

# Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte





# Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España

José Luis Ortega-Martín, Stephen P. Hughes y Daniel Madrid



Catálogo de publicaciones del Ministerio: [mecd.gob.es](http://mecd.gob.es)  
Catálogo general de publicaciones oficiales: [publicacionesoficiales.boe.es](http://publicacionesoficiales.boe.es)

Título de la obra  
Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España

Coordinadores:  
José Luis Ortega-Martín, Stephen P. Hughes y Daniel Madrid

Imagen de cubierta:  
*Caleidoscopio de la lengua*, de Manuel Ruiz Ruiz



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA  
Y DEPORTE  
Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional  
y Universidades  
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa  
CNIIE

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General  
de Documentación y Publicaciones

© Fundación British Council

NIPO: 030-18-003-5 línea  
NIPO: 030-18-004-0 ibd  
ISBN: 978-84-369-5846-1

Imprime: Medianil Gráfico  
Papel reciclado

El aprendizaje de las lenguas extranjeras se ha convertido en los últimos años en una necesidad en un mundo cada vez más globalizado. Estamos en una sociedad multilingüe y multicultural, y desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte tenemos como objetivo prioritario la mejora de la competencia lingüística de los estudiantes en lenguas extranjeras.

De hecho, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa establece en su preámbulo que «el dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjera se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo».

El Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa tiene un proyecto propio de Lenguas Extranjeras y Bilingüismo cuyas funciones son, entre otras, la coordinación de actuaciones relativas a las enseñanzas de lenguas extranjeras y a los programas de enseñanzas de idiomas y bilingües.

Dentro de este proyecto, una de las actuaciones fundamentales es el Convenio suscrito en 1996 entre el Ministerio de Educación y Ciencia, entonces, y el British Council. Dicho Convenio ya ha cumplido 20 años y fue pionero en fomentar la enseñanza bilingüe en nuestro país, siendo un ejemplo para otros programas bilingües y plurilingües que se están llevando a cabo actualmente en España.

El bilingüismo es en la actualidad una competencia que abre las puertas a nuestros jóvenes y que favorecerá sus posibilidades laborales, culturales y sociales, y la enseñanza de lenguas extranjeras es una parte fundamental de la formación que la sociedad actual demanda.

Una de las cláusulas de dicho convenio es el fomento de la realización de estudios e investigaciones en el ámbito de la enseñanza en una lengua extranjera. De ahí nuestro compromiso y apoyo firme a publicaciones como *Influencia de la Política Educativa de Centro en la enseñanza bilingüe en España*.

La información presentada en este libro recoge los resultados de una investigación llevada a cabo en centros educativos de distintas comunidades autónomas sobre cómo organizan sus diferentes programas bilingües. Este libro —frente a otras publicaciones— aporta una perspectiva científica en la que intervienen todos los agentes de la comunidad educativa que incluye expertos, directores, coordinadores y docentes, sin olvidar a los actores principales, el alumnado.

Creo firmemente que este estudio aportará datos que serán de gran ayuda para mejorar nuestro actual sistema educativo y para valorar la incidencia real del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) en él.

Por último, quiero aprovechar la oportunidad que se me brinda para agradecer a los coordinadores y autores, así como a todas las personas que han participado de una u otra manera en esta publicación, por su trabajo, compromiso e interés y, por supuesto, por la invitación a escribir el prólogo de esta obra que sin duda será un punto de partida para la reflexión del trabajo que realizamos en toda la comunidad educativa.

**Violeta Miguel Pérez**

Directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa  
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte



## ÍNDICE

Pág.

<b>Agradecimientos</b> .....	13
<b>Prólogo</b> .....	17
<b>Introducción</b> .....	19
<b>1.- Legislación y normativa para el funcionamiento de los programas de AICLE en España</b> .....	21
<i>José Luis Ortega-Martín y Fernando Trujillo (Universidad de Granada)</i>	
1.1. Introducción.....	21
1.2. La coordinación de los centros bilingües.....	23
1.3. El profesorado.....	24
1.4. Auxiliares de conversación.....	26
1.5. Metodología y evaluación en los centros. Programación integrada de contenidos y lengua, y proyecto lingüístico de centro.....	27
1.6. Conclusiones.....	30
<b>2.- Proyecto de investigación para la evaluación de los programas AICLE</b> .....	31
<i>Stephen P. Hughes, José Luis Ortega-Martín y Daniel Madrid (Universidad de Granada)</i>	
2.1. Introducción.....	31
2.2. Indicadores de calidad en la L2.....	32
2.3. La calidad en AICLE.....	34
2.4. Descripción del proyecto.....	35
2.4.1. Elaboración de los indicadores por expertos.....	35
2.4.2. Entrevistas semiestructuradas.....	38
2.4.3. Encuestas a las comunidades educativas.....	38
2.5. Discusión.....	39
<b>3.- Evaluación de los programas de educación bilingüe en Andalucía</b> .....	41
<i>Daniel Madrid (Universidad de Granada), M.<sup>a</sup> Elena Gómez Parra (Universidad de Córdoba), José Luis Ortega-Martín (Universidad de Granada)</i>	
3.1. Introducción.....	41
3.2. Indicadores de calidad en la enseñanza de las lenguas.....	41
3.3. Debilidades y fortalezas de los programas AICLE.....	42
3.4. Características del estudio.....	44
3.4.1. Preguntas de investigación.....	44
3.4.2. Participantes.....	45
3.4.3. Contexto.....	45
3.4.4. Técnicas e instrumentos de recogida de datos.....	46
3.4.5. Validez de los cuestionarios.....	47
3.4.6. Técnicas seguidas para el análisis de datos.....	47
3.5. Resultados obtenidos y discusión.....	47
3.5.1. Percepciones del alumnado.....	47
3.5.2. Percepciones del profesorado.....	45

3.5.3. La opinión de los coordinadores del programa bilingüe.....	49
3.5.4. Percepciones del equipo directivo.....	50
3.6. Conclusiones.....	51
<b>4.- Análisis de la calidad de los programas de AICLE en Extremadura.....</b>	<b>55</b>
<i>Juan de Dios Martínez Agudo (Universidad de Extremadura)</i>	
4.1. Introducción.....	55
4.2. Estudio.....	57
4.2.1. Objetivo.....	57
4.2.2. Contexto y participantes.....	57
4.2.3. Resultados y discusión.....	60
4.3. Conclusiones.....	65
<b>5.- Factores de calidad en los programas de AICLE de Canarias.....</b>	<b>67</b>
<i>Patricia Arnaiz Castro y José A. Medina Suárez (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)</i>	
5.1. Introducción.....	67
5.2. Método.....	68
5.2.1. Contexto y participantes.....	68
5.2.2. Técnicas e instrumentos de recogida de datos.....	70
5.2.3. Análisis de datos.....	70
5.3. Resultados.....	70
5.3.1. Consistencia interna y fiabilidad.....	70
5.3.2. Percepciones del alumnado.....	70
5.3.3. Percepciones del profesorado.....	71
5.3.4. Percepciones de las coordinadoras del programa bilingüe.....	73
5.3.5. Percepciones del equipo directivo.....	74
5.4. Discusión.....	75
5.4.1. Satisfacción con el programa.....	75
5.4.2. Progreso en el proceso de aprendizaje del inglés.....	75
5.4.3. Uso del inglés en el aula.....	76
5.4.4. Las asignaturas no lingüísticas: continuidad y heterogeneidad.....	76
5.4.5. La coordinación del programa en los centros.....	77
5.4.6. La visión del equipo directivo frente a la del profesorado.....	77
5.5. Conclusiones.....	77
<b>6.- Evaluación de los programas bilingües en centros de educación secundaria de Castilla y León.....</b>	<b>79</b>
<i>Esther Sanz de la Cal y Raquel Casado Muñoz (Universidad de Burgos), Tatjana Portnova (Universidad de Granada)</i>	
6.1. Introducción.....	79
6.1.1. Tipos de programas bilingües en Castilla y León.....	80
6.2. Método.....	81
6.2.1. Muestra.....	81
6.2.2. Instrumentos y técnicas de recogida de información.....	82
6.2.3. Procedimiento.....	82
6.3. Resultados.....	82
6.3.1. El equipo directivo.....	82
6.3.2. El coordinador bilingüe.....	84
6.3.3. Recursos humanos y materiales.....	85
6.3.4. Resultados académicos y no académicos.....	88

6.4. Discusión y conclusiones.....	90
<b>7.- Evaluación de los programas AICLE en Castilla-La Mancha.....</b>	<b>93</b>
<i>Esther Nieto Moreno de Diezmas y María Begoña Ruiz Cordero</i> <i>(Universidad de Castilla-La Mancha)</i>	
7.1. Introducción.....	93
7.2. Implementación y caracterización de la enseñanza bilingüe en Castilla-La Mancha.....	94
7.3. Evaluación de los programas bilingües en Castilla-La Mancha.....	96
7.3.1. Metodología.....	96
7.3.1.1. Centros educativos participantes.....	96
7.3.1.2. Instrumentos y muestra.....	97
7.4. Resultados y discusión.....	97
7.4.1. Metodología empleada por el profesorado de las áreas no lingüísticas (ANL).....	97
7.4.2. Adquisición de competencias, lengua extranjera y contenidos por parte de los estudiantes.....	98
7.4.3. Formación del profesorado.....	99
7.5. Conclusiones.....	102
7.5.1. Puntos fuertes de los programas lingüísticos de Castilla-La Mancha.....	102
7.5.2. Áreas de mejora.....	103
<b>8.- Factores de calidad en los programas AICLE de la Comunidad de Madrid.....</b>	<b>105</b>
<i>María Dolores Pérez Murillo (Universidad Complutense de Madrid)</i>	
8.1. Introducción.....	105
8.2. El programa AICLE de la Comunidad Autónoma de Madrid.....	105
8.3. El estudio.....	107
8.4. La organización del programa bilingüe en el centro educativo.....	107
8.4.1. La función del equipo directivo.....	108
8.4.2. La figura de la coordinación del programa bilingüe.....	108
8.4.3. La cultura bilingüe en el centro educativo.....	109
8.4.4. Recursos humanos y materiales disponibles.....	110
8.5. La puesta en práctica del programa bilingüe en el aula.....	110
8.5.1. Uso de la L2 en el aula y metodología utilizada.....	110
8.5.1.1. La perspectiva del alumnado.....	110
8.5.1.2. La perspectiva del profesorado.....	111
8.5.2. El desarrollo de las destrezas básicas de la lengua: perspectiva del profesorado y alumnado.....	111
8.5.3. Perspectiva sobre la planificación docente.....	112
8.5.4. Perspectiva sobre el grado de satisfacción con el programa bilingüe.....	112
8.6. Conclusiones.....	113
<b>9.- AICLE en Navarra: rendimiento académico y prestigio social.....</b>	<b>115</b>
<i>Amparo Lázaro Ibarrola (Universidad Pública de Navarra)</i>	
9.1. Introducción.....	115
9.2. Formación lingüística en Navarra.....	116
9.2.1. Educación en lenguas autóctonas.....	117
9.2.1.1. Educación en euskera.....	117
9.2.1.2. Educación en castellano.....	117
9.3. Los centros escolares.....	118
9.3.1. Instituto de Enseñanza Secundaria Padre Moret-Irubide.....	118
9.3.1.1. Descripción del centro.....	118

9.3.1.2. Proyecto Lingüístico.....	119
9.3.1.3. Acceso y admisión de alumnos.....	119
9.3.2. Instituto de Enseñanza Secundaria Benjamín de Tudela.....	119
9.3.2.1. Descripción del centro.....	119
9.3.2.2. Proyecto Lingüístico.....	119
9.3.2.3. Acceso y admisión de alumnos.....	120
9.4. Resultados.....	120
9.4.1. Directores.....	120
9.4.2. Profesorado de inglés.....	120
9.4.3. Profesorado en inglés (ANL).....	121
9.4.4. Alumnado.....	122
9.4.5. Coordinadores de los programas bilingües.....	123
9.4. Conclusiones.....	124

**10.- Evaluación de los programas AICLE en Galicia.....127**

*Javier González Porto, Miembro del Observatorio «Atrium Liguarum», Colegio Compañía de María (Santiago de Compostela, Galicia)*

10.1. Introducción.....	127
10.2. Descripción de los programas AICLE en Galicia.....	127
10.3. Metodología empleada en la impartición de las áreas lingüísticas (AL) y no lingüísticas (ANL).....	131
10.4. Función de los auxiliares de conversación.....	133
10.5. Actividades extraescolares y de refuerzo al programa bilingüe.....	133
10.6. Muestra empleada para el estudio de la Comunidad Autónoma.....	134
10.6.1. Instrumentos empleados para la obtención de datos.....	134
10.7. Resultados y discusión sobre los cuestionarios aplicados.....	135
10.7.1 Puntos fuertes.....	135
10.7.2 Puntos débiles.....	135
10.7.3. Datos procedentes de las encuestas aplicadas a los coordinadores de los programas bilingües.....	136
10.7.3.1. Fortalezas observadas de las encuestas.....	136
10.7.3.2. Debilidades observadas de las encuestas.....	137
10.8. Conclusiones sobre el funcionamiento de los programas AICLE. Fortalezas y aspectos que necesitan mejorar.....	139

**11.- Resultados y conclusiones sobre la calidad de los programas AICLE en España.....141**

*Clemente Rodríguez-Sabiote, Daniel Madrid, José Luis Ortega-Martín y Stephen P. Hughes (Universidad de Granada)*

11.1. Introducción.....	141
11.2. Objetivos del estudio.....	142
11.3. Proceso de muestreo y características muestrales.....	142
11.4. Instrumentos de recogida de información.....	143
11.5. Análisis y discusión de datos.....	143
11.5.1. Comparativa de medias entre todos los agentes menos el alumnado.....	144
11.5.2. Fortalezas y debilidades de los programas AICLE según la percepción de profesores AL (inglés) y ANL.....	146
11.5.3. Percepción de los coordinadores y directores.....	147
11.5.4. Resultados del alumnado.....	149
11.5.4.1. Fortalezas y debilidades de los programas AICLE según la percepción del alumnado.....	153
11.5.5. Conclusiones sobre las fortalezas y debilidades de los programas AICLE en España.....	153

11.5.5.1. Percepciones del alumnado.....	153
11.5.5.2. Percepciones del profesorado.....	154
11.5.5.3. Opiniones de coordinadores y directores.....	155
11.6. Listado para la comprobación de la eficacia de la política educativa del centro bilingüe.....	156
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>161</b>
<b>APÉNDICE 1. Cuestionario aplicado al alumnado sobre los programas de AICLE.....</b>	<b>173</b>
<b>APÉNDICE 2. Cuestionario aplicado al profesorado de áreas lingüísticas (inglés) sobre los programas de AICLE.....</b>	<b>175</b>
<b>APÉNDICE 3. Cuestionario aplicado al profesorado de áreas no lingüísticas sobre los programas de AICLE.....</b>	<b>181</b>
<b>APÉNDICE 4. Cuestionario aplicado a los coordinadores de programas bilingües sobre los programas de AICLE.....</b>	<b>187</b>
<b>APÉNDICE 5. Cuestionario aplicado al equipo directivo de los centros con programas de AICLE.....</b>	<b>193</b>
<b>APÉNDICE 6. Cuestionario global para la entrevista con los coordinadores de los programas bilingües.....</b>	<b>197</b>
<b>APÉNDICE 7. Importancia de los factores que influyen en la calidad de los programas bilingües de educación secundaria y en los buenos resultados.....</b>	<b>199</b>



# Agradecimientos

Este proyecto, que titulamos «Cómo influye la Política Educativa de Centro en el desarrollo de los programas de enseñanza a través de una lengua extranjera» (2015-17), no hubiera sido posible sin la colaboración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y del *British Council*, que confiaron en él desde el principio y colaboraron en su financiación, gracias a las gestiones de M.<sup>a</sup> Trinidad de Haro y Covadonga Ruiz, por parte del MECD, y Mark Levy, Director de Programas de Inglés del *British Council* en España.

Además, queremos dejar constancia de la ayuda y colaboración recibida de los directores, coordinadores bilingües, profesores de áreas lingüísticas (inglés) y no lingüísticas de los centros que se mencionan a continuación:

## Andalucía

- Ciudad: Córdoba. Nombre del centro: IES Luis de Góngora. Director: José María García Abril; Coordinador: César Morales. Profesorado: María José Fernández Ruíz, María Asunción Clavero Pulido, Inés María Pérez Gálvez y María José Martín Castro.
- Ciudad: Córdoba. Nombre del centro: Ángel de Saavedra. Director: José Antonio Nuevo Frías. Coordinadora: Marta Peralta Lechuga. Profesorado: Pilar Torres, Ana Cabello, María Luisa Prieto, Laura Molina y Luis Miguel Prados.
- Ciudad: Granada. Nombre del centro: IES Francisco Ayala. Directora: M.<sup>a</sup> Pilar González Gómez. Coordinadora: Sacramento Jáimez Muñoz. Profesorado: Pascale C. Caluraud, M.<sup>a</sup> Pilar Fernández García, Belén García Piñero, Gádor Román Faura, Esther de la Rosa Benítez, Daniel Sánchez Vallejo, Cristina de la Torre Fernández y Marian Toro González.
- Ciudad: Atarfe (Granada). Nombre del centro: I.E.S. Iliberis. Director: Antonio María López Ocaña. Coordinadora: Lucía Martínez Cueto. Profesorado: Manuel Sánchez Guzmán, Cecilia Hita Muñoz, Oscar Muñoz Fernández, Ana Angustias Cano Reyes, Jesús Bazoco Aguado, Francisco Bazoco Aguado y Ana Isabel Almendros Molina.

- Ciudad: Huétor Tájar (Granada). Nombre del centro: I.E.S. Américo Castro. Director: Roberto Castilla Pérez. Coordinadora: Sonia Pérez Gil. Profesorado: José Luis Galiano, José Miguel Campos Fernández-Fígares, Francisco Muñoz Cano y Javier Rodríguez Rueda.
- Ciudad: Armilla (Granada). Nombre del centro: IES Alba Longa. Director: Juan José Jiménez González. Coordinadora: Lourdes Soto Páez. Profesorado: María de los Ángeles Carrión García, Lourdes Soto Páez, Daniel Díaz, Ricardo Maqueda, Manuel López López, Álvaro Castillo Dorador, José Antonio Rodríguez Morón y Esther Carvajal García.
- Ciudad: Granada. Nombre del centro: IES La Madraza. Director: Francisco Cabrera Mallorquín. Coordinador: Luis López Gálvez. Profesorado: Jorge Fernández Fernández y Miguel Expósito Cáceres.

## Canarias

- Ciudad: Vecindario (Gran Canaria). Nombre del centro: IES Vecindario. Directora: Silvia Galván Henríquez. Coordinadora: Ángeles Cabrera Hernández. Profesorado: Miguel Esparza Martín, Dolores Menéndez Rodríguez, Patricia Castaño González, M.<sup>a</sup> del Carmen Castro Pérez y Alejandro Díaz Quintana.
- Ciudad: Las Palmas de Gran Canaria. Nombre del centro: IES Isabel de España. Directora: Teresa González Lamazares. Coordinadora: H. Karmele Díaz de Olarte Cabada.
- Ciudad: San Mateo (Gran Canaria). Nombre del centro: IES San Mateo. Jefa de Estudios: María del Rosario Santana Hidalgo. Coordinadora: Noelia Suárez Martín. Profesorado: María Edelia Vélez Santana, Begoña Cabo López, María Dolores Guerra Santana, Fermín Suárez Rodríguez, Arcadia Martín Pérez, Olga López Martel, Ivonne Rodríguez Castellano, Antonio Hernández Monroy e Inmaculada Hernández Padrón.
- Ciudad: Valsequillo (Gran Canaria). Nombre del centro: IES Valsequillo. Directora: María Victoria Nicolau García. Coordinadora: Carmen Peña Atta. Profesorado: Nieves León García, Antonia María López Alonso, Hilario Barrera Rodríguez y Arabela de la Nuez Cruz.
- Ciudad: Telde (Gran Canaria). Nombre del centro: IES El Calero. Director: José Vico Ibáñez. Coordinadora: Elena Blasco Garrido. Profesorado: Dácil Martín Díaz y Vanessa González González.

14

## Castilla-La Mancha

- Ciudad: Cuenca. Nombre del centro: IES San José. Director: José Luis García Carrión. Coordinador: George Marsden Canut. Profesorado: Ana Valero Castellano, Miguel Arias, María López, Alicia Tierno, Elena Rodríguez y Concepción Fernández.
- Ciudad: Albacete. Nombre del centro: IES Andrés de Vandelvira. Director: Jose Félix Lara Fernández. Coordinador: Antonio Martínez Resta. Profesorado: Marta Arce Ramírez, Ana Andrés Soriano, Elisa M. Gómez García, M.<sup>a</sup> Salud Arráez Vera, Antonio Lerma, Jose Luis Bueno Pareja, M.<sup>a</sup> José Montero Haro, M.<sup>a</sup> Ángeles Chacón Tornero, Javier Pérez Díaz, Ismael Cuenca González, Irene Fernández Quirante, Antonio García Cifuentes, Teresa García-Ochoa Caberta, M.<sup>a</sup> Luisa Gaspar Castillo, M.<sup>a</sup> Ángeles Garvía Herizo, Mercedes Martínez García, Margarita Pérez Calatayud, Ángela Rubio Moraga, Ira Sánchez Paños, M.<sup>a</sup> Constanza Selva, Montserrat Sevilla Atienza e Isidro Velasco Climent.

## Castilla y León

- Ciudad: Burgos. Nombre del centro: IES Pintor Luis Sáez. Director: José Antonio Virumbrales Pérez. Coordinadora: M.<sup>a</sup> Gloria Álvarez Sabando. Profesorado: Sebastián Santos Santos, M.<sup>a</sup> Isabel Rasines Vesga, Maite de la Asunción Azpiazu, M.<sup>a</sup> Teresa Gutiérrez Díaz, Carlos Sancho Herrero, Manuel García Andrés, Carmen Sánchez Martínez y Miguel Berzosa Alonso de Linaje.
- Ciudad: Burgos. Nombre del centro: IES Félix Rodríguez de la Fuente. Director: Eusebio M. López García. Coordinadora: Beatriz Colina Arriba. Profesorado: Ramón Barriuso, Jesús Pavón, Teresa Serranos, Víctor Dueñas, Esther Pernas, Mariángeles Martínez, Ana Domingo y Beatriz Colina.

- Ciudad: Burgos. Nombre del centro: IES Comuneros de Castilla. Director: Tomás Gómez Rodríguez. Coordinadora: América de la Torre Muñoz. Profesorado: América de la Torre Muñoz, Carlos Ortega Pérez, Blanca Ruth Ruiz Miguel y Amalia García García.
- Ciudad: Valladolid. Nombre del centro: IES Galileo. Director: Eusebio Sacristán Cabo. Coordinadora: Mar Román Casado. Profesorado: Mar Román Casado, José Luis Estrada Zurrón, Celia Ruiz Fuente, Javier Puigbó Samaranch, Angélica Hernández Velasco, Sara Pampín y Pedro Sevilla Felgendreher.
- Ciudad: Valladolid. Nombre del centro: IES Ribera de Castilla. Director: Teobaldo Para Benito. Coordinador: Javier Moratinos Salgado. Profesorado: Asunción Domínguez Díez, Rosa Villar, Jesús Calderón Francos y Ana Rosa Aragón.
- Ciudad: Valladolid. Nombre del centro: IES Emilio Ferrari. Directora: M.<sup>a</sup> Asunción Garrido Casado. Coordinadora: Trinidad Chillón Montoya. Profesorado: Sara Cuetos Antón, Teresa Carabias Martín, Aranzazu Oblanca Colinas, Trinidad Chillón Montoya, Fuencisla Pescador Infante, Teresa Fuente Romero, Trinidad Sigüenza Ayuso, Cristina Bienes Adáñez, Jesús A. García Conde, Blanca Suárez, Guillermo Rivilla Marugán, Miryam Hernando Leal y Juan García.

## Extremadura

- Ciudad: Badajoz. Nombre del centro: IES Rodríguez Moñino. Directora: M.<sup>a</sup> Belén Barroso Carbajo. Profesorado: Antonio Carrasco Berrocal, Eva María Rey Martínez, M.<sup>a</sup> Belén Barroso Carbajo y Luis Francisco Moreno Contreras.
- Ciudad: Badajoz. Nombre del centro: IES Zurbarán. Director: Rafael Domínguez González. Coordinadora: Rosalía Muñoz Ramírez. Profesorado: Enriqueta Fallola Sánchez-Herrera, María Soledad Fallola Sánchez-Herrera, Pilar Merino Tinoco, Juan Luis Salguero Rodríguez, Saray González López, Soledad Trigo Méndez, María José López Romero, Carmen Gordo Cuevas, Ángeles Villalobos Fernández, Ángeles Galeano Rodríguez, Manuela Domínguez Vinagre, Eva Gamino Pacheco, Antonio Sánchez Cotallo, Elvira Martín Sánchez Escobar y Javier García Ecuero.
- Ciudad: Badajoz. Nombre del centro: IES Bioclimático. Directora: Yolanda Sánchez Pablos. Coordinadora: María Belén Hernández Luna.
- Ciudad: Cáceres. Nombre del centro: IES Al-Qázeres. Director: José Miguel Iglesias Rodríguez. Coordinadora: Eva Alonso Sánchez. Profesorado: Flor Merino Mendo, Eva Alonso Sánchez, Fernando López Bermejo, Rafael Muvilla Vivas, Eva Peña Sánchez, Ana del Río Luelmo, María Dolores Salas Galán, Susana Sánchez Aparicio y Lara Sánchez González.

15

## Galicia

- Ciudad: Ames (La Coruña). Nombre del centro: IES Ames. Directora: M. Soledad Louro Lestón. Profesorado: Paz Peña Villamide.
- Ciudad: La Coruña. Nombre del centro: IES Eusebio Da Guarda. Directora: M. Isabel Ruso de Lago. Coordinadora: M. Dolores Martín Trillo.
- Ciudad: La Coruña. Nombre del centro: IES Elviña. Directora: Mercedes Feijoó Díaz. Coordinadora: Sonia Fernández Ordás.
- Ciudad: La Coruña. Nombre del centro: IES Adormideras. Directora: Carmen Tembrás Alonso. Coordinadora: Elisa Santamarina Fernández. Profesorado: Dolores González Rodríguez y Monserrat Llamas Blanco.
- Ciudad: La Coruña. Nombre del centro: IES Rafael Dieste. Director: Fernando Gómez Sal. Coordinador: Ramón Neira Tenreiro.
- Ciudad: Moaña (Pontevedra). Nombre del centro: IES Paralaia. Director: Ramón Eixo Blanco. Coordinador: Manuel Fernández Juncal. Profesorado: M. Carmen Contreras Sebastián, Alberto Rodríguez Salas y Mónica Pérez Cortés.
- Ciudad: Ordes (La Coruña). Nombre del centro: IES Maruxa Mallo. Director: José Manuel Dopazo Mella. Coordinadora: Marisol Liste Noya. Profesorado: M. Elena Grela Rumbo y Oscar Gómez Paredes.

- Ciudad: Muros (La Coruña). Nombre del centro: IES Fontexería. Director: María José Lago Fiuza. Coordinador: José Luis Sacau Fontenla. Profesorado: M. Gumersindo Formoso Pais.

## Madrid

- Ciudad: Madrid. Nombre del centro: IES Mariano José de Larra. Director: Luis Valentín Fernández Muiños. Coordinadora: Sonia Paul Molina.
- Ciudad: Móstoles (Madrid). Nombre del centro: IES Clara Campoamor. Directora: Isabel Parra Linares. Coordinador: Jaime García Solana.
- Ciudad: Getafe (Madrid). Nombre del centro: IES La Senda. Director: José Luis Rodríguez Moruno. Coordinadora: Isabel Blecua Sánchez.
- Ciudad: Alcorcón (Madrid). Nombre del centro: IES Parque de Lisboa. Director: Juan Antonio Forte Polo. Coordinador: Juan Carlos Ocaña Aybar.
- Ciudad: Fuenlabrada (Madrid). Nombre del centro: IES Joaquín Araujo. Directora: Inmaculada López Fernández. Coordinadora: Virginia Leirana Rodrigo.

## Navarra

- Ciudad: Pamplona. Nombre del centro: Padre Moret Irubide. Director: Javier Traín Yubero. Coordinador: Raúl Soler Rubio. Profesorado: Carlos Gondra, Purificación Garde, Iñaki Rivas y Beatriz Ciordia.
- Ciudad: Tudela. Nombre del centro: Benjamín de Tudela. Director: Miguel Fernández Rodríguez. Coordinador: María Sagrario Gil Pérez. Profesorado: Ana Isabel Paradera Irazabal, Sara Crespo Gómez, Dolores Mármol Vico, Sagrario Gil Pérez, Beatriz Floristán Gurria, Maira Gil Camarón, Araceli de Pablo Quera, Beatriz Sainz Gutiérrez, Marta Huguet Pérez y Guillermo Zufiaurre Mendoza.
- Sección de Lenguas Extranjeras del Gobierno de Navarra, en particular a la Jefa del Negociado de Programas Lingüísticos Izaskun Ruiz de Larramendi Ecay.

Finalmente, queremos agradecer la colaboración del alumnado de 4º de ESO que nos ha facilitado datos de gran interés sobre el funcionamiento de los programas de educación bilingüe en su centro y que nos ha posibilitado detectar la influencia de la política lingüística de centro en los centros bilingües.

Los coordinadores

# Prólogo

En 1996, el Ministerio de Educación y Ciencia, y el British Council firmaron un acuerdo para introducir un currículo integrado español-inglés a 1200 alumnos de entre tres y cuatro años de edad de 43 colegios públicos en España. Esa primera promoción de alumnos tiene ahora entre 24 y 25 años, y casi con toda probabilidad estarán acabando sus grados universitarios o ya incorporados en el mercado laboral. Muchos miles más los han seguido y son ahora 145 centros en este programa que abarca a unos 40000 estudiantes de entre 3 y 16 años. Además de esto, este programa sirvió de inspiración para otros y cada Comunidad Autónoma tiene ahora, al menos, un programa bilingüe con más de un millón de escolares en centros públicos por todo el país y que cursan algunas de sus asignaturas en inglés.

La ubicuidad y la generalización de los programas bilingües han tenido un impacto enorme en la educación en España, provocando un cambio general, ya sea desde la formación del profesorado al desarrollo de materiales o desde el trabajo cooperativo de docentes y equipos directivos a la evaluación del alumnado. Este crecimiento en la educación bilingüe también ha llevado de manera inevitable y muy acertada, por un lado, a un debate amplio sobre el grado de éxito de estos y, por otro, a conocer si el nivel de éxito es superior en unos centros que en otros.

Estos debates son pertinentes, necesarios e importantes, pero necesitan tener el apoyo de tantas evidencias como sea posible y desde esta idea parto en el momento de escribir este Prólogo al informe sobre la investigación, encargada por el British Council y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, para estudiar precisamente cuáles son los factores clave que pueden marcar la diferencia en la educación bilingüe, así como en los programas AICLE/CLIL. En el British Council siempre hemos mantenido la teoría de que las decisiones han de estar basadas en la investigación y la evaluación así como en evidencias y datos; y este informe es una excelente contribución a nuestro conocimiento sobre la educación bilingüe.

Esta investigación ha sido llevada a cabo por José Luis Ortega, como investigador principal, y los profesores Stephen P. Hughes y Daniel Madrid, todos de la Universidad de Granada y expertos de reconocido prestigio en el campo, con una amplia experiencia y numerosas publicaciones tras de

sí en este tema. A su vez, estos tres investigadores se han rodeado de otros expertos de universidades españolas para llevar a cabo el estudio en sus comunidades autónomas y escribir los capítulos en el libro que nos ocupa. Además de las opiniones interesantes, clave por la información que desprenden tanto de directores, coordinadores de las secciones bilingües, así como del profesorado, el estudio también profundiza en las opiniones de una amplia muestra de alumnos del cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, protagonistas principales de la educación bilingüe y cuya voz no siempre se tiene en cuenta cuando se discute sobre sus méritos y niveles de éxito.

Como resultado, *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España* se convierte en un punto de referencia para los departamentos de educación políticos y universitarios, centros bilingües, además de para investigaciones futuras *ad hoc* ya no solo dentro de España, sino también en otros contextos.

Me gustaría aprovechar esta oportunidad para agradecer su tiempo y dedicación a todos aquellos que están involucrados en este proyecto, así como por haber aportado su experiencia, conocimiento y especialización a este estudio.

Mark Levy  
Head, English Programmes  
British Council Spain

# Introducción

El concepto de alfabetización hoy en día abarca dos ámbitos fundamentales: las nuevas tecnologías y el dominio de una lengua extranjera. Durante años, la enseñanza de las lenguas extranjeras se centró en nuestro país en las destrezas escritas debido, en parte, a la falta de competencia oral del profesorado, el escaso o nulo apoyo y refuerzo de los medios de comunicación, sobre todo de la televisión que, aún hoy en día, sigue doblando en español las producciones en lengua inglesa, y a la dificultad de muchos padres para enviar a los hijos a estudiar fuera de España en cursos de verano o como parte de su formación universitaria.

Esa situación ha cambiado considerablemente en los últimos años y podemos empezar a ver los resultados de una mayor exposición a la lengua extranjera que ha venido marcada por dos aspectos principales: por un lado, la necesidad de adquirir una certificación lingüística en una lengua extranjera para acceder a un puesto de trabajo ya sea en España o en Europa, finalizar los estudios universitarios o solicitar una beca Erasmus en ciertas universidades europeas. Por otro lado, y entramos de lleno en el tema que nos ocupa, la aparición de la enseñanza bilingüe ha provocado una auténtica revolución en nuestro sistema educativo haciendo que el profesorado en activo haya sido consciente de la necesidad de formarse también en idiomas, que los futuros docentes busquen ya desde su formación universitaria una capacitación en una o más lenguas extranjeras, sobrepasando los mínimos establecidos por las administraciones en muchos casos, y una mayor conciencia en las familias que sienten la necesidad de apoyar estas iniciativas.

Como sabemos, la enseñanza bilingüe tiene defensores a nivel universitario, en las escuelas e institutos y entre las familias, pero no faltan detractores. Hay muchas familias y también docentes que piensan que el aprendizaje de los contenidos es mediocre, que no todos los alumnos están preparados para recibir una enseñanza bilingüe o que algunos docentes no tienen la suficiente competencia lingüística y metodológica para poder impartir sus asignaturas en una lengua extranjera.

Con el estudio que presentamos en este volumen, aportamos una perspectiva científica, rigurosa, alejada de las críticas puramente ideológicas o políticas; una investigación que se basa en herramientas elaboradas de manera colaborativa y en las que han participado docentes de todos los

niveles de áreas lingüísticas y no lingüísticas, expertos universitarios, directores y coordinadores, así como responsables de los programas bilingües de diferentes comunidades autónomas. Entre todos nos hemos planteado y hemos estudiado fortalezas y debilidades, lo que funciona bien y lo que necesita mejorar en los centros y, desde ahí, procuramos aportar estrategias para que la enseñanza bilingüe sea exitosa y todos, alumnado, profesorado, familias y la sociedad en general, se beneficien de lo que, sin duda, está cambiando la manera de entender la educación en España.

El libro está estructurado en once capítulos. En el primero, F. Trujillo y J. L. Ortega realizan una revisión de la legislación y la normativa básica para el funcionamiento de los programas AICLE en España y, en concreto, en las comunidades autónomas objeto del estudio (Andalucía, Extremadura, Canarias, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Madrid, Navarra y Galicia) con el fin de facilitar al lector una mayor comprensión sobre la variedad de normativa existente y la necesidad de elementos comunes que, desde el respeto a la diversidad de cada comunidad, favorezcan el compartir experiencias y mejorar, entre todos, los programas bilingües.

El segundo capítulo, a cargo de S. P. Hughes, J. L. Ortega y D. Madrid, describe minuciosamente el proyecto llevado a cabo desde su comienzo, detallando la elaboración de los cuestionarios con los que se han obtenido los datos.

Desde el capítulo tres al diez se ofrece una evaluación de los programas AICLE en Andalucía (D. Madrid, E. Gómez Parra y J. L. Ortega) y un análisis de la calidad de los programas de AICLE en Extremadura (J. D. Martínez). P. Arnáiz y J. A. Medina presentan un estudio de los factores de calidad en los programas AICLE en Canarias y E. Sanz, R. Casado y T. Portnova presentan una evaluación de los programas bilingües en centros de Castilla y León. El séptimo capítulo corre a cargo de E. Nieto y B. Ruiz; en él evalúan los programas AICLE en Castilla-La Mancha. M.<sup>a</sup> D. Pérez Murillo presenta un estudio sobre los factores de calidad en los programas AICLE de la Comunidad de Madrid. En los capítulos 9 y 10, A. Lázaro y J. González Porto realizan una evaluación de los programas AICLE en Navarra y Galicia respectivamente.

El libro concluye con el capítulo 11 a cargo de C. Rodríguez, D. Madrid, J. L. Ortega y S. P. Hughes, en el que se recogen los resultados y las conclusiones a los que se ha llegado tras el estudio realizado en las ocho comunidades autónomas objeto del estudio y en el que ofrecemos una serie de factores clave para el buen funcionamiento de los programas bilingües.

Esperamos que este trabajo ofrezca información relevante a profesores, padres y alumnos sobre las debilidades y fortalezas de los programas AICLE en las comunidades autónomas españolas y dé a conocer las luces y sombras de la educación bilingüe en España.

Los coordinadores

# 1. Legislación y normativa para el funcionamiento de los programas de AICLE en España

José Luis Ortega-Martín y Fernando Trujillo

(Universidad de Granada)

## 1.1. Introducción

El desarrollo de la competencia plurilingüe es un reto prioritario razonablemente asumido por la sociedad, la escuela y los ciudadanos. Las muchas implicaciones de esta competencia (o de su ausencia o déficit) en cuestiones sociales, laborales, de aprendizaje o, incluso, identitarias, la convierten en una de las marcas fundamentales del siglo XXI, especialmente en el contexto europeo, donde, además, el aprendizaje de contenidos y lenguas (AICLE) ha sido una respuesta metodológica fundamental a esta «necesidad percibida». Por ello, como afirma Lorenzo (2007: 27), citando a David Marsh,

CLIL is something more than an educational need. The European supranational state in the making since the mid twentieth century has been built upon ideals like mobility, economic cohesion, maintenance of cultural diversity and other principles that would be hard to make real without efficient language learning schemes. It is in this regard that CLIL is a «European solution to a European need» (Marsh 2002: 5).

En este sentido, en los últimos dos decenios España no solo ha intentado resolver su déficit histórico en enseñanza de lenguas extranjeras, sino también asumir una posición de liderazgo en el contexto europeo en relación con la implementación y la investigación en educación bilingüe y programas AICLE. Este esfuerzo es reconocido ampliamente por la comunidad científica. Así lo expresa Do Coyle (2010: viii) cuando analiza la práctica del aprendizaje de contenidos y lenguas en España:

Spain is rapidly becoming one of the European leaders in CLIL practice and research. The richness of its cultural and linguistic diversity has led to a wide variety of CLIL policies and practices which provide us with many examples of CLIL in different stages of development that are applicable to contexts both within and beyond Spain.

En la misma línea, esta posición de liderazgo la ratifican Ruiz de Zarobe y Lasagabaster (2010: ix) cuando analizan el escenario de políticas educativas autonómicas en relación con el AICLE:

In the last decade CLIL (Content and Language Integrated Learning) has undergone a rapid development in the Spanish scenario. This is the result of a commitment with the European policies aimed at fostering multilingualism and a growing awareness of the need to learn foreign languages. (...) CLIL is consolidating as a trend in the autonomous education systems, which are rapidly attempting to conform to the new demands of our globalised society.

Por ello, Pérez-Cañado (2011: 327) reconoce el valor de España como laboratorio de educación lingüística y para el desarrollo de programas AICLE: «Spain could well serve as a model for the multiple possibilities offered by the broader CLIL spectrum and thus for other countries seeking to implement it». Entre otras razones, el caso español en relación con el AICLE ofrece dos rasgos distintivos: la diversidad autonómica de un sistema educativo descentralizado y la complejidad lingüística de la inserción de una lengua adicional de instrucción tanto en comunidades históricamente bilingües como en comunidades monolingües históricamente deficitarias en enseñanza de lenguas extranjeras.

Sin embargo, este importante desarrollo no está exento de *zonas grises*, en parte debidas a la propia complejidad de la enseñanza de lenguas desde una perspectiva plurilingüe en contextos multilingües y, por otro lado, debido a la fulminante rapidez del crecimiento del AICLE en Europa y en España.

Para empezar, encontramos problemas teóricos y terminológicos para establecer una distinción diáfana entre AICLE y otros programas de inmersión lingüística. Así, Dalton-Puffer, Llinares, Lorenzo y Nikula (2014) analizan, en respuesta a un artículo previo de Cenoz, Genesee y Gorter (2013), la relación entre estos términos y la supuesta necesidad de establecer una relación de complementariedad o de subordinación entre ellos, llegando a la conclusión de que

22

the words immersion and CLIL live the lives of words in natural languages: they have histories, migrate from one discourse to another, acquire connotations, and generally have fuzzy boundaries. (Dalton-Puffer, Llinares, Lorenzo y Nikula, 2014: 214).

En un plano más centrado en la práctica de la enseñanza de lenguas, Ortega-Martín (2015) señala, en el caso español, al menos cuatro cuestiones problemáticas para entender la educación bilingüe y el AICLE: la definición del centro como «centro bilingüe» o «centro AICLE» y las implicaciones de ambas etiquetas; la organización del centro para conseguir alcanzar los objetivos establecidos dentro de su proyecto de educación bilingüe/AICLE; la formación inicial y permanente del profesorado; y la selección del profesorado para la implementación de programas bilingües/AICLE.

Finalmente, el desarrollo diferenciado de los programas bilingües o plurilingües centrados en el AICLE ha recibido, dentro de un marco general de clara validación por parte de la comunidad científica y educativa, algunas críticas severas. Así, por citar ejemplos de comunidades bilingües y monolingües, Bros Pérez (2015: 58) afirma que en general los programas AICLE en Cataluña, la Comunidad Valenciana y las Islas Baleares han obtenido buenos resultados («the implementation of minor and pilot projects, i.e. the European Sections, have to be recognised as positive ways to nurture multilingualism, following the growing implementation of CLIL programmes at all educational levels by most European countries») pero que, sin embargo, también se detectan, especialmente en el caso valenciano y balear, situaciones que el autor considera que representan una clara falta de responsabilidad y que pueden ser duramente criticadas (Bros Pérez, 2015: 58). En la misma línea, Manzano Vázquez (2015: 152) indica que el desarrollo de estos programas en tres comunidades monolingües como Extremadura, Madrid o La Rioja es, en general, positivo («On the whole, the results obtained so far in research studies are quite positive and they show that CLIL instruction seems to have a positive influence on learners' language competence») aunque señala importantes problemas como la limitación de la educación bilingüe a la lengua inglesa o la escasez de trabajos de evaluación e investigación, especialmente en relación con la *calidad* de la enseñanza dentro de programas AICLE y su efectividad en términos de aprendizaje y desarrollo competencial del estudiante.

Así pues, en este capítulo pretendemos hacer un recorrido, necesariamente breve, por los avances, las diferencias y las *zonas grises* del AICLE en España prestando especial atención a su desarrollo legislativo y normativo, marco fundamental para su organización en el contexto de la educación formal.

## 1.2. La coordinación de los centros bilingües

Sin duda, la coordinación de los centros bilingües, así como el papel que desempeña el equipo directivo en general es fundamental, como se puede observar en los resultados de esta investigación, para el buen desempeño de este tipo de enseñanza. La coordinación se lleva a cabo de manera diferente y es bueno conocer, *grosso modo*, las diferencias que hay entre unas comunidades y otras facilitando así una mejor comprensión de los resultados y sirviendo como introducción a cada uno de los capítulos dedicados a las comunidades autónomas objeto de estudio.

En Andalucía, la coordinación se regula en el art. 6 de la Orden de 28 de junio de 2011, en la que se aclara que la persona que coordine debe pertenecer al profesorado de lenguas con destino definitivo en el centro. El cargo tiene una duración de dos cursos académicos y entre sus funciones se encuentran convocar las reuniones de coordinación del equipo docente, coordinar al profesorado y las distintas acciones desarrolladas, velar por la implantación del modelo, establecer el horario de los auxiliares y ser interlocutor con otros centros bilingües.

En Canarias, se regula en la reciente *Resolución de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa por la que se dictan instrucciones para el desarrollo del Plan de impulso de las lenguas extranjeras (Pile) y de la modalidad de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) en centros públicos que imparten enseñanza de régimen general en la Comunidad Autónoma de Canarias para el curso 2017-2018*.

En dicha Resolución se indica que la dirección del centro nombra al coordinador de entre el profesorado y que este asistirá a una sesión semanal conjunta de coordinación y a las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica.

La Instrucción Sexta de dicha Resolución establece tres criterios para el profesorado coordinador:

- Formación y experiencia en enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera.
- Capacidad de dirigir trabajo en equipo.
- Capacidad de planificación y coordinación de proyectos de aprendizaje.

Son sus funciones brindar apoyo y asesoramiento, coordinar al profesorado y a los auxiliares, coordinar el informe final de evaluación del programa, asistir a las comisiones de coordinación, así como a las sesiones convocadas por la Administración, y colaborar con la Consejería de Educación.

Con respecto a Castilla-La Mancha, existe un borrador de un decreto que, en caso de aprobación, dotará de un marco normativo general a la enseñanza bilingüe. Por ahora, según la Orden 16/06/2014 quien coordine recibirá el nombre de Asesor Lingüístico y sus funciones serán la coordinación de funciones de los auxiliares de conversación nativos, así como la coordinación y apoyo de los profesores de disciplinas no lingüísticas; asistirá a las Comisiones de Coordinación Pedagógica y a los Programas de Formación específica convocados por la administración educativa, colaborará con la Consejería para el buen funcionamiento del programa y realizará un informe anual de evaluación. Deberá tener destino definitivo en el centro y este, u otro profesor también con destino definitivo en el centro, podrá ejercer la función de Coordinador de Programas Educativos Internacionales.

En Castilla y León, la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero, modificada por la Orden EDU/1847/2007, de 19 de noviembre y por la Orden EDU/392/2012, de 30 de mayo, no regulan expresamente la figura del coordinador, sino que, genéricamente, el art. 12 atribuye al equipo directivo de los centros autorizados como sección bilingüe el desarrollo de las medidas de coordinación docente.

En Extremadura, la figura del coordinador se rige por la Orden de 20 de abril de 2017, por la que se regula el programa de Secciones Bilingües en centros docentes sostenidos con fondos públicos de esa Comunidad Autónoma y se establece el procedimiento para su implantación en las diferentes etapas educativas.

Diferencia la coordinación de Educación Primaria de la de Secundaria. El art. 14 establece que la coordinación en Primaria la desempeñará quien cumpla los requisitos del art. 3.5; a saber, poseer la habilitación correspondiente (formación lingüística y metodológica, aún en período transitorio). De preferencia, se optará por quien imparta el área de Lengua Extranjera. El coordinador en Enseñanza Secundaria en sus diversas modalidades sigue estos mismos criterios (art. 15), pero necesariamente se optará por el especialista. Será designado por el director del centro educativo (art. 18) por un periodo máximo de cuatro cursos. Sus funciones son las habituales de colaboración, información y coordinación, y destaca la obligación de elaborar anualmente el programa de bilingüismo del centro.

En Galicia, por otro lado, según el art. 5.3 de la Orden de 12 de mayo de 2011, el departamento de la correspondiente lengua extranjera coordinará a los profesores de áreas no lingüísticas, nombrándose a tal efecto un coordinador entre el profesorado especialista. Los procedimientos serán semanales y establecidos por la dirección del centro. Las funciones de quien coordine (art. 5.4) son el seguimiento y coordinación del equipo de profesores, participación en tareas de formación del profesorado, elaboración de materiales y supervisión del auxiliar.

En la Comunidad de Madrid la coordinación en enseñanza bilingüe español-inglés se rige conforme a la Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, de la Consejería de Educación, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de esa Comunidad. En el Apartado Quinto, establece que el coordinador será designado por la dirección del centro entre los maestros especialistas del área de Lengua Inglesa. Debe poseer la habilitación lingüística correspondiente, salvo casos excepcionales, y no debería, a ser posible, pertenecer al equipo directivo.

Entre sus funciones se encuentran colaborar con el equipo directivo en la elaboración del Proyecto Curricular, la Programación General Anual y la Memoria de fin de curso; coordinar las áreas inglesas con el resto de profesores, la orientación y acogida de auxiliares de conversación y la organización de las pruebas de evaluación externa exigidas.

En Navarra, se regula de modo independiente la Educación Primaria de la Secundaria, haciéndose anualmente mediante resoluciones correspondientes al respectivo curso académico. El art. 7 de la Orden Foral 147/2016 regula la coordinación en Infantil y Primaria. El coordinador será nombrado por el centro de entre el equipo docente del programa y sus funciones son mantener el buen funcionamiento del programa, colaborar con la dirección, actuar como interlocutor con el Departamento de Educación y recopilar los recursos y materiales.

Respecto a la Enseñanza Secundaria, la reciente Resolución 204/2017, de 22 de mayo, en la Base Tercera asigna la coordinación al docente del departamento de Lengua Extranjera de la Sección. El destino definitivo es preferente, pero no obligatorio, y sus funciones son proponer el programa de trabajo, establecer el contenido y orden del día de las reuniones semanales, convocar y levantar acta de las reuniones de la Sección, así como colaborar con el Departamento de Educación y el equipo directivo.

### 1.3. El profesorado

El profesorado será, sin duda, quien tenga en su mano la posibilidad de éxito o fracaso de las políticas plurilingües. Para ello, tanto la formación inicial como la continua han de estar a la altura y favorecer un conocimiento lingüístico adecuado y una formación metodológica que, como podremos observar, no siempre se requiere de manera igual ni se oferta del mismo modo, creando desigualdades que pueden tener una influencia mayor sobre ese grado de éxito. Además, el profesorado debería tener reconocido el esfuerzo extraordinario que realiza y que, en muchas ocasiones, corre a cargo de su propio bolsillo, además de dedicar su tiempo libre a una formación continua que no cesa.

En el caso de Andalucía, el artículo 21 de la Orden de 28 de junio de 2011 establece la obligación de acreditar el nivel B2, C1 o C2 para los puestos de carácter bilingüe. Las funciones del

profesorado especialista (art. 11.1) son abordar el aprendizaje de las lenguas como instrumento de comunicación, elaborar el currículo integrado de las lenguas, la elaboración y adaptación de materiales así como promover el uso del Portfolio Europeo de las Lenguas. Por otro lado, corresponde al profesorado de áreas no lingüísticas (art. 11.2) la adaptación del currículo del área, materia o módulo, la participación en la elaboración del currículo además de la elaboración y adaptación de materiales.

En Canarias, la Instrucción Séptima de la Resolución para 2017-2018, mencionada anteriormente, establece el requisito del nivel B2, tanto para especialistas como para generales. Se persigue el objetivo de que todo el profesorado se forme para acreditar un C1. Para ello, se realizará una modalidad de formación con un mínimo de 20 horas durante el curso escolar correspondiente. El profesorado, además de usar la lengua extranjera en clase, también deberá usarla en la coordinación con el resto del profesorado.

En Castilla-La Mancha, conforme al art. 6 de la Orden 16/06/2014, se exige la posesión de un nivel de competencia B2 para impartir disciplinas no lingüísticas en Programas de Iniciación y Desarrollo Lingüístico. Para los Programas de Excelencia, exige en general la posesión de un nivel C1.

Los profesores de disciplinas no lingüísticas y los asesores lingüísticos tienen un reconocimiento máximo de 5 créditos docentes mientras que el profesorado especialista en idioma extranjero, un máximo de 2.

Castilla y León lo regula en la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero, artículo 11. Exige al profesorado de áreas no lingüísticas el nivel B1 para Educación Primaria y el B2 para Secundaria. También basta la acreditación de una de las titulaciones referidas en el anexo VII, a saber, maestro con especialidad en lengua extranjera, tres cursos del grado en Filología o en Traducción e Interpretación. Quienes acrediten nivel B1 o B2 del *Marco Común Europeo de Referencia* pueden ser citados para una prueba práctica oral consistente en una entrevista por el profesorado de Escuelas Oficiales de Idiomas, siendo calificado como apto o no apto, pudiendo revisarse su autorización en este último caso.

Las funciones específicas aparecen referidas en el apartado 4 y serán elaborar las programaciones y memorias de cada curso, diseñar material curricular específico, participar en proyectos de la sección bilingüe y cualquier otra necesaria para el buen funcionamiento del programa.

En Extremadura, la referida Orden de 20 de abril de 2017 (art. 3.5) remite al Decreto 39/2014, de 18 de marzo (art. 3), que establece la necesidad de acreditar un nivel B2 de competencia. Se presupone a la Licenciatura en Filosofía y Letras o Grado en Lengua Extranjera y a la Licenciatura o Grado en Traducción e Interpretación. También sirven las acreditaciones del Anexo I, que contiene una lista *numerus clausus* de certificaciones acreditativas para inglés, francés y portugués. A tenor del art. 3.1, apartado c), se supone que las acreditaciones reconocidas de los restantes idiomas se incluirán en la correspondiente orden de convocatoria.

El art. 3.2 establece un requisito de habilitación, que se podrá obtener acreditando experiencia docente en un centro o sección bilingüe no privados, de un curso completo o un total de 9 meses. Quienes no cumplan este requisito, podrán obtener la habilitación acreditando formación especializada en metodología de bilingüismo, igual o superior a 50 horas.

El artículo 19 asigna, entre otras funciones, la elaboración de la programación didáctica al principio del curso, además de las básicas de coordinación y participación con los diferentes órganos del centro y la participación en las actividades de formación organizadas por la Consejería.

En Galicia, el artículo 5 de la Orden de 12 de mayo de 2011 por la que se regulan las secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de enseñanza no universitaria exige un nivel de competencia B2 para profesorado de área no lingüística. Además, se deberá tener destino definitivo en el centro. La *Consellería* proveerá las vacantes atendiendo a la competencia lingüística. Las funciones del profesorado son participar en las actividades de formación, elaborar material curricular y la programación específica al inicio del curso escolar además de confeccionar una memoria final y «cualquier otro aspecto necesario».

Conforme a la disposición sexta de la Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, la Comunidad de Madrid establece que todo el profesorado debe poseer habilitación lingüística. Tienen la obligación de impartir el mayor número de horas posible dentro del programa bilingüe y se especifica que los especialistas de inglés solo podrán impartir dicha asignatura. Distingue la habilitación específica de los maestros de Educación Física y Música.

La habilitación lingüística se regula en la Orden 1275/2014, de 11 de abril, que opta por un sistema doble de habilitación: bien mediante titulaciones establecidas en *numerus clausus*, bien mediante una prueba de conocimiento.

En Navarra, la Orden Foral 147/2016 se aplica exclusivamente a la Educación Infantil y Primaria. Es bastante escueta regulando al profesorado en su art. 10, donde especifica que los requisitos para los docentes que imparten enseñanzas en lenguas extranjeras se rigen por la normativa vigente, por lo que en principio no parece añadir ningún requisito adicional.

La Resolución 204/2017 de 22 de mayo<sup>1</sup>, detalla en el Anexo 1º, Base Segunda, el requisito exigido al profesorado de secundaria, que consiste, para los especialistas, en acreditación de nivel C1<sup>2</sup>. Excepcionalmente, podrán impartirlo los especialistas que tengan un B2 mediante compromiso escrito de adquisición del nivel C1. Sus funciones son colaborar en la programación y memoria final de la sección, elaborar o adaptar materiales, colaborar con el coordinador, asistir a las reuniones y participar en las sesiones de formación.

#### 1.4. Auxiliares de conversación

Un elemento de motivación para el profesorado y el alumnado de los centros bilingües es el auxiliar de conversación, que suele ser gente joven, universitarios, que aportan un componente no solo lingüístico sino también cultural a la vida del centro. Lamentablemente, y debido a la crisis, el número de auxiliares se ha visto reducido en los últimos años y, por lo tanto, el efecto positivo que podría suponer se ha visto mermado.

En Andalucía, la Orden de 28 de junio de 2011, en su artículo 23, establece que todo centro público bilingüe contará con, al menos, un auxiliar de conversación. Su tarea es colaborar con el profesorado que imparte áreas o materias en L2, para fomentar la conversación con el alumnado. No ejercen funciones propias del profesorado y la provisión de los auxiliares se realiza, por lo general, mediante Instrucciones *ad hoc*.

En Canarias, la Instrucción Sexta, apartado 2 de la citada Resolución, se refiere a los auxiliares pasivamente, indicando que recaen bajo la coordinación del programa. Su situación y competencias se regulan mediante resoluciones e instrucciones. Así, la Resolución 17 de mayo 2005 (BOC 1 junio 2005) se refiere a ellos así: «mediante la presencia, en la práctica de aula, de auxiliares de conversación nativos que refuerzan las destrezas orales y comunicativas de alumnado y profesorado». Aludiendo a esta Resolución, las *Instrucciones generales para el desarrollo del proyecto auxiliares de conversación de inglés curso 08/09, para su total cumplimiento por los centros*, los define del siguiente modo: «El auxiliar de conversación es un profesional autónomo que presta sus servicios en los centros como apoyo al profesorado del área de inglés». Por lo demás, su regulación, selección y asignación se ejecuta mediante Instrucciones o Resoluciones anuales.

En Castilla-La Mancha también se asignan mediante los programas concretos de cada curso. Solo se mencionan pasivamente, en relación con la tarea del coordinador.

Castilla y León los regula mediante la Orden EDU/1134/2011, de 6 de septiembre, por la que se regula la actividad de los auxiliares de conversación seleccionados por el Ministerio de Educación en centros educativos de la Comunidad de Castilla y León; esta Orden está modificada por la EDU/277/2014.

Sus tareas (art. 2) son la práctica de la conversación oral, proporcionar un modelo de corrección fonética y gramatical, colaborar con el profesorado en los materiales didácticos, acercamiento a la cultura del país correspondiente y cualquier otra establecida por la Consejería de Educación. Si ejercen funciones fuera de estas competencias, deben comunicarlo a la Dirección General. Su

<sup>1</sup> La Resolución 204/2017 de 22 de mayo se aplica, en términos idénticos, a los centros concertados.

<sup>2</sup> Los detalles sobre los títulos acreditativos se regulan en la Orden Foral 30/2011, de 28 de febrero para vascuence, inglés, francés, italiano y español para extranjeros; en la Orden Foral 184/2011, de 28 de septiembre, que modifica la anterior para italiano y español para extranjeros; y en la Orden Foral 32/2013, de 11 de marzo, que detalla la especialidad de alemán en la Disposición Adicional Segunda, y la del British Council en la Disposición Adicional Tercera.

actividad durará nueve meses, con doce horas semanales de atención al alumno. Entre sus deberes, destaca la elaboración de una memoria final sobre las actividades desarrolladas en el centro.

En Extremadura, el papel de los auxiliares queda regulado en el art. 23 de la Orden de 20 de abril de 2017. Los declara excluidos de relación laboral o funcionarial con la Junta de Extremadura y señala que todo centro con programa bilingüe contará con, al menos, un auxiliar. Se les asignará profesorado que tutorice su incorporación e integración, actuación y desarrollo. Están bajo la dirección del profesorado titular de Lengua Extranjera y sus funciones principales son la asistencia al profesorado especialista o no lingüista, el desarrollo de actividades culturales relacionadas con su país de origen, colaboración con el equipo docente, aportar información sobre el aprendizaje y otras voluntarias, complementarias o autorizadas por la Consejería.

En Galicia hay pocas referencias legales a los nativos de apoyo al programa. Su selección y asignación a los centros se realiza mediante convocatorias específicas para cada curso escolar.

En la Comunidad de Madrid, es en la Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, disposición cuarta, en la que se especifica que cada colegio público bilingüe contará, entre otros, con «auxiliares de conversación nativos de lengua inglesa que desempeñarán funciones de apoyo a los maestros que impartan docencia en inglés». Además, la disposición quinta asigna al coordinador las funciones de contacto, acogida y adaptación con los auxiliares.

Por último, en Navarra los auxiliares no aparecen mencionados en las respectivas normativas. Para sus competencias y selección, se remite normalmente a la norma estatal o a la resolución para el curso correspondiente. La última que consta es la Resolución 378/2013, de 19 de julio, que precisamente desautoriza el gasto para el programa de auxiliares de conversación recogido en la resolución anterior, 240/2013, de 13 de mayo.

## 1.5. Metodología y evaluación en los centros. Programación integrada de contenidos y lengua, y proyecto lingüístico de centro

27

A pesar del éxito del AICLE y los programas bilingües y plurilingües en Europa y España, tanto en términos de apoyo político y social como en implementación en centros y desarrollo de competencias del alumnado, Pérez, Lorenzo y Pavón (2016: 488) detectaban en la investigación en torno al AICLE un importante déficit relacionado con la investigación de políticas lingüísticas que generan procesos de AICLE, aspecto este que esta publicación intenta solventar para el caso español.

Sin embargo, la interacción entre AICLE, políticas lingüísticas y metodología y evaluación es especialmente compleja de articular. Por un lado, el tratamiento de la metodología y la evaluación es relativamente parcial en los textos normativos analizados, a pesar de su importancia; por otro lado, las *recomendaciones* relacionadas con la metodología y la evaluación trascienden el género discursivo de los decretos, órdenes e instrucciones para dispersarse por una pléyade de textos analógicos y electrónicos que recogen propuestas *top-down* y *bottom-up* acerca de cómo poner en funcionamiento la metodología y la evaluación en un contexto de AICLE.

Así, por ejemplo, en Andalucía las Instrucciones de 7 de junio de 2017 sobre la organización y funcionamiento de la enseñanza bilingüe para el curso 2017-2018 establecen que «los centros bilingües autorizados deberán impartir la enseñanza bilingüe desde el enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE), con sus propios materiales o los elaborados por la Consejería de Educación, que aparecen publicados en el Portal de Plurilingüismo de la Junta de Andalucía». Por tanto, es en este portal web<sup>3</sup> donde se recogen las aportaciones de la Junta de Andalucía para implementar las propuestas metodológicas que establece la ya mencionada Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Así mismo, en relación con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, las mencionadas Instrucciones de 7 de junio de 2017 indican que la enseñanza bilingüe «debe con-

<sup>3</sup> Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-plurilinguismo>

templar la atención a aquellos alumnos y alumnas que presentan necesidades específicas de apoyo educativo, haciendo uso para ello, al igual que en la enseñanza ordinaria, de adaptaciones significativas o no significativas y proponiendo alternativas metodológicas y de evaluación, de acuerdo con las necesidades de dicho alumnado».

Por último, en relación con la evaluación, se indica que esta es responsabilidad, por un lado, del profesorado de lengua extranjera en lo relativo a la competencia lingüística del alumnado mientras que, por otro lado, el profesorado de áreas y módulos profesionales no lingüísticos será el encargado de evaluar los contenidos de sus materias impartidos en L2 tomando como referencia los criterios de evaluación del alumnado definidos en el proyecto educativo. En cuanto a la relación entre la evaluación de la competencia lingüística y de los contenidos propios del área, materia o módulo profesional, se establece que «priorizará el desarrollo de los objetivos propios del área, materia o módulo profesional sobre la producción lingüística, que no deberá influir negativamente en la valoración final del área».

En Canarias, la Resolución citada anteriormente (Resolución de la Dirección General de Ordenación, Innovación y promoción Educativa por la que se dictan instrucciones para el desarrollo del Plan de Impulso de las lenguas extranjeras (Pile) y de la modalidad de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) en centros públicos que imparten enseñanza de régimen general en la Comunidad Autónoma de Canarias para el curso 2017-2018) indica de manera explícita que el desarrollo del AICLE «requiere la reflexión sobre los planteamientos metodológicos y organizativos de cada centro, con el fin de que se dinamice la práctica educativa del mismo, se cree y se desarrolle una cultura pluridisciplinar de centro en la que todo el profesorado se sienta partícipe».

Precisamente para promover esta reflexión, el punto cuarto de las Instrucciones para el desarrollo del PILE y el AICLE establecen que corresponde al centro determinar las actuaciones que realizar «con el objetivo de conseguir el mayor éxito escolar desde una perspectiva inclusiva». Para ello se proponen cuestiones como un enfoque integral y globalizado de la enseñanza, la selección de «situaciones de aprendizaje que se trabajarán de forma interdisciplinar con el fin de seguir potenciando el trabajo colaborativo entre el profesorado AICLE y el resto del claustro»; el desarrollo, prioritariamente, de las destrezas orales de comprensión, expresión, interacción y mediación; el fomento del aprendizaje interactivo y autónomo del alumnado a través del trabajo cooperativo, promoviendo la creación de aulas abiertas; el enfoque del aprendizaje de manera vivencial a través de contextos, situaciones, proyectos, tareas; y todas aquellas propuestas que favorezcan el desarrollo competencial del alumnado, el uso de diferentes espacios, recursos y materiales, la cooperación de todos los agentes y el uso de instrumentos de evaluación variados que tengan en cuenta el progreso de cada alumno y alumna respetando su grado de madurez y su ritmo de desarrollo cognitivo.

En el caso de Castilla-La Mancha, la Orden de 16/06/2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes establece, hasta la fecha, una escala que incluye Programas de Iniciación, Desarrollo y Excelencia Lingüística dependiendo del tiempo, las áreas, materias, o módulos profesionales que se impartan en un idioma extranjero. En este contexto, el artículo 8 de la Orden hace referencia explícita al AICLE como modelo metodológico que seguir, además de precisiones respecto a la «preservación» de la lengua vehicular (castellano) en todo el ámbito escolar mientras que «se fomentará y recompensará el uso de la lengua extranjera por parte del alumnado». Además, se hacen referencias al aprendizaje activo y autónomo, la autoevaluación y la investigación y búsqueda de información. En relación con la evaluación simplemente se indica (artículo 5, punto 3) que «la evaluación de las áreas implicadas en el Programa Lingüístico correspondiente se ajustará a lo establecido en la normativa vigente».

En Castilla y León se desarrollan dos programas bilingües normalmente denominados «secciones lingüísticas». El más antiguo de los dos es el programa «Convenio MECD-British Council», que se viene desarrollando desde 1996-1997 en Educación Infantil y Primaria, y desde 2004-2005 en ESO. Por otro lado, de manera genuina en la región funcionan también las «secciones bilingües», las cuales se organizan, según la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León, atendiendo a un proyecto educativo que deberá incluir (Anexo II de la mencionada Orden) «los aspectos lingüísticos y culturales del idioma de la sección solicitada» así como «los criterios me-

todológicos que regirán la acción docente y una propuesta razonada de cómo abordar su práctica». Más allá de esta precisión, el centro debe indicar si existe un proyecto de coordinación conjunto con otro centro y si se participa en proyectos de animación a la lectura, lenguas extranjeras, tecnologías de la información y comunicación, e innovación educativa vinculada a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

La Orden de 20 de abril de 2017 regula el programa de Secciones Bilingües en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura. En esta Orden se especifican ciertas cuestiones vinculadas con la metodología: así, en el artículo 4.4. se establece que «el profesorado que intervenga en el programa de Sección Bilingüe introducirá la lengua extranjera de forma globalizada, procurando un acercamiento progresivo al idioma y la familiarización con sus sonidos, empleando una metodología básicamente comunicativa, orientada a la producción y comprensión oral, además de relacionar siempre los contenidos lingüísticos con los correspondientes a las otras áreas del ciclo»; en Educación Primaria, «la introducción de la lengua extranjera a través de las áreas no lingüísticas se hará de forma globalizada, relacionando los contenidos lingüísticos con los correspondientes a las restantes áreas de conocimiento»; finalmente, no se hace ninguna precisión respecto a Educación Secundaria o Formación Profesional.

Por otro lado, sí se dedican en esta Orden dos artículos más específicos que en otras comunidades a las orientaciones metodológicas para la enseñanza bilingüe y a su evaluación. Así, el artículo 9, dedicado a la metodología, hace referencia a la utilización del AICLE, al uso de enfoques activos y participativos, a la coordinación curricular, al uso de la lengua extranjera como lengua vehicular, al desarrollo integral de las destrezas comunicativas, al aprendizaje por tareas y proyectos, al uso de las TIC, al aprendizaje específico de la formación profesional y a la autoevaluación y coevaluación como estrategias reflexivas de aprendizaje. A continuación, el artículo 10, dedicado a la evaluación, establece un nivel de referencia A1/A2 para Educación Primaria, un nivel A2/B1 para ESO y un nivel B1/B2 para Bachillerato y Formación Profesional.

En Galicia, el Decreto 79/2010, de 20 de mayo, para el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de esa Comunidad, establece el marco general de relaciones y enseñanza de las lenguas en los centros gallegos. En este Decreto se establece, por ejemplo, la obligación de los centros de elaborar y revisar cada cuatro cursos escolares su Proyecto Lingüístico de Centro, aunque no se establecen cuestiones vinculadas con la metodología en la normativa básica que regula este proyecto.

Estas cuestiones se desarrollan en la Orden de 12 de mayo de 2011 por la que se regulan las secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de enseñanza no universitaria, donde se define una sección bilingüe como la organización de la enseñanza de un área o materia no lingüística «dentro del enfoque AICLE/CLIL» (artículo 2). Así mismo, en la Orden de 12 de mayo de 2011 por la que se regulan los centros plurilingües en la Comunidad Autónoma de Galicia y se establece el procedimiento de incorporación de nuevos centros a la Red de Centros Plurilingües, se establece que «en el proyecto lingüístico del centro se concretarán acciones tendentes a la impartición de un currículo integrado de las lenguas», con medidas como «acuerdos sobre criterios metodológicos básicos de actuación en todas las lenguas y el tratamiento que se les dará a los contenidos y a los criterios de evaluación similares en las distintas áreas lingüísticas» (artículo 6.5).

En la Comunidad de Madrid la Orden 5958/2010, de 7 de diciembre regula los colegios públicos bilingües de la Comunidad y en esa misma orden se establecen, en el anexo I, unas precisas indicaciones metodológicas (redactadas en inglés y español) que contemplan recomendaciones para el desarrollo de las destrezas comunicativas, la organización del aula, las actividades y una detallada enumeración de aspectos gramaticales, léxicos, fónicos y discursivos, repartidos por ciclos, a los cuales deberían estar expuestos los estudiantes. En la misma línea, se aportan indicaciones acerca de la evaluación de las destrezas comunicativas en cada ciclo, así como una lista de comprobación (*checklist*) para la evaluación al final de Educación Primaria, organizada a través de enunciados competenciales (del tipo *can-do statements* presentes en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*). Sin embargo, en la más reciente Orden 972/2017, de 7 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan los institutos bilingües español-inglés de la Comunidad de Madrid no se hace ninguna referencia a cuestiones metodológicas o de evaluación más allá del cumplimiento de la normativa vigente.

En Navarra, el artículo 2 de la Orden Foral 147/2016, de 30 de diciembre, por la que se regulan los aspectos básicos de los programas de aprendizaje en lenguas extranjeras en los centros de Educación Infantil y Primaria, establece que la enseñanza se sustenta en los principios metodológicos del tratamiento integrado de las lenguas (TIL) y la integración de contenidos curriculares y lengua (AICLE/CLIL) así como que «las tomas de decisiones relativas a la metodología empleada, elección y elaboración de materiales y temas a tratar en el aula tendrán un enfoque holístico y orientado a la acción, atendiendo a las necesidades del alumnado, con especial atención al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad» (artículo 2.3). Así mismo, el artículo 5 establece que los centros «deberán elaborar y/o mantener actualizado un proyecto lingüístico específico, que formará parte del Proyecto Educativo de Centro», que viene especificado en el Anexo II de la mencionada Orden Foral.

## 1.6. Conclusiones

La organización de la enseñanza reglada en España refleja la diversidad territorial y política que resulta del Estado de las Autonomías. Aun compartiendo una preocupación similar (el desarrollo de la competencia plurilingüe del alumnado), se observan diversos modos de gestionar los recursos, disponer la enseñanza y evaluar sus resultados, como se puede observar en los párrafos anteriores.

Esta situación de diversidad genera diferentes consecuencias. En primer lugar, resulta realmente problemático establecer comparaciones sólidas entre los distintos sistemas educativos gestionados por las comunidades autónomas y sus resultados: la estructura, organización, recursos y evaluación de cada sistema educativo nos hace pensar que la comparabilidad está sujeta a condiciones relativamente inconmensurables.

En segundo lugar, ante esta diversidad parecen estar justificados los análisis *bottom-up*, de carácter mixto cuantitativo-cualitativo que nos permitan conocer la compleja realidad organizativa de la Educación Bilingüe en nuestro país. Sin una aproximación que contemple la diversidad en términos positivos, pero sin enmascararla tras operaciones estadísticas, no podremos garantizar que lo que esté ocurriendo en una comunidad pueda servir para la mejora global del sistema.

En tercer lugar, no parecen existir canales de comunicación eficaces entre las distintas comunidades autónomas, papel que podría asumir en cierto modo el Ministerio de Educación u otra institución de rango nacional, de tal forma que las experiencias de una comunidad incidan en la mejora de otras comunidades. Así, la evolución de la normativa no parece estar asentada en experiencias validadas que permitan garantizar un avance estable de todo el sistema y de cada una de sus unidades.

Así pues, es necesario desvelar la caja negra de la Educación Bilingüe. Sin esa información no conoceremos los logros reales o los problemas que se afrontan en el crisol de sistemas que conforman nuestro sistema educativo.

## 2. Proyecto de investigación para la evaluación de los programas AICLE

Stephen P. Hughes, José Luis Ortega-Martín y Daniel Madrid  
(Universidad de Granada)

### 2.1. Introducción

31

El interés y la creciente presencia del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) en Europa se han manifestado de manera particularmente fuerte en la enseñanza reglada en España. Ciertamente, la acogida de este tipo de enseñanza, en lo que frecuentemente se denominan «centros bilingües», se ha hecho patente en todas las Comunidades Autónomas del territorio español. Este movimiento ha traído consigo una serie de innovaciones tanto en el aprendizaje de la lengua extranjera (L2) como en el trato de contenidos de asignaturas no lingüísticas que tiene lugar mediante dicha lengua. Además, ha producido un nivel de cooperación y coordinación sin precedentes entre el profesorado de ambos tipos de áreas. A menudo, sin embargo, se han pregonado los beneficios de sistemas AICLE en ausencia de evidencias empíricas (Cenoz *et al.*, 2014) y es necesario tener pruebas del desarrollo por parte del alumnado tanto en la lengua extranjera como en los contenidos impartidos en la L2 (Coyle, 2013) y sin detrimento de la lengua materna y los contenidos impartidos en L1 (Bruton, 2011a).

La búsqueda de evidencias de *calidad* en la educación a nivel general ha formado parte del terreno educativo durante décadas. Por lo tanto, no es de sorprender que ahora el foco de interés incorpore también la calidad en la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera (L2) y en los programas comúnmente denominados como de Aprendizaje Integrado de Contenidos y la Lengua Extranjera (AICLE). No obstante, mientras abundan en la literatura numerosos estudios, ejemplos y hasta instrumentos sobre la calidad en la enseñanza general, hay menos recursos y evidencias disponibles en estas dos últimas áreas. Como consecuencia de esta falta de evidencias pueden surgir controversias, debates y posturas opuestas sobre la utilidad de los centros bilingües (Pérez-Cañado, 2016).

En este capítulo de introducción al estudio, pues, examinamos posibles maneras de medir la calidad de la enseñanza bilingüe en el contexto de la Educación Secundaria en España con el fin de distinguir cuáles son los procedimientos más adecuados que lleven a una gestión exitosa de estos programas en los centros bilingües. Para ello establecemos los siguientes cuatro objetivos:

- Objetivo 1: Identificar posibles indicadores de calidad para la enseñanza bilingüe en España.
- Objetivo 2: Elaborar instrumentos y procedimientos para la evaluación/auto-evaluación de los centros bilingües.
- Objetivo 3: Investigar sobre el grado de consecución de los indicadores identificados en centros de enseñanza bilingüe en España.
- Objetivo 4: Sugerir posibles recomendaciones sobre la enseñanza bilingüe en España teniendo en cuenta los resultados obtenidos.

Los objetivos 1 y 2 se tratarán en este capítulo, que empezará con una breve revisión de la literatura relativa a la evaluación y autoevaluación de la L2 y la enseñanza AICLE. Tras esta exploración, que sirve de marco teórico, se describen los procedimientos llevados a cabo para la construcción de los instrumentos de recogida de datos para este estudio. Supervisado por un grupo motor de tres investigadores de la Universidad de Granada, esta fase recoge las opiniones de 34 participantes expertos en la enseñanza bilingüe a nivel nacional, lo que permite la construcción de dos instrumentos (entrevistas semiestructuradas y encuestas) con preguntas validadas por un equipo de 12 expertos miembros del proyecto.

Finalizada esta descripción, se informa sobre los instrumentos diseñados y los participantes de Educación Secundaria que formaron parte del estudio, que incluye 72 directivos, 37 coordinadores bilingües, 121 profesores de lengua extranjera, 158 profesores bilingües de áreas no lingüísticas (ANL) y 1595 estudiantes de enseñanza bilingüe de cuarto curso de Educación Secundaria. Asimismo, se informará sobre la distribución de estos participantes que provienen de las Comunidades Autónomas de Andalucía, Extremadura, Madrid, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Galicia, Canarias y Navarra.

Con estas descripciones, se pretende cubrir los dos primeros objetivos señalados anteriormente, ya que se detallan los procesos seguidos para identificar indicadores de calidad y se presentan los instrumentos y procedimientos para su empleo en centros educativos. El resto de los capítulos se ocuparán de los objetivos 3 y 4, y plasmarán los datos obtenidos en las distintas Comunidades Autónomas.

## 2.2. Indicadores de calidad en la L2

Como ya se ha mencionado, el primer objetivo de este trabajo consiste en la identificación de posibles indicadores de calidad en la enseñanza bilingüe y parecería útil proporcionar un breve recorrido sobre este término, sobre todo en cuanto concierne a la enseñanza de la L2 y la instrucción AICLE. Ciertamente el término ‘calidad’ se ha empleado con frecuencia en referencia a la educación general, especialmente desde las últimas décadas del siglo XX. En España, los sistemas dobles de autoevaluación combinada con evaluación externa se iniciaron principalmente en el sector privado de la educación gracias a modelos como la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (conocido por sus siglas en inglés, *EFQM*). Este mismo modelo fue promocionado por el Ministerio para el sector público a finales del siglo XX (Consejo de Universidades, 1998; MEC, 2001) y, en su versión actual, consiste en dos grandes bloques de criterios con sus correspondientes indicadores, que incluyen (Hughes, 2007):

- Los agentes: liderazgo, personal, política y estrategia, colaboradores y recursos; procesos.
- Los resultados: resultados en personal, resultados en clientes, resultados en sociedad; rendimiento.

Desde estos inicios, ha habido numerosas iniciativas entre las distintas comunidades autónomas para iniciar planes de autoevaluación y mejora. Asimismo, las últimas leyes orgánicas, incluyendo LOE y LOMCE, han tenido un enfoque especial sobre la mejora de la calidad de la enseñanza y aprendizaje. La promoción de una cultura de calidad en los últimos años, entonces, ha llegado a formar parte del panorama nacional e internacional.

Paralelamente a estos avances en la educación general, ha habido también una serie de iniciativas para la mejora de la calidad en la enseñanza y aprendizaje de la L2. Entre los indicadores más importantes de calidad en cuanto al logro de competencia en la L2 tenemos los descriptores (correspondientes a los niveles de A1 a C2 señalados en CoE, 2001) del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER). Este marco sirve no solo como indicador para la evaluación externa de los aprendices de la

L2, sino también, mediante proyectos como el Portafolio Europeo de las Lenguas, como instrumento de autoevaluación. Los niveles de competencia comunicativa, sin embargo, son solo una parte del retrato de la calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la L2; existe otro conjunto de factores facilitadores y de resultados que, en combinación, dan una perspectiva más representativa de la calidad.

Un ejemplo de indicadores de calidad relacionados con la enseñanza de idiomas son los que proporcionan Kelly *et al.* (2004) para la formación inicial del profesorado de idiomas. Este estudio señala elementos de competencia lingüística, dominio del currículo, formación continua con TIC, movilidad geográfica a zonas de la lengua meta, colaboración europea, *networking* dentro y fuera del centro, la existencia de acreditación de calidad, entrenamiento sobre la mentoría y formación continua de los formadores de formadores.

Otros antecedentes de indicadores de calidad en la L2 se ven fuera de Europa (Nunan, 2002), especialmente en términos de inglés como segunda lengua en los Estados Unidos. Aquí, la asociación TESOL (*Teachers of English for Speakers of Other Languages*) es uno de los principales desarrolladores de estándares para el profesorado de la L2 y buena parte de los estados se basan en estos estándares (TESOL, 2010). Estos estándares sirven como criterios (*benchmarks*) para determinar la calidad del profesorado según cinco bloques fundamentales (TESOL, 2010: 27-70):

- la lengua: como sistema; su adquisición y desarrollo;
- la cultura: cómo afecta al estudiante; cómo afecta el aprendizaje de la lengua inglesa;
- la planificación y gestión del aprendizaje: la planificación para la instrucción de contenidos y el aprendizaje de la L2 basado en estándares; uso efectivo de recursos y tecnología;
- evaluación: la evaluación de estudiantes de inglés; evaluación de dominio de la L2; la evaluación en el aula;
- profesionalidad: conocimientos de la historia de la enseñanza y de la investigación de la L2; desarrollo profesional, colaboraciones y apoyo al alumnado.

En Europa también ha habido distintas iniciativas que promueven la calidad en la L2. El proyecto QualiTraining (Muresan *et al.*, 2007), por ejemplo, presenta a los responsables de los programas de enseñanza y aprendizaje en la lengua extranjera en los conceptos fundamentales de la calidad, incluyendo ejemplos de autoevaluación y mejora. Hughes (2007), por su parte, identifica posibles indicadores de calidad en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Empleando el método Delphi, el estudio recoge la opinión de 43 profesores experimentados y otros expertos de la enseñanza de la L2. Entre los 51 indicadores identificados, se destacan los siguientes:

- Aspectos contextuales (instalaciones adecuadas; recursos adecuados, etc.).
- Aspectos facilitadores de docencia (experiencia, dominio del inglés, formación, motivación, habilidad para la enseñanza de la L2).
- Aspectos departamentales (clima positivo, planificación cooperativa, calidad de materiales, realismo en la planificación).
- Aspectos de profesorado en clase (comunicación de objetivos, uso del enfoque comunicativo, nuevas tecnologías, uso predominante del inglés, atención a las diferencias individuales, uso de tareas realistas y relevantes).
- Aspectos del alumnado en clase (nivel de interés y motivación, esfuerzo, aprovechamiento del tiempo).
- Procesos de evaluación (seguimiento del progreso, validez de pruebas, fiabilidad de pruebas, control de trabajos de casa, *feedback* sistemático).
- Resultados académicos (exámenes externos tipo Escuela Oficial de Idiomas, Cambridge, Trinity; capacidad del alumnado de usar L2 en situaciones reales).
- Resultados no académicos (influencia sobre motivación, autoestima, etc.; satisfacción del alumnado y profesorado; autoevaluación, etc.).

Un ejemplo de un indicador que fue rechazado según los parámetros pre-establecidos fue los resultados obtenidos en las pruebas de acceso a la universidad (PAU o Selectividad). Por otra parte, el indicador de calidad con la puntuación más alta fue el de la motivación del profesorado.

### 2.3. La calidad en AICLE

Si los estudios sobre indicadores de la enseñanza de la L2 escasean, menos frecuentes son los que identifican indicadores de calidad o de evaluación y autoevaluación en los programas AICLE. Sin embargo, en este ámbito específico también están empezando a emerger distintos proyectos y paradigmas que nos pueden sugerir posibles indicadores y modelos de calidad en este campo.

Coyle, Hood y Marsh (2012), además de presentar los elementos esenciales de AICLE y de ejemplos prácticos de su funcionamiento, también proporcionan un marco para el desarrollo de unidades didácticas AICLE. Este marco combina elementos del paradigma de la calidad adaptados al contexto en cuestión e incluye las siguientes acciones (ver Coyle, Hood, Marsh, 2012: 49-72):

- La creación de una visión compartida en cuanto a AICLE, los objetivos que se pretende alcanzar y cómo llevar a cabo el proceso.
- El análisis de contexto para que el modelo AICLE refleje la situación local.
- La planificación de unidades, que consiste en los pasos que seguir para programar el desarrollo de los cuatro bloques de contenido, comunicación, cognición y cultura (conocido como los 4 C's).
- La preparación de unidades, donde los elementos que surgen de la planificación se transforman en materiales y tareas, y donde se alinean las buenas prácticas con unos enfoques que se adecúen a los objetivos y finalidades de aprendizaje.
- La monitorización y la evaluación de AICLE en acción para mejor comprender los procesos presentes en el aula y para mejorar futuras planificaciones.
- La construcción de comunidades de profesionales de aprendizaje e investigación que facilite la reflexión docente y posibilite compartir ideas entre los interesados.

En estos seis pasos se identifican varios elementos procedentes de paradigmas de calidad. La creación de una *visión*, por ejemplo, parte de una práctica común de modelos orgánicos de calidad como el modelo EFQM, mencionado anteriormente, que promueve la construcción de un enunciado de la misión, visión, estrategia y valores. Por otra parte, el análisis de factores contextuales, la planificación y uso de procesos bien fundamentados, la monitorización y la mejora continua son prácticas habituales en los programas de calidad y de autoevaluación y mejora.

Además de este paradigma basado en elementos de calidad, también tenemos ejemplos de potenciales indicadores. CLIL Matrix, liderado por David Marsh, es un proyecto del Centro Europeo de Lenguas Modernas que proporciona un total de 90 preguntas de autoevaluación para medir 16 indicadores AICLE (ECML, n.d.). Estos indicadores se construyen en torno a cuatro grandes bloques, que son: a) cultura, b) comunicación, c) cognición, y d) comunidad; con las cuatro dimensiones de a) contenido, b) lengua, c) integración y d) aprendizaje; y proporcionan, sobre todo, una herramienta de reflexión sobre procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Una parte importante de la modificación y mejora de prácticas en el aula también implica la escucha activa al alumnado. En este sentido, Coyle (2013) investiga las percepciones de estudiantes en programas AICLE sobre buenas prácticas y maneras exitosas de aprender, y sugiere que los datos obtenidos del alumnado pueden ayudar a crear objetivos de investigación y contribuir a procesos de cambio en el aula.

En cuanto a indicadores AICLE que van más allá de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula, existen varios estudios y planteamientos organizativos que proporcionan distintas posibilidades. Naves (2015), por ejemplo, señala las siguientes áreas que tienen un impacto sobre la efectividad de los programas bilingües:

- Respeto y apoyo para la L1 y cultura de los estudiantes.
- La existencia de profesorado plurilingüe y bilingüe competente.
- Programas optativos, no obligatorios, que integren la L1 y L2.
- Personal docente estable.
- Involucración de la familia (padres y madres).
- Involucración de todos los interesados.

- Perfil y formación del profesorado.
- Altas expectativas y evaluación.
- Materiales apropiados.
- Metodología AICLE bien implementada.

Como sugiere Naves (2015) en su revisión, en los programas bilingües o de inmersión en los EEUU, el enfoque investigador ha pasado de buscar justificaciones para este tipo de programa a ahora centrarse en aquellos factores que hagan que sean efectivos. En cambio, en otros contextos, como el europeo, sigue habiendo cierta necesidad de justificar la existencia de AICLE en la escuela.

## 2.4. Descripción del proyecto

La enseñanza bilingüe en España ha provocado una serie de cambios importantes en la manera de organizar las enseñanzas a nivel nacional, de colaborar dentro y fuera de los centros educativos a niveles provinciales y dentro de los colegios e institutos. Por otra parte, se han producido cambios fundamentales en la planificación, ejecución, evaluación y metodología dentro de las miles de aulas que imparten esta modalidad de educación. Sin embargo, parece existir mucha variabilidad en la manera de implementar este tipo de enseñanza y podría resultar útil tener, por una parte, una descripción consensuada de buenas prácticas y, por otra, un retrato que describa el nivel y amplitud de implementación de dichas prácticas.

La presente investigación, realizada con el apoyo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y el British Council, se constituyó entonces para esta identificación de buenas prácticas, de la buena gestión de los centros bilingües y la descripción de cómo afecta esta gestión de los centros al funcionamiento de los programas bilingües.

En el estudio participan distintos grupos de investigadores y colaboradores. En primer lugar, el grupo motor de esta investigación se inició con cuatro investigadores de la Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad de Granada. A este grupo se sumaron otros participantes, que pasaron a ser el grupo principal de investigación, que consistía en 11 investigadores provenientes de las universidades de Granada, Complutense de Madrid, Extremadura, Burgos, Las Palmas de Gran Canaria, Córdoba, Castilla-La Mancha y Navarra, además de 3 alumnas de doctorado de la Universidad de Granada y un investigador de la Comunidad Autónoma de Galicia. Este grupo contaba también con el apoyo de un responsable del *The British Council* y una representante del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Las intervenciones de cada grupo o subgrupo se detallan en las siguientes subsecciones. Asimismo, en dichas subsecciones se proporcionó una descripción de los instrumentos y procedimientos elaborados para la recogida de datos.

35

### 2.4.1. Elaboración de los indicadores por expertos

La elaboración de los indicadores de calidad pasó por cinco fases que se presentan en la Figura 2.1 y, a continuación, se detallan.

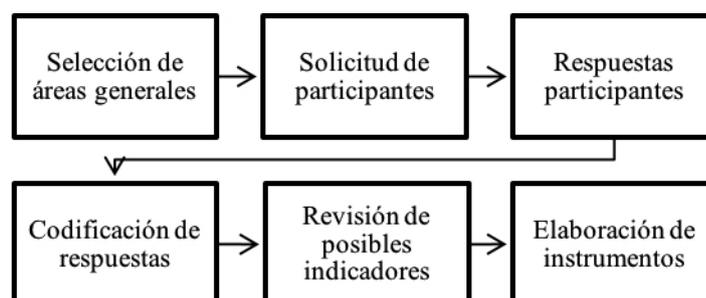


Figura 2.1. Proceso de elaboración de instrumentos

Para facilitar la obtención de respuestas por parte de expertos en una encuesta preliminar, el grupo motor, formado por tres profesores de la Universidad de Granada, seleccionó un grupo de categorías que contendrían las preguntas iniciales. Estas categorías se basaban en elementos típicamente empleados para la medición de la calidad en la educación (p. ej. el modelo EFQM y otros descritos en Hughes, 2007) y se centran en, por una parte, los aspectos facilitadores de calidad y, por otra, en los resultados obtenidos.

Las categorías de aspectos facilitadores incluían: a) liderazgo (equipo directivo, coordinación bilingüe, profesorado); b) políticas y estrategias (nivel de centro, departamento, profesorado); c) personas (procedimientos de gestión de personal, elementos de formación, otras características); d) recursos y alianzas (contactos externos, recursos materiales, recursos humanos); e) procesos clave (planificación, seguimiento, control de calidad).

Por otra parte, los resultados se centraban en: a) el alumnado; b) el profesorado involucrado; c) el centro en general. Además, se incluyó un espacio para permitir a los expertos añadir cualquier otro elemento que considerasen relevante a cuestiones de la calidad de los programas bilingües. Además de estas preguntas, se pedía a los participantes que rellenasen un apartado de biodata que incluyó los apartados acerca de experiencia docente, institución y puesto que ocupa en ella, y nivel de conocimiento sobre la educación bilingüe. Tras su pilotaje y aprobación del grupo, el instrumento final se administró a través de la aplicación de código abierto LimeSurvey y las preguntas finales de este instrumento se incluyen en la tabla 2.1.

#### **Liderazgo**

- ¿Qué aspectos o características de un equipo directivo destacaría usted como positivos para la enseñanza bilingüe?
- ¿Qué aspectos o características consideraría importantes en cuanto a la persona responsable para la coordinación de la enseñanza bilingüe?

#### **Políticas y medidas estratégicas**

- ¿Qué políticas o medidas estratégicas considera importantes a nivel de departamento para la enseñanza y aprendizaje bilingües?
- ¿Qué políticas o medidas estratégicas considera importantes a nivel de profesorado para la enseñanza y aprendizaje bilingües?

#### **Personas**

- ¿Qué procedimientos de gestión de personal (coordinador y profesorado) cree que favorecen el éxito en la enseñanza bilingüe?
- ¿Qué elementos de formación serían recomendables para la persona que coordine la enseñanza bilingüe?
- ¿Qué otras características serían deseables para la persona que coordine la enseñanza bilingüe?
- ¿Qué elementos de formación serían recomendables para el profesorado involucrado en la enseñanza bilingüe?
- ¿Qué otras características serían deseables para el profesorado involucrado en la enseñanza bilingüe?

#### **Recursos y alianzas**

- ¿Qué alianzas o contactos externos deberían existir para un mayor éxito en la enseñanza bilingüe en la Educación Secundaria?
- ¿Qué recursos materiales deberían existir para una educación bilingüe de calidad?
- ¿Qué recursos humanos deberían existir para una educación bilingüe de calidad?

#### **Procesos**

- ¿Qué procesos de planificación ayudarían a tener una implantación efectiva de la enseñanza bilingüe?
- ¿Qué procesos de seguimiento deberían llevarse a cabo a lo largo del curso para una implementación efectiva de la enseñanza bilingüe?
- ¿Qué procesos de control deberían existir a nivel de centro para asegurar la calidad en la educación bilingüe?

#### **Resultados**

- ¿Qué resultados obtenidos por parte del alumnado indicarían el éxito en un programa bilingüe?
- ¿Qué resultados indicarían el éxito en un programa bilingüe por parte del profesorado involucrado?
- ¿Qué otros resultados indicarían el éxito en un programa bilingüe a nivel de centro?

#### **Otras consideraciones**

- ¿Qué otras consideraciones o elementos no recogidos anteriormente cree que son necesarios para el éxito en la enseñanza bilingüe o indicativos de su calidad?

El tamaño de la muestra inicial de expertos participantes era 30, de los cuales 20 indicaron su nivel de conocimiento sobre la enseñanza bilingüe en la escala de 1-10 como 7 o superior (media=8,65). Para este estudio, se seleccionaron estos 20 participantes, que también completaron todas las secciones del cuestionario. De este grupo, un total de 17 participantes pertenecía a cuerpos de profesorado de Educación Superior, incluyendo las Universidades de Las Palmas de Gran Canaria, Córdoba, Granada, Jaén, Extremadura, Burgos y Alcalá de Henares. Otros 3 participantes pertenecían al cuerpo de profesorado de Educación Secundaria, con 21 y 30 años de experiencia respectivamente, además de un asesor de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Para la identificación de posibles indicadores, las respuestas obtenidas por parte de los participantes se trataron por el grupo motor de la Universidad de Granada mediante un análisis textual de las preguntas. Esta fase consistía en la reducción de textos para facilitar la gestión de datos y para localizar temáticas recurrentes (Corbin y Holt, 2004) y luego la propuesta de posibles indicadores dentro de nuevas categorías emergentes (Auerbach y Silverstein, 2003; Patton, 1988). Tras esta identificación inicial de categorías e indicadores, que también tuvo en cuenta la presencia de las categorías principales en la literatura más relevante sobre enseñanza bilingüe, se enviaron las propuestas al resto del grupo de investigación y asesores en preparación para una reunión presencial para la validación de los instrumentos de recogida de datos en los centros de Enseñanza Secundaria. En dicha reunión, hubo 12 participantes que provenían de las Universidades de Granada, Valladolid, Las Palmas de Gran Canaria, Córdoba además de un responsable de The British Council y una representante del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. El resto fue informado de los acuerdos adoptados y sus sugerencias estudiadas por el grupo motor.

Las categorías identificadas desde las encuestas a los expertos eran las siguientes:

- Liderazgo y compromiso.
- Cultura de bilingüismo y socios.
- Recursos humanos y materiales.
- Planificación, ejecución y seguimiento del aprendizaje.
- Resultados académicos y no académicos.

37

El liderazgo se ha identificado como elemento importante en varias obras relacionadas con la lengua extranjera y en la enseñanza bilingüe. Hughes (2007) examina el papel del liderazgo como vehículo para cambios positivos en la enseñanza de la L2. Por otra parte, aspectos relacionados con el liderazgo, como la necesidad de crear una visión compartida, se menciona en relación al AICLE (ver Coyle, Hood y Marsh, 2010). Brisk (2006) también trata esta dimensión en relación a la educación bilingüe en los Estados Unidos, donde el liderazgo se considera un factor clave de éxito.

La cultura forma parte integral de la enseñanza bilingüe (Coyle, Hood y Marsh, 2010), pero la creación de una cultura que promueva el bilingüismo dentro en un centro educativo es importante también. Esta cultura puede aparecer dentro del aula y dentro del centro en general, y se puede alimentar con los contactos con instituciones educativas fuera del centro, particularmente en términos de la relación con colegios en el extranjero. Este y otros tipos de contactos con entidades externas al centro son importantes para el éxito de los centros bilingües (Creese, 2006; Ruiz de Zarobe y Coyle, 2015).

Los recursos humanos y materiales desempeñan otro papel importante. En cuanto a los humanos, los niveles de preparación y sus respectivas maneras de actuar en el aula pueden variar mucho de un contexto a otro (Dobson, Murillo y Johnstone, 2010); además de este factor, hay que tener en cuenta la presencia o ausencia de auxiliares de conversación y del papel que desempeñan en la clase, así como la existencia y uso de materiales y TIC.

La planificación, ejecución y seguimiento del aprendizaje son las áreas de influencia directa por parte del profesorado. Es este colectivo el que conoce mejor los puntos fuertes y áreas de mejora de los grupos de estudiantes y, por lo tanto, son las personas con más posibilidades de influir directamente sobre los resultados (Hughes, 2007).

Por último, los resultados son, discutiblemente, el punto donde se percibe con mayor visibilidad la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este factor se puede dividir en dos áreas:

a) resultados académicos y b) resultados no académicos. En el primer caso, dentro de los centros bilingües, habría que comprobar que el cuerpo de estudiantes mostrara éxito no solamente en la lengua extranjera, sino también en cuanto a la adquisición de contenidos y competencias de aquellas asignaturas que se imparten en la L2; y, por otra parte, hay que asegurar que el proceso de enseñanza bilingüe no tenga ninguna repercusión negativa sobre la L1.

La decisión de emplear estas categorías se basó, pues, en las respuestas de los participantes de la encuesta inicial, del grupo de investigación, del grupo motor y de su presencia en otros estudios relevantes.

El desarrollo de los instrumentos propuestos al final de este proceso consistió, por una parte, en una plantilla para una entrevista semiestructurada para miembros de equipos directivos y coordinadores de programas bilingües y, por otra, en una batería de encuestas para los grupos de: a) dirección, b) coordinación, c) profesorado de inglés, d) profesorado de áreas no lingüísticas, e) alumnado.

La muestra propuesta para participar en el estudio provenía de centros bilingües de las comunidades de Andalucía, Extremadura, Canarias, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Madrid, Navarra y Galicia. Los institutos en cuestión fueron nominados por los miembros del equipo principal de investigación buscando una variedad que enriqueciera el estudio y fuera representativa. Una descripción de la aplicación de los instrumentos en dichas comunidades se proporciona en los siguientes capítulos.

#### **2.4.2. Entrevistas semiestructuradas**

En el caso del diseño y la aplicación de la entrevista semiestructurada, el objetivo era obtener una visión general por parte miembros del equipo directivo y la coordinación bilingüe sobre el funcionamiento de la enseñanza bilingüe en sus respectivos centros. Con estas preguntas se pretendía complementar las encuestas que se administraban a distintos miembros de la comunidad educativa. De esta manera, el enfoque de las entrevistas se centraba en las mismas temáticas que las encuestas, tratándose, entonces, de cuestiones relacionadas con el liderazgo, la cultura de bilingüismo, los recursos, los procesos de aprendizaje y los resultados. Además de estos temas, se pedía una valoración general sobre el programa bilingüe en su centro.

Un total de 18 miembros de equipos directivos y 26 coordinadores participaron en las entrevistas. Estas entrevistas fueron realizadas por miembros del equipo de investigación y posteriormente las grabaciones se enviaron al equipo motor. Con estas grabaciones se procedía con un resumen de cada respuesta, reduciendo textos superfluos y extrayendo los puntos principales. Tanto las respuestas como las grabaciones se remitieron a los investigadores encargados de las distintas Comunidades Autónomas.

#### **2.4.3. Encuestas a las comunidades educativas**

Las encuestas diseñadas para los miembros de las comunidades educativas se distinguen en 2 bloques: a) los equipos docentes (dirección, coordinación, profesorado de inglés, profesorado de áreas no lingüísticas), y b) alumnado del cuarto curso de Educación Secundaria.

En lo que se refiere al primer bloque, a cada grupo del equipo docente se le pidió que respondiese, según su área de conocimiento, sobre distintos ámbitos de funcionamiento de la educación bilingüe (equipo directivo; coordinación; cultura bilingüe en el centro; recursos humanos y materiales; planificación, ejecución y seguimiento de las clases; resultados académicos y no académicos). Para esta sección de la encuesta se empleó una escala Likert (1=totalmente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4=de acuerdo; 5=totalmente de acuerdo). De esta manera, cada grupo tenía una relación única de ítems, pero, a la vez, dado que existían ámbitos comunes de interés, se producía también cierto solapamiento de preguntas entre grupos. Un resumen de los cuestionarios completados por los equipos docentes en los centros se presenta en la Tabla 2.2.

Categoría \ Grupos	Dirección	Coordinación	Profesorado idiomas	Profesorado ANL
Liderazgo y compromiso	10	10	10	10
Coordinación	7	6	8	8
Cultura bilingüismo y socios	7	7	6	6
Recursos humanos y materiales	10	10	10	10
Planificación, ejecución y seguimiento	9	14	12	14
Resultados académicos y no académicos	7	7	13	11

Tabla 2.2. Número de ítems por grupo y categoría

A diferencia de los instrumentos diseñados para el personal docente, coordinación y equipos directivos, la encuesta para el alumnado contenía solamente tres bloques de preguntas, que consistía en una valoración de a) las asignaturas de áreas no lingüísticas (9 ítems), b) la asignatura de inglés (11 ítems), y c) nivel de satisfacción con el programa (1 ítem).

En todas las encuestas, además de las preguntas cerradas, después de cada bloque de ítems, se proporcionaba un espacio para incluir observaciones adicionales. Asimismo, al final de cada encuesta, se incluían dos preguntas que pedían la opinión de los participantes sobre los puntos fuertes y áreas de mejora del programa. Todas las encuestas para cada grupo se incluyen en los Apéndices 1-5.

Como se indicó arriba, en esta fase del estudio, entre los equipos docentes participaron 72 miembros de equipo directivo, 37 coordinadores, 121 miembros del profesorado de inglés y 158 docentes de áreas no lingüísticas (total n=388). Por su parte, realizaron la encuesta un total de 1595 estudiantes de 4º de Educación Secundaria Obligatoria.

## 2.5. Discusión

En determinados contextos internacionales, especialmente en lo que se refiere a Canadá y los Estados Unidos, parece haber cierto consenso sobre los beneficios de la educación bilingüe y en dichos contextos el enfoque de la investigación se torna hacia las buenas prácticas dentro de este tipo de programa. En el caso de España, la enseñanza de contenidos a través de la lengua extranjera parece estar a medio recorrido; por una parte, se siguen demandando evidencias sobre la utilidad del modelo AICLE empleado en el contexto nacional y regional, pero, por otra, se estudian medidas para que se haga más efectivo.

La influencia de modelos de calidad ha crecido durante las últimas décadas en cuanto a la enseñanza general y, en menor medida, en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la L2. Más recientes y menos numerosos han sido los estudios sobre los indicadores de calidad en los programas AICLE; sin embargo, aquellas investigaciones que se han llevado a cabo pueden proporcionar una información valiosa sobre esta área de la educación que hoy está ocupando un sitio importante en términos de gasto público y en la opinión de la sociedad en general.

Este estudio se distingue de otros en varios sentidos. En primer lugar, la investigación cuenta con la participación de distintos expertos en educación bilingüe en el ámbito nacional. A través de las distintas fases de construcción de instrumentos, se ha obtenido una perspectiva importante sobre qué tipos de indicadores pueden ser válidos para empezar a medir la calidad de un centro bilingüe en distintas comunidades autónomas. Por lo tanto, las preguntas que aparecen en las entrevistas semiestructuradas y en las encuestas para los distintos miembros de la comunidad educativa pueden servir como herramientas adaptables de autoevaluación y mejora.

Además, mediante el conjunto de instrumentos se pueden obtener perspectivas útiles sobre el liderazgo del centro en términos de su conocimiento y compromiso con el programa. Al igual que

se propone aquí, esta visión se mide no únicamente desde la misma dirección, sino también desde otros ámbitos de la comunidad educativa en una especie de evaluación de 360 grados. De la misma manera, se pueden obtener opiniones desde la coordinación, y del profesorado de áreas lingüísticas y no lingüísticas, para reflexionar no solamente sobre aspectos de formación y capacidades, sino también de factores claves como la planificación, ejecución y evaluación de los distintos elementos de la educación bilingüe. Otros muchos elementos también entran en juego en el conjunto de factores que determinan la calidad: el uso adecuado de buenos medios materiales y TIC, la presencia de auxiliares de conversación que desempeñen su papel de manera adecuada, el contacto con otros centros en el exterior y la cultura y clima bilingüe que se respira en el instituto.

El control sistemático sobre los resultados obtenidos permite al centro asegurar que los objetivos se están llevando a cabo y si hay posibilidad de alcanzar el éxito en su consecución. Aquí, la asimilación de contenidos y los niveles de comprensión y expresión apropiados son dos de los elementos fundamentales de las áreas no lingüísticas, mientras que el dominio progresivo y acreditable de la competencia comunicativa es el objetivo ineludible de la L2. Otro resultado, el de la satisfacción tanto del personal como del alumnado, sería un elemento importante que tener en cuenta, especialmente si consideramos el papel esencial que juega en la motivación docente y estudiantil, por un lado, y profesional, por el otro.

Tras esta propuesta de posibles indicadores de calidad y de instrumentos de autoevaluación, la segunda dimensión de este estudio trata del estado actual de la enseñanza bilingüe en una variedad de contextos nacionales desde la perspectiva de la gestión de los centros. En este sentido, los siguientes capítulos proporcionarán una descripción más detallada de las situaciones específicas de centros educativos concretos en cada Comunidad Autónoma donde se realizó el estudio. Asimismo, los capítulos siguientes pretenden dar también una visión del funcionamiento de la enseñanza bilingüe desde la perspectiva de la dirección, la coordinación, el profesorado y el alumnado.

# 3. Evaluación de los programas de educación bilingüe en Andalucía

Daniel Madrid

(Universidad de Granada)

M.<sup>a</sup> Elena Gómez Parra

(Universidad de Córdoba)

José Luis Ortega-Martín

(Universidad de Granada)

## 3.1. Introducción

Durante los últimos años, se ha mostrado una preocupación constante por mejorar la calidad de la oferta educativa de los centros docentes en casi todo el mundo (European Commission, 2001; Kelly *et al.*, 2004; Juran y Gryna, 1993; Hopkins y Reynolds, 2001).

En España, la calidad se ha convertido en el término clave de las últimas leyes de educación que se han promulgado. En 2002, nació la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE, 2002), cuyo objetivo central era mejorar la calidad del sistema educativo y, unos años más tarde, le sucede la LOMCE (2013), que también se propone, como objetivo prioritario, la mejora de la calidad educativa.

En el ámbito específico de la educación bilingüe, se ha producido en la última década un aumento considerable de programas AICLE en los niveles de enseñanza primaria y secundaria (Hughes, 2007; Madrid y Hughes, 2011; Pérez Cañado, 2012; Martínez Agudo, 2012; Marsh, Pérez Cañado y Ráez Padilla, 2015), que se está extendiendo al sector universitario (Ramos García, 2013; Madrid y Madrid Manrique, 2014; Julius y Madrid, 2017). Si bien desde el punto cuantitativo los programas de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas están irrumpiendo con gran vigor y energía, aún es necesario comprobar si su calidad es aceptable y determinar sus puntos fuertes y débiles. Solo de esta forma podremos conocer cuáles son las áreas que suponen un avance significativo en la calidad de la educación que se está ofreciendo al alumnado y cuáles son aquellas que necesitan acciones de mejora.

## 3.2. Indicadores de calidad en la enseñanza de las lenguas

Aunque el tema de la calidad ha recibido gran atención en el ámbito general de la educación, su aplicación al campo específico de las lenguas ha sido mucho más reducida. Uno de los trabajos de gran interés en este apartado es el de Sanderson (1982), que identifica varias actuaciones que carac-

terizan al buen profesor de idiomas. Otros autores han estudiado los factores que influyen en el éxito de los programas bilingües (Baker, 1997; Villarreal y Solís, 1998; Brisk, 2000; Lindholm-Leary, 2005; Hughes, 2007; Madrid y Hughes, 2011; Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011; Lova, Bolarín y Porto, 2013; Pérez Cañado, 2016a y 2016b; Madrid y Julius, 2017) y han concluido que el éxito de estos programas depende de la integración y armonización de varios factores que interactúan. Por ejemplo: las características individuales del alumno, la adecuación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el tipo de programa o currículo que se aplica, la variedad de materiales, recursos, actividades y tareas, la formación, selección y desarrollo profesional del profesorado, el fomento de la cultura bilingüe en el centro y del multiculturalismo, una dirección y coordinación del centro eficaz, la implicación de las familias, una evaluación efectiva y el apoyo de la Administración.

### 3.3. Debilidades y fortalezas de los programas AICLE

Diversos estudios han puesto de manifiesto las ventajas e inconvenientes de los programas de educación bilingüe. Entre los autores que han resaltado varias fortalezas, podríamos citar a Hakuta (1986), Krashen (1984, 1996, 1997 y 1999), Krashen y McField (2005), Cummins (1981 y 1989), Greene (1997), Genesee (1987 y 1994), y Riagáin y Lüdi (2003) y Muszynska y Gómez (2015) en el plano internacional; y a Cenoz (2005), Etxeberria (2003), Lasagabaster (2000, 2001), Siguán (1986, 1992, 1993), Madrid y Hughes (2011), Pérez Cañado (2011, 2012, 2016c) y Madrid y Madrid Manrique (2014), entre otros, en el ámbito nacional.

Entre los autores que han evidenciado algunas de las debilidades de los programas de tipo AICLE destaca Bruton (2011a, 2013), que ha criticado la desigualdad socioeconómica y sociocultural del alumnado de estos programas (Alonso *et al.*, 2008) en comparación con los que siguen el currículo oficial obligatorio. Esta circunstancia los ha llevado a etiquetar estos programas de elitistas (Cenoz *et al.*, 2014; Bruton, 2012, 2015). Además, hay diferencias considerables en la competencia lingüística inicial del alumnado en relación con la L2. Los alumnos que optan por los programas de tipo AICLE suelen tener una alta capacidad que les permite afrontar los retos cognitivos de dichos programas (Madrid y Madrid Manrique, 2014), están muy motivados por las ventajas profesionales futuras que pueden tener con una formación bilingüe y suelen tener un nivel de L2 mayor (Bruton, 2011b). Como ha indicado Pérez Cañado (2016c, p. 16): «CLIL branches normally comprise the more motivated, intelligent, and linguistically proficient students and these differences are conducive to prejudice and discrimination against non-CLIL learners».

Otros estudios coinciden en señalar un nivel motivacional más alto por parte de los que aceptan los retos cognitivos de la metodología AICLE y, probablemente, mayores ventajas a la hora de acceder al mercado laboral (Lasagabaster y Sierra, 2010). Muszynska y Gómez (2015) realizan un estudio comparativo de escuelas bilingües en Europa y declaran que las escuelas analizadas que no han introducido sistemas eficaces de evaluación interna necesitan apoyo institucional en forma de guías o publicaciones de carácter práctico relacionadas con la organización de los programas bilingües, además de formación para el profesorado y para los equipos directivos.

Otro problema que se presenta en estos programas gravita en torno a la diversidad del alumnado y de los programas que se ofrecen: ausencia o variedad de actividades extraescolares complementarias, diferente número de materias y horas de L2, diversidad de estancias en el extranjero e intercambios de profesores y alumnos, mayor o menor participación en eventos culturales en la L2, etc. (Madrid y Hughes, 2011; Bruton, 2013 y 2014; Julius y Madrid, 2017; Madrid y Pérez Cañado, 2018).

Entre las múltiples ventajas de la educación bilingüe, varios autores han resaltado las siguientes (Pérez Cañado, 2012; Madrid y Madrid Manrique, 2014):

- Aporta ventajas cognitivas considerables para los alumnos implicados (Lasagaster, 2000; Siguán, 1986, 1992 y 1996).
- El tiempo dedicado a la instrucción bilingüe en las materias no lingüísticas no perjudica el rendimiento académico en dichas disciplinas (Baker, 1997; Madrid y Hughes, 2011; Pérez Cañado, 2011).

- Fomenta la *educación (inter)cultural* a largo plazo (Byram, 1997; Riagáin y Lüdi, 2003; Ramos, 2011; Méndez García, 2012, 2013).
- Los alumnos desarrollan mayor *capacidad metalingüística* que los de programas monolingües (Galambos y Goldin-Meadow, 1990) y aprenden con más facilidad un tercer idioma (Lasagabaster, 2007).
- El alumnado bilingüe desarrolla una *competencia actitudinal* hacia las lenguas (*savoir-être*) (Byram, 1997) mayor que el alumnado monolingüe.
- Se ofrecen ambientes académicos más naturales y significativos que con la metodología seguida en las clases de inglés como lengua extranjera (ILE) (Dalton-Puffer y Smit, 2007; Coyle, Hood y Marsh, 2010; Marsh, 2000).
- Si se tiene en cuenta que en todo contexto AICLE se integran las áreas curriculares y la LE, está claro que la educación bilingüe mejora el aprovechamiento temporal de la docencia.
- Prepara a los alumnos para la internacionalización y los ayuda a desarrollar la *competencia intercultural*, así como a mejorar sus intereses y actitudes plurilingües (Lasagabaster, 2008).

Pero no todas las opiniones son optimistas respecto a los resultados de la educación bilingüe en España. Varios autores han denunciado algunas deficiencias a través de artículos científicos o de prensa. Por ejemplo, Ortega-Martín (2015) duda sobre el nivel de inglés y el conocimiento de la educación bilingüe de los políticos que intervienen en la ordenación de estas enseñanzas y de los inspectores de educación, que suelen ejercer una función más controladora que asesora y orientadora. También critica la heterogeneidad en la formación del profesorado de ANL, que suele estar acreditado con un B2, nivel que no es suficiente para asegurar la calidad de la docencia bilingüe y la formación lingüística y en AICLE del profesorado, que es insuficiente.

Pérez Cañado (2017) ha evaluado también algunos aspectos del Plan Andaluz para la Promoción del Plurilingüismo (Junta de Andalucía, 2015) y del Plan Estratégico del Desarrollo de las Lenguas en Andalucía (Junta de Andalucía, 2017) tal y como se aplica en la actualidad en los centros bilingües y ha llegado a las siguientes conclusiones:

- Los programas AICLE ejercen un efecto positivo en el nivel lingüístico de los estudiantes, en su motivación, interés y participación en las tareas de clase.
- La formación lingüística y en AICLE del profesorado (Pérez Cañado, 2016a y 2016e), sobre todo el de las áreas no lingüísticas, suele ser deficiente. Por tanto, su formación continua debe ser una prioridad para la Administración.
- Se han mejorado y se han innovado los enfoques metodológicos incorporando el enfoque por tareas, la realización de proyectos, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje autónomo.
- Del mismo modo, los materiales de enseñanza que se emplean son más atractivos, interesantes, motivadores, innovadores y activos, incluyendo con frecuencia el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
- La atención a la diversidad del alumnado sigue siendo un problema sin resolver adecuadamente (Madrid y Pérez Cañado, 2018).
- La coordinación entre el profesorado deja aún mucho que desear y es un aspecto que hay que mejorar en la mayoría de los centros.

Algunos artículos de prensa también han resaltado varios inconvenientes de la educación bilingüe. Por ejemplo, Merino (2015) critica en *OK Diario* que el nivel del alumnado de los centros AICLE es heterogéneo y cuando el profesorado atiende a esa diversidad, los más aventajados se aburren o pierden el tiempo. Otra desventaja que algunos autores señalan es el rechazo social que sufre el alumnado de estos centros, debido a su carácter selectivo y elitista (Bruton, 2015; Cenoz *et al.*, 2014). También se discute la frustración y el bloqueo que sienten los alumnos menos capacitados cuando han de aprender conceptos en una L2 que a veces no entienden bien ni manejan con soltura, además de la carestía de los centros privados que ofrecen programas bilingües más intensivos a los que hay que recurrir, ya que la enseñanza pública, a veces, no satisface las demandas sociales de este tipo de enseñanzas.

Por nuestra parte, creemos que estas debilidades son relativas y algunas no tienen fundamento. En relación a la diversidad del alumnado de estos programas, creemos que la apreciación de Merino (2015) demuestra un desconocimiento de los centros, ya que en todos ellos hay una diversidad considerable de alumnado que hay que atender según la legislación vigente, sin que ello suponga que los más aventajados pierden el tiempo, pues en ese tiempo pueden hacer otras tareas. El carácter selectivo y elitista de los centros ha podido existir cuando todos los alumnos no tenían opción a participar en el programa bilingüe porque no había profesorado suficiente y había que elegir entre los solicitantes en función de las disponibilidades del centro; sin embargo, en la actualidad la mayoría de los centros ofrece el programa a todo el alumnado y no se produce esa segregación. El tercer inconveniente referido a la posible frustración del alumnado que no puede seguir las clases por falta de nivel en la L2 usada para instrucción curricular también se da en los centros no bilingües (aunque quizás en menor proporción), ya que siempre hay alumnos con capacidades, necesidades e intereses variados que no siguen las clases con el debido aprovechamiento.

Otras posiciones críticas (Pensarlaeducacion, 2017) han considerado los programas AICLE como un completo disparate que provoca segregación y desigualdad social, que fomenta la competitividad y que es peligroso para el sistema educativo.

Necesitaríamos un espacio del que no disponemos en este capítulo para replicar los postulados de este colectivo. No obstante, debe quedar bien claro que una cosa es la ideología y los prejuicios con que a veces se juzgan estos programas y otra bien distinta son los resultados que se obtienen fundamentados en evidencias científicas y en los que debemos basarnos a la hora de emitir juicios de valor sobre su eficacia. En este volumen, presentamos un trabajo de investigación que nos permite conocer las percepciones de los alumnos, profesores, coordinadores de los programas bilingües y equipo directivo sobre las fortalezas y debilidades de los programas de AICLE en las comunidades autónomas españolas y que nos puede ayudar a valorar hasta qué punto las afirmaciones anteriores son serias y tienen fundamento.

### 3.4. Características del estudio

En este capítulo presentamos una investigación práctica y descriptiva que estudia las percepciones de los agentes implicados en los programas AICLE que se aplican en los centros de educación bilingües andaluces: los alumnos (en este caso, de 4º de ESO), los profesores de LE (en nuestro caso, de inglés), los profesores de áreas no lingüísticas, los coordinadores del bilingüismo y el equipo directivo.

#### 3.4.1. Preguntas de investigación

El presente estudio da respuestas a las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué valoración hace el *alumnado* de 4º de ESO sobre:

- 1) la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de las áreas no lingüísticas (ANL) que se ofrecen en inglés, dentro del programa bilingüe del centro. ¿Qué aspectos funcionan bien y qué hay que mejorar;
- 2) la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura de inglés?

¿Qué valoración hace el *profesorado de inglés, el de las áreas no lingüísticas*, los coordinadores y el equipo directivo sobre:

- 3) la competencia y actuación del equipo directivo del centro bilingüe,
- 4) la coordinación del programa bilingüe,
- 5) la cultura del bilingüismo que se fomenta en el centro,

- 6) los recursos humanos y materiales empleados para la enseñanza y aprendizaje en el programa de AICLE,  
 7) la planificación, ejecución y seguimiento del programa bilingüe  
 8) y los resultados conseguidos?

### 3.4.2. Participantes

Para dar respuesta a las preguntas anteriores, se aplicaron los cuestionarios de los apéndices 1-5 a una muestra elegida por conveniencia e integrada por los 7 centros que desearon participar en el estudio: cuatro en Granada, dos en Córdoba y otro en Huelva.

En total participaron 228 alumnos de 4º de ESO: 111 chicos y 117 chicas. Su nivel de inglés les permitía seguir, aunque con algún esfuerzo, el programa AICLE: 42 alumnos tenían el A2, 146 poseían el B1, 39 tenían el B2 y un alumno tenía el C1. La mayoría eran hispanohablantes, por lo que gran parte del programa AICLE se desarrollaba en un contexto monolingüe. No obstante, 11 alumnos hablaban en español e inglés fuera del instituto y 10 hablaban en inglés.

Además, participaron 14 profesores de inglés y 22 profesores de ANL, 7 coordinadores y 6 directores de IES. Todos los profesores de inglés y de ANL excepto uno tenían más de 5 años de experiencia docente. Su formación lingüística era considerablemente alta: en el caso de los profesores de inglés, uno tenía el B2, cinco el C1 y cinco el C2. En el caso de los profesores de ANL, quince tenían el C1, seis el C2 y uno no contesta. Su nivel de conocimiento de la educación bilingüe era satisfactorio, excepto un profesor que lo considera deficiente.

También participaron como informantes 7 coordinadores bilingües. Cuatro de ellos tenían más de 5 años de experiencia docente y todos ellos poseían un nivel de inglés extraordinariamente alto: uno tenía el C1 y seis el C2. Su conocimiento de la enseñanza bilingüe era también bastante alto.

Finalmente, participaron 6 miembros de los equipos directivos de los centros informantes. Todos, menos uno, tenían más de 5 años de experiencia profesional y su conocimiento de la educación bilingüe era aceptable.

45

Total alumnado: 228 (117 chicas, 51,31% - 111 chicos, 48,68%)				
Curso	4º ESO			
Nivel L2 (inglés)	A2: 42 (18,45%)	B1: 146 (64%)	B2: 39 (17,1%)	C1: 1 (0,44%)
Total Profesorado: 49				
Área	14 AL	22 ANL	7 Coord.	6 Direct.
Nivel L2 (inglés)	1 B2 (7,14%) 5 C1 (35,71%) 5 C2 (35,71%) 3 NC (21,42%)	15 C1 (68,18%) 6 C2 (27,27%) 1 NC (4,54%)	1 C1 (14,28%) 6 C2 (85,71%)	
Experiencia Docente	+ 5 años = 100%	+ 5 años = 91,45%	+ 5 años = 80%	+ 5 años = 83,3%
Conocimiento Ed. Bilingüe	Satisfactorio: 35 (97,22%) Deficiente: 1 (2,7%)			Aceptable: 6 (100%)

Tabla 3.1 Resumen de datos sobre los participantes

### 3.4.3. Contexto

La evaluación de los programas AICLE de Andalucía con los cuestionarios de los apéndices 1-5 se llevó a cabo en los IES que hemos indicado anteriormente, que aplicaron el programa de plurilingüismo andaluz de acuerdo con la normativa vigente (Junta de Andalucía, 2005 y Junta de Andalucía,

2017). Todos los centros se proponían mejorar la competencia lingüística y plurilingüe del alumnado, aumentar sus capacidades generales y su competencia intercultural. Para ello, se ofrecía en la L2 (inglés), al menos, un 60% de tres asignaturas no lingüísticas y seguían un currículo integrado de las lenguas y de las ANL, que figura en el proyecto lingüístico del centro (PLC).

Los *coordinadores de los programas bilingües* de los centros tienen la labor de fomentar el trabajo colaborativo y coordinado del profesorado, supervisar la implementación de los proyectos lingüísticos de su centro, realizar funciones de gestión de recursos (necesidades técnicas y materiales), de asesoramiento pedagógico y control de los auxiliares de conversación y de planificación de las actuaciones más importantes del centro (Junta de Andalucía, 2013).

Cada centro dispone de un *auxiliar de conversación* que colabora con el profesorado titular a la consecución de los objetivos del PLC. Estos ayudantes contribuyen a mejorar la competencia lingüística, sociolingüística e intercultural del alumnado, colaboran en la planificación de las actividades y elaboración de materiales, aunque en muchos casos les falta preparación didáctica y metodológica, ya que proceden de titulaciones muy diversas, generalmente poco relacionadas con la educación.

La *metodología* de los centros participantes se ha centrado en la realización de *proyectos y tareas*, aumentando la creatividad del alumnado, sus competencias básicas, la adquisición de valores y el aumento de su motivación por el aprendizaje. Además, se usaron las nuevas tecnologías de forma sistemática. Del mismo modo, se alternaron diferentes tipos de actividades: de desarrollo, consolidación, refuerzo, recuperación y ampliación, según las directrices de la Junta de Andalucía (2013).

En la *evaluación* de las áreas no lingüísticas prima el dominio de los contenidos de cada materia, mientras que el dominio de los aspectos lingüísticos de la L2 se valora en la asignatura de inglés. En 4º de ESO, al menos el 50% del contenido de las pruebas escritas se realizó en la L2 (inglés).

El profesorado participante de ANL empleó *material didáctico* propio, libros de texto y los recursos facilitados por la Junta de Andalucía, formado por más de un centenar de secuencias de AICLE disponibles en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-plurilinguismo/recursos-materiales/material-aicle> y otros documentos de texto, presentaciones de diapositivas, material multimedia, animaciones, simulaciones y actividades interactivas.

46

#### 3.4.4. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Los datos de este estudio se han obtenido mediante la aplicación de los *cuestionarios* de los apéndices 1-5, que se completaron con la información obtenida en *entrevistas* con los coordinadores de los programas AICLE, donde se trataron los temas incluidos en el apéndice 6. En los cuestionarios, los informantes pudieron expresar sus opiniones y percepciones empleando una escala de tipo Likert (de 1 a 5 puntos), que permite cuantificar los datos obtenidos y, además, se incluyeron espacios en blanco para que pudieran matizar, si lo deseaban, la puntuación asignada a las variables o para que mencionaran algún factor relevante que pudiera haberse omitido. De esta manera, también incorporamos al diseño de investigación algunas ventajas de la metodología cualitativa.

El cuestionario del alumnado (apéndice 1) controla algunas variables nominales (p. ej. género, ambiente sociocultural de los padres, nivel de inglés, entre otras) y 21 variables relacionadas con tres dimensiones:

- Las asignaturas no lingüísticas (9 variables): contenidos de las materias, participación en proyectos, resolución de problemas en L2, aspectos culturales, actividades de *listening*, *speaking*, *reading*, *writing* y TIC.
- La asignatura de inglés (11 variables): uso de la L2, de proyectos, *listening*, *speaking*, *reading*, *writing*, vocabulario, gramática, pronunciación, cultura y contacto con otras personas en L2.
- Y, finalmente, el nivel de satisfacción global sobre el programa AICLE, las fortalezas y las áreas de mejora.

Los cuatro cuestionarios restantes, el del profesorado de inglés, profesorado de ANL, coordinador del programa AICLE y el del equipo directivo (apéndices 2, 3, 4 y 5) también controlan algunas variables

nominales tales como el género, nivel de inglés o años de experiencia, además de otras variables relacionadas con seis dimensiones: a) competencia y actuación del equipo directivo; b) coordinación del programa bilingüe; c) cultura de bilingüismo del centro; d) recursos humanos y materiales; e) planificación, ejecución y seguimiento; y f) resultados académicos obtenidos.

Los resultados de los cuestionarios fueron contrastados con los de la *entrevista* (apéndice 6) realizada al director del centro o al coordinador del programa bilingüe donde se pidió información sobre las dimensiones que se desarrollan en los cuestionarios.

### 3.4.5. Validez de los cuestionarios

Para mejorar la validez de los cuestionarios y obtener una visión más precisa sobre la idoneidad, pertinencia y relevancia, claridad, coherencia y adecuación de los ítems incluidos, hemos tomado en consideración las aportaciones de varios trabajos de investigación sobre el tema (Pena Díaz y Porto Requejo, 2008; Fernández y Halbach, 2011; Madrid y Hughes, 2011; Pérez Cañado, 2016d) y las perspectivas de varios especialistas implicados en educación bilingüe (juicio de expertos) (véase capítulo 2). Los cuestionarios resultantes se sometieron a una fase de pilotaje aplicándolos a una muestra reducida para comprobar la validez y pertinencia de los ítems y, tras incluir las modificaciones sugeridas por el panel de expertos, se aplicaron a toda la muestra de sujetos participantes.

### 3.4.6. Técnicas seguidas para el análisis de datos

El análisis de datos y los cálculos estadísticos que hemos efectuado en este trabajo han sido llevados a cabo con el programa de estadística SPSS v. 20. Hemos calculado los estadísticos descriptivos básicos (media y desviación típica) y posteriormente hemos aplicado la T de *Student* (o la U de Mann-Whitney-Wilcoxon en los casos en que la distribución de las puntuaciones era no paramétrica) para comprobar si las diferencias encontradas entre los informantes son significativas ( $p \leq 0,05$ ). Además, hemos calculado la *fiabilidad* de los cuestionarios por medio del alfa de Cronbach (véase capítulo 2).

47

## 3.5. Resultados obtenidos y discusión

La *fiabilidad* de las escalas empleadas, expresada por el alfa de Cronbach, es extraordinariamente alta en todos los cuestionarios aplicados: 0,92 en el cuestionario del alumnado, 0,95 en el de los coordinadores, 0,92 en el de los directores, 0,94 en el de los profesores de inglés y 0,93 en el del profesorado de ANL. Por tanto, los instrumentos utilizados para obtener los datos son válidos y fiables y se confirma su consistencia interna.

### 3.5.1. Percepciones del alumnado

Los resultados obtenidos con el cuestionario aplicado a los alumnos andaluces de 4º de ESO nos demuestran que están satisfechos con el programa AICLE que están siguiendo en su centro ( $M=3,84$  y  $DT=3,84$ ).

Entre las fortalezas de las ANL destacan: el hecho de leer los contenidos de estas materias en inglés ( $M=3,82$  y  $DT=,98$ ) y de escribir sobre ellos ( $M=3,74$  y  $DT=,92$ ). En opinión del alumnado, lo que más se descuida en las ANL son los aspectos culturales de las materias que se imparten ( $M=3,06$  y  $DT=1,2$ ).

Sin embargo, los estudiantes manifiestan un grado de satisfacción mayor en la asignatura de inglés que en las materias de ANL y las puntuaciones medias de los ítems relacionados con esta dimensión son más altas. Hay, por tanto, diferencias significativas ( $p=.00$ ) entre el nivel de satisfacción del alumnado en las ANL ( $M=3,52$  y  $DT=,61$ ) y la clase de inglés ( $M=3,94$  y  $DT=,62$ ), a favor de esta última.

Los aspectos que producen mayor satisfacción y que podrían considerarse como fortalezas de la clase de inglés en los programas de AICLE incluyen: el uso intensivo del inglés en clase ( $M=4,63$  y  $DT=,66$ ) y el tiempo dedicado a las cuatro destrezas: actividades de comprensión oral (*listening*) ( $M=4,25$  y  $DT=,86$ ), de lectura en la L2 (*reading*) ( $M=4,27$  y  $DT=,84$ ); escritura (*writing*) ( $M=4,20$  y  $DT=,93$ ) y expresión oral (*speaking*) ( $M=4,16$  y  $DT=,91$ ). Del mismo modo, valoran altamente la atención dedicada a la gramática ( $M=4,4$  y  $DT=,81$ ) y al vocabulario ( $M=4,35$  y  $DT=,75$ ). Los aspectos que más se descuidan en la asignatura de inglés son: la pronunciación ( $M=3,64$  y  $DT=1,12$ ), la cultura ( $M=3,01$  y  $DT=1,08$ ) y la interacción con otras personas en inglés ( $M=2,82$  y  $DT=1,49$ ).

Entre las fortalezas de los programas actuales de AICLE, el alumnado resalta el hecho de mejorar considerablemente el nivel de inglés, el tener cada año un profesor nativo, la riqueza de vocabulario que aprenden en las diferentes materias, el tener intercambios con otros centros, viajar al país y poder practicar la lengua con nativos.

Dentro del apartado de las debilidades, mencionan el bajo nivel de inglés de algunos profesores de ANL (Pérez Cañado, 2016c), las pocas asignaturas y horas de inglés que ofrecen los programas de AICLE, la escasez de profesores nativos (auxiliares de conversación) que les asignan a los centros, la poca atención que se le presta a la pronunciación del inglés y la falta de intercambios y actividades interactivas con otras instituciones.

### 3.5.2. Percepciones del profesorado

En opinión del profesorado de inglés y de ANL, las fortalezas que destacan en la dimensión referida al *equipo directivo del centro* son: la alta implicación de la dirección del centro en las actividades del programa bilingüe dentro y fuera del centro ( $M=4,62$ ,  $DT=,76$  y  $M=4,62$ ,  $DT=,59$  respectivamente), el apoyo público a los implicados en el programa bilingüe ( $M=4,5$ ,  $DT=,76$  y  $M=4,30$ ,  $DT=,92$ ) y los conocimientos de la dirección sobre la enseñanza bilingüe (normativa, metodología, etc.) ( $M=4,42$ ,  $DT=,79$  y  $4,45$ ,  $DT=,68$ ). Lo único que han puntuado más bajo es la provisión de espacios para acciones formativas ( $M=3,5$ ,  $DT=1,16$  y  $3,75$ ,  $DT=1,16$  respectivamente), entre otras razones, porque en muchos centros no existen espacios disponibles.

En lo que se refiere a la *coordinación*, los dos tipos de profesorado asignan una puntuación bastante alta a todas las variables, aunque destacan: el alto conocimiento de la lengua extranjera y el conocimiento pedagógico que tiene el coordinador del programa bilingüe ( $M=4,93$ ,  $DT=26$  y  $M=4,91$ ,  $DT=,29$  respectivamente), el fomento de actividades relacionadas con el programa dentro y fuera del centro ( $M=4,79$ ,  $DT=,42$  y  $M=4,9$ ,  $DT=,30$ ) y su experiencia previa en AICLE ( $M=4,54$ ,  $DT=,77$  y  $M=4,81$ ,  $DT=,60$ ). También resaltan el fomento de las actividades relacionadas con el programa ( $M=4,5$ ,  $DT=,65$  y  $M=4,9$ ,  $DT=,30$ ). En esta dimensión, no se aprecia ninguna debilidad, ya que todas las puntuaciones medias superan los 4 puntos en la escala de 1 a 5.

En relación a la *cultura bilingüe* que se fomenta en el centro, el nivel de satisfacción del profesorado es alto, ya que han puntuado todas las variables por encima de 4 puntos. Solamente echan de menos el contacto con otros centros y organismos para fomentar la enseñanza bilingüe ( $M=3,54$ ,  $DT=1,05$  y  $M=3,89$ ,  $DT=1,04$  respectivamente).

El nivel de satisfacción sobre los *recursos humanos y materiales* de los programas de AICLE es más bajo y heterogéneo. Los profesores resaltan unánimemente su elevado conocimiento de la lengua inglesa para intervenir en estos programas (profesorado de inglés:  $M=5$ ,  $DT=,00$  y profesorado de ANL:  $M=4,48$  y  $DT=,62$ ). Aunque en esta muestra la formación del profesorado de ANL es alta, en otros muchos centros andaluces la situación es más mediocre. También resaltan los profesores de inglés el uso de una metodología bien fundamentada ( $M=4,75$  y  $DT=,51$ ) y el fomento del aprendizaje autónomo fuera del centro ( $M=4,64$  y  $DT=,49$ ), aspectos que destacan menos los profesores de ANL ( $M=3,86$  y  $DT=,72$  en la primera variable y  $M=3,84$  y  $DT=,92$  en la segunda). Los dos tipos de profesorado le asignan una puntuación más baja a la participación en proyectos internacionales relacionados con el AICLE ( $M=3,23$ ,  $DT=1,5$  y  $M=2,29$ ,  $DT=1,14$ ) y a la participación en actividades extraescolares relacionadas con el programa bilingüe ( $M=3,64$ ,  $DT=1,59$  y  $M=3,67$ ,  $DT=,85$ ).

El nivel de satisfacción respecto a los *procesos de planificación, ejecución y seguimiento* de los programas bilingües es también alto. Todas las variables han obtenido una puntuación media de 4 o más con el profesorado de inglés. No ha sido así en el colectivo de ANL, donde solamente se puntúan con 4,1 cinco aspectos. Las puntuaciones más bajas de esta dimensión, entre el profesorado de ANL, se refieren al conocimiento de las programaciones de los compañeros (M=3,35 y DT=1,08), a la falta de coordinación entre las áreas lingüísticas y ANL (M=3,4 y DT=1,21) y al uso del inglés en la impartición de las asignaturas de ANL (M=3,52 y DT=1,07).

Las opiniones sobre los resultados académicos son más heterogéneas. En este apartado, destaca el nivel alto de satisfacción de los dos tipos de profesorado con el programa bilingüe (M=4,29, DT=,72 y M=4,14, DT=,79) y la alta consideración del centro en su entorno social (M=4,21, DT=1,12 y M=4,85, DT=1,04). Sin embargo, el nivel de satisfacción con la competencia oral del alumnado es más bajo. A los profesores de inglés nos les convence cómo pronuncia el alumnado (M=3,21 y DT=1,05) y los profesores de ANL puntúan bajo su nivel de interacción oral (M=3,19 y DT=,68) y el nivel de expresión oral (M=3,10, DT=,88).

Hemos encontrado bastantes diferencias significativas entre el profesorado de inglés y el de ANL, en casi todos los casos a favor del profesorado de inglés. Este profesorado puntúa significativamente más alto que el de ANL:

- El apoyo que da la dirección del centro a los implicados en el programa bilingüe (p=,00, Z=-6,67).
- Su conocimiento de la L2 (inglés) (p=,00, Z=-4,26).
- Su conocimiento pedagógico sobre los programas AICLE (p=,00, Z=-2,60).
- La organización de actividades relacionadas con el programa AICLE (p=,00, Z=-3,03).
- La fundamentación de la metodología empleada en su asignatura (p=,00, Z=-5,09).
- Su participación en actividades extraescolares (p=,01, Z=-2,47).
- El fomento del aprendizaje autónomo en su asignatura (p=,00, Z=-5,69).
- La adecuación de los materiales curriculares del centro para AICLE (p=,00, Z=-3,69).
- El conocimiento que posee de las programaciones de los compañeros (p=,03, Z=-2,10).
- La planificación de tareas y resolución de problemas en clase (p=,00, Z=-3,94).
- El hecho de trabajar a base de proyectos (p=,00, Z=-4,29).
- La formulación de objetivos basados en logros (p=,02, Z=-2,27).

49

Sin embargo, hay solamente dos aspectos que se puntúan más alto por los profesores de ANL: la detección por parte de la dirección de los puntos débiles y fuertes del programa bilingüe (p=,00, Z=-4,55) y la partida presupuestaria que dedica la dirección al programa bilingüe (p=,00, Z=-2,59).

En líneas generales, los dos tipos de profesorado señalan como fortalezas del programa bilingüe la mejora de la competencia lingüística del alumnado en lengua inglesa, la variedad de actividades que se organizan dentro y fuera del centro, el trabajo y la dedicación de la persona que coordina el programa, la implicación del profesorado, su esfuerzo y compromiso con el programa, los intercambios con otros centros y los proyectos internacionales que se promueven.

Dentro de las áreas de mejora, sugieren una disminución de la ratio profesor-alumno, mejorar la competencia lingüística del profesorado de ANL (Pérez Cañado, 2016a y 2016e), abordar el tratamiento de la diversidad, mejorar la coordinación entre las áreas lingüísticas y no lingüísticas, y aumentar las horas del auxiliar de conversación. Algún profesor de ANL manifestó que «la impartición de los contenidos en una L2 que no domina el alumnado empobrece las enseñanzas que ofrecemos».

### 3.5.3. La opinión de los coordinadores del programa bilingüe

El nivel de satisfacción de los coordinadores respecto a la competencia y actuación del equipo directivo del centro es muy alto. Resaltan de manera especial la eficacia de las vías de comunicación para mantenerse informado y para informar a la comunidad educativa sobre el programa bilingüe (M=4,71 y DT=,48), el apoyo público a los implicados en el programa bilingüe y el hecho de medir con regularidad la satisfacción del alumnado (M=4,57 y DT=,53 en ambos casos).

El nivel de satisfacción de los coordinadores respecto al cumplimiento de sus funciones en el centro bilingüe es también muy alto. Solamente se quejan del nivel de coordinación bilingüe que existe en el centro ( $M=3,71$  y  $DT=,75$ ). Este hecho se corrobora también en las entrevistas realizadas.

Los coordinadores también muestran un alto grado de satisfacción con la cultura bilingüe del centro. Las puntuaciones medias obtenidas sobrepasan los 4 puntos excepto en el caso de la implicación de toda la comunidad educativa en el programa bilingüe que no la consideran lo suficientemente alta ( $M=3,14$  y  $DT=,90$ ).

El grado de satisfacción con los recursos humanos y materiales disponibles también es alto, excepto el relativo a la adecuación de los materiales curriculares para la enseñanza bilingüe ( $M=3,5$  y  $DT=,54$ ).

En relación a los procesos de planificación, ejecución y seguimiento, los coordinadores manifiestan un alto grado de satisfacción excepto en dos aspectos: la inclusión de los resultados de las pruebas diagnóstico en la programación de clase ( $M=3,43$  y  $DT=,78$ ) y la coordinación entre las áreas lingüísticas y no lingüísticas, que no es satisfactoria ( $M=3,43$  y  $DT=,53$ ) y convendría mejorar.

El nivel de satisfacción de los coordinadores sobre los resultados académicos conseguidos en el centro es aceptable pero un poco más bajo que el expresado en relación a las otras cuatro dimensiones del cuestionario. De nuevo, destacan la buena consideración social del centro bilingüe en la comunidad y no están de acuerdo en que el uso de la L2 tenga un impacto negativo sobre los resultados de las ANL.

Los coordinadores también señalan como fortalezas: a) el buen nivel de inglés que está consiguiendo el alumnado y el hecho de que lo use con toda naturalidad en las actividades académicas; y b) la motivación, dedicación y compromiso del profesorado y equipo directivo con el programa.

Dentro de las debilidades, mencionan el número de horas de los auxiliares de conversación (que debe aumentarse en todos los centros), el número de asignaturas y horas de L2 en las ANL (que también debe incrementarse), la formación lingüística y metodológica del profesorado (que se debe mejorar), y la necesidad de evaluar oficialmente los programas de AICLE para conocer su eficacia.

50

### 3.5.4. Percepciones del equipo directivo

Nos ha llamado especialmente la atención el hecho de que los directores hayan sido más exigentes en la autoevaluación de su competencia y actuación en el centro que el colectivo del profesorado y de los coordinadores, y que se hayan asignado una puntuación algo más baja que la suministrada por esos dos colectivos.

El nivel de satisfacción del equipo directivo con su competencia y actuación en los IES es alto, excepto en tres aspectos: el suministro de espacios para las acciones formativas ( $M=2,83$  y  $DT=1,16$ ), que en algunos casos no existe; la evaluación sistemática del programa bilingüe ( $M=3,17$  y  $DT=,40$ ) y la evaluación de la satisfacción del profesorado con el programa ( $M=03,33$  y  $DT=,51$ ).

En relación a las tareas de coordinación en el centro, el nivel de satisfacción es extraordinariamente alto y no aprecian ninguna debilidad. Algo parecido ocurre con el fomento de la cultura bilingüe en el centro, donde las puntuaciones son también altas excepto en la variable referida a los proyectos y unidades integradas interdepartamentales bilingües ( $M=3,50$  y  $DT=,83$ ). El nivel de satisfacción es también alto en el apartado de recursos humanos y materiales, excepto en dos aspectos: el fomento del aprendizaje autónomo fuera del aula ( $M=3,67$  y  $DT=,81$ ) y la adecuación de los materiales para la enseñanza bilingüe ( $M=3,67$  y  $DT=1,21$ ), que deben mejorarse. Lo mismo ocurre con la dimensión referida a la planificación, ejecución y seguimiento, donde todas las puntuaciones son altas excepto las referidas a la coordinación entre las áreas lingüísticas y no lingüísticas ( $M=3,50$  y  $DT=,54$ ). En la dimensión referida a resultados, todas las puntuaciones de todas las variables también demuestran un alto nivel de satisfacción.

No hay diferencias significativas entre la percepción del equipo directivo y de los coordinadores, excepto en tres aspectos: a) en la variable referida a la evaluación de los programas ( $p=,04$  y  $Z=-2,04$ ), que puntúan más alta los coordinadores, b) la consecución de los objetivos por parte del

alumnado ( $p=,03$  y  $Z=-2,16$ ), que puntúan más alta los directores y c) el grado de satisfacción con el programa bilingüe ( $p=,02$  y  $Z=-2,25$ ), que puntúan más alto los directores.

Entre las fortalezas de los programas, los directores señalan el elevado nivel de inglés que consiguen los alumnos y el aumento de acreditaciones con B1 y B2 entre el alumnado, la implicación, dedicación y el compromiso del profesorado, los intercambios que se organizan con otros centros, la participación en proyectos europeos, la colaboración del profesorado en la coordinación del programa y el compromiso de las familias y de toda la comunidad con el programa.

No obstante, los directores creen que hay que mejorar la coordinación entre las áreas lingüísticas y no lingüísticas, el número de asignaturas y de horas de los programas AICLE (que debe aumentar), el tiempo que se dedica a la coordinación y los descuentos horarios por ese concepto, el sistema de acceso al programa AICLE desde los centros de primaria y el control de los proyectos lingüísticos de centro, su contenido e implementación.

### 3.6. Conclusiones

Las opiniones de los agentes implicados en los programas AICLE que hemos sintetizado en el apartado anterior nos han permitido dar respuesta a las preguntas planteadas y detectar las fortalezas y las áreas que necesitan mejorar en los programas bilingües actuales. En síntesis, podemos extraer las siguientes conclusiones en relación a las cuestiones planteadas:

#### *La enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas no lingüísticas en los programas de AICLE*

- Aunque algún profesor de ANL, de forma aislada, manifiesta su preocupación por la calidad de la enseñanza en las materias que se ofrecen en una lengua que no domina ni el profesorado ni el alumnado, la mayoría de los docentes no lo consideran un problema. Tanto los profesores como los coordinadores y directores están de acuerdo en que el uso de la L2 no tiene un impacto negativo sobre los resultados de las ANL. Además, varios estudios (Cummins, 1989; Krashen, 1999; Lasagabaster, 2008; Lorenzo, Casal, Moore y Afonso, 2009; Madrid y Hughes, 2011; Pérez Cañado, 2012) han demostrado los efectos beneficiosos de estos programas y que la impartición de las ANL en una L2 no va en detrimento de la competencia que el alumnado consigue en esas materias debido a la transferencia que se produce entre lo que se aprende en la L1 y en la L2.
- El alumnado valora, en general, su competencia lingüística global, que le permite desarrollar las tareas en una L2 con naturalidad y, en particular, el desarrollo de la comprensión lectora y de la expresión escrita en lengua inglesa como resultado de recibir la enseñanza de las ANL en dicha lengua.
- No obstante, se debe mejorar el nivel lingüístico y metodológico del profesorado de ANL, ya que hasta el momento no se ofrece formación inicial del profesorado en las universidades españolas y el profesorado debe buscar la formación y la habilitación por su cuenta.

#### *La enseñanza y el aprendizaje de la asignatura de inglés*

- Todos los agentes implicados en estos programas han resaltado el aumento del nivel de inglés y de acreditaciones con B1 y B2 que consigue el alumnado cada año.
- El alumnado manifiesta mayor grado de satisfacción en las clases de inglés que en las de ANL debido a la mayor competencia lingüística y metodológica de este profesorado con la L2. Dichas diferencias son estadísticamente significativas.
- En las clases de inglés, los alumnos resaltan el uso constante de esta lengua para la comunicación, la atención prestada a las destrezas comunicativas y a los componentes lingüísticos, lo cual repercute muy beneficiosamente en su competencia lingüística y comunicativa.
- No obstante, no se le presta suficiente atención a la enseñanza de la pronunciación, a los aspectos interculturales ni a los intercambios lingüísticos con otros centros.

### *Competencia y actuación del equipo directivo del centro bilingüe*

- En líneas generales, los agentes implicados en los programas AICLE reconocen la competencia profesional del equipo directivo para dirigir el centro bilingüe, el apoyo que dispensan al programa, la implicación y el compromiso personal que manifiestan en todo momento.
- Entre sus fortalezas destacan, de manera especial, la eficacia de las vías de comunicación para informarse y mantener informada a la comunidad educativa y el apoyo a los implicados en el programa bilingüe.

### *La coordinación del programa bilingüe*

- Los profesores y directores, en líneas generales, elogian la dedicación y el trabajo de los coordinadores para hacer posible que funcione el programa bilingüe.
- Destacan, ante todo, su buen conocimiento de la L2 y de los aspectos pedagógicos del AICLE, así como su esfuerzo por enriquecer y fomentar las actividades relacionadas con el programa, dentro y fuera de los centros.

### *La cultura del bilingüismo del centro*

Los agentes implicados en los programas AICLE también se muestran satisfechos con la cultura bilingüe de los centros, con la promoción y fomento de actividades en la L2. Solamente echan en falta los intercambios lingüísticos con otros centros, que tienen gran aceptación entre el alumnado y desarrollan su competencia interactiva considerablemente, pero no se producen con la frecuencia y duración que sería deseable.

### *Los recursos humanos y materiales*

- Los informantes muestran un nivel de satisfacción discreto sobre los recursos materiales y humanos: la puntuación media de estas variables por parte del profesorado de inglés es 3,7 y la del profesorado de ANL es 3,5.
- Se echa en falta una mayor y mejor adecuación de los recursos disponibles para la enseñanza bilingüe, sobre todo en lo que se refiere a los materiales curriculares (que escasean) y a la disponibilidad de auxiliares de conversación, que son insuficientes para atender el volumen de alumnado que sigue estos programas.
- Se resalta el uso de una metodología bien fundamentada a través de tareas y proyectos interesantes, y el fomento del trabajo autónomo; pero se reconoce que la participación en proyectos internacionales y en las actividades extraescolares es, a veces, insuficiente.

### *La planificación, ejecución y seguimiento del programa bilingüe*

Los informantes están también satisfechos con el proceso de ejecución y seguimiento de los programas. No obstante, echan en falta una mayor coordinación entre las áreas lingüísticas y ANL, un aumento del número de asignaturas del programa bilingüe que se ofrecen en la L2 y del porcentaje de uso de la L2 empleada en la instrucción.

### *Resultados conseguidos*

- En general, todos los informantes resaltan su satisfacción con los resultados del programa bilingüe y la alta consideración del centro en su entorno social.
- Algunos profesores no están satisfechos con el nivel de competencia oral que consigue el alumnado y estiman que habría que mejorarlo.
- También hay que mejorar la atención a la diversidad, ya que no se atiende de forma sistemática.

Los datos ofrecidos sobre la evaluación de los programas bilingües en la Comunidad Autónoma andaluza y los presentados en los demás capítulos sobre las demás comunidades autónomas ofrecen las fortalezas más destacables y las áreas de mejora que se deben afrontar. Corresponde ahora a los centros y a la Administración poner las medidas necesarias para mejorar esas deficiencias.



# 4. Análisis de la calidad de los programas de AICLE en Extremadura

Juan de Dios Martínez Agudo

(Universidad de Extremadura)

55

## 4.1. Introducción

Sin entrar en discusiones teóricas acerca de lo que se entiende realmente por *calidad* de la enseñanza en la educación formal, lo cierto es que hablar de *calidad* –más allá de considerarse políticamente correcto- está hoy de moda. Bien es sabido que las palabras expresan realidades, pero también sirven para crear conciencia. Así pues, hablar de *calidad* nos obliga, antes de nada, a conocer la realidad, en vivo y en directo, de nuestras aulas. Pero ¿cómo vamos a hablar de *calidad* de la educación bilingüe sin antes escuchar y tomar en cuenta las inquietudes, necesidades y problemas de sus protagonistas? Incurriríamos en una grave insensatez e imprudencia si no valorásemos detenidamente las demandas y desafíos de la realidad actual.

*¿Qué se entiende por una enseñanza de calidad?* En efecto, no es fácil definir lo que se entiende por *calidad* pues en la enseñanza, según Martínez-Molero (1999, p. 142), «ni todos entienden la calidad de la misma manera ni tampoco todos persiguen lo mismo». Nada más lejos de la realidad que la *calidad* sea sinónimo de perfección. Sería una verdadera falacia de hecho pretender aspirar a tal perfección. Cualquier persona medianamente sensata entiende que la perfección resulta inalcanzable.

Indudablemente la *calidad* de la enseñanza y la *calidad* del aprendizaje constituyen las dos caras de una misma moneda. De hecho, las conexiones entre la *calidad* de la enseñanza (proceso) y la *calidad* del aprendizaje (producto) resultan indiscutibles. Sería absurdo pues hablar de *calidad* de enseñanza sin antes entender lo que conlleva realmente un aprendizaje de *calidad* (el producto de la enseñanza). Cuanto más sepamos sobre los entresijos del proceso de aprendizaje, mejor podremos orientar el proceso de enseñanza y a la inversa, o sea, cuanto mejor conozcamos los efectos de nuestras acciones y decisiones docentes (proceso) en el aprendizaje o rendimiento (producto) del alumnado, mejoraremos no solo la *calidad* de nuestra enseñanza, sino también, por razones obvias, la del aprendizaje.

*¿Cómo se puede mejorar la calidad de la enseñanza?* Sin asomo de duda, la *calidad* formativa del profesorado constituye la llave maestra de la *calidad* de la enseñanza (Martínez-Molero, 1999).

La formación del profesorado constituye el primer paso -aunque no el único- que necesita darse en esta dirección. Proclamar lo contrario supondría una manipulación y/o distorsión injustificada de la realidad.

Verdaderamente en el ámbito de la enseñanza no tienen cabida las generalidades dada la amplia variedad de situaciones y/o experiencias de aula con las que nos enfrentamos diariamente. En general, la enseñanza -labor tremendamente compleja e incierta que nos obliga en ocasiones a improvisar sobre la marcha, procediéndose a veces de un modo un tanto imprudente y arbitrario- suscita múltiples dificultades y desafíos al profesorado que ponen a prueba y/o cuestionan el alcance real de su competencia profesional. La realidad -imprevisible, enigmática y, a veces, desconcertante- del aula (Madrid, 1999) junto con los múltiples factores de influencia que operan e interaccionan continuamente dentro de la clase dificultan, en mayor o menor medida, la labor docente. Indudablemente la mera reproducción automática y conformista de metodologías tradicionales basadas en la mera transmisión del conocimiento -reticentes a la incorporación de cualquier tipo de cambio o modificación en los esquemas o hábitos (tremendamente individualistas) de trabajo- debe ser desterrada de nuestras aulas. En cambio debe darse la bienvenida a toda aquella modalidad de enseñanza reflexiva y crítica que se atreva a cuestionarlo todo, hasta el más mínimo detalle, incorporando con flexibilidad posibles cambios y/o alternativas, procurando dar sentido y justificación lógica a todas las decisiones y acciones docentes y empeñándose responsablemente en todo momento por mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje. En tal caso, el docente debería, tal como nos recuerda Madrid (1999), someterse a una observación, reflexión y análisis crítico -de forma continuada y sistemática- sobre lo que hace en el aula, cómo lo hace y por qué lo hace. Resulta obvio que la preparación y la experiencia profesional desempeñarán un papel clave en este sentido.

A pesar de la tendencia conservadora de la enseñanza lingüística, la realidad nos confirma que las lenguas modernas se aprenden y se enseñan actualmente de muchas maneras (Council of Europe, 2001). Dada la realidad y/o diversidad lingüística y cultural singular de Europa, el Consejo de Europa aboga en todo momento por el ideal de integración europea bajo el lema *unidad en la diversidad*, recayendo pues el acento en el aprendizaje de las lenguas modernas. Desde la celebración en el 2001 del *Año Europeo de las Lenguas* y del *Día Europeo de las Lenguas* (26 de septiembre de cada año), existe una firme apuesta por aquellas políticas encaminadas a la promoción del plurilingüismo. Dadas las circunstancias actuales favorables al bilingüismo en el contexto europeo, no podemos ni debemos mirar hacia otro lado ni tampoco aferrarnos con actitud conformista a nuestro modelo actual de enseñanza lingüística, el cual deja mucho que desear en vista de sus deficientes resultados. De hecho, tal inmovilismo en la pedagogía de las lenguas modernas resultaría una sinrazón injustificable pues las lenguas en general constituyen una realidad viva y dinámica pero, sobre todo, funcional.

Ciertamente se invierte mucho tiempo a la vez que considerables esfuerzos y recursos en el afán por mejorar la *calidad* de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, aunque los resultados lamentablemente no cumplen las expectativas (quizás un tanto ambiciosas).

Desde siempre se ha apreciado una incesante búsqueda del método ideal o perfecto de enseñanza lingüística, el cual resulta prácticamente inexistente, pues cuesta imaginar la existencia de alguna receta idónea o fórmula mágica de enseñanza capaz de acomodarse a todas y cada una de las situaciones de aula y de responder a la vez a todas las necesidades individuales de aprendizaje del alumnado (Larsen-Freeman, 2000). En verdad el reciente enfoque pedagógico popularmente conocido como *secciones bilingües* (técnicamente, en español -AICLE- y en inglés -CLIL-), seña de identidad de los centros bilingües y estandarte de calidad de la enseñanza lingüística, goza hoy de especial protagonismo en toda Europa. Lo que se conoce habitualmente como secciones bilingües, las cuales se encuentran aún en fase de experimentación (al menos en España), se entiende hoy por muchos como la verdadera alternativa a la modalidad tradicional de la enseñanza comunicativa de las lenguas extranjeras, la cual surge en el afán por superar las deficiencias o limitaciones del modelo o enfoque comunicativo (Muñoz, 2007). Ambas modalidades de enseñanza lingüística están obligadas a convivir dentro de una misma realidad educativa. En verdad varios son los beneficios atribuidos a este reciente y novedoso enfoque pedagógico, de entre tales ventajas destacaría la filosofía no ya de aprender un idioma sino de *aprender en el idioma*, presumiéndose, entre otros aspectos, de ofrecer un *input* lingüístico más variado y motivador. De hecho, uno de sus mandamientos oficiales es proporcionar

un contacto lingüístico de calidad en un contexto de aula interactivo, asegurándose para ello una mayor cantidad y calidad de exposición y/o contacto con la lengua extranjera. Para ello, contar con hablantes nativos en las aulas supone, sin duda, uno de los mejores recursos –quizás el mejor– para asegurar una enseñanza de idiomas de calidad pues los auxiliares de conversación, en general, no presentan inconvenientes, solo ventajas (Gisbert, 2016) en términos de naturalidad y espontaneidad en el uso de la lengua (pronunciación) y conocimiento cultural, tanto para el alumnado como para el profesorado (eso sí, siempre y cuando ambos sepan sacar provecho de la oportunidad). Al margen de las supuestas ventajas atribuidas a tales programas bilingües, las cuales son a menudo susceptibles de una imprudente sobreestimación que podría conducir a la decepción (Harrop, 2012), han surgido recientemente algunas voces críticas sin respaldo o evidencia empírica que se atreven a cuestionar la razón de ser, el potencial y funcionamiento de tales programas. Tal como nos recuerda Coyle (2010), el potencial de este novedoso enfoque pedagógico se ha interpretado de muy diferentes maneras por parte de todos los agentes implicados en su desarrollo tales como docentes, estudiantes, padres, investigadores y responsables políticos. Tal es la diversidad de formatos o variantes de AICLE, tal como reconoce Coyle (2010), que resulta muy complejo precisar lo que entraña realmente este enfoque educativo. Igualmente, Cenoz *et al.* (2013, p. 244) reconocen que «definitions of CLIL and the varied interpretations of this approach within Europe indicate that it is understood in different ways». Asimismo, desafíos tales como la *diversidad* de alumnado existente en nuestras aulas dificultan también los contextos AICLE (Marsh, 2012). En vista de tales circunstancias y desafíos, el profesorado implicado en los proyectos bilingües necesita beneficiarse de una formación de calidad (centrada en el desarrollo de competencias profesionales específicas para el aula bilingüe), lo cual, sin duda, supondrá la clave del éxito o al menos contribuirá decisivamente a la calidad de tales programas bilingües.

En definitiva, los programas de educación bilingüe constituyen hoy una valiosa alternativa o modalidad de enseñanza lingüística, la cual ha supuesto *un avance cualitativo en la mejora de los niveles lingüísticos, aunque esos programas han sido muy variados, con notables diferencias en cuanto a su calidad*, tal como reconoce Gisbert (2016). No obstante, se incurriría en una grave insensatez e imprudencia si se proclamase que los programas de educación bilingüe constituyen la panacea universal de la enseñanza de las lenguas extranjeras, pues su implementación real en la praxis educativa deja en ocasiones mucho que desear. Sin duda alguna, la evaluación debería convertirse en uno de los ejes centrales del control de garantía de calidad de los programas bilingües.

## 4.2. Estudio

### 4.2.1. Objetivo

En general este capítulo describe la evolución y situación actual de los programas de educación bilingüe desarrollados en Extremadura en términos de calidad desde una múltiple perspectiva: alumnado, profesorado de las áreas o asignaturas lingüísticas y no lingüísticas (en lo sucesivo, AL y ANL, respectivamente), coordinadores de las secciones y miembros de los equipos directivos de los centros bilingües. Una vez identificadas las principales fortalezas y debilidades de tales programas, se propondrán una serie de recomendaciones y/o propuestas para mejorar su calidad.

### 4.2.2. Contexto y participantes

Desde la puesta en marcha en el curso académico 2004-2005 de los proyectos educativos experimentales denominados *secciones bilingües* en Extremadura, el número de centros de Primaria y Secundaria ha crecido de forma exponencial a la vez que alarmante, tal como se ilustra en la Figura 4.1. En la actualidad Extremadura cuenta con 274 secciones bilingües, 6 centros educativos que son bilingües y otros 3 que están acogidos al convenio del MEC-British Council, y un total de aproximadamente 20000 alumnos matriculados en tales secciones. Asimismo, también se cuenta con 185 auxiliares de conversación quienes asisten al profesorado de lenguas extranjeras y de las ANL en los aspectos

más funcionales y comunicativos del idioma, contribuyendo así al perfeccionamiento lingüístico del alumnado y del profesorado implicado tanto en las clases tradicionales de lenguas extranjeras como en las secciones bilingües. Tal como se muestra en la Tabla 4.1, estas 274 secciones bilingües están agrupadas de la siguiente manera:

Secciones bilingües en Extremadura por etapa e idioma 2016-2017										
	Primaria			Secundaria			F.P.			Total
	Ingl.	Franc.	Port.	Ingl.	Franc.	Port.	Ingl.	Franc.	Port.	
Por idiomas	147	3	2	102	8	3	8	1	0	274
Por etapas	152			113			9			

Tabla 4.1. Fuente: Educarex (<https://www.educarex.es/centros-bilingues/cbilingues-proyectos-innovacion.html>)

En la Figura 4.1 (Fuente: EISSBB, 2014) se constata la evolución imparable del número de secciones bilingües en Extremadura desde el año 2004 hasta el curso académico 2016-2017.

### Evolución del número de Secciones Bilingües en Extremadura (2004-2017)

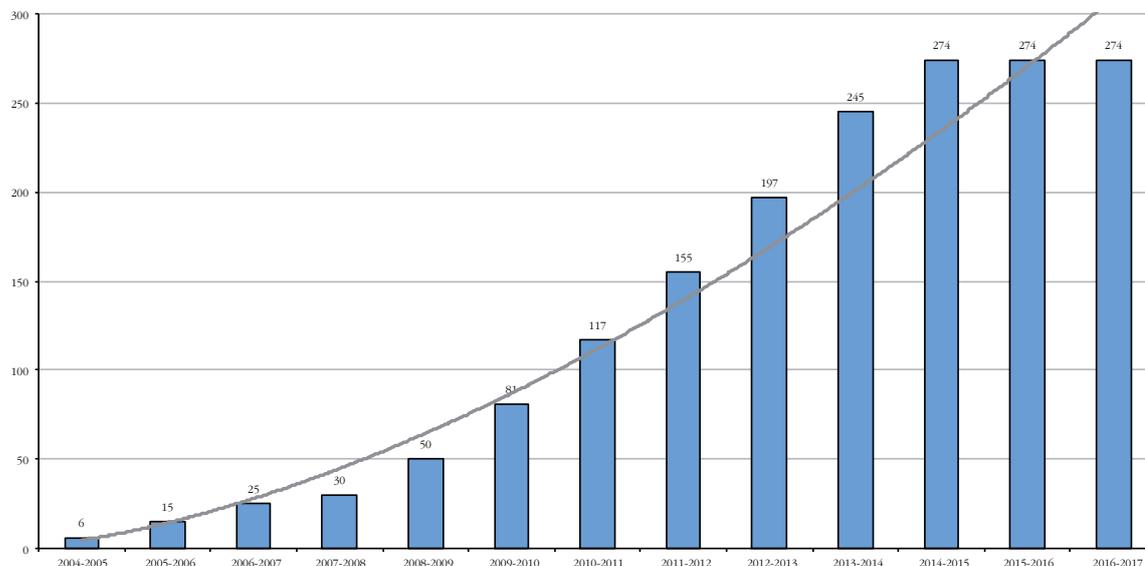


Figura 4.1. Evolución de las Secciones Bilingües en Extremadura

Tal crecimiento sorprendente de los programas bilingües en Extremadura confirma, sin duda, la apuesta firme del ejecutivo regional por las políticas de promoción del plurilingüismo, ya que cada vez son más los centros autorizados para implantar tales programas, totalmente desprovistos de mecanismos de control de calidad. Probablemente muchos de estos centros se han dejado seducir por el carácter novedoso e impacto social de este reciente enfoque pedagógico, movidos también por la creencia generalizada o convencimiento –acertado– de que su implantación supondría una importante mejora en el desarrollo de la competencia idiomática.

Como contextualización merece destacar que las secciones bilingües en Extremadura, comunidad monolingüe con escasa tradición en educación bilingüe, parten del referente o antecedente de las experiencias de educación bilingüe desarrolladas en virtud del convenio suscrito entre el MEC y el British Council que, en el caso de Extremadura, se limitan exclusivamente a dos centros de Educación Primaria desde 1996 y a uno de Secundaria desde 2014.

Ciertamente varias evaluaciones se han llevado a cabo desde la Consejería de Educación de Extremadura. Concretamente, en mayo de 2012, se evaluó por primera vez la competencia en comu-

nicación lingüística en lengua extranjera, demostrándose que el alumnado matriculado en las secciones bilingües obtenía unos resultados superiores a la media. No fue hasta el 2014 –una década más tarde desde su implantación- cuando se realizó la primera evaluación integral de las secciones bilingües de inglés y francés en Educación Primaria y Secundaria en Extremadura. De hecho, el informe autonómico de los resultados de la *Evaluación Integral de las Secciones Bilingües en Extremadura* (EISSBB, 2014:3) concluyó lo siguiente:

Los resultados muestran un éxito en cuanto a la adquisición de habilidades lingüísticas en lengua extranjera, que rondan los niveles A2 en educación primaria y B1 en secundaria del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, al término de las etapas cursadas dentro de secciones bilingües. Igualmente, se observa un alto grado de satisfacción por parte de los centros, familias y profesores de los centros participantes. Se sugiere un efecto positivo sobre la motivación del profesorado, un cambio efectivo de la práctica docente, una mejora de la disciplina en las aulas, una baja segregación del alumnado y una puesta en valor de la cultura del esfuerzo.

Como posibilidades de mejora se apuntan una mayor oferta específica de formación para el profesorado, la diversificación de los idiomas, la flexibilización y el apoyo institucional durante los primeros momentos de la implantación, así como la continuidad del programa en los cambios de etapa, especialmente en Bachillerato y Ciclos de Formación Profesional.

Recientemente la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura (DOE número 83 del 3 de mayo de 2017) ha establecido un nuevo marco legal para, entre otros aspectos, garantizar la calidad de la enseñanza impartida en las Secciones Bilingües. A tal efecto se establece como requisito para asegurar la continuidad de las Secciones Bilingües la superación de una evaluación externa, suprimiéndose tales programas en el supuesto de incumplimiento de los objetivos propuestos y de anomalías graves de la normativa vigente (art. 32). Dicha evaluación periódica de las Secciones Bilingües, junto a las Memorias anuales presentadas por los centros docentes y los informes del Servicio de Inspección de Educación, permitirá introducir las modificaciones y mejoras oportunas para asegurar la calidad de tales programas. Esta medida de evaluación externa –acertada, aunque con considerable retraso en su aplicación- constituye, sin duda, un procedimiento de control de garantía de calidad de los programas bilingües, más allá de las memorias de los centros y los informes del Servicio Inspección de Educación.

Entre otras novedades de la reciente normativa cabe destacar la extensión o implantación progresiva de la enseñanza bilingüe a todas las etapas educativas -desde Educación Infantil hasta Bachillerato- y la propuesta de reducciones horarias para el profesorado para el mejor desempeño de sus funciones docentes.

Para el presente estudio han participado concretamente los siguientes centros de Educación Secundaria de Extremadura:

Centros	Antigüedad Programa Bilingüe	Alumnado (4º ESO)	Profesorado			
			Equipos directivos	Coord.	Prof. Inglés	Prof. ANL
I.E.S. Al-Qázeres* (Cáceres)	2004	53	5	1	6	9
I.E.S. Bioclimático (Badajoz)	2009	51	3	1	5	4
I.E.S. Rodríguez Moñino (Badajoz)	2004	53	4	**	3	2
I.E.S. Zurbarán (Badajoz)	2009	30	4	1	4	3
<b>Total</b>		187	16	3	18	18

\* Desde el curso 2014-2015 se convierte en el primer centro de Secundaria en Extremadura que se incorpora al Programa Bilingüe del MEC-British Council, contando también simultáneamente con el programa de las secciones bilingües.

\*\*La coordinadora se encontraba en ese momento de baja por maternidad, asumiendo la directora las responsabilidades de la coordinación bilingüe.

Tabla 4.2. Caracterización de la muestra

Para casi el 60% del alumnado encuestado este es su cuarto año de experiencia en educación bilingüe (únicamente el 9,1% acredita ya una década de experiencia). Alrededor del 70% ha obtenido altas calificaciones (sobresaliente-notable) en inglés en la última evaluación.

Respecto al profesorado de las AL y ANL, merece destacar la enorme variabilidad en el conocimiento acerca de los programas bilingües pues mientras casi la mitad del profesorado de inglés reconoce poseer *bastante* o *mucho* conocimiento al respecto, llama la atención cómo solo la mitad del profesorado de las ANL admite poseer un conocimiento *medio* de la enseñanza bilingüe y solo un 27,8% *bastante* conocimiento. Asimismo, el profesorado participante dispone en su mayoría de la certificación exigida del nivel B2, no obstante, en Secundaria sorprende el número de profesores con niveles C1 y C2, lo cual nos permite concluir que la capacitación del profesorado es alta. Sorprende también cómo dos tercios del profesorado de las ANL reconocen que no hacen uso de la lengua extranjera más allá de un 40% del tiempo de clase (aunque la normativa establece un mínimo de un 30%).

Las ANL ofertadas en los centros participantes en este estudio son Matemáticas, Física y Química, Geografía e Historia, Biología y Geología, Educación Física, Música, Tecnología, Educación Plástica y Visual, y Ética. Participaron todos los profesores de las ANL mencionadas, a excepción del profesorado de Educación Plástica y Visual, Música y Ética. En el caso de Extremadura las especialidades mayoritarias son, por riguroso orden, Matemáticas, Geografía e Historia, Educación Física y Ciencias Naturales (Fuente: EISSBB, 2014).

#### 4.2.3. Resultados y discusión

En primer lugar, se analizarán los datos cuantitativos extraídos de los cuestionarios (ver tablas y apéndices) aplicados a todos los grupos de control para pasar seguidamente a valorar los resultados cualitativos procedentes de las preguntas de tipo abierto incluidas en tales cuestionarios, así como las respuestas y/o comentarios proporcionados por los coordinadores y directores en las entrevistas.

En la tabla 4.3 se muestran los resultados porcentuales obtenidos en los cuestionarios aplicados tanto al alumnado como al resto de los grupos de control (profesorado de inglés y ANL, coordinadores de secciones y miembros de los equipos directivos).

Comenzando con la perspectiva del alumnado y partiendo de los resultados obtenidos, podemos constatar que el alumnado encuestado expresa en general una *relativa satisfacción* ( $M=3,75$ ) con los programas bilingües, lo cual nos permite confirmar que sus expectativas quedan parcialmente satisfechas, concretamente a la hora de trabajar los contenidos académicos en inglés ( $M=3,56$ ), entre otras cuestiones. Esta relativa satisfacción obedece al hecho de que la asignatura de Inglés recibe una valoración global más positiva que las asignaturas bilingües. De hecho, los valores correspondientes a diversos aspectos de las asignaturas bilingües (trabajo de los contenidos en inglés, participación en proyectos, planteamiento de problemas para su resolución, uso de las TIC, atención a aspectos de otras culturas) resultan inferiores en comparación con los resultados de la asignatura de Inglés.

Los resultados también confirman que en las asignaturas bilingües parece trabajarse algo más la habilidad lectora ( $M=4,10$ ) en la lengua extranjera que el resto de las habilidades (comprensión oral:  $M=3,88$ ; expresión oral:  $M=3,71$ ; y expresión escrita:  $M=3,70$ ). En el caso de la asignatura de Inglés, sin embargo, nos encontramos valores superiores similares (comprensión y expresión oral:  $M=4,13$ ; comprensión escrita:  $M=4,32$ ; y expresión escrita:  $M=4,31$ ) que nos permiten verificar cómo se trabajan casi por igual todas las habilidades comunicativas, quizás algo más las habilidades escritas que las orales, aunque las diferencias resultan mínimas, estadísticamente hablando. Igualmente, se dedica atención al desarrollo del vocabulario ( $M=4,22$ ) y especialmente al estudio de la gramática ( $M=4,49$ ), pero sorprende la escasa atención prestada a la pronunciación ( $M=3,43$ ) y también a la cultura de los países de habla inglesa ( $M=2,82$ ).

A continuación, analizaremos conjuntamente las valoraciones obtenidas en cada una de las áreas objeto de consideración (ver apéndices) desde la perspectiva del resto de los grupos de control implicados en el estudio (profesorado de inglés y ANL, coordinadores de las secciones y miembros de los equipos directivos).

Área 1: Asignaturas bilingües	N	M	DT
Ítem 1 (Se trabajan los contenidos en inglés)	187	3,56	1,011
Ítem 2 (Participación en proyectos)	186	3,26	1,261
Ítem 3 (Se plantean y resuelven problemas)	187	3,60	1,034
Ítem 4 (Se trabajan aspectos culturales)	186	2,88	1,125
Ítem 5 (Se trabaja la comprensión oral en inglés)	187	3,88	,966
Ítem 6 (Se trabaja la expresión oral en inglés)	185	3,71	,962
Ítem 7 (Se trabaja la comprensión lectora en inglés)	185	4,10	,933
Ítem 8 (Se trabaja la expresión escrita en inglés)	186	3,70	1,026
Ítem 9 (Se emplean las TIC)	187	3,02	1,255
Área 2: Asignatura de Inglés			
Ítem 1 (Se emplea la lengua extranjera)	187	4,59	,773
Ítem 2 (Participación en proyectos)	187	3,59	1,130
Ítem 3 (Se trabaja la comprensión oral)	187	4,13	,938
Ítem 4 (Se trabaja la expresión oral)	187	4,13	,944
Ítem 5 (Se trabaja la comprensión lectora)	187	4,32	,729
Ítem 6 (Se trabaja la expresión escrita)	187	4,31	,776
Ítem 7 (Se trabaja el vocabulario)	187	4,22	,823
Ítem 8 (Se trabaja la gramática)	187	4,49	,691
Ítem 9 (Se trabaja la pronunciación)	187	3,43	1,136
Ítem 10 (Se trabajan los aspectos culturales)	187	2,82	1,062
Ítem 11 (Se establecen contactos con hablantes extranjeros)	186	2,80	1,390
Área 3: Satisfacción general con el programa bilingüe			
Ítem 1 (Nivel de satisfacción con el programa bilingüe)	184	3,75	,960

**N:** Número de participantes.

**M:** Media aritmética conforme a la siguiente escala Likert:

(1): Totalmente en desacuerdo; (2) En desacuerdo; (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; (4) De acuerdo; (5) Totalmente de acuerdo.

**D.T.:** Desviación estándar. Este parámetro estadístico nos indica cómo se dispersan o se alejan los datos respecto a la media aritmética, sirviendo pues de indicador de variabilidad. Cuanto menor sea la desviación estándar, los datos resultan más homogéneos; por el contrario, cuanto mayor sea la desviación, existe una mayor variabilidad de los datos.

**Tabla 4.3.** Estadística descriptiva (Perspectiva del alumnado)

Respecto al área 1 (equipo directivo), existe un amplio consenso en cuanto a que los equipos directivos disponen de conocimientos sobre la enseñanza bilingüe, implicándose con regularidad en todas aquellas actividades del programa, midiendo con regularidad el nivel de satisfacción del alumnado –y en menor medida el del profesorado– con tales programas, apoyando iniciativas encaminadas a mejorar su calidad, mostrando apoyo a los implicados en tales programas y empleando vías de comunicación para mantener informada a toda la comunidad educativa de cualquier noticia relacionada con el programa bilingüe.

En lo referente al área 2 (coordinación), se expresa satisfacción con el nivel de coordinación bilingüe existente en los centros, destacándose el conocimiento lingüístico y pedagógico de los coordinadores, su compromiso con el proyecto y la promoción de actividades relacionadas con el programa bilingüe, así como su labor eficaz de coordinación con el profesorado de las AL y ANL.

En lo relativo al área 3 (cultura de bilingüismo), existe un amplio consenso en cuanto a la existencia de un ambiente de bilingüismo/plurilingüismo en el centro, programándose actividades para fomentar tal bilingüismo y participando sistemáticamente en proyectos internacionales (ej. eTwinning) y en programas de intercambio de alumnado y profesorado con centros extranjeros.

En lo concerniente al área 4 (recursos humanos y materiales), se cree que el profesorado de las ANL posee los conocimientos lingüísticos y pedagógicos necesarios para poder impartir la enseñanza bilingüe, reconociéndose su compromiso y participación en el proyecto, su metodología bien fundamentada, la promoción del aprendizaje autónomo y el empleo de recursos tecnológicos adecuados. No obstante, llama la atención cómo a su vez el profesorado de las ANL no está completamente convencido de disponer de los conocimientos pedagógicos específicos y necesarios para la enseñanza bilingüe. Especial énfasis y reconocimiento se concede al papel clave de los auxiliares de conversación que contribuyen positivamente al desarrollo de los programas bilingües, tal como se verá más adelante en el análisis cualitativo. Cabe destacar también que tanto los coordinadores como el profesorado de las ANL reconocen la escasez de materiales curriculares específicos y adecuados para la enseñanza bilingüe, convirtiéndose esto quizás en una de las principales limitaciones o desafíos de los programas bilingües.

En cuanto al área 5 (planificación, ejecución y seguimiento), se cree que la programación bilingüe está correctamente adaptada al contexto del centro, así como debidamente fundamentada, existiendo coordinación entre las AL y ANL en su planificación. Se reconoce además un seguimiento del programa bilingüe, cuya programación se adapta o cambia anualmente. Sorprende cómo el profesorado de las ANL expresa diferencias de opinión respecto al empleo continuado de la lengua extranjera, así como la coordinación entre las AL y ANL en la planificación. Igualmente, los coordinadores tampoco están convencidos de si realmente se hace un uso continuado de la lengua extranjera y de una metodología basada en los principios del enfoque AICLE en las asignaturas bilingües, a diferencia del profesorado de inglés que reconoce hacer un uso sistemático de la lengua extranjera en sus clases, asegurando el tratamiento por igual de todas las destrezas y de los aspectos culturales.

Finalmente, respecto a los resultados académicos y no académicos (área 6), existe la creencia de que el alumnado alcanza los objetivos en la lengua extranjera y en las asignaturas bilingües al finalizar sus estudios, expresándose así una amplia satisfacción con el programa bilingüe. Además, se considera que el uso de la lengua extranjera no tiene un impacto negativo sobre los resultados académicos de las asignaturas bilingües, aunque se evidencia cierta variabilidad o disparidad de opinión a este respecto. Por último, hay que destacar el énfasis concedido a la proyección, reconocimiento o impacto social de los programas y/o centros bilingües en la comunidad educativa y en el entorno inmediato, considerándose que las secciones bilingües mejoran sustancialmente la oferta educativa de los centros, tal apreciación también se constata en el análisis cualitativo.

En la tabla 4.4 se identifican las principales fortalezas y aspectos mejorables de los programas bilingües según la perspectiva de todos los grupos de control (respuestas a las preguntas de tipo abierto incluidas en los cuestionarios).

Las entrevistas con los coordinadores y directores también aportaron valoraciones interesantes a la vez que concluyentes, que respaldan los hallazgos obtenidos hasta el momento.

Merece destacar el énfasis y valor concedido a la trayectoria o experiencia en educación bilingüe de los centros como aval de calidad. Mientras algunos directores reconocen la necesidad de un control de calidad de tales programas, aunque matizan que *no existe una mentalidad en los centros educativos con respecto al control de calidad*, los coordinadores, en cambio, resaltan la motivación e implicación del profesorado: *si esto sale hacia adelante es porque hay una implicación muy importante por parte del profesorado*.

<b>Fortalezas y debilidades de los programas bilingües</b>		
	<b>Fortalezas</b>	<b>Aspectos mejorables</b>
<b>Alumnado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivel de inglés adquirido (vocabulario, pronunciación).</li> <li>- Intercambio o inmersión lingüística en el extranjero.</li> <li>- Preparación del profesorado (dominio lingüístico).</li> <li>- Auxiliares de conversación.</li> <li>- Exposición continuada al inglés.</li> <li>- Ambiente favorable de aula y de estudio (alumnos trabajadores).</li> <li>- Implicación y esfuerzo del profesorado.</li> <li>- Visitas de estudiantes extranjeros al centro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejorar la pronunciación de algunos profesores.</li> <li>- Escasez de exposición y contacto con la lengua extranjera.</li> <li>- Dificultad para entender el contenido en asignaturas como Matemáticas y Física y Química.</li> <li>- Escasez de materias en el programa.</li> <li>- Escasez de intercambios o visitas.</li> <li>- Más tiempo con el profesorado nativo.</li> <li>- Reducción del contenido de algunas materias.</li> <li>- Clases más dinámicas e interactivas (proyectos).</li> </ul>
<b>Equipos directivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implicación y formación del profesorado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Más exposición y uso del inglés.</li> <li>- Trabajo interdisciplinar por proyectos.</li> <li>- Incrementar los intercambios.</li> <li>- Más auxiliares de conversación.</li> </ul>
<b>Coordinadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiencia y trayectoria del centro en educación bilingüe.</li> <li>- Oportunidades de intercambio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejorar la coordinación del profesorado de AL y ANL.</li> <li>- Eliminar la enseñanza bilingüe en asignaturas como Matemáticas.</li> <li>- Conocer con antelación al nuevo profesorado a efectos de organización docente.</li> </ul>
<b>Profesorado Inglés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiencias de intercambio lingüístico y cultural.</li> <li>- Mejora de las habilidades comunicativas del alumnado.</li> <li>- Relativa coordinación del profesorado participante.</li> <li>- Implicación de toda la comunidad educativa.</li> <li>- Satisfacción del alumnado y de sus familias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incrementar el profesorado, así como los recursos materiales.</li> <li>- Mejorar la competencia idiomática del profesorado ANL.</li> <li>- Incrementar la exposición y uso de la lengua extranjera.</li> <li>- Mejorar la coordinación del profesorado del AL y ANL.</li> <li>- Reducir la ratio de alumnado.</li> <li>- Reducción horaria para preparar mejor las clases.</li> <li>- Participación del profesorado en proyectos europeos.</li> </ul>
<b>Profesorado ANL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implicación del equipo directivo y del profesorado.</li> <li>- Motivación del alumnado.</li> <li>- Apoyo de las familias.</li> <li>- Coordinación de la sección.</li> <li>- Formación del profesorado.</li> <li>- Experiencia y trayectoria del centro en educación bilingüe.</li> <li>- Proyección externa del centro.</li> <li>- Sobreesfuerzo del alumnado.</li> <li>- Confianza y seguridad comunicativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayor coordinación del profesorado del programa.</li> <li>- Escasez de materiales y estrategias pedagógicas.</li> <li>- Reducir la ratio de alumnos.</li> <li>- Contacto y colaboración con otros centros bilingües.</li> </ul>

Tabla 4.4. Fortalezas y aspectos mejorables del programa bilingüe

Entre las principales fortalezas, según los directores, se destaca la *concienciación* presente actualmente en la sociedad respecto al valor de la educación bilingüe como motor de cambio de la calidad de la enseñanza lingüística, así como el reconocimiento externo con que cuenta un centro al ofertar este tipo de programas, *dando mucha personalidad al centro*. En general, están conformes con el trabajo realizado y, de hecho, valoran muy positivamente los resultados lingüísticos alcanzados por el alumnado. En cuanto a las debilidades, se advierte la necesidad de mejorar la calidad de la formación lingüística del profesorado de las ANL, la falta de profesorado cualificado para impartir un mayor número de materias (apreciación compartida con el alumnado), el carácter itinerante del profesorado, que dificulta la planificación docente y la posibilidad de que quizás se impartan y reciban más contenidos en la sección general que en la sección bilingüe. Igualmente, se reconoce que el compromiso de la administración educativa por el bilingüismo no atiende en la práctica a circunstancias tales como la sobrecarga de trabajo del profesorado implicado, cuyo esfuerzo no se ve recompensado en términos de reducción horaria con el fin de preparar mejor las clases, amparándose bajo el pretexto de la crisis económica actual.

En general, los coordinadores reconocen estar comprometidos con la coordinación de tales programas, aunque aluden a la falta de tiempo, lo cual imposibilita reunirse con mayor regularidad con el profesorado de las ANL para poder compartir experiencias y consensuar un criterio pedagógico común como, por ejemplo, el porcentaje de uso del inglés dentro del aula *-esa es la disputa final-*, aunque reconocen que *en verdad cada uno organiza su clase a su manera*. Se cree que el inglés debe convertirse en la lengua vehicular de comunicación, en *la moneda de uso común* dentro del aula para las funciones discursivas básicas tales como dar instrucciones, saludos, peticiones, etc.

Tanto los directores como los coordinadores coinciden en señalar que existe un gran ambiente de bilingüismo en el centro, no solo gracias al proyecto de las secciones bilingües, sino también a los programas europeos de intercambio (Erasmus Plus, Comenius...). A este respecto, merecen ser destacadas las reflexiones de algunos directores: *Si apuestas por los idiomas, la apuesta tiene que ser decidida; la única manera de sacar esto para adelante es con el compromiso del profesorado de lengua extranjera y de ANL*.

Se considera que el profesorado está formado, motivado y comprometido para garantizar el éxito de los programas bilingües, destacándose nuevamente el valor de su experiencia en tales programas y su voluntad de reciclaje profesional (estancias en el extranjero, participación en acciones formativas promovidas por la Administración...).

En general, se cree que se sabe conjugar el uso de ambas lenguas dentro del aula, aunque se prima la adquisición de los contenidos antes que los aspectos lingüísticos. De hecho, se considera que se dan las clases conforme a la normativa vigente (un uso mínimo de un 30% de la lengua extranjera), aunque en verdad existe cierta flexibilidad al respecto, pues esto dependerá no solo de las características *-naturaleza y complejidad-* de cada materia (por ejemplo, Educación Física *da más juego* que materias tales como Matemáticas y Física y Química que entrañan una mayor complejidad de comprensión), sino también del grupo de alumnos. En relación con esto, matizan que la ley vigente obliga a que el currículo impartido no sea inferior en la sección bilingüe que en la sección general, con lo cual consideran que, si no se entienden los contenidos en la lengua extranjera, esto ha de solventarse con el uso de la lengua materna. También se reconoce cierta coordinación didáctica entre las AL y ANL, especialmente a principios de curso a efectos de planificación, pero no de manera sistemática: *En teoría tenemos reuniones formales semanales, pero en la práctica -por razones de horario- no se hacen todas las semanas; es verdad que hablamos mucho, pero no sistemáticamente, no hay una reunión semanal entre profesores de AL y ANL, lo cual dificulta la coordinación, pero sí tenemos en cuenta lo que se está haciendo*. Igualmente se insiste en la necesidad de un mayor seguimiento del programa por parte de la Administración a través de una evaluación externa para controlar la calidad de tales programas.

Se destaca el papel fundamental de los auxiliares de conversación *-son absolutamente necesarios-*, resaltándose los beneficios o ventajas de contar con hablantes nativos para el alumnado, aunque matizan que depende de la persona (concretamente de su experiencia docente y motivación). Normalmente muchos de estos auxiliares son universitarios sin formación docente y que además carecen de experiencia docente, *no sabiendo cómo enfrentarse a un grupo de alumnos*. A este res-

pecto, consideran que la Administración debería seleccionar mejor a los auxiliares y, por supuesto, aumentar su número, pues las 12 horas semanales asignadas que tienen resultan insuficientes para poder cubrir toda la demanda formativa de todos los grupos bilingües. Por otro lado, se destaca el uso de las pizarras digitales y los libros digitales, haciéndose la siguiente matización al respecto: *Tenemos a nuestra disposición todos los medios posibles. No nos falta de nada. A lo mejor no se saca todo el provecho. Depende del modus operandi de cada profesor en el aula.*

En general se reconocen los beneficios potenciales del programa bilingüe para el alumnado, dados los excelentes resultados lingüísticos obtenidos (la mayoría del alumnado tiene el B1 y algunos incluso se preparan para el B2), pudiéndose presentar a pruebas externas de nivel (exámenes de Cambridge, Escuelas Oficiales de Idiomas...). No obstante, en relación a la cuestión controvertida de cómo el uso de la lengua extranjera pudiera afectar a la adquisición de los contenidos de las ANL, merece destacarse que uno de los directores expresa ciertos recelos o dudas al no estar plenamente convencido de si se adquieren la misma cantidad de contenidos en la sección bilingüe que en la sección general: *El debate está encima de la mesa... nos ha surgido la duda... aunque la impresión general es que no.* Igualmente, una de las coordinadoras incluso se cuestiona *Hasta qué punto es idóneo que las matemáticas se impartan en inglés.*

La valoración global de los programas bilingües en Extremadura resulta positiva, aunque presentan algunas limitaciones o deficiencias que necesitan subsanarse para poder mejorar su calidad *-aportan más cosas positivas al alumnado y al centro que negativas, aunque todo es mejorable-*. El nivel de satisfacción del profesorado (se presupone que también el de los padres) resulta positivo, prueba de ello es *el crecimiento imparable de la demanda de admisión*, aunque en el caso del alumnado tal satisfacción resulta sorprendentemente relativa.

### 4.3. Conclusiones

Este capítulo describe la evolución y realidad actual de las secciones bilingües en Extremadura, en términos de calidad, desde una perspectiva múltiple, lanzándose una serie de propuestas de mejora. En general se aprecia satisfacción con los programas bilingües por parte de casi todos los grupos de control, aunque tal satisfacción resulta sorprendentemente relativa en el caso del alumnado. Merecen ser destacados como factores de calidad de tales programas los resultados lingüísticos alcanzados por el alumnado, la preparación e implicación del profesorado, la disponibilidad de hablantes nativos, las oportunidades de intercambio, el reconocimiento e impacto social asociado a tales programas, así como la trayectoria o experiencia de los centros en educación bilingüe como aval de calidad, entre otros aspectos. Para mejorar la calidad de tales programas es preciso, pues, entre otras propuestas, mejorar la formación lingüística y pedagógica del profesorado de las ANL, hacer un uso más continuado y sistemático de la lengua extranjera, contar con un mayor número de profesorado nativo, potenciar las estancias o inmersiones lingüísticas en el extranjero, asegurar una coordinación eficaz entre el profesorado de las AL y ANL, así como realizar un mayor seguimiento de los programas mediante evaluaciones externas. Indudablemente, el sorprendente crecimiento del número de secciones bilingües en Extremadura en la última década, programas desprovistos de mecanismos de control de calidad, no constituye necesariamente un indicador clave de la calidad de tales programas. *¿Para contar con calidad necesitamos cantidad? Nada más lejos de la realidad. Quizás la cantidad venda más que la calidad, pero la cantidad bajo ningún concepto es sinónimo o garantía de calidad.*

Finalmente, merece ser destacado que todo programa requiere de una evaluación sistemática, rigurosa y objetiva de su funcionamiento para poder detectar y subsanar posibles deficiencias y mejorar así su calidad. Dicha evaluación externa supondría verdaderamente un mecanismo de control de garantía de calidad de los programas de educación bilingüe.



# 5. Factores de calidad en los programas de AICLE de Canarias

Patricia Arnaiz Castro y José A. Medina Suárez

(Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)

## 5.1. Introducción

El programa AICLE en Canarias comienza su andadura en el año académico 2004-2005 con el proyecto experimental de aprendizaje activo de lenguas extranjeras en nueve centros públicos de educación infantil y primaria. Este proyecto, diseñado siguiendo las directrices establecidas por la Comisión Europea en el año 2003 en su plan de acción para fomentar el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística, se extendió en el curso 2005-2006 a la Enseñanza Secundaria Obligatoria y, desde entonces, no ha cesado de crecer (Frigols Martín y Marsh, 2014). Mediante la convocatoria *Proyectos de Secciones Bilingües*, resuelta el 21 de julio de 2015, 12 institutos de educación secundaria fueron seleccionados para implantar la enseñanza de algunas áreas no lingüísticas en inglés. Actualmente la cifra de centros de enseñanza infantil y primaria asciende a 353 y la de institutos de enseñanza secundaria, a 104.

En lo que se refiere a las características del programa, según la Orden del 11 de junio de 2010 y la Orden del 7 de febrero de 2011 (Consejería de Educación y Universidades, Gobierno de Canarias), en educación primaria los estudiantes deben tener, por lo menos, una hora a la semana de áreas no lingüísticas impartidas en inglés. Se recomienda comenzar este tipo de enseñanza desde el primer curso (6-7 años), aunque cada centro se verá limitado por sus características y recursos, y de estas dependerá su implicación. Asimismo, en educación secundaria, los estudiantes deben tener un mínimo de una hora a la semana de áreas no lingüísticas impartidas en inglés en los cursos en los que el centro pueda ofrecerlas, aunque, nuevamente, la Consejería de Educación y Universidades, a través de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, recomienda empezar en el primer curso (12-13 años). No obstante, tal y como se establece en la Resolución del 31 de agosto de 2016 de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, tanto los centros de educación infantil y primaria como los institutos de educación secundaria integrados en el marco de la enseñanza AICLE deben tener como principal objetivo el incremento de las horas de inmersión en inglés. Además, con el denominado Plan de Impulso de Lenguas Ex-

tranjeras (PILE), la Consejería de Educación y Universidades pretende que en el periodo 2016-2022 todos los centros de educación no universitaria ofrezcan el programa AICLE. El interés por que todos los centros de la comunidad autónoma canaria sigan las directrices del mencionado programa se justifica, lógicamente, por la valoración positiva que hasta ahora ha recibido, como queda reflejado en el *Informe de evaluación externa: programa CLIL de la consejería de educación, universidades y sostenibilidad de Canarias* (Frigols Martín y Marsh, 2014). No obstante, y aparte del obligatorio seguimiento que las autoridades competentes deben hacer de su implantación y desarrollo, se hace imprescindible realizar investigaciones que arrojen luz sobre todos y cada uno de los aspectos referidos al programa AICLE con el fin de detectar los aciertos y localizar las deficiencias para subsanarlas.

Este capítulo presenta un estudio que analiza, a través de las percepciones de los agentes implicados en el programa, distintos factores de calidad que pueden determinar su buen funcionamiento. Concretamente, y al igual que sucede en las investigaciones presentadas en el resto de los capítulos que conforman este libro, las preguntas que esta investigación se propone responder son las siguientes:

- 1) ¿Qué valoración hace el alumnado de 4º de ESO de la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de las áreas no lingüísticas que se ofrecen en inglés dentro del programa bilingüe de su centro? ¿Qué aspectos funcionan bien y qué hay que mejorar?; ¿Qué valoración hace el alumnado de 4º de ESO sobre la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura de Inglés?
- 2) ¿Qué valoración hace el profesorado de inglés, el de las áreas no lingüísticas, los coordinadores y el equipo directivo sobre los siguientes aspectos del programa AICLE: la competencia y actuación del equipo directivo del centro bilingüe; la coordinación del programa bilingüe; la cultura del bilingüismo que se fomenta en el centro; los recursos humanos y materiales empleados para la enseñanza y aprendizaje; la planificación, ejecución y seguimiento del programa; y los resultados conseguidos?

68

## 5.2. Método

### 5.2.1. Contexto y participantes

Para llevar a cabo el análisis del programa AICLE en Canarias se seleccionaron cinco centros de enseñanza secundaria de la isla de Gran Canaria. En estos centros el programa AICLE llevaba instaurado varios años, así que tanto el profesorado como el alumnado y los directivos de los centros estaban familiarizados con su funcionamiento. Las materias no lingüísticas en las que se aplicaba el programa AICLE en estos centros pertenecen al campo de las ciencias naturales y sociales, así como de la enseñanza artística y la plástica, siendo las asignaturas con mayor número de horas dedicadas al proyecto AICLE Biología, Historia y Educación Física.

Cada centro dispone de la figura del coordinador o coordinadora del proyecto AICLE, cuyo cometido es coordinar la implantación de dicho proyecto en el centro, con el fin de que se haga de manera uniforme y efectiva. Establece, además, reuniones semanales con el profesorado para discutir acerca de la metodología utilizada y la progresión y el desarrollo del programa.

Tal y como se dijo con anterioridad, la muestra utilizada pertenece a cinco centros de enseñanza secundaria interesados en participar en el estudio y pertenecientes a la isla de Gran Canaria. El número de alumnos participantes en el estudio fue de 220 de 4º de ESO, de los que 102 eran chicos y 118 chicas. El 94,5% de los participantes era de nacionalidad española. El nivel de inglés de la mayoría de los participantes les permitía participar en el programa AICLE: 23,2% tenían un nivel A2 y 19,1% un nivel B1. Solo un 8,6% refería no tener nivel de inglés y un 6,4% manifestó tener un A1. Un 20,6% había obtenido una calificación inferior al aprobado (5) en la última evaluación de inglés. La mayoría de los alumnos participantes (64,0%) llevaba cuatro años en el programa AICLE.

Total alumnado: 220						Nivel: 4.º ESO		
Sexo (%)		Nivel de lengua (%)				Nacionalidad (%)		
H	M	A1	A2	B1	B2	Española	Hispana	No hispana
46,4	53,6	6,4	23,2	19,1	8,2	89,5	2,27	8,23

Tabla 5.1. Características generales del alumnado

En este estudio participaron además 14 profesores y profesoras de inglés, de los cuales tres eran hombres y 11 mujeres. Todos tenían más de diez años de experiencia en la enseñanza. Tres tenían un nivel B2, siete un C1 y dos un C2. Ocho profesoras consideraban tener bastante conocimiento sobre la metodología bilingüe y solo tres manifestaron tener un conocimiento medio. No obstante, ocho refirieron no haber realizado ningún curso de experto, máster o formación en AICLE o en enseñanza bilingüe.

Además, participaron 22 profesores de áreas no lingüísticas, de los cuales nueve eran hombres y 12 mujeres. En este caso la mayoría tenía un nivel de inglés de C1 (17), solo uno tenía un B2 y cuatro un C2. En relación a su conocimiento sobre la enseñanza bilingüe, 11 de ellos manifestaron que sabían bastante, ocho tener un conocimiento medio y solo uno tener poco conocimiento al respecto. La mayoría de ellos (15) declaró además que no había recibido ninguna formación sobre AICLE o enseñanza bilingüe.

Total profesorado inglés: 14									
Sexo		Nivel de lengua (%)			Experiencia docente (%)		Conocimiento AICLE		
H	M	B2	C1	C2	> 5 años	< 5 años	Medio	Bastante	Mucho
21,4	78,6	21,4	50,0	14,3	100	0	21,4	57,1	7,1

Tabla 5.2. Características generales del profesorado de inglés

69

Total profesorado ANL: 22										
Sexo		Nivel de lengua (%)			% tiempo impartido en inglés (%)			Conocimiento AICLE		
H	M	B2	C1	C2	<20	20-40	40-60	Poco	Medio	Bastante
40,9	54,5	4,5	77,3	18,2	31,8	36,4	31,8	4,5	36,4	50,0

Tabla 5.3. Características generales del profesorado de ANL

Formaron parte del estudio también cinco coordinadoras del programa AICLE en los centros. Cuatro de ellas tenían un nivel C2 y el mismo número tenía más de seis años de experiencia docente. Solo una consideraba tener un conocimiento sobre la enseñanza bilingüe bajo. Por otro lado, solo dos de ellas manifestaron haber recibido alguna formación sobre AICLE o enseñanza bilingüe.

Por último, nueve cargos directivos de los cinco centros participantes en este estudio fueron también entrevistados (dos hombres y siete mujeres). A pesar de que la mayoría (4) refirió tener un nivel de inglés A1, cinco manifestaron tener un nivel de conocimiento sobre la enseñanza bilingüe alto, aunque solo tres del total habían recibido formación en AICLE o en enseñanza bilingüe.

Total coordinadoras y equipo directivo:14												
Sexo		Nivel de lengua (%)				Función (%)			Conocimiento AICLE			
H	M	A1	B1	B2	C2	C	E	N	P	Me	B	Mu
14,3	85,7	28,6	7,1	7,1	28,6	35,7	64,3	7,1	14,3	14,3	35,7	28,6

C: coordinación; E: equipo directivo N: ninguno; P: poco; Me: medio; B: bastante; Mu: mucho

Tabla 5.4. Características generales de coordinadoras y equipo directivo

### 5.2.2. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Los datos de este estudio se han obtenido mediante la aplicación de los cuestionarios de los apéndices 1-5, que se completaron con la información obtenida en entrevistas con los coordinadores de los programas AICLE y los directores de los centros, donde se trataron los temas incluidos en el apéndice 6. En los cuestionarios, los informantes pudieron expresar sus opiniones y percepciones empleando una escala de tipo Likert (de 1 a 5 puntos), que permite cuantificar los datos obtenidos y, además, se incluyeron espacios en blanco para que pudieran matizar, si lo deseaban, la puntuación asignada a las variables o para que mencionaran algún factor relevante que pudiera haberse omitido. De esta manera, también fueron incorporadas al diseño de investigación algunas ventajas de la metodología cualitativa. Los resultados de los cuestionarios fueron contrastados con los de la entrevista realizada al director de cada centro y al coordinador del programa bilingüe, donde se pidió información sobre las dimensiones que se desarrollan en los cuestionarios.

### 5.2.3. Análisis de datos

Los datos extraídos han sido analizados siguiendo varios procedimientos. Con el fin de averiguar las percepciones y el grado de acuerdo de los cinco agentes implicados en los programas AICLE con los diferentes ítems incluidos en los cuestionarios, se llevó a cabo un análisis descriptivo con el programa de estadística SPSS v. 20. Además, hemos calculado la *fiabilidad* de los cuestionarios por medio del alfa de Cronbach.

Para el análisis de los datos cualitativos, se codificaron, categorizaron y subcategorizaron las respuestas. Como señalan Osses Bustingorry, Sánchez Tapia e Ibáñez Mansilla (2006), la categorización hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tema.

70

## 5.3. Resultados

### 5.3.1. Consistencia interna y fiabilidad

Se calculó la consistencia interna de cada instrumento. El alfa de Cronbach fue alta en todos los casos: 0,92 en el cuestionario del alumnado, 0,95 en el de los coordinadores, 0,92 en el de los directores, 0,94 en el de los profesores de inglés y 0,93 en el del profesorado de ANL. Por tanto, los instrumentos utilizados para obtener los datos de carácter cuantitativo son válidos y fiables y se confirma su consistencia interna.

### 5.3.2. Percepciones del alumnado

Los resultados obtenidos señalan que los 219 alumnos de 4º se muestran satisfechos con el programa AICLE de su centro ( $M=3,33$  y  $DT=1,11$ ). Sin embargo, es preciso puntualizar que los datos revelan que el grado de acuerdo con los ítems que hacen referencia a las clases de inglés es mayor que con aquellos que hacen referencia a las materias de áreas no lingüísticas. Concretamente, se aprecia que ninguno de los ítems sobre las ANL recibe una valoración por encima de 4.

Los ítems sobre las ANL que mayor valoración reciben son los referidos al empleo que se hace de las nuevas tecnologías en las sesiones de esas materias ( $M=3,53$  y  $DT=1,41$ ), al modelo de aprendizaje que se lleva a cabo –por proyectos– ( $M=3,44$  y  $DT=1,29$ ), y al tiempo dedicado a la destreza de comprensión escrita ( $M=3,42$  y  $DT=1,18$ ). Este último ítem es el que recibe mayor valoración de entre todos los relacionados con el contacto de la lengua inglesa durante las sesiones de las materias de ANL. Así, el ítem sobre el tiempo dedicado a la destreza de comprensión oral recibe una puntuación media de 3,38 ( $DT=1,12$ ); el ítem que engloba a todas las destrezas, «en las clases bilingües trabajamos los contenidos en inglés», recibe una puntuación media de 3,23 ( $DT=,98$ ), cifra

que coincide con la correspondiente a la producción escrita (DT=1,15), y el ítem sobre el tiempo dedicado a la producción e interacción oral obtiene una puntuación media de 3,16 (DT=1,10). Una valoración por debajo de 3 recibe la presencia de aspectos culturales en las clases (M=2,60 y DT=1,17) y las oportunidades que se conceden a los estudiantes de enfrentarse a la resolución de problemas (M=2,90 y DT=1,14).

En lo que respecta a la percepción que tiene el alumnado sobre las sesiones de la materia de Inglés, se observa que los ítems ante los que mayor grado de acuerdo muestran los estudiantes son los que hacen referencia a la cantidad de tiempo dedicado al inglés como medio de comunicación en el aula (M=4,46 y DT=0,808), a las actividades de comprensión tanto escrita (M=4,28 y DT=0,87) como oral (M=4,22 y DT=0,92) y a las actividades de gramática (M=4,26 y DT=0,99). Sin embargo, los ítems que reciben puntuaciones más bajas son aquellos referidos a las relaciones en lengua inglesa con personas de otros centros o países (M=2,26 y DT=1,4), a la presencia en el aula de la cultura de países de habla inglesa (M=2,72 y DT=1,15) y al tiempo dedicado a la pronunciación (M=3,31 y DT=1,17).

En cuanto a las preguntas de carácter cualitativo, encontramos que en la primera, donde se pide al alumnado que aporte observaciones o información adicional sobre el programa AICLE, la mayoría de los estudiantes optan por centrarse en las debilidades del programa, con lo que decidimos reorganizar las respuestas de las tres preguntas en dos grupos, uno centrado en las fortalezas del programa y otro, en las debilidades. Tres son los aspectos que el alumnado destaca como fortalezas del programa. En primer lugar, se encuentra el buen nivel de inglés que el alumnado percibe que tiene gracias al hecho de haber recibido instrucción en inglés en algunas asignaturas; en segundo lugar, se sitúa la amplitud y la variedad de vocabulario con la que el programa les ha permitido familiarizarse; y, por último, los estudiantes comentan que los proyectos europeos les han permitido interactuar con personas de diferentes países.

En cuanto a las debilidades, la primera de las tres a las que más referencia hace el alumnado está relacionada con el escaso número de asignaturas que se imparten como parte del proyecto. Los estudiantes aclaran que, a medida que han avanzado en la ESO, el número ha descendido y, además, las asignaturas bilingües han ido variando a lo largo de los cursos. A este comentario la mayoría añade que le gustaría que esto se resolviera, con lo que además de como una debilidad este comentario se presenta como un reconocimiento por parte del alumnado de la aprobación de la continuidad del programa. La segunda debilidad está relacionada con el nivel de inglés del profesorado. Los estudiantes perciben que muchos de los profesores no disponen del nivel de inglés adecuado para impartir su asignatura en inglés, como se aprecia en el siguiente comentario del estudiante [04]: «Los profesores deberían tener más nivel de inglés y una mejor pronunciación». La tercera de las debilidades mencionadas hace referencia al poco tiempo que se emplea el inglés como lengua vehicular en las asignaturas de áreas no lingüísticas.

### 5.3.3. Percepciones del profesorado

El profesorado que imparte inglés, con relación al equipo directivo del centro y su implicación en el programa AICLE, destaca el conocimiento que dicho equipo tiene respecto a la enseñanza bilingüe (M=4,15 y DT=0,899), aspecto en el que coincide con el profesorado de ANL (M=4,18 y DT=0,907). Encuentran menos significativo, sin embargo, el apoyo de las iniciativas para mejorar la calidad del programa (profesores de inglés: M=3,45 y DT=1,128; profesores de ANL: M=3,73 y DT=0,985), al igual que sucede en relación al apoyo a los implicados en el programa AICLE (profesores de inglés: M=3,33 y DT=1,497; profesores de ANL: M=3,59 y DT=1,098). Por otro lado, el valor más bajo que otorga el profesorado de inglés hace referencia al presupuesto que se dedica a la adquisición de materiales para el programa (M=2,44 y DT=1,236). Este hecho coincide igualmente con el profesorado de ANL (M=2,65 y DT=1,137). La comprobación regular del grado de satisfacción del profesorado implicado en el programa AICLE que realiza el equipo directivo tampoco arrojó un valor positivo manifiesto (M=2,73 y DT=1,104) en el caso de los profesores de inglés. No obstante, el profesorado de ANL otorga un valor mayor a este aspecto (M=3,14 y DT=1,207).

La valoración que el profesorado hace de la labor de coordinación tiene un carácter positivo mayor que la que hace acerca del equipo directivo. En relación con el conocimiento de la lengua extranjera por parte de las coordinadoras, tanto los profesores de inglés ( $M=4,89$  y  $DT=0,289$ ) como los de ANL ( $M=4,73$  y  $DT=0,456$ ) manifiestan que tienen un grado de conocimiento muy alto, al igual que en referencia a su conocimiento pedagógico necesario para llevar a cabo este programa (profesores de inglés:  $M=4,83$  y  $DT=0,389$ ; profesores de ANL:  $M=4,73$ ,  $DT=0,456$ ). El valor es inferior entre el profesorado de inglés cuando se les pregunta acerca de la efectividad en la coordinación entre áreas lingüísticas y no lingüísticas ( $M=4,00$  y  $DT=0,913$ ) y también en referencia al grado de satisfacción que tienen acerca de la coordinación del programa en el centro ( $M=4,08$  y  $DT=0,954$ ), a pesar de mantenerse con valores de  $M>4$ . No obstante, los valores más bajos obtenidos acerca de la labor de coordinación son superiores a la mayoría de los obtenidos en referencia al equipo directivo. En general, los valores obtenidos en la valoración de la coordinación entre el profesorado de ANL son superiores a los expresados por el profesorado de inglés.

Acerca de la cultura de bilingüismo el profesorado de inglés otorga un valor alto a la participación del centro en proyectos internacionales ( $M=4,00$ ,  $DT=1,128$ ). Esta valoración no coincide con el profesorado de ANL ( $M=3,18$ ,  $DT=1,296$ ), pues este profesorado otorga su valor más alto a los proyectos interdepartamentales en el centro ( $M=4,05$ ,  $DT=0,785$ ). Los valores más bajos en ambos grupos hacen referencia a los contactos que establece el centro con otros organismos con el objetivo de fomentar la enseñanza bilingüe, tanto refiriéndose a universidades como a otras instituciones (profesores de inglés:  $M=2,75$  y  $DT=1,215$ ; profesores de ANL:  $M=2,64$  y  $DT=1,136$ ).

Con respecto a los recursos humanos y materiales de los que disponen, los docentes de inglés valoran positivamente su conocimiento del inglés empleado en las asignaturas bilingües ( $M=4,71$  y  $DT=0,611$ ), así como de la pedagogía AICLE necesaria para facilitar el aprendizaje ( $M=4,43$  y  $DT=0,646$ ). Esta valoración positiva coincide en el caso de los profesores de ANL (conocimiento del inglés:  $M=4,55$  y  $DT=0,671$ ; conocimiento sobre pedagogía AICLE:  $M=4,32$  y  $DT=0,716$ ). Los valores más bajos se relacionan, en el caso del profesorado de inglés, con la realización de actividades relacionadas con el proyecto bilingüe dentro y fuera del centro ( $M=3,92$  y  $DT=0,760$ ) y con la presencia de materiales adecuados para la realización de la enseñanza bilingüe ( $M=3,93$  y  $DT=0,616$ ). En el caso de los profesores de ANL coinciden en la baja valoración de las actividades relacionadas con el proyecto AICLE realizadas fuera del centro ( $M=2,73$  y  $DT=1,162$ ).

Con relación a la planificación, ejecución y seguimiento del programa bilingüe, los profesores de inglés valoran muy positivamente la planificación de tareas y problemas, y el desarrollo de proyectos en lengua extranjera en sus clases ( $M=4,62$  y  $DT=0,506$  y  $M=4,69$  y  $DT=0,630$ , respectivamente). Sin embargo, en referencia a la coordinación entre áreas lingüísticas y no lingüísticas, y al conocimiento de la planificación del programa bilingüe de los compañeros, los valores son más bajos ( $M=3,54$  y  $DT=1,050$  y  $M=3,69$  y  $DT=0,947$ , respectivamente). No obstante, el profesorado de ANL sí otorga un valor alto al conocimiento del programa bilingüe que tienen sus compañeros ( $M=4,10$  y  $DT=0,831$ ) y sus valoraciones acerca de su propia planificación y desarrollo de los proyectos en sus clases son menores que las del profesorado de inglés (planificación:  $M=3,73$  y  $DT=0,88$ ; desarrollo de proyectos:  $M=3,41$  y  $DT=1,098$ ). Con respecto al uso de la lengua extranjera, los profesores de inglés consideran que en su asignatura ocurre durante la mayor parte del tiempo ( $M=4,38$  y  $DT=0,506$ ), a diferencia de los profesores de ANL que dan un valor significativamente menor a este aspecto ( $M=2,68$  y  $DT=0,780$ ).

El profesorado de inglés hace también una valoración positiva de los resultados académicos en el proyecto bilingüe. Refieren que los estudiantes participan activamente en actividades de expresión oral ( $M=4,54$  y  $DT=0,660$ ) y que se expresan bien en actividades de interacción oral ( $M=4,00$  y  $DT=0,816$ ). No obstante, las valoraciones que de estos aspectos hace el profesorado de ANL son inferiores ( $M=3,00$  y  $DT=0,436$  en expresión oral y  $M=2,95$   $DT=0,590$  en interacción oral). El valor más bajo que otorgan los profesores de ANL es el que se refiere a la posibilidad de que usar la lengua extranjera en ANL pueda tener un efecto negativo en el aprendizaje ( $M=1,71$  y  $DT=0,956$ ). Además, este profesorado muestra un valor positivo en relación al dominio del alumnado de los contenidos de la asignatura ( $M=3,67$  y  $DT=0,913$ ).

El resultado que muestra un menor grado de satisfacción por parte del profesorado de inglés es el que se relaciona con la consecución de los objetivos de la pronunciación ( $M=3,69$  y  $DT=0,630$ ),

seguido de la de los objetivos gramaticales ( $M=3,85$  y  $DT=0,689$ ). La valoración que hacen de los objetivos alcanzados en las otras destrezas es satisfactoria, tanto en la comprensión escrita ( $M=4,23$  y  $DT=0,439$ ), como en la comprensión oral ( $M=4,23$  y  $DT=0,599$ ) y la expresión escrita ( $M=3,92$  y  $DT=0,494$ ), arrojando esta última el valor más bajo de todas ellas.

Con respecto a la valoración del programa bilingüe, esta parece ser peor por parte de la comunidad educativa que por el entorno en el que se localiza el centro, tanto según las valoraciones del profesorado de inglés (comunidad educativa:  $M=3,46$  y  $DT=1,198$ ; entorno:  $M=4,00$  y  $DT=0,853$ ) como del profesorado de ANL (comunidad educativa:  $M=3,73$  y  $DT=0,883$ ; entorno:  $M=3,91$  y  $DT=0,811$ ). Finalmente, la satisfacción del profesorado de inglés con el programa bilingüe ( $M=3,54$  y  $DT=1,198$ ) tiene valores similares a la que expresa el profesorado de ANL ( $M=3,59$  y  $DT=1,182$ ).

En las respuestas a las preguntas abiertas, y siguiendo con el análisis de las respuestas de los participantes según lo que señalan como fortalezas y debilidades del programa AICLE, el profesorado de inglés señala como principal debilidad la falta de tiempo para llevar a cabo la coordinación de dicho programa. En segundo lugar, hacen referencia al proceso de selección del alumnado para ser incluido en el programa (alumnos con necesidades educativas especiales que no pueden recibir la atención que requieren en el programa AICLE, elitismo en la selección de estudiantes con mejores calificaciones -este problema no volverá a darse puesto que la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias ha establecido que ya no puede haber selección-). El profesorado de ANL advierte también en repetidas ocasiones de la dificultad que implica tener alumnado con necesidades educativas especiales en el programa AICLE, pues consideran que no pueden recibir la dedicación más especializada que requieren.

Con respecto a las fortalezas, el profesorado de inglés hace hincapié en el buen trabajo que realiza quien coordina el proyecto, así como en el esfuerzo que hace el personal que participa en el programa para que sea efectivo. Estas percepciones sobre las fortalezas coinciden con las que manifiesta el profesorado de ANL, que destaca, por un lado, la excelente función que se ejerce en la coordinación del programa en los centros y, por otro, la implicación de todo el personal docente y del equipo directivo. Finalmente, hacen también referencia a la posibilidad del uso práctico de la lengua extranjera en el programa AICLE.

### 5.3.4. Percepciones de las coordinadoras del programa bilingüe

De los seis apartados que conforman este cuestionario, dos sobresalen por recibir las puntuaciones más altas. El primero de ellos está relacionado con la propia labor de coordinación, otorgando en todos los casos puntuaciones superiores a 4. Los dos ítems que reciben una puntuación más alta son los relacionados con el clima de colaboración que existe entre el profesorado que participa en el programa AICLE ( $M=4,80$  y  $DT=4,47$ ) y con la coordinación periódica que se lleva a cabo entre el profesorado de áreas lingüísticas y no lingüísticas ( $M=4,60$  y  $DT=0,89$ ). Seguidamente, las coordinadoras se muestran satisfechas con su propia formación en aspectos complementarios como las nuevas tecnologías ( $M=4,40$  y  $DT=0,89$ ) y con el nivel de coordinación bilingüe en su centro ( $M=4,20$  y  $DT=1,09$ ). No obstante, es preciso aclarar que, como señalan las coordinadoras en las entrevistas orales realizadas, esa valoración positiva se debe fundamentalmente al alto grado de implicación personal que demuestra el profesorado que forma parte del proyecto bilingüe, ya que el número de horas reservadas en su horario a tareas de coordinación y seguimiento del proyecto dista mucho del que sería necesario.

El segundo apartado incluye aspectos relacionados con los recursos humanos y materiales. Nuevamente, destaca la alta valoración en aquellos ítems asociados con la implicación de los profesores participantes en el programa AICLE, concretamente, en el ítem que dice «el profesorado involucrado en el programa está comprometido con el proyecto bilingüe» y «el profesorado participa en actividades relacionadas con el programa bilingüe», ambos con idéntica puntuación ( $M=4,40$  y  $DT=5,48$ ). Los ítems que reciben una puntuación más baja son los relacionados con la metodología seguida por los profesores implicados en el programa ( $M=3,40$  y  $DT=0,54$ ) y con el fomento del aprendizaje autónomo ( $M=3,20$  y  $DT=0,44$ ).

A continuación, se sitúan todos aquellos aspectos relacionados con la planificación, ejecución y seguimiento del programa AICLE. Las puntuaciones más altas corresponden a la participación del alumnado en pruebas externas ( $M=4,40$  y  $DT=0,89$ ) y a la correcta adaptación del programa bilingüe al contexto del centro ( $M=3,80$  y  $DT=0,83$ ), y la más baja al empleo de la lengua extranjera la mayor parte del tiempo en las asignaturas no lingüísticas ( $M=2,80$  y  $DT=0,44$ ).

Por último, los dos apartados en los que se detectan puntuaciones más bajas son los referidos a los resultados académicos y no académicos obtenidos y a la cultura de bilingüismo en el centro. En el caso del primer apartado, solo una puntuación es superior a 4, la correspondiente al ítem referido a la consideración positiva que tiene el centro o la sección bilingüe en el entorno ( $M=4,20$  y  $DT=0,44$ ), cinco se sitúan entre el 3 y el 4, y una es inferior a 3 ( $M=2,80$  y  $DT=0,44$ ), la correspondiente al ítem que hace referencia a la obtención por parte del alumnado de certificados de B1 o superior al terminar la ESO. En cuanto a la cultura de bilingüismo, también es uno solo el ítem con una valoración superior a 4 ( $M=4,20$  y  $DT=0,83$ ), otorgada a la integración interdepartamental de proyectos/unidades; cinco ítems reciben puntuaciones entre el 3 y el 4, y tres ítems por debajo de 3, que son los referidos a la frecuencia de los contactos con organismos oficiales como los centros de profesores o las universidades ( $M=2,60$  y  $DT=1,15$ ), al ambiente de bilingüismo/plurilingüismo en el centro ( $M=2,20$  y  $DT=1,64$ ), y a la implicación de la comunidad educativa en el programa bilingüe ( $M=2,20$  y  $DT=1,78$ ).

En las respuestas a la pregunta abierta, sobre las fortalezas del programa bilingüe en los centros, vuelve a sobresalir el alto grado de implicación del profesorado participante en el programa y su buena disposición. Asimismo, las coordinadoras señalan el efecto positivo que tanto el programa como los intercambios han tenido sobre el nivel de inglés del alumnado. En cuanto a las debilidades, las coordinadoras advierten de la insuficiente formación de carácter metodológico del profesorado de las ANL para impartir docencia en el programa AICLE, del bajo nivel de inglés de algunos profesores y del escaso tiempo del que disponen dentro de su horario para coordinarse.

### 5.3.5. Percepciones del equipo directivo

En relación con su propia labor, el equipo directivo muestra un alto grado de satisfacción con sus conocimientos sobre la enseñanza mediante AICLE ( $M=4,44$  y  $DT=0,726$ ). En cuanto a la implicación que tiene en las actividades del programa AICLE ( $M=3,22$  y  $DT=1,394$ ), así como en el seguimiento del grado de satisfacción del alumnado ( $M=3,44$  y  $DT=1,236$ ) y del profesorado ( $M=3,44$  y  $DT=0,882$ ), los valores muestran un grado de satisfacción menor. No se aprecia un grado de valoración bajo respecto a la partida presupuestaria destinada a la compra de materiales ( $M=4,67$  y  $DT=0,707$ ). Sin embargo, sí aparece un nivel de satisfacción bajo en referencia a la provisión de espacios para acciones formativas relacionadas con este programa ( $M=2,50$  y  $DT=1,414$ ).

La valoración que hace el equipo directivo de la coordinación del programa AICLE es, en general, muy buena. En referencia a su conocimiento sobre la lengua extranjera se aprecia el mayor nivel de satisfacción posible y con una absoluta homogeneidad en la muestra ( $M=5$  y  $DT=0,000$ ). El resto de ítems relacionados con la coordinación (conocimiento pedagógico, nivel de compromiso, clima de colaboración, etc.) presenta valores altos (todos ellos con una  $M>4,50$ ).

El grado de satisfacción acerca de la cultura bilingüe en el centro muestra valores menos altos que en los anteriores puntos, aunque continúan siéndolo (existencia de proyectos interdepartamentales:  $M=4,00$  y  $DT=0,866$ ; participación en proyectos internacionales:  $M=4,00$  y  $DT=1,581$ ). El equipo directivo muestra, además, un alto grado de satisfacción en relación a los contactos del centro con otros organismos ( $M=4,00$  y  $DT=1,225$ ).

Los valores referentes a la satisfacción con la labor de los recursos humanos y materiales implicados en el programa AICLE son también altos, aunque inferiores a los mostrados en relación a la coordinación (en todos los ítems  $M>4,00$ ). Sus valoraciones acerca del conocimiento de lengua extranjera del profesorado involucrado en el programa AICLE ( $M=4,11$  y  $DT=1,054$ ) así como acerca de la existencia de materiales adecuados para la enseñanza bilingüe entre el profesorado y el equipo directivo ( $M=4,00$  y  $DT=1,225$ ) son también altas.

En referencia a la planificación, ejecución y seguimiento del programa AICLE, el equipo directivo hace también una valoración muy positiva (todos los ítems tienen  $M > 4$ ). El grado de satisfacción relacionado con la coordinación entre áreas lingüísticas y no lingüísticas es alto ( $M=4,56$  y  $DT=0,527$ ). Son también altos los valores otorgados a la existencia, implementación y coordinación de la programación de la metodología AICLE en el centro. Además, el equipo directivo manifiesta que se trabaja de forma coordinada con las administraciones. Esto se ve reflejado en el alto grado de satisfacción mostrado en referencia a la consonancia del desarrollo de la lengua extranjera ( $M=4,44$  y  $DT=0,882$ ) y de las ANL ( $M=4,1$  y  $DT=0,782$ ) con las metodologías recomendadas por las administraciones para ambos campos.

De acuerdo a los resultados académicos, el equipo directivo considera que el alumnado alcanza los objetivos en lengua extranjera ( $M=4,44$  y  $DT=0,527$ ) y en ANL ( $M=4,22$  y  $DT=0,441$ ) satisfactoriamente. No obstante, no es tan alto el valor de satisfacción cuando se les pregunta acerca de la consecución por parte del alumnado de certificados de nivel de lengua B1 o superiores ( $M=3,56$  y  $DT=1,014$ ). La satisfacción con el programa bilingüe en el centro es notoria ( $M=4,44$ ,  $DT=0,726$ ), así como la consideración que el equipo directivo cree que el centro tiene en relación al programa AICLE por parte de la comunidad educativa ( $M=4,33$  y  $DT=0,707$ ) y el entorno ( $M=4,33$  y  $DT=0,866$ ). Finalmente, el equipo directivo no muestra que el uso de la lengua extranjera tenga un impacto negativo en el aprendizaje de las ANL ( $M=1,11$  y  $DT=0,333$ ).

## 5.4. Discusión

Esta investigación tenía como objetivo averiguar el grado de acuerdo o desacuerdo de las diferentes partes implicadas en el programa AICLE con diversos aspectos sobre la implantación y el desarrollo del programa en sus centros. En vista de los resultados obtenidos en el análisis de los datos, donde se ha podido observar que en algunos casos la similitud en las valoraciones concedidas por los informantes de los distintos grupos es notoria, se ha optado por presentar este apartado por bloques de contenido, a excepción del último bloque en el que se compararán las percepciones del profesorado y el equipo directivo.

75

### 5.4.1. Satisfacción con el programa

De los cinco colectivos que han participado en el estudio, a tres se les preguntó por su satisfacción general con el programa: al alumnado, al profesorado de inglés y al profesorado de las ANL. Llama la atención que en ninguno de los casos las puntuaciones fueran altas (todas entre 3,33 y 3,59), lo que conduce a pensar, y los datos que a continuación comentaremos así lo corroboran, que, aunque hay varios aspectos del programa que han logrado altos niveles de éxito, otros requieren todavía mucho esfuerzo y trabajo por parte de todos los agentes implicados.

### 5.4.2. Progreso en el proceso de aprendizaje del inglés

Los estudiantes identifican como fortaleza fundamental del programa poder tener un mejor nivel de lengua inglesa que los estudiantes que no han sido parte de un programa AICLE. En sus comentarios, aunque no especifican la destreza en la que el avance es más patente, sí muestran ser conscientes de que el programa les ha dado la oportunidad de mejorar y reforzar lo aprendido. Varios son los estudios que, centrados en las diferentes destrezas, aportan evidencia de los avances de los estudiantes de los programas AICLE frente a los estudiantes que no han recibido este tipo de instrucción (Admiraal, Westhoff y de Bot, 2006; Jexenflicker y Dalton-Puffer, 2010; Lasagabaster, 2008; Prieto-Arranz, Rallo Fabra, Calafat-Ripoll y Catrain-González, 2015; Ruiz de Zarobe, 2010). Sin embargo, el alumnado sí expresa de forma precisa la notable influencia que ejerce el programa AICLE sobre su vocabulario en lengua inglesa, ampliándolo y enriqueciéndolo. Esta percepción coincide con los resultados de los estudios llevados a cabo por Dalton-Puffer (2008) y Jiménez-Catalán y Ruiz de Zarobe (2009).

### 5.4.3. Uso del inglés en el aula

Se detectan grandes diferencias entre el empleo que se hace del inglés en las clases de lengua y en las clases de las ANL. También se aprecia, sin embargo, una deficiencia que afecta a ambos contextos, como a continuación describiremos.

Los estudiantes perciben que el empleo que se hace del inglés como lengua vehicular en las clases de lengua es alto. Asimismo, de sus valoraciones se desprende que existe un equilibrio en las oportunidades que tienen para desarrollar cada una de las destrezas. Según ellos, sin embargo, el aspecto de la lengua al que dedican una cantidad de tiempo significativamente menor es a la pronunciación, percepción que está inexorablemente relacionada con un dato que aporta el profesorado con respecto a este aspecto de la lengua: este colectivo señala que el resultado académico de los estudiantes en pronunciación es más bajo que en ninguno de los otros aspectos de la lengua. La pronunciación parece haber ocupado uno de los papeles centrales en los resultados de este estudio, como seguiremos demostrando a lo largo de este subapartado.

En las clases de las materias de las áreas no lingüísticas, por el contrario, tanto el alumnado, como los coordinadores y los profesores de inglés y de ANL coinciden en señalar que el uso que se hace de la lengua inglesa es insuficiente, resultado que probablemente esté relacionado con otro de los aspectos que los estudiantes comentan y que consideran una debilidad del programa: el insuficiente nivel de inglés del profesorado de las ANL. Además, muchos de los estudiantes se refieren específicamente a la incorrecta pronunciación del profesorado de las ANL. La pronunciación, como se puede apreciar, ocupa un lugar relevante en los resultados de nuestro estudio. Este hallazgo nos lleva inevitablemente a tener en cuenta los resultados de dos estudios anteriores. El primero de ellos, llevado a cabo por Rallo Fabra y Jacob (2015) con 43 estudiantes de ESO en un contexto hispano-catalán, demuestra que no existen diferencias en la pronunciación de las vocales inglesas entre los estudiantes que han recibido instrucción CLIL y los que no. El otro estudio, realizado por Gallardo del Puerto, Gómez Lacabex y García Lecumberri (2009) con 28 estudiantes de la ESO en un entorno vasco-español, aporta evidencia de inexistencia de diferencias significativas en el parámetro *acento de extranjero* entre estudiantes AICLE y los que no lo son. *Lógicamente, es difícil establecer una relación entre los datos aportados por nuestro estudio y los de estos dos trabajos, pero lo que sí parece estar claro es que la pronunciación merece un mayor grado de atención en los contextos AICLE del que hasta ahora ha recibido.*

76

### 5.4.4. Las asignaturas no lingüísticas: continuidad y heterogeneidad

Como muestran los resultados del presente estudio, el número de asignaturas que los estudiantes han recibido parcialmente en inglés a lo largo de los cuatro cursos académicos que han recibido instrucción AICLE asciende a 9, siendo las asignaturas más frecuentes Biología, Historia y Educación Física. Teniendo en cuenta que son cinco los centros incluidos en la investigación, consideramos que la cifra es muy alta. Esta heterogeneidad, inherente a los programas AICLE (Arnaiz Castro, 2017; Fernández-Costales y Lahuerta, 2014; Lasagabaster, 2008; Ruiz de Zarobe, 2008) tiene una doble vertiente. Por un lado, la flexibilidad concedida a los centros por las autoridades académicas para escoger las asignaturas no lingüísticas ha facilitado la implantación de AICLE en un número mayor de centros de lo que hubiera sido posible si se hubiera restringido la implantación a materias concretas. Por otro, esta flexibilidad ha llevado a que en los cuatro cursos de ESO se impartan materias diferentes, como señalan los sujetos de este estudio y, por consiguiente, no haya continuidad en su familiarización con determinados estilos discursivos. El estilo discursivo no es el mismo en una clase de Historia que en otra de Educación Física. Como explica Maillat (2010: 52), además, cada asignatura tiene su propia terminología, característica del área a la que pertenece y obligatoriamente requerirá que tanto los profesores como los alumnos hagan uso de determinadas expresiones y vocabulario. Aunque es cierto que en contextos AICLE la competencia lingüística no es el único objetivo, sí es uno de ellos y, por consiguiente, sería conveniente establecer algún tipo de control sobre las asignaturas que se enseñan. Además, como subraya Bruton (2013), se desconoce aún hasta qué punto la competencia

lingüística de los estudiantes se verá beneficiada al estar en contacto con el género discursivo de ciertas materias.

#### **5.4.5. La coordinación del programa en los centros**

Dos son los aspectos destacados sobre la coordinación del programa AICLE. El primero está relacionado con el tiempo asignado a celebrar reuniones con los profesores de áreas lingüísticas y no lingüísticas. Tanto los coordinadores, como los directores y los profesores de áreas lingüísticas y no lingüísticas consideran que las horas establecidas oficialmente son insuficientes, realidad que también es constatada por Lova Mellado, Bolarín Martínez y Porto Currás (2013) en su estudio sobre los programas bilingües en educación primaria, donde las percepciones de los docentes apuntan en la misma dirección. El segundo está relacionado con la alta implicación personal de los propios coordinadores y del profesorado participante. Si bien se observa que los coordinadores otorgan una puntuación muy alta en el cuestionario al clima de colaboración que existe entre el profesorado que participa en el programa y a la coordinación periódica que se lleva a cabo entre el profesorado de las áreas lingüísticas y no lingüísticas, en la entrevista aclaran que dicha valoración es posible solo por la buena voluntad del profesorado y su alto grado de implicación.

#### **5.4.6. La visión del equipo directivo frente a la del profesorado**

En general, a partir del análisis de los resultados observamos que la valoración que el equipo directivo hace sobre su propia labor es superior a la que hacen sobre dicho equipo el profesorado de inglés y el de ANL. Esta disparidad de criterios se ve reflejada también en relación a la presencia de recursos destinados al programa AICLE. En el caso del profesorado, este aspecto reflejaba el valor más bajo de satisfacción. Sin embargo, el equipo directivo no comparte esta visión, mostrando una valoración más positiva. Este hecho se manifiesta también en relación al grado de satisfacción acerca de la existencia de materiales adecuados para la enseñanza bilingüe, siendo mayor en el caso del equipo directivo.

El profesorado mostraba altos niveles de satisfacción relacionados con la participación del centro en proyectos interdepartamentales e internacionales, al igual que el equipo directivo. Sorprende, no obstante, que frente a los bajos valores que otorgaba el profesorado en relación a los contactos del centro con otros organismos (Administración, universidades, etc.), el equipo directivo sí muestra un alto grado de satisfacción a este respecto.

La valoración del conocimiento de inglés del profesorado involucrado en el programa que hace el equipo directivo es inferior a la que el profesorado (tanto de inglés como de ANL) hace sobre sí mismo. Sin embargo, en el caso del conocimiento sobre pedagogía AICLE ambos muestran valores similares. Finalmente, el equipo directivo manifiesta un grado de satisfacción en relación a la coordinación entre áreas lingüísticas y no lingüísticas mayor que el expresado por los profesores de inglés y por los profesores de ANL.

### **5.5. Conclusiones**

Los datos recogidos en este estudio sobre la evaluación de los programas AICLE en cinco centros de la isla de Gran Canaria revelan, desde la percepción de los diferentes agentes implicados, qué aspectos de estos programas funcionan con éxito y cuáles requieren más atención. Al analizar e interpretar los datos, se perciben dos aspectos fundamentales. En primer lugar, el buen funcionamiento del programa no se ve ensombrecido por las dificultades a las que se enfrentan los diferentes agentes, ni por el número de áreas de mejora detectado. En segundo lugar, son varias las ocasiones en que se han encontrado coincidencias en las respuestas de los distintos colectivos incluidos, lo que sin lugar a duda ayuda a obtener una idea más clara del desarrollo del programa y va a facilitar el diseño de la planificación para corregir los errores. Como sucede con todo trabajo de investigación de las carac-

terísticas del que aquí se presenta, esperamos que los resultados presentados sean tenidos en cuenta tanto por la Administración de la Comunidad Autónoma Canaria como por los centros.

Finalmente, quisiéramos aclarar que dada la amplitud del estudio y los aspectos que abarca, en este capítulo no ha sido posible prestar atención detallada a todos ellos, pero sí a los que consideramos más influyentes. Es nuestra intención, en sucesivas publicaciones, compartir el resto de los resultados de forma pormenorizada con la comunidad científica.

## 6. Evaluación de los programas bilingües en centros de educación secundaria de Castilla y León

Esther Sanz de la Cal y Raquel Casado Muñoz

(Universidad de Burgos)

Tatjana Portnova

(Universidad de Granada)

### 6.1. Introducción

La implementación del enfoque Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) en los centros educativos se presenta como un movimiento emergente y de interés creciente en los sistemas educativos de los países de la Unión Europea, con el objetivo de mejorar la competencia plurilingüe y pluricultural de los ciudadanos (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003; Eurydice, 2006; Beacco y Byram, 2007; Coyle, Hood y Marsh, 2010; Hunt, 2011). El programa persigue un doble objetivo: el aprendizaje de los contenidos de determinadas materias y el de la lengua extranjera de forma integrada, mediante situaciones de aprendizaje donde se enseñe, desde una asignatura completa a una sola lección de los contenidos del currículum en una lengua extranjera (Marsh, 1994; Marsh, Maljers y Hartiala, 2001; Marsh, 2002; Coyle, Hood y Marsh, 2010).

Las instituciones europeas han venido recomendando a los responsables educativos proponer y aplicar medidas de apoyo para la revisión y adaptación de sus políticas lingüísticas nacionales, en torno a la mejora de las competencias lingüísticas de los ciudadanos y, en particular, al desarrollo del enfoque AICLE en sus sistemas educativos (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003; Eurydice, 2006). En España, las comunidades autónomas han liderado la puesta en práctica de dicho enfoque, estableciendo los requisitos y cualificaciones requeridas para ello (Coyle, 2010). Así, en los últimos años se ha experimentado un incremento de este tipo de enseñanzas en todo el territorio nacional (Eurydice, 2006; Muñoz y Navés, 2007; Huguet, Lasagabaster y Vila, 2008; Fernández Fontecha, 2009; Ruiz de Zarobe y Lasagabaster, 2010). Frigols Martín (2009) alude a la diversidad de programas bilingües, dependiendo del modelo lingüístico adoptado en cada región, señalando tres escenarios que se presentan en los centros educativos españoles:

- Escenario 1. Promoción del bilingüismo en comunidades monolingües: Andalucía, Castilla y León, Madrid...
- Escenario 2. Desarrollo del multilingüismo en comunidades bilingües: Galicia, País Vasco, Cataluña...

- Escenario 3. Mejorar la capacidad del dominio de la lengua extranjera por el Convenio entre el MECD y el British Council: Cantabria, Castilla y León, Madrid...

Observamos así que en algunas comunidades se da cita más de un escenario de los indicados, como es el caso concreto de Castilla y León, objeto de este capítulo y que describiremos a continuación.

### 6.1.1. Tipos de Programas Bilingües en Castilla y León

Esta Comunidad se distingue por su carácter monolingüe y, consciente de la necesidad de mejorar las competencias lingüísticas de los ciudadanos, establece una política lingüística educativa comprometida con los fines y objetivos de la Unión Europea y del Consejo de Europa (Guillén Díaz y Sanz de la Cal, 2009; Romo Escudero, 2016). Por ello, incluye medidas para la implementación de los escenarios 1 y 3 anteriormente mencionados que impulsan el enfoque AICLE en el sistema educativo. Damos cuenta de dichos programas por orden cronológico de sus inicios:

- Un programa regulado por el Convenio MECD-British Council en inglés (Escenario 3).
- Un programa propio autonómico denominado «secciones bilingües» en diferentes lenguas extranjeras: inglés, francés, alemán, italiano o portugués (Escenario 1).

Desde el curso escolar 1996-1997, fruto del convenio firmado entre el Ministerio de Educación y Ciencia, y el British Council, en determinados centros educativos se da la posibilidad de crear secciones lingüísticas en lengua inglesa en el segundo ciclo de Educación Infantil para su posterior continuidad en Primaria y Secundaria (Real Decreto, 82/1996, del 26 de enero). Estos centros, dependientes entonces del Ministerio de Educación y Cultura (Orden de 10 de junio de 1998), seguirían un currículum integrado de ambos sistemas educativos (español y británico). Una vez finalizado el traspaso de competencias educativas a las comunidades autónomas, se reordena dicho convenio para su aplicación en el resto de las comunidades (Real Decreto 717/2005, de 20 de junio). Dobson, Pérez Murillo y Johnstone (2010) destacan que se caracteriza por desarrollarse en centros públicos a partir de la etapa de Educación Infantil, incluyendo un desarrollo temprano de la lectoescritura con el fin de complementar las competencias orales. Se trabaja un currículum propio integrado español-inglés basado en el currículum español y en el *National Curriculum* para Inglaterra y Gales con reconocimiento oficial, dedicando un tiempo significativo a la exposición en inglés. Al finalizar los estudios de la Educación Secundaria, los alumnos estarán en situación de obtener el *Certificate of Secondary Education* en las mismas condiciones que los alumnos del sistema educativo británico que hayan cursado las enseñanzas correspondientes (Real Decreto 717/2005, de 20 de junio).

Actualmente, Castilla y León cuenta con 19 centros con convenio MECD-British Council de Educación Infantil y Primaria y es líder en número de centros de Secundaria con sección lingüística (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017) con un total de 18 (Educacyl, 2017).

Posteriormente, la Consejería de Educación estableció su propio marco normativo para el desarrollo de proyectos bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de Educación Primaria y/o Secundaria Obligatoria (Orden EDU/6/2006, de 4 de enero) y sus modificaciones (Orden EDU/1847/2007, de 19 de diciembre y Orden EDU/392/2012, de 30 de mayo). Se denominan así, centros con secciones bilingües, aquellos que «una vez autorizados utilicen un idioma extranjero para la enseñanza de contenidos de determinadas áreas o materias no lingüísticas» (Orden EDU/6/2006 de 4 de enero, p. 781). El modelo por el que opta la Consejería de Educación establece que se pueden impartir contenidos correspondientes a un mínimo de dos disciplinas no lingüísticas en Primaria y Secundaria, y un máximo de tres. El total de las horas no debe superar el 50% del horario. La enseñanza puede impartirse en inglés, francés, alemán, italiano o portugués y ampliarse hasta un máximo de 27 horas semanales en Primaria y 32 en Secundaria con el objeto de incrementar las horas dedicadas al aprendizaje de la lengua extranjera.

Desde el año 2006 hasta el 2017, se evidencia un notable incremento de las secciones bilingües en los centros educativos hasta llegar a la actual cifra de 609, predominando claramente los de inglés (584 de Primaria y Secundaria, frente a 21 de francés y 4 de alemán) (Educacyl, 2017).

## 6.2. Método

### 6.2.1. Muestra

La muestra responde a criterios de relevancia seleccionando centros que tuvieran implantada la sección bilingüe o la sección lingüística hasta 4º de ESO en el curso 2015-2016. También se consideraron, como elemento de valor, aquellos centros con ambos tipos de programas bilingües. Así, se seleccionaron, por un sistema de muestreo intencional, 3 institutos de Secundaria Obligatoria de Burgos y 3 de Valladolid (ambos ubicados en la capital de provincia) que imparten programas del convenio MECD-British Council y secciones bilingües durante el curso académico 2015-2016. De ellos, tres centros tienen una sección lingüística bajo el Convenio MECD-British Council desde los cursos escolares 2004-2005 y 2005-2006. En cuanto a los centros con sección bilingüe, todos han ido incorporando la sección desde el curso 2006-2007 hasta 2011-2012.

En este estudio han participado miembros del equipo directivo de los centros, coordinadores bilingües, profesorado, tanto de las áreas lingüísticas como de las áreas no lingüísticas, y estudiantes de 4º de ESO (Tabla 6.1).

	Burgos	Valladolid	Total
Equipo Directivo (ED)	6	4	10
Coordinadores bilingües (CB)	3	3	6
Profesorado áreas lingüísticas (PAL)	16	12	28
Profesorado áreas no lingüísticas (PANL)	15	13	28
Alumnado 4º ESO (A)	109	92	201
<b>Total de la muestra</b>	<b>149</b>	<b>124</b>	<b>273</b>

Tabla 6.1. Muestra de los agentes educativos por provincia

De los 10 miembros de equipos directivos participantes, el 55,6% son directores y el 44,4% jefes de estudios, predominando los hombres (88,9%). La experiencia profesional en el cargo varía desde 1 año hasta 29 años. En cuanto al nivel de inglés, el 77,8% señala que no tiene nivel de inglés, el 11,1% B1 y, por último, un 11,1%, un B2.

Los coordinadores bilingües participantes son mayoritariamente mujeres (83,3%) y su antigüedad en el puesto varía desde 1 hasta 12 años. El 85,7% reconoce haber realizado algún curso de especialización sobre el enfoque AICLE a lo largo de su experiencia profesional. En cuanto a su nivel de inglés varía desde un B1 (20%), C1 (20%) hasta C2 (60%).

En cuanto al profesorado de las áreas lingüísticas, encontramos que 74,1% son mujeres con una antigüedad en la carrera profesional que varía desde 1 hasta 37 años. El 3,7% reconoce tener un nivel de inglés de un B2, el 18,5% un C1 y el 77,8% un C2. Un 56% indica haber asistido a formación específica sobre AICLE, en particular, sobre sus aspectos de evaluación y metodología.

Entre el profesorado de las áreas no lingüísticas, un 70,4% son mujeres con un nivel de inglés desde un B2 (42,3%), C1 (53,8%) a C2 (3,8%). En cuanto a la formación específica en AICLE, el 60,7% reconoce haber realizado un Máster Especialista en Enseñanza Bilingüe, participado en el proyecto de innovación Observa-Acción organizado por el Centro de Formación del Profesorado en Idiomas de Castilla y León y otros cursos.

Entre el alumnado participante, el 53,7% son mujeres. Es significativo señalar que el 98% es de nacionalidad española. El 76% reconoce que es monolingüe al hablar español como lengua única fuera del instituto; el 13,9% habla español e inglés; el 1,5% inglés y el resto alude que habla varias lenguas fuera del instituto tales como búlgaro, alemán, coreano, francés y rumano.

### 6.2.2. Instrumentos y técnicas de recogida de información

Se utilizaron los instrumentos y técnicas de recogida de información cuantitativa y cualitativa descritos en el Capítulo 2 de esta obra: cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas (PA) y entrevistas (E). Estos instrumentos posibilitaron una triangulación metodológica y de datos de tipo personal (Aguilar Gavira y Barroso Osuna, 2015) que nos permitió obtener una perspectiva multidimensional de los focos de interés de esta investigación.

### 6.2.3. Procedimiento

Durante el mes de mayo 2016 nos reunimos en los centros para llevar a cabo las entrevistas a los directores y a los coordinadores bilingües. Asimismo, se pasaron los cuestionarios a todos los participantes. Dichos instrumentos de investigación se encuentran, como se señala en capítulos anteriores, en los Apéndices.

## 6.3. Resultados

Esta investigación se centra en las percepciones de los participantes sobre los siguientes focos de interés que se perciben como indicadores de calidad de los programas bilingües:

82

1. El equipo directivo.
2. El coordinador bilingüe.
3. Recursos humanos (profesorado y auxiliares) y materiales.
4. Resultados académicos y no académicos.

Ofreceremos una síntesis integrada de sus aportaciones tanto en la fase cuantitativa como cualitativa (preguntas abiertas del cuestionario y respuestas en la entrevista).

### 6.3.1. El equipo directivo

Los datos desprenden que todos los participantes están de acuerdo en que el equipo directivo tiene un conocimiento adecuado sobre la enseñanza bilingüe, en particular sobre la metodología específica que requiere este tipo de programas, así como de la normativa regional vigente (Fig. 6.1). En las entrevistas, son los propios miembros de los equipos directivos quienes mejor perciben este conocimiento, sin embargo, todos expresan que no existe una preparación formativa específica para dirigir este tipo de programas con las particularidades que conllevan, con respecto al resto de las enseñanzas propias del centro:

*«Un director está preparado para todo, pero no hay una formación específica para esto» (ED5.E).*

Hay una percepción positiva general respecto a la implicación del equipo directivo en actividades del programa bilingüe dentro y fuera del centro, aunque disminuye en el caso de los coordinadores bilingües. Sin embargo, en las entrevistas los coordinadores manifiestan el interés especial que

tienen los equipos directivos para el buen funcionamiento, ya que están altamente comprometidos con estas enseñanzas y, además, apoyan el desarrollo del programa desde sus inicios:

*«Siempre hemos visto apoyo del equipo directivo, sin ellos habría sido muy difícil, sobre todo al principio» (CB1.E).*

Es relevante señalar que todos están de acuerdo en que el equipo directivo apoya las iniciativas para mejorar la calidad del programa bilingüe. Este aspecto queda bien reflejado también en las entrevistas:

*«El compromiso que tenemos es muy grande...buscamos para los alumnos que la enseñanza ofrezca todas las garantías» (ED5.E).*

Se evidencia el interés del equipo directivo por medir con regularidad la satisfacción del alumnado y del profesorado en relación al programa bilingüe. Al respecto, son los coordinadores bilingües y el equipo directivo quienes muestran un mayor acuerdo con que se realiza en sus centros mientras que el profesorado muestra un menor acuerdo. De hecho, en las entrevistas un director refleja el mecanismo que utiliza para medir el grado de satisfacción del alumnado y de los padres por medio de un cuestionario en el espacio privado de la página web del centro. Por lo tanto, queda patente el interés por mejorar la calidad del programa a través de un proceso de evaluación externa:

*«Tenemos una autoevaluación que contestan los padres y alumnos desde la página web» (ED2.E).*

El equipo directivo y los coordinadores se encuentran satisfechos, ya que consideran que el equipo directivo se preocupa por realizar iniciativas que muestren un apoyo público a los implicados en el programa bilingüe (responsables, profesorado, alumnado...). Sin embargo, los docentes no tienen esa visión tan positiva, en especial los docentes de las áreas no lingüísticas. De hecho, se destaca también la alta valoración general acerca de las vías de comunicación que emplea el equipo directivo para mantenerse informado y para informar a la comunidad educativa sobre el programa bilingüe.

En lo relativo a si el equipo directivo proporciona espacios para acciones formativas del programa, el profesorado de las áreas lingüísticas se muestra más optimista que el propio equipo directivo y los docentes de las áreas lingüísticas. Los coordinadores bilingües expresan un desacuerdo con esta pregunta.

El equipo directivo y los coordinadores manifiestan un mayor grado de acuerdo en que aquel dedica una partida presupuestaria para adquirir materiales curriculares. El profesorado de las áreas lingüísticas también muestra mayor acuerdo que el profesorado de no lingüísticas. En las entrevistas, son los propios coordinadores bilingües quienes evidencian un cierto descontento hacia la falta de dotación de recursos y materiales por parte de la Administración:

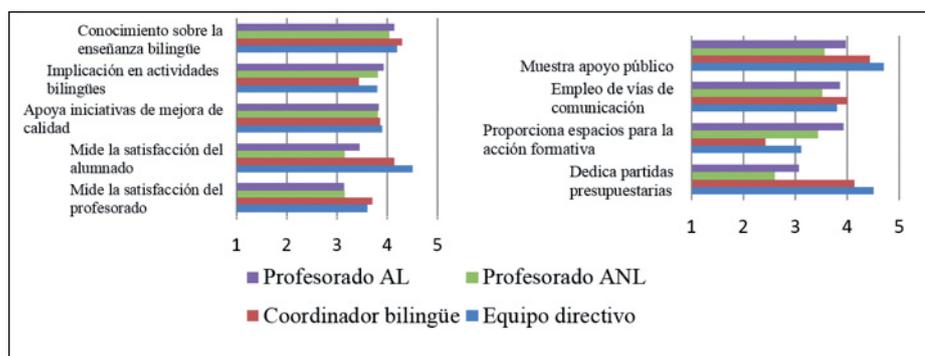


Figura 6.1. Percepción sobre la función del equipo directivo

*«En cuanto a medios, nos hemos visto un poco solos por parte de la Administración. Hemos tenido muchos medios al principio, sí teníamos 3 lectores, incluso cuando teníamos muchos menos alumnos bilingües... en los últimos años una carencia total» (C1.E).*

### 6.3.2. El coordinador bilingüe

El profesorado manifiesta un alto nivel de satisfacción con respecto a que el coordinador tiene experiencia previa en la enseñanza bilingüe y muestra un menor acuerdo, en especial el de las áreas no lingüísticas, en que promociona prácticas docentes bien fundamentadas para la enseñanza bilingüe (Figura 6.2). En las entrevistas se ejemplifica con dichas prácticas integradas entre las áreas:

*«Ha habido diferentes proyectos entre las distintas asignaturas» (CB5.E).*

*«Tienen prácticas regladas y no regladas con muchas actividades motivantes» (ED1.E).*

Aunque el grado general de satisfacción con la coordinación en los centros es elevado, curiosamente son los propios coordinadores quienes se muestran más críticos con su labor. Esto puede deberse a la percepción que tienen sobre las carencias formativas en dicho cargo:

*«Estoy preparada porque me he preparado, pero veo muchas carencias como cuál es el papel del coordinador, cómo dinamizar la sección, cómo unir asignaturas» (CB1.E).*

*«Yo no tenía formación, pero es verdad que he tenido mucho interés y no nos han exigido tener una determinada formación para ser coordinador» (CB5.E).*

No obstante, el equipo directivo está totalmente de acuerdo en el compromiso de esta figura para el buen funcionamiento del proyecto bilingüe y reconoce su labor de manera especial:

*«Están comprometidos, están coordinados, pero no tienen un horario específico, no tienen reconocimiento especial. Lo hacen porque les interesa el programa y tienen que trabajar muchas horas de manera voluntaria» (ED5.E).*

En cuanto al coordinador como favorecedor de un clima de colaboración entre el profesorado involucrado en el programa, se pone de manifiesto también una percepción muy positiva:

*«La coordinadora juega un papel inmejorable en el grupo, crea buen clima y hace que no se pierda el tiempo en las reuniones» (PAL.PA).*

Sobre su labor de coordinación, la valoración positiva global es alta entre el profesorado. En las entrevistas quedan reflejadas las percepciones de las reuniones de coordinación entre áreas y que dan muestra del trabajo, no solo entre áreas lingüísticas y no lingüísticas, sino además en algunos centros con sección lingüística entre los niveles de Primaria y Secundaria de los centros con programa bilingüe:

*«En las reuniones lo que hacemos es ver por dónde va cada uno y luego esa coordinación entre, por ejemplo, yo que doy lengua inglesa, puedo ayudarte a ti que das Sociales. A mí me da lo mismo usar un texto sobre los planetas que hacerlo sobre Shakespeare, me da igual, el caso es que es lengua» (CB3.E).*

*«Nosotros nos reunimos semanalmente. Yo coordino con Primaria un día a la semana fuera de mi horario que es el colegio que tenemos adscrito» (CB3.E).*

No obstante, los comentarios a las preguntas abiertas reflejan una cierta insatisfacción ante las dificultades a las que se enfrentan los docentes para mejorar la necesaria coordinación entre las áreas de un programa bilingüe:

«Necesitamos horas de coordinación y de dedicación» (CB.PA).

«Echo de menos tener una reunión de coordinación bilingüe todas las semanas, pero por problemas de horarios no es posible» (PAL.PA).

«Es casi imposible coordinarse, pues hay no hay horas en las que coincidamos, se debe hacer por la tarde» (PANL.PA).

Igualmente, se desprende el papel que el Departamento de Inglés juega como dinamizador de los programas bilingües:

«El eje es el Departamento de Inglés» (CB6.E).

«En cuanto a la coordinación de un centro bilingüe, los que residen en el departamento de Inglés son una parte fundamental del proyecto» (ED2.E).

Sobre si el coordinador bilingüe fomenta actividades relacionadas con el programa bilingüe dentro y fuera del centro, el equipo directivo y el profesorado muestra una alta valoración, mientras que los propios coordinadores vuelven a manifestar menor acuerdo.

Por último, observamos una alta valoración sobre el conocimiento de la lengua extranjera y el conocimiento pedagógico del coordinador para facilitar la enseñanza bilingüe.

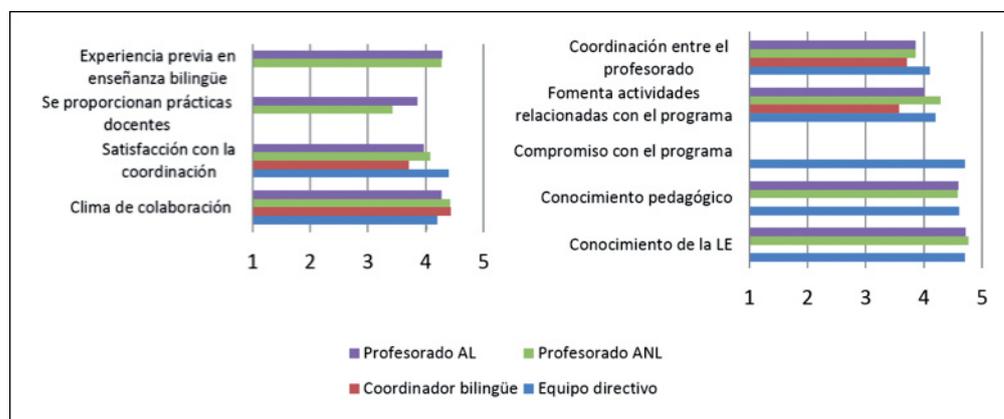


Figura 6.2. Percepción sobre la función del coordinador bilingüe

### 6.3.3. Recursos humanos y materiales

Todos los participantes expresan un amplio acuerdo en que el profesorado de áreas no lingüísticas tiene conocimiento de la lengua extranjera empleada en las asignaturas bilingües (Figura 6.3). Con respecto al conocimiento pedagógico específico que tienen sobre enseñanza bilingüe, el profesorado y el equipo directivo están de acuerdo en que los docentes poseen dicho conocimiento, mientras que los coordinadores no lo están tanto. Tanto el equipo directivo como los coordinadores tienen una percepción positiva de la implicación y compromiso del profesorado en el programa. En las preguntas abiertas y entrevistas, se desprenden los rasgos de fortaleza y debilidades de los docentes. Indudablemente se reconoce que el pilar de los programas bilingües radica en la implicación y motivación del profesorado:

«La voluntad y ganas de hacerlo del profesorado» (CB1.E).

«El verdadero motivo del programa bilingüe está situado en el profesorado comprometido e implicado para que siga adelante» (CB.PA).

«Buenos profesores, la mayoría son majos por lo que hacen unas clases muy entretenidas y completas con buen nivel de inglés» (A.PA).

No obstante, se detecta también una necesidad de aumentar el nivel lingüístico exigido por la Junta de Castilla y León al profesorado de las áreas no lingüísticas, así como de incrementar la estabilidad de los docentes en los programas bilingües para asegurar así la continuidad de los mismos:

*«Está motivado. El problema es que hay mucha rotación de profesores. Vienen interinos o en expectativa de destino» (CB6.E).*

Sobre si el profesorado participa y organiza actividades programadas para fomentar el bilingüismo dentro y fuera del centro, los docentes de las áreas lingüísticas están de acuerdo mientras que el resto muestran un menor acuerdo al respecto. En las entrevistas y preguntas abiertas, queda evidencia de que el profesorado de las áreas lingüísticas tiene un mayor grado de implicación en la organización de este tipo de actividades que apoyan los programas y generan un ambiente de bilingüismo en el centro:

*«Otras veces en el departamento de Inglés hemos hecho alguna fiesta final entre todos los niveles bilingües no bilingües, unas olimpiadas, concursos...» (CB4.E).*

*«Nos gustan los proyectos que hacemos en inglés» (A.PA).*

La percepción de que el profesorado usa una metodología bien fundamentada para su asignatura es muy positiva y, además, los coordinadores bilingües valoran en gran medida que el profesorado involucrado en el programa fomenta el aprendizaje autónomo fuera del centro. Se percibe que los centros con sección lingüística valoran el hecho de tener un currículo integrado común en todos los centros con dicho convenio:

*«La metodología es la que establece el convenio British-MEC y de hecho hay unas Guidelines que seguimos y es lo que les doy cuando se incorporan compañeros nuevos» (CB5.E).*

86

La internacionalización del programa bilingüe queda patente en las percepciones de los docentes quienes, nuevamente, reflejan poco acuerdo en que el centro participa de manera sistemática en proyectos internacionales. Se detecta una falta de participación en proyectos europeos, tales como eTwinning, que facilite el trabajo común y la comunicación entre el alumnado.

*«Creo que nos falta implicación en proyectos de internacionalización que no sean intercambio» (PANL.PA).*

*«Creo que se deberían hacer más intercambios con centros extranjeros» (A.PA).*

Sin embargo, dan cuenta del esfuerzo de los docentes por promocionar estancias internacionales para el alumnado de estos programas bilingües. Todos los centros organizan programas de intercambios con países extranjeros. De esta manera, queda patente que la internacionalización es un componente esencial para generar un ambiente de bilingüismo necesario en los centros con programas bilingües:

*«El centro se caracteriza por sus intercambios, participamos en Erasmus, viajes en el extranjero, estamos abiertos a otros contactos, pero cada vez es más complicado encontrar centros» (CB4.E).*

Asimismo, ponen en valor la movilidad como factor que mejora la calidad del aprendizaje de las lenguas y sus culturas:

*«Estaría bien hacer más intercambios y esas cosas porque mejoraría más nuestro nivel de inglés» (A.PA).*

Surgen igualmente las dificultades a la que se enfrentan las familias del alumnado ante los intercambios y se demanda a la Administración una política de ayudas para este tipo de viajes de estudio:

*«En 4º de la ESO se realiza un viaje angloparlante sin ninguna ayuda económica. Sería necesaria una ayuda, aunque no cubra todos los gastos» (PAL.PA).*

*«Supone una inversión económica importante y no se tiene ningún tipo de subvención» (CB1.E).*

También hacen referencia a su participación en programas de acciones internacionales que generan redes entre el profesorado para trabajar sobre proyectos comunes:

*«Hemos creado vínculos internacionales por acciones del profesorado. Hemos pedido un Erasmus K2» (ED5.E).*

Encontramos una altísima valoración de la contribución positiva de los auxiliares de conversación y asesores lingüísticos en los programas. Particularmente, destaca la percepción de los coordinadores quienes están totalmente de acuerdo en el buen papel que desempeñan estos asesores. Los participantes reflejan claramente las funciones que desempeñan los auxiliares de conversación relativos a facilitar aspectos culturales del aprendizaje de las lenguas, desarrollar las competencias orales e introducir un componente motivacional en el aprendizaje del alumnado:

*«Es un apoyo fundamental. Dan motivación, los alumnos se interesan por su cultura» (CB1.E).*

*«Son nativos y aportan una dimensión cultural de su país» (ED5.E).*

*«Los asistentes que vienen a nuestras clases para poder mejorar en la pronunciación y conocer la cultura de su país» (A.PA).*

87

Se desprende que tanto el equipo directivo como los coordinadores tienen la percepción de que se deberían establecer unos criterios de selección más rigurosos de los auxiliares desde la Administración. Los docentes demandan una mayor formación pedagógica de los auxiliares de conversación para desempeñar la tarea de apoyo lingüístico en las aulas:

*«Un poco de formación estaría bien, que les doten de unas estrategias pedagógicas» (ED5.E).*

*«Requiere un esfuerzo por parte del profesorado trabajar con ellos. Echamos en falta su capacidad de gestión de clase, etc. No hay perfiles [criterios de selección]» (CB5.E).*

En lo que se refiere a si el profesorado usa materiales curriculares adecuados para la enseñanza bilingüe, el equipo directivo y coordinadores bilingües muestran una percepción más positiva que el resto del profesorado. El esfuerzo de los docentes en la creación de sus propios materiales curriculares que se adecúen a la realidad particular de sus programas bilingües queda patente:

*«Elaboro mis propios materiales, ningún libro de texto me convence del todo» (PANL.PA).*

*«A lo largo de los años hemos elaborado materiales curriculares para el programa. Hemos comprado muchos libros y tenemos una biblioteca con más de 500 libros» (CB3.E).*

*«En principio empleamos todo tipo de recursos, lo que pasa es que lo que mejor funciona es lo que elaboramos nosotros. Hemos llegado a una solución intermedia (usamos un libro de texto y otros recursos)» (CB5.E).*

En cuanto a los recursos tecnológicos que usan los docentes de los programas bilingües, el equipo directivo, coordinadores bilingües y docentes presentan una valoración media sobre que se emplean recursos tecnológicos adecuados para desarrollar el aprendizaje bilingüe. Sin embargo, todos los participantes muestran descontento hacia la falta de recursos materiales y tecnológicos:

«Las conexiones a internet y los medios deben evolucionar y mejorar mucho más» (CB.PA).  
 «Carecemos de recursos tecnológicos necesarios» (PANL.PA).

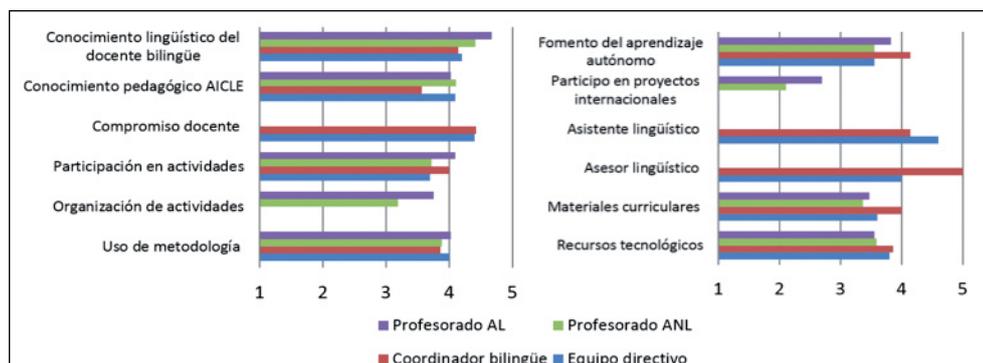


Figura 6.3. Percepción sobre los recursos humanos y materiales

### 6.3.4. Resultados académicos y no académicos

En este apartado se da cuenta de las percepciones del equipo directivo, coordinadores y docentes sobre los resultados académicos de los alumnos que han cursado un programa bilingüe (Figura 6.4). Cabe destacar, en primer lugar, el alto grado de satisfacción que todos los participantes muestran con el programa. Sus reflexiones en las entrevistas y preguntas abiertas dan evidencia de esa valoración tan positiva por parte de todos:

88

«Los profesores estamos muy satisfechos porque lo conocemos de cerca» (CB1. EO).

Todos están de acuerdo en que el programa bilingüe está ligeramente mejor considerado por el entorno (la localidad, prensa local...) que por la propia comunidad educativa. Esta es quizá menos considerada debido a la existencia, según sus percepciones, de posibles tensiones entre los diferentes programas que conviven dentro de un mismo centro:

«La sección bilingüe despierta rivalidades en los departamentos al verse enfrentados intereses personales» (PANL.PA).

En especial, el consenso hacia la consideración del entorno viene avalado por las entrevistas del equipo directivo y los coordinadores bilingües, quienes afirman que los padres y madres de los alumnos valoran muy positivamente los programas bilingües. Se percibe que hay una demanda social por parte de este colectivo para que sus hijos mejoren la calidad del aprendizaje de la lengua extranjera:

«En general, los padres están muy contentos» (CB4.E).

«Los padres están bastante motivados» (ED1.E).

En cuanto a si el alumnado obtiene certificados del nivel lingüístico adquirido durante el programa, los coordinadores bilingües evidencian mayor acuerdo al respecto que el equipo directivo:

«Hay buenos resultados de los alumnos de Bachillerato. Se presentan a exámenes de inglés y no han tenido dificultades» (ED1.EO).

«Los alumnos que se presentan a EOI y sacan B1 o B2 incluso C1» (CB5.EO).

Ambos afirman categóricamente el poco acuerdo en que el uso de la lengua extranjera pueda tener un impacto negativo sobre los resultados de las asignaturas no lingüísticas. De hecho, el equipo

directivo y los coordinadores bilingües están de acuerdo en que el alumnado no solo alcanza los objetivos en la lengua extranjera, sino en las áreas no lingüísticas a lo largo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Algunos comentarios al respecto son:

«Siempre hay algún alumno seleccionado para las becas de USA» (CB5.E).

«Los grupos bilingües tienen buenos resultados y se valora positivamente» (ED3.E).

Los datos que surgen del análisis de las entrevistas y preguntas abiertas muestran que además se valora el esfuerzo añadido que los alumnos realizan para cursar asignaturas en una lengua extranjera:

«El aprendizaje es directamente proporcional al rendimiento y dedicación del alumno» (PANL.PA).

«El nivel de esfuerzo que han tenido que hacer, luego les sirve» (CB3.E).



Figura 6.4. Percepción sobre los resultados académicos y no académicos

La Figura 6.5 muestra una descripción más detallada de las percepciones de los docentes sobre los resultados académicos que los alumnos obtienen en las asignaturas de las áreas lingüísticas y no lingüísticas. En cuanto a las áreas lingüísticas, los docentes expresan un gran acuerdo en que el alumnado alcanza de manera especial los objetivos de comprensión y de interacción orales, así como que son capaces de expresarse bien en presentaciones en la lengua extranjera. Siguiendo el orden de grado de acuerdo, el alumnado alcanza los objetivos de aprendizaje de la cultura de la lengua extranjera, de vocabulario y de gramática. Ligeramente en menor acuerdo se muestran las afirmaciones de que los alumnos también logran los objetivos de comprensión escrita y pronunciación. En suma, los docentes se muestran muy optimistas ante los resultados académicos generales que los alumnos consiguen en lengua inglesa:

«Los alumnos tienen un alto nivel de comprensión oral y desparpajo para hablar, pero su punto flaco es la corrección en la expresión. Les falta consciencia del error» (PAL.PA).

«La adquisición de la lengua inglesa por parte de los alumnos en proyecto bilingüe es real y comunicacional» (PANL.PA).

«El ambiente en clase suele ser muy agradable, nuestro inglés alcanza un nivel muy alto y, en mi opinión, mejora las capacidades expresivas (hablar en público, exponer)» (A.PA).

La percepción de los docentes de las áreas no lingüísticas es menos positiva que la de los docentes de las áreas lingüísticas. Todos ellos están de acuerdo en que, en sus asignaturas, el alumnado comprende los contenidos escritos en lengua inglesa y también aquellos tratados oralmente en sus asignaturas. Además, están de acuerdo en que los alumnos alcanzan el dominio de las compe-

tencias clave. El menor grado de acuerdo se encuentra en cuanto a si el alumnado se expresa bien en actividades de interacción oral y a su buena expresión en presentaciones orales. Las siguientes percepciones de los alumnos dan evidencia del alcance los objetivos en las áreas:

*«Está muy bien dar otras asignaturas en inglés porque te ayuda a controlar más en inglés» (A.PA).*

*«Lo mejor es que me parece que damos la misma teoría que los otros alumnos, pero somos capaces de aprenderlo en inglés» (A.PA).*

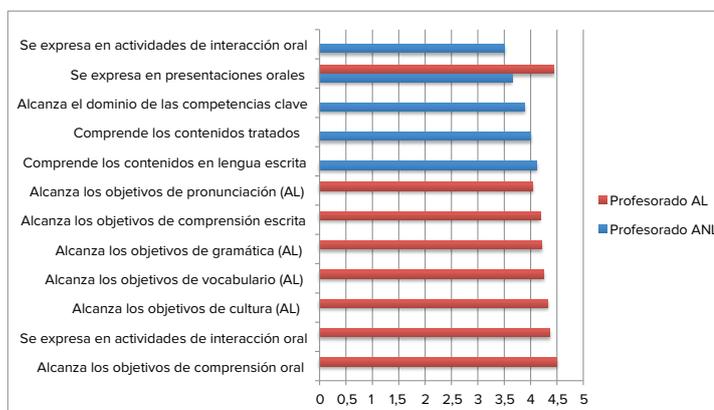


Figura 6.5. Percepción sobre los resultados académicos en las áreas lingüísticas y no lingüísticas

## 6.4. Discusión y conclusiones

Los objetivos de esta investigación pretenden ofrecer una panorámica multidimensional de los programas bilingües en Castilla y León a través de las percepciones de los agentes educativos sobre la implicación de los equipos directivos, el compromiso de los coordinadores bilingües, el desarrollo profesional de los docentes, así como la evidencia de los resultados obtenidos como indicadores de calidad que aseguren el éxito de dichos programas.

Laorden Gutiérrez y Peñafiel Pedrosa (2010) destacan la falta de investigaciones sobre la función del equipo directivo de los centros bilingües, a pesar de que consideran que son un elemento decisivo en el desarrollo y éxito de estos proyectos. Encontramos precisamente que los agentes educativos de los programas bilingües investigados perciben ese importante papel de apoyo de los equipos por su alto grado de implicación en el buen funcionamiento de los programas. Este aspecto queda patente también en la investigación de Lorenzo, Casal, Moore y Afonso (2009). Nuestros datos confirman que los equipos tienen un suficiente conocimiento del enfoque AICLE, sin embargo, reconocen también que no tienen una formación específica para dirigir este tipo de centros, en consonancia con Romo Escudero (2016), pues supone una mayor exigencia en cuanto a la coordinación y modificación de horarios (Lorenzo, Casal, Moore y Afonso, 2009). Además, se percibe que el equipo directivo de los centros pone en valor el programa bilingüe al considerar que forma parte de la identidad de sus centros debido alto grado de motivación e interés social que generan entre la comunidad educativa implicada (profesorado, alumnado y familias).

Otro indicador de calidad que pueda asegurar el buen funcionamiento de los programas bilingües radica en el alto grado de coordinación entre los docentes, de ahí que la figura del coordinador bilingüe se presenta como otro elemento decisivo para el éxito (Halbach, 2008). En esta investigación sobresale la alta valoración de todos los participantes de la figura de los coordinadores como nexo de unión entre los docentes de las áreas lingüísticas y no lingüísticas. No obstante, los propios coordinadores manifiestan su falta de formación para desempeñar las funciones de coordinación del equipo de docentes, reguladas por la normativa vigente (revisión de las programaciones,

coordinación de la elaboración de los materiales curriculares y organización de proyectos y supervisión de las tareas del auxiliar de conversación) (Orden EDU/1134/2011, de 6 de septiembre). Aunque desde la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León se realizan cursos específicos para la formación de los coordinadores bilingües, sería conveniente que se incrementara el número de sus acciones formativas para atender la formación de todos los coordinadores bilingües de los centros.

Los coordinadores se caracterizan también por crear un clima de colaboración y coordinación entre las áreas, aspecto fundamental para llevar a cabo la metodología AICLE. De hecho, se percibe que en algunos centros se establece tanto una coordinación horizontal entre áreas del mismo nivel como vertical con el coordinador de los centros bilingües adscritos de Primaria. Consideramos que este tipo de conexiones entre niveles educativos son un ejemplo de buenas prácticas de los centros bilingües y sería recomendable implantarlo en todos los programas.

Se encuentran evidencias de un cierto descontento por la falta de suficientes reuniones para coordinar las diferentes áreas, debido al poco tiempo disponible en los horarios de los docentes. Para ello, como señalan Laorden Gutiérrez y Peñafiel Pedrosa (2010, p. 333), «sería necesario liberar a los profesores involucrados en el proyecto de alguna tarea docente para que puedan tener horas de coordinación y trabajo en equipo». Además, se desprende de la investigación la falta de un reconocimiento suficiente por parte de la Administración hacia los coordinadores bilingües a pesar de su responsabilidad en la coordinación entre los docentes para poder asegurar el buen funcionamiento de los programas (Lova Mellado y Bolarín Martínez, 2015).

Los datos del estudio ponen de relieve la calidad de los docentes de los centros investigados considerándolos como otro pilar del buen funcionamiento de dichos programas por su experiencia y conocimiento sobre la lengua extranjera y sobre la metodología AICLE. Además, se desprende su implicación y alto grado de motivación con los programas pese a la carga de trabajo añadida (coordinación, adaptación de materiales curriculares) como también destaca Hunt (2011).

La normativa establece que los profesores de las áreas no lingüísticas tienen que tener acreditado un nivel lingüístico B2 (Orden EDU/392/2012, de 30 de mayo). Sin embargo, nuestro estudio revela la necesidad de aumentar el nivel requerido. Asimismo, se precisa mayor estabilidad de los docentes para conseguir una mejor continuidad de los programas.

El profesorado de las áreas lingüísticas destaca por presentar un mayor grado de compromiso en la organización de actividades al margen de la docencia que promueve el programa. En este sentido, se observa el papel primordial que desempeña el departamento de Inglés, encargado de promover estas actividades y la promoción de la internacionalización. La inversión en desarrollar contactos internacionales incluyendo intercambios entre centros y estancias en el extranjero es un factor de calidad para los programas bilingües (Durán-Martínez y Beltrán Llavador, 2016). Se percibe el esfuerzo que realizan los docentes en todos los centros por organizar viajes de estudio e intercambios entre estudiantes para fomentar el aprendizaje de las lenguas a través del aprendizaje experiencial que les prepara para convivir en un contexto internacional (Evans, 1999; Byram, Gribkova y Starkey, 2002; Beacco y Byram, 2007; Kelly, 2011). Estas acciones a menudo suponen un coste económico adicional que impide participar a parte del alumnado. Por ello, se demanda dotar de ayudas que promuevan la equidad.

La insatisfacción de los docentes queda patente ante las dificultades para aumentar la movilidad en su centro. Manifiestan claro interés por aumentar la participación en proyectos europeos entre alumnos de diferentes nacionalidades, tales como eTwinning. Esta plataforma que ofrece una comunidad escolar de centros de Europa para poder colaborar, comunicarse y desarrollar proyectos conjuntos, se presenta como una buena práctica inclusiva para fomentar la internacionalización (Kearney y Gras-Velázquez, 2015).

Todos los centros disponen de varios auxiliares de conversación. La actividad de los auxiliares en Castilla y León está regulada mediante la Orden EDU/277/2014, de 14 de abril. Entre sus funciones destacamos la práctica de la interacción oral en la lengua extranjera, colaborar con el profesorado en la elaboración de materiales didácticos e introducir los aspectos culturales del país. Los datos sitúan a los auxiliares como uno de los factores que dan calidad al programa y que se caracterizan por aportar un componente motivacional para el alumnado que le facilita el desarrollo de las destrezas orales y el acercamiento a otra cultura. Observamos que esta figura favorece el *input* de un hablante nativo,

ya que desarrolla la oralidad en la lengua extranjera (Caparros Cabezas, 2010; Castaño Blanco, 2012). Por otro lado, se percibe un cierto descontento ante los criterios de selección de dichos auxiliares de conversación, ya que los participantes sugieren que sería recomendable exigir un perfil más pedagógico, pues tienen que desarrollar funciones de apoyo a los docentes.

Respecto a los materiales curriculares disponibles, concluimos que los docentes creen que en ocasiones no se adecúan a la realidad de la enseñanza bilingüe por eso prefieren adaptarlos o diseñar los suyos propios más acordes a la metodología AICLE, como recomiendan también otros estudios (Coyle, 2008; Moliner Bernabé y Fernández Mateos, 2013). En cuanto al uso de las TIC, encontramos una valoración media ya que se percibe un cierto descontento ante la falta de recursos y medios. Durán-Martínez y Beltrán Llavador (2016) aluden a la relevancia de usar recursos tecnológicos y de otro orden en la enseñanza bilingüe, pero subrayan que seleccionar, adaptar y crear este tipo de materiales conlleva una inversión considerable de tiempo, por eso sería necesario dedicar un espacio en el horario de los docentes para este tipo de tareas. Es pertinente también una inversión económica en los centros para dotarlos de recursos suficientes.

Por último, cabe destacar que los datos desprenden un alto grado de satisfacción de los participantes con los resultados de los programas, ya que constituyen una parte importante de los estudios que se cursan en sus centros. La satisfacción viene avalada por el reto profesional que supone a los implicados, así como los resultados académicos de los alumnos en las áreas lingüísticas y no lingüísticas. En este sentido, el perfil de los alumnos de los programas bilingües es considerado como de un rendimiento académico superior a la media por los docentes, quienes subrayan el esfuerzo académico que realizan. De hecho, se constata que los alumnos en programas bilingües comentan que tienen mayor trabajo que los no bilingües (Hernando Garijo, Hortigüela Alcalá y Perez Pueyo, 2018).

En especial, queda patente que los docentes de las áreas lingüísticas se muestran más optimistas sobre que los alumnos han alcanzado los objetivos de aprendizaje de sus asignaturas que los docentes de las áreas no lingüísticas. Así, es relevante señalar que los primeros están de acuerdo en que los alumnos logran en gran medida el dominio de las destrezas orales, tanto en la comprensión, interacción como expresión, así como los aspectos culturales de la lengua extranjera. Esta percepción contribuye a considerar que el enfoque AICLE resulta más beneficioso para el aprendizaje de una lengua extranjera que un enfoque tradicional (Lasagabaster, 2008).

# 7. Evaluación de los programas AICLE en Castilla-La Mancha

Esther Nieto Moreno de Diezmas y María Begoña Ruiz Cordero

(Universidad de Castilla-La Mancha)

93

## 7.1. Introducción

En la actualidad, la enseñanza de idiomas juega un papel muy importante dentro del sistema educativo español, que se ha hecho eco de las directrices europeas que abogan por la implantación de la enseñanza bilingüe como medio eficaz para la adquisición de lenguas segundas. Es así que España se ha convertido, según afirma Coyle (2010: vii) en uno de líderes de AICLE a nivel europeo: «Spain is rapidly becoming one of the European leaders in CLIL practice and research».

Las enseñanzas bilingües en toda Europa se han ido desarrollando bajo el paraguas metodológico representado por el AICLE/CLIL (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras/ *Content and Language Integrated Learning*), en el que asignaturas de contenido como Historia o Geografía se enseñan y aprenden a través de una lengua segunda, de manera que el foco del proceso de enseñanza-aprendizaje es doble, «*dual-focused*» (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008), ya que se centra tanto en la asimilación del contenido como en la adquisición de la lengua extranjera que lo vehicula. Coyle, Hood y Marsh (2010) destacan el poder innovador de esta metodología aunque su efectividad es variable en función del contexto. En España, la descentralización legislativa en materia de educación da lugar a que cada comunidad autónoma haya diseñado su propio programa de educación bilingüe para el aprendizaje de lenguas extranjeras, adaptado a las circunstancias e idiosincrasia de cada una de ellas, por lo que, como señalan Fernández Fontecha (2010) y Pérez Cañado (2011), cada contexto requiere una investigación específica.

En comparación con otras comunidades autónomas españolas, los programas bilingües en Castilla-La Mancha han sido poco estudiados hasta ahora. Esta circunstancia se hizo explícita en el pionero monográfico de Lasagabaster y Ruiz de Zarobe (2010) *CLIL in Spain*, que da cuenta de la implementación e investigación sobre CLIL en las diversas comunidades autónomas españolas y ni siquiera menciona a Castilla-La Mancha, a pesar de que el proyecto bilingüe British-MEC se estaba desarrollando desde 1998 y de que el programa propio de «secciones europeas» estaba en marcha desde 2005.

Hasta el momento se han estudiado algunos aspectos de la implementación del AICLE en Castilla-La Mancha, como la formación del profesorado (Aguirre Pérez, Harris y Fernández Cezar, 2009, 2013), o las dificultades en la implementación de enseñanzas bilingües en la formación profesional (Nieto Moreno Diezmas, 2015) y se han publicado estudios sobre el impacto de las enseñanzas bilingües en la adquisición de la competencia emocional (Nieto Moreno de Diezmas, 2012), la contribución de las enseñanzas bilingües en Castilla-La Mancha al desarrollo de habilidades cognitivas y de la competencia en aprender a aprender (Nieto Moreno de Diezmas, 2016), y la adquisición de las destrezas lingüísticas de alumnos de primaria en programas bilingües en Castilla-La Mancha (2016). Actualmente se están estudiando diversas facetas del desarrollo de las enseñanzas bilingües en Castilla-La Mancha desde una perspectiva etnográfica por un grupo de investigadores dirigidos por Ana María Relano, pero queda aún mucho por hacer en la investigación del funcionamiento y evaluación de los programas bilingües de la región.

## 7.2. Implementación y caracterización de la enseñanza bilingüe en Castilla-La Mancha

Castilla-La Mancha es una comunidad autónoma monolingüe, prácticamente sin contactos con otras lenguas regionales o comunitarias, de manera que su posición geográfica central en la península ibérica se traduce en un aislamiento lingüístico. Como señala Nieto Moreno de Diezmas (2013), los bajos resultados en la adquisición de la lengua inglesa registrados en esta comunidad autónoma pueden explicarse teniendo en cuenta esta circunstancia, junto con el carácter eminentemente rural de amplias zonas de la región, así como la limitada conciencia pluricultural y plurilingüe, que se han convertido en verdaderos hándicaps de la enseñanza del inglés en esta región.

94

Los primeros contactos con las enseñanzas bilingües se produjeron en Castilla-La Mancha en el año 1996, gracias a la implantación del proyecto British Council-MEC, en 7 colegios de educación infantil y primaria, y 7 institutos de enseñanza secundaria. En respuesta a las recomendaciones europeas acerca de la necesidad de introducir el AICLE en los centros educativos, la comunidad autónoma lanzó su propio programa de enseñanzas bilingües en 2005 (Orden de 07/02/2005) con la creación de 36 «Secciones Europeas». Esta iniciativa coincide en el tiempo con la creación de programas bilingües en otras regiones monolingües españolas como Andalucía, con su «Plan de fomento del plurilingüismo» BOJA 05/04/2005, Castilla y León que arrancó sus «Secciones Bilingües» mediante la Orden EDU 6/2006 de 4 de enero, o las comunidades autónomas de Madrid o Extremadura que los desarrollaron en el curso 2004-2005.

Posteriormente, en 2014, se modifica la normativa sobre las enseñanzas bilingües mediante la Orden de 16/06/2014 y las secciones europeas pasan a denominarse «programas lingüísticos». La principal novedad de esta nueva regulación es que establece una tipología escalonada de tres tipos de programas lingüísticos: (i) de iniciación, en los que se imparte una asignatura completamente a través de una lengua extranjera; (ii) de desarrollo, en los que se imparten dos asignaturas en el idioma extranjero y (iii) de excelencia, en los que se imparten tres asignaturas en el idioma extranjero y al menos uno de los profesores ha de estar acreditado con un nivel C1. Esta normativa nace con la vocación de posibilitar el cumplimiento del compromiso político de generalizar las enseñanzas bilingües a todos los centros de enseñanza no universitaria de Castilla-La Mancha y uno de sus mayores logros ha sido el aumento considerable de centros educativos con programas bilingües, de manera que, en el curso académico 2016-2017, Castilla-La Mancha cuenta con 607 programas lingüísticos distribuidos en 529 colegios e institutos.

Este crecimiento exponencial de la educación bilingüe en Castilla-La Mancha ha dado lugar a la imposibilidad de dotar a todos los centros con programas lingüísticos con los recursos adecuados y dificulta que la Administración pueda garantizar la calidad de todos ellos, especialmente en el caso de los programas de iniciación. Además, la diversificación en programas de iniciación, desarrollo y excelencia crea desigualdades que la Administración trata de paliar introduciendo una nueva normativa que contemple la implantación de un programa único al que los centros tendrán que acogerse

en un plazo determinado y que plantea porcentajes mínimos y máximos del currículo vehiculado en lengua extranjera dependiendo de las enseñanzas y que oscilaría entre el 20% y el 50%.

En cuanto a la lengua extranjera meta en las enseñanzas bilingües en Castilla-La Mancha hay que resaltar que, aunque en los primeros años de implantación del programa hubo bastante equilibrio entre el número de secciones de inglés y de francés, en poco tiempo, el predominio de enseñanzas bilingües con inglés como lengua vehicular ha ido aumentando en cada una de las convocatorias de incorporación de nuevos centros al proyecto, de manera que en el curso 2016-2017, de los 607 programas lingüísticos, 570 programas emplean el inglés como medio de instrucción, 34 el francés, 1 el italiano y 2 el alemán (Figura 7.1).

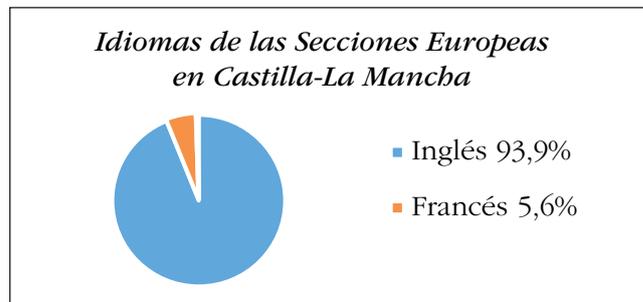


Figura 7.1. Porcentaje de Secciones Europeas de Castilla-La Mancha por idioma. Curso 2016-2017

El abrumador dominio del inglés en los programas bilingües de Castilla-La Mancha se inscribe en una tendencia general en la que AICLE e inglés forman parte de un exitoso binomio (Dalton-Puffer, 2007) conectado con la globalización y el neoliberalismo (Holborow, 2007; Piller y Cho, 2013; Price, 2014).

Por otro lado, los programas lingüísticos se distribuyen de manera irregular en torno a las cinco provincias que componen la región de manera que la mayor concentración de centros escolares con enseñanzas bilingües se localiza en Toledo, Ciudad Real y Albacete, por este orden, mientras que las provincias de Cuenca y Guadalajara son las que cuentan con menos programas, aunque, a su vez, son las menos pobladas (figura 7.2).

95

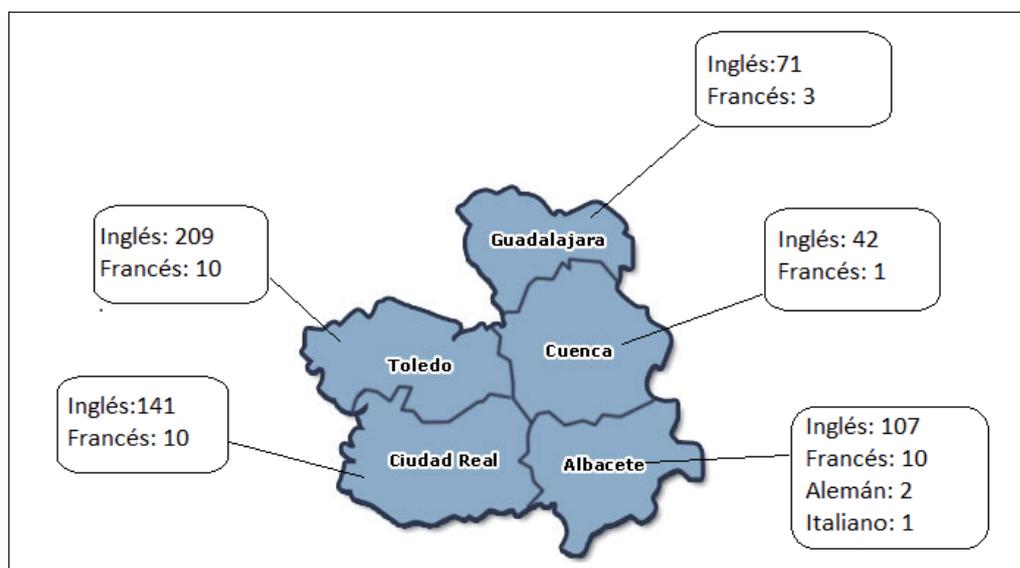


Figura 7.2. Distribución de los programas lingüísticos según provincias en Castilla-La Mancha

## 7.3. Evaluación de los programas bilingües en Castilla-La Mancha

### 7.3.1. Metodología

#### 7.3.1.1. Centros educativos participantes

Para ayudarnos a comprender el funcionamiento de los programas bilingües, la administración educativa regional autorizó el acceso a dos centros de educación secundaria considerados como exponentes y punta de lanza de buenas prácticas en materia de educación bilingüe y multilingüe.

El centro «A» es un centro educativo público situado en la provincia de Cuenca, de tamaño mediano, con internado, al que asisten 700 alumnos y donde imparten docencia 68 profesores. Oferta estudios de educación secundaria obligatoria, bachillerato, tres ciclos formativos de grado medio, tres de grado superior (uno de Hostelería y Turismo, otro de Electricidad y Electrónica, y un tercero de Mantenimiento y Servicios) y el curso de formación profesional básica de Auxiliar de Servicios de Restauración.

En cuanto a programas internacionales se refiere, el centro A cuenta con el proyecto British Council-MECD y con el programa Europeo Erasmus+. El centro está implementando un programa lingüístico de desarrollo en la etapa de educación secundaria obligatoria, lo que implica que se imparten dos asignaturas empleando el inglés como lengua vehicular. El programa se circunscribe a la enseñanza secundaria obligatoria, lo que significa que no hay continuidad en bachillerato. Cabe destacar que el centro A cuenta con un auxiliar de conversación y con un profesor de ciencias nativo, como parte del proyecto inicial British Council-MECD.

En cuanto a la formación profesional, es de reseñar que en los ciclos formativos de grado superior existe el programa europeo de movilidad Erasmus+ que posibilita la formación en centros de trabajo en una empresa de un país de la Unión Europea. Gracias a la implementación de estos dos programas internacionales, este centro educativo ha conseguido incrementar considerablemente su prestigio social y su tasa de solicitud y matriculación ha aumentado. Esto confirma que, como reclamo, el bilingüismo constituye un elemento clave de oportunidad (Salis, 2002) capaz de cambiar y mejorar las dinámicas de los centros educativos.

El segundo centro de educación secundaria participante es el centro «B», perteneciente a la provincia de Albacete. Se trata de un centro de grandes dimensiones al que asisten más de 1000 alumnos y donde imparten docencia 95 profesores. En él se pueden estudiar todos los cursos de educación secundaria obligatoria, bachillerato, tres ciclos formativos de grado medio (el de Panadería, Repostería y Confitería, el de Aceites de Oliva y Vinos, y el de Operaciones de Laboratorio) y tres ciclos formativos de grado superior (el de Laboratorio de Análisis y Control de Calidad, el de *e-learning* de Laboratorio de Análisis y Control de Calidad, y el de Procesos y calidad en la industria alimentaria de química ambiental). A su vez, también se oferta el curso de formación profesional adaptada de Gestión Administrativa y de Industria Alimentaria.

Este centro educativo B destaca por tener en funcionamiento tres tipos diferentes de programas AICLE: el de inglés-español, el de italiano-español y el anglo-germánico. El programa de inglés-español es un programa lingüístico de excelencia, ya que se imparten tres asignaturas en lengua inglesa y al menos uno de los profesores ha acreditado un nivel C1. A pesar de que sigue siendo una demanda del centro, la Delegación Provincial no le proporciona ningún auxiliar de conversación, al considerar que es un programa consolidado y no lo necesita. El programa de italiano-español es un programa lingüístico de desarrollo, puesto que se imparten dos asignaturas en lengua italiana, y, en este caso, sí que se cuenta con un auxiliar de conversación. De igual modo, el programa anglo-germánico tiene a su disposición un auxiliar de conversación debido a que se es un programa lingüístico inicial (se imparte una sola asignatura en lengua alemana).

Además de la diversidad de programas de AICLE que desarrolla este centro se lleva a cabo una cantidad destacable de programas de movilidad, intercambio e internacionalización. Por un lado, se está implementando un proyecto «eTwinning» a través del que se realizan intercambios de alumnos de educación secundaria con Alemania e Italia. Por otro lado, este centro participa en dos programas de cooperación europea: «Twinovate» y «Employouth», con lo que muestra un gran interés por

apoyar y promover la cultura europea. A su vez, para el alumnado de ciclos formativos de grado superior, al igual que en el centro A, este instituto trabaja con el programa Erasmus + para la formación en centros de otros países europeos. Factores como esta variedad de programas de intercambio en los que está involucrado este centro educativo junto con los tres tipos de programas lingüísticos que se llevan a cabo en él, hacen que el centro B sea uno de los más demandados de la provincia de Albacete. Con esta información podríamos afirmar que la filosofía de este centro, como señala Baker (2006), gira en torno a la premisa de que enseñar una lengua es algo más que transmitir un código lingüístico, pues implica la transferencia de la cultura que sustenta, con los valores, intereses y visiones del mundo propios de la misma.

### 7.3.1.2. Instrumentos y muestra

Se han aplicado dos tipos de instrumentos: encuestas y entrevistas. Las preguntas de las encuestas se han planteado mediante una escala tipo Likert de 5 puntos y fueron cumplimentadas por 11 profesores de inglés, 20 profesores de áreas no lingüísticas, 11 profesores pertenecientes al equipo directivo de los centros educativos, 2 coordinadores del programa bilingüe (uno de cada centro) y 72 alumnos de 4º de Educación Secundaria Obligatoria que cursan enseñanzas bilingües.

En las encuestas dirigidas a los docentes, las preguntas se engloban en seis áreas, de modo que se ha recabado información sobre el papel en el desarrollo del programa AICLE del equipo directivo, de los coordinadores, sobre la cultura bilingüe del centro, los recursos humanos y materiales del centro, la planificación, ejecución y seguimiento del programa y, por último, sobre los resultados académicos y no académicos obtenidos. Asimismo, todas las encuestas tienen un apartado para que los entrevistados apunten las observaciones o comentarios que estimen oportunos y preguntas abiertas para que expongan los puntos fuertes del programa y las áreas de mejora del mismo. En las encuestas dirigidas al alumnado la información solicitada es relativa al nivel de inglés que poseen, los años que llevan cursando enseñanzas bilingües, las asignaturas que cursan en lengua inglesa (tanto Inglés como las áreas no lingüísticas), las calificaciones obtenidas en esas materias y la satisfacción general con respecto al programa bilingüe en su centro de estudios.

97

Además de las encuestas se ha realizado una entrevista a los directores y a los coordinadores del programa bilingüe de ambos centros educativos sobre su preparación a la hora de dirigir un centro/programa de AICLE, sobre la coordinación del programa bilingüe, la cultura bilingüe, el profesorado involucrado en el programa, las clases, los materiales y los resultados obtenidos por el alumnado para poder hacer una valoración final del programa AICLE de cada centro de enseñanza. Estas entrevistas fueron grabadas y transcritas.

## 7.4. resultados y discusión

Para poder conocer el funcionamiento de los programas bilingües en Castilla-La Mancha en profundidad hemos analizado el resultado de las encuestas y de las entrevistas realizadas y lo hemos dividido en las secciones que presentamos a continuación.

### 7.4.1. Metodología empleada por el profesorado de las áreas no lingüísticas (ANL)

La mayoría de los profesores encuestados que imparten sus asignaturas en inglés emplea una metodología basada en la planificación de tareas y resolución de problemas a través de la lengua extranjera y en menor medida se emplea el aprendizaje por proyectos. En cuanto a la integración de los contenidos y la lengua extranjera, los profesores manifiestan mayoritariamente aplicar una metodología basada en el equilibrio entre el tratamiento del contenido y el desarrollo de la lengua extranjera, aunque reconocen que las actividades escritas en la L2 (lectura y escritura) generan una mayor participación por parte del alumnado que las actividades orales (hablar, interacción oral, escuchar).

La metodología empleada por el profesorado de las áreas no lingüísticas se desarrolla en consonancia con la normativa y con las metodologías actuales bilingües de manera mayoritaria. Además, el profesorado coincide ampliamente en respetar el currículo oficial y establece en sus programaciones didácticas los objetivos y las competencias que alcanzar por el alumnado.

El elemento cognitivo ocupa un elemento central, puesto que hay un acuerdo importante del profesorado al afirmar que emplean un enfoque que obliga al alumnado a pensar, a través de distintas técnicas y estrategias, como el aprendizaje basado en la resolución de problemas. La práctica unánimemente del profesorado, a la hora de emplear una metodología que presta atención al desarrollo cognitivo, disminuye cuando se trata de incorporar el elemento cultural, que no parece estar tan presente en el aula.

Parte del profesorado estima que no existen materiales bilingües adaptados y de calidad, y mayoritariamente manifiestan emplear recursos tecnológicos para desarrollar el aprendizaje bilingüe. Los alumnos concuerdan en las ventajas del uso de las nuevas tecnologías, particularmente en el caso del centro B en el que se usan libros digitales en todas las materias y, aunque opinan que son mejorables, manifiestan su satisfacción porque, al igual que indica Fondos Garrido (2003), creen que hacen una gran aportación a sus clases de AICLE ofreciendo múltiples recursos para establecer contactos y prácticas reales de comunicación.

Un aspecto controvertido de la metodología de las asignaturas de contenido impartidas a través del inglés es la presencia de la lengua extranjera en el aula. Aunque mayoritariamente el profesorado percibe que emplea la L2 la mayor parte de la clase, cuando se habla de porcentajes, solo en torno al 40% de los profesores manifiesta emplear el inglés más del 80% del tiempo (figura 7.3). Este punto es altamente destacable, puesto que de estos resultados se deduce que en Castilla-La Mancha no se cumple de una manera totalmente estricta la normativa de Plurilingüismo establecida en el Decreto 7/2014, de 22 de enero que regula los Programas Lingüísticos, ya que para todos los programas (ya sean de iniciación, desarrollo o excelencia) y en todos los niveles educativos, la impartición de un área, específica o troncal, debe ser completamente desarrollada en el idioma extranjero elegido por el centro. Es probable que esta exigencia de la Administración de impartir el 100% de la asignatura a través de la lengua extranjera sea poco realista e incluso poco práctica, si tenemos en cuenta diversos estudios acerca de los efectos positivos de técnicas y estrategias como el *code-switching* o el *translanguaging* (García, O., Johnson, S. y Seltzer, K., 2017) para contribuir al aprendizaje en entornos bilingües.

98

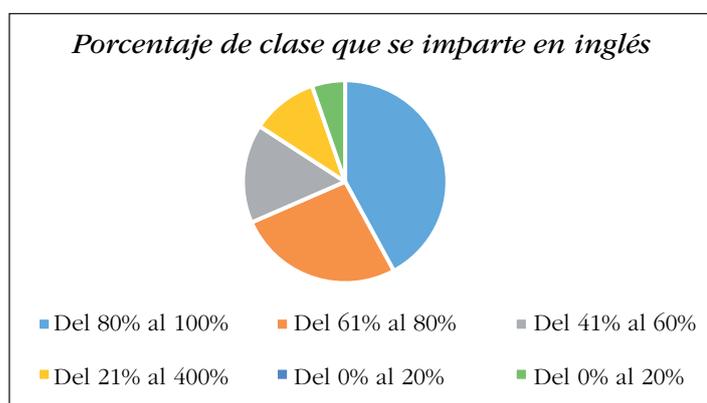


Figura 7.3. Porcentaje de clase que el profesorado de áreas no lingüísticas imparte en inglés

#### 7.4.2. Adquisición de competencias, lengua extranjera y contenidos por parte de los estudiantes

El profesorado está de acuerdo en que los estudiantes que cursan enseñanzas bilingües adquieren las competencias clave de manera satisfactoria y en que son capaces de comprender y asimilar los

contenidos de manera análoga a sus compañeros no bilingües. Algunos estudiantes, sin embargo, opinan que al impartirse la asignatura en lengua inglesa se reducen los contenidos y tienen la sensación de que van con retraso respecto a los alumnos que siguen enseñanzas convencionales en lengua española. En cualquier caso, la mayoría del profesorado está de acuerdo en afirmar que el alumnado alcanza un dominio adecuado de los contenidos de la asignatura y que el uso de la lengua extranjera no tiene, por tanto, un impacto negativo sobre los resultados de las asignaturas bilingües no lingüísticas.

En cuanto al uso de la lengua extranjera, los profesores estiman que los alumnos comprenden mejor los aspectos de la asignatura cuando son presentados por escrito que oralmente, destacando sus destrezas receptivas escritas frente a las orales y sus destrezas receptivas frente a las productivas. Para los estudiantes, el problema estriba en que las clases son muy numerosas y es complicado poder expresarse en inglés oralmente, de manera que las destrezas que más se desarrollan son la lectura y la escritura en detrimento de las destrezas productivas orales. Por otro lado, los alumnos manifiestan que una de las fortalezas del programa bilingüe es la adquisición de un vocabulario más rico y complejo.

El nivel de inglés del alumnado en 4º ESO, es decir justo antes de terminar la enseñanza secundaria obligatoria, es bastante satisfactorio puesto que el 52,8% de los estudiantes afirma estar en posesión de un B1 del MCERL (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*), el 23,6% del alumnado dice poseer un nivel B2 e incluso un 4,2% indica tener un nivel C1 (figura 7.4). Estos niveles de idioma han sido acreditados por la Escuela Oficial de Idiomas y por instituciones privadas como Cambridge o Trinity en el caso del 34,7% de los estudiantes. Esto muestra que, como indica Nikula (2008), los alumnos que cursan programas lingüísticos se muestran seguros al utilizar el idioma extranjero y son conscientes del nivel que tienen. Además, al preguntarles por su intención de presentarse a algún examen de idiomas en los próximos 6 meses, el 59,7% ha contestado que sí, manifestando así su interés por la materia.

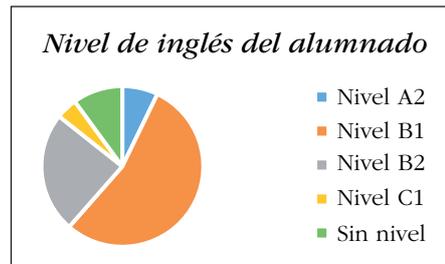


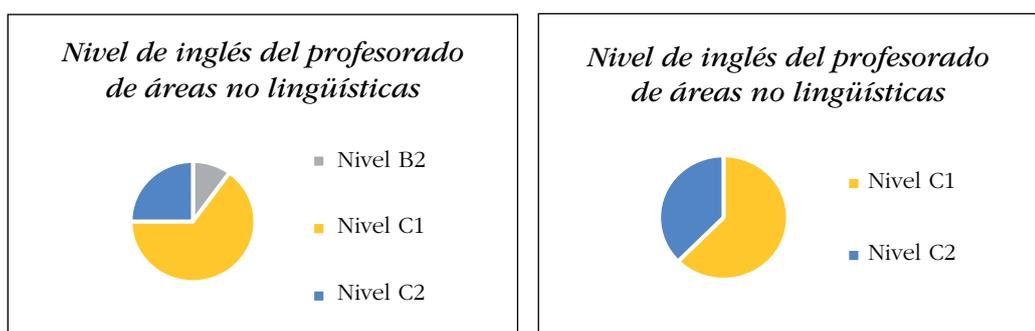
Figura 7.4. Nivel de lengua inglesa del alumnado de Secciones Bilingües de 4º de ESO de Castilla-La Mancha

En definitiva, alumnado, profesorado y equipo directivo se muestran satisfechos respecto del nivel lingüístico de los estudiantes en programas bilingües, aunque critican que no exista ningún tipo de evaluación por parte de la Administración que acredite el nivel de inglés adquirido, de manera que hasta ahora, los centros se ofrecen como sede examinadora de instituciones privadas como Cambridge, para que los alumnos, de manera voluntaria y previo pago, puedan recibir la acreditación pertinente. Esta situación pretende ser paliada por cambios en la normativa que la Administración pretende introducir con una nueva regulación de los programas bilingües.

### 7.4.3. Formación del profesorado

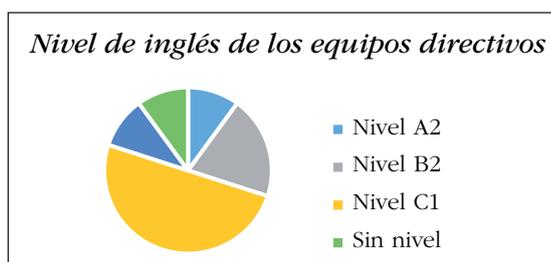
Partiendo de la base de que, como señalan Lasagabaster y Ruiz de Zarobe (2010), el profesorado de calidad es el elemento clave para que los programas bilingües tengan éxito, pasaremos a examinar la formación lingüística y metodológica del profesorado involucrado en la enseñanza bilingüe.

En primer lugar, el nivel de lengua inglesa del profesorado de inglés y del profesorado de las disciplinas no lingüísticas (DNL) es muy satisfactorio, puesto que los profesores manifiestan tener mayoritariamente un nivel C1 o superior (figura 7.5). De ello se deduce que la formación lingüística del profesorado de las disciplinas no lingüísticas se encuentra por encima del regulado por el Decreto 7/2014 sobre Plurilingüismo en Castilla-La Mancha que exige al profesorado un nivel B2 o superior para poder impartir docencia en centros con programa de AICLE. Así pues, podemos afirmar que todos los docentes encuestados (tanto de DNL como de lengua inglesa) poseen un nivel de idioma con el que pueden comunicarse con fluidez para, como exponen Cerezo (2007) y Criado y Sánchez (2009a), fomentar la comunicación y la adquisición de competencias comunicativas en lengua extranjera por parte del alumnado. Sin embargo, como decíamos al principio, este estudio se ha realizado en dos centros que destacan en la implementación de las enseñanzas bilingües, por lo que estos resultados no pueden extrapolarse al conjunto de centros bilingües de la región, ya que, en muchos de ellos, existen deficiencias a este respecto.



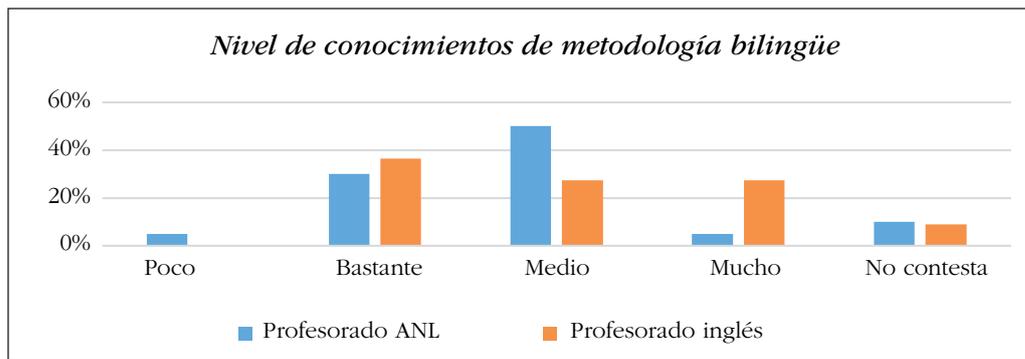
100 **Figura 7.5.** Nivel de lengua inglesa del profesorado de áreas no lingüísticas y de lengua inglesa de Castilla-La Mancha

Por su parte, un 77,5% de los miembros del equipo directivo acredita un nivel B2 o superior, hecho que probablemente haya repercutido favorablemente en la implementación de los correspondientes programas bilingües y en la receptividad e incluso proactividad en la participación en programas europeos. Como contrapartida, el 22% cuenta con conocimientos limitados de la lengua inglesa, pero este hecho no parece haber sido óbice para el desarrollo de las enseñanzas bilingües en sus centros, presumiblemente debido a la influencia de un porcentaje tan alto de miembros del equipo directivo con niveles B2 y C1 (figura 7.6).



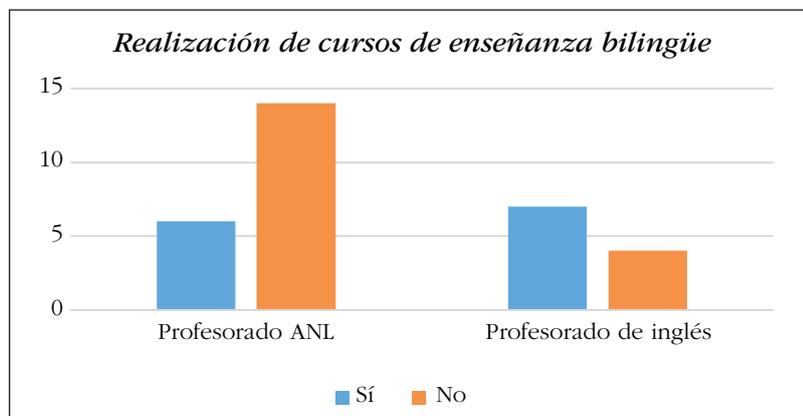
**Figura 7.6.** Nivel de lengua inglesa de los equipos directivos de los dos centros educativos de Castilla-La Mancha

En cuanto a la formación metodológica del profesorado, la mayor parte de los profesores que imparten su asignatura en inglés manifiesta tener unos conocimientos medios acerca de la metodología AICLE, mientras que la mayoría del profesorado de inglés, parece estar más al corriente de este enfoque, puesto que dice conocer esta metodología mayoritariamente bastante o mucho (figura 7.7).



**Figura 7.7.** Nivel de conocimiento bilingüe del profesorado de áreas no lingüísticas (ANL) y de inglés

No obstante, cuando analizamos en detalle la formación continua del profesorado, encontramos bastantes lagunas. Como podemos ver en la figura 7.8, el número de docentes que no ha realizado ningún curso es superior al número de profesores que los ha realizado. A su vez, es sorprendente que la mayoría del profesorado tampoco recuerde el nombre de los cursos realizados y que algunos de ellos remonten a hace 10 años la última formación recibida. Los propios profesores reconocen que necesitan más horas de formación de enseñanza bilingüe, con lo que se identifica que la formación del profesorado constituye una notoria área de mejora.



**Figura 7.8.** Realización de cursos de enseñanza bilingüe del profesorado de áreas no lingüísticas (ANL) y de inglés

El plan de formación permanente del profesorado es responsabilidad de la Consejería de Educación, a la que además señala el Decreto 7/2014 para que desarrolle un plan de formación que garantice que el personal docente de los centros educativos de Castilla-La Mancha pueda alcanzar una competencia oral y escrita suficiente para comunicarse y para desarrollar su actividad profesional en una segunda lengua extranjera, y para que proporcione la actualización metodológica y pedagógica requerida para enseñar unos determinados contenidos a través de una lengua extranjera. El Centro Regional de Profesorado, creado en el año 2012 a través del Decreto 59/2012 de 23 de febrero de 2012, es el responsable de la programación anual de las actividades formativas para el profesorado de enseñanzas no universitarias. El curso 2016-2017 ofertó 14 cursos relacionados con la enseñanza de las lenguas extranjeras -5 más que el año anterior, pero a todas luces insuficientes-, 10 de ellos relacionados con la enseñanza de la lengua inglesa y 4 de ellos con la de la lengua francesa. Por otro lado, en los centros escolares que lo deseen, el profesorado puede desarrollar acciones formativas mediante grupos de trabajo o seminarios con una duración de 6 meses, validados, supervisados y

evaluados por los asesores provinciales de formación de cada una de las provincias. En concreto, durante el año académico 2015-2016 se realizaron 26 cursos a nivel interno en los centros educativos y la cifra disminuyó ligeramente en el curso 2016-2017.

En cuanto a estancias formativas en el extranjero se refiere, en la actualidad son inexistentes. La última resolución que encontramos en Castilla-La Mancha haciendo referencia a ellas es del año 2013, de 16/07/2013, de la Dirección General de Organización, Calidad Educativa y Formación Profesional. Mediante esta resolución se concedían 37 ayudas convocadas por Orden de 22/05/2013, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes para realizar estancias formativas de profesores en otros países o inmersión lingüística en España, previstas en el programa de cooperación territorial «Mejora del Aprendizaje de Lenguas Extranjeras», promovido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Las que se propusieron después han sido a nivel regional y en el curso 2016-2017 no se convocó ninguna plaza para la realización de estancias formativas.

Con esta información, podemos confirmar que la formación ofertada por la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha es muy escasa teniendo en cuenta el elevado número de programas lingüísticos que se están desarrollando. No podemos olvidar que, como indican M.<sup>a</sup> Jesús Frigols y David Marsh (2014), los buenos maestros, con una formación inicial y permanente adecuada, son esenciales para una educación de calidad y, a su vez, como señalan Ball y Lindsay (2010), los profesores de AICLE necesitan reforzar su formación regularmente.

En definitiva, estos datos revelan, como en otros estudios (García Mayo, 2009; Fernández Cézar *et al.*, 2009; Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010), la necesidad de mejorar la formación del profesorado en programas AICLE. Concretamente, en el contexto de Castilla-La Mancha, existen dos estudios previos que precisamente recogen la existente demanda de formación por parte del profesorado de AICLE de primaria (Fernández Cézar *et al.*, 2013) y posteriormente por parte de profesores de primaria y secundaria (Ruiz Cordero, 2016). Otras comunidades autónomas como la Comunidad de Madrid comparten el mismo problema de falta de formación AICLE. Así, Olivares, M. y Pena, C. (2012) llevaron a cabo un estudio donde expusieron que los docentes de lenguas extranjeras confirmaban tener muy poca formación en AICLE, pero que se las ingeniaban para poner esta metodología en práctica. Esto puede ser lo que está ocurriendo actualmente en Castilla-La Mancha, probablemente porque el número de cursos de formación que oferta la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha para el profesorado involucrado en este tipo de programas es escaso y no se adapta a las necesidades del profesorado.

102

## 7.5. Conclusiones

En conclusión, del análisis de los datos se deriva la detección tanto de puntos fuertes de la implementación de los programas lingüísticos en Castilla-La Mancha como de áreas de mejora.

### 7.5.1. Puntos fuertes de los programas lingüísticos de Castilla-La Mancha

Uno de los elementos que los distintos participantes en el estudio coinciden en destacar es la capacidad de los programas bilingües para mejorar la percepción social respecto de centros que, como ocurría en el caso de uno de los centros seleccionados para este estudio, se encuentran en un área considerada en riesgo de exclusión y pueden correr el peligro de entrar en dinámicas de descrédito y baja matriculación. La implementación de enseñanzas bilingües puede así constituirse en catalizador de cambio de las prácticas docentes y posibilitar y vertebrar un aumento de su prestigio en la comunidad educativa.

En segundo lugar, y a pesar de que no todos los docentes manifiestan participar en la misma medida en la vida del centro, alumnos, coordinadores y miembros del equipo directivo coinciden en subrayar la existencia de un ambiente de bilingüismo que forma parte indisoluble de la cultura del centro educativo y que se manifiesta principalmente en el desarrollo de programas europeos y de movilidad que dotan al centro de un carácter especial, abierto al multilingüismo y a la multicult-

turalidad y que amplían las oportunidades laborales del alumnado, especialmente, de formación profesional, gracias al programa de prácticas en el extranjero Erasmus+.

También constituye un aspecto positivo la formación lingüística del equipo directivo y su impulso al aprendizaje de lenguas en el centro. Los distintos participantes en el estudio manifiestan que los programas lingüísticos están bien organizados y funcionan correctamente.

El profesorado bilingüe de estos centros, por su parte, constituye la piedra angular del programa. Su nivel de competencia lingüística en inglés está por encima del requerido por la Administración para impartir enseñanzas bilingües y los alumnos destacan su dominio de la lengua extranjera, su flexibilidad y el esfuerzo que realizan para explicar y facilitar la comprensión de los contenidos que imparten. En este sentido, los coordinadores y los miembros del equipo directivo señalan que el éxito de los programas bilingües se debe a la experiencia del profesorado, su estabilidad en el centro y su gran implicación y esfuerzo, a pesar de la escasa formación sobre metodología bilingüe que han recibido. Su mayor motivación es intrínseca, ya que la compensación económica que reciben es insignificante en comparación con el trabajo adicional y la cantidad de tiempo extra que les supone preparar sus clases en inglés.

En cuanto al alumnado, el programa repercute muy positivamente en su adquisición de la lengua inglesa y, en opinión del profesorado, esta ventaja no va en detrimento del desarrollo de sus competencias clave ni de su asimilación de los contenidos, a pesar de que los alumnos perciben una cierta simplificación de los mismos. Los mayores beneficios se registran en las destrezas escritas sobre las orales, en las destrezas receptivas sobre las productivas y en la adquisición de vocabulario. Además, hay que resaltar la contribución del programa al aumento de la motivación de los alumnos.

### 7.5.2. Áreas de mejora

En Castilla-La Mancha, «el afán por generalizar rápidamente el programa cuando no existe una inversión suficiente y un profesorado preparado, puede afectar negativamente a la calidad del modelo» (Nieto Moreno de Diezmas, 2013: 476), de manera que la mayoría de las áreas de mejora del programa bilingüe se conectan con carencias en materia de recursos materiales y personales. De hecho, el profesorado y los miembros del equipo directivo coinciden en que hay una falta de inversión en profesorado, en nuevas tecnologías y, sobre todo, en la figura del auxiliar de conversación a la que alumnos y profesores han hecho referencia en repetidas ocasiones. Todos consideran, como señala Pérez Invernón (2012) en el contexto andaluz, que sin medios es muy difícil trabajar de manera exitosa en este tipo de programas.

Los profesores auxiliares de conversación se consideran, por parte de profesores y alumnos, como un recurso fundamental para el aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente en entornos AICLE. Sin embargo, no existen recursos suficientes para dotar a todos los centros que desarrollan programas lingüísticos con lectores nativos. De hecho, entre 2009 y 2013, la comunidad autónoma contaba con unos 230 auxiliares de conversación y esa cifra, lejos de aumentar proporcionalmente al incremento de nuevos centros con programas lingüísticos, ha ido descendiendo (27 auxiliares en el curso 2013-2014; 92, en el curso 2014-2015; 110 en el periodo 2015-2016). Aunque la cantidad de auxiliares ha aumentado en el curso 2016-2017 respecto de años anteriores a 185, su número sigue siendo insuficiente teniendo en cuenta los 607 programas lingüísticos en activo, por lo que una buena parte de ellos carece de esta figura.

También es un problema el elevado número de alumnos que hay en las aulas de las asignaturas que se imparten en lengua inglesa. Los alumnos bilingües suelen estar repartidos entre los distintos grupos de cada nivel, pero tanto en la asignatura de Inglés como en las asignaturas de contenido impartidas en lengua inglesa, los alumnos bilingües se agrupan, de manera que muchas veces superan la ratio oficial de alumnos por aula en dichas asignaturas. Tanto alumnos como profesores muestran su descontento a este respecto, ya que esta circunstancia dificulta la labor docente e impide trabajar adecuadamente el desarrollo de las destrezas orales.

En cuanto a la coordinación docente, a pesar de que se considera como la base del buen funcionamiento de los programas bilingües (Pérez Invernón, 2012), la mayoría de los entrevistados

apunta hacia la coordinación y la cooperación entre los profesores como área de mejora en los programas bilingües. Aunque los docentes y miembros del equipo directivo admiten estar en contacto con el coordinador de bilingüismo de su centro, todos coinciden en la necesidad de más coordinación con otros departamentos que también imparten áreas no lingüísticas y con el departamento de Inglés. Además, el periodo semanal de 50 minutos contemplado para la coordinación se revela insuficiente.

La falta de auxiliares de conversación, el elevado número de alumnos en las asignaturas bilingües y la necesidad de más periodos para la coordinación docente constituyen demandas que los equipos directivos reflejan sistemáticamente en la memoria anual, pero la Administración no parece estar en disposición de darles respuesta.

Una formación adaptada a las necesidades docentes constituye otra de las demandas del profesorado. Al mismo tiempo, una comunidad en la que el profesorado ha admitido que necesita formación requiere que la Administración, de forma inmediata, se ponga en alerta y empiece a organizar cursos formativos, especialmente sobre metodología AICLE. De no ser así, Castilla-La Mancha corre el riesgo de reducir los beneficios de su programa bilingüe notablemente, ya que, como indican Laorden y Peñafiel (2010: 340), «las carencias formativas del profesorado siguen constituyendo una limitación en los centros bilingües».

La evaluación constituye también un área de mejora. Por un lado, se demanda la acreditación del alumnado bilingüe al terminar la secundaria obligatoria, ya que hasta el momento esta función queda en manos de empresas privadas, como Cambridge, y la matrícula de sus exámenes es cuantiosa. La Administración está tratando de solucionar este problema buscando una vía pública de acreditación del nivel lingüístico de los alumnos en centros bilingües a través de la Escuela Oficial de Idiomas.

También es necesario que se realice una evaluación más profunda y continua de los programas lingüísticos en Castilla-La Mancha. Hasta el momento, la Inspección educativa ha incluido en diferentes momentos la evaluación de los centros bilingües en su planificación anual, pero, muchas veces, la revisión de los documentos programáticos o de otros aspectos externos al aula constituyen el grueso de las tareas, de manera que podría decirse que hasta ahora se ha venido haciendo lo que Phil Ball y Diana Lindsay (2010) denominan *cosmetic evaluation*, es decir, que en ocasiones se entregan títulos de excelencia a los centros bilingües sin haber entrado en el aula y sin conocer realmente el funcionamiento de los programas que se desarrollan.

En conclusión, a pesar de que la experiencia de la implantación de la enseñanza bilingüe en Castilla-La Mancha arroja un balance claramente positivo, existen áreas de mejora y demandas que es fundamental atender para que los distintos estamentos implicados se sientan apoyados, asesorados, reconocidos y, a su vez, para poder consolidar la calidad de los programas lingüísticos que se están llevando a cabo en la región.

## 8. Factores de calidad en los programas AICLE de la Comunidad de Madrid

María Dolores Pérez Murillo

(Universidad Complutense de Madrid)

### 8.1. Introducción

El objetivo principal de este capítulo es analizar el programa bilingüe de la Comunidad de Madrid, que se ha venido implantando de manera generalizada desde el año 2004. Así, en el curso escolar 2017-2018 hay ya 369 colegios bilingües de Primaria, 45,6% de la totalidad de los colegios públicos de esta etapa y 150 institutos bilingües, que representaban el 50,3% de los institutos madrileños. Se ha llevado a cabo una investigación en cinco institutos públicos bilingües para recabar la opinión de los agentes implicados (directores, coordinadores bilingües, profesorado y alumnado) sobre la repercusión de la implantación del programa AICLE en los centros. Los resultados muestran que, a pesar de la buena disposición de los participantes hacia el programa bilingüe, existen todavía aspectos donde es necesario introducir mejoras.

### 8.2. El programa AICLE de la Comunidad Autónoma de Madrid

Los programas de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) se han visto incrementados en España en los últimos años, ligados a la política europea de fomento del plurilingüismo (Gardner, 2012; Tsuchiya y Pérez Murillo, 2015). El Plan de acción sobre el aprendizaje de las lenguas y la diversidad lingüística publicado por la Comisión Europea en 2003 lo considera un enfoque metodológico innovador para mejorar la calidad del aprendizaje y la enseñanza de lenguas en el contexto europeo (Pérez Vidal, 2008; Ruiz de Zarobe, 2013). Siguiendo las directrices europeas, la Comunidad de Madrid puso en marcha su programa de colegios bilingües en el año escolar 2004-05 con 26 centros públicos de Primaria, tras la publicación de la primera convocatoria para la selección de centros en el Boletín Oficial de la Comunidad (BOCM) el 9 de marzo de 2004 (Orden 796/2004, de 5 de marzo). En el año 2010-11, el programa se extendió a la Educación Secundaria Obligatoria (Orden 4195/2009, de 8 de septiembre), participando inicialmente 32 centros.

Entre ellos se encontraban diez centros públicos que se habían creado en la Comunidad de Madrid en el marco del Convenio firmado entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el *British Council* (MECD/BC, en adelante), un programa bilingüe pionero, que se estableció a nivel estatal en distintas comunidades autónomas y abarcaba las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria. Su objetivo primordial era incrementar el nivel de lengua inglesa del alumnado de centros públicos, así como brindarles la oportunidad de seguir un currículo oficial bilingüe y bicultural mediante un currículo integrado, basado en los currículos español y el *National Curriculum* para Inglaterra y Gales (Muñoz y Navés, 2007; Frigols, 2008; Llinares y Dafouz, 2010). El tiempo dedicado a la docencia en lengua inglesa en estos centros constituye aproximadamente el 40% del periodo lectivo semanal (Reilly y Medrano, 2009; Dobson *et al.*, 2010). El 6 de julio se publica en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid la Orden por la que se regulan los Institutos Bilingües de Educación Secundaria (Orden 3331/2010, de 11 de junio). En ella se establece que existen dos modalidades de AICLE: 1) el Programa bilingüe, donde el alumnado recibe una hora diaria de lengua inglesa, dos más que los centros no bilingües, además de las tutorías u otra disciplina del currículo; 2) en la Sección bilingüe, un tercio del horario lectivo se cursa en la lengua extranjera; al igual que en el Programa, las tutorías son en la lengua meta, pero siguen un currículo de inglés diferente denominado «inglés avanzado». Se pueden impartir en la lengua extranjera todas las asignaturas del currículo, siguiendo el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria, a excepción de Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura, y la Segunda Lengua Extranjera. Para asegurar su correcta implantación, las autoridades locales se comprometían a apoyar el programa bilingüe en cinco ámbitos: a) nombramiento de un coordinador/a de las enseñanzas en inglés; b) ayudantes lingüísticos para apoyar al profesorado participante en el programa; c) formación específica y orientaciones didácticas sobre la metodología AICLE para el profesorado seleccionado por la Conserjería de Educación, mediante una prueba de habilitación para los profesores de áreas no lingüísticas (ANL) y de aptitud para poder impartir «Inglés avanzado», en caso de los especialistas en inglés (AL); d) facilitar proyectos e intercambios de carácter internacional y hermanamiento con centros extranjeros del mismo nivel de enseñanza; e) proporcionar materiales didácticos específicos para la enseñanza en inglés. Además de facilitar pizarras digitales a los centros y la creación de una página web *Madrid, Comunidad Bilingüe*, con información relacionada con el programa bilingüe, que está operativa desde el curso 2013-2014.

106

Las características que definen el programa bilingüe de Madrid es su rápida implantación y sus grandes dimensiones (Llinares y Dafouz, 2010), ya que desde el curso 2004-2005 hasta el 2017-18 se ha alcanzado la cifra de 369 colegios bilingües (45,6% del total), sin incluir los 10 centros del Convenio MECD/BC y 150 institutos bilingües, que hacen un total del 50,3% de los centros públicos de Enseñanza Secundaria madrileños. Por otra parte, los centros concertados se han ido incorporando al programa desde el 2008-2009 en la etapa de Primaria y 2014-2015 en la de Secundaria. En el año escolar 2015-2016 había 181 centros adscritos al programa bilingüe, en el siguiente curso escolar fueron autorizados a implantar el Programa de Enseñanza Bilingüe 11 colegios de Primaria y 14 de Secundaria. Además, en el curso 2016-17 se extendió la enseñanza bilingüe a la Formación Profesional, y recientemente (Orden 2126/2017, de 15 de junio) se ha extendido el programa bilingüe a la etapa de Educación Infantil en 35 colegios públicos madrileños. Existen además en la Comunidad Autónoma madrileña Secciones lingüísticas de francés y alemán: un total de 15 institutos con sección lingüística en francés y 4 de alemán donde se imparte diariamente una clase en la lengua extranjera correspondiente (lengua y otras áreas curriculares), siguiendo el currículo oficial de la Comunidad de Madrid, y siempre en función de la disponibilidad del profesorado. Hay por tanto una clara apuesta por el inglés en detrimento de otras lenguas, que hace que la educación madrileña diste mucho de ser plurilingüe (Manzano, 2015). Al objeto de recabar información sobre el funcionamiento del programa bilingüe de la Comunidad de Madrid, se realizó una encuesta en institutos públicos bilingües para recabar la opinión de los agentes implicados (directores, coordinadores bilingües, profesorado y alumnado) sobre la repercusión de la implantación del programa AICLE en ellos. Este estudio forma parte de una investigación a nivel nacional sobre la influencia de la política educativa del centro en el desarrollo de programas de enseñanza a través de una lengua extranjera.

### 8.3. El estudio

Cinco institutos bilingües del área metropolitana madrileña participaron en el estudio, fueron seleccionados de una manera aleatoria de entre los centros de la zona sur de la Comunidad Autónoma. Así, un centro estaba situado en el suroeste de la ciudad de Madrid, mientras que los demás estaban ubicados en distintas zonas de la periferia madrileña, al sur/suroeste de la provincia. Se seleccionaron dos muestras de centros, dos de ellos había pertenecido al programa bilingüe pionero MECD/British Council y tenía una larga trayectoria en enseñanza bilingüe, ya que la habían implantado cinco años antes del comienzo del programa de la Comunidad Autónoma. Los tres restantes pertenecían al programa bilingüe local. A fin de recabar información sobre cómo perciben el programa bilingüe los distintos agentes implicados, se encuestó al alumnado de 4º curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria y último de enseñanza bilingüe, docentes, directores y coordinadores de esos centros. Para ello, un miembro del equipo investigador se personó en los centros para organizar la encuesta, con la ayuda del coordinador/a bilingüe y supervisar el proceso.

La principal fuente de datos la constituyen cuestionarios para los distintos grupos (Apéndices 1-5), que constaban de una serie de preguntas cerradas, con una escala de Likert del 1 al 5, donde los encuestados expresaban el grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de afirmaciones sobre el programa bilingüe, siendo 1 la puntuación mínima y el 5 la puntuación máxima. Los cuestionarios administrados a los docentes se dividían en seis áreas bien delimitadas. Las cuatro primeras se referían a aspectos organizativos del programa bilingüe en el centro. Así, se recababa información de los participantes sobre la figura del director/a y coordinador/a del centro, y sus funciones, además de aspectos sobre la cultura bilingüe del centro y los recursos humanos y materiales de los que disponían. Las partes 5 y 6 trataban de la puesta en práctica del programa bilingüe en el aula, en particular aspectos metodológicos derivados del enfoque AICLE, la utilización de la lengua meta y los resultados obtenidos por los alumnos en las destrezas básicas de la lengua inglesa (escucha, habla/interacción con otros, lectura y escritura). Sin embargo, en la última parte, se les daba la oportunidad de expresar su opinión sobre los puntos fuertes del programa bilingüe y aspectos mejorables. También, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los coordinadores bilingües de los centros. Los cuestionarios del alumnado se dividían en cuatro partes, en la primera se recababa información personal; en la segunda, se les solicitaba su perspectiva sobre las asignaturas bilingües; y en el tercero sobre la asignatura de Inglés. Finalmente, se les encuestaba sobre su grado de satisfacción con el programa bilingüe, los puntos fuertes de este y sus posibles áreas de mejora.

Un total de 194 alumnos/as de los cinco institutos bilingües participaron en la encuesta (103 alumnas y 91 alumnos). Todas las clases de 4º de ESO de la sección bilingüe del centro participaron en ella. El alumnado era autóctono en su mayoría, aunque alrededor del 15% provenía de países latinoamericanos o del este, fundamentalmente. Participaron en la encuesta un total de 36 profesores/as, de ellos 24 (54% profesorado masculino) impartían distintas áreas del currículo (ANL): Biología y Geología, Ciencias Naturales, Física y Química, Tecnología, Geografía e Historia, Educación Física, Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Música y Valores Éticos, y 12 eran especialistas de inglés (AL), mayoritariamente profesorado femenino (83% del total), con amplia experiencia docente. Los cinco coordinadores del programa bilingüe también participaron en la encuesta, que se complementó con entrevistas semiestructuradas. Finalmente, diez cuestionarios fueron administrados al equipo directivo de los centros, formado por tres directores, dos directoras, cuatro jefas de estudio y una secretaria. Partiendo de los 6 apartados de los que constaba el cuestionario a los docentes, se ha dividido el análisis de los resultados en dos grandes apartados: el primero de ellos trata de aspectos organizativos del programa bilingüe en el centro y el segundo se centra en la puesta en práctica del programa bilingüe en el aula.

### 8.4. La organización del programa bilingüe en el centro educativo

Las cuatro primeras partes del cuestionario trataban de la organización del programa bilingüe en los centros participantes desde la perspectiva del profesorado, equipo directivo y coordinadores. Así pues, en primer lugar, se analizarán las figuras del director, el máximo responsable del programa

bilingüe del centro, y el coordinador bilingüe, que adquiere un papel primordial en el buen funcionamiento del mismo. Para continuar con las acciones que contribuyen a crear un ambiente bilingüe en el centro y fomentar la práctica del inglés. Finalmente, los recursos humanos y materiales de que disponen los centros participantes serán objeto de estudio.

#### 8.4.1. La función del equipo directivo

Las encuestas a los profesores y coordinadores del programa bilingüe muestran resultados muy favorables en lo que respecta al papel de la dirección en la organización del programa bilingüe en el centro, consideran que tienen preparación suficiente sobre la educación bilingüe con amplia implicación en actividades del programa bilingüe dentro y fuera del centro educativo y apoyo público al programa. Por otra parte, la propia valoración del equipo directivo coincide con la de los coordinadores y en líneas generales con las opiniones expresadas por el profesorado, aunque los primeros se muestran más optimistas en sus respuestas.

Sin embargo, tanto el profesorado del área de inglés, como el de otras áreas curriculares consideran que el grado de satisfacción del alumnado y, fundamentalmente, del profesorado con el programa bilingüe debería medirse con más regularidad. También coinciden en que la dirección debería cuidar más la dotación presupuestaria para la adquisición de materiales específicos para el programa bilingüe. Los coordinadores y el equipo directivo disienten con el profesorado en este aspecto. No obstante, estos últimos también estiman que deberían prestar más atención al profesorado en relación con su satisfacción con el programa bilingüe. Por otra parte, estiman necesario apoyar más iniciativas para mejorar la calidad del programa.

Entre las mayores fortalezas del equipo directivo, en opinión del profesorado de inglés y de los coordinadores, se destacan las siguientes: la dedicación de una partida presupuestaria para la adquisición de materiales ( $M=4,9$  y  $DT=,01$ ), el medir con regularidad la satisfacción del alumnado con el programa ( $M=4,8$  y  $DT=,44$ ), su implicación en las actividades del centro ( $M=4,83$  y  $DT=,38$ ), el hecho de emplear vías de comunicación efectivas para informar a la comunidad educativa ( $M=4,8$  y  $DT=,45$ ), sus conocimientos sobre la enseñanza bilingüe ( $M=4,5$  y  $DT=,67$ ) y su apoyo a los implicados en el programa ( $M=4,67$  y  $DT=,65$ ). Sin embargo, el profesorado de ANL muestra un grado de satisfacción un poco más bajo con la actuación de los equipos directivos.

En esta dimensión, no se han detectado apenas debilidades ni aspectos que necesiten acciones de mejora, ya que las puntuaciones medias rebasan en todos los casos los 3,3 puntos.

#### 8.4.2 La figura de la coordinación del programa bilingüe

A la luz de los resultados obtenidos en la encuesta, el profesorado valora muy positivamente el papel del coordinador del programa bilingüe del centro. Los dos grupos de docentes coinciden en resaltar tanto su excelente conocimiento de la lengua meta como su formación en la metodología AICLE, así como su capacidad para dinamizar actividades del programa bilingüe dentro y fuera del aula. También destacan su experiencia previa en educación bilingüe. El equipo directivo también coincide con el profesorado en cuanto a la formación lingüística y pedagógica de la coordinación bilingüe y las actividades que realiza para fomentar el bilingüismo en el centro, que le merecen la máxima consideración. El 60% de los coordinadores encuestados tenía un conocimiento avanzado de la lengua meta (nivel C2 del *Marco Común de Referencia para las Lenguas*). Según los coordinadores, su formación pedagógica proviene de cursos de formación en la metodología AICLE, así como otras áreas relevantes, como el uso de las TIC en la educación bilingüe. En ambos casos la consideraban más que adecuada.

Entre las fortalezas de los coordinadores del programa bilingüe, tanto el profesorado de inglés, como el de ANL, destacan su elevado conocimiento de la lengua extranjera empleada como vehículo de instrucción ( $M=4,83$  y  $4,79$ ;  $DT=,38$  y  $,41$ ), el fomentar actividades relacionadas con el programa AICLE ( $M=4,83$  y  $4,58$ ;  $DT=,57$  y  $,71$ ) y su experiencia previa en la enseñanza bilingüe ( $M=4,92$  y  $4,78$ ;  $DT=,28$  y  $,51$ ). El profesorado de inglés resalta, además, su conocimiento pedagógico

( $M=4,75$  y  $DT=,62$ ) y la promoción de prácticas docentes bien fundamentadas para el AICLE ( $M=4,5$  y  $DT=,79$ ). En este apartado, los directores manifiestan un nivel de satisfacción muy alto respecto al trabajo de los coordinadores bilingües que se refleja en las altas puntuaciones que les asignan a las siete variables controladas: en todos los casos las puntúan con 4,9 o 5 puntos.

Uno de los aspectos claves en el enfoque metodológico AICLE es el trabajo colaborativo entre el profesorado especialista en lengua extranjera y aquellos que la utilizan para impartir contenidos académicos en otras áreas curriculares (Marsh y Langé, 2000; Coyle *et al.*, 2010). En particular, el profesorado de asignaturas no lingüísticas considera que debería ampliarse el número de horas disponibles para que la coordinación de los profesores especialistas en inglés y otras áreas curriculares fuese más efectiva, a diferencia de la percepción de los profesores de inglés y el equipo directivo, así como los propios coordinadores, que no lo estiman necesario. En este sentido, una de las observaciones del profesorado ANL en las preguntas abiertas proponía mejorar la colaboración entre el profesorado, creándose un interlocutor entre el profesorado de ANL y el departamento didáctico de Inglés.

En lo que se refiere a la actividad de los coordinadores bilingües de la Comunidad de Madrid, no se han apreciado debilidades de interés ni aspectos que necesiten acciones de mejora ya que la puntuación media más baja que hemos obtenido ha sido 3,78.

### 8.4.3. La cultura bilingüe en el centro educativo

Durante la visita a los cinco centros educativos se observaron murales en inglés sobre proyectos realizados por el alumnado, carteles bilingües y otros indicios que dotaban al centro de un ambiente bilingüe. En las entrevistas a los coordinadores, mencionaron que se intentaba dar visibilidad a los trabajos realizados por los alumnos en lengua inglesa, mediante exposiciones periódicas en distintos lugares del centro. Además, en el cuestionario, docentes, coordinadores y equipo directivo resaltaban el ambiente de bi/plurilingüismo en el centro con actividades programadas para tal fin, como intercambios con centros educativos europeos para fomentar el uso de la lengua inglesa entre el alumnado. No obstante, los profesores de las áreas no lingüísticas consideraban que se debería participar más en proyectos internacionales.

Sin embargo, en cuanto al grado de participación en proyectos internacionales o actividades extraescolares relacionadas con el programa bilingüe del profesorado, se observa una escasa participación de las ANL, aunque notablemente mayor en los AL, en particular en su participación en actividades extraescolares.

Por otra parte, el profesorado ANL estimaba que se debería incrementar el trabajo interdisciplinar e interdepartamental con la puesta en práctica de proyectos interdisciplinares conjuntos. A diferencia de los profesores especialistas en inglés, los coordinadores y el equipo directivo se mostraban más optimista en cuanto a la realización de proyectos interdisciplinares. En lo que se refiere al contacto con organismos oficiales para fomentar la enseñanza bilingüe, y en particular con las universidades madrileñas, era considerado por los dos colectivos de profesores como un aspecto que mejorar dentro del programa bilingüe, a diferencia de los coordinadores y el equipo directivo, que lo consideraban muy aceptable.

En general, podemos decir que el nivel de satisfacción de profesores, coordinadores y directores con la cultura bilingüe de los centros es bastante alta y supera los 4 puntos en todos los casos. Entre las fortalezas detectadas en esta dimensión, el profesorado de inglés y el de ANL destaca la promoción de actividades de bilingüismo que ofrece el centro ( $M=4,67$  y  $4,25$ ;  $DT=,65$  y  $,89$  respectivamente) y la participación sistemática en intercambios de alumnado y profesorado con centros donde se habla la lengua extranjera ( $M=4,92$  y  $4,83$ ;  $DT=,28$  y  $,48$ ). Como ha podido observarse en los capítulos anteriores, este último aspecto es una fortaleza de la Comunidad de Madrid, pero suele ser deficitario en la mayoría de las comunidades autónomas españolas.

Cabe destacar que el nivel de satisfacción de los coordinadores con la cultura bilingüe de los centros en la Comunidad de Madrid es mucho más alto que la del profesorado de AL y ANL, y viene expresado con una puntuación media de las variables de 4,6 puntos o superior, excepto en el caso de los proyectos de unidades integradas interdepartamentales cuya media ha sido 4,2.

#### 8.4.4. Recursos humanos y materiales disponibles

Tanto los profesores de inglés ( $M=4,82$  y  $DT=,40$ ), como los de otras áreas ( $M=4,67$  y  $DT=,48$ ) se sienten seguros y satisfechos con su preparación lingüística para afrontar los retos de la educación bilingüe, los coordinadores lo corroboran ( $M=4,40$  y  $DT=,89$ ) y, en menor medida, el equipo directivo ( $M=3,89$  y  $DT=1,05$ ) también considera adecuados los conocimientos lingüísticos del profesorado de ANL. También existe unanimidad en el uso frecuente de las TIC, una herramienta esencial en el enfoque AICLE (Vlachos, 2009).

En cuanto a la formación en metodología AICLE, solo los coordinadores admiten que es un área que necesita mejorar, por esa razón también se muestran reticentes a creer que el profesorado siga una metodología bien fundamentada para sus asignaturas. Por otra parte, los profesores de áreas no lingüísticas consideran que debería haber más materiales específicos para la enseñanza en inglés de las distintas asignaturas, ya que en algunos casos los materiales no se adaptan a los distintos niveles de conocimiento de la lengua meta de los alumnos y en ocasiones son meras traducciones de libros de textos españoles traducidos al inglés (Ocaña, 2008).

Por otra parte, tanto coordinadores ( $M=4$  y  $DT=1$ ) como equipo directivo ( $M=4,40$  y  $DT=,96$ ) coinciden en que el profesorado está comprometido con el programa bilingüe. El ayudante lingüístico es considerado como un apoyo fundamental en el programa bilingüe de la Comunidad de Madrid (Fernández Rivero, 2008; Dafouz y Hibler, 2013; Llana, 2015), los coordinadores ( $M=4,4$  y  $DT=,89$ ) y miembros de los equipos directivos ( $M=4,2$  y  $DT=,63$ ) de los cinco centros también consideran que contribuye muy positivamente a sus programas bilingües.

Tanto el profesorado de inglés ( $M=2,75$  y  $DT=1,4$ ) como el de ANL ( $M=2,27$  y  $DT=1,4$ ) considera que es una debilidad importante el hecho de no participar en proyectos internacionales relacionados con el programa bilingüe.

### 8.5. La puesta en práctica del programa bilingüe en el aula

Las perspectivas del profesorado de inglés y ANL, fundamentalmente, y sus alumnos sobre la puesta en práctica del programa bilingüe en el aula serán objeto de análisis en este apartado, que constará de cuatro subapartados. En primer lugar, se abordará el uso de la L2 y la metodología utilizada en el aula. Seguidamente, el desarrollo de las destrezas básicas de la lengua extranjera, peculiaridades sobre la planificación docente y, por último, la perspectiva de los participantes sobre el grado de satisfacción con el programa bilingüe de los cinco centros.

#### 8.5.1. Uso de la L2 en el aula y metodología utilizada

Este apartado se centra en temas claves en la metodología AICLE: exposición a la lengua meta, metodología utilizada e inclusión de temas culturales en el aula AICLE, desde la doble perspectiva del profesorado y alumnado participante.

##### 8.5.1.1. La perspectiva del alumnado

En primer lugar, la opinión del alumnado sobre el uso de la lengua meta y la metodología en las áreas no lingüísticas es muy favorable, en líneas generales. Existe unanimidad en cuanto al uso extensivo de la lengua meta en las áreas no lingüísticas y afirman que utilizan proyectos o tareas donde los alumnos tienen que resolver problemas. El uso de proyectos en áreas no lingüísticas proporciona un marco adecuado para la integración de lengua y contenidos (Del Pozo, 2008). Sin embargo, se valora menos la inclusión de aspectos culturales en estas áreas ( $M=3,7$  y  $DT=1,03$ ). También perciben que se podría fomentar más el uso de las TIC en el aula, que alcanza una puntuación media de 3,75 en su valoración.

En las asignaturas no lingüísticas, los alumnos resaltan dos fortalezas: la atención prestada a la lectura en la L2 al estudiar los contenidos de las asignaturas ( $M=4,59$  y  $DT=,65$ ) y el uso del inglés para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de las materias curriculares ( $M=4,46$  y  $DT=,75$ ).

Al igual que ocurre en otras comunidades autónomas, el grado de satisfacción del alumno con las clases de inglés es mayor que el manifestado en las ANL y destacan más fortalezas: el empleo constante de la L2 ( $M=4,72$  y  $DT=,64$ ), el tiempo dedicado a las actividades de gramática ( $M=4,42$  y  $DT=,77$ ) y de vocabulario ( $M=4,35$  y  $DT=,77$ ), la atención dedicada a las actividades de comprensión oral (*listening*) ( $M=4,32$  y  $DT=,79$ ) y de expresión oral (*speaking*) ( $M=4,31$  y  $DT=,81$ ).

Al igual que en las asignaturas no lingüísticas, se participa en proyectos ( $M=4,08$  y  $DT=,95$ ), aunque se valora aún menos la realización de actividades relacionadas con la cultura de países de habla inglesa ( $M=3,34$  y  $DT=1,11$ ) y la variable referida al contacto con personas procedentes de otros países para realizar actividades conjuntas. La falta de atención a la cultura de la L2 y de contactos en inglés con otras personas y centros educativos son las dos debilidades más evidentes en este grupo de variables, según la percepción del alumnado.

#### 8.5.1.2. La perspectiva del profesorado

El profesorado especialista de inglés también coincide con los alumnos en su valoración muy positiva sobre el uso de la lengua inglesa en el aula ( $M=4,83$  y  $DT=,38$ ) y la metodología utilizada, donde tiene cabida el enfoque por proyectos, aunque se muestran más optimistas que ellos ( $M=4,55$  y  $DT=,82$ ). Finalmente, en cuanto a los contenidos culturales existe un claro desacuerdo entre la valoración altamente favorable del profesorado ( $M=4,83$  y  $DT=,38$ ) y la percepción de los alumnos sobre el tratamiento de los elementos culturales en el aula de inglés ( $M=3,34$  y  $DT=1,45$ ). Este desacuerdo se debe en parte a que, con frecuencia, el profesorado está trabajando los aspectos culturales en clase, pero los alumnos no son conscientes de que se está trabajando ese componente.

El profesorado de inglés muestra un grado de satisfacción mayor que el de ANL en el área de planificación, ejecución y seguimiento de los programas AICLE y destaca mayor número de fortalezas. Entre ellas, se resalta la alta valoración otorgada a las actividades escritas en la L2 ( $M=4,92$  y  $DT=,28$ ), el empleo constante del inglés en clase ( $M=4,83$  y  $DT=,38$ ), la participación activa del alumnado en actividades orales ( $M=4,83$  y  $DT=,57$ ) y el tratamiento de los aspectos culturales ( $M=4,83$  y  $DT=,38$ ). Como hemos visto, esta última valoración del profesorado de inglés no coincide con la percepción de los estudiantes.

El único aspecto que necesita mejorarse en opinión de los profesores de inglés se refiere a la falta de coordinación entre las áreas lingüísticas y no lingüísticas ( $M=3,25$  y  $DT=1,13$ ).

El profesorado de las ANL, por su parte, coincide con el alumnado en el uso de la lengua inglesa la mayor parte del tiempo en el aula ( $M=4,71$  y  $DT=,90$ ), aunque se muestran más optimistas. También muestran respuestas favorables coincidentes en cuanto a que se sigue un enfoque procesual donde tienen cabida la elaboración de tareas y proyectos ( $M=4,25$  y  $DT=1,03$ ). También coinciden con el alumnado en la necesidad de incluir más temas culturales en el aula ( $M=3,52$  y  $DT=1,31$ ). Para este profesorado, las mayores fortalezas en esta dimensión se encuentran en el empleo de la L2 (inglés) en clase la mayor parte del tiempo, el empleo de un enfoque didáctico que obliga al alumno a pensar ( $M=4,63$  y  $DT=,71$ ) y la participación activa del alumnado en las actividades orales de clase ( $M=4,5$  y  $DT=,88$ ). No obstante, creen que se debe mejorar la coordinación entre el profesorado ANL ( $M=3$  y  $DT=1,26$ ) y entre AL y ANL ( $M=3,13$  y  $DT=1,26$ ), aspecto en el que coinciden con el profesorado de inglés.

#### 8.5.2. El desarrollo de las destrezas básicas de la lengua: perspectiva del profesorado y alumnado

Este apartado se centra en la perspectiva del profesorado y alumnado en cuanto al desarrollo de las destrezas básicas de la lengua, de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia*.

Como hemos visto anteriormente, en cuanto a las destrezas que se trabajan en el aula, el alumnado destaca la expresión escrita en primer lugar, seguida de la comprensión lectora, la comprensión oral y, finalmente, la expresión oral. Sin embargo, valoran positivamente el trabajo para desarrollar las destrezas en las clases bilingües.

En el aula de inglés, también el alumnado valora positivamente el desarrollo de las destrezas. Sin embargo, al contrario que en las ANL, perciben que se dedica más tiempo al desarrollo de comprensión lectora, seguido de la expresión oral, la expresión escrita y, finalmente, la comprensión lectora. También muestran satisfacción con la atención dedicada a otros aspectos importantes como el estudio de la gramática, la ampliación de léxico del alumnado en la lengua extranjera ( $M=4,35$ ) y, en menor medida, actividades sobre pronunciación ( $M=3,58$ ).

En esta dimensión, los profesores de áreas no lingüísticas se muestran satisfechos con la adquisición de las destrezas receptoras de escucha y lectura por parte del alumnado, aunque en menor medida en la interacción oral y la escritura, y expresan su preocupación con una valoración menor. Por otra parte, el profesorado estima que existe un equilibrio entre el tratamiento del contenido propio de la asignatura y el desarrollo de la lengua meta.

En lo que respecta al profesorado especialista en inglés, los resultados son más favorables y satisfactorios que los del profesorado ANL. Así, la comprensión oral y la expresión oral son altamente valoradas, seguidas de cerca por la lectura. Sin embargo, coinciden con los ANL en señalar que la destreza menos desarrollada y que necesita más atención es la expresión escrita, aunque los AL se muestran más optimistas.

En lo que respecta al cumplimiento de los objetivos de léxico, gramática y vocabulario, las respuestas coinciden con las del alumnado en líneas generales y son valoradas con más de 4 puntos. La misma valoración merece el trabajo en el aula a fin de que haya un equilibrio entre las distintas destrezas básicas de la lengua.

### **8.5.3. Perspectiva sobre la planificación docente**

Los profesores encuestados coinciden en señalar que en la planificación de sus asignaturas establecen objetivos basados en logros y/o competencias, y lo valoran en más de 4 puntos. El equipo directivo y coordinadores coinciden con ellos, aunque su valoración es un poco menos optimista. En cuanto a la colaboración AL y ANL, esencial en el enfoque AICLE, el equipo directivo lo valora positivamente, a diferencia de los AL y muy especialmente, los ANL, que consideran que hay que cultivar más esta colaboración y tampoco estiman que tienen fácil acceso a programaciones entre distintas áreas curriculares.

En lo que se refiere al grado de cumplimiento de los objetivos en las distintas áreas, el profesorado de inglés se muestra satisfecho, coincidiendo en su apreciación con los coordinadores y equipos directivos. Por su parte, el profesorado de áreas no lingüísticas percibe que los alumnos alcanzan un dominio de los contenidos específicos de las distintas áreas, aunque se muestran menos optimistas que los especialistas en inglés y los coordinadores y los equipos directivos. Finalmente, no consideran que el utilizar el inglés como lengua vehicular pueda tener un efecto adverso en los resultados de las ANL, al igual que los coordinadores y equipos directivos.

### **8.5.4. Perspectiva sobre el grado de satisfacción con el programa bilingüe**

Los participantes se muestran muy satisfechos con el programa de bilingüismo en el centro, en particular los coordinadores ( $M=4,80$  y  $DT=,44$ ) y equipo directivo ( $M=4,80$  y  $DT=,42$ ); el alumnado ( $M=4,03$  y  $DT=,80$ ) y profesores ANL ( $M=4,04$  y  $DT=,87$ ) coinciden en valorar el programa bilingüe del centro positivamente, aunque lo puntúan un poco más bajo, al igual que los profesores del área de inglés ( $M=4,25$  y  $DT=,75$ ). Por otra parte, en las preguntas abiertas, el alumnado opina que «el programa bilingüe tiene una dinámica y una técnica de trabajo que facilita el aprendizaje» y reconocen el carácter instrumental de su motivación por aprender una lengua internacional como el inglés

(Pérez Murillo, 2013), como se observa en el siguiente comentario: «el aprender otra lengua tiene su repercusión a la hora de buscar trabajo».

Sin embargo, los dos grupos de profesores difieren considerablemente en cuanto a su participación en el seguimiento del programa bilingüe del centro. Mientras que los profesores de inglés lo valoran muy positivamente ( $M=4,67$  y  $DT=,65$ ), los ANL lo puntúan más bajo ( $M=3,79$  y  $DT=1,06$ ).

Por otra parte, en cuanto a la consideración del centro por la comunidad educativa, el profesorado coincide en otorgarle 4 puntos de valoración media, que se incrementa en 4,40 en la opinión de los coordinadores y 4,60 entre el equipo directivo. Sobre la valoración del centro en su entorno, profesores ANL, coordinadores y equipo directivo coinciden en valorarlo con más de 4 puntos, a excepción de los AL que le otorgan un 3,55.

## 8.6. Conclusiones

De las respuestas de los cuestionarios se desprende que el profesorado considera como punto fuerte del programa bilingüe los recursos humanos. Hay que destacar que consideran al equipo directivo preparado en cuanto a las peculiaridades del programa bilingüe y su normativa. También el profesorado valora muy positivamente el papel del coordinador/a del programa bilingüe del centro, resaltando sus conocimientos lingüísticos de la lengua meta, su familiarización con la metodología del enfoque AICLE y su experiencia previa en educación bilingüe. Así como la implicación de las familias en el desarrollo del bilingüismo de sus hijos.

Por otra parte, se valora muy positivamente por todos los grupos implicados en el programa bilingüe el contar con el apoyo de un número considerable de ayudantes lingüísticos de habla inglesa, que contribuyen en gran medida a crear un ambiente de bilingüismo en el centro y, a decir de los alumnos, los «ayudan a tener una buena pronunciación». La Comunidad de Madrid viene apostando por esta figura que está en alza, contando con un total de 2500 en el curso 2017-18. Además, destacan la dedicación del profesorado que participa en el programa bilingüe y la motivación del alumnado, que siente que al final de su etapa bilingüe consigue expresarse con naturalidad en lengua inglesa.

Sin embargo, existen áreas de mejora, como prestar más atención al alumnado y especialmente, al profesorado, midiendo con más frecuencia el grado de satisfacción con el programa bilingüe. Mientras que al coordinador/a se le reconoce su formación lingüístico-didáctica, también se echa en falta el fomentar más colaboración entre profesorado del área de Inglés y ANL. Por otra parte, si bien el profesorado percibe que su formación lingüístico-didáctica es adecuada, los coordinadores observan que deberían incidir más en su formación en el enfoque AICLE. La movilidad del profesorado supone un problema en ocasiones, por la falta de continuidad en el proyecto bilingüe y su nivel de inglés, que en palabras del alumnado en ocasiones es insuficiente.

A juzgar por los profesores, se debería reducir del número de alumnos por aula, también en relación con los alumnos, consideran un reto el enseñar en el programa bilingüe, ya que tienen mucha menos exposición a la lengua inglesa que los alumnos de la sección, porque necesitan mejorar su inglés para poder atender las demandas de una educación en la lengua meta. Por último, estiman profesores y alumnos que se debería potenciar más la labor del ayudante lingüístico en el centro, ya que a decir de algunos alumnos: «en ocasiones los profesores no aprovechan la oportunidad de tener un asistente extranjero». Sin embargo, la participación del profesorado en proyectos e intercambios, que junto con los ayudantes lingüísticos configuran el ambiente bilingüe del centro, se debería incrementar. A juzgar por los alumnos, se debería entablar contacto con personas de otros países, ya que hay muy pocos intercambios y como señala un alumno: «estaría bien tener más excursiones relacionadas con la cultura inglesa».

Sobre recursos materiales, de las respuestas del profesorado, fundamentalmente ANL, se desprende que hay necesidad de materiales específicos para el aula bilingüe, que hace que se vea incrementada su actividad profesional. Por otra parte, el alumnado también preferiría que el profesorado hiciera un mayor uso de las TIC y tener más materiales para llevar a cabo una enseñanza de calidad. En conclusión, el grado de satisfacción de los agentes implicados en el programa bilingüe de la Comunidad Autónoma de Madrid es más que aceptable, pero como un alumno hace notar, no se consigue nada sin esfuerzo: «no me gusta su dificultad, pero vale la pena».



# 9. AICLE en Navarra: rendimiento académico y prestigio social

Amparo Lázaro Ibarrola

(Universidad Pública de Navarra)

## 9.1. Introducción

115

El siglo XXI podría calificarse, sin duda alguna, como el siglo del multilingüismo (May, 2014). Aunque el principal empuje al aprendizaje de lenguas ha venido motivado por la necesidad cada vez mayor de comunicación a nivel internacional, es interesante destacar también que, desde una perspectiva neurológica, cada vez son mayores los beneficios que conocer varias lenguas parece reportar al cerebro del individuo (Pliatsikas, Moschopoulou y Saddy, 2015).

El sistema educativo español, no ajeno a esta realidad, ha vivido una gran revolución lingüística en los últimos 20 años pasando de una educación principalmente monolingüe, con el idioma extranjero como una simple asignatura más y, a menudo, de escasa importancia, a una educación que percibe el plurilingüismo como algo deseable e incluso necesario. Esto es así hasta tal punto que, hoy en día, la educación monolingüe ha pasado a calificarse desde algunos sectores como una educación de menor categoría (Lorenzo, 2007). Por otro lado, la hegemonía del inglés como lengua extranjera hace que, al hablar de plurilingüismo, casi siempre sea esta la lengua extranjera principal a que nos referimos, aunque cada vez más frecuentemente sumada a más de una lengua materna y/o a otras lenguas extranjeras, como sucede en numerosos centros de la comunidad objeto de este capítulo: Comunidad Foral de Navarra.

En esta revolución lingüística que parece predecir el fin del «*homo monolingüe*», la metodología denominada AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera), consistente en impartir materias no lingüísticas (matemáticas, ciencias, etc.) en lengua extranjera, se ha abierto paso como la vía más eficaz para mejorar el nivel de idioma de los alumnos sin disminuir el número de horas dedicado al resto de las áreas del currículum. Esta metodología no solo ha triunfado en España, sino también en la mayoría de países europeos de habla no inglesa, aunque posiblemente España sea el país que ha abrazado esta metodología de forma más incondicional (Lasagabaster y Doiz, 2016) y, quizás en ocasiones, también de forma más precipitada.

La implantación de los programas AICLE en España se inició hace ya prácticamente dos décadas y su incremento ha sido continuo hasta hoy. Esta ya larga andadura se considera suficiente para poder vislumbrar los primeros frutos (Hughes, 2010) y nos sitúa en un momento óptimo para hacer balance y evaluar la calidad con que están funcionando estos programas (Pérez Cañado, 2016b y 2016c). Dicha evaluación debe partir necesariamente de centros concretos dado que la gran cantidad de colegios, institutos, universidades e instituciones de diversa índole donde se ha implementado la metodología AICLE implica necesariamente una gran variedad de circunstancias en torno al mismo hilo conductor: la impartición de materias en lengua extranjera. En este artículo analizamos las condiciones de calidad con que los programas bilingües inglés/castellano se han implantado en dos centros de Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra, centrándonos de manera específica en 4º de ESO, es decir, en el final de la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria.

Navarra se puede considerar una comunidad pionera en el incremento de horas del idioma extranjero (principalmente inglés, pero también francés y alemán) en las aulas. Este incremento se ha producido tanto en primaria como, más recientemente, en la etapa de educación secundaria obligatoria y bachillerato. Además, al tratarse de una comunidad en la que conviven dos lenguas (castellano y euskera), ha sido necesario articular modelos educativos capaces de conciliar el aprendizaje de las dos lenguas autóctonas y la lengua inglesa, añadiendo, en numerosos casos, una segunda lengua extranjera (alemán o francés). De este modo, el objetivo ya formulado por la Comisión Europea hace dos décadas (Comisión Europea, 1995) de educar ciudadanos capaces de desenvolverse en tres lenguas, la lengua nativa y dos lenguas extranjeras, se amplía en Navarra a cuatro lenguas, haciéndose más ambicioso si cabe, ya que muchos alumnos aprenden desde el inicio de la escolarización dos lenguas autóctonas (castellano y euskera) y una lengua extranjera, inglés, añadiendo en diferentes momentos la segunda lengua extranjera (francés o alemán).

Las numerosas investigaciones en adquisición de segundas lenguas han demostrado sobradamente que aprender varios idiomas es natural y totalmente posible para cualquier individuo si se dan las condiciones adecuadas, así la lingüista Vivian Cook (2002) para explicar hasta qué punto estamos preparados para el multilingüismo afirma que tener dos lenguas es tan natural como tener dos pulmones. Sin embargo, en Navarra la articulación de las lenguas autóctonas y extranjeras en el sistema educativo de manera que se creen estas «condiciones adecuadas» a las que se refiere Cook es muy compleja y se ha ido materializando en una gran variedad de programas que concilian de diferente manera la presencia de los idiomas en los centros educativos navarros. Estos modelos se van diseñando y modificando según las necesidades sociales y los logros académicos. En este capítulo dedicamos por ello una sección para describir brevemente los modelos vigentes en la actualidad. Esto ayuda a contextualizar la evaluación de los modelos AICLE en los dos centros escolares objeto de análisis.

116

## 9.2. Formación lingüística en Navarra

Navarra está situada en el norte de la península ibérica y tiene una población que supera los 600000 habitantes. Como hemos mencionado anteriormente, se trata de una comunidad con dos lenguas oficiales: castellano y euskera. Estas dos lenguas son tipológicamente muy diferentes y, por tanto, la adquisición de la lengua minoritaria, el euskera, por hablantes de castellano como única lengua nativa y del entorno familiar es un proceso complejo y que se apoya en gran parte en su introducción como lengua vehicular en el sistema educativo (Kasares, 2013), principalmente a través de modelos de inmersión, es decir, modelos donde los alumnos cursan todas las materias en euskera desde el principio de la escolarización, con la excepción de la lengua extranjera y la lengua castellana.

Por otra parte, Navarra ha apostado fuerte por la formación en lenguas extranjeras y, en particular, en línea con el valor internacional del inglés, por la formación en lengua inglesa, introduciendo esta lengua también de manera extensa e intensa desde el comienzo de la enseñanza obligatoria e incluso de la no obligatoria -primera etapa de Educación Infantil (0-3 años)-.

Así, la Comunidad Foral presenta una amplia gama de modelos lingüísticos dentro del sistema público y concertado. Por un lado, están los modelos en los que las lenguas autóctonas son las lenguas vehiculares principales y en los que el idioma se enseña como lengua extranjera ocupando

únicamente unas horas a la semana. Describimos a continuación estas dos modalidades según los datos proporcionados por la Sección de Lenguas Extranjeras del Gobierno de Navarra.

### 9.2.1 Educación en lenguas autóctonas

#### 9.2.1.1. Educación en euskera

Los alumnos cursan todos los contenidos en euskera excepto los relativos a lengua castellana y lengua extranjera. Este modelo está implantado en el sistema público y en la red concertada. En el sistema público se le denomina Modelo D. En el sistema concertado se desarrolla a través de la red de centros llamados Ikastolas. En total, esta oferta abarca a unos 90 centros de Primaria y unos 45 de Secundaria. Hay que puntualizar que en algunos de estos centros también se ha introducido una intensificación de la lengua extranjera a través de programas de inmersión parcial en la metodología AICLE para impartir algunas materias en inglés, sin embargo, estos programas son aún escasos dada la dificultad de articular la impartición de asignaturas en tres idiomas de manera integrada en un mismo centro.

#### 9.2.1.2. Educación en castellano

Las materias se imparten en castellano íntegramente y la lengua extranjera se imparte únicamente como asignatura (Modelo G), existiendo también la opción de aprender euskera como asignatura con cuatro sesiones semanales (Modelo A). En total, el número de centros ofertando estos modelos supera los 100 en el sistema público en primaria y se sitúa en torno a los 45 en secundaria. Por otro lado, en la red concertada hay en torno a 34 centros.

Tanto en los centros que desarrollan el currículo principalmente en castellano como en los que lo hacen principalmente en euskera, las horas de dedicación a la lengua extranjera se distribuyen de la siguiente manera:

- 4 horas semanales en Educación Infantil (desde 1º o 2º, según centros).
- 5 horas semanales en Educación Primaria.
- 3 horas semanales en Secundaria y en Bachillerato.

Por otra parte, y desde hace ya más de una década, se han ido introduciendo programas de intensificación mayor o menor de la lengua extranjera. Estos programas han ido creciendo en número y han ido adquiriendo diferentes variantes. Hay que destacar que estos programas no se ciñen al inglés, ya que también se ofertan programas en francés y alemán en algunos centros. En cualquier caso, su objetivo principal es lograr un mayor desarrollo de la lengua extranjera y la vía para lograrlo es su integración en el currículum como lengua vehicular. Es decir, los programas plurilingües en la Comunidad Foral de Navarra desarrollan el currículo vigente coordinando su impartición en dos o más lenguas.

En la Tabla 9.1 se resumen los programas existentes y sus peculiaridades.

Etapa	Programas	Observaciones
Ed. Infantil Ed. Primaria	Programas de Aprendizaje en Idioma extranjero: <ul style="list-style-type: none"> <li>- PAI Inglés</li> <li>- PAF Francés</li> <li>- PAAL Alemán</li> <li>- Centros MECD-British Council</li> </ul>	Suponen un incremento del número de sesiones impartidas en inglés, francés o alemán de hasta 12 sesiones semanales en el modelo A/G y de hasta 8 en el modelo D.  El alumnado de modelo A con estos programas cursa, además, lengua vasca.  El alumnado de los centros British Council cuenta con el apoyo metodológico y docente del British Council.

Etapa	Programas	Observaciones
Ed. Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Secundaria Plurilingüe, como continuidad para alumnado de centros PAI/PAF/PAAL.</li> <li>– Secundaria MECD-BC, como continuidad para alumnado de centros MECD-BC.</li> <li>– Secciones Bilingües inglés/francés programa para la doble titulación de Bachillerato Bachibac.</li> </ul>	<p>La Secundaria Plurilingüe, la Secundaria MECD-BC y las Secciones Bilingües de inglés y francés consisten en la impartición de contenidos de materias no lingüísticas en inglés o francés.</p> <p>En las Secciones Bilingües de francés, dado que se trata de la segunda lengua extranjera, el programa consiste en reforzar la asignatura de Lengua Francesa en 1º y 2º de ESO, con incremento horario. En 3º y 4º de ESO se imparten una o varias materias en francés.</p>

**Tabla 9.1.** Modelos lingüísticos en la realidad escolar en Navarra

Centrándonos ya en la lengua inglesa, por ser el objeto de análisis de este artículo, en total hay unos 18 centros acogidos a algunos de estos programas en la red concertada mientras que, en la red pública, hay unos 80 centros de Infantil y Primaria y 4 centros de Secundaria. Aquí se ubicarían también los programas British Council, que actualmente cuentan con 6 centros de Educación Infantil y Primaria, y 4 centros de Secundaria. En cuanto al número de alumnos, según datos proporcionados por la Sección de Lenguas Extranjeras del Gobierno de Navarra, en total los programas plurilingües en el curso 2016-2017 acogieron a un total de 21201 alumnos en Infantil y Primaria, y a un total de 4947 en Secundaria.

118

De todos los modelos que conviven en Navarra, evidentemente, los modelos British y Bilingües son los de más reciente implantación y también son, a menudo, objeto de opinión pública y de evaluación desde diferentes instancias. En este trabajo, se presentan los resultados del análisis de las condiciones de calidad con que se ha implantado el modelo denominado British en dos centros de Enseñanza Secundaria en Navarra: IES Benjamín de Tudela, situado en la localidad de Tudela, e IES Padre Moret-Irubide, situado en Pamplona. El objetivo es tanto conocer mejor las variables con las que se están desarrollando estos modelos como intentar detectar posibles debilidades y vías de mejora de cara al futuro. Por otra parte, se pretende también contribuir a proporcionar una visión de la calidad de implantación en el conjunto de España junto con el resto de capítulos que configuran este libro.

### 9. 3. Los centros escolares

#### 9.3.1. Instituto de Enseñanza Secundaria Padre Moret-Irubide

##### 9.3.1.1. Descripción del centro

El Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) Padre Moret-Irubide inició su andadura en 1972 y el programa bilingüe se implantó por primera vez en 2010-2011. Padre Moret-Irubide es un centro de la red pública de enseñanza del Gobierno de Navarra. Está situado en Pamplona. Cuenta con más de 500 alumnos y en torno a 64 profesores. En el centro se cubren las etapas de ESO y Bachillerato.

##### 9.3.1.2. Proyecto Lingüístico

En lo que se refiere a las lenguas, en el centro se ofertan los modelos lingüísticos G (castellano con asignatura de euskera) y A (enteramente en castellano). Además de esto, se oferta francés como

lengua extranjera e inglés en el denominado programa British Council, cuyo análisis es el objeto de este artículo. Además, el centro colabora con la Escuela Oficial de Idiomas a Distancia de Navarra (EOIDNA) para dar al alumnado la posibilidad de certificar los niveles A2, B1 y B2, del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, en inglés, francés y euskera.

Padre Moret-Irubide ofrece la posibilidad de cursar un programa bilingüe de acuerdo con el British Council para la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Este programa cuenta con 5 horas de inglés como lengua extranjera (en vez de 3 en los modelos A, D y G) y, además, con 3 asignaturas impartidas en lengua extranjera. En Bachillerato estos alumnos tienen posibilidad de continuar en la denominada Sección Bilingüe (ya sin apoyo del British Council) que cuenta con 5 horas de inglés como lengua extranjera y un número indeterminado de asignaturas en inglés que se definen cada curso según las posibilidades del centro. Tanto en la ESO como en Bachillerato esto supone que los alumnos tienen una hora más de clase dos días a la semana.

### 9.3.1.3. Acceso y admisión de alumnos

El alumnado que sigue el programa British Council procede principalmente del colegio de Infantil y Primaria Cardenal Ilundáin, también acogido a este programa. Sin embargo, al programa British pueden acceder tanto los alumnos que provienen del modelo A como los que provienen del modelo G.

## 9.3.2. Instituto de Enseñanza Secundaria Benjamín de Tudela

### 9.3.2.1. Descripción del centro

El IES Benjamín de Tudela es un centro público dependiente del Gobierno de Navarra. Se encuentra situado en Tudela, al sur de Navarra. El centro inició su andadura en el curso 1966-1967 y cuenta con 1400 alumnos y 120 docentes. Ofrece ESO y Bachillerato. El programa bilingüe, por otra parte, inició su andadura hace ya una década, en el curso 2006-2007.

119

### 9.3.2.2. Proyecto Lingüístico

El centro tiene una gran riqueza lingüística ya que oferta tanto modelo A como modelo G y, además, tres lenguas extranjeras: francés, alemán e inglés. El alemán se oferta como segunda lengua extranjera en ESO y Bachillerato. En el caso del francés ofertan la posibilidad de participar en la sección bilingüe de 1º a 4º de la ESO. En el caso que nos ocupa, el inglés, el centro inició la implantación hacia un modelo bilingüe (inglés/castellano) en 2003 y, desde 2006, forma parte del programa bilingüe British Council, que abarca al alumnado de 1º a 4º de la ESO y permite a los alumnos la posibilidad de examinarse al final de la ESO para obtener el Graduado Internacional en Secundaria de la Universidad de Cambridge y pasar las pruebas para el Bachillerato Internacional, cuya superación permite el acceso a diferentes universidades alrededor del mundo afiliadas a este programa sin necesidad de realizar el examen de selectividad.

El alumnado cuenta con 5 horas de inglés en toda la etapa de la ESO. En cuanto a las materias impartidas en inglés, en 4º de ESO el curso pasado fueron las siguientes: Historia, Biología y Geología, Educación Física y Economía.

### 9.3.2.3. Acceso y admisión de alumnos

El alumnado que accede a los Programas Bilingües proviene principalmente del centro Elvira España, también con programa MECD-British Council. Este alumnado tiene preferencia para participar, sin embargo, el programa está abierto a cualquier alumno que desee acceder y, de hecho, cuentan con una gran demanda por parte de alumnado procedente de otros modelos. Para estos alumnos el

centro realiza una prueba de nivel orientativa a la que, en el curso pasado, por ejemplo, según datos facilitados por el propio instituto, se presentaron 66 alumnos. Esto nos da una idea de la popularidad del programa y el interés que despierta entre la población, pero, sobre todo, supone un primer indicio de calidad, ya que garantiza que el nivel de competencia en lengua extranjera inicial de los alumnos es el adecuado para seguir las enseñanzas en estos programas de manera satisfactoria. También obliga a tener en cuenta, al evaluar los resultados finales en lo que se refiere a nivel de inglés en este centro, la importante variable que supone tratarse de un alumnado con aptitud y actitud positivas para el aprendizaje de idiomas.

## 9.4. Resultados

En esta sección se resumen los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios administrados entre el alumnado del programa British de 4º de ESO, el profesorado a cargo de la asignatura de Inglés, el profesorado a cargo de materias impartidas en inglés, el coordinador del programa y el director del centro. Puesto que los resultados de los dos centros han sido similares se presentan dichos resultados de manera conjunta y, cuando se considera relevante, se explican diferencias de un centro concreto.

### 9.4.1. Directores

Los directores expresan su opinión respecto al programa bilingüe en términos altamente positivos. Otorgan la puntuación máxima a todos los aspectos relacionados con el cumplimiento de la normativa, la adecuación metodológica, el seguimiento, el cumplimiento de objetivos y la adecuación de la programación.

120

También son claros y tajantes en afirmar que el uso de la lengua extranjera no tiene un impacto negativo sobre los resultados de las asignaturas bilingües no lingüísticas, algo que también han demostrado ya, desde diferentes contextos y materias, algunos estudios (Jappinen, 2005; Lamsfub-Schenk, 2008 y Madrid, 2011 *inter alia*) aunque también lo han cuestionado o refutado otros (Dallinger, Jonkmann, Hollm y Fiege, 2016; Marsh, Hau, y Kong, 2000). Quizás en este caso, la selección previa del alumnado que accede a los programas mediante las pruebas de nivel de idioma favorezca también los buenos resultados en otras materias. Es decir, el alumnado que accede tiene un buen rendimiento en general y, por tanto, no permite una comparación de resultados en igualdad de condiciones con el resto de alumnos de estos centros.

En el lado menos positivo, los directores valoran de manera algo más baja su implicación en actividades del programa dentro y fuera del centro. Asimismo, ambos perciben como mejorable la participación de sus centros en proyectos internacionales.

En sus opiniones cualitativas aparecen los valores clave del programa: prestigio del programa, alta motivación del alumnado, efectividad en el aprendizaje de la lengua extranjera y ventaja de contar con alumnado que proviene principalmente de centros bilingües de la etapa de Educación Primaria. De nuevo, se percibe un cierto elitismo académico en estos programas.

### 9.4.2. Profesorado de inglés

El cuerpo de profesores de inglés como lengua extranjera destaca principalmente por su sólida formación en lengua inglesa, contando la mayoría de profesores con acreditaciones de nivel C1 o C2 (un 87,5%). Algo inferior, pero también alcanzando un nivel satisfactorio, es su conocimiento de enseñanza bilingüe, que el profesorado describe como «media» o «bastante» en todos los casos. Sin embargo, este conocimiento procede del trabajo en el propio centro (o en centros similares) ya que solo el 25% ha realizado algunos cursos de formación específica sobre enseñanza bilingüe. Esto coincide con una de las principales críticas que se han realizado de los programas AICLE y que se refiere a la formación, capacidad y disponibilidad del profesorado (Coyle, 2009; Coyle, Hood, y Marsh,

2010). Al iniciarse la implantación de esta metodología, dicha formación podía calificarse de escasa o prácticamente nula y, a día de hoy, dicha formación se ha adquirido a menudo a base de práctica en el propio modelo siendo los docentes necesariamente autodidactas. En el caso de Navarra o País Vasco sería también interesante, salvando las distancias tipológicas y socio-culturales, comparar estos inicios con los inicios de la recuperación del euskera con un profesorado que, a menudo, disponía de un conocimiento del euskera más o menos sólido pero sin formación específica en muchos casos para impartir asignaturas en euskera a una población principalmente monolingüe en castellano.

Este grupo de profesores considera que el equipo directivo posee la formación adecuada y pone los medios necesarios para el buen funcionamiento de los programas incluyendo la implicación en actividades bilingües y el apoyo en forma de recursos económicos y de espacios. Sin embargo, la valoración más positiva les corresponde a los coordinadores de los programas, unánimemente, los profesores afirman que el coordinador conoce bien tanto la lengua extranjera como los programas, fomenta actividades, coordina al profesorado de manera efectiva, etc. Así, la satisfacción general con el nivel de coordinación bilingüe que existe en el centro alcanza el 4,37/5.

Por otra parte, si bien opinan que se promocionan en la medida de lo posible las actividades de bilingüismo y plurilingüismo, y se está en contacto permanente con organismos oficiales, los contactos con universidades son escasos y lo mismo sucede con la participación en actividades extraescolares y en proyectos internacionales, coincidiendo en este punto con los directores. Este dato revela uno de los principales problemas que hay en España para realizar investigación sobre aprendizaje de lenguas en el aula y ser capaces de transferir el conocimiento generado en dichas investigaciones: la poca relación entre los investigadores universitarios y los profesores de idiomas en los diferentes niveles educativos. Esto impide el beneficio mutuo de ambos campos y dificulta la labor investigadora que queda la mayor parte de las veces dependiente de la buena voluntad del profesorado.

Volviendo a las encuestas, se puede concluir que, dentro de la estructura del centro, el funcionamiento y coordinación son altamente satisfactorios, aunque sería conveniente reforzar la extensión de actividades fuera de las asignaturas y del centro, potenciando contacto con universidades, con instituciones a nivel internacional y generando actividades relacionadas con el inglés como actividades extraescolares. En este último aspecto, Navarra cuenta con el ejemplo del euskera, cuya oferta extraescolar, en centros culturales, vecinales y otros colectivos es cada vez más rica y contribuye tanto a visibilizar la lengua como a reforzarla entre la población aprendiz.

En las aulas de inglés también existe unanimidad en la opinión del profesorado respecto a los temas fundamentales: se emplea la mayor parte del tiempo el inglés como lengua vehicular en el aula, el alumnado participa de manera activa en actividades tanto orales como escritas, estando la distribución del tiempo dedicado a las destrezas equilibrado y, además, incluyendo también elementos culturales. Llama también la atención el acuerdo en afirmar que el alumnado alcanza los objetivos de manera equilibrada en todas las destrezas.

Para concluir es interesante decir que los profesores de inglés afirman que, en el entorno social, la sección bilingüe está bien considerada, coincidiendo con autores recientes que, como hemos comentado en la introducción, hablan ya de la enseñanza monolingüe como de menor categoría (Lorenzo, 2007; Vez, 2009).

### 9.4.3. Profesorado en inglés (ANL)

El profesorado de diferentes materias en inglés posee un nivel C2 en un 85,7% de los casos y dedica en torno al 80% de su docencia a impartir materias en lengua extranjera. En cuanto a su nivel de conocimiento bilingüe, un 57,1% del profesorado afirma que tiene bastante conocimiento. De hecho, un 57,1% ha realizado algún curso de experto, máster, etc., sobre enseñanza bilingüe. Este dato es bastante satisfactorio puesto que no se puede asumir que alguien que domina la lengua extranjera sabe automáticamente impartir una materia (ciencias, matemáticas, historia) en dicha lengua. El hecho de que una parte importante de este grupo de profesores se haya formado de manera específica revela que, efectivamente, este profesorado es consciente de esta necesidad formativa.

Este grupo de profesores es algo más crítico con el equipo directivo, no se muestra de acuerdo en afirmar que se mide con regularidad la satisfacción del profesorado con el programa bilingüe y que tampoco se dedica una partida presupuestaria para la adquisición de materiales para el programa. Al igual que el grupo de profesores de inglés y que los directores, consideran que los contactos con organismos oficiales y universidades para fomentar la enseñanza bilingüe podrían ser más abundantes. Asimismo, también califican como mejorable la participación en proyectos internacionales.

Los profesores constatan que, dada la carga de trabajo que supone impartir clase en un programa bilingüe, sería recomendable contar con horas destinadas a lograr una mayor coordinación y a la planificación y preparación de materiales. En algunas materias hay materiales curriculares adecuados, pero esto no sucede en todos los casos y son los propios profesores quienes elaboran dichos materiales. También destacan repetidamente la importancia de implicar a las familias y el valor de realizar exámenes externos.

#### 9.4.4. Alumnado

El resumen claro que se puede hacer a partir de las respuestas de los alumnos es que el nivel de satisfacción es grande (4,18/5). Sin embargo, y paradójicamente, este dato contrasta en parte con las respuestas cualitativas de los alumnos en las que describen a menudo las clases como «repetitivas», el nivel como «bajo» y de la preparación de algunos de los profesores que imparten materias en inglés como «insuficiente», en particular haciendo referencia a su pronunciación. Estas críticas chocan con los niveles de inglés acreditados por el profesorado, como hemos descrito en los apartados anteriores la mayoría del profesorado cuenta con niveles avanzados de inglés y hacen pensar en un alumnado altamente exigente y quizás poco tolerante con las diferencias que casi siempre se mantienen entre un hablante nativo y un hablante no nativo.

En cuanto al nivel de competencia adquirido, el 50% de los alumnos manifiesta tener un B2 y, si bien no tienen aún un título oficial (solo el 17,8% cuenta con títulos y equivalen a B1 o A2), cuentan con el objetivo de presentarse a corto plazo (92%). En este sentido es encomiable la labor de la Escuela de Idiomas a Distancia de Navarra. Está claro que la obtención de estos títulos es deseable de manera que su existencia y articulación facilitando su acceso desde los propios centros escolares motivan y empujan al alumnado.

Otro signo de calidad es que el 37,8% de los alumnos cursan sus estudios en modelos bilingües desde hace 12-13 años. En cuanto a la calificación final que estos alumnos obtienen en la evaluación, hay que decir que no es excesivamente elevada. Así, aunque la tasa de aprobados es del 100%, un 14,4% de alumnos obtienen un aprobado, un 16,7% un 6 y un 24,4 un siete como nota final. Esto se debe principalmente a que los exámenes que realizan son acordes con su currículum específico dentro del programa y, por tanto, de mayor dificultad que para los alumnos que no se acogen a este programa. En este sentido se puede plantear como línea de mejora la posibilidad de incrementar esta calificación o de realizar un examen final junto con el resto de grupos para que, dentro del mismo título de ESO, no tengan mayores dificultades para obtener una calificación acorde con sus conocimientos respecto al resto de alumnado del centro.

Por otra parte, también cabe destacar la explicación de un estudiante que quizás puede contribuir a explicar en parte este rendimiento relativamente mediocre:

«No existe una buena continuidad con educación primaria. En 1º de ESO empezamos con un nivel mucho más bajo del que terminamos en 6º de Primaria».

Basándonos en la percepción de este alumno, se podría recomendar una mejor coordinación entre ambos niveles. El cambio de etapa no puede significar un retroceso en el proceso de adquisición de lenguas. Quizás aquí nos encontramos, aunque de otra forma, con la misma brecha descrita anteriormente entre investigación y docencia. Se trata de una brecha dentro de la propia educación obligatoria entre las dos etapas en que se divide. Puesto que el profesorado cambia y, también, en el caso del sistema público, cambia el centro donde se imparten y cambia el alumnado, que puede

proceder de diferentes centros de Primaria, esta coordinación puede ser algo complicada, aunque, sin embargo, muy deseable y necesaria.

#### **9.4.5. Coordinadores de los programas bilingües**

Los coordinadores de los programas de ambos centros no dudan en afirmar que los directores tienen información y preparación suficiente para coordinar un centro bilingüe y compromiso para controlar su calidad, aunque uno de ellos opina que esta responsabilidad debería recaer en las autoridades educativas.

##### *9.4.5.1. Coordinador del centro Padre Moret-Irubide*

En la entrevista personal, el coordinador del centro Padre Moret-Irubide destaca la preparación, apoyo y compromiso del director de su centro con el programa. También cree estar preparado suficientemente para desempeñar su puesto, ya que cuenta con años de experiencia en programas bilingües tanto en España como en EEUU.

Por otro lado, aunque afirma que hay ambiente de bilingüismo y aunque aún no existen vínculos internacionales para reforzarlo, sí están trabajando para lograrlo.

Manifiesta también, en línea con los datos obtenidos en las encuestas, que el profesorado está bien preparado. Sin embargo, advierte que, en el momento en que se produce una baja, el profesor sustituto puede no tener la preparación adecuada.

En cuanto a la metodología, señala uno de los principales problemas que se han venido resaltando sobre programas AICLE: la dificultad de valorar el idioma en las materias no lingüísticas. De alguna manera pone el dedo en la llaga: el espíritu de la metodología AICLE, a diferencia de los clásicos programas de inmersión, es que en las materias no lingüísticas impartidas en inglés también se focalice en la enseñanza de la lengua extranjera, es decir, se enseña ciencias e inglés al mismo tiempo y se rompe así con la división rígida de las asignaturas dentro del currículo (Coyle, 2007; Coyle, Hood y Marsh, 2010). Sin embargo, parece que no se tiene claro cómo hacer esto y, en general, se imparte en idioma pero no se imparte el idioma en las materias no lingüísticas. Es decir, casi estaríamos hablando de programas de inmersión en vez de programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua.

Finalmente, el coordinador afirma que, globalmente, los programas funcionan bastante bien, aunque son mejorables y apunta como línea de mejora la implantación de un mayor número de asignaturas en inglés.

##### *9.4.5.2. Coordinadora del centro Benjamín de Tudela*

La coordinadora del centro Benjamín de Tudela afirma que el equipo directivo está preparado y bien informado para dirigir un centro bilingüe. Sin embargo, apunta que no hay una normativa clara que establezca el perfil del director del centro bilingüe. Así, esta coordinadora nos indica una línea clara de mejora: sería recomendable definir un perfil académico o profesional para aquellos docentes que opten a puestos de dirección en centros bilingües. De esta manera se evitaría que accediera a la dirección una persona sin conocimientos suficientes para dirigir con tino un centro de estas características. En este mismo sentido, apunta la necesidad de legislar también sobre el tipo de currículum que deben seguir los alumnos (porcentaje de la L2, por ejemplo).

También opina que el director apoya los programas en la medida de lo posible y está comprometido con los programas y con el control de su calidad, aunque considera que debe ser el propio Gobierno de Navarra quien vele directamente por la calidad.

En cuanto a la labor de coordinación, afirma que se siente plenamente comprometida y que, quizás, echa de menos disponer de más tiempo. Como prueba de este compromiso explica que, en ocasiones, se prepara incluso con su dinero y su tiempo.

Destaca el número de intercambios que tienen con otros países y sugiere que deberían preparar también carteles en inglés, francés, etc. y, de alguna manera, hacer el uso habitual del idioma más visible para todo el centro educativo.

También está satisfecha con el nivel de preparación del profesorado, afirma que su motivación es alta porque escogen ellos impartir docencia en estos programas y porque los resultados son buenos, pero, claramente, apunta la inestabilidad en el centro como principal debilidad.

En cuanto a las clases, comenta que se imparte siempre en consonancia con la normativa vigente e íntegramente en la L2, con la mayor coordinación posible entre las áreas lingüísticas y no lingüísticas, aunque, en este punto, de nuevo echa de menos más tiempo para establecer una coordinación más eficaz.

Refiriéndose a la valoración por parte de los padres y profesores, expresa claramente que los programas bilingües se valoran de manera muy positiva. Describe reticencias iniciales por temor a que aprendan menos que el resto de alumnos en lo que se refiere a materias no lingüísticas, sin embargo, dichas reticencias desaparecen ante los buenos resultados que obtienen estos alumnos. Como evidencia de los buenos resultados en inglés están los niveles obtenidos, la mayoría B1, muchos, B2 y algunos, C1.

Como reflexión final opina que, si bien su valoración es positiva, la Administración debería legislar con mayor profundidad y detalles el funcionamiento de estos centros: el sistema de acceso, el currículo que deben tener, asignaturas que deberían estudiar en L2, enfoque lingüístico, cómo se debe valorar al alumnado, etc.

Así pues, ambos coordinadores tienen buena preparación, nivel alto de satisfacción. Como resumen podemos decir que, aunque son conscientes de algunas debilidades, principalmente de que no imparten inglés en las clases AICLE, de que falta una legislación más clara y de que sería bueno tener más tiempo para coordinar mejor, sus opiniones son altamente positivas respecto al funcionamiento de programas bilingües.

## 9.5. Conclusiones

La principal conclusión es que los programas bilingües parecen gozar de muy buena salud en ambos centros. En la siguiente tabla (Tabla 9.2) resumimos en torno a tres ejes las principales fortalezas con que cuentan estos programas y cómo se relacionan con algunas debilidades que, a su vez, nos sirven de guías para mejorar en el futuro.

En ambos centros se dan condiciones de gran calidad para el desarrollo de la competencia lingüística en lengua inglesa: alumnado seleccionado mediante prueba de nivel y con gran motivación, profesorado con cualificaciones tanto lingüísticas como sobre formación en programas con inglés como lengua vehicular, así como equipo directivo con conocimiento de los programas y con implicación y apoyo a los mismos.

Dados los buenos resultados, sería interesante sugerir la ampliación de los programas a mayor número de alumnos e intensificar, a su vez, la formación y coordinación del profesorado responsable, incluyendo una legislación que defina el perfil del profesorado implicado en estos programas.

Es también deseable buscar vías para incluir la enseñanza del inglés como tal en las materias no lingüísticas y buscar caminos para que la calificación en lengua inglesa de los alumnos en programas bilingües refleje mejor su nivel respecto al resto de grupos no bilingües del centro.

Para concluir, me gustaría retomar los comentarios de algunos alumnos sobre el bajo nivel de inglés del profesorado, algo que contradice las certificaciones de idioma que este profesorado posee (recordemos que la mayoría de profesores posee acreditaciones a nivel C2). Es decir, los profesores de los centros analizados tienen títulos que acreditan un alto dominio de la lengua inglesa y, sin embargo, algunos de los alumnos están juzgándolos como «malos hablantes». ¿Qué está sucediendo? Quizás es necesario realizar una labor de concienciación respecto al hecho de que un hablante (en este caso de lengua castellana) que utiliza el inglés como lengua extranjera es totalmente válido, aunque su producción en general, y su pronunciación en particular, no sea totalmente similar a la de un hablante nativo. En este sentido es fundamental entender que este tipo de juicios o, más bien,

prejuicios, que se proyectan sobre un hablante no-nativo hacen un flaco favor al aprendizaje de idiomas. Casi ningún aprendiz de lengua extranjera es equiparable a un hablante nativo y, sin embargo, sí es un hablante perfectamente competente. En este sentido, a la lista de ventajas de enseñar en lengua inglesa en España habría que añadir una más: el uso del inglés por el profesorado, con sus características propias no-nativas, contribuye a acostumbrar a la población a percibir el idioma inglés como una lengua internacional que permite la comunicación entre personas (nativas o no). Si esto puede ayudar a eliminar el complejo de la población española respecto al uso del inglés, será sin duda un paso hacia adelante en la educación plurilingüe.

Eje	Fortaleza	Debilidad
<b>Personal del centro Formación/motivación</b>	Excelente motivación y preparación del profesorado, coordinadores y directores.	Necesidad de establecer un perfil para puestos de dirección/coordinación en centros bilingües.  Necesidad de más tiempo para coordinación.  Necesidad de personal estable.
<b>Alumnado Resultados/motivación</b>	Buenos resultados en inglés por parte del alumnado.  Alumnado seleccionado previamente mediante prueba de idioma.  Alta motivación general apoyada por el logro de títulos externos a través de la EOIDNA.	Necesidad de incluir la enseñanza del inglés en las materias no lingüísticas.  No queda claro si hay buena continuidad entre los distintos ciclos, quizás, dada la selección previa de alumnos, los resultados podrían ser incluso mejores.  Necesidad de mayor número de asignaturas en inglés.  Necesidad de evaluar resultados en materias no lingüísticas.
<b>Proyección de los programas</b>	Gran valoración social.	Necesidad de dar mayor visibilidad en el centro a los programas bilingües.  Mayor proyección hacia el exterior: contactos con universidades y contactos internacionales.

Tabla 9.2. Fortalezas y debilidades de los programas AICLE en Padre Moret y Benjamín de Tudela



# 10. Evaluación de los programas AICLE en Galicia

**Javier González Porto**

Miembro del Observatorio «Atrium Liguarum»,

Colegio Compañía de María (Santiago de Compostela, Galicia)

127

## 10.1. Introducción

En la comunidad autónoma de Galicia, se imparte docencia en dos lenguas cooficiales: castellano y gallego. El objetivo primordial de la cooficialidad no es otro que proteger y promocionar la lengua vernácula como expresión de la cultura local. Es por esto que se ha legislado para tratar de equiparar, en peso académico, la importancia del gallego respecto a la lengua oficial de Estado. Dentro de estas medidas educativas de gran calado se encuentra la creación de los denominados Equipos de Dinamización Lingüística (EDL) cuyo objetivo es velar por el cumplimiento de las cotas de enseñanza obligatorias en lengua gallega (Consellería de Educación, 2010: 9245). Su tarea es proponer iniciativas, actividades y proyectos encaminados a animar y sensibilizar a los alumnos y a sus familias sobre la importancia del aprendizaje y manejo adecuado de la lengua local como expresión paradigmática de la cultura gallega.

Este escenario es, por lo tanto, interesante para el análisis de los programas AICLE, ya que los alumnos desarrollan su aprendizaje en dos lenguas a lo largo y ancho de la educación primaria y secundaria. También cabe destacar que los centros que implementan programas AICLE en Galicia no tienen la denominación de centros bilingües sino plurilingües ya que al instaurar la enseñanza en un idioma extranjero se imparte docencia en tres lenguas.

## 10.2. Descripción de los programas AICLE en Galicia

En el curso 2016-2017 figuran 16 centros educativos registrados como Institutos de Educación Secundaria Plurilingües en la comunidad autónoma de Galicia.

- Provincia de La Coruña: 10
- Provincia de Lugo: 2

- Provincia de Ourense: 0
- Provincia de Pontevedra: 4

Se observa una mayor motivación para la adscripción a este programa en las provincias occidentales de la comunidad que, por otro lado, son las que albergan el mayor índice de población.

Las características de los centros son diversas y la localización de los institutos, en la mayoría de los casos, urbana o bien en el radio de influencia de una urbe de más de 50000 habitantes.

Es muy importante tener en cuenta la localización de los centros para entender y valorar el trabajo realizado por los equipos pedagógicos de plurilingüismo en cada caso.

#### *I.E.S. PLURILINGÜE ELVIÑA (LA CORUÑA)*

El centro tiene 330 alumnos matriculados. El trabajo que se desarrolla en las áreas no lingüísticas está supervisado por el equipo de coordinación y se levanta acta de todas las reuniones. Siguen las instrucciones de la *Consellería de Educación* al pie de la letra a nivel administrativo. La coordinación entre el área de Matemáticas, única ANL ofertada por el centro en ESO, y Lengua Inglesa es muy fructífera.

La formación de los docentes inmersos en el proyecto es óptima. Se ha notado una mejoría en la preparación de los profesores en los últimos años. Respecto a la motivación, los profesores de nueva incorporación se muestran dispuestos a asumir su papel y el problema es que, una vez que comienzan, se enfrentan a una realidad que los supera ya que las dificultades que surgen derivadas del tipo de alumnado que acude al centro hacen que su tarea sea más ardua de lo esperado.

Otra dificultad añadida es que tienen que atender a alumnos que provienen de la Formación Profesional Básica que son enviados a ese instituto, con lo cual los desdobles para el programa plurilingüe se dedican a reforzar a los alumnos de necesidades educativas especiales. Estos agrupamientos solo se realizan en 1º de ESO y en una de las dos clases de 2º de ESO por falta de profesorado.

128

#### *I.E.S. PLURILINGÜE RAFAEL DIESTE (LA CORUÑA)*

Es un centro con 547 alumnos matriculados de los que 413 pertenecen al programa plurilingüe. La decisión de adscribirse al programa de las secciones bilingües fue una apuesta del equipo directivo con el fin de hacer una oferta de calidad en el área de influencia del centro. Ha sido, por lo tanto, uno de los primeros centros en ofrecer una continuidad en las secciones en todos los cursos de ESO.

Las materias que se imparten en lengua inglesa son:

- 1º ESO: Refuerzo de Inglés.
- 2º ESO: Educación Física y Música.
- 3º ESO: Educación Física, Música y Tecnología.
- 4º ESO: Educación Física.

El coordinador explica que no ha habido una formación específica para desarrollar la tarea de coordinación del programa plurilingüe.

Por problemas de horario, no existen horas específicas para las reuniones. Se convocan las sesiones de coordinación necesarias para preparar las unidades didácticas y se busca tiempo en las horas disponibles de los profesores. El centro tiene una diversidad amplísima de alumnado, incluso alumnos con necesidades educativas especiales. Las mayores dificultades se encuentran en el primer ciclo de ESO, donde se hacen agrupamientos para reforzar a alumnos con dificultades de aprendizaje.

*I.E.S. PLURILINGÜE EUSEBIO DA GUARDA (LA CORUÑA)*

El centro educativo tiene 1200 alumnos de los cuales 830 están integrados en el programa plurilingüe al que el instituto está adscrito desde el año 2009. En el curso 2015-2016, se graduó la primera promoción de alumnos que habían tenido ANL en inglés durante seis años, desde 1º de ESO hasta 2º de Bachillerato. La oferta de materias en lengua inglesa es muy amplia:

- 1º ESO: Educación Física, Cultura Anglosajona, Religión y Valores Éticos.
- 2º y 3º ESO: Educación Física, Valores Éticos, Religión y Tecnología.
- 4º ESO: Educación Física, Valores Éticos.
- 1º Bachillerato: Educación Física.
- 2º Bachillerato: Laboratorio de Inglés.

El centro suele tener dos auxiliares de conversación, pero este curso solo tiene uno por cuestión de una baja laboral que no se ha repuesto.

El equipo pedagógico de plurilingüismo lo conforman 10 profesores y están bien coordinados por lo que el ambiente de trabajo es muy productivo. En las reuniones de departamento, se debate sobre las unidades didácticas en inglés que se van a aplicar en las aulas y se toman las decisiones pertinentes. Se levanta acta de las reuniones del grupo de plurilingüismo y se adjuntan copias de las unidades didácticas elaboradas por los departamentos.

*I.E.S. PLURILINGÜE PARALAI (MOAÑA-PONTEVEDRA)*

El centro educativo inició su recorrido como centro plurilingüe hace tres años después de haber gestionado secciones bilingües previamente a la instauración del programa. En el curso 2016-2017 figuran 600 alumnos matriculados de los cuales 300 pertenecen al programa plurilingüe. El número de alumnos por aula del instituto está por encima de la veintena: 30 alumnos en 1º y 2º de ESO, y 25, en 3º y 4º.

Las materias que se imparten en lengua inglesa son Educación Física (2 profesores) y Música (1 profesor). Las reuniones de coordinación se organizan de forma que coincidan todos los profesores de asignaturas lingüísticas y no lingüísticas que imparten docencia en el mismo nivel educativo.

Los profesores tanto de las áreas lingüísticas como no lingüísticas del centro han realizado recientemente un curso *online* de formación de profesorado sobre *El Uso de las Nuevas Tecnologías en la Enseñanza Plurilingüe* y un cursillo en el Reino Unido sobre plurilingüismo. El departamento de lenguas extranjeras es el que hace las gestiones para animar a otros departamentos del centro a participar en el programa. De hecho, el objetivo que se han marcado es llegar a tener dos asignaturas en inglés por curso.

Tienen un ayudante de conversación, pero es insuficiente porque solo puede participar en cada clase en una sesión cada 15 días.

*I.E.S. PLURILINGÜE ADORMIDERAS (LA CORUÑA)*

Este centro educativo cuenta con 398 alumnos de los cuales 104 están matriculados en el programa plurilingüe y 21 alumnos en secciones bilingües en bachillerato.

El instituto se adscribe al programa de secciones bilingües en el año 2009. La directora del instituto es licenciada en francés y muestra una gran sensibilidad hacia el programa AICLE. Al instaurarse el programa plurilingüe, el centro lo adopta para impartir docencia en inglés a todos los alumnos de secundaria obligatoria.

Es un instituto relativamente pequeño ya que gestiona una sola línea en ESO y oferta el Bachillerato Artístico, por lo que sus características son muy particulares. La matrícula por clase es muy diversa: desde 15 alumnos hasta 37 por aula en algunos casos en el bachillerato.

En el centro se imparten en lengua inglesa:

- 1º ESO: Religión y Biología.
- 2º ESO: Física y Química.
- 3º ESO: Física y Química, y Religión.
- 4º ESO: Tecnología de la Información y la Comunicación.

La asignatura de Volumen en lengua inglesa se oferta como optativa en el bachillerato.

El motivo de que Física y Química fuese la primera materia ofertada en inglés es que ha habido dos profesores de esta asignatura formados en EEUU que han abierto el camino para otras materias.

La coordinadora del equipo pedagógico de plurilingüismo es licenciada y profesora de inglés del área lingüística. El porcentaje de lengua extranjera (inglés) que se emplea en las áreas no lingüísticas ronda el 80% de media en el centro.

El centro tiene ayudante de conversación que es muy importante para gestionar los grupos de manera óptima y hacer desdobles o agrupamientos con el fin de mejorar la competencia comunicativa de los alumnos en inglés.

#### *I.E.S. PLURILINGÜE FONTEXERÍA (MUROS-LA CORUÑA)*

En el centro hay 296 alumnos matriculados en el curso 2016-17 de los que 90 pertenecen al programa plurilingüe. Se imparte docencia en inglés en la materia de Tecnología de 2º, 3º y 4º de ESO. El equipo pedagógico plurilingüe lo conforman 4 profesores de inglés y el profesor de Tecnología.

Tienen un ayudante de conversación que interviene en las aulas ya que no se realizan desdobles o agrupamientos.

130

#### *I.E.S. PLURILINGÜE DE AMES (BERTAMIRÁNS-LA CORUÑA)*

En el centro hay 756 alumnos matriculados de los cuales 514 pertenecen al programa plurilingüe. Las materias que se imparten en lengua inglesa son:

- 1º ESO: Paisaje y Sostenibilidad.
- 2º ESO: Geografía e Historia.
- 3º ESO: Biología, Física y Química.
- 4º ESO: Educación Física.

Las reuniones de coordinación se realizan de dos en dos y una hora a la semana con cada uno, por lo que nunca se reúnen todos los profesores involucrados en el equipo de plurilingüismo (7 profesores de inglés y 6 de asignaturas no lingüísticas). Los profesores de estas materias necesitan que, desde el área de lengua inglesa, se hagan ejercicios y actividades para apoyar su labor académica. Esto no se puede llevar a cabo por falta material de tiempo para coordinarse por lo que se recibe asesoramiento para las clases, pero se percibe la necesidad de emplear más tiempo en la elaboración de actividades conjuntas.

Los profesores del centro tienen una buena formación, pero no pueden aplicar convenientemente estrategias AICLE por el elevado número de alumnos por clase a cargo de un solo profesor, sin desdobles (30 alumnos). La motivación de los profesores está fuera de toda duda ya que, a pesar de no haber ningún tipo de compensación ya sea económica o de reducción horaria, consideran que es muy beneficioso para los alumnos y constatan que su respuesta es enormemente positiva.

Tienen un ayudante de conversación en el centro lo que es claramente insuficiente dado el volumen de alumnado del instituto.

*I.E.S. PLURILINGÜE MARUXA MALLO (ORDES-LA CORUÑA)*

La matrícula del centro para el curso 2016-2017 fue de 243 alumnos, de los cuales 48 están adscritos a las sesiones bilingües.

En el centro la única asignatura que se imparte en lengua inglesa es Educación Física. Esto es debido al interés mostrado por el profesor del área en impartirla en lengua inglesa. Es un docente bien formado que ha estado solicitando una licencia de estudios para mejorar su competencia lingüística durante los últimos cinco años.

El equipo didáctico plurilingüe está comprometido con ofrecer más asignaturas en inglés a los alumnos del instituto y al mismo tiempo se constata el creciente interés por cursar materias en inglés.

Las clases se planifican en la hora semanal de coordinación que tienen los miembros del equipo, aunque el profesor de Educación Física trabaja con gran autonomía ya que es un docente experimentado y con recursos didácticos suficientes para diseñar las unidades didácticas.

El porcentaje de lengua inglesa que se emplea suele ser de un 35%, aunque, si el nivel de los alumnos lo permite, se aumenta el *input* en lengua extranjera, como ha sucedido durante este curso. Habitualmente, se hace uso de recursos tecnológicos para el desarrollo de las sesiones.

### 10.3. Metodología empleada en la impartición de las áreas lingüísticas (AL) y no lingüísticas (ANL)

Los profesores que implementan los programas AICLE son conscientes de que los alumnos tienen que participar e intervenir en las clases de manera activa. Están convencidos de que el reto de enseñar contenidos en una lengua extranjera supone la aplicación de una metodología interactiva, muy visual y auditiva, lo que ellos denominan metodología AICLE. Sin embargo, en ocasiones la dificultad no parte de la metodología que se quiere emplear, sino de otras cuestiones como la ratio (número de alumnos por aula). Los profesores creen que, en las aulas masificadas (30 alumnos) y sin posibilidad de hacer desdobles, esta metodología participativa en la que todos los alumnos se sientan involucrados en la tarea se hace mucho más difícil de llevar a cabo.

Desde las áreas lingüísticas se intenta reforzar la competencia comunicativa incidiendo en el vocabulario específico necesario para las unidades didácticas de las ANL. Es por esto que durante las reuniones de planificación de contenidos se negocia y se llega a acuerdos entre los profesores de las AL y las ANL para establecer un *input* adecuado a las necesidades académicas de los alumnos teniendo como marco de referencia el currículum de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Respecto a los materiales que los profesores de las ANL utilizan, están mayoritariamente apoyados por el empleo de TIC dentro del aula. Se intenta presentar materiales a los alumnos empleando nuevas plataformas o aplicaciones que son interesantes para la docencia, ya que la dotación de los centros permite el empleo de pizarras digitales o proyectores, que son elementos de uso recurrente.

También se hace uso de otros recursos que pertenecen a otros sistemas educativos por su alto valor pedagógico. Este es el caso de un instituto que emplea libros americanos para la docencia de Física y Química. La metodología es eminentemente experimental por lo que supone una doble adaptación pedagógica, por un lado la metodología AICLE y por otro la elaboración de materiales para clases prácticas en las que prima el «saber hacer» (*Council of Europe*, 2001: 104).

Los equipos pedagógicos plurilingües están dirigidos en todos los casos por un profesor de lengua inglesa (AL). Los profesores de inglés, cuyo conocimiento de los contenidos de las ANL es escaso, son expertos en lengua e intentan resolver las dificultades que puedan surgir haciendo sugerencias lingüísticas o metodológicas a los profesores de las ANL.

La falta de conocimiento científico por parte de los profesores de AL no se percibe como un hándicap puesto que el docente del ANL es el experto que decide cómo organizar los contenidos de su materia. Podríamos decir, como bien apunta uno de los coordinadores, que, en lo que a conceptos se refiere, ellos están en las reuniones para escuchar y aprender.

Los profesores de las AL emplean trabajos que se proponen en las ANL para incidir en la comprensión de los conceptos y la mejora del manejo de la lengua inglesa, hasta el punto de hacer exposiciones de trabajos de otras materias en las clases de lengua extranjera con el fin de apoyar y reforzar a los alumnos en el uso de la lengua vehicular de la asignatura.

Los problemas mayores a los que se enfrentan los profesores de ANL son, por un lado, la ausencia de material, que con la ayuda de los coordinadores se traduce y se adapta, y, por otro, la metodología, que no es solo traducir, sino realizar un enfoque pedagógico diferente. Los profesores de ANL tienen que utilizar un enfoque distinto al que estaban acostumbrados ya que han de integrar lengua (extranjera) y contenido en sus unidades didácticas. Antes de iniciar la sesión de ANL, el profesor tiene que presentar la lengua y concienciar a los alumnos sobre los términos fundamentales para conseguir una óptima comprensión.

Los coordinadores consideran que el diseño de las unidades didácticas es importante y, aunque no pueden dar fe de lo que los compañeros se ciñan a la metodología AICLE en sus sesiones educativas, constatan que las clases de ANL levantan interés entre el alumnado por la motivación que muestran la mayoría de los profesores.

Respecto a la evaluación, varios coordinadores hacen hincapié en que los estándares son los mismos que se aplican a las clases de las ANL en las lenguas ambientales (castellano o gallego), pero la evaluación es diferente ya que tiene el componente del aprendizaje lingüístico por lo que hay que realizar una adaptación del modelo. De hecho, los coordinadores apuntan que la lengua no debe ser un obstáculo para aprobar las asignaturas por lo que se realiza un diseño metodológico adecuado a los niveles educativos.

Hay que tener en cuenta que la preocupación de los progenitores de los alumnos al matricularlos en un centro plurilingüe es saber cuáles son las asignaturas que se imparten en lengua extranjera y si la competencia comunicativa va a determinar su éxito o fracaso en la superación de las áreas. Este es el caso de materias como Filosofía o Paisaje y Sostenibilidad, en las cuales es importante sentar las bases de la comprensión de conceptos en sus lenguas ambientales para, acto seguido, trasladar los conceptos a la lengua inglesa con el objeto de iniciar la contextualización en lengua extranjera. Los profesores intentan adaptarse a las necesidades del alumnado y cambian de inglés a castellano o gallego según sea el nivel de comprensión de los alumnos.

En la mayoría de los centros el objetivo está en el empleo de la lengua extranjera por encima del 50%. En algunos institutos afirman que el porcentaje de utilización de la lengua inglesa en las ANL se sitúa en el 80%. Hay profesores que por su formación no necesitan prácticamente utilizar la lengua ambiental (L1) ya que en caso de dificultades de comprensión utilizan la estrategia de la reformulación en L2 para conseguir que los alumnos entiendan los conceptos. En estos casos, los profesores se acercan al 100%.

La cantidad de *input* en lengua inglesa va creciendo a medida que los alumnos superan los cursos. Es por esto que en 1º de ESO puede situarse en un 50% en el mejor de los casos y superar el 80% en el bachillerato. Sin embargo, hay un centro que, después de un curso de formación en el Reino Unido, marca un 25% como mínimo y hace hincapié en el aprendizaje de conceptos, aunque esto suponga el empleo de las lenguas ambientales en un 75%. Se basan en que el alumno ha de tener un alto grado de seguridad en la comprensión e interiorización de los conceptos y una vez logrado este objetivo, se puede aumentar el *input* en lengua inglesa. De todos modos, los profesores constatan que las clases con apoyo audiovisual (presentaciones en *Powerpoint*, *Prezi*, etc.) ayudan a elevar el porcentaje de empleo de la lengua inglesa durante las clases de ANL, además de resultar más atractivas, interesantes y lúdicas. Si esto se adereza con una tarea interactiva motivadora sobre la presentación, el resultado es óptimo.

La dificultad de tener que explicar los conceptos en lenguas ambientales previamente a exponerlos en lengua extranjera por la dificultad de comprensión se percibe por algunos profesores como una ralentización del aprendizaje y una pérdida de tiempo. Se considera que hay grupos o subgrupos de alumnos que tienen grandes dificultades para seguir el programa AICLE.

El tiempo de coordinación marcado por la ley se sitúa en una sesión semanal (*Consellería de Educación*, 2011: 10372). Sin embargo, y a medida que en los centros se amplía la oferta de materias ANL, el tiempo resulta insuficiente, a pesar de que algunos profesores necesitan menos apoyo debido a su formación y la experiencia acumulada durante los últimos años.

#### 10.4. Función de los auxiliares de conversación

El objetivo de todos los centros adscritos al programa plurilingüe es obtener el mayor rendimiento posible de la presencia de los auxiliares de conversación. Todos los coordinadores de los centros valoran su presencia como imprescindible. Es tal su importancia que la mayoría de los profesores consideran que su participación en las sesiones con los alumnos debería ser mayor.

Para los coordinadores, la tarea fundamental de los auxiliares de conversación es la dinamización de las clases por medio de la interacción oral directa con los alumnos. A nivel de pronunciación, los auxiliares son un buen modelo que imitar por lo que los profesores de las AL los tienen en muy alta estima. Sin embargo, se puede pensar que podrían llegar a ser una carga para los profesores de las ANL por su desconocimiento de los contenidos de las asignaturas. Se constata que los propios profesores de ANL reconocen que los auxiliares son de gran ayuda ya que dinamizan la clase ayudando a los alumnos con la pronunciación y el vocabulario específico, puesto que al manejar el vocabulario técnico con gran fluidez suponen un gran estímulo para el aprendizaje del alumnado.

En los centros se establecen varios modelos de participación de los auxiliares y para ello se tiene en cuenta la formación que poseen. Por un lado, los auxiliares británicos son, por lo general, filólogos con conocimientos lingüísticos, con lo cual pueden ayudar y reforzar a los alumnos desde una perspectiva más académica y pedagógica. Por otro lado, los auxiliares americanos suelen ser estudiantes sin una formación lingüística académica, pero que en muchos casos suplen esa carencia con su buena disposición a interactuar con los alumnos. Su participación en el centro supone la presencia del componente nativo y natural en relación a la lengua y cultura anglófonas.

En algunos casos, se emplean los auxiliares para grabar textos de las ANL con el fin de apoyar a los profesores con mayores dificultades de pronunciación ya que no pueden estar presentes en todas las clases que serían necesarias. Por otro lado, participan también en las reuniones para programar y diseñar las unidades didácticas directamente con los profesores de ANL.

En líneas generales, el resultado del trabajo que realizan los auxiliares de conversación se considera óptimo. Sin embargo, la dificultad con la que han de lidiar los profesores de las ANL es que estos ayudantes no tienen conocimientos de los contenidos de estas materias por lo que es muy difícil hacer uso de su experiencia previa aparte, claro está, del componente puramente lingüístico. Esta desventaja es menos acuciante en asignaturas más prácticas tales como Música o Educación Física.

La presencia de los auxiliares de conversación crea también un ambiente multicultural en el centro. Son chicos y chicas jóvenes, próximos en edad a los alumnos con los que interactúan y cuya lengua materna es el idioma que los alumnos pretenden dominar. Es un caldo de cultivo óptimo para crear un ambiente proclive al aprendizaje de lengua inglesa y despertar el interés y la motivación del alumnado de toda condición. Su importancia es tal que un coordinador explícitamente manifiesta que el hecho de que los centros plurilingües tengan prioridad a la hora de reclamar auxiliares de conversación les anima a continuar con el programa y a hacer el esfuerzo necesario para llevarlo a buen puerto.

#### 10.5. Actividades extraescolares y de refuerzo al programa bilingüe

Los centros en general han tenido programas que refuerzan el interés por comunicarse con miembros de otras culturas. Por medio de la lengua inglesa, algunos centros han elaborado proyectos Erasmus+ y se han mantenido intercambios educativos con Inglaterra y otros países. En varios institutos hay alumnos extranjeros que estudian en las aulas del centro con estancias de duración diversa y que ayudan a crear un ambiente plurilingüe y pluricultural. Incluso se constata que hay profesores que por licencia de estudios en sus países se integran en los centros y participan de la dinámica educativa.

Al emplear el inglés como tercera lengua vehicular, los alumnos asocian a los profesores con la lengua que emplean para impartir su asignatura y se dirigen a ellos en inglés fuera de las aulas.

Los intercambios con países anglófonos es un recurso al cual se han sumado casi todos los centros educativos en los últimos años. Algunos mantienen programas de intercambio con países como Italia, Francia, Alemania, etc. A pesar de no ser anglófonos, muchos alumnos se comunican

en lengua inglesa con sus compañeros de otras nacionalidades debido a que el inglés es la lengua vehicular de comunicación internacional por antonomasia.

Entre las actividades de refuerzo y animación que se emplean en los centros están el uso de cuentacuentos bilingüe (en gallego e inglés), el empleo de películas o fragmentos en versión original, la asistencia a representaciones teatrales en inglés, hasta un centro de los encuestados inscribe a sus alumnos en un concurso, *The Big Challenge*, lo que provoca que empleen su tiempo libre en participar y mejorar su competencia comunicativa en inglés.

Un aspecto que incide de manera eficaz en el ambiente plurilingüe es la presencia de carteles en varias lenguas. La rotulación de las instalaciones, salas y espacios en lengua inglesa a la vez que en las lenguas ambientales imprime un carácter pluricultural de forma permanente.

También se organizan grupos de teatro en lengua inglesa con la participación de los auxiliares de conversación. Esta es una actividad voluntaria que se desarrolla en horario extraescolar y que, a pesar de contar con un número limitado de miembros, genera un gran interés entre el alumnado. Todas estas iniciativas provocan que el ambiente plurilingüe del centro se enriquezca enormemente.

Aparte de los alumnos que por sus dificultades asisten a clases de refuerzo de lengua extranjera en su horario extraescolar, hay un número indeterminado de alumnos que acuden a clases de perfeccionamiento de inglés con profesores nativos y/o en academias especializadas. Los coordinadores opinan que esta tendencia ha ido en aumento por lo que el número de alumnos inmersos en esta dinámica ha crecido exponencialmente. Ellos opinan que el programa AICLE es uno de los factores que ha impulsado esta creciente motivación.

## 10.6. Muestra empleada para el estudio de la Comunidad Autónoma

134

Durante el curso escolar 2016-2017 se constata que figuran, oficialmente, 16 centros públicos de Secundaria en Galicia que participan en programas AICLE. Los centros se encuentran o bien en ciudades de más de 90000 habitantes o en el área de influencia de las mismas. Este es el caso de 6 de los 8 institutos estudiados. Sin embargo, su localización no es uniforme. Solo 1 de los institutos se encuentra en el centro de la ciudad mientras que 3 están ubicados en barrios periféricos y 2 en ciudades dormitorio. Los dos centros restantes están situados en pequeñas ciudades o villas de menos de 15000 habitantes y a más de 30 kilómetros de ciudades más pobladas.

Hemos comprobado que algunos de los 16 centros educativos no aplican el programa en todos los cursos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Esto es debido a que se encuentran en proceso de consolidación del proyecto y lo instauran de manera paulatina. Es por esto que en algunos de los institutos consultados no se imparten ANL en lengua extranjera en 4º de ESO.

Hemos podido aplicar los cuestionarios de la investigación en 8 institutos. Las entrevistas a los coordinadores se han realizado solo en 5 de ellos debido a la ausencia de los docentes durante el periodo de aplicación. En su defecto, una de las entrevistas se ha realizado con una profesora de ANL muy experimentada.

### 10.6.1. Instrumentos empleados para la obtención de datos

Los instrumentos empleados han sido los cuestionarios de los alumnos, los de los coordinadores, los de los profesores de AL y ANL, y los de los equipos directivos para recabar datos estadísticos y opiniones.

Se ha empleado la entrevista cualitativa con 18 preguntas para recabar datos sobre el funcionamiento de los programas AICLE y el nivel de satisfacción de los coordinadores. Hemos empleado una grabadora de audio y se han realizado transcripciones de las entrevistas.

Para obtener información complementaria sobre el funcionamiento de los centros y la oferta educativa, hemos elaborado una planilla en la cual se han registrado los datos ofrecidos por los equipos directivos de los institutos.

## 10.7. Resultados y discusión sobre los cuestionarios aplicados

### 10.7.1. Puntos fuertes

#### A) Alumnado

Los alumnos que no contestaron o contestaron negativamente representan un 38%. Esto supone que el 62% de los alumnos encuentran aspectos positivos en la aplicación del programa AICLE. Lo que más valoran los alumnos es el aprendizaje de la lengua inglesa y el hecho de emplearla como instrumento de comunicación (M=4,20; DT=,95). Estos representan un 31,89% de los que contestaron a la pregunta. Los alumnos que valoran la participación de los auxiliares de conversación son un 12,9% y el trabajo de los profesores es considerado clave para el 7,52%. El nivel de satisfacción general con el programa bilingüe es intermedio (M=3,28; DT=1,11).

#### B) Profesorado

Los profesores de inglés consideran que el programa es positivo y están satisfechos con él (M=4, DT=,94) ya que el idioma se convierte en lengua ambiental y ayuda a que el alumnado considere la lengua inglesa como una herramienta para adquirir conocimientos. Gracias a esto, los alumnos mejoran en su conocimiento plurilingüe de la materia y mejoran su competencia comunicativa en lengua extranjera. Además, el nivel de satisfacción es alto en relación con: el conocimiento pedagógico del coordinador del programa AICLE y su experiencia previa (M=4,42; DT=,79), la planificación y resolución de tareas en la clase de inglés (M=4,4; DT=,69), el porcentaje de uso de la L2 (M=4,64; DT=,67), la participación del alumnado en actividades escritas (M=4,45; DT=,68) y la consideración del programa AICLE en la comunidad donde se ofrece (M=4,5; DT=,70).

Por su parte, el profesorado de ANL muestra también un alto grado de satisfacción con el nivel de L2, el conocimiento pedagógico y la experiencia previa del coordinador del programa AICLE y lo puntúan por encima de 4,5 puntos. Es interesante resaltar que este profesorado considera que la enseñanza de las ANL en una L2 no tiene un impacto negativo en los resultados académicos del alumnado. Tanto el profesorado de inglés como el de ANL están satisfechos con el programa AICLE (M=4) en ambos casos.

135

#### C) Coordinación

Los coordinadores ven en la respuesta positiva de los alumnos y las familias un elemento esperanzador para la paulatina implementación del programa AICLE. Consideran que un aspecto de gran relevancia para esta dinamización es la presencia del auxiliar de conversación y lo valoran mucho (M=4,83; DT=,4). También se muestran muy satisfechos con los conocimientos del equipo directivo sobre la enseñanza bilingüe (M=4,5; DT=,54) y con el compromiso del profesorado con el programa (M=4,5; DT=,83). El nivel de satisfacción general con los programas AICLE es bueno (M=3,75; DT=1,25).

### 10.7.2. Puntos débiles

#### A) Alumnado

Respecto a las asignaturas, el 20,52% de los comentarios emitidos manifiestan que no están de acuerdo con las materias que se imparten en lengua inglesa. O son inadecuadas por ser materias con cierto grado de dificultad o bien son muy prácticas por lo que hay muy poca interacción oral. Hay un tercer grupo menos significativo que simplemente rechaza de plano la docencia en lengua

extranjera. Otro aspecto que los alumnos valoran negativamente es la formación de los profesores. El 18,28% de los comentarios manifiestan que la formación lingüística de los profesores de ANL es insuficiente o inadecuada. El déficit de vocabulario y la dificultad de expresión oral (12,31%) son consideradas también debilidades en la puesta en práctica del programa. Aspectos como la metodología y la comprensión durante las clases de ANL, ambas con un 6,71%, son considerados puntos débiles. Por otra parte, también echan en falta los intercambios en inglés con otras personas y con otros centros (M=2,66, DT=1,54).

### *B) Profesorado*

Algunos profesores de las AL consideran que los centros deberían ofertar más asignaturas en lengua inglesa. Otra cuestión de gran trascendencia son los recursos pedagógicos. Es necesario elaborar más materiales para mejorar el nivel de las ANL. Por otro lado, se percibe que la competencia en lengua inglesa de algunos profesores de ANL es inadecuada para abordar la docencia con garantías. Para el profesorado de inglés y de ANL, las debilidades más fuertes son: la no participación en proyectos internacionales (M=1,78; DT=,97 y M=2,4; DT=1,5 respectivamente) ni en actividades extraescolares (M=2,89; DT=1,3 y 2,59; DT=1,3 respectivamente) en relación con el programa AICLE. También se quejan del nivel lingüístico del alumnado para las actividades de interacción oral, sobre todo el profesorado de ANL (M=2,88; DT=,88).

### *C) Coordinación*

El insuficiente número de auxiliares de conversación se contempla como un hándicap para la consolidación del programa. Por otro lado, la colaboración con los profesores de las ANL ha de ser mayor, lo que supone aumentar el número de horas destinadas a la coordinación y apoyo. Para los coordinadores, las debilidades más fuertes, de entre las variables controladas, son la falta de contactos frecuentes con organismos oficiales para fomentar la enseñanza bilingüe (M=2,5; DT=1,37) y la no participación en proyectos internacionales (M=2,67; DT=1,3).

136

## **10.7.3. Datos procedentes de las encuestas aplicadas a los coordinadores de los programas bilingües**

### *10.7.3.1. Fortalezas observadas de las encuestas*

En relación a la implicación de los directores de los centros se puede afirmar que, en la mayoría de los casos, la iniciativa de adscribirse al programa de aulas bilingües y el posterior tránsito al programa plurilingüe parte de ellos por lo que su implicación y compromiso está fuera de toda duda. A la hora de solicitar profesorado de ANL de nueva adquisición para el centro, los centros plurilingües requieren que estos tengan cualificación para poder impartir docencia en lengua extranjera.

Siempre que los profesores solicitan su participación en cursos de formación, los equipos directivos facilitan la asistencia a los mismos. La formación de los profesores del programa plurilingüe es una prioridad para los centros. En algunos casos es la propia dirección del centro la que propone a los profesores la asistencia a cursos, algunos de ellos en el Reino Unido o Canadá.

Los profesores están motivados y comprometidos con los programas AICLE, ya que tienen que trabajar más sin contrapartida económica u horaria. La interacción con los alumnos y ver cómo progresan es lo que supone la mayor motivación para el profesorado.

En relación al apoyo institucional, se percibe un esfuerzo por mantener los programas de formación de profesores en programas AICLE y sigue habiendo apoyo a los alumnos por medio de los programas Erasmus+. La Administración educativa y la sociedad en general están muy interesadas en que los programas plurilingües tengan éxito. Esta implicación está enraizada en la filosofía que

emana del MCERL (*Council of Europe*, 2001) y su apuesta por el aprendizaje y dominio de lenguas extranjeras en el ámbito de la UE.

Los coordinadores son los más interesados en que el programa tenga éxito pues esto abunda en la mejora de la competencia comunicativa en lengua extranjera del centro en general. La coordinación de los equipos es un aspecto que se valora enormemente, hasta el punto de reclamar más tiempo para compartir experiencias y mejorar la práctica educativa. Los centros que gozan de más horas de coordinación muestran una mayor satisfacción en la puesta en práctica del programa.

Los profesores son conscientes de que su trabajo AICLE es un reto educativo que supone un gran esfuerzo por su parte, ya que su labor es la de crear materiales que han de emplear de manera eficaz en la práctica docente. Ya no es solo la comprensión del concepto, sino también la lengua vehicular que lo transmite. En este caso y ante la dificultad de comunicar los contenidos con una buena pronunciación, algún profesor de ANL poco experimentado ha sido ayudado por el auxiliar de conversación grabando en audio los textos de las unidades didácticas. Esto es un dato que demuestra el gran interés por ofrecer un alto nivel de calidad en el programa AICLE. De todos modos, muchos de los profesores implicados realizan cursillos del programa PIALE (Xunta de Galicia) desde hace años y se someten a periodos de formación e inmersión lingüística en lengua inglesa en Canadá por lo que siguen en proceso de formación.

Los profesores con un óptimo nivel de inglés suponen una gran ayuda para los coordinadores ya que solo tienen que incidir en las cuestiones metodológicas. El trabajo se coordina de antemano y el profesor de lengua inglesa selecciona los materiales necesarios para reforzar los términos que los alumnos tienen que manejar en la ANL.

Los profesores y los progenitores de los alumnos valoran el programa plurilingüe positivamente. De hecho, se constata que los últimos se muestran satisfechos de que sus hijos formen parte del programa ya que adquieren una buena competencia en inglés al término de la secundaria.

Respecto a la consecución de mejores cotas en el manejo y conocimiento de la lengua inglesa, se sabe que los alumnos, de manera voluntaria, se presentan a exámenes para la obtención de los certificados de los Niveles Comunes de Referencia (*Council of Europe*, 2001). La evidencia es que, en general, el nivel de inglés de los alumnos ha mejorado como consecuencia de su participación en el programa. Esto se constata por sus calificaciones en inglés en el AL. De hecho, algunos coordinadores apuntan que aproximadamente un 30% de los alumnos está motivado para someterse a los exámenes de certificación de los niveles B1 y B2.

En relación a la dotación de los centros se puede afirmar que los IES plurilingües gozan de recursos materiales suficientes para llevar a cabo su labor educativa. Por otro lado, los profesores del programa AICLE son ávidos consumidores de metodología audiovisual por lo que demandan la actualización de los recursos técnicos del centro educativo.

Un aspecto que certifica el buen desempeño de los programas es el hecho de que hay un creciente interés de los alumnos por cursar estudios en países anglófonos como parte de su formación académica. Del mismo modo, otros alumnos animados por la docencia en lengua extranjera, se matriculan para la obtención de los niveles A2, B1 y B2.

Otra cuestión que constata la mejora de la competencia comunicativa en lengua extranjera es el hecho de que los alumnos de nueva incorporación a los centros con ANL en inglés perciben que el nivel de lengua extranjera es alto por lo que han de realizar un esfuerzo de actualización para equipararse a sus compañeros.

Al término de la secundaria obligatoria y bachillerato, los alumnos reciben un certificado donde se deja constancia de que han tenido asignaturas en lengua extranjera en los cursos de secundaria lo que supone un reconocimiento a su trabajo escolar y a su competencia comunicativa en lengua inglesa.

#### 10.7.3.2. Debilidades observadas de las encuestas

La dificultad de realizar tareas de coordinación por la imposibilidad de encontrar horas en las cuales todos los profesores del equipo pedagógico plurilingüe puedan participar supone un hándicap para los coordinadores. En muchos centros las reuniones se celebran en subgrupos de coordinación.

Por otro lado, varios coordinadores opinan que debería haber cursos de formación de coordinación ya que son profesores de AL y necesitarían orientación para liderar el equipo pedagógico plurilingüe de manera más eficaz.

El control de la calidad de los programas plurilingües no se realiza de una manera metódica ni se emplean instrumentos adecuados para evaluarlo. La supervisión de los mismos se realiza según la impresión que los profesores y la dirección tienen respecto a la marcha del programa en el centro. También hemos comprobado que la continuidad del programa a lo largo de la ESO no se garantiza en todos los centros.

Respecto a la cualificación profesional de los profesores, el nivel lingüístico exigido por la Administración educativa es el nivel B2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consellería de Educación, 2011). Algunos coordinadores opinan que para manejar la lengua a buen nivel es necesario tener un dominio superior al nivel exigido en el programa plurilingüe. Es aquí, en el manejo de la lengua para la docencia, donde los profesores de las AL ven una cierta debilidad en el programa.

En relación a la normativa, el funcionamiento de los centros plurilingües se apoya en el Decreto 133/2007 que establece el funcionamiento de la Educación Secundaria Obligatoria y el Decreto 126/2008 del bachillerato, y se regula mediante la Orden del 12 de mayo del 2011 (DOG 97, 2011).

No existe una auténtica evaluación externa de los resultados. De hecho, hace tres cursos, hubo un intento de que todos los alumnos que pertenecían al programa plurilingüe se sometiesen a los exámenes de los niveles A2 y B1 según fuera el caso. De mismo modo, al final del primer año del programa se aplicó un test a los alumnos, auspiciado por el CEFOR, para evaluar el funcionamiento del programa. Sin embargo, estas iniciativas quedaron en vía muerta y la única constancia que tiene el centro y la Administración educativa del funcionamiento del programa AICLE es la memoria que elabora el equipo pedagógico plurilingüe al final de cada curso académico. Este documento no es más que un cuestionario de satisfacción con el objetivo de comprobar que se ha cumplido con los requisitos del programa.

138

Varios centros manifiestan su preferencia por el sistema de secciones bilingües y es general la opinión de que el cambio a plurilingüe debería llevar aparejado más apoyo en recursos humanos por parte de la Administración educativa. Es importante tener en mayor estima a los centros plurilingües y no pueden ser centros de internamiento de alumnos con necesidades educativas especiales de otras zonas, como sucede en algún caso. Esta práctica lleva a la desmotivación que, junto a otras causas, provoca que el programa sea una carga más que un reto.

Algunos profesores consideran que el hecho de estudiar una asignatura en inglés debería de ser opcional, no obligatorio. Sin embargo, con el programa plurilingüe los alumnos obligatoriamente tienen que cursar en inglés las materias ofertadas por la dirección del centro. Esto supone poner en práctica un plan de apoyo, que ya no es en lengua inglesa, para reforzar a los alumnos con necesidades educativas especiales. A tal efecto, se hacen agrupamientos por la imposibilidad de realizar los refuerzos en el aula de referencia. Esto supone que el porcentaje de lengua extranjera que se emplea en estas clases ronda el 10%.

En algunos casos, y debido fundamentalmente a las características de los grupos, el hecho de impartir la docencia en lengua extranjera se contempla como un retraso en el desarrollo del programa de contenidos de la asignatura ya que, a continuación del trabajo en lengua inglesa, es necesario hacerlo en lengua cooficial.

Para los coordinadores, las mayores dificultades a la hora de aplicar la metodología AICLE y por consiguiente una evaluación adecuada radica en las características del alumnado y en el excesivo número de alumnos por aula. Con más de treinta alumnos y sin profesor de apoyo es complicado aplicar las estrategias del programa plurilingüe adecuadamente. De hecho, varios centros reclaman que se solucionen problemas de falta de profesorado o bajas de larga duración de manera diligente, ya que esta situación mina la credibilidad del programa y desanima a los profesores de AL y ANL.

A nivel legislativo, se considera que hay una serie de incongruencias que conviene solventar. Por ejemplo, cuando en un centro hay programa plurilingüe y secciones bilingües en inglés, no se permite la adscripción al programa de secciones bilingües en francés.

## 10.8. Conclusiones sobre el funcionamiento de los programas AICLE. Fortalezas y aspectos que necesitan mejorar

A nivel organizativo, el hecho de celebrar reuniones de coordinación del equipo pedagógico de plurilingüismo al completo se valora como un elemento muy importante para una mayor dinamización del programa AICLE. Se puede decir que los profesores agradecen dos niveles de coordinación: la del equipo de plurilingüismo al completo y la del departamento o asignatura con asesoramiento del profesor de AL o del ayudante de conversación. Este modelo en el que el asistente se reúne con los profesores de las ANL para preparar las clases es un esquema organizativo muy beneficioso.

Se pide por parte de los profesores una normativa más clara y definida en relación a los centros que imparten ANL en lengua extranjera. Los profesores consideran que a nivel nacional ya hay un número importante de centros educativos que implementan el programa bilingüe por lo que debería de haber una auténtica legislación que promueva y anime a la participación en el programa y que contemple las características específicas de los centros plurilingües.

En relación a la cualificación profesional de los profesores de las ANL, algunos coordinadores opinan que la competencia en comunicación en lengua inglesa se debe mejorar con lo que hay que apostar por la formación continua hacia el perfeccionamiento de la lengua extranjera.

La creación de cauces para la investigación, la creación de materiales y la implementación de nueva metodología es otro aspecto claramente mejorable. Es obvio que esta es una línea de trabajo en la que hay que perseverar ya que los buenos materiales ejercen un efecto decisivo en la mejora de la formación de los alumnos.

En general, los coordinadores del programa solicitan un mayor apoyo institucional en términos de dotación de recursos humanos y soporte económico. Los centros plurilingües necesitan realizar desdobles y agrupamientos para reforzar el aprendizaje de la lengua extranjera por lo que los recursos humanos son la piedra angular para el éxito del programa.

La Administración educativa remite a los centros un documento para que los equipos pedagógicos de los centros evalúen la marcha del proyecto. En algunos casos, la inspección educativa hace un seguimiento del programa realizando entrevistas regulares con los profesores involucrados en el mismo. El objetivo es obtener información sobre el funcionamiento del programa AICLE, lo que es una práctica muy útil siempre y cuando se empleen las demandas de los profesores para incidir en la mejora de la aplicación del programa.

En conclusión, la implementación de los programas bilingües, plurilingües o AICLE en Galicia está en proceso de consolidación. Esto quiere decir que los centros que lo han instaurado intentan realizar los ajustes necesarios para su mejora y su mayor aprovechamiento, y los centros que todavía no lo implementan están considerando seriamente la posibilidad de hacerlo.

En general, los alumnos (M=3,28), los profesores de inglés (M=4), el profesorado de ANL (M=4) y los coordinadores (M=3,75) están satisfechos con el programa bilingüe de su centro y la incidencia del programa en la mejora de la competencia comunicativa de los alumnos es innegable. El intento de convertir la lengua inglesa en la tercera lengua ambiental en Galicia da como resultado una mayor motivación hacia el aprendizaje de la lengua inglesa y la mejora en la comprensión y expresión de los alumnos a nivel general.



# 11. Resultados y conclusiones sobre la calidad de los programas AICLE en España

Clemente Rodríguez-Sabiote, Daniel Madrid,  
José Luis Ortega-Martín y Stephen P. Hughes

(Universidad de Granada)

141

## 11.1. Introducción

Quizás el cambio más profundo que ha experimentado la enseñanza de las lenguas en Europa en las dos últimas décadas haya sido la implantación progresiva de los programas bilingües en los diversos países del continente. Desde los comienzos, se generaron altas expectativas sobre el potencial del enfoque AICLE, ya que integra el estudio de las lenguas extranjeras y el de los contenidos curriculares al mismo tiempo y potencia el desarrollo de las lenguas empleadas para la instrucción curricular sin restarle tiempo a las demás materias.

En España, este enfoque comenzó su andadura en el primer lustro del siglo XXI y desde entonces se ha desarrollado considerablemente por todas las comunidades autónomas españolas, de tal manera que hoy en día es muy frecuente ver, en la mayoría de los centros, el rótulo «centro bilingüe». Después de algo más de una década de educación bilingüe, no faltan defensores y detractores de esta modalidad de enseñanza. A la vista de esta disparidad de opiniones sobre el funcionamiento y los resultados de la enseñanza bilingüe, creemos que es necesario evaluar lo que ocurre en los centros e informar sobre los resultados en opinión de los agentes más directamente implicados: profesores, coordinadores, directores y alumnos.

Con este proyecto, nos hemos propuesto investigar si los programas bilingües que se ofrecen en las comunidades autónomas satisfacen las expectativas de esos agentes. Para ello, hemos realizado el proyecto que se describe en el capítulo 2 y hemos evaluado los puntos débiles y fuertes que se detectan. Los resultados de este proyecto relativos a las comunidades autónomas se han presentado en los capítulos anteriores. En este capítulo, ofrecemos una síntesis global basándonos en todos esos datos con el fin de ofrecer una idea de conjunto más completa.

Además, en el apartado 11.7, damos a conocer los factores de calidad que ejercen mayor influencia en la calidad y el buen funcionamiento de los programas bilingües de acuerdo con la percepción de los alumnos de 4º de ESO y la del profesorado, con el fin de orientar sobre los factores que garantizan el éxito de dichos programas.

## 11.2. Objetivos del estudio

Como hemos indicado en el capítulo 2, el objetivo general de este trabajo ha sido evaluar los programas AICLE de las diferentes comunidades autónomas españolas desde la perspectiva de los alumnos, los profesores de AL y ANL, los coordinadores y los directores con el fin de identificar sus fortalezas y los puntos débiles que necesitan acciones de mejora. De este objetivo general derivan los siguientes objetivos específicos:

- 1) Dar a conocer las valoraciones del alumnado de 4º de ESO sobre los aspectos que funcionan bien y los que hay que mejorar en:
  - 1.1. la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de las áreas no lingüísticas (ANL) que se ofrecen en los programas AICLE y
  - 1.2. la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura de inglés.
- 2) Estudiar y determinar si entre las valoraciones del profesorado de inglés, el de las áreas no lingüísticas, los coordinadores y directores existen, o no, diferencias estadísticamente significativas sobre:
  - 2.1. la competencia y actuación del equipo directivo del centro bilingüe,
  - 2.2. la coordinación del programa bilingüe,
  - 2.3. la cultura del bilingüismo que se fomenta en el centro,
  - 2.4. los recursos humanos y materiales empleados para la enseñanza y aprendizaje en el programa de AICLE,
  - 2.5. la planificación, ejecución y seguimiento del programa bilingüe
  - 2.6. y los resultados conseguidos.

Además, en este capítulo final, hemos añadido otro objetivo:

- 3) Identificar los factores de calidad que ejercen mayor influencia en la calidad de los programas AICLE y en sus buenos resultados.

142

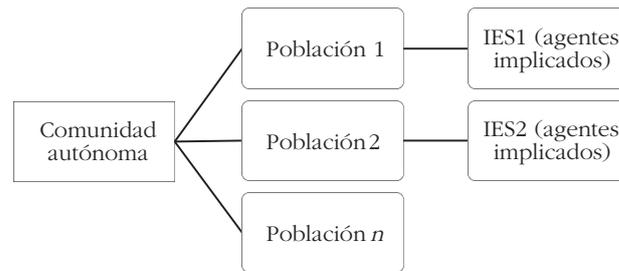
## 11.3. Proceso de muestreo y características muestrales

Las diferentes muestras participantes en la investigación poseen diversos tamaños, según el agente implicado. En la siguiente tabla mostramos cada uno de los mismos desglosado por agente:

AGENTE	TAMAÑO MUESTRAL (n)
Alumnado	1595
Profesorado de inglés (AL)	121
Profesorado de áreas no lingüísticas (ANL)	158
Coordinadores	37
Directores	72

**Tabla 11.1.** Tamaños muestrales de los diversos agentes participantes en la investigación

Para todos los agentes objeto de estudio (alumnado, coordinadores, etc.) se ha empleado un muestreo probabilístico por conglomerados dentro de cada comunidad autónoma participante en la investigación. En este sentido, se ha utilizado el muestreo por conglomerados polietápico partiendo de la comunidad autónoma pasando por la población y centro, para llegar, finalmente, a los agentes. En todos los casos se han implementado procedimientos probabilísticos para la selección de cada *cluster*, así como la compensación entre zonas rurales y urbanas.



**Figura 11.1.** Procedimiento de muestreo por conglomerados con indicación de etapas utilizado en los diferentes agentes objeto de investigación

#### 11.4. Instrumentos de recogida de información

Para la recogida de información se han utilizado 5 cuestionarios diferentes uno por cada agente objeto de estudio, similares en muchos de los ítems que los conforman, pero adaptados en su redacción al agente al que se administran. Los 5 cuestionarios poseen diversas variables de identificación, así como un conjunto de ítems de opinión o valoración sobre los aspectos clave de los programas AICLE donde los agentes consultados (alumnado, profesorado de AL y ANL, coordinadores y directores) indican su percepción sobre las variables seleccionadas con respuesta escalar (formato Likert) y abierta (véase los apéndices 1-5).

Como hemos indicado en el capítulo 2, los cuestionarios fueron validados por juicio de expertos, que participaron en la selección de los ítems teniendo en cuenta su pertinencia, claridad, coherencia y adecuación para informar sobre los objetivos planteados. Los cuestionarios resultantes se sometieron a una fase de pilotaje y se hicieron algunas modificaciones en la redacción de los ítems hasta llegar a la versión definitiva que se presenta en los apéndices 1-5.

Por otra parte, hemos comprobado, mediante el cálculo del alpha de Cronbach, que la fiabilidad y consistencia interna de los cuestionarios aplicados es muy alta, como puede observarse en la tabla 11.2:

143

Agentes	Nº de participantes	Ítems del cuestionario	Alpha de Cronbach
Alumnado	1595	21	,90
Profesorado Inglés	121	59	,94
Profesorado ANL	158	58	,93
Coordinadores	37	54	,95
Directores	72	50	,92

**Tabla 11.2.** Análisis de la fiabilidad de las escalas empleadas

#### 11.5. Análisis y discusión de datos

Para el análisis y discusión de la información recolectada mediante la administración de los cuestionarios, hemos utilizado el programa de análisis de datos cuantitativos SPSS, v. 24, así como la hoja de cálculo Excel. Dada la extensión de los datos recopilados centramos nuestro interés solo en aquellas preguntas con respuesta en formato Likert sobre diferentes cuestiones agrupadas en dimensiones relacionadas con la calidad de los programas AICLE en España. En relación a la naturaleza y organización de los análisis implementados, debemos destacar la presencia de resultados de tipo descriptivo e inferencial, así como distribución por agentes implicados (profesorado de áreas de inglés, directivos, etc.) desglosados comparativamente por las comunidades autónomas participantes en la investigación.

### 11.5.1. Comparativa de medias entre todos los agentes menos el alumnado

Las medias aritméticas obtenidas en las diferentes comunidades autónomas se detallan en la tabla 11.3.

Comunidad Autónoma	T. Escala profesorado inglés	T. Escala profesorado no lingüística	T. Escala equipo directivo	T. Escala coordinadores	Total por comunidades	
Andalucía	3,82	3,52	4	3,46	→	3,69
Extremadura	4,33	3,8	3,96	3,71	→	3,93
Madrid	4,19	3,77	4,17	4,06	→	4,12
Castilla y León	4,30	3,66	3,76	3,84	→	3,93
Castilla-La Mancha	4,08	3,75	4,01	4,07	→	4,06
Galicia	3,89	3,43	3,84	3,68	→	3,77
Canarias	3,94	3,3	3,78	3,27	→	3,57
Navarra	4,51	3,92	4,71	4,07	→	4,34
<b>Total por agente</b>	<b>4,13</b>	<b>3,64</b>	<b>4,02</b>	<b>3,77</b>	<b>3,92</b>	
	<b>3,89</b>					

Tabla 11.3. Medias aritméticas por comunidades autónomas y agentes (excepto alumnado) referidas a los totales promedio de las escalas

Para tener una perspectiva visual que ayude a la comprensión de los resultados proponemos, además el gráfico de la figura 11.2.

144

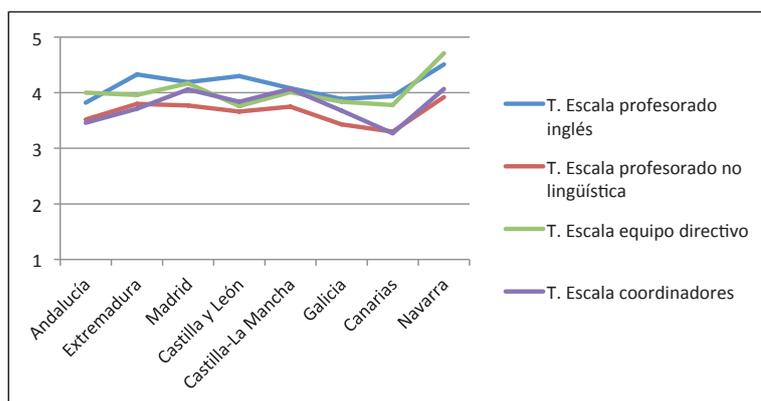


Figura 11.2. Medias aritméticas por comunidades autónomas y agentes (excepto alumnado) referidas a los totales promedio de las escalas

La primera idea fundamental que se desprende de la observación de la tabla y gráficos anteriores es que, globalmente, la opinión sobre la implantación del bilingüismo en Educación Secundaria Obligatoria, recogida desde diferentes comunidades autónomas y agentes implicados (menos el alumnado), es moderadamente buena. Así lo justifican las medias aritméticas totales logradas por agente ( $M=3,89$ ) y por comunidad autónoma ( $M=3,92$ ) de una escala con valor máximo de 5. Evidentemente debemos hacer matices que ayuden a comprender mejor que no todos los resultados han sido similares si los disgregamos por comunidad autónoma y agentes implicados.

Es por ello que a partir de la tabla 11.3 hemos elaborado dos nuevos gráficos para mostrar individualmente los promedios de los totales obtenidos por comunidad autónoma y agente.

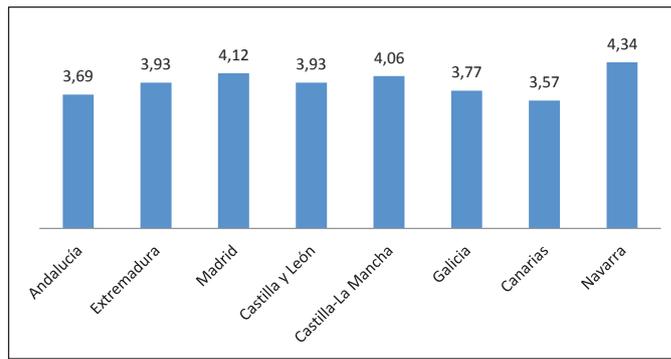


Figura 11.3. Medias aritméticas referidas al total promedio de las escalas (todas menos el alumnado) por comunidad autónoma

En relación a las comunidades autónomas podemos apreciar cómo hay tres de ellas donde los promedios han sobrepasado el valor de 4. Dichas comunidades son por orden descendente Navarra (M=4,34), Madrid (M=4,12) y Castilla-La Mancha (M=4,06). Se podría afirmar, a tenor de los resultados obtenidos, que son las comunidades que han obtenido las mejores valoraciones globales sobre los programas bilingües de sus centros de ESO. En segundo lugar, contemplamos las comunidades de Extremadura y Castilla y León con promedios de 3,93 en ambos casos y con valoraciones también moderadamente buenas, pero menos que las tres anteriores. En tercer lugar, encontramos el grupo de comunidades que han logrado promedios moderados por encima de 3, pero no tan cerca de 4 como los dos anteriores grupos. Dichas comunidades son Galicia (M=3,77), Andalucía (M=3,69) y Canarias (M=3,57). Con el objetivo de denotar potenciales diferencias estadísticamente significativas entre comunidades hemos implementado la prueba de ANOVA unifactorial de Kruskal-Wallis para *k* muestras independientes. Los resultados obtenidos confirman la presencia de diferencias estadísticamente significativas  $p < ,000$ , razón por la cual podemos afirmar que existen comunidades autónomas que han obtenido medias más altas que otras y que ello no se debe al azar, sino a la mejor opinión de los agentes (todos menos el alumnado) que han valorado los programas bilingües de sus centros. Además, los contrastes *post-hoc*, es decir, las comparaciones de las 8 comunidades autónomas por binomios muestran la presencia de diferencias estadísticamente significativas  $p < ,05$  de Navarra con todas las comunidades con promedios moderados (las del tercer grupo).

145

Por otra parte, también mostramos los totales promedio de las escalas administradas a cada agente.

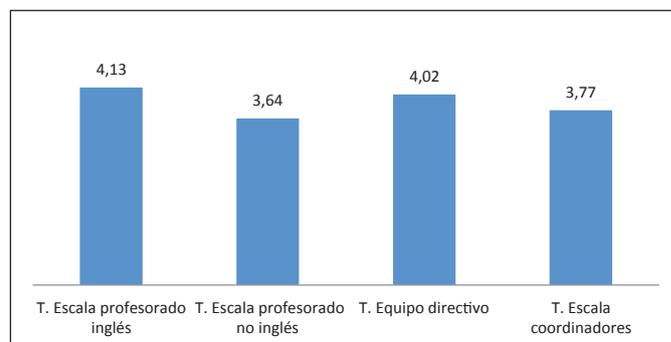


Figura 11.4. Medias aritméticas referidas al total promedio de las escalas (todas excepto el alumnado) por agentes

Como se desprende de la atenta observación de la figura 11.4, podemos afirmar que son el profesorado de inglés (M=4,13) y el equipo directivo (M=4,02) los que valoran con promedios más

altos los programas bilingües de sus centros y, por tanto, les otorgan una mayor calidad. Los coordinadores ( $M=3,77$ ) y el profesorado de áreas no lingüísticas ( $M=3,64$ ), por el contrario, valoran la calidad de dichos programas con promedios más bajos, pero que mantienen el promedio medio de calidad por encima del punto de corte de 3. Como hemos hecho anteriormente, hemos implementado la prueba de Kruskal-Wallis para comprobar si se reportaban, o no, diferencias estadísticamente significativas. El resultado ha sido también similar al de las comunidades autónomas, es decir, existen diferencias estadísticamente significativas  $p<,001$  entre los cuatro agentes comparados. Por tanto, podemos concluir que las diferencias de los promedios comparados no se deben al azar, sino a que tanto el profesorado de inglés, como el equipo directivo poseen una mejor opinión de los programas bilingües de sus centros que el profesorado de áreas no lingüísticas y los coordinadores. Los contrastes *post-hoc* han evidenciado diferencias estadísticamente significativas  $p<,05$  solo entre el profesorado de áreas no lingüísticas al ser comparados con el resto de agentes, pero no entre ellos.

### 11.5.2. Fortalezas y debilidades de los programas AICLE según la percepción de profesores AL (inglés) y ANL

Teniendo en cuenta la percepción global del profesorado de AL y ANL participante en el estudio, las mayores fortalezas de los programas AICLE se concentran en torno a los siguientes factores:

- El buen conocimiento de la lengua extranjera empleada en las asignaturas bilingües que tiene la persona responsable del programa AICLE (AL:  $M=4,83$ ,  $DT=4,20$  y ANL:  $M=4,83$ ,  $DT=,45$ ).
- Su buen conocimiento pedagógico ( $M=4,83$ ,  $DT=,43$  y  $M=4,65$ ,  $DT=,63$  respectivamente).
- La experiencia previa de quien coordina el programa AICLE en enseñanza bilingüe ( $M=4,54$ ,  $DT=,82$  y  $M=4,61$ ,  $DT=,80$ ).
- El conocimiento del profesorado que participa en el programa bilingüe ( $M=4,70$ ,  $DT=,71$  y ANL:  $M=4,48$  y  $DT=,58$ ).

146

La percepción del profesorado de ANL de este estudio sobre su competencia lingüística para impartir las enseñanzas de los programas AICLE no coincide con los hallazgos de otros estudios (e.g. Pérez Cañado, 2016 y 2017 -en imprenta-) -donde se demuestra que la formación lingüística del profesorado de ANL es, a veces, deficiente para la impartición de sus asignaturas en una L2- ni con la opinión de los coordinadores y algunos alumnos en este estudio, que también aprecian, en algunos casos, una formación insuficiente. Por otra parte, hemos comprobado que este profesorado puntúa, en general, más bajo todos los ítems del cuestionario y solo coincide con el de AL en darle una puntuación media por encima de 4,5 a las cuatro variables anteriores.

#### *Aspectos que hay que mejorar*

Tanto el profesorado de AL (inglés) como el de ANL considera que hay que mejorar los contactos con universidades y otros organismos para fomentar la enseñanza bilingüe ( $M=3,06$ ,  $DT=1,13$  y  $M=3,14$ ,  $DT=1,25$ , respectivamente), y la participación en proyectos internacionales (p. ej. eTwinning) en relación con el programa bilingüe ( $M=2,81$ ,  $DT=1,47$  y  $M=2,47$ ,  $DT=1,36$ , respectivamente). Por su parte, el profesorado de ANL echa en falta que el equipo directivo dedique una partida presupuestaria para la adquisición de materiales para el programa AICLE ( $M=3,12$  y  $DT=1,23$ ). De especial relevancia nos resulta el hecho de que este profesorado considere que el uso de la lengua extranjera apenas tiene un impacto negativo sobre los resultados de las asignaturas bilingües no lingüísticas, hecho que a veces se comenta sin conocimiento de la realidad.

#### *Diferencias significativas entre el profesorado de AL (inglés) y ANL*

Dado que las distribuciones de puntuaciones obtenidas no cumplen algunos supuestos paramétricos, hemos aplicado la prueba U de Mann-Whitney encontrándose diferencias significativas ( $p$

<0,05) entre el profesorado de AL (inglés) y ANL en las 13 variables que se indican en la tabla 11.4, en todos los casos a favor del profesorado de AL (inglés), que percibe una mayor dedicación en esos aspectos que el profesorado de ANL.

	Z <sup>a</sup>	Sig. <sup>b</sup>
El equipo directivo muestra apoyo público a los implicados en el programa bilingüe (responsables, profesorado, alumnado, etc.).	-6,670	,00***
El equipo directivo dedica una partida presupuestaria para la adquisición de materiales para el programa.	-2,595	,00***
Conocimiento de la lengua extranjera empleada en las asignaturas bilingües.	-4,260	,00***
Conocimiento pedagógico específico (AICLE) que facilite la enseñanza bilingüe.	-2,606	,00***
Organización de actividades relacionadas con el programa bilingüe.	-3,039	,00***
Sigo una metodología bien fundamentada para mi asignatura.	-5,090	,00***
Participación en actividades extraescolares relacionadas con el programa bilingüe.	-2,475	,01**
Fomento del aprendizaje autónomo fuera del centro.	-5,699	,00***
Hay materiales curriculares adecuados para la enseñanza bilingüe.	-3,690	,00***
El profesorado involucrado tiene conocimiento de lo que han planeado sus compañeros en relación a la enseñanza bilingüe (mediante acceso a programaciones, reuniones de coordinación etc.).	-2,104	,03*
En mis clases se planifican tareas y/o resolución de problemas a través de la lengua extranjera.	-3,943	,00***
En mis clases se emplean proyectos a través de la lengua extranjera.	-4,291	,00***
En mis clases se establecen objetivos basados en logros y/o competencias.	-2,275	,02**

<sup>a</sup> Valor basado en la implementación de la Prueba U de Mann-Whitney.

<sup>b</sup> Estadísticamente significativas: \* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$ .

**Tabla 11.4.** Diferencias significativas entre el profesorado de AL (inglés) y ANL

### 11.5.3. Percepción de los coordinadores y directores

Los coordinadores puntúan más bajo que el profesorado de AL (inglés) y ANL los ítems del cuestionario del apéndice 4. Solamente puntúan por encima de 4,4 puntos el clima de colaboración entre los componentes del profesorado involucrado en el programa AICLE ( $M=4,51$  y  $DT=,804$ ). Además, resaltan como puntos fuertes el hecho de que el equipo directivo dedique una partida presupuestaria para la adquisición de materiales para el programa ( $M=4,43$  y  $DT=,86$ ) -aspecto que no comparte el profesorado de ANL-, la coordinación periódica con el profesorado de áreas lingüísticas y no lingüísticas ( $M=4,41$  y  $DT=,89$ ), y el seguimiento de la normativa vigente en el desarrollo del programa AICLE ( $M=4,41$  y  $DT=,701$ ).

Entre las debilidades de los programas AICLE, los coordinadores solamente señalan la necesidad de que el equipo directivo proporcione espacios para acciones formativas relativas al programa bilingüe ( $M=2,75$  y  $DT=1,44$ ). También vale la pena destacar que coinciden con el profesorado de AL y ANL al considerar que la lengua extranjera empleada para la instrucción curricular no tiene un impacto negativo sobre los resultados de las asignaturas bilingües no lingüísticas. La puntuación referida al impacto negativo es muy baja ( $M=1,55$  y  $DT=,75$ ).

En nuestro estudio, hemos encontrado que los directores de los centros muestran mayor grado de satisfacción que los demás agentes sobre el programa AICLE que aplican y dirigen. Las variables que han obtenido una puntuación por encima de 4,5 se relacionan en la tabla 11.5:

VARIABLES	Media	DT
La persona que ejerce responsabilidad sobre el programa bilingüe tiene conocimiento de la lengua extranjera empleada en las asignaturas bilingües.	4,86	,38
El equipo directivo dedica una partida presupuestaria para la adquisición de materiales para el programa.	4,75	,52
El coordinador está comprometido con el proyecto bilingüe.	4,73	,53
La persona que ejerce responsabilidad sobre el programa bilingüe tiene conocimiento pedagógico que facilite la enseñanza bilingüe.	4,70	,52
La coordinación fomenta actividades relacionadas con el programa bilingüe dentro y fuera del centro.	4,59	,68
El centro o la sección bilingüe está bien considerado por el entorno (la localidad, prensa local, etc.).	4,58	,64
El auxiliar de conversación contribuye positivamente al programa.	4,52	,64
Estoy satisfecho/a con el programa bilingüe en el centro.	4,51	,67

Tabla 11.5. Mayores fortalezas de los programas AICLE de acuerdo con la percepción de los directores

El único aspecto que se necesita mejorar, en opinión de los directores, sería «medir con regularidad la satisfacción del profesorado con el programa bilingüe» (M=3,46 y DT=88).

148

#### *Diferencias significativas entre coordinadores y directores*

Al comparar las puntuaciones obtenidas en las dimensiones «competencia y actuación del equipo directivo», «la cultura del bilingüismo en el centro», «los recursos materiales y humanos» y «los resultados académicos», hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ) con la prueba de U de Mann-Whitney en las variables que se relacionan en la tabla 11.6, en todos los casos a favor de los directores, que las puntúan más alto que los coordinadores:

	Z <sup>a</sup>	Sig. <sup>b</sup>
El equipo directivo se implica con regularidad en actividades del programa bilingüe dentro y fuera del centro.	-2,204	,02*
El equipo directivo proporciona espacios para acciones formativas para el programa bilingüe.	-2,869	,00***
Hay un ambiente de bilingüismo/plurilingüismo en el centro.	-2,348	,01**
El profesorado tiene conocimiento pedagógico específico (AICLE) que facilite la enseñanza bilingüe.	-3,428	,00***
El alumnado alcanza los objetivos en la lengua extranjera.	-2,625	,00***
El alumnado alcanza los objetivos en las áreas no lingüísticas.	-2,478	,01**
Satisfacción con el programa bilingüe en el centro.	-2,435	,01**
El centro o la sección bilingüe está bien considerado por la comunidad educativa.	-2,375	,01**

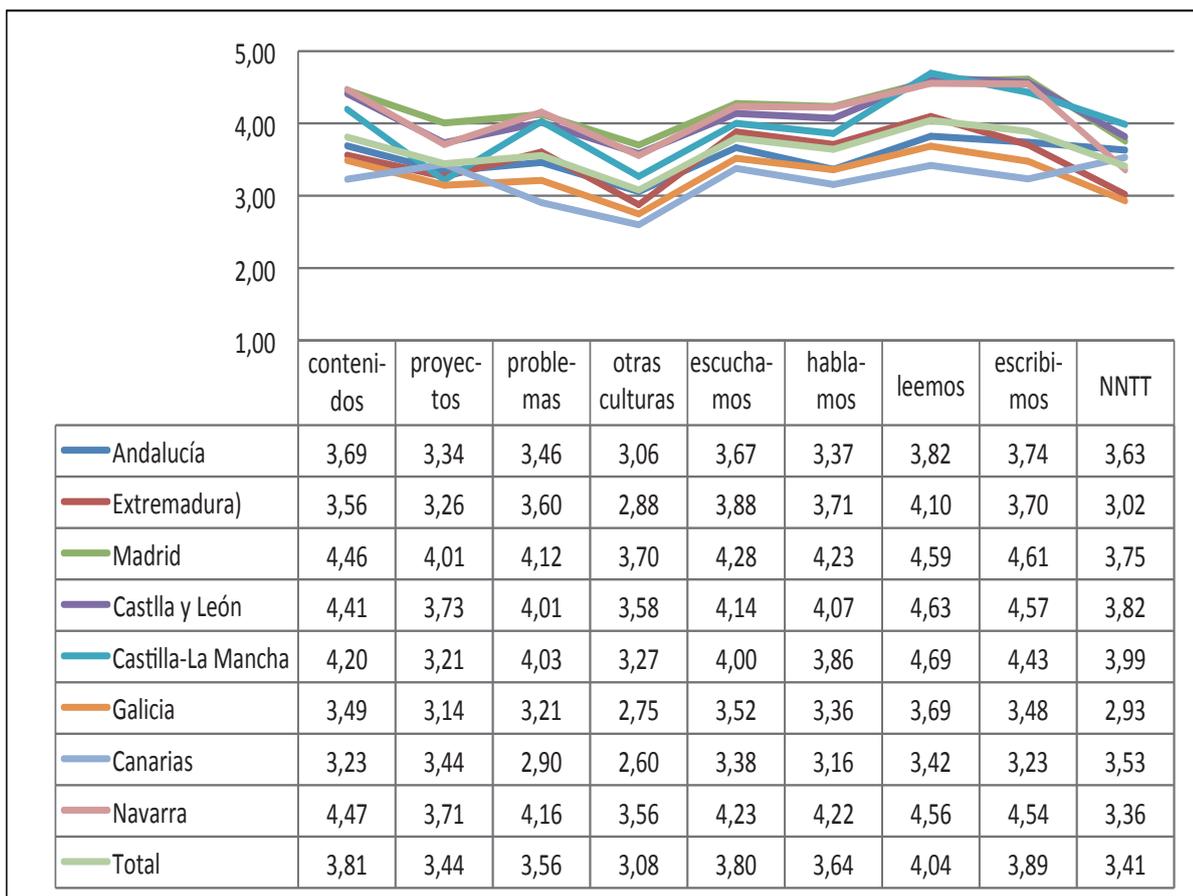
<sup>a</sup> Valor basado en la implementación de la Prueba U de Mann-Whitney.

<sup>b</sup> Estadísticamente significativas: \* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$  \*\*\* $p < 0,001$ .

Tabla 11.6. Diferencias significativas entre coordinadores y directores

### 11.5.4. Resultados del alumnado

La primera idea que podemos establecer de la observación de la figura 11.5 es claramente la coincidencia de todas las comunidades autónomas objeto de análisis a la hora de establecer la tendencia de promedios moderados y moderadamente altos, en todos los casos por encima del punto central 3. Evidentemente, los promedios son bien distintos. Como ejemplos característicos de uno y otro extremo podemos tomar como puntuación promedio mínima el aspecto relacionado con «tratar cosas de otras culturas» relacionadas con nuestras asignaturas bilingües ( $M=3,08$ ) y como promedio máximo las actividades relacionadas con «la lectura de los contenidos de las asignaturas en inglés» ( $M=4,04$ ).



**Figura 11.5.** Medias aritméticas por comunidades autónomas obtenidas tras la valoración del alumnado y referidas a su opinión sobre aspectos trabajados únicamente en las asignaturas bilingües

Por comunidades, los resultados sí que reflejan una diferencia más evidente. De facto, con mayor o menor intensidad los diferentes contenidos valorados han logrado promedios moderadamente altos o moderados dependiendo de a qué comunidad pertenezca el alumnado objeto de análisis. Así, encontramos con promedios moderadamente altos (por encima de 4) a las comunidades de Madrid, las dos Castillas y Navarra. Por el contrario, han logrado promedios moderados cercanos a 3 las comunidades de Andalucía, Extremadura, Galicia y Canarias. Es por ello que hemos implementado la prueba de Kruskal-Wallis para «k» muestras independientes con los siguientes resultados.

Aspectos trabajados únicamente en asignaturas bilingües	Chi-cuadrado <sup>a</sup>	gl	Sig. Asintótica <sup>b</sup>
En las clases bilingües trabajamos los contenidos en inglés.	344,141	7	,000***
Participamos en proyectos en las asignaturas bilingües.	91,368	7	,000***
En las clases bilingües, el profesorado nos plantea problemas que resolvemos.	222,999	7	,000***
Vemos cosas de otras culturas relacionadas con nuestras asignaturas bilingües.	165,184	7	,000***
Escuchamos aspectos de las asignaturas en inglés.	156,956	7	,000***
Hablamos sobre aspectos de las asignaturas en inglés.	213,332	7	,000***
Leemos los contenidos de las asignaturas en inglés.	313,186	7	,000***
Escribimos sobre los contenidos de la asignatura en la lengua extranjera.	370,875	7	,000***
Usamos nuevas tecnologías (ordenadores, Internet, cañón...) en estas clases bilingües.	106,168	7	,000***

<sup>a</sup> Valor basado en la implementación de la Prueba U de Mann-Whitney.

<sup>b</sup> Estadísticamente significativas: \* $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\* $p < .001$ .

**Tabla 11.7.** Valores de la prueba de Kruskal-Wallis y significaciones asociadas a los mismos referidos a los aspectos de las asignaturas bilingües por comunidades autónomas

Como podemos apreciar en los resultados de la tabla 11.7, en todos los aspectos trabajados únicamente en las asignaturas bilingües se han producido diferencias estadísticamente significativas  $p < .001$  al ser cruzados con la variable comunidad autonómica. Ello significa que algunas medias obtenidas por dichos aspectos son significativamente mayores o menores que otras dependiendo de la comunidad en las que se han valorado y que esas diferencias no se deben al azar. Tratar de determinar entre qué comunidades por binomios se producen tales diferencias (contrastos *post-hoc*) es una tarea farragosa, ya que significaría el cálculo de las combinaciones posibles de 8 elementos (comunidades autónomas) tomados de 2 en 2 ( $C_{8,2}$ ), es decir, 28 combinaciones binomiales. En todo caso, debemos destacar que las diferencias estadísticamente significativas ( $p < .05$ ) están centradas entre los dos grupos de comunidades anteriormente reseñados, no reportándose diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ) cuando las comparaciones son intragrupo.

150



**Figura 11.6.** Medias aritméticas por comunidades autónomas obtenidas tras la valoración del alumnado y referidas a su opinión sobre aspectos trabajados únicamente en la asignatura de inglés

El primer aspecto destacado que se deriva de la observación del gráfico 11.6 es, sin duda, la coincidencia de todas las comunidades autónomas objeto de análisis a la hora de establecer la tendencia de promedios moderadamente altos, si exceptuamos los aspectos relacionados con los contactos con otras personas en inglés (de otros centros, de otros países, etc.) ( $M=2,95$ ) y las actividades relacionadas con la cultura de países de habla inglesa ( $M=2,74$ ). De esta forma, podemos apreciar cómo las cuatro destrezas básicas (*listening, speaking, reading y writing*) se mantienen en promedios cercanos, por arriba y por abajo, a 4, igual que los aspectos relacionados con los contenidos de vocabulario ( $M=4,18$ ) y la gramática ( $M=4,29$ ), así como la utilización de la lengua extranjera en clase ( $M=4,49$ ) y en menor medida la participación en proyectos de la asignatura ( $M=3,68$ ). Sin menoscabo de lo explicitado hasta ahora, sin embargo, sí consideramos indispensable comprobar si a nivel de medias se producen, o no, diferencias estadísticamente significativas entre comunidades a la hora de valorar los aspectos trabajados únicamente en las asignaturas bilingües. Igual que con anterioridad, para este fin, hemos implementado la prueba de Kruskal-Wallis para «*k*» muestras independientes con los siguientes resultados.

Aspectos trabajados únicamente en la asignatura de inglés	Chi-cuadrado <sup>a</sup>	gl	Sig. asintótica <sup>b*</sup>
Dedicamos tiempo a actividades de comprensión oral ( <i>listening</i> ).	35,072	7	,000***
Dedicamos tiempo a actividades de expresión oral ( <i>speaking</i> ).	29,008	7	,000***
Dedicamos tiempo a actividades de comprensión escrita ( <i>reading</i> ).	27,861	7	,000***
Dedicamos tiempo a actividades de expresión escrita ( <i>writing</i> ).	37,611	7	,000***
Dedicamos tiempo a actividades de vocabulario.	56,725	7	,000***
Dedicamos tiempo a actividades de gramática.	41,467	7	,000***
Dedicamos tiempo a actividades de pronunciación.	29,922	7	,000***
Dedicamos tiempo a actividades relacionadas con la cultura de países de habla inglesa.	56,646	7	,000***
Nos ponemos en contacto con otras personas en inglés (de otros centros, de otros países, etc.).	71,747	7	,000***

151

<sup>a</sup> Valor basado en la implementación de la Prueba U de Mann-Whitney.

<sup>b</sup> Estadísticamente significativas: \* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$ .

**Tabla 11.8.** Valores de la prueba de Kruskal-Wallis y significaciones asociadas a los mismos referidos a los aspectos de la asignatura de Inglés por comunidades autónomas

Como puede observarse, de los resultados obtenidos en la tabla 11.8, en todos los aspectos trabajados únicamente en las asignaturas bilingües se han producido diferencias estadísticamente significativas  $p < .001$  al ser cruzados con la variable comunidad autonómica. Ello significa que algunas medias obtenidas por dichos aspectos son significativamente mayores o menores que otras dependiendo de la comunidad en las que se han valorado y que esas diferencias no se deben al azar. Así, por ejemplo, podemos apreciar cómo las cuatro destrezas básicas (*listening, speaking, reading y writing*) destacan por haber obtenido promedios más bajos que el resto, pero en cualquier caso moderados, en las comunidades de Castilla-La Mancha y Galicia. También en los contenidos de vocabulario, gramática y pronunciación es Castilla-La Mancha la que obtiene los promedios más bajos que el resto de comunidades, aunque, insistimos, por encima del punto arquimediano de 3. En los contactos en inglés con otras personas (de otros centros, de otros países, etc.) y las actividades relacionadas con la cultura de países de habla inglesa destacamos por promedios más altos que el resto a la Comunidad de Madrid. Recordemos que estos dos aspectos son los que han obtenidos promedios totales más bajos (por debajo de 3). Finalmente, en la utilización de la lengua extranjera en clase son

Madrid y Castilla y León las que marcan diferencias por haber obtenido medias más altas que el resto y en la participación en proyectos de la asignatura son Madrid (de nuevo) y Canarias las que, igualmente, marcan diferencias con el resto por haber obtenidos medias más altas en dichos aspectos.

Para finalizar, mostramos los resultados a nivel de medias aritméticas referidas a la opinión global sobre la satisfacción con el programa bilingüe en el centro del alumnado objeto de investigación. Los resultados por comunidades son los siguientes.

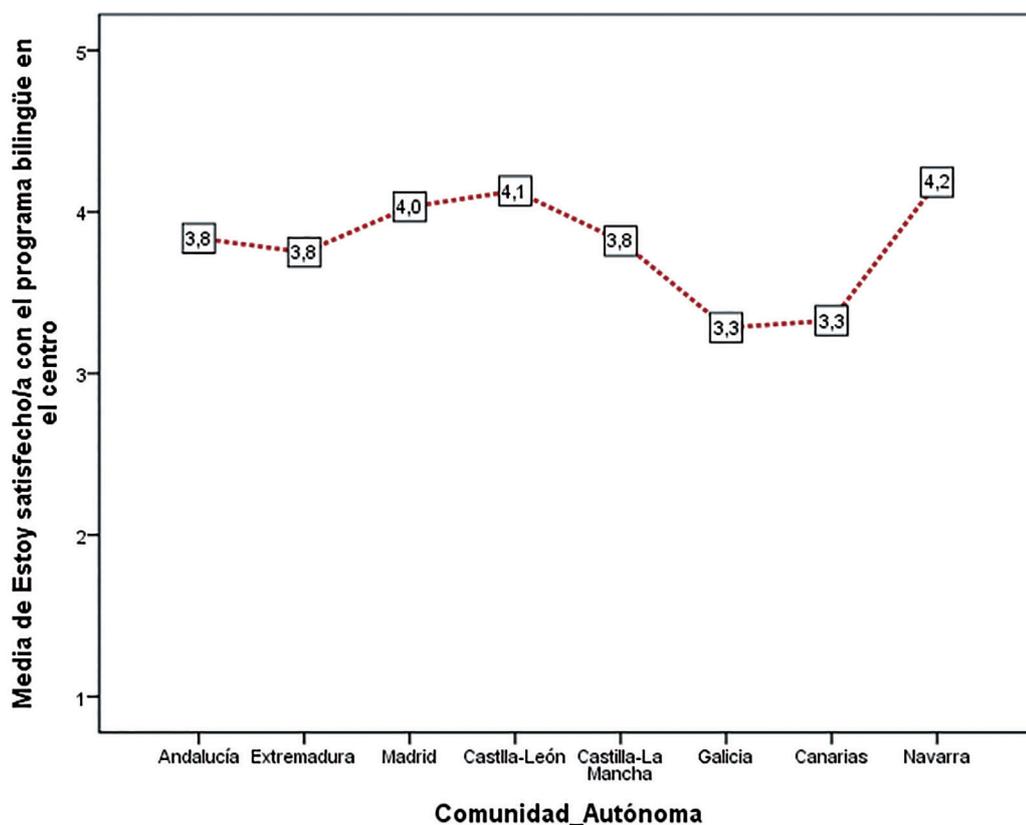


Figura 11.7. Gráfico de las medias aritméticas por comunidades autónomas obtenidas tras la valoración del alumnado y referidas a la opinión global sobre la satisfacción con el programa bilingüe en el centro

El primer aspecto destacable, como ha ocurrido en anteriores apartados, es que la valoración global del alumnado sobre la satisfacción con el programa bilingüe de su centro es, en general, buena. Con matices sí que podemos apreciar la presencia de tres grupos de valoración atendiendo a los promedios consignados por cada comunidad autónoma objeto de investigación. Por un lado, tendríamos los que están moderadamente contentos (alumnado de las comunidades de Galicia y Canarias con sendas medias de 3,3), por otro los que están cerca del valor 4 y que podrían considerarse como más satisfechos que los anteriores (alumnado de Extremadura, Andalucía y Castilla-La Mancha, las tres con una media de 3,8), pero menos que el alumnado más satisfecho con los programas bilingües de su centro que sería, sin duda, el alumnado de las comunidades autónomas de Madrid (M=4), Castilla y León (M=4,10) y Navarra (M=4,20). Como era de esperar se han reportado diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,001$ ) cuando hemos implementado la prueba de Kruskal-Wallis. Por tanto, podemos afirmar que el grado de satisfacción del alumnado con los programas bilingües de sus centros es distinto dependiendo de la comunidad de pertenencia del alumnado encuestado.

#### 11.5.4.1. Fortalezas y debilidades de los programas AICLE según la percepción del alumnado

Llama la atención el hecho de que las 11 variables relacionadas con la clase de inglés se puntúen más alto que las 9 variables relacionadas con las asignaturas bilingües. Eso demuestra claramente que el nivel de satisfacción del alumnado con las clases de inglés es superior al de las ANL. Mientras que la puntuación media de los factores relacionados con la clase de inglés es de 3,87, la puntuación media de las variables relacionadas con las ANL es de 3,62. Hay diferencias estadísticamente significativas, obtenidas con la prueba U de Mann-Whitney, a favor de las variables de las clase de inglés ( $p < 0,05$  y  $Z = -12,446$ ). Estas diferencias son comprensibles si se tiene en cuenta que el profesorado de inglés recibe una formación lingüística y metodológica más específica, cosa que no ocurre en la mayoría de las ocasiones con el profesorado ANL, en especial con la formación metodológica.

En opinión del alumnado, los aspectos más débiles de los programas AICLE que necesitan mejorar son los intercambios lingüísticos con otras personas de habla inglesa de otros centros y de otros países ( $M = 2,74$  y  $DT = 1,48$ ) y la dedicación a las actividades relacionadas con la cultura de países de habla inglesa ( $M = 2,95$  y  $DT = 1,11$ ).

#### 11.5.5. Conclusiones sobre las fortalezas y debilidades de los programas AICLE en España

En líneas generales, el nivel de satisfacción del profesorado, coordinadores y directores, y del alumnado con los programas de AICLE españoles es satisfactorio y les asignan una puntuación en torno a los 4 puntos (profesorado de AL y ANL:  $M = 4,22$ ; coordinadores:  $M = 4,09$  y directores:  $M = 4,51$ , y alumnado:  $M = 3,7$ ).

##### 11.5.5.1. Percepciones del alumnado

Además de los puntos fuertes y débiles que hemos mencionado en los apartados anteriores, el alumnado resalta las siguientes fortalezas:

- Lo mejor, lo más atractivo e interesante es la posibilidad de tener asistentes lingüísticos nativos de inglés que refuerzan el aprendizaje y te ayudan a aprender un inglés auténtico. Hacen las clases más entretenidas y dinámicas. Nos ayudan mucho.
- Otra de las grandes ventajas del programa bilingüe es que te ayuda después a encontrar un buen trabajo, ya que el inglés es necesario y te lo exigen en casi todos los trabajos.
- Uno de los puntos fuertes más importantes del programa son los intercambios con otros centros y con otras personas de habla inglesa.
- La enseñanza de varias asignaturas en inglés te ayuda a mejorar el nivel en esta lengua, que es tan necesaria hoy en día. Se nos facilitan muchas oportunidades para progresar con la lengua extranjera.
- Con estos programas nos preparamos también para poder viajar por los países de habla inglesa y aprender sus culturas.
- La dedicación a actividades lecto-escritoras es bastante alta.
- No solo aprendemos conocimientos, sino que nos ayuda a tener otras visiones o puntos de vista.
- Que hacemos actividades y proyectos en los que se requiere la utilización del idioma extranjero lo cual nos hace aprender más. Los proyectos nos ayudan a entender el vocabulario y el tema. Aprendemos mucho.

Entre las debilidades que detectan los alumnos, se menciona las siguientes:

- Las clases se deberían impartir enteramente en inglés. Los alumnos tendrían que hablar más inglés. Se debería dedicar más tiempo a las actividades orales y de «*listening*». Se deberían incluir más asignaturas en inglés.

- Algunos profesores no tienen suficiente nivel de inglés. Su vocabulario y su pronunciación es pobre. Algunos tienen serias dificultades a la hora de explicar las materias. Algunos profesores tienen menos nivel de inglés que ciertos alumnos.
- Tener más profesores nativos de habla inglesa y aumentar sus horas de docencia.
- Se deberían aumentar y mejorar los intercambios con otros centros y con otra gente de países de habla inglesa. Lo que menos me gusta es que no todos los alumnos tienen la oportunidad de viajar a los países de habla inglesa ni de participar en los intercambios que organiza el centro.
- Se deberían mejorar las nuevas tecnologías disponibles para el programa.
- En mi opinión, creo que debemos dedicar más clases a debatir y no seguir el libro tan al pie de la letra.
- Se deberían organizar más actividades extraescolares bilingües.
- Una posible mejora podría ser incluir más lecciones sobre la cultura de otros países en relación con cada asignatura.
- Incluir el Bachillerato también en el programa bilingüe.
- Hacer obras de teatro en directo y mejorar los proyectos escritos en inglés. Aprender inglés con actividades más lúdicas, usar más los ordenadores y hacer más proyectos con otros institutos. Ofrecer sesiones más didácticas y divertidas.

#### *11.5.5.2. Percepciones del profesorado*

Entre las fortalezas que señala el profesorado destacamos las siguientes:

- La motivación del profesorado. Las personas que integran la sección bilingüe están muy motivadas y la coordinación es realmente óptima. Hay que destacar la implicación y el fuerte compromiso del profesorado que participa en el programa, el tesón y esfuerzo de los profesores que trabajan en el programa. La implicación del profesorado y el interés en explorar nuevas vías metodológicas. Conviene resaltar el desarrollo de destrezas y competencias clave que se consigue con el programa, el compromiso de la coordinadora y de los profesores del programa por hacer que sea un proyecto serio y estructurado.
- El uso de la lengua extranjera para la adquisición de otros contenidos y el buen nivel de inglés que consiguen los alumnos. El programa AICLE ayuda a que el alumnado vea el inglés como una herramienta útil para adquirir conocimientos en otras áreas. Los alumnos se expresan con naturalidad en lengua inglesa y su motivación por aprender aumenta. Su comprensión oral es muy buena.
- El incremento de horas en inglés. Los alumnos mejoran el conocimiento plurilingüe de la materia y aprenden en un contexto más real.
- La iniciativa en numerosos proyectos que involucra a gran parte del profesorado y del alumnado. La participación en programas internacionales con otros centros europeos y los intercambios culturales con países de habla inglesa.
- La formación del profesorado, la buena disposición del alumnado y el apoyo del equipo directivo.
- La diversidad de muchos materiales y el número elevado de asignaturas bilingües.
- El uso de nuevas metodologías y la proyección del centro hacia el exterior.
- Se fomenta el interés de los alumnos por otras culturas, se sienten más seguros cuando viajan al extranjero y tienen más opciones a la hora de seguir estudios.
- La alta motivación de alumnado que participa en el programa bilingüe gracias al gran apoyo familiar.
- Adecuar la educación a los tiempos de globalización actuales.
- La gran aceptación y el prestigio de los programas entre las familias genera actitudes muy positivas entre el alumnado hacia las clases. Estos programas están perfectamente establecidos. Los padres los valoran positivamente. El alumnado se encuentra satisfecho y orgulloso de formar parte de los mismos. En general, el alumnado es participativo y colaborador. Sus resultados académicos son mejores que los del alumnado no bilingüe. Las capacidades lingüísticas y resolutivas del alumnado del programa en relación con las de otros que no participan en el programa son notablemente más altas en los mismos niveles (cursos).
- La participación de un auxiliar nativo y la calidad en la metodología empleada en las asignaturas. Valoramos muy positivamente contar con tres auxiliares de conversación.

- La posibilidad de participación en actividades extraescolares específicas ligadas al bilingüismo. El fomento de actividades relacionadas con el programa bilingüe dentro y fuera del centro. Los viajes que se realizan a EE.UU. y Reino Unido de forma regular cada año.
- La coordinación e interacción entre el profesorado y la difusión de las prácticas y actividades realizadas.

Las debilidades de los programas AICLE y los aspectos que necesitan mejorarse de acuerdo con las percepciones del profesorado son los siguientes:

- Los contenidos de las asignaturas que se imparten en una L2 se ven mermados inevitablemente al emplear un idioma extranjero que no se domina en el mismo grado que la lengua materna.
- Menos alumnos por clase y menos horas lectivas para poder dedicar más tiempo a planificar las clases y adaptarlas a los alumnos con más dificultades. Se debe reducir el número de alumnos por aula.
- Necesitamos más horas de auxiliar de conversación. Auxiliar de conversación permanente.
- Formación o mantenimiento de la formación exigida al profesorado bilingüe de ANL (lo tenemos que pagar por cuenta propia). Más formación y más apoyo por parte de la Administración.
- Se deben incrementar los medios tecnológicos. Necesitamos mejorar en recursos TIC.
- El tratamiento a la diversidad, especialmente en 1º ESO.
- Mayor contacto y colaboración con otros centros del programa bilingüe. Posibilidad de intercambios del profesorado en otros centros con profesorado de habla inglesa durante el curso escolar. Más proyectos multidisciplinares.
- Debería haber mayor coordinación entre los docentes del programa de bilingüe. Mayor coordinación entre las materias de ANL y el Dpto. de Inglés. Coordinación con las asignaturas no bilingües y mejora de la planificación general. Mayor coordinación con otras áreas de lengua española. Concretar más en las reuniones de coordinación el modo de intervenir en las clases y de integrar las tareas, asignaturas y metodología.
- El nivel de los alumnos a veces no permite desarrollar las clases totalmente en inglés. Hay que mejorar la competencia lingüística del alumnado, así como fomentar el interés por el aprendizaje de la lengua. Hay algunos alumnos que no tienen el nivel deseado de inglés (con el inglés del curso anterior suspenso) y muchos de ellos no tienen un comportamiento adecuado en clase.
- El escaso número de profesores de ANL con formación en inglés. El programa bilingüe del *British Council* funciona «de maravilla», pero el otro programa necesitaría un profesorado que tenga más competencia en el idioma y que estén dispuestos a hablar el 100% del tiempo de clase en inglés con los alumnos. La posibilidad de contar con profesores realmente preparados para asumir las asignaturas no lingüísticas en el idioma del programa bilingüe es muy baja, ya que hay muy pocos que estén debidamente preparados.
- La formación permanente del profesorado bilingüe en el centro dentro del horario lectivo.
- La disminución de la ratio profesor-alumno permitiría un mejor seguimiento del alumnado. Tal y como está planteado, provoca una segregación entre el centro y el alumnado. Habría que replantearlo íntegramente desde una adaptación del currículo hasta un planteamiento de objetivos más realistas y alcanzables por la totalidad del alumnado. Además, debería implantarse en la medida en que el profesorado esté formado y no como actualmente se está haciendo.
- Convendría ir incorporando más materias bilingües.
- La plantilla cambia en algunas áreas mucho y es difícil planificar las enseñanzas a largo plazo.
- Más materiales disponibles para los programas de AICLE. Hay que elaborar muchísimo material.

155

### 11.5.5.3. Opiniones de coordinadores y directores

Los coordinadores de los programas bilingües y los directores han destacado los siguientes puntos:

- La buena disposición, motivación, apoyo y cooperación del equipo bilingüe y directivo, así como de los profesores, auxiliares y padres en general. La buena acogida por parte de todos los depar-

- tamentos. La implicación de los alumnos y sus familias, así como el trabajo serio realizado por el grupo de personas que iniciaron y desarrollaron el programa en estos años pasados.
- Se ha abierto el centro a todo tipo de relaciones internacionales y permite que nuestros alumnos estén mejor preparados para un mundo globalizado.
  - La buena consideración del programa bilingüe por el entorno.
  - Las reuniones de coordinación y planificación de tareas y actividades bilingües.
  - El alumnado usa el inglés como vehículo de comunicación de contenidos sin ser consciente de ello. El programa proporciona al alumnado la oportunidad de aprender inglés como L2 y de estudiar aquellas asignaturas que trabajan en inglés con un enfoque más motivador que desarrolla tanto contenidos teóricos como prácticos.
  - Se fomentan las ganas de aprender inglés. El nivel de desarrollo competencial que alcanza el alumnado AICLE en comunicación lingüística es elevado. Ha subido mucho el nivel gracias al programa bilingüe y a los intercambios lingüísticos con otros centros de otros países de habla inglesa. Los alumnos salen muy preparados y eso se refleja en el elevado número de acreditaciones en el nivel de inglés B1 y B2 del alumnado.
  - La formación de los profesores de inglés es buena.
  - El hecho de disponer de auxiliar de conversación es muy positivo.

Entre las acciones de mejoras que se deben aplicar, mencionan las siguientes:

- La estabilidad del profesorado de estos programas debe mejorarse.
- El conocimiento de la lengua extranjera de los profesores ANL y el alumnado.
- La coordinación y la formación metodológica para la enseñanza integrada, especialmente en el área de inglés.
- Mejorar los materiales disponibles, la implicación de algunos profesores, las horas de coordinación y de elaboración de proyectos.

156

## 11.6. Listado para la comprobación de la eficacia de la política educativa del centro bilingüe

En esta última sección, ofrecemos un listado de posibles indicadores y sub-indicadores para la evaluación orgánica de un centro que emplea el Aprendizaje Integrado de Contenidos y la Lengua Extranjera. Esta lista no pretende ser prescriptiva, sino orientativa y flexible. En el Apéndice 7 se facilita el modelo de tabla para su uso en los centros bilingües.

Por otra parte, sería conveniente que se planteasen, para cada indicador, las siguientes cuestiones:

- Evidencias: ¿Existen evidencias fiables y válidas para apoyar la valoración? ¿Cómo se recogen estas evidencias (p. ej. encuestas, entrevistas, recortes de periódico, informes de evaluación externos, etc.) y con qué periodicidad?
- Alcance: ¿El indicador tiene un alcance mínimo o máximo? Por ejemplo, en una situación de intercambios comunicativos con otros centros, ¿se limita a un grupo pequeño de alumnos o está implicado prácticamente todo el centro?

A continuación, detallamos algunos de dichos indicadores.

### **Indicador 1: Existe un liderazgo positivo y efectivo para la enseñanza AICLE**

Este indicador se centra en el nivel de implicación del equipo directivo del centro (dirección y coordinadores), además del nivel de compromiso y apoyo con el programa. Por otra parte, estos líderes son responsables de la potenciación de las fortalezas del programa al igual que la detección y subsanación de posibles problemas.

# 11. Resultados y conclusiones sobre la calidad de los programas AICLE en España

Clemente Rodríguez-Sabiote, Daniel Madrid,  
José Luis Ortega-Martín y Stephen P. Hughes

(Universidad de Granada)

141

## 11.1. Introducción

Quizás el cambio más profundo que ha experimentado la enseñanza de las lenguas en Europa en las dos últimas décadas haya sido la implantación progresiva de los programas bilingües en los diversos países del continente. Desde los comienzos, se generaron altas expectativas sobre el potencial del enfoque AICLE, ya que integra el estudio de las lenguas extranjeras y el de los contenidos curriculares al mismo tiempo y potencia el desarrollo de las lenguas empleadas para la instrucción curricular sin restarle tiempo a las demás materias.

En España, este enfoque comenzó su andadura en el primer lustro del siglo XXI y desde entonces se ha desarrollado considerablemente por todas las comunidades autónomas españolas, de tal manera que hoy en día es muy frecuente ver, en la mayoría de los centros, el rótulo «centro bilingüe». Después de algo más de una década de educación bilingüe, no faltan defensores y detractores de esta modalidad de enseñanza. A la vista de esta disparidad de opiniones sobre el funcionamiento y los resultados de la enseñanza bilingüe, creemos que es necesario evaluar lo que ocurre en los centros e informar sobre los resultados en opinión de los agentes más directamente implicados: profesores, coordinadores, directores y alumnos.

Con este proyecto, nos hemos propuesto investigar si los programas bilingües que se ofrecen en las comunidades autónomas satisfacen las expectativas de esos agentes. Para ello, hemos realizado el proyecto que se describe en el capítulo 2 y hemos evaluado los puntos débiles y fuertes que se detectan. Los resultados de este proyecto relativos a las comunidades autónomas se han presentado en los capítulos anteriores. En este capítulo, ofrecemos una síntesis global basándonos en todos esos datos con el fin de ofrecer una idea de conjunto más completa.

Además, en el apartado 11.7, damos a conocer los factores de calidad que ejercen mayor influencia en la calidad y el buen funcionamiento de los programas bilingües de acuerdo con la percepción de los alumnos de 4º de ESO y la del profesorado, con el fin de orientar sobre los factores que garantizan el éxito de dichos programas.

## 11.2. Objetivos del estudio

Como hemos indicado en el capítulo 2, el objetivo general de este trabajo ha sido evaluar los programas AICLE de las diferentes comunidades autónomas españolas desde la perspectiva de los alumnos, los profesores de AL y ANL, los coordinadores y los directores con el fin de identificar sus fortalezas y los puntos débiles que necesitan acciones de mejora. De este objetivo general derivan los siguientes objetivos específicos:

- 1) Dar a conocer las valoraciones del alumnado de 4º de ESO sobre los aspectos que funcionan bien y los que hay que mejorar en:
  - 1.1. la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de las áreas no lingüísticas (ANL) que se ofrecen en los programas AICLE y
  - 1.2. la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura de inglés.
- 2) Estudiar y determinar si entre las valoraciones del profesorado de inglés, el de las áreas no lingüísticas, los coordinadores y directores existen, o no, diferencias estadísticamente significativas sobre:
  - 2.1. la competencia y actuación del equipo directivo del centro bilingüe,
  - 2.2. la coordinación del programa bilingüe,
  - 2.3. la cultura del bilingüismo que se fomenta en el centro,
  - 2.4. los recursos humanos y materiales empleados para la enseñanza y aprendizaje en el programa de AICLE,
  - 2.5. la planificación, ejecución y seguimiento del programa bilingüe
  - 2.6. y los resultados conseguidos.

Además, en este capítulo final, hemos añadido otro objetivo:

- 3) Identificar los factores de calidad que ejercen mayor influencia en la calidad de los programas AICLE y en sus buenos resultados.

142

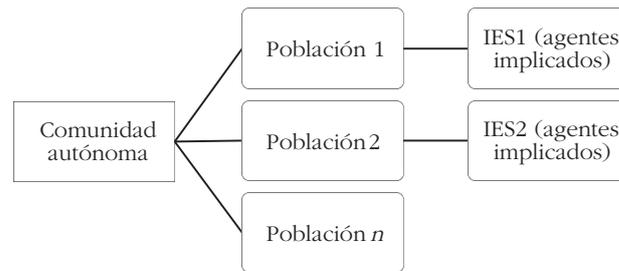
## 11.3. Proceso de muestreo y características muestrales

Las diferentes muestras participantes en la investigación poseen diversos tamaños, según el agente implicado. En la siguiente tabla mostramos cada uno de los mismos desglosado por agente:

AGENTE	TAMAÑO MUESTRAL (n)
Alumnado	1595
Profesorado de inglés (AL)	121
Profesorado de áreas no lingüísticas (ANL)	158
Coordinadores	37
Directores	72

**Tabla 11.1.** Tamaños muestrales de los diversos agentes participantes en la investigación

Para todos los agentes objeto de estudio (alumnado, coordinadores, etc.) se ha empleado un muestreo probabilístico por conglomerados dentro de cada comunidad autónoma participante en la investigación. En este sentido, se ha utilizado el muestreo por conglomerados polietápico partiendo de la comunidad autónoma pasando por la población y centro, para llegar, finalmente, a los agentes. En todos los casos se han implementado procedimientos probabilísticos para la selección de cada *cluster*, así como la compensación entre zonas rurales y urbanas.



**Figura 11.1.** Procedimiento de muestreo por conglomerados con indicación de etapas utilizado en los diferentes agentes objeto de investigación

#### 11.4. Instrumentos de recogida de información

Para la recogida de información se han utilizado 5 cuestionarios diferentes uno por cada agente objeto de estudio, similares en muchos de los ítems que los conforman, pero adaptados en su redacción al agente al que se administran. Los 5 cuestionarios poseen diversas variables de identificación, así como un conjunto de ítems de opinión o valoración sobre los aspectos clave de los programas AICLE donde los agentes consultados (alumnado, profesorado de AL y ANL, coordinadores y directores) indican su percepción sobre las variables seleccionadas con respuesta escalar (formato Likert) y abierta (véase los apéndices 1-5).

Como hemos indicado en el capítulo 2, los cuestionarios fueron validados por juicio de expertos, que participaron en la selección de los ítems teniendo en cuenta su pertinencia, claridad, coherencia y adecuación para informar sobre los objetivos planteados. Los cuestionarios resultantes se sometieron a una fase de pilotaje y se hicieron algunas modificaciones en la redacción de los ítems hasta llegar a la versión definitiva que se presenta en los apéndices 1-5.

Por otra parte, hemos comprobado, mediante el cálculo del alpha de Cronbach, que la fiabilidad y consistencia interna de los cuestionarios aplicados es muy alta, como puede observarse en la tabla 11.2:

143

Agentes	Nº de participantes	Ítems del cuestionario	Alpha de Cronbach
Alumnado	1595	21	,90
Profesorado Inglés	121	59	,94
Profesorado ANL	158	58	,93
Coordinadores	37	54	,95
Directores	72	50	,92

**Tabla 11.2.** Análisis de la fiabilidad de las escalas empleadas

#### 11.5. Análisis y discusión de datos

Para el análisis y discusión de la información recolectada mediante la administración de los cuestionarios, hemos utilizado el programa de análisis de datos cuantitativos SPSS, v. 24, así como la hoja de cálculo Excel. Dada la extensión de los datos recopilados centramos nuestro interés solo en aquellas preguntas con respuesta en formato Likert sobre diferentes cuestiones agrupadas en dimensiones relacionadas con la calidad de los programas AICLE en España. En relación a la naturaleza y organización de los análisis implementados, debemos destacar la presencia de resultados de tipo descriptivo e inferencial, así como distribución por agentes implicados (profesorado de áreas de inglés, directivos, etc.) desglosados comparativamente por las comunidades autónomas participantes en la investigación.

### 11.5.1. Comparativa de medias entre todos los agentes menos el alumnado

Las medias aritméticas obtenidas en las diferentes comunidades autónomas se detallan en la tabla 11.3.

Comunidad Autónoma	T. Escala profesorado inglés	T. Escala profesorado no lingüística	T. Escala equipo directivo	T. Escala coordinadores	Total por comunidades	
Andalucía	3,82	3,52	4	3,46	→	3,69
Extremadura	4,33	3,8	3,96	3,71	→	3,93
Madrid	4,19	3,77	4,17	4,06	→	4,12
Castilla y León	4,30	3,66	3,76	3,84	→	3,93
Castilla-La Mancha	4,08	3,75	4,01	4,07	→	4,06
Galicia	3,89	3,43	3,84	3,68	→	3,77
Canarias	3,94	3,3	3,78	3,27	→	3,57
Navarra	4,51	3,92	4,71	4,07	→	4,34
<b>Total por agente</b>	<b>4,13</b>	<b>3,64</b>	<b>4,02</b>	<b>3,77</b>	<b>3,92</b>	
	<b>3,89</b>					

Tabla 11.3. Medias aritméticas por comunidades autónomas y agentes (excepto alumnado) referidas a los totales promedio de las escalas

Para tener una perspectiva visual que ayude a la comprensión de los resultados proponemos, además el gráfico de la figura 11.2.

144

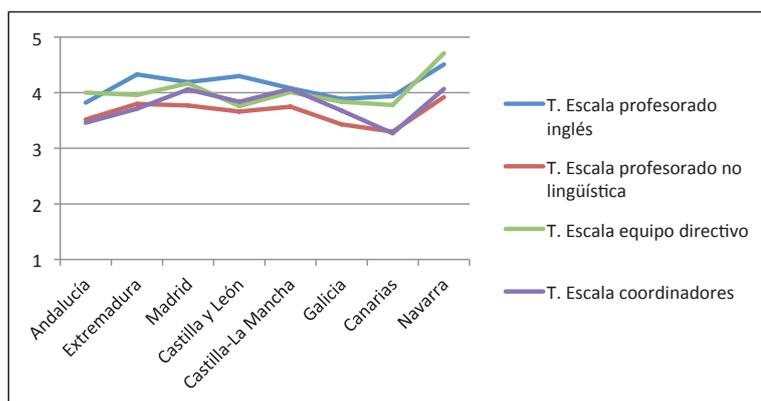


Figura 11.2. Medias aritméticas por comunidades autónomas y agentes (excepto alumnado) referidas a los totales promedio de las escalas

La primera idea fundamental que se desprende de la observación de la tabla y gráficos anteriores es que, globalmente, la opinión sobre la implantación del bilingüismo en Educación Secundaria Obligatoria, recogida desde diferentes comunidades autónomas y agentes implicados (menos el alumnado), es moderadamente buena. Así lo justifican las medias aritméticas totales logradas por agente ( $M=3,89$ ) y por comunidad autónoma ( $M=3,92$ ) de una escala con valor máximo de 5. Evidentemente debemos hacer matices que ayuden a comprender mejor que no todos los resultados han sido similares si los disgregamos por comunidad autónoma y agentes implicados.

Es por ello que a partir de la tabla 11.3 hemos elaborado dos nuevos gráficos para mostrar individualmente los promedios de los totales obtenidos por comunidad autónoma y agente.

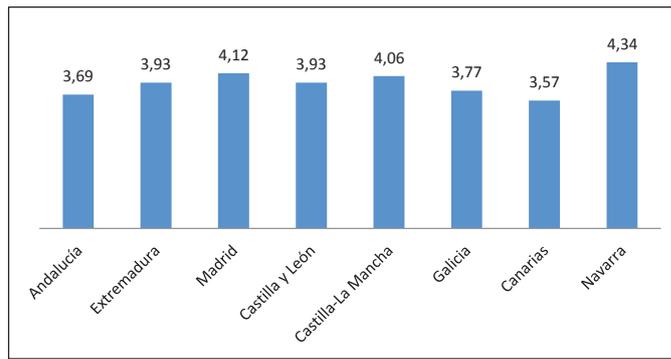


Figura 11.3. Medias aritméticas referidas al total promedio de las escalas (todas menos el alumnado) por comunidad autónoma

En relación a las comunidades autónomas podemos apreciar cómo hay tres de ellas donde los promedios han sobrepasado el valor de 4. Dichas comunidades son por orden descendente Navarra (M=4,34), Madrid (M=4,12) y Castilla-La Mancha (M=4,06). Se podría afirmar, a tenor de los resultados obtenidos, que son las comunidades que han obtenido las mejores valoraciones globales sobre los programas bilingües de sus centros de ESO. En segundo lugar, contemplamos las comunidades de Extremadura y Castilla y León con promedios de 3,93 en ambos casos y con valoraciones también moderadamente buenas, pero menos que las tres anteriores. En tercer lugar, encontramos el grupo de comunidades que han logrado promedios moderados por encima de 3, pero no tan cerca de 4 como los dos anteriores grupos. Dichas comunidades son Galicia (M=3,77), Andalucía (M=3,69) y Canarias (M=3,57). Con el objetivo de denotar potenciales diferencias estadísticamente significativas entre comunidades hemos implementado la prueba de ANOVA unifactorial de Kruskal-Wallis para *k* muestras independientes. Los resultados obtenidos confirman la presencia de diferencias estadísticamente significativas  $p < ,000$ , razón por la cual podemos afirmar que existen comunidades autónomas que han obtenido medias más altas que otras y que ello no se debe al azar, sino a la mejor opinión de los agentes (todos menos el alumnado) que han valorado los programas bilingües de sus centros. Además, los contrastes *post-hoc*, es decir, las comparaciones de las 8 comunidades autónomas por binomios muestran la presencia de diferencias estadísticamente significativas  $p < ,05$  de Navarra con todas las comunidades con promedios moderados (las del tercer grupo).

145

Por otra parte, también mostramos los totales promedio de las escalas administradas a cada agente.

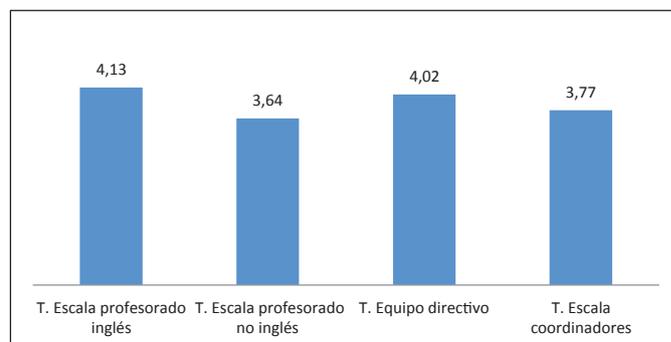


Figura 11.4. Medias aritméticas referidas al total promedio de las escalas (todas excepto el alumnado) por agentes

Como se desprende de la atenta observación de la figura 11.4, podemos afirmar que son el profesorado de inglés (M=4,13) y el equipo directivo (M=4,02) los que valoran con promedios más

altos los programas bilingües de sus centros y, por tanto, les otorgan una mayor calidad. Los coordinadores ( $M=3,77$ ) y el profesorado de áreas no lingüísticas ( $M=3,64$ ), por el contrario, valoran la calidad de dichos programas con promedios más bajos, pero que mantienen el promedio medio de calidad por encima del punto de corte de 3. Como hemos hecho anteriormente, hemos implementado la prueba de Kruskal-Wallis para comprobar si se reportaban, o no, diferencias estadísticamente significativas. El resultado ha sido también similar al de las comunidades autónomas, es decir, existen diferencias estadísticamente significativas  $p<,001$  entre los cuatro agentes comparados. Por tanto, podemos concluir que las diferencias de los promedios comparados no se deben al azar, sino a que tanto el profesorado de inglés, como el equipo directivo poseen una mejor opinión de los programas bilingües de sus centros que el profesorado de áreas no lingüísticas y los coordinadores. Los contrastes *post-hoc* han evidenciado diferencias estadísticamente significativas  $p<,05$  solo entre el profesorado de áreas no lingüísticas al ser comparados con el resto de agentes, pero no entre ellos.

### 11.5.2. Fortalezas y debilidades de los programas AICLE según la percepción de profesores AL (inglés) y ANL

Teniendo en cuenta la percepción global del profesorado de AL y ANL participante en el estudio, las mayores fortalezas de los programas AICLE se concentran en torno a los siguientes factores:

- El buen conocimiento de la lengua extranjera empleada en las asignaturas bilingües que tiene la persona responsable del programa AICLE (AL:  $M=4,83$ ,  $DT=4,20$  y ANL:  $M=4,83$ ,  $DT=,45$ ).
- Su buen conocimiento pedagógico ( $M=4,83$ ,  $DT=,43$  y  $M=4,65$ ,  $DT=,63$  respectivamente).
- La experiencia previa de quien coordina el programa AICLE en enseñanza bilingüe ( $M=4,54$ ,  $DT=,82$  y  $M=4,61$ ,  $DT=,80$ ).
- El conocimiento del profesorado que participa en el programa bilingüe ( $M=4,70$ ,  $DT=,71$  y ANL:  $M=4,48$  y  $DT=,58$ ).

146

La percepción del profesorado de ANL de este estudio sobre su competencia lingüística para impartir las enseñanzas de los programas AICLE no coincide con los hallazgos de otros estudios (e.g. Pérez Cañado, 2016 y 2017 -en imprenta-) -donde se demuestra que la formación lingüística del profesorado de ANL es, a veces, deficiente para la impartición de sus asignaturas en una L2- ni con la opinión de los coordinadores y algunos alumnos en este estudio, que también aprecian, en algunos casos, una formación insuficiente. Por otra parte, hemos comprobado que este profesorado puntúa, en general, más bajo todos los ítems del cuestionario y solo coincide con el de AL en darle una puntuación media por encima de 4,5 a las cuatro variables anteriores.

#### *Aspectos que hay que mejorar*

Tanto el profesorado de AL (inglés) como el de ANL considera que hay que mejorar los contactos con universidades y otros organismos para fomentar la enseñanza bilingüe ( $M=3,06$ ,  $DT=1,13$  y  $M=3,14$ ,  $DT=1,25$ , respectivamente), y la participación en proyectos internacionales (p. ej. eTwinning) en relación con el programa bilingüe ( $M=2,81$ ,  $DT=1,47$  y  $M=2,47$ ,  $DT=1,36$ , respectivamente). Por su parte, el profesorado de ANL echa en falta que el equipo directivo dedique una partida presupuestaria para la adquisición de materiales para el programa AICLE ( $M=3,12$  y  $DT=1,23$ ). De especial relevancia nos resulta el hecho de que este profesorado considere que el uso de la lengua extranjera apenas tiene un impacto negativo sobre los resultados de las asignaturas bilingües no lingüísticas, hecho que a veces se comenta sin conocimiento de la realidad.

#### *Diferencias significativas entre el profesorado de AL (inglés) y ANL*

Dado que las distribuciones de puntuaciones obtenidas no cumplen algunos supuestos paramétricos, hemos aplicado la prueba U de Mann-Whitney encontrándose diferencias significativas ( $p$

<0,05) entre el profesorado de AL (inglés) y ANL en las 13 variables que se indican en la tabla 11.4, en todos los casos a favor del profesorado de AL (inglés), que percibe una mayor dedicación en esos aspectos que el profesorado de ANL.

	Z <sup>a</sup>	Sig. <sup>b</sup>
El equipo directivo muestra apoyo público a los implicados en el programa bilingüe (responsables, profesorado, alumnado, etc.).	-6,670	,00***
El equipo directivo dedica una partida presupuestaria para la adquisición de materiales para el programa.	-2,595	,00***
Conocimiento de la lengua extranjera empleada en las asignaturas bilingües.	-4,260	,00***
Conocimiento pedagógico específico (AICLE) que facilite la enseñanza bilingüe.	-2,606	,00***
Organización de actividades relacionadas con el programa bilingüe.	-3,039	,00***
Sigo una metodología bien fundamentada para mi asignatura.	-5,090	,00***
Participación en actividades extraescolares relacionadas con el programa bilingüe.	-2,475	,01**
Fomento del aprendizaje autónomo fuera del centro.	-5,699	,00***
Hay materiales curriculares adecuados para la enseñanza bilingüe.	-3,690	,00***
El profesorado involucrado tiene conocimiento de lo que han planeado sus compañeros en relación a la enseñanza bilingüe (mediante acceso a programaciones, reuniones de coordinación etc.).	-2,104	,03*
En mis clases se planifican tareas y/o resolución de problemas a través de la lengua extranjera.	-3,943	,00***
En mis clases se emplean proyectos a través de la lengua extranjera.	-4,291	,00***
En mis clases se establecen objetivos basados en logros y/o competencias.	-2,275	,02**

<sup>a</sup> Valor basado en la implementación de la Prueba U de Mann-Whitney.

<sup>b</sup> Estadísticamente significativas: \* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$ .

**Tabla 11.4.** Diferencias significativas entre el profesorado de AL (inglés) y ANL

### 11.5.3. Percepción de los coordinadores y directores

Los coordinadores puntúan más bajo que el profesorado de AL (inglés) y ANL los ítems del cuestionario del apéndice 4. Solamente puntúan por encima de 4,4 puntos el clima de colaboración entre los componentes del profesorado involucrado en el programa AICLE ( $M=4,51$  y  $DT=,804$ ). Además, resaltan como puntos fuertes el hecho de que el equipo directivo dedique una partida presupuestaria para la adquisición de materiales para el programa ( $M=4,43$  y  $DT=,86$ ) -aspecto que no comparte el profesorado de ANL-, la coordinación periódica con el profesorado de áreas lingüísticas y no lingüísticas ( $M=4,41$  y  $DT=,89$ ), y el seguimiento de la normativa vigente en el desarrollo del programa AICLE ( $M=4,41$  y  $DT=,701$ ).

Entre las debilidades de los programas AICLE, los coordinadores solamente señalan la necesidad de que el equipo directivo proporcione espacios para acciones formativas relativas al programa bilingüe ( $M=2,75$  y  $DT=1,44$ ). También vale la pena destacar que coinciden con el profesorado de AL y ANL al considerar que la lengua extranjera empleada para la instrucción curricular no tiene un impacto negativo sobre los resultados de las asignaturas bilingües no lingüísticas. La puntuación referida al impacto negativo es muy baja ( $M=1,55$  y  $DT=,75$ ).

En nuestro estudio, hemos encontrado que los directores de los centros muestran mayor grado de satisfacción que los demás agentes sobre el programa AICLE que aplican y dirigen. Las variables que han obtenido una puntuación por encima de 4,5 se relacionan en la tabla 11.5:

VARIABLES	Media	DT
La persona que ejerce responsabilidad sobre el programa bilingüe tiene conocimiento de la lengua extranjera empleada en las asignaturas bilingües.	4,86	,38
El equipo directivo dedica una partida presupuestaria para la adquisición de materiales para el programa.	4,75	,52
El coordinador está comprometido con el proyecto bilingüe.	4,73	,53
La persona que ejerce responsabilidad sobre el programa bilingüe tiene conocimiento pedagógico que facilite la enseñanza bilingüe.	4,70	,52
La coordinación fomenta actividades relacionadas con el programa bilingüe dentro y fuera del centro.	4,59	,68
El centro o la sección bilingüe está bien considerado por el entorno (la localidad, prensa local, etc.).	4,58	,64
El auxiliar de conversación contribuye positivamente al programa.	4,52	,64
Estoy satisfecho/a con el programa bilingüe en el centro.	4,51	,67

**Tabla 11.5.** Mayores fortalezas de los programas AICLE de acuerdo con la percepción de los directores

El único aspecto que se necesita mejorar, en opinión de los directores, sería «medir con regularidad la satisfacción del profesorado con el programa bilingüe» (M=3,46 y DT=88).

148

#### *Diferencias significativas entre coordinadores y directores*

Al comparar las puntuaciones obtenidas en las dimensiones «competencia y actuación del equipo directivo», «la cultura del bilingüismo en el centro», «los recursos materiales y humanos» y «los resultados académicos», hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ) con la prueba de U de Mann-Whitney en las variables que se relacionan en la tabla 11.6, en todos los casos a favor de los directores, que las puntúan más alto que los coordinadores:

	Z <sup>a</sup>	Sig. <sup>b</sup>
El equipo directivo se implica con regularidad en actividades del programa bilingüe dentro y fuera del centro.	-2,204	,02*
El equipo directivo proporciona espacios para acciones formativas para el programa bilingüe.	-2,869	,00***
Hay un ambiente de bilingüismo/plurilingüismo en el centro.	-2,348	,01**
El profesorado tiene conocimiento pedagógico específico (AICLE) que facilite la enseñanza bilingüe.	-3,428	,00***
El alumnado alcanza los objetivos en la lengua extranjera.	-2,625	,00***
El alumnado alcanza los objetivos en las áreas no lingüísticas.	-2,478	,01**
Satisfacción con el programa bilingüe en el centro.	-2,435	,01**
El centro o la sección bilingüe está bien considerado por la comunidad educativa.	-2,375	,01**

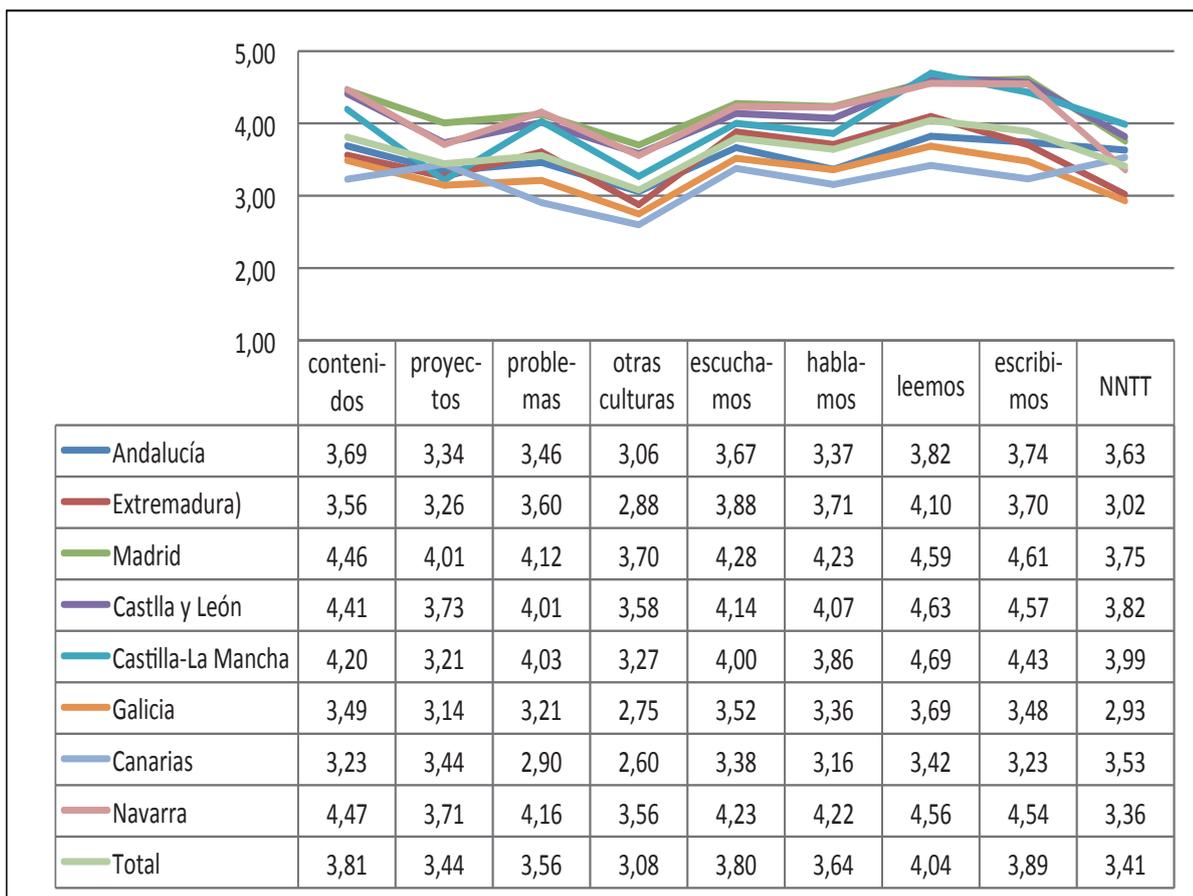
<sup>a</sup> Valor basado en la implementación de la Prueba U de Mann-Whitney.

<sup>b</sup> Estadísticamente significativas: \* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$  \*\*\* $p < 0,001$ .

**Tabla 11.6.** Diferencias significativas entre coordinadores y directores

### 11.5.4. Resultados del alumnado

La primera idea que podemos establecer de la observación de la figura 11.5 es claramente la coincidencia de todas las comunidades autónomas objeto de análisis a la hora de establecer la tendencia de promedios moderados y moderadamente altos, en todos los casos por encima del punto central 3. Evidentemente, los promedios son bien distintos. Como ejemplos característicos de uno y otro extremo podemos tomar como puntuación promedio mínima el aspecto relacionado con «tratar cosas de otras culturas» relacionadas con nuestras asignaturas bilingües ( $M=3,08$ ) y como promedio máximo las actividades relacionadas con «la lectura de los contenidos de las asignaturas en inglés» ( $M=4,04$ ).



**Figura 11.5.** Medias aritméticas por comunidades autónomas obtenidas tras la valoración del alumnado y referidas a su opinión sobre aspectos trabajados únicamente en las asignaturas bilingües

Por comunidades, los resultados sí que reflejan una diferencia más evidente. De facto, con mayor o menor intensidad los diferentes contenidos valorados han logrado promedios moderadamente altos o moderados dependiendo de a qué comunidad pertenezca el alumnado objeto de análisis. Así, encontramos con promedios moderadamente altos (por encima de 4) a las comunidades de Madrid, las dos Castillas y Navarra. Por el contrario, han logrado promedios moderados cercanos a 3 las comunidades de Andalucía, Extremadura, Galicia y Canarias. Es por ello que hemos implementado la prueba de Kruskal-Wallis para «k» muestras independientes con los siguientes resultados.

Aspectos trabajados únicamente en asignaturas bilingües	Chi-cuadrado <sup>a</sup>	gl	Sig. Asintótica <sup>b</sup>
En las clases bilingües trabajamos los contenidos en inglés.	344,141	7	,000***
Participamos en proyectos en las asignaturas bilingües.	91,368	7	,000***
En las clases bilingües, el profesorado nos plantea problemas que resolvemos.	222,999	7	,000***
Vemos cosas de otras culturas relacionadas con nuestras asignaturas bilingües.	165,184	7	,000***
Escuchamos aspectos de las asignaturas en inglés.	156,956	7	,000***
Hablamos sobre aspectos de las asignaturas en inglés.	213,332	7	,000***
Leemos los contenidos de las asignaturas en inglés.	313,186	7	,000***
Escribimos sobre los contenidos de la asignatura en la lengua extranjera.	370,875	7	,000***
Usamos nuevas tecnologías (ordenadores, Internet, cañón...) en estas clases bilingües.	106,168	7	,000***

<sup>a</sup> Valor basado en la implementación de la Prueba U de Mann-Whitney.

<sup>b</sup> Estadísticamente significativas: \* $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\* $p < .001$ .

**Tabla 11.7.** Valores de la prueba de Kruskal-Wallis y significaciones asociadas a los mismos referidos a los aspectos de las asignaturas bilingües por comunidades autónomas

150

Como podemos apreciar en los resultados de la tabla 11.7, en todos los aspectos trabajados únicamente en las asignaturas bilingües se han producido diferencias estadísticamente significativas  $p < .001$  al ser cruzados con la variable comunidad autonómica. Ello significa que algunas medias obtenidas por dichos aspectos son significativamente mayores o menores que otras dependiendo de la comunidad en las que se han valorado y que esas diferencias no se deben al azar. Tratar de determinar entre qué comunidades por binomios se producen tales diferencias (contrastos *post-hoc*) es una tarea farragosa, ya que significaría el cálculo de las combinaciones posibles de 8 elementos (comunidades autónomas) tomados de 2 en 2 ( $C_{8,2}$ ), es decir, 28 combinaciones binomiales. En todo caso, debemos destacar que las diferencias estadísticamente significativas ( $p < .05$ ) están centradas entre los dos grupos de comunidades anteriormente reseñados, no reportándose diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ) cuando las comparaciones son intragrupo.



**Figura 11.6.** Medias aritméticas por comunidades autónomas obtenidas tras la valoración del alumnado y referidas a su opinión sobre aspectos trabajados únicamente en la asignatura de inglés

El primer aspecto destacado que se deriva de la observación del gráfico 11.6 es, sin duda, la coincidencia de todas las comunidades autónomas objeto de análisis a la hora de establecer la tendencia de promedios moderadamente altos, si exceptuamos los aspectos relacionados con los contactos con otras personas en inglés (de otros centros, de otros países, etc.) ( $M=2,95$ ) y las actividades relacionadas con la cultura de países de habla inglesa ( $M=2,74$ ). De esta forma, podemos apreciar cómo las cuatro destrezas básicas (*listening, speaking, reading y writing*) se mantienen en promedios cercanos, por arriba y por abajo, a 4, igual que los aspectos relacionados con los contenidos de vocabulario ( $M=4,18$ ) y la gramática ( $M=4,29$ ), así como la utilización de la lengua extranjera en clase ( $M=4,49$ ) y en menor medida la participación en proyectos de la asignatura ( $M=3,68$ ). Sin menoscabo de lo explicitado hasta ahora, sin embargo, sí consideramos indispensable comprobar si a nivel de medias se producen, o no, diferencias estadísticamente significativas entre comunidades a la hora de valorar los aspectos trabajados únicamente en las asignaturas bilingües. Igual que con anterioridad, para este fin, hemos implementado la prueba de Kruskal-Wallis para «*k*» muestras independientes con los siguientes resultados.

Aspectos trabajados únicamente en la asignatura de inglés	Chi-cuadrado <sup>a</sup>	gl	Sig. asintótica <sup>b*</sup>
Dedicamos tiempo a actividades de comprensión oral ( <i>listening</i> ).	35,072	7	,000***
Dedicamos tiempo a actividades de expresión oral ( <i>speaking</i> ).	29,008	7	,000***
Dedicamos tiempo a actividades de comprensión escrita ( <i>reading</i> ).	27,861	7	,000***
Dedicamos tiempo a actividades de expresión escrita ( <i>writing</i> ).	37,611	7	,000***
Dedicamos tiempo a actividades de vocabulario.	56,725	7	,000***
Dedicamos tiempo a actividades de gramática.	41,467	7	,000***
Dedicamos tiempo a actividades de pronunciación.	29,922	7	,000***
Dedicamos tiempo a actividades relacionadas con la cultura de países de habla inglesa.	56,646	7	,000***
Nos ponemos en contacto con otras personas en inglés (de otros centros, de otros países, etc.).	71,747	7	,000***

151

<sup>a</sup> Valor basado en la implementación de la Prueba U de Mann-Whitney.

<sup>b</sup> Estadísticamente significativas: \* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$ .

**Tabla 11.8.** Valores de la prueba de Kruskal-Wallis y significaciones asociadas a los mismos referidos a los aspectos de la asignatura de Inglés por comunidades autónomas

Como puede observarse, de los resultados obtenidos en la tabla 11.8, en todos los aspectos trabajados únicamente en las asignaturas bilingües se han producido diferencias estadísticamente significativas  $p < .001$  al ser cruzados con la variable comunidad autonómica. Ello significa que algunas medias obtenidas por dichos aspectos son significativamente mayores o menores que otras dependiendo de la comunidad en las que se han valorado y que esas diferencias no se deben al azar. Así, por ejemplo, podemos apreciar cómo las cuatro destrezas básicas (*listening, speaking, reading y writing*) destacan por haber obtenido promedios más bajos que el resto, pero en cualquier caso moderados, en las comunidades de Castilla-La Mancha y Galicia. También en los contenidos de vocabulario, gramática y pronunciación es Castilla-La Mancha la que obtiene los promedios más bajos que el resto de comunidades, aunque, insistimos, por encima del punto arquimediano de 3. En los contactos en inglés con otras personas (de otros centros, de otros países, etc.) y las actividades relacionadas con la cultura de países de habla inglesa destacamos por promedios más altos que el resto a la Comunidad de Madrid. Recordemos que estos dos aspectos son los que han obtenidos promedios totales más bajos (por debajo de 3). Finalmente, en la utilización de la lengua extranjera en clase son

Madrid y Castilla y León las que marcan diferencias por haber obtenido medias más altas que el resto y en la participación en proyectos de la asignatura son Madrid (de nuevo) y Canarias las que, igualmente, marcan diferencias con el resto por haber obtenidos medias más altas en dichos aspectos.

Para finalizar, mostramos los resultados a nivel de medias aritméticas referidas a la opinión global sobre la satisfacción con el programa bilingüe en el centro del alumnado objeto de investigación. Los resultados por comunidades son los siguientes.

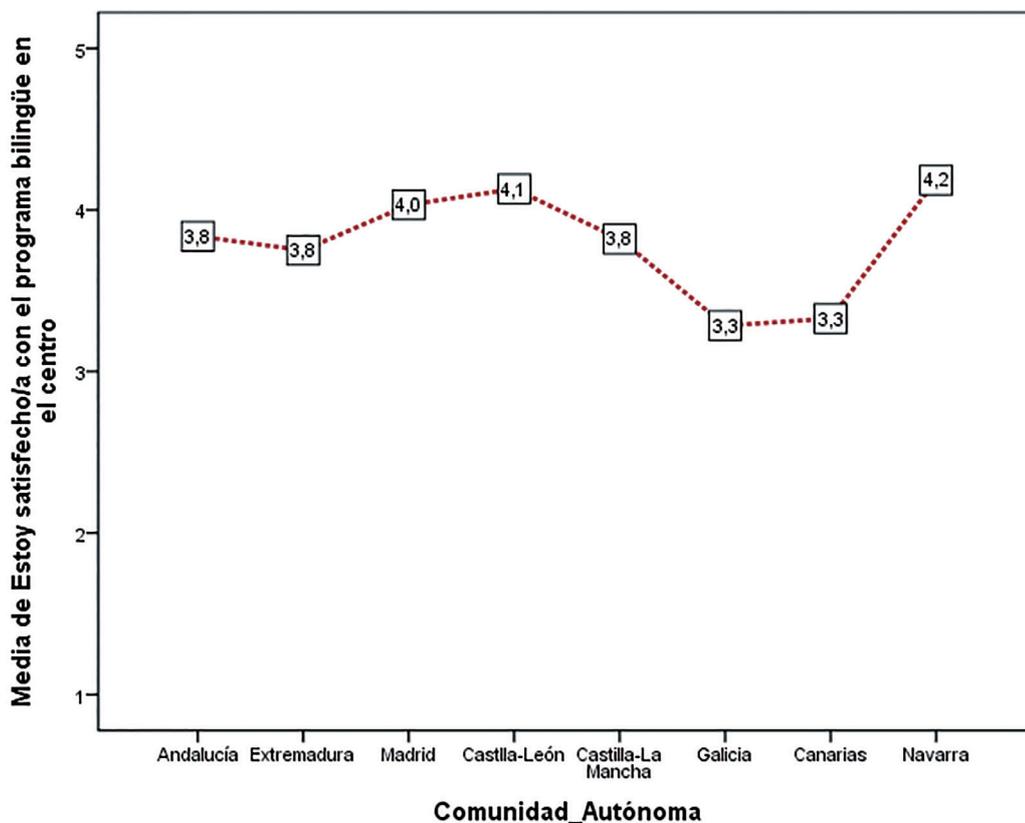


Figura 11.7. Gráfico de las medias aritméticas por comunidades autónomas obtenidas tras la valoración del alumnado y referidas a la opinión global sobre la satisfacción con el programa bilingüe en el centro

El primer aspecto destacable, como ha ocurrido en anteriores apartados, es que la valoración global del alumnado sobre la satisfacción con el programa bilingüe de su centro es, en general, buena. Con matices sí que podemos apreciar la presencia de tres grupos de valoración atendiendo a los promedios consignados por cada comunidad autónoma objeto de investigación. Por un lado, tendríamos los que están moderadamente contentos (alumnado de las comunidades de Galicia y Canarias con sendas medias de 3,3), por otro los que están cerca del valor 4 y que podrían considerarse como más satisfechos que los anteriores (alumnado de Extremadura, Andalucía y Castilla-La Mancha, las tres con una media de 3,8), pero menos que el alumnado más satisfecho con los programas bilingües de su centro que sería, sin duda, el alumnado de las comunidades autónomas de Madrid ( $M=4$ ), Castilla y León ( $M=4,10$ ) y Navarra ( $M=4,20$ ). Como era de esperar se han reportado diferencias estadísticamente significativas ( $p<0,001$ ) cuando hemos implementado la prueba de Kruskal-Wallis. Por tanto, podemos afirmar que el grado de satisfacción del alumnado con los programas bilingües de sus centros es distinto dependiendo de la comunidad de pertenencia del alumnado encuestado.

#### 11.5.4.1. Fortalezas y debilidades de los programas AICLE según la percepción del alumnado

Llama la atención el hecho de que las 11 variables relacionadas con la clase de inglés se puntúen más alto que las 9 variables relacionadas con las asignaturas bilingües. Eso demuestra claramente que el nivel de satisfacción del alumnado con las clases de inglés es superior al de las ANL. Mientras que la puntuación media de los factores relacionados con la clase de inglés es de 3,87, la puntuación media de las variables relacionadas con las ANL es de 3,62. Hay diferencias estadísticamente significativas, obtenidas con la prueba U de Mann-Whitney, a favor de las variables de las clase de inglés ( $p < 0,05$  y  $Z = -12,446$ ). Estas diferencias son comprensibles si se tiene en cuenta que el profesorado de inglés recibe una formación lingüística y metodológica más específica, cosa que no ocurre en la mayoría de las ocasiones con el profesorado ANL, en especial con la formación metodológica.

En opinión del alumnado, los aspectos más débiles de los programas AICLE que necesitan mejorar son los intercambios lingüísticos con otras personas de habla inglesa de otros centros y de otros países ( $M = 2,74$  y  $DT = 1,48$ ) y la dedicación a las actividades relacionadas con la cultura de países de habla inglesa ( $M = 2,95$  y  $DT = 1,11$ ).

#### 11.5.5. Conclusiones sobre las fortalezas y debilidades de los programas AICLE en España

En líneas generales, el nivel de satisfacción del profesorado, coordinadores y directores, y del alumnado con los programas de AICLE españoles es satisfactorio y les asignan una puntuación en torno a los 4 puntos (profesorado de AL y ANL:  $M = 4,22$ ; coordinadores:  $M = 4,09$  y directores:  $M = 4,51$ , y alumnado:  $M = 3,7$ ).

##### 11.5.5.1. Percepciones del alumnado

Además de los puntos fuertes y débiles que hemos mencionado en los apartados anteriores, el alumnado resalta las siguientes fortalezas:

- Lo mejor, lo más atractivo e interesante es la posibilidad de tener asistentes lingüísticos nativos de inglés que refuerzan el aprendizaje y te ayudan a aprender un inglés auténtico. Hacen las clases más entretenidas y dinámicas. Nos ayudan mucho.
- Otra de las grandes ventajas del programa bilingüe es que te ayuda después a encontrar un buen trabajo, ya que el inglés es necesario y te lo exigen en casi todos los trabajos.
- Uno de los puntos fuertes más importantes del programa son los intercambios con otros centros y con otras personas de habla inglesa.
- La enseñanza de varias asignaturas en inglés te ayuda a mejorar el nivel en esta lengua, que es tan necesaria hoy en día. Se nos facilitan muchas oportunidades para progresar con la lengua extranjera.
- Con estos programas nos preparamos también para poder viajar por los países de habla inglesa y aprender sus culturas.
- La dedicación a actividades lecto-escritoras es bastante alta.
- No solo aprendemos conocimientos, sino que nos ayuda a tener otras visiones o puntos de vista.
- Que hacemos actividades y proyectos en los que se requiere la utilización del idioma extranjero lo cual nos hace aprender más. Los proyectos nos ayudan a entender el vocabulario y el tema. Aprendemos mucho.

Entre las debilidades que detectan los alumnos, se menciona las siguientes:

- Las clases se deberían impartir enteramente en inglés. Los alumnos tendrían que hablar más inglés. Se debería dedicar más tiempo a las actividades orales y de «*listening*». Se deberían incluir más asignaturas en inglés.

- Algunos profesores no tienen suficiente nivel de inglés. Su vocabulario y su pronunciación es pobre. Algunos tienen serias dificultades a la hora de explicar las materias. Algunos profesores tienen menos nivel de inglés que ciertos alumnos.
- Tener más profesores nativos de habla inglesa y aumentar sus horas de docencia.
- Se deberían aumentar y mejorar los intercambios con otros centros y con otra gente de países de habla inglesa. Lo que menos me gusta es que no todos los alumnos tienen la oportunidad de viajar a los países de habla inglesa ni de participar en los intercambios que organiza el centro.
- Se deberían mejorar las nuevas tecnologías disponibles para el programa.
- En mi opinión, creo que debemos dedicar más clases a debatir y no seguir el libro tan al pie de la letra.
- Se deberían organizar más actividades extraescolares bilingües.
- Una posible mejora podría ser incluir más lecciones sobre la cultura de otros países en relación con cada asignatura.
- Incluir el Bachillerato también en el programa bilingüe.
- Hacer obras de teatro en directo y mejorar los proyectos escritos en inglés. Aprender inglés con actividades más lúdicas, usar más los ordenadores y hacer más proyectos con otros institutos. Ofrecer sesiones más didácticas y divertidas.

#### *11.5.5.2. Percepciones del profesorado*

Entre las fortalezas que señala el profesorado destacamos las siguientes:

- La motivación del profesorado. Las personas que integran la sección bilingüe están muy motivadas y la coordinación es realmente óptima. Hay que destacar la implicación y el fuerte compromiso del profesorado que participa en el programa, el tesón y esfuerzo de los profesores que trabajan en el programa. La implicación del profesorado y el interés en explorar nuevas vías metodológicas. Conviene resaltar el desarrollo de destrezas y competencias clave que se consigue con el programa, el compromiso de la coordinadora y de los profesores del programa por hacer que sea un proyecto serio y estructurado.
- El uso de la lengua extranjera para la adquisición de otros contenidos y el buen nivel de inglés que consiguen los alumnos. El programa AICLE ayuda a que el alumnado vea el inglés como una herramienta útil para adquirir conocimientos en otras áreas. Los alumnos se expresan con naturalidad en lengua inglesa y su motivación por aprender aumenta. Su comprensión oral es muy buena.
- El incremento de horas en inglés. Los alumnos mejoran el conocimiento plurilingüe de la materia y aprenden en un contexto más real.
- La iniciativa en numerosos proyectos que involucra a gran parte del profesorado y del alumnado. La participación en programas internacionales con otros centros europeos y los intercambios culturales con países de habla inglesa.
- La formación del profesorado, la buena disposición del alumnado y el apoyo del equipo directivo.
- La diversidad de muchos materiales y el número elevado de asignaturas bilingües.
- El uso de nuevas metodologías y la proyección del centro hacia el exterior.
- Se fomenta el interés de los alumnos por otras culturas, se sienten más seguros cuando viajan al extranjero y tienen más opciones a la hora de seguir estudios.
- La alta motivación de alumnado que participa en el programa bilingüe gracias al gran apoyo familiar.
- Adecuar la educación a los tiempos de globalización actuales.
- La gran aceptación y el prestigio de los programas entre las familias genera actitudes muy positivas entre el alumnado hacia las clases. Estos programas están perfectamente establecidos. Los padres los valoran positivamente. El alumnado se encuentra satisfecho y orgulloso de formar parte de los mismos. En general, el alumnado es participativo y colaborador. Sus resultados académicos son mejores que los del alumnado no bilingüe. Las capacidades lingüísticas y resolutivas del alumnado del programa en relación con las de otros que no participan en el programa son notablemente más altas en los mismos niveles (cursos).
- La participación de un auxiliar nativo y la calidad en la metodología empleada en las asignaturas. Valoramos muy positivamente contar con tres auxiliares de conversación.

- La posibilidad de participación en actividades extraescolares específicas ligadas al bilingüismo. El fomento de actividades relacionadas con el programa bilingüe dentro y fuera del centro. Los viajes que se realizan a EE.UU. y Reino Unido de forma regular cada año.
- La coordinación e interacción entre el profesorado y la difusión de las prácticas y actividades realizadas.

Las debilidades de los programas AICLE y los aspectos que necesitan mejorarse de acuerdo con las percepciones del profesorado son los siguientes:

- Los contenidos de las asignaturas que se imparten en una L2 se ven mermados inevitablemente al emplear un idioma extranjero que no se domina en el mismo grado que la lengua materna.
- Menos alumnos por clase y menos horas lectivas para poder dedicar más tiempo a planificar las clases y adaptarlas a los alumnos con más dificultades. Se debe reducir el número de alumnos por aula.
- Necesitamos más horas de auxiliar de conversación. Auxiliar de conversación permanente.
- Formación o mantenimiento de la formación exigida al profesorado bilingüe de ANL (lo tenemos que pagar por cuenta propia). Más formación y más apoyo por parte de la Administración.
- Se deben incrementar los medios tecnológicos. Necesitamos mejorar en recursos TIC.
- El tratamiento a la diversidad, especialmente en 1º ESO.
- Mayor contacto y colaboración con otros centros del programa bilingüe. Posibilidad de intercambios del profesorado en otros centros con profesorado de habla inglesa durante el curso escolar. Más proyectos multidisciplinares.
- Debería haber mayor coordinación entre los docentes del programa de bilingüe. Mayor coordinación entre las materias de ANL y el Dpto. de Inglés. Coordinación con las asignaturas no bilingües y mejora de la planificación general. Mayor coordinación con otras áreas de lengua española. Concretar más en las reuniones de coordinación el modo de intervenir en las clases y de integrar las tareas, asignaturas y metodología.
- El nivel de los alumnos a veces no permite desarrollar las clases totalmente en inglés. Hay que mejorar la competencia lingüística del alumnado, así como fomentar el interés por el aprendizaje de la lengua. Hay algunos alumnos que no tienen el nivel deseado de inglés (con el inglés del curso anterior suspenso) y muchos de ellos no tienen un comportamiento adecuado en clase.
- El escaso número de profesores de ANL con formación en inglés. El programa bilingüe del *British Council* funciona «de maravilla», pero el otro programa necesitaría un profesorado que tenga más competencia en el idioma y que estén dispuestos a hablar el 100% del tiempo de clase en inglés con los alumnos. La posibilidad de contar con profesores realmente preparados para asumir las asignaturas no lingüísticas en el idioma del programa bilingüe es muy baja, ya que hay muy pocos que estén debidamente preparados.
- La formación permanente del profesorado bilingüe en el centro dentro del horario lectivo.
- La disminución de la ratio profesor-alumno permitiría un mejor seguimiento del alumnado. Tal y como está planteado, provoca una segregación entre el centro y el alumnado. Habría que replantearlo íntegramente desde una adaptación del currículo hasta un planteamiento de objetivos más realistas y alcanzables por la totalidad del alumnado. Además, debería implantarse en la medida en que el profesorado esté formado y no como actualmente se está haciendo.
- Convendría ir incorporando más materias bilingües.
- La plantilla cambia en algunas áreas mucho y es difícil planificar las enseñanzas a largo plazo.
- Más materiales disponibles para los programas de AICLE. Hay que elaborar muchísimo material.

155

### 11.5.5.3. Opiniones de coordinadores y directores

Los coordinadores de los programas bilingües y los directores han destacado los siguientes puntos:

- La buena disposición, motivación, apoyo y cooperación del equipo bilingüe y directivo, así como de los profesores, auxiliares y padres en general. La buena acogida por parte de todos los depar-

- tamentos. La implicación de los alumnos y sus familias, así como el trabajo serio realizado por el grupo de personas que iniciaron y desarrollaron el programa en estos años pasados.
- Se ha abierto el centro a todo tipo de relaciones internacionales y permite que nuestros alumnos estén mejor preparados para un mundo globalizado.
  - La buena consideración del programa bilingüe por el entorno.
  - Las reuniones de coordinación y planificación de tareas y actividades bilingües.
  - El alumnado usa el inglés como vehículo de comunicación de contenidos sin ser consciente de ello. El programa proporciona al alumnado la oportunidad de aprender inglés como L2 y de estudiar aquellas asignaturas que trabajan en inglés con un enfoque más motivador que desarrolla tanto contenidos teóricos como prácticos.
  - Se fomentan las ganas de aprender inglés. El nivel de desarrollo competencial que alcanza el alumnado AICLE en comunicación lingüística es elevado. Ha subido mucho el nivel gracias al programa bilingüe y a los intercambios lingüísticos con otros centros de otros países de habla inglesa. Los alumnos salen muy preparados y eso se refleja en el elevado número de acreditaciones en el nivel de inglés B1 y B2 del alumnado.
  - La formación de los profesores de inglés es buena.
  - El hecho de disponer de auxiliar de conversación es muy positivo.

Entre las acciones de mejoras que se deben aplicar, mencionan las siguientes:

- La estabilidad del profesorado de estos programas debe mejorarse.
- El conocimiento de la lengua extranjera de los profesores ANL y el alumnado.
- La coordinación y la formación metodológica para la enseñanza integrada, especialmente en el área de inglés.
- Mejorar los materiales disponibles, la implicación de algunos profesores, las horas de coordinación y de elaboración de proyectos.

156

## 11.6. Listado para la comprobación de la eficacia de la política educativa del centro bilingüe

En esta última sección, ofrecemos un listado de posibles indicadores y sub-indicadores para la evaluación orgánica de un centro que emplea el Aprendizaje Integrado de Contenidos y la Lengua Extranjera. Esta lista no pretende ser prescriptiva, sino orientativa y flexible. En el Apéndice 7 se facilita el modelo de tabla para su uso en los centros bilingües.

Por otra parte, sería conveniente que se planteasen, para cada indicador, las siguientes cuestiones:

- Evidencias: ¿Existen evidencias fiables y válidas para apoyar la valoración? ¿Cómo se recogen estas evidencias (p. ej. encuestas, entrevistas, recortes de periódico, informes de evaluación externos, etc.) y con qué periodicidad?
- Alcance: ¿El indicador tiene un alcance mínimo o máximo? Por ejemplo, en una situación de intercambios comunicativos con otros centros, ¿se limita a un grupo pequeño de alumnos o está implicado prácticamente todo el centro?

A continuación, detallamos algunos de dichos indicadores.

### **Indicador 1: Existe un liderazgo positivo y efectivo para la enseñanza AICLE**

Este indicador se centra en el nivel de implicación del equipo directivo del centro (dirección y coordinadores), además del nivel de compromiso y apoyo con el programa. Por otra parte, estos líderes son responsables de la potenciación de las fortalezas del programa al igual que la detección y subsanación de posibles problemas.

El equipo directivo valorará, entre otros, el grado de logro de los siguientes indicadores, comprobarán evidencias y, si es posible, el alcance de estos.

1. ¿El equipo directivo tiene conocimientos sobre la enseñanza bilingüe?
2. ¿Se implica con regularidad en actividades del programa bilingüe dentro y fuera del centro?
3. ¿Se mide con regularidad la satisfacción del alumnado con el programa bilingüe?
4. ¿Se mide con regularidad la satisfacción del profesorado con el programa bilingüe?
5. ¿Se detectan de manera sistemática los puntos fuertes y áreas de mejora en el programa bilingüe?
6. ¿Se apoyan las iniciativas para mejorar la calidad del programa?
7. ¿Se muestra apoyo público a los implicados en el programa bilingüe?
8. ¿Se dedica una partida presupuestaria para la adquisición de materiales para el programa?
9. ¿Se proporcionan espacios para acciones formativas para el programa bilingüe?
10. ¿Se emplean vías de comunicación efectivas para mantenerse informados, así como a la comunidad educativa sobre elementos importantes del programa bilingüe?
Otros indicadores

### **Indicador 2: Existe una coordinación efectiva que maximiza las posibilidades de éxito en el programa**

Hemos comprobado que la organización entre coordinadores, equipo directivo y profesorado es importante para fundamentar buenas prácticas, proporcionar apoyo y abordar áreas de mejora. Parte de la buena coordinación puede residir en la capacidad docente y lingüística de la persona responsable, lo que ha de combinarse con otras dotes de tipo organizativo, relaciones humanas y de emprendeduría.

157

Algunos sub-indicadores para el liderazgo podrían incluir los siguientes:

1. ¿El coordinador/a tiene conocimiento de la lengua extranjera empleada en las asignaturas bilingües?
2. ¿La persona responsable tiene conocimiento pedagógico que facilite la enseñanza bilingüe?
3. ¿Fomenta actividades relacionadas con el programa bilingüe dentro y fuera del centro?
4. ¿Coordina de manera efectiva al profesorado de áreas lingüísticas y no lingüísticas?
5. ¿Promociona prácticas docentes bien fundamentadas para la enseñanza bilingüe?
6. ¿La persona responsable de la coordinación tiene experiencia previa en la enseñanza bilingüe?
7. ¿Existe un clima de colaboración entre los componentes del profesorado involucrado en el programa?
8. ¿Hay un buen nivel de satisfacción con la coordinación bilingüe por parte de los demás agentes en el programa (profesorado, alumnado, etc.)?
Otros indicadores

### **Indicador 3: Existe una cultura de bilingüismo/plurilingüismo que además se ve enriquecida por contactos con personas e instituciones en el exterior**

Un elemento importante para la motivación del alumnado es el uso que puedan hacer de sus conocimientos en la vida real. Aquí, el contacto con otras personas brinda a los distintos miembros de la comunidad educativa la oportunidad de realizar tareas significativas y auténticas, intercambiar mensajes y conocimientos a la vez que facilita la posibilidad de observar buenas prácticas en distintos contextos.

El equipo directivo valorará, entre otros, el grado de logro de los siguientes indicadores, comprobarán evidencias y, si es posible, el alcance de estos.

1. ¿El equipo directivo tiene conocimientos sobre la enseñanza bilingüe?
2. ¿Se implica con regularidad en actividades del programa bilingüe dentro y fuera del centro?
3. ¿Se mide con regularidad la satisfacción del alumnado con el programa bilingüe?
4. ¿Se mide con regularidad la satisfacción del profesorado con el programa bilingüe?
5. ¿Se detectan de manera sistemática los puntos fuertes y áreas de mejora en el programa bilingüe?
6. ¿Se apoyan las iniciativas para mejorar la calidad del programa?
7. ¿Se muestra apoyo público a los implicados en el programa bilingüe?
8. ¿Se dedica una partida presupuestaria para la adquisición de materiales para el programa?
9. ¿Se proporcionan espacios para acciones formativas para el programa bilingüe?
10. ¿Se emplean vías de comunicación efectivas para mantenerse informados, así como a la comunidad educativa sobre elementos importantes del programa bilingüe?
Otros indicadores

### **Indicador 2: Existe una coordinación efectiva que maximiza las posibilidades de éxito en el programa**

Hemos comprobado que la organización entre coordinadores, equipo directivo y profesorado es importante para fundamentar buenas prácticas, proporcionar apoyo y abordar áreas de mejora. Parte de la buena coordinación puede residir en la capacidad docente y lingüística de la persona responsable, lo que ha de combinarse con otras dotes de tipo organizativo, relaciones humanas y de emprendeduría.

157

Algunos sub-indicadores para el liderazgo podrían incluir los siguientes:

1. ¿El coordinador/a tiene conocimiento de la lengua extranjera empleada en las asignaturas bilingües?
2. ¿La persona responsable tiene conocimiento pedagógico que facilite la enseñanza bilingüe?
3. ¿Fomenta actividades relacionadas con el programa bilingüe dentro y fuera del centro?
4. ¿Coordina de manera efectiva al profesorado de áreas lingüísticas y no lingüísticas?
5. ¿Promociona prácticas docentes bien fundamentadas para la enseñanza bilingüe?
6. ¿La persona responsable de la coordinación tiene experiencia previa en la enseñanza bilingüe?
7. ¿Existe un clima de colaboración entre los componentes del profesorado involucrado en el programa?
8. ¿Hay un buen nivel de satisfacción con la coordinación bilingüe por parte de los demás agentes en el programa (profesorado, alumnado, etc.)?
Otros indicadores

### **Indicador 3: Existe una cultura de bilingüismo/plurilingüismo que además se ve enriquecida por contactos con personas e instituciones en el exterior**

Un elemento importante para la motivación del alumnado es el uso que puedan hacer de sus conocimientos en la vida real. Aquí, el contacto con otras personas brinda a los distintos miembros de la comunidad educativa la oportunidad de realizar tareas significativas y auténticas, intercambiar mensajes y conocimientos a la vez que facilita la posibilidad de observar buenas prácticas en distintos contextos.

Los sub-indicadores que proponemos para su estudio son los siguientes:

1. ¿Hay un ambiente de promoción de actividades de bilingüismo/plurilingüismo en el centro?
2. ¿Hay proyectos/unidades integradas/interdepartamentales bilingües?
3. ¿Hay contactos frecuentes con organismos oficiales (Administración, centros de formación del profesorado, universidades, etc.) para fomentar la enseñanza bilingüe?
4. ¿Se participa de manera sistemática en proyectos internacionales (p. ej. eTwinning)?
5. ¿Se participa de manera sistemática en intercambios de alumnado y profesorado con centros donde se habla la lengua extranjera?
Otros indicadores

**Indicador 4: Hay recursos humanos y materiales suficientes y están empleados de manera que se garantice el buen funcionamiento del programa**

El recurso más importante en cualquier sistema de enseñanza reglada es el profesorado. En este caso, la calidad docente combina toda una serie de componentes, desde el dominio de la lengua extranjera y el conocimiento de los contenidos para impartir, hasta la capacidad de proporcionar una enseñanza efectiva y duradera que anime al alumnado a lo largo del proceso. En segundo plano están los recursos materiales juiciosamente seleccionados o creados, cuya disponibilidad y uso, no obstante, desempeñan un papel importante en los procesos de aprendizaje.

Los sub-indicadores que proponemos para su estudio son los siguientes:

158

1. ¿Existe un nivel alto de competencia comunicativa en la L2 por parte del profesorado involucrado?
2. ¿Existe un alto nivel de conocimiento pedagógico específico (AICLE) que facilite la enseñanza bilingüe?
3. ¿El profesorado está involucrado en actividades relacionadas con el programa bilingüe dentro y fuera del centro educativo?
4. ¿El profesorado organiza actividades relacionadas con el programa bilingüe?
5. ¿Se sigue una metodología AICLE bien fundamentada para las distintas asignaturas?
6. ¿El profesorado participa en actividades escolares complementarias relacionadas con el programa bilingüe?
7. ¿Se participa en proyectos internacionales (p. ej. eTwinning) en relación con el programa bilingüe?
8. ¿Se dispone de auxiliares de conversación que participen de manera efectiva con el programa?
9. ¿Se emplean recursos tecnológicos adecuados para desarrollar el aprendizaje bilingüe?
10. ¿Se usan materiales curriculares adecuados para la enseñanza bilingüe?
Otros indicadores

**Indicador 5: Existe una planificación, una ejecución y un seguimiento de las enseñanzas que potencien el éxito del programa**

Si la disponibilidad de los recursos humanos y materiales es importante, también lo son los procesos sistemáticos de planificación, ejecución y evaluación del aprendizaje. En este apartado, podemos tratar no solo lo que ocurre en el aula y en asignaturas específicas, sino también ofrecer una perspectiva más amplia de la planificación, ejecución y evaluación del programa bilingüe.

Los sub-indicadores que proponemos para su estudio son los siguientes:

1. ¿Hay coordinación entre áreas lingüísticas y no lingüísticas en la planificación?
2. ¿El profesorado involucrado tiene conocimiento de lo que han planeado sus compañeros en relación a la enseñanza bilingüe (mediante acceso a programaciones, reuniones de coordinación, etc.)?
3. ¿En las clases se planifican tareas y/o resolución de problemas a través de la lengua extranjera?
4. ¿En las clases se emplean proyectos a través de la lengua extranjera?
5. ¿En las clases se establecen objetivos basados en logros y/o competencias?
6. ¿La programación bilingüe se adapta o se cambia anualmente?
7. ¿Se emplea la lengua extranjera la mayor parte del tiempo en las asignaturas del programa?
8. ¿Las asignaturas se desarrollan en consonancia con la normativa y/o con las metodologías actuales bilingües?
9. ¿El alumnado participa activamente en actividades escritas y orales en la L2?
10. ¿Se tratan elementos culturales dentro de las asignaturas?
11. ¿Durante el curso se participa en el seguimiento del programa bilingüe?
Otros indicadores

### **Indicador 6: Los resultados académicos y no académicos indican que el programa es exitoso**

159

Uno de los propósitos más importantes de la enseñanza a través de la lengua extranjera es el aumento de la competencia comunicativa en la L2 combinado con la adquisición efectiva de contenidos mediante dicha lengua; aquí, pues, son importantes los resultados académicos en las dos áreas. Por otra parte, existe una serie de variables que pueden dar indicios del éxito del programa, como los niveles de satisfacción de los distintos grupos involucrados o el prestigio que tiene el programa fuera del centro. Aparte de servir como indicadores de éxito, también es importante señalar que los resultados también son un punto de partida para poder identificar los puntos fuertes sobre los cuales se pueden diseñar estrategias, además de las áreas que se pueden desarrollar para futuras iniciativas y acciones de mejora.

Los sub-indicadores que proponemos para su estudio son los siguientes:

1. ¿El alumnado alcanza altos niveles de competencia comunicativa en la L2?
2. ¿El alumnado asimila bien los contenidos de las asignaturas impartidas en la L2?
3. ¿Los distintos miembros de la comunidad educativa (padres y madres, alumnado, profesorado, liderazgo) están satisfechos con el programa?
4. ¿El centro o la sección bilingüe está bien considerado por la comunidad educativa?
5. ¿El centro o la sección bilingüe está bien considerado por el entorno (la localidad, prensa local, etc.)?
Otros indicadores



# Referencias bibliográficas

- Admiraal, W., Westhoff, G. y de Bot, K. (2006). Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation*, 12(1), 75-93.
- Aguilar Gavira, S. y Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.
- Arnaiz Castro, P. (2017). An insight into CLIL in the Canary Islands autonomous community: key aspects and students' achievements. *Educación bilingüe: tendencias educativas y conceptos clave / Bilingual education: educational trends and key concepts*, [en línea]. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=18722](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18722) [2017, 22 de octubre].
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters LTD. UK: Clevedon.
- Ball, P. y Lindsay, D. (2010). Teacher training for CLIL in the Basque Country: the case of the Ikastolas- in search of parameters. En D. Lasagabaster e Y. Ruiz de Zarobe, *CLIL in Spain. Implementations, results and teacher training* (pp. 162-187). UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Beacco, J. C. y Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe. Disponible en: [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide\\_EN.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf) [2017, 22 de octubre].
- BOJA de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía.
- Brisk, M. E. (2000). *Education quality bilingual defining success (LAB Working Paper No. 1)*, [en línea]. Disponible en: [https://www.brown.edu/academics/education-alliance/sites/brown.edu/academics/education-alliance/files/publications/Defining\\_Success.pdf](https://www.brown.edu/academics/education-alliance/sites/brown.edu/academics/education-alliance/files/publications/Defining_Success.pdf) [2017, 22 de octubre].
- Brisk, M. E. (2006). *Bilingual education: from compensatory to quality schooling*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bros Pérez, G. (2015). Content and language integrated learning in the Catalan-speaking territories of Spain: Catalonia, the Valencian Community and the Balearic Islands. *European Journal of Language Policy*, 7(1), pp. 43-63.
- Bruton, A. (2011a). Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? A reply to Lorenzo, Casal and Moore (2010). *Applied Linguistics*, 32(2) pp. 236-241.
- Bruton, A. (2011b). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the Research. *System*, 39, 523-532.
- Bruton, A. (2013). AICLE: some of the reasons why and why not. *System*, 41, 587-597.
- Bruton, A. (2015). CLIL: detail matters in the whole picture: more than a reply to J. Hüttner y U. Smit (2014). *System*, 53, 119-28.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Caparrós Cabezas, C. (2010). El auxiliar de conversación: una figura necesaria. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(5), 36-43.
- Castaño Blanco, A. (2012). ¿Desinhibe el hablar con un nativo? Los auxiliares de conversación como elementos motivadores para derribar las inhibiciones iniciales en el aula de lengua inglesa. *Campo Abierto*, 31, 133-148.
- CEF. (2001). *Common European framework of reference for language: learning, teaching, assessment*. Estrasburgo. Consejo de Europa. Disponible en: [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf).
- Cenoz, J. (2005). English in bilingual programs in the Basque Country. *International Journal of Sociology of Language*, 171, 41-56.
- Cenoz, J., Genesee, F., y Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243-262.
- CoE (2003) *Guide for the development of language education policies in Europe*. Disponible en: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide\\_niveau3\\_EN.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage) [2017, 20 de septiembre].
- Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de Acción 2004 – 2006, COM (2003) 449 final*, publicado el 24 de julio de 2003. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52003DC0449> [2017, 24 de octubre].
- Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Extremadura (2014). *Evaluación Integral de las Secciones Bilingües en Extremadura (EISSBB)*.
- Consejería de Educación y Universidades (2010). Gobierno de Canarias. Orden de 11 de junio de 2010. *Boletín Oficial de Canarias*, 120.
- Consejería de Educación y Universidades (2011). Gobierno de Canarias. Orden de 7 febrero de 2011. *Boletín Oficial de Canarias*, 32.
- Consejo de Universidades (1998). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades: Guía de Evaluación*. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades.
- Consellería de Educación (2007). Decreto 133/2007, de 5 de julio, por el que se regulan las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG, 13 de julio de 2007).
- Consellería de Educación (2008). Decreto 126/2008, de 19 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG, 23 de junio de 2008).
- Consellería de Educación (2010). Decreto 79/2010, do 20 de maio, para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia (DOG, 25 de maio de 2010).
- Consellería de Educación (2011). Orden de 12 de mayo de 2011 por la que se regulan los centros plurilingües en la Comunidad Autónoma de Galicia y se establece el procedimiento de incorporación de nuevos centros a la Red de Centros Plurilingües de Galicia (DOG del 20 de mayo de 2011).

- Cook, V. J. (2000). *Portraits of the L2 user*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Corbin, J. y Holt, N. D. (2004). Grounded theory. En C. Lewin, *Research methods in the social sciences* (pp. 49-55). London: Sage Publication.
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562.
- Coyle, D. (2008). CLIL: a pedagogical approach from the European perspective. En N. H. Hornberger. (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 4 (pp. 97-111). New York: Springer Science+Business Media LLC.
- Coyle, D. (2009). Promoting cultural diversity through intercultural understanding: a case study of CLIL teacher professional development at in-service and pre-service levels. En M. L. Carrió-Pastor, *Content and language integrated learning: cultural diversity* (pp. 105-124). Frankfurt-am-Main: Peter Lang.
- Coyle, D. (2010). Preface. En D. Lasagabaster e Y. Ruiz de Zarobe, *CLIL in Spain: implementation, results and teacher training* (pp. vii-viii). Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Coyle, D. (2013). Listening to learners: An investigation into «successful learning» across CLIL contexts. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(13), 244-266.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creese, A. (2006). Supporting talk? Partnership teachers in classroom interaction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(4), 434-453. DOI: 10.2167/beb340.0
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority-language children*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, J. (1989). *Empowering minority students*. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.
- Dafouz, E. y Hibler, A. (2013). 'Zip your lips' or 'Keep quiet': main teachers' and language assistants' classroom discourse in CLIL settings. *The Modern Language Journal*, 97(3), 655-669.
- Dallinger, S., Jonkmann, K., Hollm, J. y Fiege, C. (2016). The effect of content and language integrated learning on students' English and history competences. *Learning and Instruction*, 41, 23-31.
- Dalton-Puffer, C. y Smit, U. (2007). *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*. Frankfurt: Peter Lang.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in CLIL classrooms*. Amsterdam: Benjamins Publishing Company.
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in content and language integrated learning (CLIL): Current research from Europe. En W. Delanoy y L. Volkman, *Future perspectives for English language teaching* (pp. 139-157). Heidelberg: Carl Winter.
- Dalton-Puffer, C., Llinares, A., Lorenzo, F. y Nikula, T. (2014). «You can stand under my umbrella»: immersion, CLIL and bilingual education. A response to Cenoz, Genesee y Gorter (2013). *Applied Linguistics*, 35(2), 213-218.
- Decreto 59/2012, de 23 de febrero de 2012, desde el que se programan actividades formativas para el profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en Castilla-La Mancha.
- Decreto 7/2014, de 22/01/2014, por el que se regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en Castilla-La Mancha.
- Del Pozo, E. (2008). Experiencia pedagógica de la enseñanza de geografía e historia en inglés en secundaria: los proyectos en el aula. *Aula de innovación educativa*, 168, 53-58.
- Dobson, A., Johnstone, R. y Pérez Murillo, M. (2010). *Evaluation report of the bilingual education project*. Madrid: Ministerio de Educación y British Council.
- Durán-Martínez, R. y Beltrán Llavador, F. (2016). A regional assessment of bilingual programmes in primary and secondary schools: the teachers' views. *Porta Linguarum*, 25, 79-92.
- Educacyl (2017). *Idiomas/Bilingüismo*. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/es/temas/idiomas-bilinguismo> [2017, 24 de octubre].
- ECML (n.d.). CLIL matrix: achieving good practice in content and language integrated learning. Recuperado de [http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/html/CLIL\\_E\\_pdesc.htm](http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/html/CLIL_E_pdesc.htm)

- Etxeberria, F. (2003). New challenges for bilingual education in the Basque Country. *Intercultural Education*, 14(1), 93-107.
- European Commission. (2001). *The concrete future objectives of education and training systems*. Brussels: Council of the European Union.
- European Commission. (1995). *White paper on education and training. Teaching and learning: Towards the learning society*. Available from: [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf), September 19th, 2017).
- Eurydice. (2006). *Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Madrid: MECED.
- Evans, M. (1999). European school links as a vehicle for promoting languages in the UK. En P. Driscoll y D. Frost, *The teaching of modern languages in the primary school* (pp. 153-155). London: Taylor and Francis.
- Fernández César, R., Aguirre Pérez, C., y Harris, C. (2009). Implementation of CLIL in Castilla-La Mancha (Spain) and teacher training. In D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J. Frigols-Martín, S. Hughes y G. Langé (Eds.), *CLIL Practice: Perspectives from the Field* (pp. 21-27). Finland: University of Jyväskylä.
- Fernández César, R., Harris, C. y Aguirre Pérez, C. (2013). La formación de maestros en aprendizaje integrado de contenidos en lengua extranjera (AICLE). *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6(1), 33-44.
- Fernández Fontecha, A. (2009). Spanish CLIL: research and official actions. En Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán, *Content and language integrated learning. Evidence from research in Europe* (pp. 3-21). Bristol: Multilingual Matters.
- Fernández Fontecha, A. (2010). First steps of CLIL in a Spanish monolingual community. En D. Lasagabaster e Y. Ruiz de Zarobe, *CLIL in Spain: implementation, results and teacher training* (pp. 79-94). Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Fernández Rivero, M. (2008). El trabajo conjunto con el auxiliar de conversación en la enseñanza bilingüe. *Aula de Innovación Educativa*, 168, 34-37.
- Fernández-Costales, A. y Lahuerta, A. C. (2014). New approaches in English language teaching: teacher training in the framework of content and language integrated learning. *Magister*, 26, 18-24.
- Fernández, R. y Halbach, A. (2011). Analysing the situation of teachers in the Madrid bilingual project after four years of implementation. En Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra y F. Gallardo del Puerto, *Content and foreign language integrated learning. Contributions to multilingualism in European contexts* (pp. 241-270). Frankfurt-am-Main: Peter Lang.
- Fortanet, I. y Ruiz, M. (2009). Sharing CLIL in Europe. En M. L. Carrió-Pastor y A. Gimeno. *Content and language integrated learning: leveraging cultural diversity* (pp. 47-76). Bern. Peter Lang.
- Frigols Martín, M. J. (2008). CLIL implementation in Spain: an approach to different models. En C. M. Coonan (Ed.), *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, (221-232). Venice, Italy: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Frigols Martín, M. J. y Marsh, D. (2014). *Informe de evaluación externa: Programa CLIL de la consejería de educación, universidades y sostenibilidad de Canarias*. España: Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad.
- Galambos, S. J. y Goldin-Meadow, S. (1990). The effects of learning two languages on levels of linguistic awareness. *Cognition*, 34, 1-56.
- Gallardo del Puerto, F., Gómez Lacabex, E. y García Lecumberri, M. L. (2009). Testing the effectiveness of content and language integrated learning in foreign language contexts: The assessment of English pronunciation. En Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán, *Content and language integrated learning evidence from research in Europe* (pp.63-80). Clevedon: Multilingual Matters.
- García Mayo, M. P. (2009). El uso de tareas y la atención a la forma del lenguaje en el aula de AICLE. En V. Pavón Vázquez y J. Ávila López, *Aplicaciones didácticas para la enseñanza integrada de lengua y contenidos* (pp.55-74). Córdoba: Junta de Andalucía, Universidad de Córdoba, CETA.

- García, O., Johnson, S. y Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon.
- García, O. y Kleyn, T. (2016). *Translanguaging with multilingual students: learning from classroom moments*. New York: Routledge.
- Gardner, S. (2012). Global English and bilingual education. En M. Martin-Jones, A. Blackledge y A. Creese, *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 247-264). London: Routledge.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages*. New York: Newbury House.
- Genesee, F. (1994). *Integrating language and content: Lessons from immersion*. Santa Cruz: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Gisbert, X. (2016). Los padres aceptan los programas de bilingüismo, sea cual sea su calidad. *Magisterio*, 8.
- Greene, J. (1997). A meta-analysis of the Rossell and Baker review of bilingual education research. *Bilingual Research Journal*, 2(3), 103-22.
- Guillén Díaz, C. y Sanz de la Cal, E. (2009). Líneas de actuación para el fomento de las enseñanzas de lenguas extranjeras en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. *Lenguaje y Textos*, 29, 75-90.
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of language: the debate on bilingualism*. New York: Basic Books.
- Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria. *Revista de Educación*, 346, 455-466.
- Harrop, E. (2012). Content and language integrated learning (CLIL): limitations and possibilities. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, 21, 57-70.
- Hernando Garijo, A., Hortigüela Alcalá, D. y Perez Pueyo, A. (2018). Percepción de coordinadores de programas bilingües y docentes de educación física en inglés en secundaria sobre el proceso de implantación y desarrollo del bilingüismo en la Comunidad de Castilla y León. *Retos*, 33, 63-68
- Holborow, M. (2007). Language, ideology and neoliberalism. *Journal of Language and PoliTIC*, 6(1). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hopkins, D. y Reynolds. D. (2001). The past, present and future of school improvement: towards the third age. *British Educational Research Journal*, 27(4), 459-475.
- Hughes, S. (2007). *The identification of quality indicators in English language teaching: a study in compulsory and non-compulsory secondary level language education in the province of Granada*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Hughes, S. (2010). *The effectiveness of bilingual education: A case study*. Paper presented at the 25th GRETA Convention: Celebrating 25 Years of Teacher Inspiration. Granada: Universidad de Granada.
- Huguet, Á., Lasagabaster, D. y Vila, I. (2008). Bilingual education in Spain: present realities and future challenges. En J. Cummins y N. H. Hornberger, *Encyclopedia of Language and Education, Vol. 5 – Bilingual Education* (pp. 225-235). New York: Springer Science+Bussiness Media LLC.
- Hunt, M. (2011). UK teachers' and learners' experience of CLIL resulting from the EU-funded project ECLILT. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 4(1), 27-39.
- Jappinen, A. K. (2005). Thinking and content learning of mathemaTIC and science as cognitional development in CLIL. Teaching through a foreign language in Finland. *Language and Education* 19, 148-169.
- Jexenflicker, S. y Dalton-Puffer, C. (2010). The CLIL differential: Comparing the writing of CLIL and non-CLIL students in higher colleges of technology. En C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smit, *Language use and language learning in CLIL classrooms* (pp. 169-190). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Jiménez-Catalán, R. M. y Ruiz de Zarobe, Y. (2009). The receptive vocabulary of EFL learners in two instructional contexts: CLIL versus non-CLIL instruction. En R. M. Jiménez-Catalán y Y. Ruiz de Zarobe, *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe* (pp. 81-92). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Julius, S. M. y Madrid, D. (2017). Diversity of students in bilingual university programs: a case study. *The International Journal of Diversity in Education*, 17(2), 17-28.

- Junta de Andalucía. (2005). *Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/planes-y-programas/plurilinguismo> [2017, 24 de octubre].
- Junta de Andalucía (2013). *Guía informativa para centros de enseñanza bilingüe*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Junta de Andalucía. (2017). *Plan estratégico de desarrollo de las lenguas en Andalucía*. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/462f16e3-c047-479f-a753-1030bf16f822> [2017, 24 de octubre].
- Juran, J. M. y Gryna, F. M. (1993). *Manual de control de calidad*. Barcelona: MacGraw-Hill.
- Kasares, P. (2013). Continuidad generacional del euskera y socialización lingüística en las familias vascohablantes de Navarra (1970-2012). *Fontes Linguae Vasconum: Studia et Documenta* 45 (116), 209-233.
- Kearney, C. y Gras-Velázquez, Á. (2015). *Una década de eTwinning: repercusión en las prácticas, habilidades y oportunidades de desarrollo profesional de sus docentes, contado por ellos mismos*. Bruselas: Servicio Central de Apoyo eTwinning, European Schoolnet.
- Kelly, M. (2011). Strategic issues for language teacher education in Europe. *ForumSprache*, 5(5), 22-41.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. y McEvoy, M. (2004). *European profile for language teacher education: a frame of reference* [en línea]. Disponible en: <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf> [2017, 24 de octubre].
- Krashen, S. (1996). *Under attack: the case against bilingual education*. Culver City, CA: Language Education Associates.
- Krashen, S. (1997). Why bilingual education? ED403101 1997-01-00 *ERIC Digest* [en línea]. Disponible en: <http://www.eric.ed.gov> [2017, 22 de octubre].
- Krashen, S. y McField, G. (2005). What works? Reviewing the latest evidence on bilingual education. *Language Learner*, 1(2), 15-37.
- Krashen, S. D. (1984). Immersion: Why it works and what it has taught us. *Language and Society*, 12, 61-64.
- Krashen, S. D. (1999). Bilingual education: Arguments for and (bogus) arguments against [en línea]. Disponible en: <http://www.languagepolicy.net/archives/Krashen3.htm> [2017, 22 de octubre].
- Lamsfuß-Schenk, S. (2008). *Fremdverstehen im bilingualen geschichtsunterricht* [Understanding otherness in CLIL in History]. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Laorden Gutiérrez, C. y Peñafiel Pedrosa, E. (2010). Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: Percepción de los equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 325-344.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lasagabaster, D. (2000). The effects of three bilingual education models on linguistic creativity. *IRAL*, 38, 213-228.
- Lasagabaster, D. (2001). Bilingualism, immersion programmes and language learning in the Basque Country. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22(5), 401-425.
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42.
- Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (2010). *CLIL in Spain. Implementations, results and teacher training*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (2010). Immersion and CLIL in English: More differences than similarities. *ELT Journal*, 64(4), 367-75.
- Lasagabaster, D. y Doiz, A. (2016). CLIL students' perceptions of their language learning process: delving into self-perceived improvement and instructional preferences. *Language Awareness*, 25(1-2), 110-126.
- Lindholm-Leary, K. (2005). *Review of research and best practices on effective features of dual language education programs* [en línea]. Disponible en: [http://www.lindholm-leary.com/resources/review\\_research.pdf](http://www.lindholm-leary.com/resources/review_research.pdf) [2017, 22 de octubre].

- Llaneza, J. A. (2015). *El ayudante lingüístico en los primeros años de la implantación de un programa AICLE y su proyección en el aula de primaria*. Tesis doctoral, Universidad Complutense, Madrid.
- Llinares, A. y Dafouz, E. (2010). Content and language integrated programmes in the Madrid region: overview of research findings. En D. Lagasabaster e Y. Ruiz de Zarobe, *CLIL in Spain: implementation, results and teacher training* (pp. 95-114). Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishers.
- LOCE. (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de Educación. BOE nº 307.
- LOMCE. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa. BOE nº 295.
- Lorenzo, F. (2007). The sociolinguistic of CLIL: language planning and language change in 21th Century Europe. *Revista Española de Lingüística Aplicada, Vol. Extra 1*, pp. 27-38.
- Lorenzo, F., Casal, S., Moore, P. y Afonso, Y. M. (2009). *Bilingüismo y educación: situación de la red de centros bilingües en Andalucía*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- Lorenzo, F., Trujillo, F. y Vez, J. M. (2011). *Educación bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.
- Lova Mellado, M. Bolarín Martínez, M. J. y Porto Currá, M. (2013). Programas bilingües en educación primaria: valoraciones de docentes. *Porta Linguarum, 20*, 253-268.
- Lova Mellado, M. y Bolarín Martínez, M.<sup>a</sup> J. (2015). La coordinación en los programas bilingües: las voces del profesorado. *Aula Abierta, 43*, 102-109.
- Madrid, D. (1999). Modelos para investigar en el aula de L. E. En M.<sup>a</sup> S. Salaberri, *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 126-181). Almería: Universidad de Almería.
- Madrid, D. (2011). Monolingual and bilingual students' competence in social sciences. En D. Madrid, y S. Hughes, *Studies in bilingual education* (pp. 195-222). Bern: Peter Lang.
- Madrid, D. y Hughes, S. (2011). *Studies in bilingual education*. Frankfurt-am-Main: Peter Lang.
- Madrid, D. y Madrid Manrique, M. (2014). *La formación inicial del profesorado para la educación bilingüe*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Madrid, D. y Pérez Cañado, M. L. (2018). Innovations and challenges in attending to diversity through CLIL. *Theory into Practice* (en prensa).
- Maillat, D. (2010). The pragmaTIC of L2 in CLIL. En C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smit, *Language use and language learning in CLIL classroom* (pp. 39-58). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Manzano, B. (2015). CLIL in three Spanish monolingual communities: the examples of Extremadura, Madrid and La Rioja. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada, 15*, 135-158.
- Marsh, D. (1994). *Bilingual education and content and language integrated learning*. International Association for Cross-cultural Communication. Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua). Paris: University of Sorbonne.
- Marsh, D. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Finland: University of Jyväskylä.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE. The European dimension: actions, trends and foresight potential*. Bruxelles: The European Union.
- Marsh, D. (2012). Preface. En J. D. Martínez, *Teaching and learning English through bilingual education* (pp. vii-x). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Marsh, D. (n.d.). CLIL Matrix [en línea]. Disponible en: <http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/EN/qMain.html> [2017, 22 de octubre].
- Marsh, D. y Langé, G. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Jyväskylä, Finland: UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL.
- Marsh, D., Maljers, A. y Hartiala, A. K. (2001). *Profiling European CLIL classrooms. Languages open doors*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., Aliaga, R., Asikainen, T., Frigols-Martín, M. J., Hughes, S. y Langé, G. (2009). *AICLE in practice: perspectives from the field*. University of Jyväskylä.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., Frigols Martín, M. J. (2011). *European framework for CLIL teacher education: a framework for the professional development of CLIL teachers* [en línea]. Disponible en: <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/62/Default.aspx> [2017, 22 de octubre].

- Marsh, D., Pérez Cañado, M. y Ráez Padilla, J. (2015). *AICLE in action: voices from the classroom*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Marsh, H., Hau, K.-T., y Kong, C.-K. (2000). Late immersion and language of instruction in Hong Kong High schools. Achievement growth in language and nonlanguage subjects. *Harvard Educational Review*, 70, 302-347.
- Martínez Agudo, J. D. (2012). *Teaching and learning English through bilingual education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Martínez-Molero, F. (1999). Supervisión de la calidad docente. *Revista de Educación*, 320, 141-158.
- May, S. (2014). *The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York: Routledge.
- MEC (2001). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo: curso 1999/2000*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols M. J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan.
- Méndez García, M. C. (2012). The potential of CLIL for intercultural development: a case study of Andalusian bilingual schools. *Language and Intercultural Communication*, 12(3), 196-213.
- Méndez García, M. C. (2013). The intercultural turn brought about by the implementation of CLIL programmes in Spanish monolingual areas: a case study of Andalusian primary and secondary schools. *The Language Learning Journal*, 41(3), 268-283.
- Merino, M. (2015). *Desventajas de la educación bilingüe*. Disponible en: <https://okdiario.com/bebes/2015/07/26/desventajas-educacion-bilingue-6309>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Lenguas extranjeras. Convenio MECD-BC*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/bilinguismo/convenio-mecd-bc/centros.html>
- Moliner Bernabé, M. y Fernández Mateos, L. M. (2013). The effects of CLIL from the perspective of In-service in Salamanca (Castilla y León). *Educação & Formação*, 8, 200-217.
- Muñoz, C. (2007). CLIL: Some thoughts on its psycholinguistic principles. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 1, 17-26.
- Muñoz, C. y Navés, T. (2007). CLIL in Spain. En D. Marsh y D. Wolff, *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight* (160-165). The Netherlands: European Centre for Modern Languages.
- Muresan, L., Heyworth, F., Mateva, G. y Rose, M. (2007). *Qualitraining: a guide for quality assurance in language learning*. Graz: ECML-Council of Europe.
- Musynska, B. y Gómez Parra, M. E. (2015). The implementation of effective dual-language programs. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 21(2), 114-138.
- Navés, T. (2015). Effective content and language integrated learning (CLIL) programmes. En Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán, *Content and language integrated learning: evidence from research in Europe* (pp.22-40). Bristol: Multilingual Matters.
- Nieto Moreno de Diezmas, E. (2012). CLIL and the development of emotional competence. *Miscelánea. A Journal of English and American studies*, 45, 53-73.
- Nieto Moreno de Diezmas, E. (2013). *La adquisición de las competencias básicas en los alumnos bilingües de las Secciones Europeas de Castilla-La Mancha*. Tesis doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha, Ciudad Real.
- Nieto Moreno de Diezmas, E. (2015). Dificultades de la implantación del AICLE en las enseñanzas profesionales: percepciones del profesorado y propuestas de solución. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 24, 85-96.
- Nieto Moreno de Diezmas, E. (2016). The impact of CLIL on the acquisition of the learning to learn competence in secondary school education in the bilingual programmes of Castilla-La Mancha. *Porta Linguarum*, 25, 21-34.
- Nieto Moreno de Diezmas, E. (2016). The impact of CLIL on the acquisition of language competences and skills in L2 in primary education. *International Journal of English Studies*, 16(2), 81-102.
- Nikula, T. (2008). Learning pragmaTIC in content-based classrooms. En E. Alcón Soler y A. Martínez Flor, *Investigating pragmaTIC in foreign language learning, teaching and testing* (pp. 94-113). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Nunan, D. (2002). *Performance based approaches to the design of ESL instruction* [en línea]. Disponible en: <http://www.nunan.info/presentations/performancebasedapproaches.pdf> [2017, 22 de octubre].
- Ocaña, J. C. (2008). Agrupación de centros docentes con sección bilingüe. *Aula de innovación educativa*, 168, 21-24.
- Olivares, M. y Pena, C. (2013). How do we teach our CLIL teachers? A case study from Alcalá University. *Porta Linguarum* 19, 87-99.
- Orden 3331/2010, de 11 de junio, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid de 16 de Julio de 2010.
- Orden 2126/2017, de 15 de junio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula la extensión del Programa Bilingüe español-inglés al segundo ciclo de Educación Infantil en los colegios públicos bilingües de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid.
- Orden 4195/2009, de 8 de septiembre, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, de selección de institutos públicos de Educación Secundaria en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés en el curso 2010-2011. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid de 11 de septiembre de 2009.
- Orden 796/2004, de 5 de marzo, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, para la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevara a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español inglés. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, de 09 de marzo de 2004
- Orden de 07/02/2005, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se crea el programa de Secciones Europeas en centros públicos de Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha.
- Orden de 22/05/2013, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, a través de la que se aprueban las bases reguladoras y se convocan ayudas para realizar estancias formativas de profesores en otros países o inmersión lingüística en España.
- Orden EDU/1134/2011, de 6 de septiembre, por la que se regula la actividad de los auxiliares de conversación seleccionados por el Ministerio de Educación en centros educativos de la Comunidad de Castilla y León. BOCYL, 178, del 14 de septiembre de 2011, pp. 71753- 71757. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-1134-2011-6-septiembre-regula-actividad-auxiliares>
- Orden EDU/1847/2007, de 19 de diciembre, que modifica la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. BOCYL, 228, del 23 de noviembre de 2007, pp. 21969.
- Orden EDU/277/2014, de 14 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/1134/2011, de 6 de septiembre, por la que se regula la actividad de los auxiliares de conversación seleccionados por el Ministerio de Educación en Centros Educativos de la Comunidad de Castilla y León. BOCYL, 79, de 28 de abril del 2014, pp. 29208-29210. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-277-2014-14-abril-modifica-orden-edu-1134-2011-6>
- Orden EDU/392/2012, de 30 de mayo, por la que se modifica la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. BOCYL, 109, del 8 de junio del 2012, pp. 38047-38048. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-392-2012-30-mayo-modifica-orden-edu-6-2006-4-enero>
- Orden EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León.
- Orden EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. BOCYL, 8, del 12 de enero de 2006, pp. 781-783. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-6-2006-4-enero-regula-creacion-secciones-bilingue>

- Orden EDU/1847/2007, de 19 de noviembre, por la que se modifica la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. Disponible en: <http://bocyl.jcyl.es/boletines/2007/11/23/pdf/BOCYL-D-23112007-38.pdf> [2017, 31 de agosto].
- Ortega-Martín, J. L. (2015). La realidad de la enseñanza bilingüe. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 61-68.
- Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I. e Ibáñez Mansilla, F. (2006). Qualitative research in education: towards the generation of theory through the analytical process. *Estudios Pedagógicos XXXII*, 1, 119-133.
- Pena Díaz, C. y Porto Requejo, M. D. (2008). Teacher beliefs in a CLIL education Project, in *Porta Linguarum*, 10, 151-161.
- Pensarlaeducacion. (2017). El bilingüismo y los programas bilingües como problema en (y de) la Escuela Pública [en línea]. Disponible en: <https://comoelcolibri.wordpress.com/2017/02/02/el-bilinguismo-y-los-programas-bilingues-como-problema-en-y-de-la-escuela-publica/> [2017, 22 de octubre].
- Pérez Cañado, M. L. (2011). The effects of CLIL within the APPP: lessons learned and ways forward. En R. Crespo y M. García de Sola, *Studies in honour of Ángeles Linde López* (pp. 389-406). Granada: Universidad de Granada.
- Pérez Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341.
- Pérez Cañado, M. L. (2016a). Are teachers ready for CLIL? Evidence from a European Study. *European Journal of Teacher Education*, 39(2), 202-221.
- Pérez-Cañado, M. L. (2016b). Stopping the «pendulum effect» in CLIL research: Finding the balance between Pollyanna and Scrooge. *Applied Linguistics Review*, 1-21. DOI: 10.1515/applrev-2016-2001.
- Pérez Cañado, M. L. (2016c). From the CLIL craze to the CLIL conundrum: Addressing the current CLIL controversy. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature* 9(1), 10-31.
- Pérez Cañado, M. L. (2016d). Evaluating CLIL programmes: instrument design and validation. *Pulso. Revista de Educación*, 39, 79-112.
- Pérez Cañado, M. L. (2016e). Teacher training needs for bilingual education: in-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 266-295.
- Pérez Cañado, M. L. (2018). The evolution of bilingual education in monolingual settings: an Andalusian case study. En M. Jedynak. y P. Romanowski, *The many faces of bilingualism – living with two languages*. Amsterdam: Springer (en prensa).
- Pérez Invernón, M. A. (2012). *Evaluación de programas bilingües: análisis de resultados de las secciones experimentales de francés en el marco del Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía*. Tesis doctoral, Universidad de Córdoba.
- Pérez Murillo, M. D. (2013). The students' views on their experience in a Spanish-English bilingual education program in Spain. En P. M. Chandler, M. D. López-Jiménez, C. Abello-Contesse y R. Chacón-Beltrán, *Bilingual and multilingual education in the 21st Century: Building on experience*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pérez, A., Lorenzo, F. y Pavón, V. (2016). European bilingual models beyond lingua franca: key findings from CLIL French programs. *Language Policy*, 15, 485-504.
- Pérez Vidal, C. (2008). El enfoque integrado de contenidos y lenguas en Europa: principios sociales educativos y psicolingüísticos. *Aula de Innovación Educativa*, 168, 7-16.
- Pille, I. (2013). Neoliberalism as language policy. *Language in Society*, 42(1), 23-44.
- Pliatsikas, C., Moschopoulou, E. y Saddy, J. D. (2015). The effects of bilingualism on the white matter structure of the brain. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(5), 1334-1337.
- Price, G. (2014). English for all? Neoliberalism, globalization, and language policy in Taiwan. *Language in Society*, 43(5), 567-589.
- Prieto-Arranz, J. I., Rallo Fabra, L., Calafat-Ripoll, C. y Catrain-González, M. (2015). Testing progress on receptive skills in CLIL and Non-CLIL contexts. En M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp. 123-139). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

- Rallo Fabra, L. y Jacob, K. (2015). Does CLIL enhance oral skills? Fluency and pronunciation errors by Spanish-Catalan learners of English. En M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp. 163-177). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Ramos García, A. M. (2013). Higher education bilingual programmes in Spain. *Porta Linguarum*, 19, 101-111.
- Real Decreto 717/2005, de 20 de junio, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros docentes acogidos al convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council. BOE, 160, de 6 de julio de 2005, pp. 23893-23894. Recuperado de [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2005-11545](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2005-11545)
- Real Decreto 82/1996, del 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. BOE, 44, de 20 de febrero del 1996, pp. 6061- 6074.
- Reilly, T. and Medrano, P. (2009). MEC/British Council Bilingual Project. Twelve years of education and a smooth transition into secondary. En E. Dafouz y M. Guerrini, *CLIL across educational levels* (pp. 59-70). Madrid: Santillana Educación / Richmond Publishing.
- Resolución por la que se dictan instrucciones para el desarrollo experimental del Plan de Impulso de Lenguas Extranjeras (PILE) y de la modalidad de aprendizaje Integrado de Contenidos y lenguas Extranjeras (AICLE) en centros públicos que imparten enseñanza de régimen general en la Comunidad Autónoma de Canarias para el curso 2017-2018. Disponible en: [http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/hablar-otra-lengua/programa-aicle/instrucciones-programa-pile\\_aicle.html](http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/hablar-otra-lengua/programa-aicle/instrucciones-programa-pile_aicle.html) [2016, 31 de agosto].
- Riagáin, P. y Lüdi, G. (2003). *Bilingual education: some policy issues*. Strasbourg: Council of Europe.
- Romo Escudero, B. (2016). *Secciones bilingües y organización escolar: impacto de los programas bilingües en la gestión de los centros de educación primaria de Castilla y León*. Colección Vítor. Edición Universidad Salamanca.
- Ruiz Cordero, B. (2016). *Análisis contrastivo del nivel de competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera de alumnos de 4º curso de ESO en centros bilingües y no bilingües de Castilla-La Mancha*. Tesis doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2008). CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque Country. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 60-73.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2010). Written production and CLIL: an empirical study. En C. Dalton- Puffer, T. Nikula y U. Smit, *Language use and language learning in CLIL classroom* (pp. 191-212). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2013). CLIL implementation: From policy-makers to individual initiatives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 231-243.
- Ruiz de Zarobe, Y. y Lasagabaster, D. (2010). The emergence of CLIL in Spain: an educational challenge. En Y. Ruiz de Zarobe y D. Lasagabaster, *CLIL in Spain: implementation, results and teacher training*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Ruiz de Zarobe, Y., Coyle, D. (2015). Towards new learning partnerships in bilingual educational contexts – raising learner awareness and creating conditions for reciprocity and pedagogic attention. *International Journal of Multilingualism*, 12(4), 471-493. DOI: 10.1080/14790718.2015.1071020.
- Sallis, E. (2002). *Total quality management in education*. London: Routledge.
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: Institute of Education for the Office for Standards in Education.
- Sanderson, D. (1982). *Modern language teachers in action*. Language Teaching Centre: University of New York.
- Scheerens, J. (2004). Perspectives on education quality, education indicators and benchmarking. *European Educational Research Journal*, 3(1), 115-138.
- Siguán, M. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Siguán, M. (1992). *España plurilingüe*. Madrid: Alianza Universidad.

- Siguán, M. (1993). *Enseñar en dos lenguas*. Barcelona: Horsori.
- TESOL. (2010). *Standards for the Recognition of Initial TESOL Programs in p-12 ESL Teacher Education*. Accessed from [https://www.tesol.org/docs/default-source/advocacy/the-revised-tesol-ncate-standards-for-the-recognition-of-initial-tesol-programs-in-p-12-esl-teacher-education-\(2010-pdf\).pdf?sfvrsn=4](https://www.tesol.org/docs/default-source/advocacy/the-revised-tesol-ncate-standards-for-the-recognition-of-initial-tesol-programs-in-p-12-esl-teacher-education-(2010-pdf).pdf?sfvrsn=4) [2017, 18 de enero].
- Tsuchiya, K. y Pérez Murillo, M. P. (2015) Comparing the language policies and the students' perceptions of CLIL in tertiary education in Spain and Japan. *LACLIL*, 8(1), 25-35.
- UNESCO. (2005). *Education for All*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf> [2017, 24 de octubre].
- Vez, J. M. (2009). Multilingual education in Europe: Policy developments. *Porta Linguarum*, 12, 7-24.
- Villarreal, A. y Solís, A. (1998). Effective implementation of bilingual programs: reflections from the field [en línea]. Disponible en: [http://www.idra.org/IDRA\\_Newsletter/January\\_1998/Bilingual\\_Education/Effective\\_Implementation\\_of\\_Bilingual\\_Programs/](http://www.idra.org/IDRA_Newsletter/January_1998/Bilingual_Education/Effective_Implementation_of_Bilingual_Programs/) [2017, 22 de octubre].
- Vlachos, K. (2009). The potential of information communication technologies (ICT) in content and language integrated learning (CLIL): the case of english as a second/ foreign language. En D. Marsch *et al.*, *CLIL practice: perspectives from the field* (pp. 189-198). Jyväskylä, Finlandia: University of Jyväskylä.

# APÉNDICE 1.

## Evaluación de los programas de educación bilingüe.

### Cuestionario del alumnado

173

El propósito de este instrumento es el de obtener tu perspectiva sobre el programa bilingüe de tu centro e identificar las fortalezas y áreas de mejora. Todas tus contestaciones se tratarán con la máxima confidencialidad y tus respuestas serán tratadas de manera anónima por parte de un equipo de investigación sin conexión a tu centro. Gracias por tu colaboración en la mejora de los programas bilingües.

Centro de enseñanza \_\_\_\_\_ Población \_\_\_\_\_ Provincia \_\_\_\_\_

Soy  Hombre  Mujer Curso: \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_

¿Durante cuántos años has estado en un grupo bilingüe? \_\_\_\_\_

Que asignaturas recibes en inglés: \_\_\_\_\_

Nivel de conocimiento de la lengua inglesa  A1  A2  B1  B2  C1  C2

¿Tienes certificado de lenguas (p. ej. Cambridge, Trinity, etc.)?  No

Sí (cuál es el más reciente).

¿Tienes intención de presentarte a algún examen de idiomas en los próximos 6 meses?

No  Sí (cuál)

*Pensando solamente en las asignaturas bilingües que recibes en inglés (p. ej. Historia, Tecnología, etc.). Puntúa los siguientes ítems de 1 (nunca) a 5 (siempre).*

1. En las clases bilingües trabajamos los contenidos en inglés.	1	2	3	4	5
2. Participamos en proyectos en estas asignaturas.	1	2	3	4	5
3. En clase, el profesor nos plantea problemas que resolvemos en inglés.	1	2	3	4	5
4. Vemos cosas de otras culturas relacionadas con nuestras asignaturas bilingües.	1	2	3	4	5
5. Escuchamos aspectos de las asignaturas en la lengua extranjera.	1	2	3	4	5
6. Hablamos sobre aspectos de las asignaturas en la lengua extranjera.	1	2	3	4	5
7. Leemos los contenidos de las asignaturas en la lengua extranjera.	1	2	3	4	5
8. Escribimos sobre los contenidos de la asignatura en la lengua extranjera.	1	2	3	4	5
9. Usamos nuevas tecnologías (ordenadores, Internet, cañón...) en estas clases bilingües.	1	2	3	4	5

*Ahora piensa solamente en la asignatura de Inglés. Puntúa los siguientes ítems de 1 (nunca) a 5 (siempre).*

1. En la clase de inglés empleamos la lengua extranjera.	1	2	3	4	5
2. Participamos en proyectos en esta asignatura.	1	2	3	4	5
3. Dedicamos tiempo a actividades de <b>comprensión oral</b> ( <i>listening</i> ).	1	2	3	4	5
4. Dedicamos tiempo a actividades de <b>expresión oral</b> ( <i>speaking</i> ).	1	2	3	4	5
5. Dedicamos tiempo a actividades de <b>comprensión escrita</b> ( <i>reading</i> ).	1	2	3	4	5
6. Dedicamos tiempo a actividades de <b>comprensión oral</b> ( <i>writing</i> ).	1	2	3	4	5
7. Dedicamos tiempo a actividades de <b>vocabulario</b> .	1	2	3	4	5
8. Dedicamos tiempo a actividades de <b>gramática</b> .	1	2	3	4	5
9. Dedicamos tiempo a actividades de <b>pronunciación</b> .	1	2	3	4	5
10. Dedicamos tiempo a actividades relacionadas con la <b>cultura</b> de países de habla inglesa.	1	2	3	4	5
11. Nos ponemos en contacto con otras personas en inglés (de otros centros, de otros países, etc.).	1	2	3	4	5

Observaciones/datos adicionales: ...

En una escala de 1 (poco satisfecho) a 5 (muy satisfecho), ¿cómo estás de satisfecho/a con el programa bilingüe en tu centro?

Estoy satisfecho con el programa bilingüe en el centro	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

En tu opinión, ¿cuáles son los puntos fuertes o fortalezas del programa bilingüe en tu centro? ....

En tu opinión, ¿cuáles son las áreas de mejora del programa bilingüe en tu centro? ....

Gracias de nuevo por tu colaboración.

# APÉNDICE 2.

## Evaluación de los programas de educación bilingüe.

### Cuestionario para el profesorado de inglés

175

Gracias por participar en este estudio voluntario. El propósito de este instrumento es el de obtener su perspectiva sobre el programa bilingüe de su centro e identificar las fortalezas y áreas de mejora. Todas sus respuestas se tratarán con la máxima confidencialidad y sus contestaciones serán tratadas de manera anónima por parte de un equipo de investigación sin conexión a su centro. Gracias por su colaboración en la mejora de los programas bilingües.

Centro de enseñanza \_\_\_\_\_ Población \_\_\_\_\_ Provincia \_\_\_\_\_

Soy  Hombre  Mujer Años de experiencia como profesor/a de Inglés: \_\_\_\_\_

Nivel de conocimiento de la lengua inglesa

SIN NIVEL  A1  A2  B1  B2  C1  C2

Acreditado por: ....

Nivel de conocimiento de enseñanza bilingüe

NINGUNO  POCO  MEDIO  BASTANTE  MUCHO

¿Ha realizado algún curso de experto, máster, etc., sobre CLIL-AICLE o la enseñanza bilingüe?

Sí  NO

En caso afirmativo, indique nombre del curso, máster, etc. y organismo que lo impartió:

**Área 1: Puntúe los siguientes ítems en referencia al EQUIPO DIRECTIVO empleando la siguiente escala:**

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. El equipo directivo tiene conocimientos sobre la enseñanza bilingüe (normativa, metodología, etc.).	1	2	3	4	5
2. El equipo directivo se implica con regularidad en actividades del programa bilingüe dentro y fuera del centro.	1	2	3	4	5
3. El equipo directivo mide con regularidad la satisfacción del alumnado con el programa bilingüe.	1	2	3	4	5
4. El equipo directivo mide con regularidad la satisfacción del profesorado con el programa bilingüe.	1	2	3	4	5
5. Se detectan de manera sistemática los puntos fuertes y áreas de mejora en el programa bilingüe.	1	2	3	4	5
6. Se apoyan las iniciativas para mejorar la calidad del programa.	1	2	3	4	5
7. El equipo directivo muestra apoyo público a los implicados en el programa bilingüe (responsables, profesorado, alumnado, etc.).	1	2	3	4	5
8. El equipo directivo dedica una partida presupuestaria para la adquisición de materiales para el programa.	1	2	3	4	5
9. El equipo directivo proporciona espacios para acciones formativas para el programa bilingüe.	1	2	3	4	5
10. Se emplean vías de comunicación efectivas para mantenerse informado y para informar a la comunidad educativa sobre elementos importantes del programa bilingüe.	1	2	3	4	5

176

Observaciones/datos adicionales: ...

**Área 2: Puntúe los siguientes ítems en referencia a LA COORDINACIÓN empleando la siguiente escala:**

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. La persona responsable del programa bilingüe tiene conocimiento de la lengua extranjera empleada en las asignaturas bilingües.	1	2	3	4	5
2. La persona responsable tiene conocimiento pedagógico que facilite la enseñanza bilingüe.	1	2	3	4	5
3. Fomenta actividades relacionadas con el programa bilingüe dentro y fuera del centro.	1	2	3	4	5
4. Se coordina de manera efectiva al profesorado de áreas lingüísticas y no lingüísticas implicado en el programa bilingüe.	1	2	3	4	5
5. Se promocionan prácticas docentes bien fundamentadas para la enseñanza bilingüe.	1	2	3	4	5
6. La persona responsable de la coordinación tiene experiencia previa en la enseñanza bilingüe.	1	2	3	4	5
7. Existe un clima de colaboración entre los componentes del profesorado involucrado en el programa.	1	2	3	4	5
8. Estoy satisfecho/a con el nivel de coordinación bilingüe que existe en el centro.	1	2	3	4	5

Observaciones/datos adicionales...

**Área 3: Puntúe los siguientes ítems en referencia a LA CULTURA DE BILINGÜISMO EN EL CENTRO empleando la siguiente escala:**

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. Hay un ambiente de promoción de actividades de bilingüismo/plurilingüismo en el centro.	1	2	3	4	5
2. Hay proyectos/unidades integradas/interdepartamentales bilingües.	1	2	3	4	5
3. Hay contactos frecuentes con organismos oficiales (Administración, centros de formación de profesores, universidades, etc.) para fomentar la enseñanza bilingüe.	1	2	3	4	5
4. Hay contactos con universidades y/o otros organismos para fomentar la enseñanza bilingüe.	1	2	3	4	5
5. El centro participa de manera sistemática en proyectos internacionales (p. ej. eTwinning).	1	2	3	4	5
6. El centro participa de manera sistemática en intercambios de alumnado y profesorado con centros donde se habla la lengua extranjera.	1	2	3	4	5

Observaciones/datos adicionales...

**Área 4. Puntúe los siguientes ítems en referencia a RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES empleando la siguiente escala:**

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. Tengo conocimiento de la lengua extranjera empleada en las asignaturas bilingües.	1	2	3	4	5
2. Tengo conocimiento pedagógico específico (CLIL) que facilite la enseñanza bilingüe.	1	2	3	4	5
3. Participo en actividades relacionadas con el programa bilingüe dentro y fuera del centro.	1	2	3	4	5
4. Organizo actividades relacionadas con el programa bilingüe.	1	2	3	4	5
5. Sigo una metodología bien fundamentada para mi asignatura.	1	2	3	4	5
6. Participo en actividades extraescolares relacionadas con el programa bilingüe.	1	2	3	4	5
7. Participo en proyectos internacionales (p. ej. eTwinning) en relación con el programa bilingüe.	1	2	3	4	5
8. Fomento el aprendizaje autónomo fuera del centro.	1	2	3	4	5
9. Se emplean recursos tecnológicos adecuados para desarrollar el aprendizaje bilingüe.	1	2	3	4	5
10. Hay materiales curriculares adecuados para la enseñanza bilingüe.	1	2	3	4	5

Observaciones/datos adicionales...

**Área 5. Puntúe los siguientes ítems en referencia a PLANIFICACIÓN, EJECUCIÓN Y SEGUIMIENTO empleando la siguiente escala:**

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. Hay coordinación entre áreas lingüísticas y no lingüísticas en la planificación.	1	2	3	4	5
2. El profesorado involucrado tiene conocimiento de lo que han planeado sus compañeros en relación a la enseñanza bilingüe (mediante acceso a programaciones, reuniones de coordinación, etc.).	1	2	3	4	5
3. En mis clases se planifican tareas y/o resolución de problemas a través de la lengua extranjera.	1	2	3	4	5
4. En mis clases se emplean proyectos a través de la lengua extranjera.	1	2	3	4	5
5. En mis clases se establecen objetivos basados en logros y/o competencias.	1	2	3	4	5
6. La programación bilingüe se adapta o se cambia anualmente.	1	2	3	4	5
7. Se emplea la lengua extranjera la mayor parte del tiempo en mi asignatura.	1	2	3	4	5
8. El alumnado participa activamente en actividades escritas (lectura y escritura) en la L2.	1	2	3	4	5
9. El alumnado participa activamente en actividades orales (hablar, interacción oral, escuchar) en la L2.	1	2	3	4	5
10. Hay un equilibrio entre el tratamiento de las destrezas en la lengua extranjera.	1	2	3	4	5
11. Se tratan elementos culturales dentro de mi asignatura.	1	2	3	4	5
12. Durante el curso participo en el seguimiento del programa bilingüe.	1	2	3	4	5

178

Observaciones/datos adicionales: ...

**Área 6. Puntúe los siguientes ítems en referencia a LOS RESULTADOS ACADÉMICOS Y NO ACADÉMICOS OBTENIDOS empleando la siguiente escala:**

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. En general el alumnado alcanza los objetivos en la asignatura de Inglés.	1	2	3	4	5
2. El alumnado alcanza los objetivos de comprensión oral ( <i>listening</i> ).	1	2	3	4	5
3. El alumnado se expresa bien en actividades de interacción oral ( <i>oral interaction</i> ).	1	2	3	4	5
4. El alumnado se expresa bien en presentaciones orales ( <i>speaking</i> ).	1	2	3	4	5
5. El alumnado alcanza los objetivos de comprensión escrita ( <i>reading</i> ).	1	2	3	4	5
6. El alumnado alcanza los objetivos de expresión escrita ( <i>writing</i> ).	1	2	3	4	5
7. El alumnado alcanza los objetivos de vocabulario.	1	2	3	4	5
8. El alumnado alcanza los objetivos de gramática.	1	2	3	4	5
9. El alumnado alcanza los objetivos de pronunciación.	1	2	3	4	5
10. El alumnado alcanza los objetivos de cultura.	1	2	3	4	5
11. Estoy satisfecho/a con el programa bilingüe en el centro.	1	2	3	4	5
12. El centro o la sección bilingüe está bien considerado por la comunidad educativa.	1	2	3	4	5
13. El centro o la sección bilingüe está bien considerado por el entorno (la localidad, prensa local, etc.).	1	2	3	4	5

Observaciones/datos adicionales: ...

En su opinión, ¿cuáles son los puntos fuertes o fortalezas del programa bilingüe en su centro? ...

En su opinión, ¿cuáles son las áreas de mejora del programa bilingüe en su centro? ...

Gracias de nuevo por su colaboración.



# APÉNDICE 3.

## Evaluación de los programas de educación bilingüe.

### Cuestionario para el profesorado de áreas no lingüísticas

181

Gracias por participar en este estudio voluntario. El propósito de este instrumento es el de obtener su perspectiva sobre el programa bilingüe de su centro e identificar las fortalezas y áreas de mejora. Todas sus respuestas se tratarán con la máxima confidencialidad y sus contestaciones serán tratadas de manera anónima por parte de un equipo de investigación sin conexión a su centro. Gracias por su colaboración en la mejora de los programas bilingües.

Centro de enseñanza \_\_\_\_\_ Población \_\_\_\_\_ Provincia \_\_\_\_\_

Soy  Hombre  Mujer Años de experiencia como profesor/a bilingüe: \_\_\_\_\_

Asignatura(s) bilingües que imparto y cursos: ...

Nivel de conocimiento de la lengua inglesa

SIN NIVEL  A1  A2  B1  B2  C1  C2

Acreditado por: ....

Nivel de conocimiento de enseñanza bilingüe

NINGUNO  POCO  MEDIO  BASTANTE  MUCHO

Número de horas semanales de las ANL:

1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_ 4. \_\_\_\_\_

Señale qué porcentaje del tiempo total tiene planificado impartir en lengua extranjera:

0 a 20% del total     21 al 40% del total     41 al 60% del total

61 al 80% del total     81 al 100% del total

¿Ha realizado algún curso de experto, máster, etc. sobre CLIL-AICLE o la enseñanza bilingüe?

Sí     NO

En caso afirmativo, indique nombre del curso, máster, etc. y organismo que lo impartió: ...

**Área 1: Puntúe los siguientes ítems en referencia al EQUIPO DIRECTIVO empleando la siguiente escala:**

1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
1. El equipo directivo tiene conocimientos sobre la enseñanza bilingüe (metodología, normativa, etc.).	1	2	3	4	5
2. El equipo directivo se implica con regularidad en actividades del programa bilingüe dentro y fuera del centro.	1	2	3	4	5
3. El equipo directivo mide con regularidad la satisfacción del alumnado con el programa bilingüe.	1	2	3	4	5
4. El equipo directivo mide con regularidad la satisfacción del profesorado con el programa bilingüe.	1	2	3	4	5
5. Se apoyan las iniciativas para mejorar la calidad del programa.	1	2	3	4	5
6. El equipo directivo muestra apoyo público a los implicados en el programa bilingüe (responsables, profesorado, alumnado, etc.).	1	2	3	4	5
7. El equipo directivo dedica una partida presupuestaria para la adquisición de materiales para el programa.	1	2	3	4	5
8. El equipo directivo proporciona espacios para acciones formativas para el programa bilingüe.	1	2	3	4	5
8. Se emplean vías de comunicación efectivas para mantenerse informado y para informar a la comunidad educativa sobre elementos importantes del programa bilingüe.	1	2	3	4	5

Observaciones/datos adicionales: ...

**Área 2: Puntúe los siguientes ítems en referencia a LA COORDINACIÓN empleando la siguiente escala:**

1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
1. La persona responsable del programa bilingüe tiene conocimiento de la lengua extranjera empleada en las asignaturas bilingües.	1	2	3	4	5
2. La persona responsable tiene conocimiento pedagógico que facilite la enseñanza bilingüe.	1	2	3	4	5
3. Fomenta actividades relacionadas con el programa bilingüe dentro y fuera del centro.	1	2	3	4	5
4. Se coordina de manera efectiva al profesorado de áreas lingüísticas y no lingüísticas implicado en el programa bilingüe.	1	2	3	4	5

5. Se promocionan prácticas docentes bien fundamentadas para la enseñanza bilingüe.	1	2	3	4	5
6. La persona responsable de la coordinación tiene experiencia previa en la enseñanza bilingüe.	1	2	3	4	5
7. Existe un clima de colaboración entre los componentes del profesorado involucrado en el programa.	1	2	3	4	5
8. Estoy satisfecho/a con el nivel de coordinación bilingüe que existe en el centro.	1	2	3	4	5

Observaciones/datos adicionales: ...

**Área 3: Puntúe los siguientes ítems en referencia a LA CULTURA DE BILINGÜISMO EN EL CENTRO empleando la siguiente escala:**

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. Hay un ambiente de promoción de actividades de bilingüismo/plurilingüismo en el centro.	1	2	3	4	5
2. Hay proyectos/unidades integradas/interdepartamentales bilingües.	1	2	3	4	5
3. Hay contactos frecuentes con organismos oficiales (Administración, centros de formación de profesores, universidades, etc.) para fomentar la enseñanza bilingüe.	1	2	3	4	5
4. Hay contactos con universidades y/o otros organismos para fomentar la enseñanza bilingüe.	1	2	3	4	5
5. El centro participa de manera sistemática en proyectos internacionales (p. ej. eTwinning).	1	2	3	4	5
6. El centro participa de manera sistemática en intercambios de alumnado y profesorado con centros donde se habla la lengua extranjera.	1	2	3	4	5

183

Observaciones/datos adicionales: ...

**Área 4. Puntúe los siguientes ítems en referencia a RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES empleando la siguiente escala:**

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. Tengo conocimiento de la lengua extranjera empleada en las asignaturas bilingües.	1	2	3	4	5
2. Tengo conocimiento pedagógico específico (CLIL) que facilite la enseñanza bilingüe.	1	2	3	4	5
3. Participo en actividades relacionadas con el programa bilingüe dentro y fuera del centro.	1	2	3	4	5
4. Organizo actividades relacionadas con el programa bilingüe.	1	2	3	4	5
5. Sigo una metodología bien fundamentada para mi asignatura.	1	2	3	4	5
6. Participo en actividades extraescolares relacionadas con el programa bilingüe.	1	2	3	4	5
7. Participo en proyectos internacionales (p. ej. eTwinning) en relación con el programa bilingüe.	1	2	3	4	5
8. Fomento el aprendizaje autónomo fuera del centro.	1	2	3	4	5
9. Se emplean recursos tecnológicos adecuados para desarrollar el aprendizaje bilingüe.	1	2	3	4	5
10. Hay materiales curriculares adecuados para la enseñanza bilingüe.	1	2	3	4	5

Observaciones/datos adicionales: ...

**Área 5. Puntúe los siguientes ítems en referencia a PLANIFICACIÓN, EJECUCIÓN Y SEGUIMIENTO empleando la siguiente escala:**

1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
1. Hay coordinación entre áreas lingüísticas y no lingüísticas en la planificación.	1	2	3	4	5
2. El profesorado involucrado tiene conocimiento de lo que han planeado sus compañeros en relación a la enseñanza bilingüe (mediante acceso a programaciones, reuniones de coordinación, etc.).	1	2	3	4	5
3. En mis clases se planifican tareas y/o resolución de problemas a través de la lengua extranjera.	1	2	3	4	5
4. En mis clases se emplean proyectos a través de la lengua extranjera.	1	2	3	4	5
5. En mis clases se establecen objetivos basados en logros y/o competencias.	1	2	3	4	5
6. La programación bilingüe se adapta o se cambia anualmente.	1	2	3	4	5
7. Hay un equilibrio entre el tratamiento del contenido y el desarrollo de la lengua extranjera.	1	2	3	4	5
8. Se tratan elementos culturales dentro de mi asignatura.	1	2	3	4	5
9. Empleo un enfoque que obliga al alumnado a pensar (resolución de problemas, etc.).	1	2	3	4	5
10. Las áreas no lingüísticas se desarrollan en consonancia con la normativa o, en ausencia de dicha normativa, con las metodologías actuales bilingües.	1	2	3	4	5
11. Durante el curso participo en el seguimiento del programa bilingüe.	1	2	3	4	5
12. Se emplea la lengua extranjera la mayor parte del tiempo en mi asignatura.	1	2	3	4	5
13. El alumnado participa activamente en actividades escritas (lectura y escritura) en la L2.	1	2	3	4	5
14. Participan activamente en actividades orales (hablar, interacción oral, escuchar) en la L2.	1	2	3	4	5

Observaciones/datos adicionales: ...

**Área 6. Puntúe los siguientes ítems en referencia a LOS RESULTADOS ACADÉMICOS Y NO ACADÉMICOS OBTENIDOS empleando la siguiente escala:**

1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
1. El alumnado alcanza un dominio de los contenidos en mi asignatura.	1	2	3	4	5
2. El alumnado alcanza un dominio de las competencias clave (competencias básicas) en mi asignatura.	1	2	3	4	5
3. El uso de la lengua extranjera tiene un impacto negativo sobre los resultados de las asignaturas bilingües no lingüísticas.	1	2	3	4	5
4. El alumnado comprende bien los aspectos de la asignatura tratados oralmente en inglés ( <i>listening</i> ).	1	2	3	4	5
5. El alumnado se expresa bien en actividades de interacción oral ( <i>oral interaction</i> ).	1	2	3	4	5
6. El alumnado se expresa bien en presentaciones orales ( <i>speaking</i> ).	1	2	3	4	5
7. El alumnado comprende los aspectos de la asignatura tratados por escrito en inglés ( <i>reading</i> ).	1	2	3	4	5
8. El alumnado se expresa bien en cuanto a los aspectos de la asignatura tratados por escrito en inglés ( <i>writing</i> ).	1	2	3	4	5

9. Estoy satisfecho/a con el programa bilingüe en el centro.	1	2	3	4	5
10. El centro o la sección bilingüe está bien visto por la comunidad educativa.	1	2	3	4	5
11. El centro o la sección bilingüe está bien visto por el entorno (en la localidad, prensa local, etc.).	1	2	3	4	5

Observaciones/datos adicionales: ...

En su opinión, ¿cuáles son los puntos fuertes o fortalezas del programa bilingüe en su centro? ...

En su opinión, ¿cuáles son las áreas de mejora del programa bilingüe en su centro? ...

Gracias de nuevo por su colaboración.



# APÉNDICE 4.

## Evaluación de los programas de educación bilingüe.

### Cuestionario para coordinación bilingüe

187

El propósito de este instrumento es el de obtener su perspectiva sobre el programa bilingüe de su centro e identificar las fortalezas y áreas de mejora. Todas sus respuestas se tratarán con la máxima confidencialidad y sus contestaciones serán tratadas de manera anónima por parte de un equipo de investigación sin conexión a su centro. Gracias por su colaboración en la mejora de los programas bilingües.

Centro de enseñanza \_\_\_\_\_ Población \_\_\_\_\_ Provincia \_\_\_\_\_

Soy  Hombre  Mujer Años de experiencia comocoordinador/a: \_\_\_\_\_

Nivel de conocimiento de la lengua inglesa  A1  A2  B1  B2  C1  C2

Acreditado por: ....

Nivel de conocimiento de enseñanza bilingüe

NINGUNO  POCO  MEDIO  BASTANTE  MUCHO

¿Ha realizado algún curso de experto, máster, etc. sobre CLIL-AICLE o la enseñanza bilingüe?

Sí  NO

En caso afirmativo, indique nombre del curso, máster, etc. y organismo que lo impartió:

...

**Área 1: Puntúe los siguientes ítems en referencia al EQUIPO DIRECTIVO empleando la siguiente escala:**

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. El equipo directivo tiene conocimientos sobre la enseñanza bilingüe (metodología, normativa, etc.).	1	2	3	4	5
2. El equipo directivo asiste con regularidad a reuniones específicas sobre la enseñanza bilingüe con la persona responsable del programa en el centro.	1	2	3	4	5
3. El equipo directivo se implica con regularidad en actividades del programa bilingüe dentro y fuera del centro.	1	2	3	4	5
4. El equipo directivo mide con regularidad la satisfacción del alumnado con el programa bilingüe.	1	2	3	4	5
5. El equipo directivo mide con regularidad la satisfacción del profesorado con el programa bilingüe.	1	2	3	4	5
6. Se detectan de manera sistemática los puntos fuertes y áreas de mejora en el programa bilingüe.	1	2	3	4	5
7. Se apoyan las iniciativas para mejorar la calidad del programa.	1	2	3	4	5
8. El equipo directivo muestra apoyo público a los implicados en el programa bilingüe (responsables, profesorado, alumnado, etc.).	1	2	3	4	5
9. El equipo directivo dedica una partida presupuestaria para la adquisición de materiales para el programa.	1	2	3	4	5
10. Se emplean vías de comunicación efectivas para mantenerse informado y para informar a la comunidad educativa sobre elementos importantes del programa bilingüe.	1	2	3	4	5

188

Observaciones/datos adicionales...

**Área 2: Puntúe los siguientes ítems en referencia a LA COORDINACIÓN empleando la siguiente escala:**

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. Como responsable, asisto a cursos de formación para la enseñanza bilingüe.	1	2	3	4	5
2. Tengo formación en aspectos complementarios (p. ej. uso de las TIC).	1	2	3	4	5
3. Fomento actividades relacionadas con el programa bilingüe dentro y fuera del centro.	1	2	3	4	5
4. Me coordino de manera periódica con el profesorado de áreas lingüísticas y no lingüísticas.	1	2	3	4	5
5. Existe un clima de colaboración entre los componentes del profesorado involucrado en el programa.	1	2	3	4	5
6. Estoy satisfecho/a con el nivel de coordinación bilingüe que existe en el centro.	1	2	3	4	5

Observaciones/datos adicionales...

**Área 3: Puntúe los siguientes ítems en referencia a LA CULTURA DE BILINGÜISMO EN EL CENTRO empleando la siguiente escala:**

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. Hay un ambiente de bilingüismo/plurilingüismo en el centro.	1	2	3	4	5
2. Hay proyectos integrados/unidades integradas/interdepartamentales bilingües.	1	2	3	4	5
3. Hay actividades programadas para fomentar el bilingüismo.	1	2	3	4	5
4. Hay contactos frecuentes con organismos oficiales (Administración, centros de formación de profesores, universidades, etc.) para fomentar la enseñanza bilingüe.	1	2	3	4	5
5. El centro participa de manera sistemática en proyectos internacionales (p. ej. eT-winning).	1	2	3	4	5
6. El centro participa de manera sistemática en intercambios de alumnado y profesorado con centros donde se habla la lengua extranjera.	1	2	3	4	5
7. Se involucra toda la comunidad educativa en el programa bilingüe.	1	2	3	4	5

Observaciones/datos adicionales: ...

**Área 4. Puntúe los siguientes ítems en referencia a RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES empleando la siguiente escala:**

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. El profesorado de áreas no lingüísticas tiene conocimiento de la lengua extranjera (inglés).	1	2	3	4	5
2. El profesorado tiene conocimiento pedagógico específico (CLIL) que facilite la enseñanza bilingüe.	1	2	3	4	5
3. El profesorado involucrado en el programa está comprometido con el proyecto bilingüe.	1	2	3	4	5
4. El profesorado participa en actividades relacionadas con el programa bilingüe.	1	2	3	4	5
5. El profesorado involucrado sigue una metodología bien fundamentada para su asignatura.	1	2	3	4	5
6. El profesorado involucrado fomenta el aprendizaje autónomo fuera del centro.	1	2	3	4	5
7. Se emplean recursos tecnológicos adecuados para desarrollar el aprendizaje bilingüe.	1	2	3	4	5
8. Hay materiales curriculares adecuados para la enseñanza bilingüe.	1	2	3	4	5
9. En caso de haber asistente lingüístico (auxiliar de conversación), esta persona contribuye positivamente al programa. [Se contesta solo si hay asesor].	1	2	3	4	5
10. En caso de haber un asesor lingüístico cualificado, esta persona contribuye positivamente al programa. [Se contesta solo si hay asesor].	1	2	3	4	5

Observaciones/datos adicionales...

**Área 5. Puntúe los siguientes ítems en referencia a PLANIFICACIÓN, EJECUCIÓN Y SEGUIMIENTO empleando la siguiente escala:**

1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
1. Existe una programación bilingüe que refleja las actividades de todas las asignaturas involucradas.	1	2	3	4	5
2. La programación bilingüe está correctamente adaptada al contexto del centro.	1	2	3	4	5
3. La programación considera los resultados de pruebas de diagnóstico, test de motivación, etc.	1	2	3	4	5
4. La programación bilingüe está debidamente coordinada y fundamentada.	1	2	3	4	5
5. Hay coordinación entre áreas lingüísticas y no lingüísticas en la planificación.	1	2	3	4	5
6. El profesorado involucrado tiene conocimiento de lo que han planeado sus compañeros en relación a la enseñanza bilingüe.	1	2	3	4	5
7. Se establecen objetivos basados en logros y/o competencias a través de tareas y proyectos.	1	2	3	4	5
8. La programación bilingüe se adapta o se cambia anualmente.	1	2	3	4	5
9. La lengua extranjera se desarrolla en consonancia con la normativa vigente.	1	2	3	4	5
10. Las áreas no lingüísticas se desarrollan en consonancia con la normativa o, en su ausencia, con las metodologías actuales bilingües.	1	2	3	4	5
11. Durante el curso hay un seguimiento del programa bilingüe.	1	2	3	4	5
12. El alumnado participa en pruebas de evaluación externas (tipo EOI, Trinity, Cambridge, etc.).	1	2	3	4	5
13. Se emplea la lengua extranjera la mayor parte del tiempo en las asignaturas no lingüísticas.	1	2	3	4	5
14. Se emplea una metodología basada en principios de CLIL-AICLE en las asignaturas no lingüísticas.	1	2	3	4	5

190

Observaciones/datos adicionales: ...

**Área 6. Puntúe los siguientes ítems en referencia a LOS RESULTADOS ACADÉMICOS y NO ACADÉMICOS OBTENIDOS empleando la siguiente escala:**

1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
1. El alumnado alcanza los objetivos en la lengua extranjera.	1	2	3	4	5
2. El alumnado alcanza los objetivos en las áreas no lingüísticas.	1	2	3	4	5
3. El alumnado obtiene certificados de B1 o superior al finalizar su etapa de secundaria obligatoria.	1	2	3	4	5
4. El uso de la lengua extranjera tiene un impacto negativo sobre los resultados de las asignaturas bilingües no lingüísticas.	1	2	3	4	5
5. Estoy satisfecho/a con el programa bilingüe en el centro.	1	2	3	4	5
6. El centro o la sección bilingüe está bien considerado por la comunidad educativa.	1	2	3	4	5
7. El centro o la sección bilingüe está bien considerado por el entorno (la localidad, prensa local, etc.).	1	2	3	4	5

Observaciones/datos adicionales: ...

En su opinión, ¿cuáles son los puntos fuertes o fortalezas del programa bilingüe en su centro? .....

En su opinión, ¿cuáles son las áreas de mejora del programa bilingüe en su centro? ...

Gracias de nuevo por su colaboración.



# APÉNDICE 5.

## Evaluación de los programas de educación bilingüe.

### Cuestionario para el equipo directivo

193

El propósito de este instrumento es el de obtener su perspectiva sobre el programa bilingüe de su centro e identificar las fortalezas y áreas de mejora. Todas sus respuestas se tratarán con la máxima confidencialidad y sus contestaciones serán tratadas de manera anónima por parte de un equipo de investigación sin conexión a su centro. Gracias por su colaboración en la mejora de los programas bilingües.

Centro de enseñanza \_\_\_\_\_ Población \_\_\_\_\_ Provincia \_\_\_\_\_

Soy  Hombre  Mujer      Años de experiencia en cargo: \_\_\_\_\_

Nivel de conocimiento de la lengua inglesa  A1  A2  B1  B2  C1  C2

Acreditado por: ....

Nivel de conocimiento de enseñanza bilingüe

NINGUNO  POCO  MEDIO  BASTANTE  MUCHO

¿Ha realizado algún curso de experto, máster, etc. sobre CLIL-AICLE o la enseñanza bilingüe?

Sí  NO

En caso afirmativo, indique nombre del curso, máster, etc. y organismo que lo impartió:

...

**Área 1: Puntúe los siguientes ítems en referencia al EQUIPO DIRECTIVO empleando la siguiente escala:**

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. El equipo directivo tiene conocimientos sobre la enseñanza bilingüe.	1	2	3	4	5
2. El equipo directivo asiste con regularidad a reuniones específicas sobre la enseñanza bilingüe con la persona responsable del programa en el centro.	1	2	3	4	5
3. El equipo directivo se implica con regularidad en actividades del programa bilingüe dentro y fuera del centro.	1	2	3	4	5
4. El equipo directivo mide con regularidad la satisfacción del alumnado con el programa bilingüe.	1	2	3	4	5
5. El equipo directivo mide con regularidad la satisfacción del profesorado con el programa bilingüe.	1	2	3	4	5
6. Se detectan de manera sistemática los puntos fuertes y áreas de mejora en el programa bilingüe.	1	2	3	4	5
7. Se apoyan las iniciativas para mejorar la calidad del programa.	1	2	3	4	5
8. El equipo directivo muestra apoyo público a los implicados en el programa bilingüe (responsables, profesorado, alumnado, etc.).	1	2	3	4	5
9. El equipo directivo dedica una partida presupuestaria para la adquisición de materiales para el programa.	1	2	3	4	5
10. Se emplean vías de comunicación efectivas para mantenerse informado y para informar a la comunidad educativa sobre elementos importantes del programa bilingüe.	1	2	3	4	5

194

Observaciones/datos adicionales: ....

**Área 2: Puntúe los siguientes ítems en referencia a LA COORDINACIÓN empleando la siguiente escala:**

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. La persona que ejerce responsabilidad sobre el programa bilingüe tiene conocimiento de la lengua extranjera empleada en las asignaturas bilingües.	1	2	3	4	5
2. La persona que ejerce responsabilidad sobre el programa bilingüe tiene conocimiento pedagógico que facilite la enseñanza bilingüe.	1	2	3	4	5
3. Está comprometido/a con el proyecto bilingüe.	1	2	3	4	5
4. Fomenta actividades relacionadas con el programa bilingüe dentro y fuera del centro.	1	2	3	4	5
5. Coordina de manera efectiva al profesorado de áreas lingüísticas y no lingüísticas implicado en el programa bilingüe.	1	2	3	4	5
6. Existe un clima de colaboración entre los componentes del profesorado involucrado en el programa.	1	2	3	4	5
7. Estoy satisfecho/a con la coordinación bilingüe.	1	2	3	4	5

Observaciones/datos adicionales: ...

**Área 3: Puntúe los siguientes ítems en referencia a LA CULTURA DE BILINGÜISMO EN EL CENTRO empleando la siguiente escala:**

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. Hay un ambiente de bilingüismo/plurilingüismo en el centro.	1	2	3	4	5
2. Hay proyectos integrados/unidades integradas/interdepartamentales bilingües.	1	2	3	4	5
3. Hay actividades programadas para fomentar el bilingüismo.	1	2	3	4	5
4. Hay contactos frecuentes con organismos oficiales (Administración, centros de formación de profesores, universidades, etc.) para fomentar la enseñanza bilingüe.	1	2	3	4	5
5. El centro participa de manera sistemática en proyectos internacionales (p. ej. eT-winning).	1	2	3	4	5
6. El centro participa de manera sistemática en intercambios de alumnado y profesorado con centros donde se habla la lengua extranjera.	1	2	3	4	5
7. Se involucra toda la comunidad educativa en el programa bilingüe.	1	2	3	4	5

Observaciones/datos adicionales: ...

**Área 4. Puntúe los siguientes ítems en referencia a RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES empleando la siguiente escala:**

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. El profesorado de áreas no lingüísticas tiene conocimiento de la lengua extranjera empleada en las asignaturas bilingües.	1	2	3	4	5
2. El profesorado involucrado tiene conocimiento pedagógico específico que facilite la enseñanza bilingüe.	1	2	3	4	5
3. El profesorado involucrado en el programa está comprometido con el proyecto bilingüe.	1	2	3	4	5
4. El profesorado participa en actividades relacionadas con el programa bilingüe dentro y fuera del centro.	1	2	3	4	5
5. El profesorado involucrado sigue una metodología bien fundamentada para su asignatura.	1	2	3	4	5
6. El profesorado involucrado fomenta el aprendizaje autónomo fuera del centro.	1	2	3	4	5
7. Se emplean recursos tecnológicos adecuados para desarrollar el aprendizaje bilingüe.	1	2	3	4	5
8. Hay materiales curriculares adecuados para la enseñanza bilingüe.	1	2	3	4	5
9. En caso de haber asistente lingüístico (auxiliar de conversación), esta persona contribuye positivamente al programa. [Se contesta solo si hay asesor].	1	2	3	4	5
10. En caso de haber un asesor lingüístico cualificado, esta persona contribuye positivamente al programa. [Se contesta solo si hay asesor].	1	2	3	4	5

195

Observaciones/datos adicionales: ...

**Área 5. Puntúe los siguientes ítems en referencia a PLANIFICACIÓN, EJECUCIÓN Y SEGUIMIENTO empleando la siguiente escala:**

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Existe una programación bilingüe que refleja las actividades de todas las asignaturas involucradas.				
2. La programación bilingüe está correctamente adaptada al contexto del centro.				
3. La programación bilingüe está debidamente coordinada y fundamentada.	1	2	3	4 5
4. Hay coordinación entre áreas lingüísticas y no lingüísticas en la planificación.	1	2	3	4 5
5. La lengua extranjera se desarrolla en consonancia con las metodologías recomendadas por las administraciones.	1	2	3	4 5
6. Las áreas no lingüísticas se desarrollan en consonancia con las metodologías recomendadas por las administraciones o, no hubiera tal recomendación, con las metodologías bilingües más actuales.	1	2	3	4 5
7. Durante el curso hay un seguimiento del programa bilingüe.	1	2	3	4 5
8. Se establecen objetivos basados en logros y/o competencias a través de tareas y proyectos.	1	2	3	4 5
9. La programación bilingüe se adapta o se cambia anualmente.	1	2	3	4 5

Observaciones/datos adicionales: ...

**Área 6. Puntúe los siguientes ítems en referencia a RESULTADOS ACADÉMICOS Y NO ACADÉMICOS empleando la siguiente escala:**

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. El alumnado alcanza los objetivos en la lengua extranjera.	1	2	3	4 5
2. El alumnado alcanza los objetivos en las áreas no lingüísticas.	1	2	3	4 5
3. El alumnado obtiene certificados de B1 o superior al finalizar su etapa de secundaria obligatoria.	1	2	3	4 5
4. El uso de la lengua extranjera tiene un impacto negativo sobre los resultados de las asignaturas bilingües no lingüísticas.	1	2	3	4 5
5. Estoy satisfecho/a con el programa bilingüe en el centro.	1	2	3	4 5
6. El centro o la sección bilingüe está bien considerado por la comunidad educativa.	1	2	3	4 5
7. El centro o la sección bilingüe está bien considerado por el entorno (la localidad, prensa local, etc.).	1	2	3	4 5

Observaciones/datos adicionales: ...

En su opinión, ¿cuáles son los puntos fuertes o fortalezas del programa bilingüe en su centro? ...

En su opinión, ¿cuáles son las áreas de mejora del programa bilingüe en su centro? ...

Gracias de nuevo por su colaboración.

# APÉNDICE 6.

## Encuesta sobre los programas bilingües

Opinión del Director ...

Coordinador...

197

### **SOBRE DIRECTORES**

1. ¿Están los directores lo suficientemente informados y preparados para dirigir y coordinar un centro bilingüe? Debilidades y fortalezas.
2. ¿Están los directores comprometidos con los programas bilingües y con el control de su calidad? ¿Por qué?
3. ¿Se apoya desde la dirección y desde la Administración suficientemente a los centros bilingües? ¿Por qué?

### **SOBRE COORDINADORES**

4. ¿Están suficientemente preparados los coordinadores para coordinar los programas bilingües? ¿Tienen suficiente conocimiento científico y pedagógico para ello? Razones a favor y en contra.
5. ¿Están lo suficientemente comprometidos con la coordinación? ¿Coordinan de manera efectiva? ¿Promueven prácticas y estrategias adecuadas? ¿Por qué?

### **SOBRE CULTURA BILINGÜE**

6. ¿Hay ambiente de bilingüismo en el centro? ¿Hay vínculos nacionales e internacionales o recursos virtuales que contribuyan a ese ambiente bilingüe? Evidencias.

### **SOBRE EL PROFESORADO**

7. ¿Están los profesores lo suficientemente formados para garantizar el éxito de los programas bilingües? Debilidades y fortalezas.
8. ¿Está el profesorado motivado y comprometido con estos programas? ¿Por qué?
9. ¿Siguen una metodología de enseñanza y una evaluación adecuada? ¿Por qué?

### **SOBRE LAS CLASES**

10. ¿Se dan las clases en consonancia con la normativa vigente?
11. ¿Se planifican las clases de manera colaborativa y en equipo? ¿Cómo se hace? ¿Cómo se coordinan las áreas lingüísticas y no lingüísticas?
12. ¿Se hace un seguimiento de la educación bilingüe? ¿Hay evaluación externa de los resultados? Se pueden describir los procedimientos empleados.
13. ¿Qué porcentaje de cada clase se da en la L2? ¿Es suficiente?

### **SOBRE LOS MATERIALES Y RECURSOS HUMANOS**

14. ¿Se emplean recursos tecnológicos y materiales adecuados? ¿Por qué?
15. ¿Hay *assistant teachers* y/o profesorado de apoyo? ¿Son necesarios para el buen funcionamiento del programa? ¿Trabajan bien? Debilidades y fortalezas.

198

### **RESULTADOS**

16. ¿Están los padres y los profesores satisfechos con los resultados del programa bilingüe? ¿Por qué?
17. ¿Hay evidencias sobre los buenos resultados del programa bilingüe? ¿Han conseguido algunos alumnos los niveles B1 y B2?

### **VALORACIÓN FINAL**

18. ¿Qué valoración final hace sobre el funcionamiento de los programas bilingües? ¿En qué dirección deberían orientarse para mejorar los resultados?

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

## APÉNDICE 7.

### Tabla para la comprobación de la eficacia de la política educativa del centro bilingüe

Indicador 1: Existe un liderazgo positivo y efectivo para la enseñanza AICLE	Evidencias	Alcance
1.1. ¿El equipo directivo tiene conocimientos sobre la enseñanza bilingüe?		
1.2. ¿Se implica con regularidad en actividades del programa bilingüe dentro y fuera del centro?		
1.3. ¿Se mide con regularidad la satisfacción del alumnado con el programa bilingüe?		
1.4. ¿Se mide con regularidad la satisfacción del profesorado con el programa bilingüe?		
1.5. ¿Se detectan de manera sistemática los puntos fuertes y áreas de mejora en el programa bilingüe?		
1.6. ¿Se apoyan las iniciativas para mejorar la calidad del programa?		
1.7. ¿Se muestra apoyo público a los implicados en el programa bilingüe?		
1.8. ¿Se dedica una partida presupuestaria para la adquisición de materiales para el programa?		
1.9. ¿Se proporcionan espacios para acciones formativas para el programa bilingüe?		
1.10. ¿Se emplean vías de comunicación efectivas para mantenerse informados, así como a la comunidad educativa sobre elementos importantes del programa bilingüe?		
1.11. Otros indicadores...		

<b>Indicador 2: Existe una coordinación efectiva que maximiza las posibilidades de éxito en el programa</b>	<b>Evidencias</b>	<b>Alcance</b>
2.1. ¿El coordinador/a tiene conocimiento de la lengua extranjera empleada en las asignaturas bilingües?		
2.2. ¿La persona responsable tiene conocimiento pedagógico que facilite la enseñanza bilingüe?		
2.3. ¿Fomenta actividades relacionadas con el programa bilingüe dentro y fuera del centro?		
2.4. ¿Coordina de manera efectiva al profesorado de áreas lingüísticas y no lingüísticas?		
2.5. ¿Promociona prácticas docentes bien fundamentadas para la enseñanza bilingüe?		
2.6. ¿La persona responsable de la coordinación tiene experiencia previa en la enseñanza bilingüe?		
2.7. ¿Existe un clima de colaboración entre los componentes del profesorado involucrado en el programa?		
2.8. ¿Hay un buen nivel de satisfacción con la coordinación bilingüe por parte de los demás agentes en el programa (profesorado, alumnado, etc.)?		
2.9. Otros indicadores...		
<b>Indicador 3: Existe una cultura de bilingüismo/plurilingüismo que además se ve enriquecida por contactos con personas e instituciones en el exterior</b>	<b>Evidencias</b>	<b>Alcance</b>
3.1. ¿Hay un ambiente de promoción de actividades de bilingüismo/plurilingüismo en el centro?		
3.2. ¿Hay proyectos/unidades integradas/interdepartamentales bilingües?		
3.3. ¿Hay contactos frecuentes con organismos oficiales (Administración, centros de formación del profesorado, universidades, etc.) para fomentar la enseñanza bilingüe?		
3.4. ¿Se participa de manera sistemática en proyectos internacionales (p. ej. eTwinning)?		
3.5. ¿Se participa de manera sistemática en intercambios de alumnado y profesorado con centros donde se habla la lengua extranjera?		
3.6. Otros indicadores...		
<b>Indicador 4: Hay recursos humanos y materiales suficientes y están empleados de manera que se garantice el buen funcionamiento del programa</b>	<b>Evidencias</b>	<b>Alcance</b>
4.1. ¿Existe un nivel alto de competencia comunicativa en la L2 por parte del profesorado involucrado?		
4.2. ¿Existe un alto nivel de conocimiento pedagógico específico (AICLE) que facilite la enseñanza bilingüe?		
4.3. ¿El profesorado está involucrado en actividades relacionadas con el programa bilingüe dentro y fuera del centro educativo?		
4.4. ¿El profesorado organiza actividades relacionadas con el programa bilingüe?		
4.5. ¿Se sigue una metodología AICLE bien fundamentada para las distintas asignaturas?		
4.6. ¿El profesorado participa en actividades escolares complementarias relacionadas con el programa bilingüe?		
4.7. ¿Se participa en proyectos internacionales (p.ej. eTwinning) en relación con el programa bilingüe?		

4.8. ¿Se dispone de auxiliares de conversación que participen de manera efectiva con el programa?		
4.9. ¿Se emplean recursos tecnológicos adecuados para desarrollar el aprendizaje bilingüe?		
4.10. ¿Se usan materiales curriculares adecuados para la enseñanza bilingüe?		
4.11. Otros indicadores...		
<b>Indicador 5: Existe una planificación, una ejecución y un seguimiento de las enseñanzas que potencien el éxito del programa</b>	<b>Evidencias</b>	<b>Alcance</b>
5.1. ¿Hay coordinación entre áreas lingüísticas y no lingüísticas en la planificación?		
5.2. ¿El profesorado involucrado tiene conocimiento de lo que han planeado sus compañeros en relación a la enseñanza bilingüe (mediante acceso a programaciones, reuniones de coordinación, etc.)?		
5.3. ¿En las clases se planifican tareas y/o resolución de problemas a través de la lengua extranjera?		
5.4. ¿En las clases se emplean proyectos a través de la lengua extranjera?		
5.5. ¿En las clases se establecen objetivos basados en logros y/o competencias?		
5.6. ¿La programación bilingüe se adapta o se cambia anualmente?		
5.7. ¿Se emplea la lengua extranjera la mayor parte del tiempo en las asignaturas del programa?		
5.8. ¿Las asignaturas se desarrollan en consonancia con la normativa y/o con las metodologías actuales bilingües?		
5.9. ¿El alumnado participa activamente en actividades escritas y orales en la L2?		
5.10. ¿Se tratan elementos culturales dentro de las asignaturas?		
5.11. ¿Durante el curso se participa en el seguimiento del programa bilingüe?		
5.12. Otros indicadores...		
<b>Indicador 6: Los resultados académicos y no académicos indican que el programa es exitoso</b>	<b>Evidencias</b>	<b>Alcance</b>
6.1. ¿El alumnado alcanza altos niveles de competencia comunicativa en la L2?		
6.2. ¿El alumnado asimila bien los contenidos de las asignaturas impartidas en la L2?		
6.3. ¿Los distintos miembros de la comunidad educativa (padres y madres, alumnado, profesorado, liderazgo) están satisfechos con el programa?		
6.4. ¿El centro o la sección bilingüe está bien considerado por la comunidad educativa?		
6.5. ¿El centro o la sección bilingüe está bien considerado por el entorno (la localidad, prensa local, etc.)?		
6.6. Otros indicadores...		



*Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe* en España nos presenta un estudio detallado de los cinco pilares de la enseñanza bilingüe en ocho comunidades autónomas de España, recogiendo la opinión de quienes dirigen, coordinan o imparten su docencia en estos centros, además de llegar al alumnado de Secundaria con la intención de presentar una serie de evidencias que podrían marcar la diferencia en la Educación Bilingüe en nuestro país.

Se trata de una investigación encargada por el British Council y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a un equipo de docentes de nueve universidades coordinados por el Prof. José Luis Ortega de la Universidad de Granada, en el que se aporta una perspectiva científica, rigurosa, alejada de críticas puramente ideológicas o políticas, basada, además, en una serie de herramientas elaboradas de manera colaborativa entre profesorado de los diferentes niveles y de áreas lingüísticas y no lingüísticas, expertos universitarios, directores y coordinadores de centro, así como de responsables de los programas bilingües de diferentes comunidades autónomas. El libro está estructurado en once capítulos en los que se repasa la legislación y normativas vigentes, se detalla el proceso de la investigación y se presentan los estudios realizados en las diferentes comunidades.

Se descubren fortalezas y debilidades, lo que funciona bien y lo que podría mejorarse en el funcionamiento de los centros y se ofrece un checklist que sirve, a quienes asumen la responsabilidad de la gestión de estos centros, para conocer con detalle qué se está haciendo y qué aspectos clave no se abordan, ofreciendo así la posibilidad de una reflexión desde el centro que lleve a una mejora en los resultados.

Nos encontramos ante un trabajo que aporta la experiencia de aquellos que están en el día a día de la educación bilingüe y que es necesario para entender la gestión de estos centros.