

# revista de EDUCACIÓN

Nº 403 ENERO-MARZO 2024

La educación bilingüe en España:  
Una mirada crítica acerca de las tendencias actuales





**revista de**  
**EDUCACIÓN**



**Nº 403 ENERO-MARZO 2024**

# revista de EDUCACIÓN

Nº 403 Enero-Marzo 2024

Revista trimestral

Fecha de inicio: 1952



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES**  
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN

Instituto Nacional de Evaluación Educativa  
Paseo del Prado, 28, 4.<sup>a</sup> planta  
28014 Madrid  
España

Edita  
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://www.libreria.educacion.gob.es/>  
Catálogo general de publicaciones oficiales de la Administración General del Estado: <https://cpage.mpr.gob.es/>

Edición: 2024  
NIPO pdf: 164-24-063-9  
NIPO ibd: 164-24-061-8  
NIPO html: 164-24-062-3  
ISSN línea: 1988-592X  
ISSN papel: 0034-8082  
Depósito Legal: M.57/1958  
Imagen de cubierta: Annie Spratt en Unsplash  
Diseño de la portada: Dinarte S.L.  
Maqueta: Glaux Publicaciones Académicas S.L.U..

## CONSEJO DE DIRECCIÓN

### PRESIDENCIA

José Manuel Bar Cendón  
Secretario de Estado de Educación

Clara Sanz López  
Secretaria General de Formación Profesional

### VOCALES

Santiago Antonio Roura Gómez  
Subsecretario de Educación, Formación Profesional y Deportes

Mónica Domínguez García  
Directora General de Evaluación y Cooperación Territorial

Carmen Tovar Sánchez  
Directora del Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Clementa López Fernández  
Subdirectora General de Atención al Ciudadano, Documentación y  
Publicaciones

Francisco Javier Amaya Flores  
Subdirectora de Cooperación Territorial e Innovación Educativa

Helena Ramos García  
Subdirector General de Ordenación Académica

## CONSEJO EDITORIAL

### DIRECTORA

Carmen Tovar Sánchez

### EDITOR JEFE

José Luis Gaviria Soto

### EDITOR ADJUNTO

David Reyero García

### VOCALES

Antonio Cabrales Goitia (University College London); Caterina Casalmiglio (Universitat Autònoma de Barcelona); Antonio Lafuente García (Consejo Superior de Investigaciones Científicas); Leoncio López-Ocón Cabrera, (Consejo Superior de Investigaciones Científicas); Carlos Marcelo García (Universidad de Sevilla); Miquel Martínez Martín (Universitat de Barcelona); Francisco Michavila Pitarch; (Universidad Politécnica de Madrid); Juan Manuel Moreno Olmedilla (Banco Mundial); Clara Eugenia Núñez (Universidad Nacional de Educación a Distancia); Lucrecia Santibáñez (Claremont Graduate University); Denise Vaillant (Universidad ORT, Uruguay); Pablo Zoido (Banco Interamericano de Desarrollo).

## REDACCIÓN

**Jefe de Redacción:** Sabrina Gallego Verdi

**Colaboradores:** Ruth Martín Escanilla y Alberto Díaz-Roncero Canales

## ASESORES CIENTÍFICOS

### Internacional

Aaron Benavot (State University of New York, SUNY-Albany); Abdeljalil Akkari (Universidad de Ginebra); Mark Bray (University of Hong Kong); José Joaquín Brunner (Universidad Diego Portales, Chile); Dirk Hastedt (Executive Director, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA); Andreas Schleicher (Director, Directorate for Education and Skills, OCDE).

### Nacional

Teresa Aguado Odina (Universidad Nacional de Educación a Distancia); Margarita Bartolomé (Universitat de Barcelona); Antonio Bolívar (Universidad de Granada); Josefina Cambra Giné (Colegio de Doctores y Licenciados); Anna Camps i Mundó (Universitat Autònoma de Barcelona); César Coll Salvador (Universitat de Barcelona); Agustín Dosil Maceira (Universidad LibeRQuaré); Gerardo Echeita Sarriónandia (Universidad Autónoma de Madrid); Juan Manuel Escudero Muñoz (Universidad de Murcia); Mariano Fernández Enguita (Universidad Complutense de Madrid); Joaquín Gairín Sallán (Universitat Autònoma de Barcelona); José Luis García Garrido (Universidad Nacional de Educación a Distancia); Daniel Gil Pérez (Universitat. de València); Fuensanta Hernández Pina (Universidad de Murcia); Carmen Labrador Herraiz (Universidad Complutense de Madrid); Miguel López Melero (Universidad de Málaga); Elena Martín Ortega (Universidad Autónoma de Madrid); Rosario Martínez Arias (Universidad Complutense de Madrid); Inés Miret (Neturity S.L., Madrid); Juan Ignacio Pozo (Universidad Autónoma de Madrid); Joaquim Prats Cuevas (Universitat de Barcelona); Manuel de Puelles (Universidad Nacional de Educación a Distancia); Tomás Recio Muñiz (Universidad de Cantabria); Luis Rico Romero (Universidad de Granada); Juana M.ª Sancho Gil (Universitat de Barcelona); Mercedes Vico Monteoliva (Universidad de Málaga); Antonio Viñao Frago (Universidad de Murcia); Jesús García Laborda (Universidad de Alcalá).



# Índice

## Sección monográfica

ANA OTTO, DIEGO RASCÓN-MORENO, ELENA ALCALDE-PEÑALVER Y JESÚS GARCÍA-LABORDA: Presentación: La educación bilingüe en España: una mirada crítica acerca de las tendencias actuales.....	1
GONZALO JOVER, DIANA PAOLA PONCE Y ROSA GONZÁLEZ-GARCÍA: Antecedentes histórico-políticos del convenio para la implantación del currículo hispano-británico integrado .....	9
NOELIA M <sup>a</sup> GALÁN-RODRÍGUEZ, LUCÍA FRAGA-VIÑAS, MARÍA BOBADILLA-PÉREZ, TANIA F. GÓMEZ-SÁNCHEZ Y BEGOÑA RUMBO ARCAS: Formación metodológica en educación plurilingüe en los programas de Educación Superior en España: ¿Está el profesorado en formación preparado en AICLE?.....	31
ANA HALBACH Y MANUEL AENLE: Adaptando la enseñanza del inglés al enfoque AICLE: el efecto del Literacy Approach en la motivación de los estudiantes .....	61
VÍCTOR PAVÓN VÁZQUEZ Y VIRGINIA VINUESA BENÍTEZ: Entre el igualitarismo y la diversidad en los programas AICLE: ¿qué piensan los profesores?...	89
MARÍA LUISA PÉREZ CAÑDO: La atención a la diversidad en los programas bilingües: factores clave de éxito .....	113
DIEGO ARDURA Y INMACULADA SENRA-SILVA: El impacto de la obligatoriedad de los programas bilingües en las actitudes y percepciones sobre la educación bilingüe del profesorado de asignaturas de contenido de educación secundaria .....	145
RAQUEL FERNÁNDEZ-FERNÁNDEZ Y ANA VIRGINIA LÓPEZ-FUENTES: El desarrollo de actitudes positivas hacia el uso de la literatura en el aula bilingüe: un estudio con estudiantado de Magisterio en Educación Primaria (Inglés) .....	175
ELISA HIDALGO-MCCABE Y LEAH TOMPKINS: La educación bilingüe en los medios de comunicación: Abordando la controversia en Madrid.....	205

ELENA DEL POZO MANZANO: La evaluación en AICLE: ¿la <i>asignatura pendiente</i> en la educación bilingüe? Un estudio de caso.....	233
ALBERTO FERNÁNDEZ-COSTALES Y DAVID LASAGABASTER HERRARTE: La enseñanza de contenido en inglés en universidades españolas: una revisión sistemática.....	261
<b>Reseñas.....</b>	<b>293</b>



## Sección monográfica



# Presentación La educación bilingüe en España: Una mirada crítica acerca de las tendencias actuales

# Presentation Bilingual education in Spain: A critical look at current trends

## Editores invitados

### Ana Otto

<https://orcid.org/0000-0002-3058-1067>  
Universidad Complutense de Madrid

### Diego Rascón-Moreno

<https://orcid.org/0000-0003-4181-9568>  
Universidad de Jaén

### Elena Alcalde-Peña

<https://orcid.org/0000-0002-1606-4792>  
Universidad de Alcalá

### Jesús García-Laborda

<https://orcid.org/0000-0003-0125-4611>  
Instituto Franklin Universidad de Alcalá

La enseñanza bilingüe en España, también denominada AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) o *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*), por sus siglas en inglés, se ha convertido en una revolución en las últimas décadas. Desde que se acuñó el término en los años 90, el AICLE ha pasado de ser una forma de aumentar la exposición del alumnado a las lenguas extranjeras o adicionales a convertirse en un fenómeno social basado en un enfoque pragmático que renueva la práctica en el aula (Ting, 2011). Los programas bilingües basados en

AICLE parten de una nueva concepción de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas que ofrece una exposición lingüística significativa a través de contextos curriculares reales, y que ha reportado numerosos beneficios pedagógicos tales como la mejora a nivel lingüístico tanto en lengua extranjera (Pérez Cañado, 2018a & Ruiz de Zarobe, 2008) como en la lengua materna (Navarro Pablo & López Gándara, 2020) y el hecho de que este enfoque puede incluso actuar como nivelador del estrato socio-económico (Halbach & Iwaniec, 2022, Rascón Moreno & Bretones Callejas, 2018). Hoy en día, el AICLE está presente en casi todos los países europeos (European Commission, European Education and Culture Executive Agency, 2023) y se ha extendido asimismo a Asia y Latinoamérica (Morton, 2016). En España, los programas AICLE también se han generalizado desde la implantación del Proyecto Bilingüe y Bicultural MEC-British Council, que abrió el camino a otros modelos como el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía y el Proyecto Bilingüe de la Comunidad Autónoma de Madrid, por citar algunos. Ya en 2010 España se situaba a la cabeza de los países europeos que iniciaban su andadura en la enseñanza bilingüe, tal y como apuntaba Coyle en el prefacio de Lasagabaster y Ruiz de Zarobe (2010):

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. (Coyle, 2010, p. viii)

Al igual que en otros programas bilingües de Europa, el enfoque AICLE se adoptó para impartir asignaturas no lingüísticas, excepto Lengua Española, utilizando mayoritariamente el inglés como lengua vehicular. Aunque los inicios de dichos programas se hallan en la educación primaria, posteriormente se harían extensibles a la etapa secundaria, para ir tímidamente avanzando a la formación profesional y a la educación superior (siendo más conocida en esta última como *EMI -English as a Medium of Instruction*). Además, actualmente son ya varias las comunidades autónomas que han implantado el bilingüismo en la etapa infantil, como ha sucedido en otros contextos educativos internacionales (Otto & Cortina Pérez, 2023). En palabras del Presidente de la Asociación nacional “Enseñanza Bilingüe”, hay en torno a un millón y medio de estudiantes que participan en programas de este tipo impartidos en más de 4.000 centros de Primaria o de Secundaria (Gisbert, 2022).

Pero la enseñanza bilingüe y multilingüe es un enfoque que va más allá del mero aprendizaje de una lengua extranjera o del uso de la misma para impartir contenidos. Requiere también de cambios metodológicos, curriculares y organizativos. En este sentido, y con el objeto de dar respuesta a la creciente demanda de profesionales plenamente capacitados, se han desarrollado diversas iniciativas y programas. Por un lado, los grados de educación se van tornando más internacionales y por otro, ya se cuenta con un gran número de titulaciones de posgrado que se han ido creando atendiendo a la necesidad de contar con profesionales formados en pedagogías bilingües y multilingües. Asimismo, las consejerías de educación han redoblado sus esfuerzos para ofrecer una formación de calidad a los egresados de las diversas universidades, a nivel lingüístico o de capacitación en lengua extranjera, y más paulatinamente, a nivel metodológico en el área de AICLE. A nivel de los propios centros educativos, se observan cada vez más propuestas para intentar dotar al profesorado de las herramientas necesarias y favorecer un clima de trabajo que favorezca la integración curricular, habida cuenta de la importancia de la política de centro en la práctica AICLE (Ortega et al., 2018). También han resultado esenciales los estudios coordinados por Pérez Cañado en el marco de dos proyectos I+D (*MON-CLIL*, 2013-2017) que evaluaron los programas bilingües desde un enfoque empírico alejado de cualquier sesgo político, y de los que se extrae que estos no tienen por qué suponer una merma en la adquisición de conocimientos o contenidos pese a lo que afirman sus detractores.

En *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (Lasagabaster & Ruiz de Zarobe, 2010) se ahondaba en la emergencia de programas bilingües y se apuntaba a las siguientes áreas de mejora. En primer lugar, en relación con la supremacía de la lengua inglesa, la consideración de otras lenguas de instrucción y no centrarse exclusivamente en ella; en segundo lugar, la necesidad de llevar a cabo más estudios –preferiblemente longitudinales– que den cuenta de los resultados de dichos programas; en tercer lugar, la urgencia de formar inicialmente al profesorado en la metodología AICLE; y por último, pero no por ello menos relevante, una formación lingüística adecuada y suficiente de los docentes implicados en programas bilingües, que es vital.

Más de una década después de la publicación de este volumen, que abrió la brecha para investigaciones futuras, el inglés siendo la lengua preferida para acceder al conocimiento, cada vez son más los estudios dedicados al área que nos ocupa. Se va avanzando poco a poco en formación

del profesorado, aunque se observan diferencias notables dependiendo de las diferentes comunidades autónomas. Una de las prioridades es cambiar el discurso para hablar de educación multilingüe y no sólo bilingüe y así acoger y representar a las comunidades que son bilingües *per se* y dar muestra de que las sociedades son cada vez más diversas y plurilingües, como se evidencia con la presencia de estudiantes de varias etnias y culturas en nuestras aulas. Otros de los retos, sin duda, son empezar a formar al profesorado en *pluriliteracies* (Coyle & Meyer, 2021) y pedagogías afines al enfoque AICLE, promover el trabajo colaborativo entre el profesorado (Pavón Vázquez & Ellison, 2018) y llegar a una integración plena a nivel curricular. En este sentido, es interesante destacar que la legislación actual apuesta claramente por la integración de las diversas áreas del currículo a través de las llamadas situaciones de aprendizaje y por una evaluación formativa y competencial, que mida el progreso de los estudiantes como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y que esté encaminada a que estos tengan conocimiento sobre su aprendizaje real. Finalmente, para asegurar que los programas bilingües tengan la calidad que promulgan, es fundamental que puedan estar destinados a todo tipo de alumnado, independientemente de su nivel académico y dominio de las lenguas; es decir, que sean capaces de atender a la diversidad del aula. Cabe mencionar aquí los proyectos de investigación *ADiBE* (*Attention to Diversity in Bilingual Education*) y sus varias líneas de actuación: recogida de la satisfacción de los agentes involucrados, creación de materiales, organización de cursos de formación, elaboración de vídeos con ideas útiles o píldoras AICLE (“CLIL pills”) y estudio de los resultados académicos del alumnado según su rendimiento. Para obtener más información sobre ellos, consultense, por ejemplo, los *outputs* (productos) en *ADiBE* (2019-2022), la página web de uno de los cuatro proyectos I+D, el Erasmus+ KA201, también coordinados por la profesora de la Universidad de Jaén María Luisa Pérez Cañado (cf. Diario Jaén, 2020).

El presente volumen pretende ser una publicación destacada y esperada por el rigor y solidez científica de sus trabajos a la hora de analizar un tema del que a menudo se hacen eco los diarios de tirada nacional. Después de más de 25 años desde el primer programa bilingüe en nuestro país es hora de examinar la educación bilingüe atendiendo a su evolución histórica, la formación metodológica que recibe el profesorado, la renovación pedagógica que conlleva, las opiniones de los participantes en dichos programas y las áreas complejas de tratar tales como la diversidad y la evaluación, entre otras.

Este monográfico se abre con un artículo de Gonzalo Jover, Diana Paola Ponce y Rosa González García que aborda de manera minuciosa los antecedentes histórico-políticos de los programas bilingües en España. El convenio British Council-MEC, firmado en 1996, se basaba en un currículo integrado para la enseñanza de la lengua y la cultura. Abrió las puertas a una nueva manera de enseñar inglés en España que hasta entonces había estado reservada a la élite y que tuvo una gran repercusión en el diseño de programas posteriores.

A continuación, Noelia Galán Rodríguez, Lucía Fraga Viñas, María Bobadilla Pérez, Tania F. Gómez Sánchez y Begoña Rumbo Arcas se ocupan de la formación inicial del profesorado generalista que imparte docencia en los programas AICLE. Partiendo de las seis competencias señaladas por Pérez Cañado (2018b) que resultan esenciales para desarrollar la labor docente en áreas no lingüísticas, se analizan las guías docentes presentes en los grados públicos de las universidades españolas en educación primaria para recabar conclusiones acerca de la idoneidad de dichos grados para preparar a los futuros docentes de contextos bilingües.

Sin duda, uno de los aspectos más interesantes de la mirada a los programas bilingües es su evolución y el impacto que han tenido en las metodologías para la enseñanza de lenguas. El siguiente artículo de la mano de Ana Halbach y Manuel Aenlle trata de cómo el denominado “Literacy approach”, un enfoque para la enseñanza del inglés desarrollado en contextos AICLE, basado en el modelo de “Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning” (Coyle & Meyer, 2021) y el análisis textual, puede aumentar significativamente la motivación de los estudiantes de dichos programas que acceden a los contenidos a través de una lengua extranjera.

Otros de los aspectos dignos de atención y precisamente por el que se suele denostar la enseñanza bilingüe en nuestro país es su supuesto carácter elitista, o que puede estar orientada a aquellos estudiantes que presentan mejor nivel académico, y más concretamente, niveles altos en la lengua de instrucción en la que se suelen impartir las asignaturas. En este sentido, Víctor Pavón Vázquez y Virginia Vinuesa Benítez ofrecen un estudio cualitativo sobre la visión crítica de los profesionales de la educación acerca del igualitarismo y la diversidad en comunidades monolingües. La investigación plantea diversas preguntas sobre el impacto que el estatus socio-económico y las capacidades intelectuales tienen en el éxito académico, y aporta algunas posibles medidas a tener en cuenta, siempre desde la perspectiva del profesorado.

En esta misma línea, María Luisa Pérez Cañado presenta un estudio pionero en su ámbito acerca de los factores de éxito que intervienen en la atención a la diversidad en los programas bilingües de España. Por medio de un estudio transversal de métodos mixtos y triangulación concurrente se analizan las opiniones de los principales colectivos en los programas (profesorado y alumnado) para establecer a posteriori un marco original de factores claves para el éxito de los programas AICLE, que previsiblemente tendrá un impacto extraordinario en los resultados y programas del futuro.

Le sigue el estudio de Inmaculada Senra Silva y Diego Ardura sobre el impacto de la obligatoriedad de los programas bilingües. Siguiendo un diseño de investigación ex-post-facto, se analizan y contrastan las opiniones del profesorado de asignaturas de contenido en centros de educación secundaria donde el programa bilingüe se lleva a cabo de manera optativa y en aquellos donde es obligatorio, basándose en variables tales como la actitud acerca de la educación bilingüe, la satisfacción con el puesto laboral y la percepción sobre los resultados académicos del alumnado.

El artículo firmado por Raquel Fernández Fernández y Ana Virginia López Fuentes acerca del desarrollo de actitudes positivas hacia la literatura es un estudio empírico longitudinal que examina el impacto de una intervención pedagógica de 15 semanas en las actitudes del estudiantado de Magisterio hacia el uso de la literatura en el aula de inglés como lengua extranjera (*EFL – English as a Foreign Language*) /AICLE. Para ello se usaron tres herramientas de recogida de datos: un cuestionario, una reflexión final escrita sobre el curso y reuniones de grupos focales con cada cohorte. Para analizar la información recopilada de forma rigurosa se usó el software estadístico SPSS y NVivo.

No cabe duda de que, desde sus inicios, los programas bilingües han sido objeto de críticas diversas que suelen agitar la opinión pública por las razones mencionadas anteriormente y algunos de ellos, como es el caso del de la Comunidad de Madrid, han sido un blanco fácil para atacar determinados postulados políticos. A continuación, Elisa Hidalgo McCabe y Leah Tompkins analizan los medios de comunicación articulando los puntos de controversia que afectan a dicho programa para ofrecer finalmente algunas consideraciones acerca de su sostenibilidad.

En relación con otra de las críticas más frecuentes de los programas bilingües, *i. e.* que los estudiantes aprenden menos contenido académico por estudiar en una lengua extranjera, Elena del Pozo nos acerca al tema

de la evaluación en AICLE, a la que se refiere acertadamente como “la asignatura pendiente” de la educación bilingüe. Su estudio experimental longitudinal y exploratorio se centra en comparar la producción escrita de un grupo de 45 estudiantes de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en 1º y, dos años más tarde, en 3º de la ESO, para concluir que estos adquieren satisfactoriamente los contenidos de la asignatura.

En el último artículo, Alberto Fernández Costales y David Lasagabaster ofrecen una revisión sistemática de la enseñanza de contenido en inglés en las universidades (*EMI*) de España en la última década (2013-2022) basándose en los estudios indexados en las tres bases de datos de mayor prestigio en la actualidad. Se trata, por tanto, de un trabajo pionero a la vez que identifica los temas y líneas que han sido menos explorados.

Esperamos que el presente trabajo sea de utilidad para la comunidad educativa, que ofrezca una perspectiva informada que ayude a derribar mitos y creencias infundadas, y que incite a la reflexión crítica acerca de la educación bilingüe y multilingüe en nuestro país. De ser así, contribuiría a dar respuesta a los retos mencionados en la página 3.

## Referencias Bibliográficas

- ADiBE (2019-2022). *CLIL for All: Attention to Diversity in Bilingual Education*. <https://adibeproject.com/>
- Coyle, D. (2010). Foreword. En D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. vii-viii). Cambridge Scholars Publishing.
- Coyle, D., & Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL: Pluriliteracies teaching for deeper learning*. Cambridge University Press.
- Diario Jaén (2020, 3 de marzo), Cuatro proyectos de I+D para la educación bilingüe. <https://www.diariojaen.es/jaen/cuatro-proyectos-de-i-d-para-la-educacion-bilingue-IG6844695>
- European Commission, European Education and Culture Executive Agency (2023). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/529032>
- Gisbert, X. (2022, 21 de octubre). *Discurso en la ceremonia inaugural*. VIII Congreso Internacional de Educación Bilingüe, Universidad de Jaén, Jaén.

- Halbach, A., & Iwaniec, J. (2022). Responsible, competent and with a sense of belonging: an explanation for the purported levelling effect of CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(5), 1609-1623.
- Lasagabaster, D., & Ruiz de Zarobe, Y. (eds.). (2010). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Cambridge Scholars Publishing.
- MON-CLIL (2013-2017). *Content and Language Integrated Learning in Monolingual Contexts*. <http://monclil.com/index/>
- Morton, T. (2016). Content and language integrated learning. En G. Hall (ed.), *The Routledge handbook of English language teaching* (pp. 252-264). Routledge.
- Navarro Pablo, M. & López Gándara, Y. (2020). The effects of CLIL on L1 competence development in monolingual contexts. *The Language Learning Journal*, 48(1), 18-35.
- Ortega Martín, J. L. Hughes, S. & Madrid, D. (2018). Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España. Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.
- Otto, A., & Cortina Pérez, B. (eds.). (2023). *Handbook of CLIL in pre-primary education*. Springer Nature.
- Pavón Vázquez, V., & Ellison, M. (2018). Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Linguarum Arena: Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, 4, 65-78.
- Pérez Cañado, M. L. (2018a). CLIL and educational level: A longitudinal study on the impact of CLIL on language outcomes. *Porta Linguarum*, 29, 51-70.
- Pérez Cañado, M. L. (2018b). Innovations and challenges in CLIL teacher training. *Theory into Practice*, 57(3), 212-221.
- Rascón Moreno, D., & Bretones Callejas, C. M. (2018). Socioeconomic status and its impact on language and content attainment in CLIL contexts. *Porta Linguarum*, 29, 115-135. [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero29/6\\_DIEGO%20J%20RASCON.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero29/6_DIEGO%20J%20RASCON.pdf)
- Ruiz de Zarobe, Y. (2008). Aprendizaje integrado de contenidos curriculares en inglés lengua extranjera: Diferencias con el aprendizaje del inglés como asignatura. En R. Monroy, R., & A. Sánchez (eds), *25 años de lingüística en España: Hitos y retos / 25 years of applied linguistics in Spain: Milestones and challenges* (pp. 413-419).
- Ting, Y-L. T. (2011). CLIL... not only not immersion but also more than the sum of its parts. *ELT Journal*, 65(3), 314-317.

# **Antecedentes histórico-políticos del convenio para la implantación del currículo hispano-británico integrado**

## **Historical-political background of the agreement establishing the Spanish-British integrated curriculum**

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-403-603>

### **Gonzalo Jover**

<https://orcid.org/0000-0002-6373-4111>

Universidad Complutense

### **Diana Paola Ponce**

<https://orcid.org/0000-0002-6765-9454>

Universidad Complutense

### **Rosa González-García**

<https://orcid.org/0000-0003-4904-7822>

Investigadora Independiente

### **Resumen**

Introducción: el objetivo de este trabajo es analizar las claves políticas que llevaron a la celebración, en 1996, del convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia español y el *British Council*, para el desarrollo del currículo integrado. Metodología: seguiremos una aproximación histórica de amplio recorrido a lo largo del siglo XX. Especialmente, la fase postrera de esta historia ha sido apenas estudiada, lo que ha obligado a la búsqueda en diversos archivos en España y en el Reino Unido. Resultados: el análisis permite identificar cinco factores que confluyeron históricamente en el camino hacia el convenio: la función estratégica del Consejo en el mantenimiento de la influencia británica en España, en una época en la que las relaciones oficiales

estaban limitadas por la dictadura; el papel fundamental que en la estructura del *British Institute* español jugó la *British Council School*; la escasa importancia que durante largas décadas se dio a la enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo; la evolución política del sistema desde la apertura internacional de los años sesenta y en la época constitucional; y los empeños personales de algunos personajes clave. Discusión: durante mucho tiempo, la posibilidad de una enseñanza bilingüe español-inglés estuvo reservada a las clases privilegiadas. El convenio abrió esta posibilidad a quienes, de no ser por estos programas, no habrían tenido nunca la oportunidad de acceder a la misma. Frente al uso político instrumental que a veces hace de esta enseñanza, se precisa hoy más investigación que permita plantear si ha llegado la hora de llevarla a todas las escuelas y en qué condiciones.

*Palabras clave:* Consejo Británico, educación bilingüe, política educativa, relaciones internacionales, diplomacia cultural, profesores de inglés.

### **Abstract**

Introduction: The aim of this paper is to analyse the key political aspects that led to the signing of the collaboration agreement in 1996 for the development of an integrated curriculum between the Spanish Ministry of Education and Science and the British Council. Methodology: An exhaustive historical approximation will be undertaken throughout the 20th century. The latter period leading to the agreement has been hardly studied, compelling us to conduct archive searches in Spain and the United Kingdom. Results: The analysis allows the identification of five factors that were present in the historical path towards the agreement: the strategic function of the Council in maintaining British influence in Spain during a period in which official relations were constrained by the dictatorship; the fundamental role that the British Council School played within the structure of the British Council in Spain; the limited importance attributed throughout decades to the teaching of foreign languages in the education system; the political evolution of the system since its international opening during the 1960s and the constitutional period; and the personal endeavours of certain key players. Discussion: For a long time, the possibility of bilingual education in English and Spanish was reserved to the privileged classes. Nevertheless, the agreement provided opportunities to those who, if it wasn't for these programs, would have never been able to access bilingual education. To address the political instrumentalisation of bilingual education, nowadays further research is needed to assess whether it is the appropriate moment to bring the bilingual system to all the schools and under what conditions.

*Keywords:* British Council, bilingual education, educational policy, international relations, cultural diplomacy, English teachers.

## Introducción

El 1 de febrero de 1996, el Ministerio de Educación y Ciencia español (en adelante, MEC) y el *British Council* (en adelante, BC) suscribieron un convenio de colaboración para el desarrollo del currículo hispano-británico integrado. El convenio suponía la puesta en marcha de un programa que permitía la iniciación temprana, a partir de los tres años, de los escolares de los centros públicos en una educación bilingüe, español-inglés. Esta formación sería impartida en un currículo integrado basado en el currículo español y en el *national curriculum* para Inglaterra y Gales. Se pretendía con ello que, al terminar la educación obligatoria, los alumnos pudiesen obtener la titulación de ambos sistemas y disponer de un conocimiento apropiado de los dos idiomas.

En 2021 el programa de educación bilingüe MEC-BC cumplió 25 años. A lo largo de este tiempo su desarrollo no ha estado exento de polémica. Así, no hace mucho podía leerse en un titular de prensa: “Enseñanza bilingüe: ¿Educación o política? Los responsables de Educación de algunos medios de comunicación de tirada nacional se equivocan. Deberían saber que la enseñanza bilingüe no tiene ideología” (Gisbert, 2021). El titular acierta al denunciar la instrumentalización a la que se ve a menudo sometida la educación en el terreno de la pugna política. Sin embargo, por detestable que sea esa instrumentalización, no debe caerse en el error contrario de negar la dimensión intrínsecamente política que tiene la educación, en cuanto se refiere a modos de vida y valores, que convierten los entornos educativos en espacios cívicos (Jover, López y Quiroga, 2011).

El antídoto contra la instrumentalización política de la educación no puede ser la negación de su carácter intrínsecamente político. Todo lo contrario, lo que se requiere es ponerlo más al descubierto, indagar las claves políticas que subyacen en las propuestas educativas. Esto es lo que pretendemos hacer en este trabajo. Nuestro objetivo es analizar, con un enfoque histórico que transcurre por gran parte del siglo XX, los antecedentes políticos que llevaron a la celebración del convenio de 1996. Transitaremos por la macropolítica de las relaciones internacionales, la diplomacia cultural y los planes educativos y por la micropolítica de los entresijos de la Administración, los despachos diplomáticos y la organización escolar.

Algunos aspectos generales de esta historia, o concretos sobre la actuación del BC en España en períodos determinados, han sido

abordados en estudios como los de Taylor (1978), Donaldson (1984), Berdah (1998), Corse (2013), Martín García (2012), Martín García y Rodríguez Jiménez (2013 y 2015) y Pérez de Arcos (2021a y 2021b), entre otros. Faltaba, sin embargo, una visión comprensiva, *longue durée*, como la que abordaremos aquí, directamente enfocada a desentrañar los factores que condujeron a la firma del convenio, en los contextos cambiantes de la relación entre ambos países. Especialmente, la fase postrera de esta historia, la más cercana a la adopción del convenio, ha sido apenas estudiada, lo que nos ha obligado a la búsqueda en archivos. Se han consultado el Archivo de la Fundación Felipe González (AFFG) y el de la *Margaret Thatcher Foundation* (MTF), ambos online, y, presencialmente, el Archivo Central del Ministerio de Educación y Formación Profesional (ACME) y el Archivo General de la Administración (AGA) en España, y la sección del BC y otros fondos de *The National Archives* (TNA), en el Reino Unido.

Agradecemos al personal de los archivos presenciales mencionados las facilidades prestadas durante el tiempo que estuvimos trabajando en los mismos en Alcalá de Henares y en Kew (Richmond). Nuestro agradecimiento también a Lucio Calleja, Subdirector General de Ordenación Académica del Ministerio de Educación y Formación Profesional, por su ayuda en la localización de alguna información fundamental, y a Sheila Estaíre, Profesora y Directora del *Teacher Development Unit* del *British Council* en Madrid de 1980 a 1998, por su lectura y notas a un borrador previo de este trabajo. Apreciamos mucho la atención y tiempo que nos han dedicado Mark Levy, Director de *English Programmes* del *British Council Spain*, y Mercedes Hernández, Directora de la *British Council School*. *Last but not least*, estamos tremadamente agradecidos, por sus valiosos comentarios, a Álvaro Marchesi, Secretario de Estado de Educación en la época en la que se aprobó el convenio. Todos los análisis y afirmaciones que se hacen en este trabajo son responsabilidad exclusiva de sus autores.

## **El desembarque del British Council en España**

Las iniciativas de los gobiernos para aproximarse al público de otros países a través de la cultura y la educación, ya existían a fines del siglo XIX. Destaca el liderazgo pionero de Francia, con la creación de *l'Alliance*

*Française*, en 1883. En España, la intervención del Duque de Alba, Jacobo Fitz-James Stuart y Falcó, fue fundamental para fomentar las relaciones culturales e intelectuales con el Reino Unido, con la creación, en 1923, unos meses antes del golpe militar de Miguel Primo de Rivera, del Comité Hispano-Inglés, que lideró varias iniciativas para la difusión de la lengua, la literatura y la cultura británicas (Ribagorda, 2008). En el Reino Unido, el *Foreign Office* impulsó en 1934 la creación del *British Committee for Relations with Other Countries*, que luego se convirtió en el *British Council*. Su promotor fue Sir Reginald Leeper, quien insistía en que el Consejo no dependiese exclusivamente de la financiación gubernamental (Taylor, 1978, p. 251). Tras el estallido de la Segunda Guerra Mundial, en 1940 se otorgó al Consejo una *Royal Charter* que lo convertía una organización legal independiente de carácter cultural, si bien la demarcación entre la acción cultural y la propaganda política estaba lejos de ser nítida, especialmente en un contexto bélico (Berdah, 1998).

En 1938, el BC ya había establecido sus primeras cuatro oficinas en Lisboa, Varsovia, Bucarest y El Cairo. Su presencia en España no tardaría en llegar, impulsada por los contactos personales del *Chairman* del Consejo, el político conservador George Lloyd, con Francisco Franco, y el apoyo del Duque de Alba, entonces Embajador en Londres (Donaldson, 1984, pp. 86-87). Recién finalizada la Guerra Civil, el BC ofreció al gobierno español ayuda en forma de libros para las bibliotecas devastadas por la contienda y becas para que universitarios británicos estudiases en España. Le proponía, además, la posible creación de una institución cultural que sirviese de punto de encuentro para jóvenes ingleses, españoles y de otras nacionalidades (De las Bárcenas, 1939). La propuesta prosperó, y en 1940 el BC abrió su sede en Madrid con el nombre de *British Institute*. El gobierno español puso la condición de que su personal fuese católico. La persona elegida para dirigirlo fue el hispanista Walter Fitzwilliam Starkie, que había conocido al Duque de Alba en 1924, en una conferencia del Comité Hispano-Inglés (Hurtley, 2013, p. 253). Éste lo describió como “católico, irlandés, educado en Inglaterra, humanista, músico, epicúreo, conocedor profundo de España, competente aficionado a lo flamenco, con gran don de gentes, enérgico, todo lo reúne mi amigo” (El Duque de Alba, 1948, p. 6). Estas cualidades hacían a Starkie la persona idónea para servir de puente entre la cultura británica y la española, y construir un foco de dinamización cultural en la férrea dictadura de los años cuarenta. Por el Instituto pasaron eminentes

personalidades de la vida cultural y científica, española y extranjera, de la época, de la más variada condición.

La posibilidad de apertura del Instituto causó algunas fricciones y pugna por su control en el entorno del gobierno. El Ministerio de Educación Nacional reclamó al de Asuntos Exteriores la potestad sobre los grados de enseñanza y el reconocimiento de los estudios que se cursasen en el centro (Ministerio de Educación Nacional, 1940). Desde Asuntos Exteriores se aclaró que “en el proyectado Instituto Británico no se cursarán estudios de ninguna clase, pues tan solo se limitará a mantener una Biblioteca y Sala de Lecturas y a dar conferencias por medio de conferenciantes especialmente enviados por el British Council y que hayan merecido la previa conformidad de este Ministerio” (Peche, 1940). No fue así, y en septiembre de 1940 comenzó a funcionar en el seno del Instituto la *British Institute School*. El colegio admitía, inicialmente, a escolares entre 4 y 10 años, a quienes ofrecía una educación moderna, basada en los métodos de Montessori y Froebel (Pérez de Arcos, 2021a, p. 550). Asistían hijos de familias del Reino Unido y de otros países, afincadas en España, junto con hijos de familias españolas aristócratas y *white-collar* que buscaban una educación diferente, “en inglés, de carácter liberal y coeducación” (Urigoiti, 2016. p. 22).

El desembarco del BC en España puede enmarcarse en la política de acercamiento pragmático de Winston Churchill al régimen franquista, y sus esfuerzos para asegurar la neutralidad de España en la Segunda Guerra Mundial, sobornos incluidos (Wigg, 2005). La presencia del BC representaba una fuerza de atracción social, o “poder suave”, como lo ha llamado Nye (2004), que actuase de contrapeso a la influencia de los países del Eje, tanto en España como en el contexto internacional. Durante la guerra, el Consejo vio muy mermadas sus posibilidades de expansión, al no poder operar en los países enemigos o en los invadidos, mientras que los países declaradamente neutrales resultaban especialmente codiciados para la propaganda “cultural” (Corse, 2013, pp. 32-37). Para los esfuerzos de la guerra, era también importante el control sobre el Mediterráneo. Estas condiciones se daban en España que, hacia finales de 1942, era uno de los pocos países europeos accesibles a los británicos, junto con Portugal, Suecia e Islandia (Donaldson, 1984, p. 85). A su vez, para el gobierno español, la presencia del BC podía reforzar la imagen de neutralidad del país. Su establecimiento contó con el apoyo de Franco, pero también con la oposición del influyente Ministro, afín al fascismo,

Ramón Serrano Suñer, primero desde el Ministerio de Gobernación y luego desde el de Asuntos Exteriores. El Instituto tuvo que abrirse, así, paso entre otras acciones que disfrutaban de un mayor apoyo oficial y mediático, como el Instituto Italiano, abierto poco antes, y el alemán, establecido en 1941. Obtuvo, sin embargo, el favor de intelectuales como Pio Baroja o el joven Camilo José Cela (Corse, 2013, pp. 129-167). A medida que el desenlace de la guerra se hacía más evidente, la influencia de la institución fue creciendo, y en 1944 Starkie consiguió arrancar al Ministro de Educación Nacional, José Ibáñez Martín, el compromiso de que en el Bachillerato pudiese elegirse entre el idioma inglés y el alemán, lo que suponía acabar con uno de los privilegios que hasta entonces había tenido el segundo en la política franquista (Hurtley, 2013, p. 271). Otros Institutos se abrieron en varias ciudades españolas, originalmente como secciones del Instituto de Madrid: Barcelona, en 1943; Bilbao, en 1944; Valencia, en 1945 y Sevilla, en 1946 (Starkie, 1948, p. 271). Hubo también propuestas de abrirlos en otras ciudades, como Vigo (Barkworth, 1947).

El *British Institute* español y su colegio en Madrid se vieron afectados por las dificultades económicas del Reino Unido derivadas de la guerra y la reconstrucción posbética. Finalizada la contienda, desde las oficinas del BC en Londres se llegó a cuestionar la continuidad del colegio. Para el *Foreign Office*, el cierre del centro era, sin embargo, “desaconsejable por motivos políticos” (Regional Officer, 1948). Y es que el interés que España había tenido para el Reino Unido durante la guerra permaneció una vez finalizada ésta. En 1946 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó una resolución instando a la retirada de los embajadores de los Estados miembros de Madrid. A pesar de que el Reino Unido apoyó la resolución, no llegó a consumar totalmente la ruptura diplomática, manteniendo las relaciones comerciales, vitales para su recuperación económica (Johnson, 2006). Además, España podía ser un aliado en la oposición al comunismo, que en los años posteriores a la guerra postulaba el BC como seña de identidad (Secretaries of State for Foreign Affairs, Colonies and Commonwealth Relations, 1951, p. 5). Estas y otras circunstancias, incluyendo la relación estratégica del régimen franquista con los países árabes (Rein, 1998) pudieron pesar en el trato privilegiado que, a partir de los años cincuenta, recibió España del BC, pese a ser un país no amigo, para mantener el acercamiento por la vía de la diplomacia cultural (Donaldson, 1984, p. 167). El trato favorable no impidió que algunos de los centros del *British Institute* abiertos previamente tuvieran que cerrar.

## La apertura internacional y la modernización del sistema educativo

En 1960 se dio un paso decisivo en la cooperación cultural entre España y el Reino Unido, con la firma de un convenio de colaboración para el fomento del conocimiento mutuo en actividades intelectuales, artísticas, científicas y técnicas (Instrumento de Ratificación del Convenio Cultural entre España y el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, 1961). El convenio establecía que cada país asignaría una agencia específica para llevar a cabo las tareas estipuladas. El BC sería la organización encargada por el lado británico. La firma de este convenio se produce en un momento en el que España comienza a experimentar un importante crecimiento económico provocado por el aumento del turismo y la industrialización, tendencia que es recogida en los informes anuales del BC (British Council Spain, 1973). La modernización del país se acompañó de lo que se ha llamado la reforma tecnocrática del sistema educativo, auspiciada desde organismos internacionales como la UNESCO, el Banco Mundial o la OCDE (González-Delgado, 2023; Jover y González-Delgado, 2023). El resultado fue la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE), aprobada en 1970 con Villar Palasí como titular del Ministerio, que unos años antes había cambiado el nombre de Ministerio de Educación Nacional por el de Ministerio de Educación y Ciencia. La ley introdujo, entre otras medidas, una presencia mayor de las lenguas extranjeras en el currículo escolar, estableciendo por primera vez su enseñanza en la etapa obligatoria, la Educación General Básica.

La LGE tuvo una gran repercusión en la actividad del *British Institute* y la *School*. Por un lado, algunos de sus artículos afectaban al trabajo que venía realizando la institución, y se discutía acerca de si su estatuto jurídico, derivado del convenio de 1960, le eximía de algunas de las exigencias que la nueva normativa suponía en materia educativa, laboral y fiscal. Como consecuencia de esta discusión, se aclaró que el organismo representado en España era el *British Council*, mientras que el *British Institute*, como hasta entonces se le venía denominando., no era más que una expresión operativa de aquél (Ministerio de Asuntos Exteriores, 1975). Por otro lado, la ley supuso un nuevo impulso a la acción de formación del profesorado de inglés a la que venía dedicándose el *British Institute*, que en 1962 había creado un centro de formación de

profesores de lengua inglesa en Madrid (Martín García, 2012, p. 813). Con esta finalidad, a comienzos de los setenta, el organismo estableció relaciones de colaboración con varios Institutos de Ciencias de la Educación, creados en las universidades españolas para el desarrollo de la investigación e innovación educativas y la formación del profesorado de educación secundaria (British Council Spain, 1971, p. 2).

Hacia mediados de la década, las relaciones oficiales del Reino Unido con España están marcadas por la incertidumbre con respecto al futuro del régimen de Franco. Los laboristas, desplazados del gobierno en la primera mitad de los setenta, regresaron al mismo en la segunda, con Harold Wilson y James Callaghan como Primeros Ministros. Tradicionalmente los laboristas habían sido hostiles con la dictadura, pero en esos momentos de final del régimen se daban algunas condiciones especiales que, en el contexto de la crisis económica de la época, hacían la situación más incierta, y llevaron al gobierno de Wilson a plantear la posibilidad de reorientar su postura, tal como pone de manifiesto la documentación desclasificada del *Foreign and Commonwealth Office*, recopilada por Hamilton y Salmon (2006). La relación entre ambos gobiernos se encontraba condicionada por el problema de Gibraltar y la actitud de los países europeos con respecto a los deseos de España de estrechar lazos con la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN), algo que para muchos no cabía plantear mientras Franco se mantuviese en el poder. Sin embargo, al igual que otros gobiernos, el británico estaba preocupado por el cariz que pudiesen tomar los acontecimientos una vez que Franco faltase, y el efecto que en los mismos pudiesen tener la revolución portuguesa de 1974 y la influencia del comunismo, lo que aconsejaba un acercamiento tanto a la oposición moderada como a los elementos más abiertos del régimen, incluyendo miembros del ejército. Paralelamente, la influencia británica seguía ejerciéndose a través de la acción cultural y educativa del BC. Entre 1974 y 1977, los beneficios económicos obtenidos por éste en España, con la enseñanza directa del inglés, aumentaron considerablemente (Martín García, 2012, p. 804). El Consejo se valió de esta vía para difundir un mayor conocimiento de la sociedad, la historia y las instituciones británicas, como modo de “inculcar en los jóvenes españoles los tradicionales hábitos británicos de moderación”, algo que, en el momento político que atravesaba el país, se consideraba de suma importancia (Cultural Relations Department, 1976).

## La cooperación del Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council

Francisco Franco falleció el 20 de noviembre de 1975. Tres años después, el 6 de diciembre de 1978, el pueblo español ratificó en referéndum la Constitución por la que se dotaba de un sistema político democrático. En el marco abierto por la Constitución, se hizo habitual que cuando una región del país adquiría las competencias como gobierno autónomo, solicitase al BC la instauración de una sede en su territorio para la enseñanza del inglés, si era necesario proporcionando los locales y otras ayudas, algo que, según el Consejo, no pasaba en ningún otro lugar (Cavaliero, 1983 y 1987). La correspondencia entre el BC, la Embajada Británica y el *Foreign Office* revela una sensación de éxito. Éste no tardaría en provocar el malestar de los centros privados de idiomas, que llegó a los tribunales en la forma de un recurso interpuesto contra el Consejo por competencia desleal, alargado durante varios años (England, 1991).

El éxito cosechado con la enseñanza directa del inglés permitió al BC explorar nuevas posibilidades. A comienzos de los ochenta, los documentos preparatorios de su acción en España hablan de “pasar del éxito comercial de la DTE [enseñanza directa del inglés] a un esfuerzo más fuerte de formación docente en el sector estatal” (British Council, 1981, p. 10). El Consejo reorientó su política de colaboración con los Institutos de Ciencias de la Educación universitarios en la formación del profesorado, hacia la relación directa con el MEC. Aunque algunos pasos se habían dado ya antes, la llegada al Ministerio del socialista José María Maravall supuso el despegue definitivo de esta colaboración. Maravall conocía bien la política educativa desarrollada por el *Labour Party* británico en los años sesenta y setenta, especialmente la impulsada por el Secretario de Estado de Educación Anthony Crosland. Doctor por la Universidad Complutense en 1969, Maravall se doctoró también algo más tarde en la Universidad de Oxford, con una tesis dirigida por Albert Henry Halsey, antiguo asesor de Crosland. Perteneció al partido laborista británico antes que al partido socialista español (González Moreno, 2021, p. 83).

A este adepto al laborismo, le tocó emprender la reforma socialista del sistema educativo español mientras Margaret Thatcher acometía la reforma conservadora del británico. El cuaderno de notas de Thatcher contiene una entrada que, aunque anecdótica, pone de manifiesto esta disonancia. La situación la originó el viaje oficial que Maravall realizó al

Reino Unido en julio de 1984 para verse con el Secretario de Estado de Educación, Sir Keith Joseph, y visitar las escuelas británicas. Aprovechando el viaje, el portavoz de educación de la oposición laborista, Giles Radice, invitó a Maravall a reunirse con el líder de la oposición Neil Kinnock y otros miembros del *Labour Party*. Esta invitación obligó a una serie de consultas diplomáticas en el entorno de la Primera Ministra, sobre la posibilidad de introducir contactos con la oposición en el programa oficial de la visita de un Ministro extranjero (Prime Ministerial Private Office, 1984). Más allá de la anécdota, la visita supuso el inicio formal de la colaboración entre el Ministerio de Maravall y el BC. Durante la misma, el Ministro mantuvo una conversación con el Director General del Consejo, en la que acordaron reforzar la cooperación en varias áreas, incluida la formación del profesorado (British Council Spain, 1985, p, 2). Unos días más tarde, José María Maravall y el Director General, John Charles Burgh, firmaban una *Carta de Acuerdo* en la que se fijaban cinco posibles campos de colaboración: a) acciones integradas de investigación con universidades; b) becas Fleming para la realización de estudios de posgrado en el Reino Unido; c) perfeccionamiento de profesores; d) educación especial; y e) ordenadores en educación (Ministerio de Educación y Ciencia, 1984).

Estos cinco campos serán el núcleo de un *Memorándum de Entendimiento sobre Colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el Consejo Británico*, firmado entre ambas organizaciones el 15 de junio de 1987. Los firmantes esta vez son Stewart Ranson Smith, Representante en España del BC, y Joaquín Arango, Subsecretario del MEC. El *Memorándum* añade a las áreas enunciadas en la Carta de 1984 un sexto campo de colaboración, de reciente interés conjunto, en desarrollo curricular (Ministerio de Educación y Ciencia, 1987). Entre las firmas de ambos documentos, suceden dos acontecimientos que justifican esta voluntad de afianzar y extender la colaboración: la integración de España en la Comunidad Económica Europea (CEE), mediante la firma del Tratado de Adhesión el 12 de junio de 1985, y el inicio de los trabajos que llevarían a la aprobación, unos años más tarde, de la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE).

Según Pardo (2011) mientras que la transición democrática española en materia de política interior podía considerarse cerrada en 1982, en lo que se refiere a la política exterior habría que esperar al menos hasta 1986, con la entrada en vigor del Tratado de Adhesión a la CEE y la ratificación

de la permanencia en la OTAN. A pesar del cambio político, varios países europeos seguían viendo con recelo la integración de España en el entorno institucional europeo. Pero esta actitud empezó a cambiar, en parte debido al propio proceso de consolidación democrática, y en parte también a los intereses económicos, muy importantes en el Reino Unido (Leigh, 1978). En la integración seguía latiendo el problema de Gibraltar. Para desbloquearlo, el Gobierno español abrió la verja al tráfico peatonal, lo que permitió allanar las negociaciones hasta la Declaración Conjunta de Bruselas de 1984, con la que Londres se comprometía a discutir sobre soberanía y Madrid a abrir completamente el paso (Pardo, 2011, p. 87). En una nota enviada por Margaret Thatcher a Felipe González en abril de 1985, la Primera Ministra británica felicitaba al Presidente del Gobierno español por la marcha del proceso de integración, y le recordaba que “en Gran Bretaña hemos apoyado constantemente la adhesión de España a la CE y hemos trabajado para la rápida conclusión de las negociaciones” (Thatcher, 1985).

El ingreso en la Europa Comunitaria afectó a las diferentes políticas públicas españolas, entre ellas la educativa. Hechas las reformas de la *Ley de Reforma Universitaria* (LRU) y la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* (LODE), y tras el intento fallido de reforma experimental de las Enseñanzas Medias, Maravall emprendió la transformación estructural que culminaría, en 1990, con la aprobación de la LOGSE. Un eje fundamental de la reforma que se pretendía llevar a cabo era la preparación del profesorado. En 1984 el equipo de Maravall planteó una modificación profunda de la formación inicial, que chocó con diversos obstáculos corporativistas y logísticos (Benejam, 1986, pp. 153-163). Rota esta vía, el Ministerio volvió la mirada hacia la formación permanente. En esta estrategia, Maravall supo sacar ventaja del éxito cosechado por el BC, y reforzó la colaboración con el organismo a través de un programa de perfeccionamiento profesional para profesores de inglés, bajo los auspicios del convenio de 1960. Las acciones se desarrollaban en España y en el Reino Unido, si bien desde el Ministerio se tenía interés por fortalecer especialmente la formación en el país británico (Poe, 1985).

Éste es, por tanto, el contexto en el que, por la parte del Ministerio, se firma el *Memorándum* de entendimiento de 1987. El BC en Madrid lo consideró un gran logro. En una nota enviada la misma tarde de su firma a las oficinas en Londres, el Representante Smith exponía su trascendencia, resaltando que “un acuerdo así no existe con ningún otro

país, ni se prevé". Representaba la continuación del compromiso firmado por el Director General del Consejo y José María Maravall en 1984, y refrendaba lo que se venía haciendo. Smith indicaba que, según le habían confiado los responsables del Ministerio, "Gran Bretaña es para ellos el país extranjero prioritario", aunque se sentían "políticamente ofendidos porque el gobierno británico en Londres muestra poco interés" (Smith, 1987b). La queja tenía que ver con la actitud de indiferencia que desde el Ministerio de Educación Español se percibía en el *Department of Education and Science* británico, según revela el cruce de correspondencia entre éste, las oficinas del BC en Londres y las de España.

## **El convenio de colaboración para el desarrollo del currículo integrado**

Desde la segunda mitad de los ochenta, el MEC y el BC venían trabajando en consolidar su colaboración y alargarla más allá de la formación del profesorado de inglés, con la mirada puesta "sobre el currículo en su totalidad" (Smith, 1987a). Este interés se materializó en la firma, el 1 de febrero de 1996, de un convenio de colaboración entre el MEC y el BC para el desarrollo del currículo hispano-británico integrado. Los firmantes en esta ocasión fueron el Ministro, Jerónimo Saavedra Acevedo, el Embajador del Reino Unido, David Brigthy, y el Director del BC, Peter John Wittaker Taylor.

Normativamente, el currículo integrado emana de la actualización de la regulación sobre los centros extranjeros de enseñanza en España. El nuevo marco legislativo exigía adaptar la anterior regulación de 1978. Se hizo a través del Real Decreto 806/1993, firmado por el Ministro Alfredo Pérez Rubalcaba. La disposición adicional primera del Decreto establecía la posibilidad de configurar "currículos integrados de sistemas educativos extranjeros y del sistema educativo español, cuya superación conduzca a la obtención simultánea de títulos académicos extranjeros y españoles" (Real Decreto 806/1993). La *British Council School* pronto se interesó en esta posibilidad. A mediados de 1995 finalizaba el reconocimiento de colegio extranjero, que había obtenido en 1981, y tenía que renovarlo de acuerdo con la nueva regulación (Vale, 1993, p. 1). En el Colegio se procedió, en consecuencia, a adaptar su currículo y su profesorado a los

cambios que exigía la LOGSE, al tiempo que se planteaba solicitar de la inspección educativa británica asesoramiento sobre la implementación del *national curriculum*. Un documento del centro, del 15 de febrero de 1995, señalaba que “ambos procesos están vinculados al desarrollo del currículo integrado del Colegio en respuesta al anexo 1 del Real Decreto sobre colegios extranjeros en España” (British Council School, 1995a).

Este interés del Colegio coincidía con el empeño que, desde la Secretaría de Estado de Educación, a cargo de Álvaro Marchesi, existía en potenciar y hacer más atractiva la educación pública, actuando, entre otras áreas, en la enseñanza del idioma extranjero. “En el caso de la enseñanza bilingüe, buscamos el enfoque que podía ser más beneficioso y potente: un currículo integrado y maestros ingleses que se incorporaran a los colegios españoles. Nos pareció que el *British* era el socio ideal y así fue” (comunicación personal de Álvaro Marchesi, 8 de enero de 2023). Nacía el convenio. Se vinculaban inicialmente al programa cuarenta y tres colegios públicos de educación infantil y primaria, junto con la *British Council School*, previendo su extensión posterior a Institutos de Educación Secundaria y otros posibles centros (Ministerio de Educación y Ciencia, 1996). El proyecto se basaba en la experiencia en enseñanza bilingüe de la *School*, que se haría cargo de la gestión del BC en lo relacionado con el currículo integrado (comunicación personal de Sheila Estaire, 26 de diciembre de 2022). Para las oficinas del BC en Londres, el centro representaba entonces “un escaparate de la excelencia educativa británica y un vehículo influyente para promover el lugar del inglés en el sistema educativo español” (British Council, 1996, p. 9). Atrás quedaban los recelos de otros tiempos, cuando desde Londres no siempre se entendía la función que podía tener un colegio para niños como parte del *British Institute*.

En la selección de los centros públicos participantes, el Ministerio priorizó los que se encontraban en zonas o condiciones menos favorecidas. El convenio plasmaba, de este modo, el sentido social de la educación que había inspirado años antes la política de Maravall. En España existían colegios privados especializados en la enseñanza del inglés o que ofrecían el currículo británico. La novedad era que el convenio abría esta posibilidad en el sistema de escuelas públicas. En su presentación a la prensa, Marchesi puso mucho empeño en subrayar esta orientación social, indicando que “la lengua inglesa no tiene que ser patrimonio exclusivo de aquellos sectores que tienen medios económicos... La idea

es que en los centros públicos haya una oferta amplia para que los niños dominen la lengua y la cultura española y británica" (Álvarez, 1996).

## Conclusión

La firma, el 1 de febrero de 1996, del convenio de colaboración para el desarrollo del currículo hispano-británico integrado, supuso la culminación de un proceso histórico cuyos antecedentes pueden remontarse a las primeras décadas del siglo XX. Nuestro recorrido por esa historia, construida sobre encuentros y desencuentros, permite identificar cinco factores que confluyeron en el camino hacia el convenio: a) la función estratégica del Consejo en el mantenimiento de la influencia británica en España, en una época en la que las relaciones oficiales estaban limitadas por la dictadura; b) el papel fundamental que en la estructura del *British Institute* jugó la *British Council School*; c) la escasa importancia que durante largas décadas se dio a la enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español; d) la evolución política del sistema desde la apertura internacional de los años sesenta y en la época constitucional; y e) los empeños personales de algunos personajes clave.

El BC llega a España en 1940, recién acabada la Guerra Civil española y en los albores de la Segunda Guerra Mundial. Aunque su llegada podría considerarse como un auténtico esfuerzo por consolidar las relaciones culturales entre los dos países, el contexto geopolítico de la época abre preguntas que trascienden el mero ámbito de una relación cultural bilateral. Incluso con el estatuto de *Royal Charter*, el BC no dejaba de representar los intereses gubernamentales del Reino Unido. Resulta curiosa la relativa facilidad con la que se constituyó el *British Institute* en España, y la limitada injerencia política del régimen franquista, más allá de los intentos fallidos de Serrano Suñer y la imposición, por cierto, no del todo cumplida, de que su personal fuese católico. Puede afirmarse que la acción del BC operó en este sentido como una herramienta de "poder suave" para suscitar la atracción de la clase media alta y la aristocracia españolas hacia el Reino Unido y sus valores (Martín García y Rodríguez Jiménez, 2013 y 2015).

La apertura inmediata en España de la *British Council School*, como parte del *Institute*, constituía una iniciativa peculiar dentro de un

organismo cuyo objetivo era afianzar la presencia británica en el mundo poscolonial, a través de la propaganda cultural dirigida a las élites sociales (Corse, 2013). Coherentemente con esta política, en el campo de la educación, el Consejo se orientaba especialmente hacia la enseñanza superior, la difusión de la ciencia y la posible captación de estudiantes para las universidades británicas. Esta “unicidad” de la *British Institute School*, como se la llegó a calificar (Cultural Relations Department, 1988) no ha dejado de plantear históricamente problemas relacionados con la financiación, ubicación, personal, etc. Para los objetivos del Consejo resultaba fundamental la enseñanza del inglés, pero sus “*worth while targets*” estaban más en los adultos y jóvenes profesionales que en la infancia (Director South Europe, 1949). La perspicacia del *Representative* Walter Starkie consistió en entender el papel instrumental del colegio para captar la atención de las capas sociales a las que se dirigía la acción del BC (Pérez de Arcos, 2021a, p. 544). Años más tarde, el colegio sería el encargado de pilotar el currículo integrado instaurado por el convenio de 1996, actuando como modelo pedagógico.

El convenio tiene un precedente en la firma, en 1960, del acuerdo cultural entre España y el Reino Unido, representado en él por BC. El mismo proceso de modernización y apertura internacional que dio lugar a este acuerdo, inspirará la aprobación, diez años más tarde, de la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. La ley impulsó la actividad del BC en la formación permanente del profesorado de inglés, a través de la colaboración con los Institutos de Ciencias de la Educación de las universidades. Esta política cobraría un mayor auge en los años ochenta, especialmente a partir de 1984, con la firma de la Carta de Acuerdo entre el BC y el MEC. En 1987 se da un paso más con el establecimiento del *Memorándum de Entendimiento*, que asienta la colaboración en materia de desarrollo curricular. Ambos documentos proceden de la época en la que está al frente del MEC el socialista José María Maravall, que supo involucrar al BC en el objetivo de reformar el sistema educativo español para adaptarlo a la nueva realidad del país, abierta por la Constitución de 1978, desde una óptica social.

El BC vive en esos años una gran expansión en España. Desde finales de la Segunda Guerra Mundial, la financiación representaba para el organismo un permanente tema de discusión. Dentro de esta discusión, no dejaba de sorprender lo que se llamó el “milagro español”, de obtención de grandes beneficios económicos por la enseñanza

directa del inglés. La propia prensa inglesa se hizo eco de este éxito, que movilizó a los centros privados de enseñanza de idiomas. En una crónica publicada, en los años ochenta, en el *Educational Supplement* de *The Times*, con ocasión de la creación del *British Institute* en Palma de Mallorca, el historiador y periodista Richard Wigg achacaba irónicamente este éxito al propio Franco, cuya política aislacionista habría despertado la necesidad de conocimiento de idiomas extranjeros (Wigg, 1985). El proceso de apertura del país, sacó aún más a la luz esta laguna, y no tardó en hacerse evidente que no bastaba con incrementar la enseñanza del idioma. Había que actuar, primero, en la formación del profesorado, y después, sobre el currículo en su conjunto. El MEC encontró en el BC un aliado idóneo en este empeño.

Pero todas estas circunstancias tienen detrás personas que impulsaron los procesos que llevarían a la firma del convenio. Nombres clave de esta historia son, en los tiempos más lejanos, los del Duque de Alba o Walter Starkie y, en los más cercanos, los de Stewart Ranson Smith, José María Maravall o Álvaro Marchesi. Wigg aludía también en su crónica a este factor. Manifestaba que la actividad del BC, “cuenta con el claro apoyo del ministro de Educación de España, Sr. José María Maravall, sociólogo formado en la Universidad de Oxford, que lleva a sus dos hijos al colegio británico gestionado por el Consejo” (Wigg, 1985). Maravall era él mismo un antiguo *British Council Scholar*. Sus relaciones con la organización se remontaban a finales de los años sesenta, cuando, recién doctorado en España, consiguió una ayuda del BC para estudiar Sociología Industrial en la Universidad de Essex (British Council Spain, 1970, appendix B). Que sus hijos estudiases en la *British Council School* no era una situación excepcional. Las memorias del colegio de la época en la que se elabora el convenio, dan cuenta de la vinculación, personal o familiar, con el centro, de numerosos personajes de la vida pública española, entre ellos muchos políticos de distintos partidos, varios de los cuales ocuparon puestos importantes en el MEC (British Council School, 1995b).

Aprobado en la fase final del primer periodo de gobierno socialista, no le tocaría a éste acometer la puesta en práctica del convenio, sino al gobierno del Partido Popular y la titular del Ministerio de Educación, Esperanza Aguirre, exalumna ella misma de la *British Council School* y gran admiradora de Margaret Thatcher. Desde el equipo anterior, el cambio se vivía con el temor de una paralización (Marchesi, 2020, p. 24). En 2003, Aguirre fue elegida Presidenta de la Comunidad de Madrid,

e hizo del programa bilingüe para la enseñanza del inglés uno de los pilares de su gobierno en la Comunidad. Su apuesta llevó a muchos a identificar estos programas con una determinada política educativa, cuando no a denostarlos por este motivo. En este trabajo hemos intentado mostrar la tremenda simplificación que supone esa asociación.

El reconocimiento de la relación intrínseca entre educación y política nos debe ayudar a descubrir cuando la misma se convierte en instrumentalización. Sucede esto cuando se invoca el supuesto éxito o fracaso del programa sin ninguna apoyatura en la investigación rigurosa, sea ésta del tipo que sea. Aquí hemos ensayado una aproximación de carácter histórico que nos permita entender las circunstancias a largo plazo que llevaron a su instauración. Queda todavía mucho trabajo por hacer para desentrañar los resultados del programa, en lo que se refiere tanto al nivel de inglés alcanzado por los estudiantes como a los logros académicos generales, y los factores diferenciales que pueden estar incidiendo en los mismos. Esto no significa minusvalorar el largo esfuerzo hecho para consolidar el programa de enseñanza bilingüe en español e inglés a través del currículo integrado. Su valor está, precisamente, en que abrió esta vía a quienes, de no ser por estos programas, no habrían tenido nunca la oportunidad de recibir este tipo de formación, durante mucho tiempo restringida a las clases privilegiadas. La investigación pendiente nos debería ayudar a valorar si ha llegado la hora de llevar esta posibilidad, con las modulaciones que sean necesarias, a todas las escuelas y en qué condiciones.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, P. (7 de febrero de 1996). Madrid. 2.500 niños de la región estudiarán en colegios públicos bilingües. *El País*. [https://elpais.com/diario/1996/02/07/madrid/823695874\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1996/02/07/madrid/823695874_850215.html)
- Barkworth, R.C. (1947, 21 de junio). [R.C. Barkworth to Mr. Grant] (TNA, BW 56/15).
- Benejam, P. (1986). *La formación de maestros: una propuesta alternativa*. Laia.
- Berdah, J.F. (1998). La propagande culturelle britannique en Espagne pendant la Seconde Guerre Mondiale. Ambition et action du British Council (1939-1946). *Guerres Mondiales et Conflits Contemporains*, (189), 95-107.

- British Council (1981, 18 de diciembre). *Country Policy Papers. Spain. Draft* (TNA BW 56/41).
- British Council (1996, septiembre). *The British Council Corporate Plan, 1996/97 to 1999/2000* (TNA, PREM 19/6005).
- British Council School (1995a, 15 de febrero). [Plans for 1996-99] (TNA BW 56/47).
- British Council School (1995b, 2 de agosto). *List of Parents / Past Pupils & Relatives* (TNA, BW 56/47).
- British Council Spain (1970, abril). *Representative's Annual Report 1969/70* (TNA, BW 56/32).
- British Council Spain (1971, abril). *Representative's Annual Report 1970/71* (TNA, BW 56/32).
- British Council Spain (1973, abril). *Representative's Annual Report 1972/73* (TNA, BW 56/32).
- British Council Spain (1985, 29 de marzo). *Narrative Report 1984/85* (TNA BW 56/42).
- Cavaliero, R.E. (1983, 3 de junio). [R.E. Cavaliero to R. Parsons] (TNA BW 56/27).
- Cavaliero, R.E. (1987, 14 de septiembre). [R.E. Cavaliero to C. Pestell] (TNA BW 56/39).
- Corse, E. (2013). *A Battle for Neutral Europe. British Cultural Propaganda during the Second World*. Bloomsbury.
- Cultural Relations Department (1976, 20 de agosto). *The British Council's School Madrid* (TNA, FCO 13/809).
- Cultural Relations Department (1988, mayo). *Visit by Mr. T. Eggar MP, Parliamentary Under-Secretary for Foreign and Commonwealth Affairs, to Spain 12-15 June. Draft* (TNA, BW 56/40).
- De las Bárcenas, D. (1939, 14 de junio). "British Council" hace ofrecimientos de carácter cultural (AGA, Legajo 19.926, expediente 267).
- Director South Europe (1949, 29 de septiembre). *Institute Teaching Policy. Spain* (TNA, BW 56/14).
- Donaldson, F. (1984). *The British Council. The First Fifty Years*. Jonathan Cape.
- El Duque de Alba (1948). Walter Starkie. En *Ensayos Hispano-Ingleses. Homenaje a Walter Starkie* (pp. 5-6). José Janés.
- England, J. (1991, 7 de mayo). [J. England to M. Webb] (TNA, BW 56/54).
- Gisbert, X. (29 de noviembre de 2021). Enseñanza bilingüe: ¿Educación o política? *Magisterio*. <https://www.magisnet.com/2021/11/ensenanza-bilingue-educacion-o-politica>

- González-Delgado M. (2023). La UNESCO y la modernización educativa en el franquismo: Origen y desarrollo institucional del programa Education for International Understanding en España (1950-1975). *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 1, 1-13.
- González Moreno, J. (2021). *La política educativa del PSOE sobre escolarización y secularización (1976-1996)*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Hamilton, K.A. y Salmon, P. (2006). *Documents on British Policy Overseas. The Southern Flank in Crisis. 1973-1976*. Routledge.
- Hurtley, J. (2013). *Walter Starkie 1894-1976. An Odyssey*. Four Courts Press.
- Instrumento de ratificación del Convenio Cultural entre España y el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, 13 de abril de 1961, *Boletín Oficial del Estado*, 164, 11 de julio de 1961.
- Johnson, E. (2006). Early Indications of a Freeze: Greece, Spain and the United Nations, 1946-47, *Cold War History*, 6(1), 43-61.
- Jover, G. y González-Delgado, M. (2023). An Overview of Historical Transitions in Politics of Education in Spain. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1917>
- Jover, G.; López, E. y Quiroga, P. (2011). La universidad como espacio cívico: valoración estudiantil de las modalidades de participación política universitaria. *Revista de Educación*, número extraordinario, 69-91.
- Leigh, M. (1978). Nine EEC attitudes to enlargement. En M. Leigh y N. van Praag, *Nine EEC attitudes to enlargement. European political co-operation and the southern periphery* (pp. 5-58). Sussex University Press.
- Marchesi, A. (2020). La LOGSE en la educación española Breve relato de un cambio histórico. *Avances en supervisión educativa*. (33), 1-34.
- Martín García, O.J. (2012). Emisarios de la moderación. La diplomacia pública británica ante el fin de las dictaduras ibéricas. *Hispania. Revista Española de Historia*, 72(242), 789-816.
- Martín García, O.J. y Rodríguez Jiménez, F.J. (2013). ¿Seducidos por el inglés? Diplomacia pública angloamericana y difusión de la lengua inglesa en España, 1959-1975. *Historia y política*, (29), 301-330.
- Martín García, O.J. y Rodríguez Jiménez, F.J. (2015). The Engaging Power of English-Language Promotion in Franco's Spain. *Contemporary European History*, 24(3), 415-433.

- Ministerio de Asuntos Exteriores (1975, 16 de julio). *Nota verbal* (TNA, BW 56/26).
- Ministerio de Educación Nacional (1940, 19 de junio). [Ministerio de Educación Nacional a Ministerio de Asuntos Exteriores] (AGA, legajo 19928, expediente 403).
- Ministerio de Educación y Ciencia (1984, 6 de julio). *Carta de Acuerdo entre el Consejo Británico y el Ministerio de Educación y Ciencia* (ACME, caja 100006, carpeta 4).
- Ministerio de Educación y Ciencia (1987, 15 de junio). *Memorándum de Entendimiento sobre Colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el Consejo Británico (British Council)* (ACME, caja 99970, carpeta 19.2).
- Ministerio de Educación y Ciencia (1996). *Convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council*. Gabinete de Prensa.
- Nye, J.S. (2004). *Soft Power. The Means to Success in World Politics*. PublicAffairs.
- Pardo, R. (2011). La política exterior de los gobiernos de Felipe González ¿Un nuevo papel para España en el escenario internacional? *Ayer*, 84(4), 73-97.
- Peche, J. (1940, 24 de junio). *Proyectado Instituto Británico en Madrid* (AGA, legajo 19928, expediente 403).
- Pérez de Arcos, M. (2021a). Education, Intelligence and Cultural Diplomacy at the British Council in Madrid, 1940–1941 Part 1: Founding a School in Troubled Times. *Bulletin of Spanish Studies*, 98(4), 527-555.
- Pérez de Arcos, M. (2021b). Education, Intelligence and Cultural Diplomacy at the British Council in Madrid, 1940–1941 Part 2: Shock Troops in the War of Ideas. *Bulletin of Spanish Studies*, 98(5), 707-738.
- Poe, P.J. (1985, 20 de diciembre). [P.J. Poe a P. Ramos] (ACME, caja 100006, carpeta 4).
- Prime Ministerial Private Office (1984, 20 de junio). [Advice from Foreign Office on visit to UK of Spanish Minister for Education] (MTF, PREM19/1976 f119).
- Real Decreto 806/1993, de 28 de mayo, sobre régimen de centros docentes extranjeros en España. *Boletín Oficial del Estado*, 149, 23 de junio de 1993.
- Regional Officer (1948, 15 de julio). *Madrid School* (TNA, BW 56/14).

- Rein, R. (1998). In Pursuit of Votes and Economic Treaties: Francoist Spain and the Arab World, 1945-56. *Mediterranean Historical Review*, 13(1/2), 195-215.
- Ribagorda, A. (2008). El Comité Hispano-Inglés y la Sociedad de Cursos y Conferencias de la Residencia de Estudiantes (1923-1936). *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 30(30), 273-291.
- Secretaries of State for Foreign Affairs, Colonies and Commonwealth Relations (1951, 26 de julio). *Future of The British Council* (TNA, CAB 129/47/6).
- Smith, R.S. (1987a, 11 de febrero). [S.R. Smith to R.E. Cavaliero] (TNA, BW 56/40).
- Smith, R.S. (1987b, 15 de junio). [S.R. Smith to E.J. Rayner] (TNA, BW 56/40).
- Starkie, W. (1948). The British council in Spain. *Bulletin of Spanish Studies*, 25(100), 270-275.
- Taylor, P.M. (1978). Cultural diplomacy and the British Council: 1934-1939. *British Journal of International Studies*, 4(3), 244-265.
- Thatcher, M. (1985, 4 de abril). [Carta de la Primer Ministro del Reino Unido felicitando al Presidente por la culminación de las negociaciones de adhesión de España] (AFFG, FER0044746, p. 132).
- Urgoiti, N. (2016). We were at school together. En *Yo fui al Británico* (pp. 18-22). JdeJ Editores.
- Vale, B. (1993, octubre). *The British Council School of Madrid Business Plan* (TNA, BW 56/47).
- Wigg, R. (25 de octubre de 1985). Breaking down the language barrier. *The Times Educational Supplement*, (3817), 16.
- Wigg, R. (2005). *Churchill y Franco*. Debate.

**Información de contacto:** Gonzalo Jover. Universidad Complutense. Facultad de Educación, Departamento de Estudios Educativos. Calle Rector Royo Villanova, 1. 28040 Madrid. E-mail: gjover@ucm.es

# **Formación metodológica en educación plurilingüe en los programas de Educación Superior en España: ¿Está el profesorado en formación preparado en AICLE?**

## **Methodological training in plurilingual Education in the Spanish Higher Education training programmes: are pre-service teachers ready for CLIL?**

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-611>

**Noelia M<sup>a</sup> Galán-Rodríguez**

<https://orcid.org/0001-6662-7269>

Universidade da Coruña

**Lucía Fraga-Viñas**

<https://orcid.org/0000-0003-4602-3593>

Universidade da Coruña

**María Bobadilla-Pérez**

<https://orcid.org/0000-0002-4972-5980>

Universidade da Coruña

**Tania F. Gómez-Sánchez**

<https://orcid.org/0000-0002-1940-000X>

Universidade da Coruña

**Begoña Rumbo Arcas**

<https://orcid.org/0000-0002-4748-8969>

Universidade da Coruña

## Resumen

De acuerdo con las directrices proporcionadas por el Consejo de Europa, las Administraciones educativas españolas han implementado distintas estrategias encaminadas al desarrollo de la competencia plurilingüe. Se ha llevado a cabo la introducción de secciones AICLE en España donde los 'profesores generalistas' son los encargados de impartir sus materias de área no lingüística a través de una lengua extranjera. Esto supone que el profesor generalista conozca los principios fundamentales de dicho enfoque y, para ello, trabajar el conjunto de competencias relacionadas con la práctica AICLE (Pérez-Cañado, 2018). En consecuencia, la formación inicial del profesorado debe preparar al profesorado generalistas para llevar a cabo estas secciones AICLE de la mejor manera posible. Por lo tanto, el objetivo principal de esta investigación es presentar los resultados de un estudio a larga escala sobre las materias AICLE analizando las guías docentes. Estas guías docentes cumplen los siguientes criterios: (1) son guías docentes relacionadas con el área de DLE y (2) se imparten en los grados públicos españoles en Educación Primaria. Los resultados preliminares muestran que la formación AICLE a menudo se ofrece a futuro profesorado especialista en LE en lugar de a profesorado generalista. Además, la mayoría de las guías docentes analizadas no desarrollan las seis competencias establecidas por Pérez-Cañado (2018) en su estudio.

*Palabras clave:* AICLE, profesorado en formación, Educación Primaria, guías docentes, formación universitaria.

## Abstract

Following the guidelines provided by the Council of Europe, Spanish educational administrations have been carrying out different strategies towards the development of the plurilingual competence. This has led to the introduction of CLIL sections in Spain where 'generalist teachers' are in charge of carrying out their non-linguistic subjects using an additional language as the language of instruction. This would require the generalist teacher to know the main principles of this approach as well as working with a set of competences related to the CLIL practice (Pérez-Cañado, 2018). Consequently, pre-service teacher training should prepare generalist teachers to carry out these CLIL sections to their full potential. Therefore, the main aim of this study is to present the results of a long-scale study concerning CLIL training at university level by analysing teaching guides. These teaching guides complied with two criteria: (1) they are related to the area of FLT and (2) they are taught in Spanish public schools in the Degree of Primary Education. Preliminary findings show that CLIL courses are often offered to pre-service teachers training to become FL educators rather than the generalist teachers. Furthermore, most of the analysed teaching guides do not show to be working on the six competences established by Pérez-Cañado (2018) in her study.

**Keywords:** CLIL, pre-service teachers, Primary Education, teaching guides, university training.

## Introducción

Durante casi dos décadas, las Administraciones educativas españolas han llevado a cabo diversas estrategias hacia la implementación de políticas lingüísticas en las escuelas, centrándose en el desarrollo de la competencia plurilingüe del alumnado y siguiendo las directrices proporcionadas por el Consejo de Europa. Con esto en mente, las Comunidades Autónomas lanzaron diferentes programas para establecer la educación bilingüe o plurilingüe, dependiendo de si se trata de una comunidad monolingüe (como Madrid o Andalucía) o una comunidad bilingüe (como Galicia o Cataluña). Generalmente, el inglés se convierte en la lengua de instrucción de las asignaturas de área no lingüística en la Educación Primaria y Secundaria. Además de eso, se han invertido fondos europeos en programas de formación para docentes en ejercicio, a menudo más dirigidos a mejorar su competencia lingüística en la lengua extranjera que en las metodologías y enfoques reales para enseñar cualquier asignatura a través de una lengua extranjera. El enfoque promovido por las Administraciones educativas es el *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera* (AICLE). Aunque todas estas políticas pueden ser efectivas en cierta medida para mejorar el desarrollo de la competencia del alumnado de primaria en una lengua extranjera, el primer paso es formar en tales enfoques metodológicos al futuro profesorado que está cursando un grado en las Facultades de Educación.

La adopción del Plan de Bolonia en la Educación Superior en Europa impulsó la transformación de todas las guías docentes de los programas de grado y posgrado en la segunda década del siglo XXI. Durante ese tiempo, la formación inicial del profesorado de Educación Primaria pasó de ser un programa de tres años a uno de cuatro años. Ambos títulos cualificaban a los graduados para convertirse en maestros/as generalistas de Educación Primaria. El alumnado interesado en impartir Inglés en la Educación Primaria debe completar además la especialización en el área, como es el caso de Educación Física o Música. En nuestro sistema educativo, los/as maestros/as generalistas son responsables de enseñar Matemáticas, Ciencias, Ciencias Sociales, Expresión Artística, pero las

Lenguas Extranjeras, la Música y la Educación Física son impartidas por profesorado especialista. Curiosamente, mientras que la transformación de las guías docentes durante el proceso de

Bolonia tuvo lugar casi simultáneamente con la implementación de políticas lingüísticas bilingües/plurilingües en las escuelas, no hubo coordinación entre las Administraciones educativas y las universidades en la definición del objetivo común, en este caso, considerando las necesidades de formación docente previa para preparar al profesorado para su futura práctica en escuelas bilingües/plurilingües y teniendo que utilizar el idioma extranjero para introducir Matemáticas, Ciencias o Artes y Expresión artística en inglés.

Actualmente, desde el punto de vista legal, el único requisito obligatorio que necesita el profesorado para convertirse en docentes AICLE en España es un certificado de idioma: la mayoría de las Comunidades Autónomas solo requieren que sus docentes tengan un certificado de nivel B2 en la lengua de instrucción para enseñar en escuelas bilingües, siendo Madrid y Cataluña las únicas comunidades que requieren un certificado de nivel C1 (Durán-Martínez y Beltrán-Llavador, 2020, p. 171). Esto concuerda con la idea de que la formación de docentes AICLE se centra únicamente en la competencia lingüística, dejando de lado otras competencias que un docente AICLE puede necesitar.

En este estudio, se analizaron las guías docentes del Grado en Educación Primaria para determinar hasta qué punto las universidades públicas en España están preparando de manera efectiva al futuro cuerpo docente para ejercer su profesión en entornos educativos bilingües/plurilingües con un enfoque AICLE.

## Marco teórico

### Contexto

El plurilingüismo ha sido promovido en todos los niveles educativos por la Comisión Europea durante más de dos décadas (1995, p. 47). Sin embargo, la consecución de una educación bilingüe no solo requería el aprendizaje de idiomas extranjeros, sino que también desencadenó la implementación de políticas que conllevarían a desafíos y cambios significativos en todas las esferas de la educación. En general, se debe

mencionar el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER; Consejo de Europa, 2001) debido a su impacto significativo en la unificación de los niveles de idiomas extranjeros, con una influencia que ya ha trascendido las fronteras europeas (Nishimura-Sahi, 2020; Sidhu et al., 2018; Than Hai, 2018). En la Educación Superior, la creación del Espacio Europeo de Educación (EEES) y el Proceso de Bolonia respaldaron la instrucción en inglés (EMI), fomentaron los programas de graduados bilingües y lanzaron la iniciativa *Erasmus+*, entre otros. En la Educación Primaria y secundaria, AICLE se estableció en 1994 y se convirtió en una metodología clave para cumplir con el objetivo europeo de multilingüismo:

El multilingüismo es una de las piedras angulares del proyecto europeo y un poderoso símbolo de la aspiración de la UE de estar unida en la diversidad. Los idiomas extranjeros desempeñan un papel destacado entre las habilidades que ayudarán a equipar mejor a las personas para el mercado laboral y aprovechar al máximo las oportunidades disponibles. [traducción propia] (Comisión Europea, 2015, p. 13).

Dado que los/as docentes son uno de los principales actores y promotores de las políticas lingüísticas, es importante que su formación docente se adapte a esta realidad plurilingüe/bilingüe. En cuanto a la formación docente en ejercicio, Durán-Martínez y Beltrán-Llavador (2020) argumentan que “la formación para la enseñanza bilingüe no ha sido homogénea en España hasta ahora [traducción propia]” (2020, p. 171) y señalan varios estudios que mencionan (1) módulos de formación obligatoria (Fernández y Halbach, 2011; Lova Mellado, Bolarín Martínez y Porto Currás, 2013), (2) cursos de idiomas (Olivares y Pena 2013), (3) programas de verano y (4) cursos de posgrado opcionales sobre la enseñanza AICLE (Durán y Beltrán 2013). En relación con los diferentes cursos de formación, Palacios, Gómez y Huertas (2018, p. 145) mencionan cinco cursos diferentes realizados por docentes en ejercicio de AICLE en varias Comunidades Autónomas de España:

- Plan de Formación en Lenguas Extranjeras (Madrid): cursos centrados en la metodología destinados a docentes en ejercicio de AICLE, desde la educación Infantil hasta la Educación Secundaria, en inglés, francés o alemán (Comunidad de Madrid: Consejería de Educación y Juventud, 2021).
- Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía. Horizonte 2020 (Andalucía): se basa en mejorar la competencia lingüística de los docentes de AICLE a través de cursos de idiomas

y programas de inmersión, así como fomentar la cooperación entre los/as docentes de AICLE mediante la implementación de pasantías en el programa Erasmus+ (Consejería de Educación, Junta de Andalucía, 2016).

- Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (PIALE) y Programa de Cursos de Actualización Lingüística y Comunicativa (CALC) (Galicia): el primero busca brindar a los/as docentes en ejercicio la oportunidad de participar en módulos de inmersión lingüística y/o estancias en diferentes escuelas de otros países, mientras que el segundo ofrece cursos de idiomas para mejorar la competencia lingüística del profesorado (Consellería de Cultura, Educación e Universidade, Xunta de Galicia, 2021).
- Plan de Impulso de las Lenguas Extranjeras (PILE) (Islas Canarias): ofrece cursos en línea de inglés para docentes en ejercicio (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, Gobierno de Canarias, 2021).
- Plan Integral de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de Castilla-La Mancha (Castilla-La Mancha): se ofrecen cursos de formación lingüística y metodológica para docentes centrados en el plurilingüismo dentro de sus programas anuales de formación docente (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, Castilla-La Mancha, 2021).

El enfoque AICLE implicó que otras asignaturas comenzaran a impartirse en una lengua vehicular extranjera de manera significativa y planificada. En España, los programas AICLE aparecieron en 2004 y el número de escuelas que participan en el programa ha aumentado considerablemente desde entonces. De hecho, Coyle afirmó ya en 2010 que “España se está convirtiendo rápidamente en uno de los líderes europeos en práctica e investigación AICLE [traducción propia]” (p. viii). Solo para ilustrar la realidad con algunos datos, en la Comunidad Autónoma de Madrid, el número de escuelas estatales aumentó de 26 a más de 330 (Antropova et al., 2021).

A pesar de la repercusión que los programas plurilingües han tenido en el país, la investigación sobre resultados, experiencias y guías docentes en AICLE sigue siendo bastante escasa. La mayoría de las investigaciones disponibles se centran en estudios cuantitativos basados en cuestionarios a docentes de AICLE en ejercicio. Como conclusión común alcanzada,

los docentes señalaron deficiencias y necesidades en su formación, especialmente en su fluidez en el idioma extranjero (inglés), y se han señalado brechas significativas en el conocimiento de los/as docentes sobre qué es AICLE, su metodología y recursos. Estas conclusiones son comunes a todos los niveles. Comenzando con la Educación Primaria, Antropova et al. (2021) compartieron los resultados de su estudio con 75 docentes en ejercicio de Ciencias Naturales y Sociales de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Madrid. Los datos obtenidos revelaron que el concepto de bilingüismo no está claro entre el profesorado, que no tiene un conocimiento preciso de los principios básicos de AICLE y que no utiliza suficientes recursos didácticos asociados al mismo. Varios docentes también afirmaron no creer que los programas bilingües estén siendo exitosos. Sin embargo, a partir de los resultados obtenidos, el equipo investigador observó que la razón podría ser que el programa no se está implementando correctamente. También señalan que las creencias de los/as docentes en AICLE es fundamental para su éxito. En una investigación similar, Durán-Martínez y Beltrán-Llavador (2020) encuestaron a 97 docentes de programas bilingües sobre sus necesidades. Los docentes enumeraron sus prioridades en la formación de la siguiente manera: 1) competencia lingüística, 2) inversión en formación, 3) contacto con hablantes nativos, 4) formación específica en AICLE, 5) diseño de materiales, 6) cursos de pronunciación, 7) compartir experiencias y 8) formación en TIC. Estos resultados muestran cómo los docentes en ejercicio de AICLE se centran más en el idioma en lugar de la metodología AICLE. Otros estudios (Estrada, 2021) con docentes de Educación Primaria llegaron a conclusiones similares a las mencionadas anteriormente.

En cuanto a los estudios con docentes de Secundaria en ejercicio, los resultados son similares. Morton (2019) hizo que los docentes reflexionaran sobre el idioma como una preocupación curricular en AICLE, como una herramienta para el aprendizaje y como competencia. Morton destacó la escasez global de formación en AICLE existente para docentes en ejercicio y en formación, a pesar de haberse implementado hace más de una década y de su auge actual, señala deficiencias en la investigación sobre programas AICLE. A través de algunas entrevistas con docentes de Secundaria en ejercicio, se confirmó que los/as docentes no planifican secuencias de aprendizaje con objetivos de lenguaje sistemáticos, que responden de manera positiva a la observación, el pensamiento crítico y la práctica de discusión en aulas simuladas de AICLE; y que no

consideran el lenguaje como un andamiaje para construir conocimiento. Otro estudio con 17 docentes de centros de educación bilingüe de la Comunidad de Madrid, realizado por Cabezuelo Gutiérrez y Fernández Fernández (2014), también señaló la percepción de los docentes de la necesidad de mejorar la formación que reciben, su deseo de una mayor oferta de formación y un reconocimiento de que necesitan mejorar sus habilidades lingüísticas, aunque este último punto es mucho menor que en estudios anteriores.

En Educación Superior los resultados no están muy alejados. El profesorado que participó en el Plan de Promoción del Plurilingüismo en la Universidad de Almería afirmó necesitar más formación en lengua extranjera (inglés), especialmente en hablar e interactuar, pero no mostraron interés en recibir más formación en metodología específica de AICLE, materiales o herramientas (Sánchez Pérez y Salaberri Ramiro, 2017). Los/as docentes que participaron en el programa de formación recibieron capacitación en metodologías de enseñanza plurilingüe y se les pidió que la evaluaran a través de 16 indicadores después de tres años en el programa, con resultados que mostraron un desarrollo positivo de los elementos analizados.

Palacios, Gómez y Huertas (2018) expusieron las necesidades de formación en AICLE de los futuros docentes, como la mejora de la competencia comunicativa/ lingüística, la competencia metodológica/ profesional y la competencia digital; y la necesidad de que los centros de Educación Superior ofrezcan programas bilingües. Del mismo modo, Olmeda, Guillén y González (2016) señalaron cómo las universidades tuvieron que recurrir a másteres o la oferta de grados bilingües, pero a menudo se implementan sin una reflexión adecuada sobre los resultados previstos. Para demostrar estas carencias en la formación docente, Portolés y Martí (2020) encuestaron a 110 docentes en formación antes y después de un breve curso sobre AICLE. Los resultados indicaron que el conocimiento y las percepciones de los docentes sobre AICLE antes del curso eran incorrectos: parecían concebir únicamente los beneficios de la “C” de Comunicación y básicamente desconocían las otras tres (“Contenido”, “Cognición” y “Cultura”). Además, más del 65% consideraba que AICLE podría poner en peligro el aprendizaje de contenidos. Después del curso sobre AICLE, los resultados obtenidos fueron un poco mejores, pero aún lejos de lo deseable.

## Competencias clave del docente AICLE

Como se mencionó anteriormente, la formación docente es una herramienta valiosa tanto para los docentes en formación como para los docentes en ejercicio. No hace falta decir que los docentes de AICLE necesitarían una formación adicional a la que se brinda a nivel general, ya que la enseñanza utilizando la metodología AICLE tiene sus propias particularidades. Después de revisar varios estudios sobre el perfil competencial de un docente de AICLE, Pérez-Cañado (2018) destaca varias competencias básicas del docente de AICLE: (1) competencia lingüística, (2) competencia pedagógica, (3) competencia organizativa, (4) conocimiento científico, (5) competencias interpersonales y colaborativas, y (6) competencia reflexiva y de desarrollo.

La competencia lingüística se entiende generalmente como la capacidad para comunicarse, tener conocimientos lingüísticos y también abarcar “aspectos interculturales” (Pérez-Cañado, 2018, p. 213). Puede dividirse en BICS (Habilidades Básicas de Comunicación Interpersonal) y CALP (Competencia Cognitiva en el Lenguaje Académico): el primero se refiere al lenguaje utilizado en situaciones cotidianas e interacción social, mientras que el segundo tiene que ver con el lenguaje abstracto utilizado en entornos académicos. Aunque algunos estudios señalan que las percepciones de los docentes en formación y en ejercicio sobre su propia competencia lingüística son deficientes (Durán-Martínez y Beltrán-Llavador, 2020; Pons-Seguí, 2020), Pérez-Cañado (2018) argumenta que:

después de varios años adicionales de implementación de AICLE, la necesidad de formación lingüística parece haber pasado a un segundo plano. Más recientemente, los docentes parecen albergar una perspectiva mucho más optimista y autocomplaciente sobre su nivel lingüístico, que parece haber alcanzado niveles adecuados para que puedan enseñar con confianza [traducción propia] (p. 215).

Esto es especialmente relevante en los docentes con menos de 3 años de experiencia en programas de AICLE, que se observa que tienen más confianza en sus habilidades lingüísticas que sus colegas más experimentados (Pérez-Cañado, 2018). Además, la experiencia previa en el extranjero también se dice que tiene un impacto positivo en la competencia lingüística (2018, p. 215). Sin embargo, la autora también señala que los docentes de áreas no lingüísticas y de Educación Primaria e Infantil todavía necesitan formación lingüística (2018, p. 215).

La competencia pedagógica abarca varios aspectos metodológicos que el profesorado de AICLE debe conocer: metodologías centradas en el estudiante, diferentes entornos de aprendizaje y recursos (en los que se debe considerar la tecnología de la información y la comunicación) y una “evaluación transparente, holística y formativa [traducción propia]” (2018, p. 213). Muchos estudios (Palacios, Gómez y Huertas, 2018; Durán-Martínez y Beltrán-Llavador, 2020; Pons-Seguí, 2020; Estrada, 2021) señalan la necesidad de formar a los docentes de AICLE en estas cuestiones. Además, se han evidenciado mejoras en las siguientes áreas: metodologías más activas, materiales originales, un mayor uso de la tecnología de la información y la comunicación, intentos de integración curricular y evaluación diversificada en cuanto a técnicas e instrumentos. Sin embargo, algunas necesidades de formación siguen siendo constantes a lo largo del tiempo: “diseño y adaptación de materiales; atención a la diversidad y grupos con habilidades mixtas; el uso del portafolio de inglés, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el enfoque léxico; la plena incorporación de técnicas de comunicación mediada por ordenador; y la inclusión del componente oral en los exámenes [traducción propia]” (Pérez-Cañado, 2018, p. 216). Además, “parece que los docentes en formación no están recibiendo suficiente formación específica en metodología AICLE en los programas de licenciatura existentes [traducción propia]” (2018, p. 216).

En líneas similares, la competencia organizativa se define en función de agrupamientos en el aula, modalidades de aprendizaje, técnicas de gestión del aula y estrategias de control. En lo que respecta a la gestión del aula en particular, varios estudios sobre las percepciones de los/as docentes en ejercicio de AICLE sobre sus necesidades de formación muestran que este tema es una preocupación (Cabezuelo Gutiérrez y Fernández Fernández, 2014; Pons-Seguí, 2020). Cabe destacar que quienes mencionaron la gestión del aula son docentes en ejercicio, mientras que los docentes en formación no consideran la gestión del aula ni otras estrategias de control como un tema importante, centrándose en cambio en el dominio lingüístico (competencia lingüística) y en las implicaciones metodológicas (competencia pedagógica) (Pons-Seguí, 2020, p. 289).

En cuanto al conocimiento científico, Pérez-Cañado (2018) establece una categorización dual entre el conocimiento específico de la disciplina (por ejemplo, conocimiento del contenido) y los fundamentos teóricos

de AICLE. Algunos estudios (Antropova et al., 2021) muestran la falta de familiaridad de los/as docentes de AICLE con las teorías del lenguaje y el aprendizaje relacionadas con AICLE, así como la falta de interés en los principios metodológicos relacionados con el plurilingüismo por parte de los formadores de docentes a nivel universitario (Sánchez-Pérez y Salaberri-Ramiro, 2017, p. 151). En términos de formación docente, el conocimiento científico sobre AICLE es relevante, ya que “es el área en la que se han detectado el nivel más bajo y las mayores necesidades de formación [traducción propia]” (Pérez-Cañado, 2018, p. 216). Además, se pueden encontrar algunas diferencias según la nacionalidad, debido a que el profesorado en formación de Europa Central y del Este tiene un conocimiento más teórico sobre AICLE que su homólogo latinoamericano (2018, pp. 216-217).

En relación a las competencias interpersonales y colaborativas, la primera está relacionada con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), específicamente la inteligencia interpersonal, basada en la capacidad para relacionarse bien con las personas y gestionar relaciones (sociales): esto es particularmente relevante a nivel de aula para poder manejar problemas y crear relaciones significativas con el alumnado, así como crear un espacio seguro para fomentar la participación (Pérez-Cañado, 2018, p. 214). En lo que respecta a la competencia colaborativa, el trabajo en equipo ha aumentado en el aula de AICLE gracias al ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos), “lo que aumenta la coordinación y ayuda a ajustar los programas a las necesidades específicas de los estudiantes [traducción propia]” (2018, p. 216). Sin embargo, cabe destacar que los/as docentes de AICLE también informan de la falta de comunicación entre ellos y otro profesorado de AICLE, lo que se percibe como un problema y una necesidad (Durán-Martínez y Beltrán-Llavador, 2020; Galán-Rodríguez, 2020).

Según Pérez-Cañado (2018), todas estas competencias son equivalentes a la competencia reflexiva y de desarrollo, cuyos pilares son el aprendizaje permanente y la actualización continua del docente sobre las teorías y prácticas de AICLE. Estudios como Morton (2019) y Durán-Martínez y Beltrán-Llavador (2020) muestran que el Desarrollo Profesional Continuo (DPC) es una de las áreas que necesita una mayor mejora, ya que los docentes de AICLE “en su mayoría nunca han obtenido licencias de estudio para investigaciones adicionales o han participado en programas de maestría específicos en AICLE, en programas de intercambio o

en cursos de actualización metodológica en el extranjero. También carecen de familiaridad con las publicaciones sobre AICLE [traducción propia]" (Pérez-Cañado, 2018, p. 217). Por lo tanto, trabajar en el DPC y fomentar prácticas reflexivas debería formar parte del plan de estudios de formación docente para satisfacer las necesidades que conducirían a implementaciones exitosas de AICLE.

## Objetivos

El objetivo de este artículo es analizar las guías docentes de lenguas extranjeras de los grados en Educación Primaria en relación con la formación en AICLE. Buscamos responder a las siguientes preguntas de investigación:

- PI 1. ¿Qué competencias se espera que adquieran los estudiantes para su futura profesión en relación con AICLE?
- PI 2. ¿Qué contenidos relacionados con AICLE se pueden encontrar en las guías docentes?

## Metodología

### Contextualización de la investigación

Esta investigación se contextualiza en la formación inicial para la enseñanza bilingüe en España, el diseño de las titulaciones se realiza por las propias instituciones de educación superior. Las instituciones de Educación Superior atienden a los distintos niveles del ISDC (UNESCO, 2012) para plantear la formación de docentes en ejercicio, habiendo una formación específica para Educación Primaria. Con el propósito de establecer una base común en el Espacio Europeo de Educación Superior, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) estableció algunas directrices sobre la creación de guías docentes en 2003. Aunque es posible que cada institución de Educación Superior adapte estas prescripciones generales (Libro Blanco, 2005; Naya-Rivero, Gómez-Sánchez, Rumbo-Arcas y Segade-Pampín, 2021), todas las instituciones han estructurado sus grados en Educación Primaria en

cuatro años académicos en los que hay asignaturas obligatorias comunes para todos los/as docentes en formación y asignaturas optativas que pertenecen a diferentes especialidades de enseñanza (por ejemplo, Lenguas Extranjeras, Educación Física, Música, etc.).

En 2007, se aprobaron las regulaciones específicas sobre títulos universitarios oficiales, hecho que afectó a todas las instituciones de Educación Superior. Se ha contemplado que los maestros de primaria deben “abordar eficazmente situaciones de aprendizaje de idiomas en contextos multiculturales y multilingües” (BOE, 2007, p. 53747). Por lo tanto, la formación de docentes debe esforzarse por preparar a los futuros docentes para estas realidades plurilingües.

## Recogida y análisis de datos

En primer lugar, después de recopilar toda la documentación, se realizó un análisis descriptivo exploratorio con el fin de extraer la información que se refiere a las asignaturas relacionadas con AICLE. En segundo lugar, las competencias y los resultados de aprendizaje de estos documentos se clasificaron según la división de competencias de Pérez Cañado (2018). La hipótesis inicial, desarrollada a partir del marco teórico y la contextualización, establece una gran variabilidad en la formación en ejercicio de los maestros de Primaria para AICLE.

Con el objetivo de llevar a cabo el análisis, tras la primera selección de 501 guías docentes de lenguas extranjeras, se procedió a analizar los principales elementos curriculares (competencias, objetivos de aprendizaje y contenidos). Después de una lectura en profundidad, se agruparon en dos categorías principales: la presencia o ausencia de AICLE. Si el enfoque AICLE estaba presente en guías docentes, se realizó el análisis de los principales elementos curriculares. Se implementó un análisis exploratorio y descriptivo para clasificar las categorías más repetidas y la conceptualización de estas. Después de detectar y clasificar los elementos curriculares, se utilizó un programa de Excel para sintetizar en cifras la frecuencia de las categorías, reflejando la imagen general de la narrativa del plan de estudios sobre estos aspectos de la formación inicial de los/as maestros/as en AICLE.

El análisis de contenido de las guías docentes se llevó a cabo utilizando el siguiente software: MAXQDA para el conjunto de datos cualitativos y

SPSS para los datos cuantitativos. Los contenidos se clasificaron en cuatro categorías (sintáctico-discursivo, pedagógico, basado en competencias y centrado en AICLE) después de realizar un análisis temático de los datos proporcionados. Del mismo modo, los contenidos de las guías docentes de los cursos AICLE se clasificaron en cinco categorías: las 4 C's (Coyle et al. 2010), el plurilingüismo, la planificación, la evaluación y los recursos.

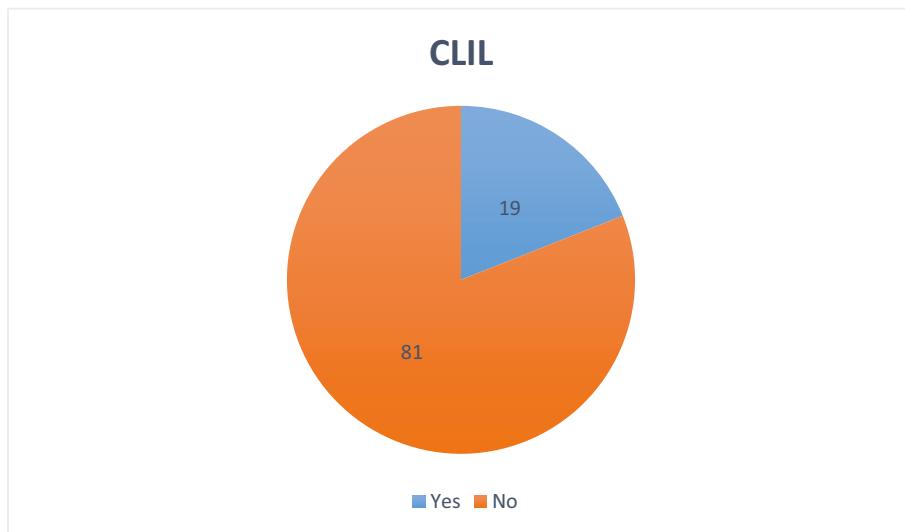
## Muestra

La muestra total de este estudio incluye 501 guías docentes de las universidades públicas españolas que ofrecen el grado de formación de docentes en Educación Primaria (ISCED1) (UNESCO, 2012). Las guías docentes que mencionan explícitamente AICLE representan el 19 % (Figura I). Para responder a las preguntas de investigación, estas guías se analizan en términos de competencias y contenidos en la sección de resultados de este estudio.

---

FIGURA I. Presencia de AICLE en las guías docentes

---



Fuente: elaboración propia.

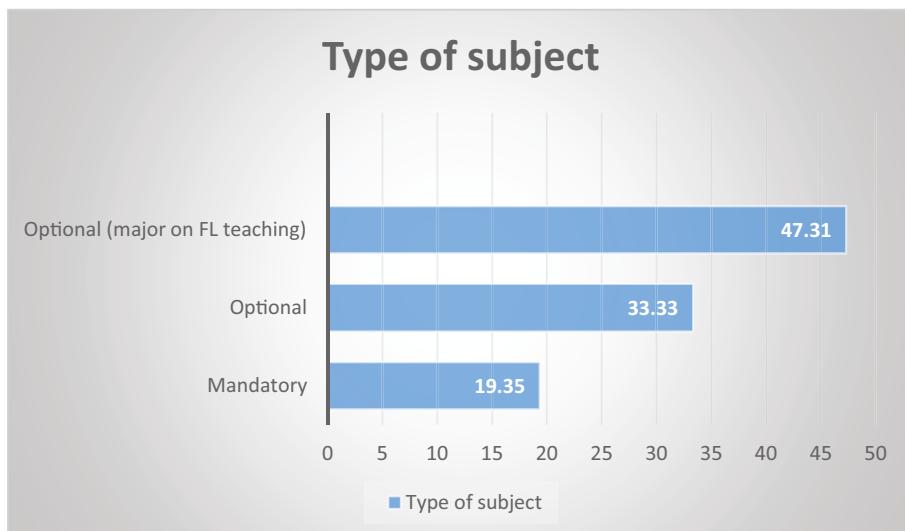
## Resultados

De todas las asignaturas que mencionan AICLE, el 47.31% son asignaturas optativas en la especialidad de enseñanza de lenguas extranjeras (para maestros/as especialistas). Además, el 33,3% de las guías docentes analizadas eran asignaturas optativas disponibles para todo el alumnado en el grado, mientras que solo el 19,35% eran obligatorias (Figura II).

---

FIGURA II. Tipo de materia

---

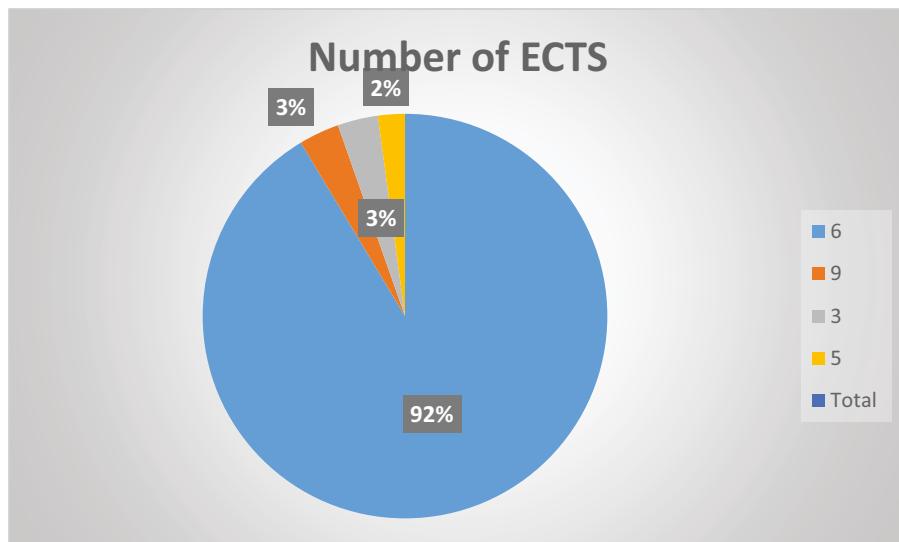


Fuente: elaboración propia.

En general, existe una clara tendencia hacia asignaturas de 6 créditos ECTS (92% del total) (Figura III).

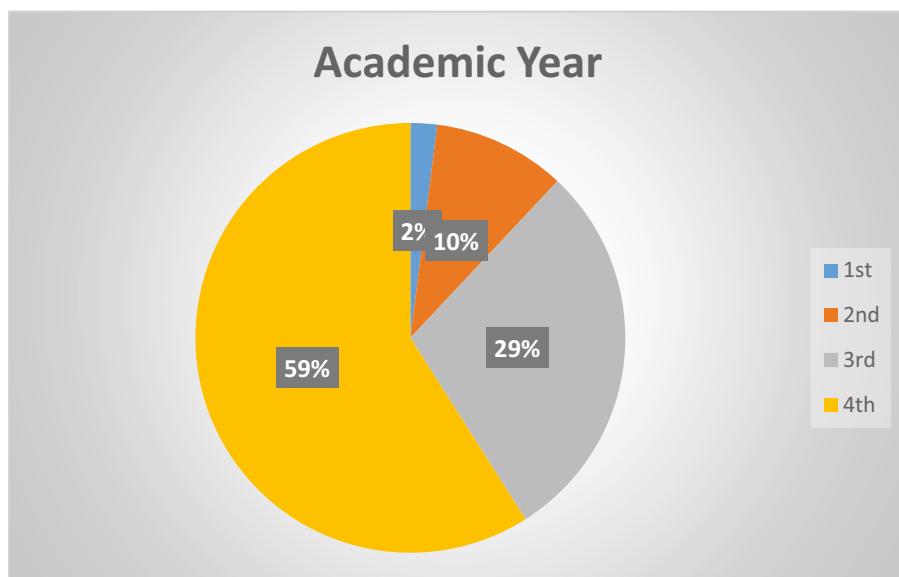
Como se puede ver en la Figura IV, la mayoría de los cursos (59%) que tratan sobre AICLE se imparten en el último año del grado (4º año). Esto no es sorprendente, ya que la mayoría de ellos son asignaturas optativas que generalmente se ofrecen en los últimos dos años de los programas de Grado en España.

FIGURA III. Número de ECTS



Fuente: elaboración propia.

FIGURA IV. Curso académico



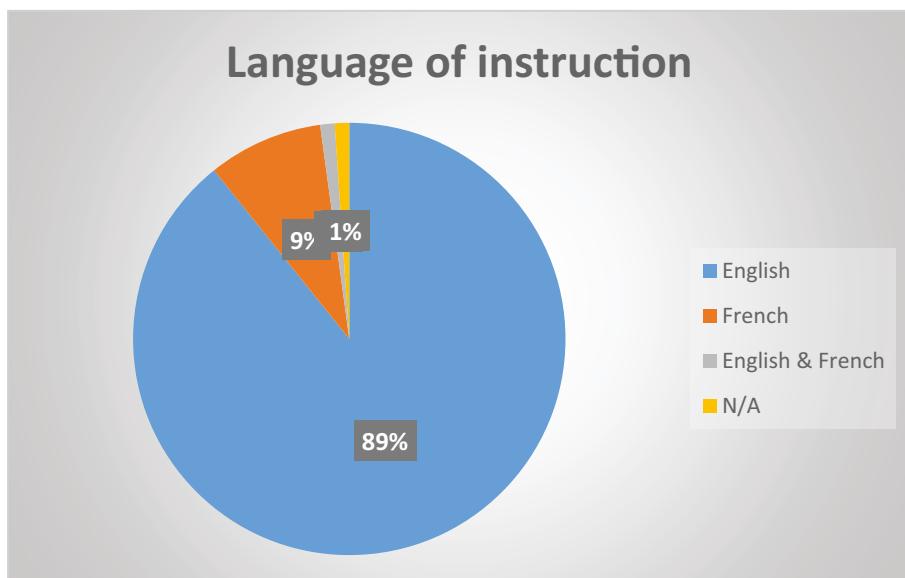
Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a la lengua de instrucción, hay un claro predominio del inglés sobre otros idiomas, lo que concuerda con la idea del inglés como lengua franca (Figura V). Además, según la escala de competencia lingüística del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), la mayoría de los cursos mencionan el nivel intermedio (B2: 32%; B1: 27%) en sus guías docentes (Figura VI). Cabe destacar que en España se supone que los estudiantes deben finalizar su Educación Secundaria con un nivel intermedio en su primera lengua extranjera.

---

FIGURA V. Lengua de instrucción

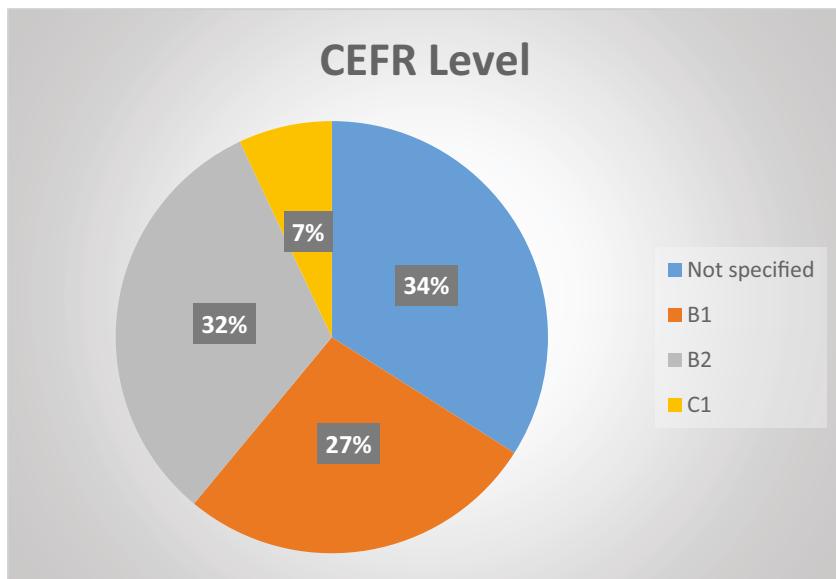
---



Fuente: elaboración propia.

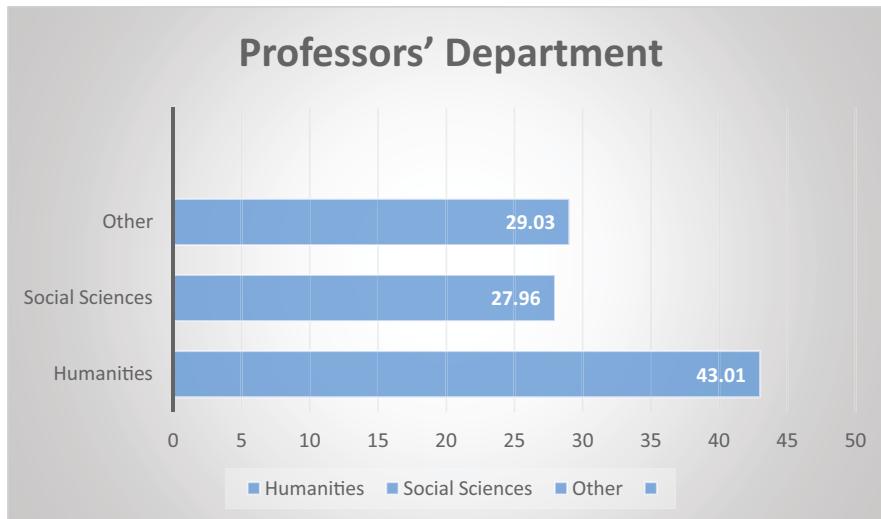
A pesar de que el grado de Educación Primaria se imparte en la facultad de educación (ciencias sociales), el 43% del profesorado a cargo de estos cursos pertenece a departamentos de humanidades, mientras que casi el 28% forma parte de los departamentos de didáctica de lengua extranjera. El 29% restante, clasificado como “otros”, podría haber proporcionado información adicional sobre el tema (Figura VII). Sin embargo, en la mayoría de estos casos, no se especificó el departamento encargado de estos cursos en la guía docente.

FIGURA VI. Nivel MCER



Fuente: elaboración propia.

FIGURA VII. Adscripción del profesorado



Fuente: elaboración propia.

## Competencias

Siguiendo la clasificación de Pérez Cañado (2018), la primera competencia a considerar es la competencia lingüística. No sorprende ver que el 89,2% de las guías docentes trabajan en la competencia lingüística como uno de los factores clave en la formación de docentes. Esto podría deberse al análisis de asignaturas que mencionan explícitamente AICLE, siendo la lengua uno de los pilares de este enfoque. También es importante destacar que el marco pedagógico relacionado con AICLE requiere que el profesorado tenga un certificado de idioma equivalente, al menos, a un nivel B2. Curiosamente, el nivel de competencia lingüística más frecuente encontrado en el análisis de datos cualitativos fue 'B1' (50 documentos). Además, el análisis de esta competencia enfatiza el enfoque comunicativo, ya que varias palabras clave evolucionan en torno al tema: 'comprender' (f=81), 'oral/oralmente' (f=82/101), 'expresar' (f=86), 'comunicación' (f=83), 'situaciones' (f=88) y 'escrito' (f=87).

En cuanto a la competencia pedagógica, el 97,8% de las guías docentes trabajan en esta competencia, siendo la competencia más frecuente encontrada en este análisis. Esto es de esperar debido a la naturaleza pedagógica del grado al que pertenecen estas guías docentes. Los descriptores de esta competencia se centran en el futuro docente como conductor del 'currículo' (f=80) con énfasis en 'contenidos' (f=77) y 'competencias' (f=71), así como en su papel como evaluadores ('evaluar': f=86) y diseñadores ('diseñar': f=57).

La competencia organizativa aparece en el 54,8% de las guías docentes y destaca aspectos como la 'habilidad' (f=62) para adaptarse al 'aula' (f=72) y al 'nivel' de los estudiantes (f=66). También es llamativo que varias palabras clave de este conjunto de datos, como 'contenidos' (f=93), a menudo aparezcan en la competencia pedagógica mencionada anteriormente. Esto puede deberse a que los descriptores de ambas competencias son de naturaleza similar, ya que ambas se centran en los aspectos prácticos del ejercicio docente.

Sorprendentemente, a pesar de que todas las guías docentes analizadas mencionan AICLE (y algunas se centran únicamente en el enfoque de AICLE), desde el punto de vista de la competencia, solo el 3,2% se podría clasificar en la competencia científica establecida por Pérez Cañado (2018). Esto plantea un debate sobre cómo se ve AICLE en la Educación Superior: como un elemento de contenido en lugar de una práctica de enseñanza que requiere una visión competencial del tema. Según los datos recopilados,

dos de estas guías docentes exponen que enseñan a los futuros docentes cómo ‘diseñar proyectos de AICLE’ y ‘conocer la terminología de AICLE’.

Las competencias interpersonales y colaborativas se encuentran en el 58,1% de las guías docentes, lo que es sorprendente teniendo en cuenta el énfasis en la colaboración entre profesionales de la enseñanza en estas últimas décadas. En esta misma línea, en el análisis cualitativo de este conjunto, palabras clave como ‘cooperativo’, ‘equipo’ y ‘colaboración’ no aparecen tanto como se esperaba (f=60, f=50 y f=10 respectivamente). En contraste, ‘autónomo’ presenta una frecuencia de 100. En cuanto a las habilidades interpersonales, cuestiones como el ambiente en el aula son las principales ideas encontradas en esta lectura de datos: ‘problemas’ (f=82), ‘desarrollar’ (f=76), ‘situaciones’ (f=75), ‘impulso’ (f=78) y ‘diferente’ (f=63).

Habiendo considerado la importancia de una experiencia de aprendizaje continuo basada en la mejora de la práctica docente, las competencias reflexivas y de desarrollo encontradas en estos documentos destacan la ‘práctica’ (f=116), ‘autónoma’ (f=118), ‘habilidades’ (f=80) y ‘reflexión’ (f=73). Además, palabras clave como ‘desarrollar’ y ‘desarrollo’ aparecen con frecuencia (f=66 y f=72 respectivamente). Desde el punto de vista cuantitativo, esta es una de las competencias que más se encuentran en este estudio (77,4% de las guías docentes). Esto es prometedor para el desarrollo de esta competencia y la idea de aprendizaje/enseñanza continua y reflexiva entre los futuros maestros de Educación Primaria.

Cabe mencionar que no todas las competencias encontradas en las guías docentes se pueden incluir en la clasificación de Pérez Cañado (2018), ya que el 51,6% de las guías docentes contienen objetivos de aprendizaje relacionados con la idea de la educación como agente social (‘contextos’: f=89; ‘social’ =61; ‘sociales’: f=51), el pensamiento crítico (‘desarrollar’: f=113; ‘impulso’: f=66) y expresiones culturales (‘cultural’: f=66; ‘literatura’: f=45).

## Contenidos

Como se ha mencionado, la formación de profesorado AICLE en la Educación Superior todavía se centra en gran medida en los contenidos en lugar de en las competencias. Por lo tanto, para proporcionar una visión general de este asunto, es necesario analizar los contenidos de estas guías docentes. En este análisis, podemos distinguir entre materias específicas de AICLE y otras que mencionan AICLE. En total, 23 guías

docentes pertenecen a materias específicas de AICLE, mientras que las 70 guías docentes restantes simplemente lo mencionan junto con otros contenidos (por ejemplo, de Didáctica de la Lengua Extranjera).

Siguiendo el análisis temático, los contenidos de las 93 guías docentes analizadas se clasificaron como:

- Sintáctico-discursivo: Los contenidos en esta clasificación se basan en puntos de gramática, campos léxicos, dispositivos cohesivos, fonética, etc. Esto está claramente relacionado con la parte de la competencia lingüística que no se ocupa del enfoque orientado a la acción y enfatiza la forma del lenguaje.
- Pedagógico: Estrechamente relacionado con las competencias pedagógicas y organizativas, los contenidos en esta clasificación tratan sobre la práctica docente en lo que respecta al diseño, evaluación, planificación, gestión del aula, cuestiones metodológicas, etc.
- Basado en competencias: Nos referimos aquí a la competencia comunicativa establecida por el MCERCV (Council of Europe, 2020) que están presentes en la sección de contenidos de las guías docentes. Estos contenidos también están relacionados con la competencia lingüística con énfasis en la función del lenguaje, como “expresar sus opiniones”, “resumir”, “dar instrucciones”, etc.
- Centrado en AICLE: BICS/CALPS, LOTS/HOTS, andamiaje, aprendizaje integrado son algunos de los contenidos que se encuentran en esta sección (que se analizarán más adelante)

En general, la categoría sintáctico-discursiva es la menos frecuente en los contenidos de estas guías docentes, representando el 16,3% del conjunto total de datos. De manera similar, la categoría basada en competencias representa el 22,2%: ambas categorías están relacionadas con la competencia lingüística. Esto puede interpretarse de dos maneras: por un lado, la alta frecuencia de la competencia lingüística se respalda aún más por los contenidos; por otro lado, los límites entre el aprendizaje basado en competencias y el aprendizaje basado en contenidos todavía están difusos. Una vez más, atendiendo a la naturaleza pedagógica del grado, los contenidos pedagógicos son los más frecuentes entre las guías docentes, con un total del 32,5%. En lo que respecta a los contenidos pedagógicos relacionados con el AICLE, el 29,1% se clasifica como tal (Tabla I).

TABLA I. Análisis de contenidos

		N	Porcentaje	Porcentaje de caso
<b>Ánálisis de Contenidos</b>	Sintáctico-discursivo	33	16,3%	37,5%
	Pedagógico	66	32,5%	75%
	Basado en competencias	45	22,2%	51,1%
	Centrado en AICLE	59	29,1%	67%
<b>Total</b>		203	100%	230,7%

Fuente: elaboración propia.

Aquellas guías docentes que se encontraron con contenidos centrados en AICLE se analizaron con mayor detalle en las siguientes secciones con el fin de determinar qué se enseña sobre este enfoque (Tabla II):

- 4 C (Coyle et al. 2010): contenidos relacionados con los cuatro pilares del AICLE (Cognición, Cultura, Contenido, Comunicación). A pesar de la naturaleza generalizada de las 4 C's entre los académicos, sorprende que este tipo de contenido solo esté presente en el 17,2% del total.
- Plurilingüismo: aunque la implementación de AICLE se ha relacionado con la promoción del plurilingüismo, los contenidos relacionados con este solo se encuentran en el 9,2% de las guías docentes. Algunos de los contenidos encontrados fueron: 'eje intercultural', 'introducción a la educación bilingüe', 'aulas bilingües', 'comprensión del bi/multilingüismo'.
- Planificación: en línea con la alta frecuencia de la competencia pedagógica y palabras clave relacionadas con el diseño y el plan de estudios, los contenidos como 'diseñar un proyecto AICLE' y 'Aprendizaje basado en proyectos' aparecen en el 26,4% del total.
- Evaluación: de manera similar a la sección anterior, la evaluación en AICLE está presente en el 26,4% de los datos. Una vez más, esto se explica por el hecho de que la evaluación también es un elemento clave de la competencia más recurrente: la pedagógica.
- Recursos: los contenidos relacionados con la creación/análisis de actividades y recursos que se pueden utilizar para la lección AICLE se encuentran hasta en un 20,7%. Cabe mencionar que solo 6

guías docentes (26,08% de las guías docentes centradas en AICLE) tratan sobre el uso de las TIC.

TABLA II. Contenidos centrados en AICLE

		N	Porcentaje	Porcentaje de caso
<b>Contenidos AICLE</b>	4 C's	15	17,2%	62,5%
	Plurilingüismo	8	9,2%	33,3%
	Planificación	23	26,4%	95,8%
	Evaluación	23	26,4%	95,8%
	Recursos	18	20,7%	75%
<b>Total</b>		87	100%	362,5%

Fuente: elaboración propia.

## Discusión

El análisis de las guías docentes mencionadas anteriormente arroja luz sobre la falta de formación docente en AICLE durante la formación inicial, lo que está en línea con el estudio de Morton (2019) donde el profesorado en ejercicio expresó la misma opinión. Además, el predominio del inglés como lengua de instrucción en estas guías es notable. De hecho, representa el 90% del total, lo que va en contra de la idea del MCERCV (Council of Europe, 2020) de igualdad entre las lenguas y contrarrestar la presencia de las “lenguas dominantes”. Asimismo, este énfasis en el inglés se entendería más como una práctica bilingüe que plurilingüe.

En cuanto a las competencias, este estudio muestra un claro desequilibrio entre aquellas establecidas por Pérez Cañado (2018) sobre lo que el profesorado de AICLE debe dominar. No sorprende que haya un predominio en la competencia lingüística centrada en el enfoque comunicativo (específicamente en el trabajo de las cuatro habilidades lingüísticas), lo que podría estar directamente relacionado con el área de especialización del profesorado a cargo de esos cursos (en su mayoría, de áreas de humanidades). Aunque la lengua es parte del enfoque AICLE, el predominio de la competencia lingüística podría derivarse de la mala clasificación de este método como un enfoque de aprendizaje de lenguas en lugar de uno integrado: sin embargo, se necesitan realizar más estudios.

Como era de esperar, la competencia pedagógica se encuentra en la mayoría de las guías docentes, lo que es positivo para las implicaciones prácticas de la enseñanza en Educación primaria, donde se presentan diferentes entornos de aprendizaje y recursos. En contraste, las competencias organizativas y de colaboración interpersonal obtiene una baja puntuación: se presume que la competencia organizativa puede trabajarse de manera más directa durante los períodos de prácticas, ya que su desarrollo podría implementarse mejor en un contexto de aula. En cuanto a la competencia interpersonal, es especialmente necesaria si consideramos los desafíos que el uso de una lengua extranjera puede tener en los estudiantes desde el punto de vista cognitivo y afectivo, por lo tanto, establecer una relación con ellos es algo que el profesorado AICLE debería poder lograr. De manera similar, la colaboración entre departamentos es fundamental cuando se trata de este enfoque, por lo que es preocupante que la competencia colaborativa no presente puntajes más altos.

A pesar de que todas las guías docentes analizadas mencionan explícitamente AICLE, parece sorprendente que solo tres de ellas trabajen la competencia científica. Dado que esta competencia está directamente relacionada con este enfoque y sus principios clave, se esperaría que todas las materias que mencionen AICLE tuvieran competencias o metas de aprendizaje relacionadas con este tema. Una posible explicación para esto podría ser que se vea a AICLE como un tema basado en el contenido en lugar de uno basado en competencias. Esto coincide con los hallazgos de este estudio en cuanto a los contenidos de las guías docentes.

El análisis de los contenidos reveló que hay una tendencia en las guías docentes a incluir elementos basados en competencias en la sección de contenidos. Por eso existe una clara relación entre algunos de los contenidos y la clasificación de competencias (por ejemplo, los contenidos basados en competencias están directamente relacionados con la competencia lingüística). Además, se informa de un enfoque general en los contenidos pedagógicos tanto de carácter genérico (clasificados como “pedagógicos”) como específico (clasificados como “centrados en AICLE”).

En cuanto a la PI 2, el análisis de los contenidos mostró que las 4 C's de Coyle (2010), que son los pilares de este enfoque, no se encuentran en la mayoría de las guías docentes, lo que coincide con los resultados encontrados para la competencia científica. Si el futuro profesorado no

es consciente de las idiosincrasias de este enfoque, es bastante probable que las lecciones de AICLE que enseñen terminen siendo versiones “traducidas” de las lecciones no AICLE habituales. La ausencia de más contenidos relacionados con el plurilingüismo no se ajusta al currículo educativo que ha establecido la competencia plurilingüe y pluricultural como una competencia clave para el aprendizaje permanente. Además, el plurilingüismo ayudaría a los futuros docentes a rechazar la idea de un aprendizaje compartimentalizado y fomentaría el aprendizaje integrado en su práctica docente. Asimismo, los enfoques plurilingües fomentarían la presencia de varias lenguas de instrucción y no sólo del inglés. Aspectos prácticos de la praxis docente, como la planificación, la evaluación y los recursos, se encuentran en la mayoría de los contenidos analizados. Esto es positivo ya que se ajusta a las competencias pedagógicas, organizativas y reflexivas. El hecho de que estos contenidos sean específicos para el enfoque AICLE solo puede ayudar a preparar mejor al profesorado.

## Conclusiones

En resumen, la formación inicial de docentes en AICLE y el paradigma educativo actual están en desacuerdo en varios aspectos: la formación en lengua parece ser un problema (Cabezuelo Gutiérrez y Fernández Fernández, 2014). A pesar de que la mayoría de las Comunidades Autónomas requieren que el profesorado AICLE tenga un certificado B2 o incluso C1, las guías docentes analizadas aún mencionan un nivel B1 en el 27% de los casos. Esto crea un vacío que la formación superior no llena. Otro aspecto a considerar es la naturaleza opcional de estas asignaturas: la mayoría de ellas son asignaturas optativas impartidas en la especialización de enseñanza de lengua extranjera. Por lo tanto, el profesorado generalista no recibe esta formación. Esto lleva a un panorama sombrío: en la escuela, las asignaturas AICLE son impartidas por generalistas, que deben basarse en su formación universitaria para poner en práctica AICLE. Sin embargo, como se ha demostrado, la mayor parte de esta formación está enfocada al profesorado de lengua extranjera, que probablemente no será docente AICLE.

Esta investigación señala la falta de formación AICLE entre los futuro/as maestro/as de primaria en las universidades públicas españolas basándose en sus guías docentes. Sin embargo, una de las limitaciones del

estudio es el hecho de que las guías docentes pueden no corresponder completamente a la práctica docente real: esto solo podría analizarse en mayor profundidad mediante observaciones sistemáticas de las lecciones mencionadas. Además, algunas materias no tenían la guía docente disponible, por lo tanto, su análisis no fue posible. Investigaciones futuras pueden incluir estudios sobre las percepciones de los futuro/as maestro/as sobre su formación AICLE y su conocimiento de dicho enfoque. Otras posibles líneas de investigación incluyen el análisis de todo el conjunto de datos en relación con la formación plurilingüe.

## Referencias bibliográficas

- ANECA. (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio, Vol.1*. España: Madrid. [http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco\\_jun05\\_magisterio1.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf)
- Antropova, S., Poveda García-Noblejas, B., & Carrasco Polaino, R. (2021). Teachers' Efficiency of CLIL Implementation to Reach Bilingualism in Primary Education. *Journal of Learning Styles*, 14 (27), 6-19.
- BOE (2007). Order ECI/3857/2007, of 27 December, which establishes the requirements for the verification of official university degrees that qualify for the exercise of the profession of teacher in Primary Education. *BOE* no. 312, December 29 2007.
- Cabezuelo Gutiérrez, P., & Fernández Fernández, R. (2014). A case study on teacher training needs in the Madrid bilingual project. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 7(2), 50-70. doi:10.5294/laclil.2014.7.2.3 eISSN 2322-9721.
- Comunidad de Madrid: Consejería de Educación y Juventud. (2021). *PLAN DE FORMACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS: Curso 2020-2021*. Comunidad de Madrid. <http://gestiondgmejora.educa.madrid.org/pfle21/index.php/index/seccion/0>
- Consejería de Educación, Cultura y Deportes, Castilla-La Mancha. (2021). *Plan de Formación del Profesorado 2021/2022*. Castilla-La Mancha. <https://www.castillalamancha.es/sites/default/files/documentos/pdf/20211028/plan-formacion-profesorado-crfpclm-2122b.pdf>
- Consejería de Educación, Junta de Andalucía. (2016). *Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía: Horizonte 2020*. Junta de Andalucía. [https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/plan\\_estrategico.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/plan_estrategico.pdf)

- Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, Gobierno de Canarias. (2021). *Programa Lenguas Extranjeras y Programa Auxiliares de Conversación*. Gobierno de Canarias. [https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/lenguas\\_extranjeras/](https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/lenguas_extranjeras/)
- Consellería de Cultura, Educación e Universidade, Xunta de Galicia. (2021). *Lingua Estraneira*. Xunta de Galicia. <http://www.edu.xunta.gal/portal/es/linguasestraneiras>
- Council of Europe. (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Cambridge Assessment English.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Coyle, D. (2010). Foreword. In D. Lasagabaster, & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*, vii-viii. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Durán, R., & F. Beltrán. (2013). Nuevos modelos de formación del profesorado de inglés: el Caso de Castilla y León. *Profesorado*, 17, 307-323.
- Durán-Martínez, R., & Beltrán-Llavador, F. (2020). Key issues in teachers' assessment of primary education bilingual programs in Spain, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (2), 170-183
- Estrada, J. L. (2021). Diagnóstico de necesidades formativas entre maestros AICLE en formación inicial. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 9(1), 1-16.
- European Commission. (1995). White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards a Learning Society. Brussels: Archive of European Integration. Retrieved 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)
- European Commission (2015). *Erasmus+ Programme Guide*. Available from: [http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/discover/guide/index\\_es.htm](http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/discover/guide/index_es.htm), accessed 15 April, 2016.
- Fernández, R., & A. Halbach. (2011). "Analysing the Situation of Teachers in the Madrid Bilingual Project after Four Years of Implementation."

- In Y. Ruiz de Zarobe, J. Manuel Sierra & F. Gallardo del Puerto (Eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts*, (pp. 41–70). Peter Lang.
- Galán-Rodríguez, N. M. (2020). *Motivation in CLIL: Research in Secondary Education in the Galician Context*. Peter Lang.
- Gardner, H. E. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books.
- Lova Mellado, M., M. J. Bolarín Martínez, & M. Porto Currás. (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: Valoraciones de Docentes. *Porta Linguarum*, 20, 253-268.
- Morton, T. (2019). “Teacher education in content-based language education”. In S. Walsh, & S. Mann (Eds.), *The Routledge Handbook of English Language Teacher Education* (pp. 169-183). Routledge.
- Naya-Rivero, M. C., Gomez-Sánchez, T. F., Rumbo-Arcas, M. B., & Segade-Pampín, M. E. (2021). Comparative interregional study of Mathematical Education for preservice Primary Teachers. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 24(2), 207-233.
- Nishimura-Sahi, O. (2020). Policy borrowing of the Common European Framework of Reference for languages (CEFR) in Japan: an analysis of the interplay between global education trends and national policymaking. *Asia Pacific Journal of Education*. Routledge: Taylor & Francis group. DOI: 10.1080/02188791.2020.1844145
- Olivares, M., & C. Pena. (2013). How Do We Teach Our CLIL Teachers? A Case Study from Alcalá University. *Porta Linguarum*, 19, 87-99.
- Olmeda, G. J., Guillén, M. T. F., & González, R. (2016). La formación inicial de los maestros de educación primaria en el contexto de la enseñanza bilingüe en lengua extranjera. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(2), 121-135.
- Palacios, F. J., Gómez, M. E., & Huertas, C. A. (2018). Formación inicial del docente AICLE en España: Retos y claves. *Estudios Franco-Alemanes*, 10, 141-161.
- Pérez Cañado, M. L. (2018). Innovations and challenges in CLIL teacher training. *Theory Into Practice*, 57(3), 1-10.
- Pons-Seguí, L. (2020). Are Pre-Service Foreign Language Teachers Ready for CLIL in Catalonia? A Needs Analysis from Stakeholders' Perspective. *Porta Linguarum*, 33, 279-295.
- Portolés, L., & Martí, O. (2020). Teachers' beliefs about multilingual pedagogies and the role of initial training. *International Journal of*

- Multilingualism, 17(2), 248-264. Sánchez-Pérez, M. M., & Salaberri-Ramiro, M. S. (2017). Implementing Plurilingualism in Higher Education: Teacher Training Needs and Plan Evaluation. *Porta Linguarum*, Monográfico II, 139-156.
- Sidhu, G. K., Kaur, S., & Chi, L. J. (2018). CEFR-aligned school-based assessment in the Malaysian primary ESL classroom. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 8, 452-463. DOI: 10.17509/ijal.v8i2.133311
- Than Hai, L. T. (2018). Impacts of CEFR-aligned learning outcome implementation on assessment practice at tertiary level education in Vietnam: An exploratory study. *Hue University Journal of Science: Social Sciences and Humanities*, 127 (6B), 87-99. DOI: 10.265459
- UNESCO Institute for Statistics. (2012). International standard classification of education: ISCED 2011. *Comparative Social Research*, 30.

**Información de contacto:** Noelia M<sup>º</sup> Galán-Rodríguez, Universidade da Coruña, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de DIDES e MIDES. Campus de Elviña, S/N, 15071.A Coruña, Galicia (España). E-mail: noelia.galan@udc.es



# Adaptando la enseñanza del inglés al enfoque AICLE: el efecto del Literacy Approach en la motivación de los estudiantes

## Cliling ELT: The effect of the Literacy Approach on students' motivation

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-610>

**Ana Halbach**

<https://orcid.org/0000-0003-3172-061X>

Universidad de Alcalá

**Manuel Aenlle**

Universidad de Alcalá

### Resumen

Este artículo examina el efecto de la implementación del Literacy Approach, un enfoque de enseñanza del inglés desarrollado en el contexto de los programas AICLE, sobre la motivación de los estudiantes. El Literacy Approach se implementó en las clases de inglés de 5º (N=50) y 6º (N=36) de primaria en un colegio concertado de tamaño medio con un programa AICLE en un pueblo del norte de la Comunidad de Madrid. El análisis de la motivación se llevó a cabo mediante un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo), estudiando este constructo de varias maneras: en primer lugar, centrándonos en la motivación en sí misma desde una perspectiva holística. En segundo lugar, distinguiendo entre sus componentes extrínsecos e intrínsecos. Por último, centrándonos en cómo evoluciona este constructo en grupos especiales de alumnos: los que tienen un mayor nivel de inglés y los que tienen dificultades para aprender el idioma. Los resultados parecen reflejar un impacto positivo del Literacy Approach en la motivación de los alumnos: se observa un alto nivel general de motivación a lo largo del curso académico. El mayor impacto se observa en los tipos de motivación más interiorizados, muy en línea con lo que se había encontrado para los programas AICLE en un proyecto de

investigación anterior. El aumento de esta motivación de carácter más intrínseco es especialmente notable en los alumnos más flojos del grupo.

*Palabras clave:* Literacy Approach, enseñanza del inglés como lengua extranjera, educación primaria, motivación, AICLE.

### **Abstract**

This article examines the of the application of the Literacy Approach, an approach to English language teaching developed in the context of CLIL programs, on student motivation. The Literacy Approach was implemented in the English lessons in year 5 (N=50) and 6 (N=36) of primary education in a medium-sized charter school with a CLIL program in a village in the north of Madrid. Motivation analyses were carried out using a mixed approach (quantitative and qualitative), studying this construct in various ways: firstly, studying motivation itself in a holistic view. Secondly, distinguishing between its extrinsic and intrinsic components. Lastly, focusing on how this construct evolves in special groups of learners: those with a higher level of English and those who struggle learning the language. Results seems to reflect a positive impact of the Literacy Approach on students' motivation: an overall high level of motivation is noted throughout the academic year. The highest impact can be seen in the more internalized types of motivation, very much in line with what had been found for CLIL programs in an earlier research project. The increase in this more internalized motivation is especially noticeable in the weaker students in the group.

*Keywords:* Literacy Approach, ELT, primary education, motivation, CLIL.

## **Introducción**

Durante más de dos décadas, los programas AICLE se han aplicado en muchos países europeos y fuera de ellos, con buenos resultados en la mejora del dominio de lenguas extranjeras por parte de los estudiantes. Sin embargo, más allá de este efecto esperado, y bastante obvio, en los niveles de lengua de los estudiantes, el enfoque también ha mostrado un impacto en la metodología de enseñanza, especialmente en contextos de enseñanza más tradicionales como España. Dado que la lengua vehicular en las asignaturas de contenido no es la lengua materna de los estudiantes, el AICLE requiere que los profesores sitúen a sus alumnos con mayor claridad en el centro de su enseñanza (Madrid & Pérez Cañado, 2018) asegurándose de que consolidan su comprensión y, al mismo tiempo,

proporcionan a los estudiantes las herramientas lingüísticas necesarias para su aprendizaje e interacción en clase (Coyle, Hood and Marsh, 2010). Curiosamente, y a pesar de que la lengua extranjera es fundamental para la decisión de implementar un programa AICLE, la enseñanza de lenguas extranjeras no parece haberse visto afectada por su implantación: las clases de lengua extranjera han seguido siendo prácticamente las mismas y la investigación no se ha centrado en el efecto que tiene en los estudiantes el aumento de sus competencias lingüísticas (Halbach, 2014). Aunque el impacto del AICLE en la enseñanza de contenidos y asignaturas es más evidente, dejar la enseñanza de lenguas extranjeras fuera de la ecuación no tiene mucho sentido, ya que los alumnos acuden a sus clases de lenguas extranjeras con necesidades, expectativas y una motivación diferentes a las de sus compañeros de los centros monolingües.

Este artículo informa sobre los resultados de la aplicación del Literacy Approach (Halbach, 2022), un nuevo enfoque de la enseñanza de lenguas extranjeras desarrollado en el contexto de los programas AICLE para satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes para los que la lengua extranjera es la puerta de entrada al aprendizaje de sus asignaturas de contenido. Aunque el efecto del Literacy Approaches midió en relación con diferentes aspectos (destreza en lectura, destreza en escritura y motivación), aquí nos centramos en el impacto del enfoque en la motivación de los estudiantes a lo largo de todo un curso académico.

## El Literacy Approach

Para los alumnos de los programas AICLE, la lengua extranjera ya no es sólo eso, una lengua “extranjera”. Más bien, es la herramienta que les permitirá acceder al conocimiento y expresar su comprensión de las materias de contenido o, en otras palabras, la herramienta que les posibilitará el éxito académico. Aunque la metodología más práctica, centrada en el alumno y sensible a la lengua que se propone para enseñar las materias de contenido en una lengua extranjera (Pérez Cañado, 2018) contribuirá en cierta medida a salvar la brecha lingüística, es fundamental que los alumnos tengan la oportunidad de desarrollar sus estrategias de comunicación y comprensión de la lengua.

Tomando estas necesidades como punto de partida, y en consonancia con otros enfoques que sitúan el desarrollo de la alfabetización en el

centro del aprendizaje como Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning (Coyle & Meyer, 2021) o Text-based Teaching (Mickan, 2012), el Literacy Approach, desarrollado para la enseñanza de idiomas en contextos AICLE, trabaja en el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para comprender y producir con destreza una serie de tipos de textos de diferentes formas. Cada unidad guiará a los estudiantes en la producción de un tipo específico de texto de un modo particular. Al centrarse en las producciones de los alumnos, el Literacy Approach utiliza un modelo de planificación regresiva, en el que la determinación del resultado final de una unidad es el primer paso del proceso de planificación. De este producto final se derivan los contenidos y los procedimientos (Richards, 2013).

Para conocer las especificidades del tipo de texto y su modalidad, los alumnos utilizarán un texto modelo como punto de partida para su trabajo. Este texto modelo se analiza a diferentes niveles, centrándose en la estructura del texto y en características específicas como, por ejemplo, el uso de la imagen y la música para apoyar el mensaje. La comprensión del texto de entrada a diferentes niveles allana el camino para la propia producción de los estudiantes, que se trabaja a través de una ruta de aprendizaje cuidadosamente secuenciada que asegura la comprensión y la práctica necesarias para que todos los estudiantes elaboren con éxito el texto final. Al mismo tiempo, el itinerario de aprendizaje garantiza que todas las tareas realizadas en clase tengan sentido para los alumnos, ya que todas convergen en la tarea final. Esto significa que los alumnos ven inmediatamente la utilidad de lo que aprenden.

Hacer que los alumnos sean conscientes de las características específicas de los distintos tipos y modos de texto aumentará su capacidad tanto para comprender como para producir textos como herramientas para la elaboración de significados. Además, trabajar a nivel de texto permite contextualizar el lenguaje de manera significativa e integrar las distintas destrezas comunicativas de forma natural, ya que los textos pueden escucharse, verse o leerse, e identificar sus características implicará un gran debate. Los alumnos no practican las destrezas comunicativas de forma aislada como “tareas de escucha”, por ejemplo, sino que lo hacen porque el trabajo sobre el texto modelo o sobre la producción de su propio texto requiere utilizarlas.

El Literacy Approach se ha utilizado en centros de primaria de Polonia, Eslovenia y España, y los profesores participantes han diseñado una serie de unidades basadas en distintos tipos de texto para diferentes niveles.

Aunque los resultados obtenidos hasta la fecha son muy prometedores y los profesores consideran que trabajar con el Literacy Approach es un reto pero con resultados muy satisfactorios, su efecto no se ha evaluado de forma sistemática, ni en lo que se refiere a sus resultados de aprendizaje ni a su impacto en la motivación de los alumnos. En este último aspecto se centra el presente artículo.

## AICLE y motivación

La implantación de programas AICLE se relaciona desde hace tiempo con mayores niveles de motivación. Empezando por el estudio de Seikkula-Leino (2007) sobre la motivación en Finlandia, estudios realizados por investigadores de varios países europeos (Lasagabaster, 2011; Mede and Cinar, 2019; Navarro Pablo and García Jiménez, 2018; San Isidro and Lasagabaster, 2020; Shepherd and Ainsworth, 2017) han demostrado este efecto de AICLE.

Sin embargo, varios investigadores han cuestionado recientemente si el aumento de la motivación que caracteriza a los estudiantes de programas AICLE puede atribuirse realmente al programa (Dallinger et al., 2018; Mearns, et al., 2020; Rumlich, 2017). Según Rumlich (2017), el supuesto efecto de AICLE puede deberse al hecho de que solo los mejores y más motivados estudiantes eligen formar parte de las corrientes de AICLE, de modo que, en lugar de ser un efecto del programa, el aumento de la motivación puede ser un efecto de la selección de estudiantes a los que se permite unirse a los programas de AICLE.

En la mayoría de los contextos, el debate sobre si la motivación es el resultado de AICLE o una característica de los alumnos de AICLE antes de entrar en el programa es difícil de resolver, ya que la mayoría de las investigaciones carecen de los datos de referencia necesarios. Sin embargo, dado que los programas AICLE en la Comunidad de Madrid, donde tiene lugar este estudio, se están generalizando y comienzan cada vez más a los 3 años, es menos probable que los alumnos o sus padres elijan el programa AICLE debido a su mayor motivación. En este sentido, es razonable suponer que los resultados obtenidos en los centros de educación primaria de Madrid pueden atribuirse a las características especiales de AICLE.

La mayoría de las investigaciones sobre la motivación en AICLE se basan en el uso de cuestionarios y comparan a los alumnos de

programas AICLE con grupos similares de alumnos de grupos no AICLE en un momento dado. Apenas existen estudios que analicen la evolución de la motivación en un grupo de alumnos a lo largo del tiempo, con la notable excepción del estudio de Lasagabaster and Doiz (2017) que indicó que la motivación en los programas AICLE parece variar con el tiempo, y el de San Isidro and Lasagabaster (2020) con el resultado contrario. Esta falta de datos procedentes de estudios longitudinales constituye una importante laguna que debe cubrir la investigación, sobre todo porque

[m]otivation is not stable but changes dynamically over time as a result of personal progress as well as multi-level interactions with environmental factors and other individual difference variables. It is therefore questionable how accurately a one-off examination (e.g. the administration of a questionnaire at a single point in time) can represent the motivational basis of a prolonged behavioural sequence such as L2 learning. (Dörnyei and Ushioda, 2021, p. 179)

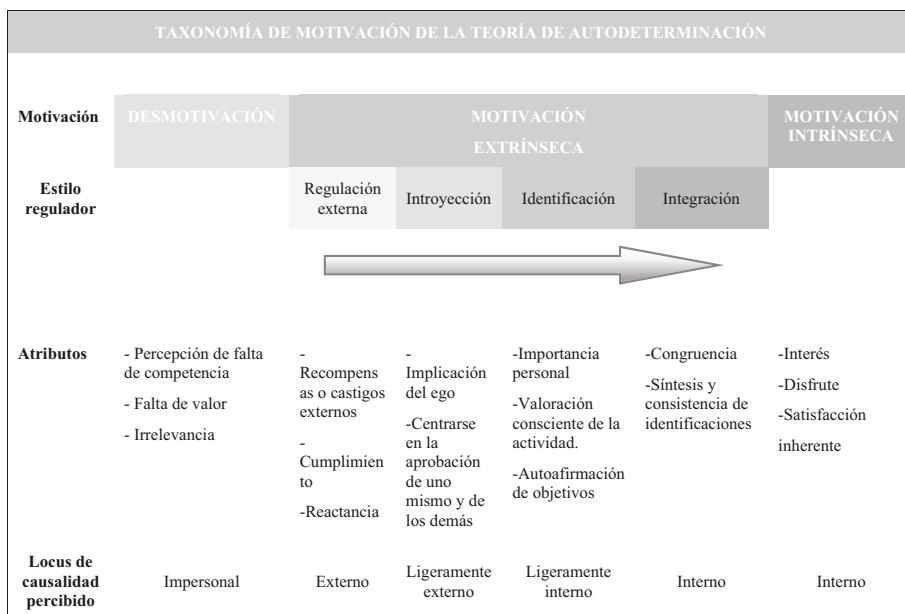
Aunque esta naturaleza polifacética y dinámica de la motivación dificulta el establecimiento de una relación causa-efecto, Lasagabaster (2020) se aventura a proponer tres razones principales para explicar el impacto positivo de AICLE en la motivación:

CLIL provides a cognitively challenging situation which is associated with a meaningful use of the foreign language and an improved sense of achievement. Secondly, CLIL seems to promote fruitful discussion on pedagogic issues and practices. And thirdly, it provides teachers and students with a sense of ownership of their teaching practice and the learning process (p. 16)

En línea con el último aspecto mencionado, la apropiación, Halbach and Iwaniec (2022) relacionan los mayores niveles de motivación encontrados en los programas AICLE con el hecho de que satisfacen las necesidades básicas de autonomía, competencia y relación de los alumnos, tal y como se identifican en la teoría de la autodeterminación de Deci and Ryan (1985). Así, el hecho de que AICLE parezca cubrir estas necesidades fundamentales permite a los alumnos identificarse con los objetivos didácticos de la enseñanza bilingüe de una forma diferente a la que es típica en la enseñanza monolingüe (Buckingham, et al., 2022), y por tanto “apropiarse” de ellos.

Esta identificación con los objetivos de enseñanza de un programa se explica en mayor medida por el continuo de formas extrínsecas de motivación de Ryan and Deci (2020), en el que cuanto más interioriza el alumno los objetivos de enseñanza, más débil es el efecto del control externo y más autorregulada se vuelve la motivación de los alumnos (véase la figura I).

FIGURA I. Taxonomía de motivación de Ryan y Deci (adaptado de Ryan and Deci, 2020)



Queda por ver si el Literacy Approach, como enfoque de la enseñanza del inglés en contextos AICLE, puede tener en los alumnos un efecto similar al observado en los propios programas AICLE.

## Método

### El estudio

Durante el curso 2021-2022, se implementó el Literacy Approach en las clases de inglés de 5º (N=50) y 6º (N=36) de educación primaria en un

colegio concertado de tamaño medio con un programa AICLE en un pueblo del norte de Madrid. Ambos cursos estaban divididos en dos grupos (A y B) a los que impartía clase el mismo profesor. El profesor a cargo del 5º curso había recibido cierta formación en el Literacy Approach a través de su participación en un proyecto Erasmus+ sobre el tema y había tenido alguna experiencia previa con él, mientras que el profesor del 6º curso era nuevo en el enfoque. Ambos profesores participaron en un seminario interno de desarrollo profesional sobre el Literacy Approach durante el curso académico. A los alumnos de 5º curso ya se les había enseñado el Literacy Approach en 4º curso, mientras que para los alumnos de 6º curso esta forma de enseñar inglés era completamente nueva.

## Pregunta de investigación e hipótesis

La pregunta principal que guiaba el proyecto de investigación en su conjunto era “¿Cuál es el efecto de utilizar el Literacy Approach para la enseñanza del inglés en una escuela primaria con un proyecto AICLE?”, y, como ya se ha mencionado, esta pregunta se desglosó para centrarse en diferentes aspectos relacionados con el aprendizaje de los alumnos y su motivación. En este artículo, la atención se centra en este último aspecto, por lo que la pregunta de investigación es:

**RQ:** ¿Cómo influye en la motivación de los alumnos el uso del Literacy Approach a la hora de aprender inglés?

Basándonos en evaluaciones informales previas del efecto del enfoque y en la revisión de estudios anteriores sobre la motivación, y específicamente la motivación en los programas AICLE, formulamos las siguientes hipótesis:

**H1:** la motivación de los alumnos expuestos al Literacy Approach será elevada a lo largo del curso académico

**H2:** se producirá una transformación de los motivadores primarios de los estudiantes a lo largo del curso, mostrando un aumento de su motivación intrínseca según la taxonomía de Ryan and Deci (2020)

**H3:** la motivación dependerá de la capacidad de aprendizaje de idiomas de los estudiantes, con una mayor expectativa de crecimiento en el grupo de estudiantes más aventajados en comparación con aquellos con mayores dificultades de aprendizaje.

## Diseño de la investigación

Esta investigación se ha planteado desde un punto de vista observacional descriptivo en el que se ha investigado la evolución de la motivación de los alumnos para estudiar inglés a través del Literacy Approach a lo largo de un curso académico. Las dos primeras hipótesis de este estudio pueden abordarse desde esta perspectiva observacional utilizando una combinación de datos cuantitativos y cualitativos. En el caso de la última hipótesis, se ha abordado desde un diseño mixto (transversal y longitudinal) que compara la evolución de la motivación en alumnos que fueron clasificados por sus profesores en general como “alumnos de alto rendimiento” y “alumnos con dificultades”. Se seleccionaron 5 alumnos de alto rendimiento y 3 de bajo rendimiento entre los 50 alumnos de 5º curso. No fue posible hacer el mismo análisis para el 6º curso, ya que en este caso los alumnos no habían escrito su nombre en los cuestionarios.

## Instrumentos

El instrumento utilizado para esta investigación es un cuestionario de motivación (véase el Apéndice 1), dividido en tres partes, la primera de las cuales mide algunas variables demográficas como el género y la edad, pero también cuestiones relacionadas con el uso de la lengua en la vida de los estudiantes, como las lenguas habladas en casa o las visitas a países de habla inglesa. La segunda parte del cuestionario, formado por una escala Likert de cinco puntos con 26 ítems, se tomó de Doiz et al. (2014) y medida los constructos de motivación instrumental e intrínseca, fuerza motivacional, ansiedad, apoyo parental/familiar e interés por las lenguas y culturas extranjeras. Los ítems k, r y v se codificaron de forma inversa para evitar que los estudiantes eligieran mecánicamente una respuesta determinada a los ítems. La última parte del cuestionario contenía tres preguntas abiertas en las que se preguntaba a los alumnos qué era lo que más y lo que menos les gustaba de sus clases de inglés, y se les daba la oportunidad de añadir cualquier otra opinión sobre sus clases. El cuestionario se sometió a una prueba piloto con un grupo de siete alumnos de 1º de bachillerato del mismo centro y, a partir de sus comentarios, se introdujeron ajustes para garantizar su claridad. El cuestionario final fue cumplimentado por alumnos de 5º y 6º curso en

tres ocasiones, al principio (octubre), a mediados (febrero) y al final (mayo) del año académico.

Las dos primeras partes de los cuestionarios se codificaron y analizaron con ayuda de SPSS versión 27.0. Durante la fase de análisis se decidió eliminar las escalas de ansiedad y apoyo de los padres, ya que los resultados no arrojaban información relevante sobre la motivación en la forma abordada en este estudio. Esto es coherente con los resultados de Doiz et al. (2014) que encontraron que los dos grupos de estudiantes de su estudio (AICLE y no AICLE) no variaban significativamente en estas dos dimensiones. Teniendo esto en cuenta, finalmente trabajamos con una herramienta compuesta por 4 subescalas. Tres de ellas estaban formadas por 4 ítems, por lo que se sitúan en una escala de 4-20, mientras que la escala “Fuerza motivacional” estaba compuesta por 5 ítems. Se realizó una ponderación para transformar la escala “Fuerza motivacional” en una escala 4-20 dándole el mismo peso que al resto de aspectos medidos con cada una de las escalas de motivación. Así, tenemos un cuestionario de escala 16-80 que mide la motivación general de los alumnos, y que se divide en 4 subescalas (4-20): “Motivación intrínseca”, “Orientación instrumental”, “Interés por las lenguas y culturas extranjeras” y “Fuerza motivacional”.

Para abordar las dos primeras hipótesis, se realizó un análisis descriptivo de las medias obtenidas por los distintos grupos de alumnos en cada una de las variables de interés. Para el estudio de la tercera hipótesis se realizó un análisis descriptivo de la misma naturaleza y, adicionalmente, se aplicó un ANOVA de 2 factores con medidas repetidas en un factor para estudiar si las diferencias observadas en la evolución de la motivación intrínseca de los alumnos a lo largo del curso eran significativas.

Las preguntas abiertas produjeron un conjunto de datos de 8037 palabras (lo que más me gusta: 3504; lo que menos me gusta: 2504; otros: 2029), que se analizó mediante el software NVivo para su codificación. Para identificar los temas se utilizó una mezcla de procesos *emic* y *etic*, ya que los atributos de los diferentes estilos de regulación de la taxonomía de Ryan y Deci se utilizaron como primer conjunto de códigos (véase la Tabla I), que luego se complementó con los temas que surgieron de la lectura de las respuestas de los alumnos. Así, los diferentes estilos de regulación se relacionaron con los siguientes temas:

TABLA I. Palabras clave asociadas a los distintos estilos normativos

Estilo regulador	Regulación externa	Introyección	Identificación	Integración	Motivación Intrínseca
<b>Palabras clave</b>	Notas Importancia del inglés para su futuro	Lo que los otros piensan Conciencia de sí mismo Vergüenza	Objetivos de aprendizaje Identificación con los objetivos de aprendizaje	Importancia personal del inglés	Disfrutar de las actividades de aprendizaje Satisfacción con los logros de aprendizaje
<b>Locus de control</b>	<b>Externo</b>	<b>Ligeramente externo</b>	<b>Ligeramente interno</b>	<b>Interno</b>	<b>Interno</b>

Fuente: Elaboración propia.

## Resultados

Para evaluar los niveles generales de motivación de los alumnos a lo largo del curso, se presentan por separado los resultados derivados del análisis de la motivación en los grupos de 5º y 6º, distinguiendo entre las distintas escalas del cuestionario. También se calculó la motivación general como suma de las puntuaciones obtenidas en las 4 escalas. Los resultados obtenidos se muestran en la siguiente tabla.

Como podemos observar, la motivación general de los alumnos a lo largo del curso se mantiene relativamente estable, con incrementos muy pequeños entre los tres momentos en los que se realizaron las mediciones (octubre, febrero y mayo). Las puntuaciones obtenidas en el grupo de 5º son 62,68, 62,35 y 63,43 en octubre, febrero y mayo, respectivamente. Las puntuaciones obtenidas en el grupo de 6º son ligeramente superiores, de 64,99, 64,80 y 65,31 en los mismos meses. Teniendo en cuenta que la escala que define la motivación total tiene un rango de puntuaciones entre 16 y 80, los niveles generales de motivación son muy altos.

Si analizamos los resultados de las diferentes escalas de motivación en ambos grupos, encontramos que en ambos casos, “Interés por las lenguas y culturas extranjeras” es la escala que obtiene las puntuaciones más altas a lo largo del curso (17,09 en 5º y 17,74 en 6º), mientras que la escala de “Orientación instrumental” muestra las puntuaciones más bajas (14,71 en 5º y 14,81 en 6º), con una diferencia de casi 3 puntos entre ambas. En el medio, se sitúan las escalas de “Motivación intrínseca” y “Fuerza motivacional” (véase la Tabla II).

TABLA II. Medias de motivación de los estudiantes por año académico

Curso	Motivación	Octubre	Febrero	Mayo	Global
5°	Motivación intrínseca	15.96	15.61	16.78	16.12
	Orientación instrumental	14.80	14.67	14.66	14.71
	Interés por las lenguas y culturas extranjeras	17.00	17.24	17.04	17.09
	Fuerza motivacional	14.92	14.83	14.95	14.90
	<b>Total</b>	<b>62.68</b>	<b>62.35</b>	<b>63.43</b>	<b>62.82</b>
6°	Motivación intrínseca	17.03	17.03	17.46	17.17
	Orientación instrumental	14.63	14.64	15.16	14.81
	Interés por las lenguas y culturas extranjeras	17.58	17.61	18.03	17.74
	Fuerza motivacional	15.75	15.52	15.50	15.59
	<b>Total</b>	<b>64.99</b>	<b>64.80</b>	<b>66.15</b>	<b>65.31</b>

Fuente: Elaboración propia.

Como consecuencia de los altos niveles de motivación observados en todas las puntuaciones, entre 14,63 y 18,03 puntos en una escala de 20 puntos, las variaciones a lo largo del curso son leves. Así, en 6º curso se observan ligeros incrementos en “Interés por las lenguas y culturas extranjeras”, “Orientación instrumental” y “Motivación intrínseca”, aunque las variaciones observadas son muy modestas, mientras que “Fuerza motivacional” se mantiene estable. En 5º curso se observan puntuaciones casi constantes en “Fuerza motivacional” y “Orientación instrumental” e “Interés por las lenguas y culturas extranjeras”, al tiempo que se produce un pequeño incremento en “Motivación intrínseca” a final de curso.

Las respuestas de los alumnos a las preguntas abiertas confirman los altos niveles de motivación y ponen de relieve la fuerza de su motivación intrínseca y regulada más internamente. Por ejemplo, el concepto de “nota” sólo aparece dos veces en todo el conjunto de datos, lo que demuestra que el motivador extrínseco de recompensa o castigo desempeña un papel muy secundario para los alumnos. El otro motivador más extrínseco de la importancia del inglés para el futuro de los alumnos está un poco más presente en comentarios como “aprendemos mucho inglés para nuestro futuro” (6º curso, octubre, lo que más me gusta), pero no hay más de 5 menciones de la palabra “futuro” en todo el conjunto de

datos y la mayoría de ellas proceden de la primera serie de cuestionarios de octubre. Esto coincidiría con las puntuaciones relativamente más bajas dadas a “Motivación instrumental”.

No es sorprendente, dada la edad de los alumnos, que el autoconocimiento sea un tema que aparece con bastante frecuencia en sus respuestas, especialmente en relación con el hecho de hablar delante de la clase, y es un tema mencionado a lo largo del año por un pequeño número de alumnos que expresan su miedo a “tener que hablar delante de la clase porque tengo miedo de equivocarme” (5º curso, junio) ya que “a veces cuando pronuncias mal una palabra se ríen de ti, pero no siempre” (6º curso, junio). Sin embargo, para otros alumnos, hablar es una de sus actividades preferidas, aunque se pongan nerviosos: “Aunque me pongo nervioso cuando hablo, me gusta cuando tenemos que hablar” (6º curso, junio, otro). Este comentario es interesante porque muestra cómo, en este caso concreto, el disfrute de la actividad (hablar) prevalece sobre la timidez y el nerviosismo de los alumnos. Para otros estudiantes, hablar es una fuente de conflicto no por su timidez, sino porque sienten que no tienen suficientes oportunidades de hablar, como se expresa en la queja de este estudiante: “Que algunos compañeros siguen hablando y a mí no me dejan hablar” (5º curso, octubre, lo que menos me gusta).

Varios comentarios de los alumnos denotan la identificación con los objetivos de aprendizaje de la asignatura, por ejemplo valorando “que hacemos trabajos en grupo para entender mejor la asignatura” (6º curso, febrero, lo que más me gusta), o mencionando que el Literacy Approach les ayuda a aprender mucho más que la metodología utilizada en años anteriores (“ganamos mucho mejor así, al menos yo” 6º curso, junio, lo que más me gusta). En general, la raíz verbal “aprend” (aprender, aprendemos, etc.) aparece 83 veces en la pregunta sobre lo que más les gusta a los alumnos, y 33 veces en el espacio destinado a otros comentarios, y sólo 9 veces en la pregunta sobre lo que menos les gusta a los alumnos. Esta conciencia de su propio aprendizaje e identificación con los objetivos de aprendizaje va de la mano con otros comentarios en los que los alumnos expresan objetivos de aprendizaje muy personales como “Me gusta ver series y películas sobre coches sin subtítulos y conocer a mis actores favoritos y viajar a Dallas, Houston y San Antonio y otros lugares de EE.UU.” (5º curso, octubre, otros comentarios).

La identificación con los objetivos de aprendizaje del sujeto también está relacionada con el alto nivel de “Interés por las lenguas y culturas

extranjeras”, lo cual se puede ver reflejado en los datos cuantitativos y apoyado por comentarios como “Aprendo un idioma y me gusta aprender muchos idiomas” (curso 5º, octubre, lo que más me gusta). Sin embargo, al analizar el conjunto de datos en su conjunto, los comentarios que mencionan el aprendizaje de idiomas como algo positivo y deseable son escasos (sólo 3 comentarios en todo el conjunto de datos). Parece que el interés por aprender idiomas está más relacionado con el aprendizaje específico del inglés: “Por último, otra muestra de regulación interna se encuentra en los comentarios que reflejan la satisfacción de los alumnos con sus logros en el aprendizaje: “A veces, cuando hablo en inglés, siento que sé mucho” (6º curso, febrero, Lo que más me gusta), una conciencia bastante notable en alumnos que acaban de entrar en la adolescencia.

Sin embargo, el mayor número de comentarios encontrados en las preguntas abiertas se refiere al hecho de que los alumnos disfrutan haciendo las tareas en sus clases de inglés. Este es el comentario más frecuente, y la palabra “div” (divertido, divierto, etc.) aparece 143 veces en los datos: “Son muy divertidas y me gusta mucho lo que tratamos” (5º curso, mayo, lo que más me gusta). No es sólo que las clases y las tareas sean divertidas, sino que los alumnos también valoran que impliquen un uso significativo de la lengua que no se limite a aprenderla: “salimos fuera y hacemos actividades muy curiosas, incluso experimentos con los que aprendemos” (5º curso, octubre, lo que más me gusta). Los alumnos obtienen placer y motivación de poder utilizar el inglés, de aprender el idioma y de las tareas que realizan en clase.

En este sentido, los alumnos también valoran el esfuerzo de los profesores por crear estas tareas y diseñar sus materiales didácticos: “Me encanta que los profesores se esfuerzen en crear los libros y que sean muy chulos y divertidos” (curso 6º, junio, lo que más me gusta). En general, expresan su admiración por sus profesores (85 comentarios positivos a lo largo del curso), especialmente los alumnos de 6º, de los que a los 11 años cabría esperar una actitud más crítica: “La profesora, porque a mí antes no me gustaba el inglés pero la forma de enseñar de mi profesora hace que me encante porque hace juegos, nos trata bien y para mí lo más importante es que explica súper bien y cuando llegas a casa ya te has aprendido los contenidos” (6º, octubre, lo que más me gusta). Este efecto no desaparece a lo largo del curso, como cabría esperar cuando los alumnos conocen a una profesora y se acostumbran a su metodología.

Para observar la motivación en los dos grupos de alumnos más y menos avanzados de 5º curso, se repitieron las mismas medidas que para el grupo completo, analizando las puntuaciones de las diferentes escalas de motivación y la puntuación global de motivación en los tres momentos en los que se recogieron datos. Observando los diferentes tipos de motivación podemos, una vez más, ver niveles muy altos en el caso de los alumnos con altas capacidades (de 14,80 a 19,40 en una escala de 20), y niveles más bajos en el caso de los alumnos con bajo rendimiento (entre 12,00 y 18,00). De hecho, como puede verse en la Tabla III, la media de las puntuaciones de motivación de los alumnos menos aventajados es de 61,87 frente a 69,70 en el grupo de los alumnos más aventajados, lo que muestra una diferencia de casi 8 puntos. Esta diferencia se reduce ligeramente durante el curso académico, ya que el crecimiento de la motivación de los alumnos menos aventajados es de 6,27, mientras que en el caso de los alumnos más aventajados se observa un aumento de 3,32 puntos. Más importante que esta ligera diferencia de crecimiento es el hecho de que la motivación global crece a lo largo del curso académico, y que los dos grupos evolucionan de forma diferente.

La información contenida en la Tabla III muestra la evolución de las puntuaciones en los diferentes aspectos de la motivación medidos a lo

---

TABLA III. Motivación media de los alumnos de alto y bajo rendimiento en los tres momentos

---

Grupo	Motivación	Octubre	Febrero	Mayo	Global
Alumnos aventajados (5º)	Motivación intrínseca	19.40	18.20	19.40	18.87
	Orientación instrumental	14.80	14.60	16.40	15.27
	Interés por las lenguas y culturas extranjeras	17.20	19.00	19.00	18.40
	Fuerza motivacional	17.20	16.80	17.12	17.04
	<b>Total</b>	<b>68.60</b>	<b>68.60</b>	<b>71.92</b>	<b>69.70</b>
Alumnos con dificultades (5º)	Motivación intrínseca	12.00	13.67	16.00	13.89
	Orientación instrumental	16.00	15.00	14.67	15.22
	Interés por las lenguas y culturas extranjeras	17.33	17.33	18.00	17.55
	Fuerza motivacional	13.60	15.47	16.53	15.22
	<b>Total</b>	<b>58.93</b>	<b>61.47</b>	<b>65.20</b>	<b>61.87</b>

Fuente: Elaboración propia.

largo del curso escolar para los dos grupos de alumnos seleccionados. Esta evolución puede observarse mucho más claramente en los gráficos I y II.

Los gráficos muestran una combinación de líneas muy poco variables con otras que muestran algunos cambios a lo largo del tiempo. Así, en el caso de los alumnos más aventajados, la fuerza motivacional y la motivación intrínseca se mantienen estables a lo largo del tiempo, mientras que las otras dos escalas muestran algunas ligeras variaciones positivas (véase el Gráfico I). El primer tipo de motivación que crece es el “Interés por las lenguas y culturas extranjeras” de los alumnos. Como se vio en el caso de todo el grupo, este interés reforzado puede estar relacionado con la naturaleza de las tareas que realizan en sus clases de inglés, que este grupo de alumnos describe como “divertidas” e “interesantes”. De hecho, los alumnos aprecian “que aprendamos cosas nuevas que no sabía” (S, mayo, lo que más me gusta), lo que podría referirse tanto al idioma como a los temas tratados, como se hace visible en el análisis de las respuestas de todo el grupo.

La motivación instrumental también crece en el caso de estos alumnos más aventajados, de 14,80 puntos a 16,40 puntos, pero sólo en el

GRÁFICO I. Evolución de las distintas escalas de motivación en los alumnos aventajados de 5º

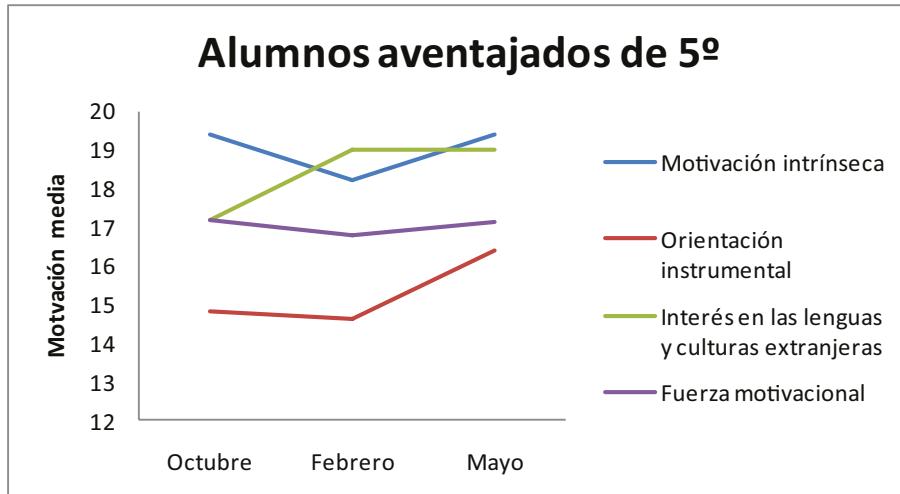
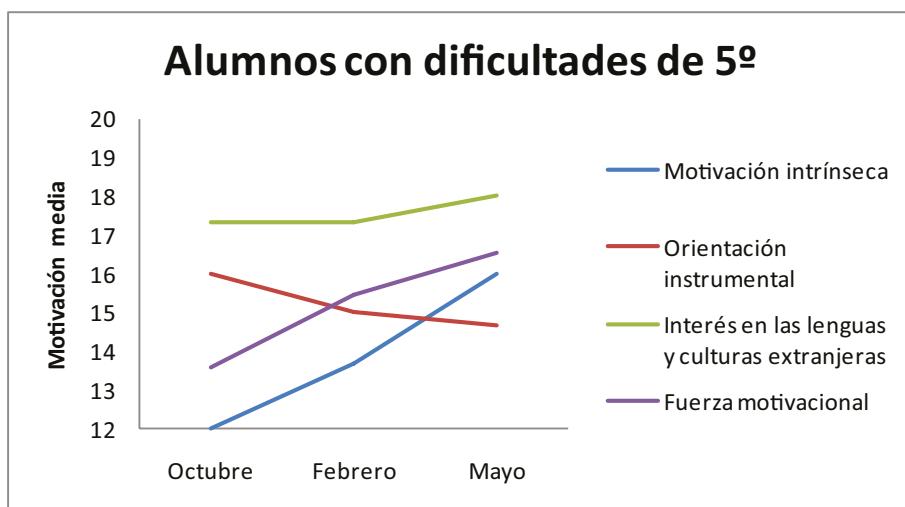


GRÁFICO II. Evolución de las distintas escalas de motivación en los alumnos con dificultades de 5º



cuestionario de mayo. Esto podría estar relacionado con el examen externo al que se presentaban los alumnos unas semanas después de llenar este último cuestionario, o con su mayor preocupación por las notas en este momento del curso académico, como puede verse en esta respuesta a un cuestionario de mayo: “Me gustaría tener más ‘tareas extra’ como el año pasado para poder sacar mejor nota” (S, mayo, lo que menos me gusta).

Los cambios experimentados a lo largo del tiempo en la motivación de los alumnos con más dificultades son algo más complejos, ya que muestran un “Interés por las lenguas y culturas extranjeras” relativamente estable, una motivación instrumental decreciente (de 16,00 a 14,67) y subidas muy pronunciadas en la “Fuerza motivacional” (de 13,60 a 16,53 puntos) y la “Motivación intrínseca” (de 12,00 a 16,00 puntos; véase el Gráfico II). Este aumento de 4 puntos, aunque todavía pequeño, es muy superior a cualquier otro que hayamos podido observar en el estudio, por lo que merece un análisis más detallado. Se realizó un ANOVA de 2 vías y los resultados mostraron diferencias significativas en los 2 efectos principales (tiempo,  $sig.=0.017$ ; grupo,  $sig.=0.014$ ) y en el efecto de interacción ( $sig.=0.023$ ), lo que nos lleva a concluir que existen diferencias significativas en el nivel de “Motivación Intrínseca” entre los 3 momentos en los que se recogieron los datos (factor tiempo), entre ambos grupos (factor grupo) y en la evolución de la motivación

intrínseca a lo largo del curso (efecto interacción). Observando las preguntas abiertas, podemos encontrar que para los alumnos con más dificultades, el principal motivador es la diversión, y mencionan explícitamente “juegos y canciones” como algo positivo. Sin embargo, hacia el final del curso, podemos observar que estos alumnos también mencionan explícitamente el aprendizaje como algo positivo del método de enseñanza: “Que [las clases] son muy entretenidas y aprendo lo mismo que con un libro de texto pero divirtiéndome” (W, mayo, otros comentarios). El aprendizaje ya no se relaciona sólo con la diversión, sino también con el logro, alineando así las percepciones de los alumnos con los objetivos de la asignatura.

## Discusión

Si analizamos los datos recogidos a través del cuestionario, observamos que, en general, como era de esperar, la motivación de los alumnos en relación con sus clases de inglés es muy alta. En el caso del 5º curso, las puntuaciones globales de motivación se mantienen estables a lo largo del curso, mientras que en el 6º curso se observa un ligero pero constante aumento. Esto está en consonancia con los estudios que encuentran que la motivación en los programas AICLE, y específicamente la motivación hacia el inglés en los programas AICLE, tiende a ser alta (Shepherd and Ainsworth, 2017). Estos altos niveles de motivación se mantienen a lo largo del curso con ligeras variaciones si nos fijamos en los grupos en general, y mayores variaciones si nos fijamos en grupos específicos de estudiantes. Esto es algo contraintuitivo, ya que la motivación está sujeta a la influencia de un gran número de factores, por lo que es de esperar que varíe a lo largo del tiempo (Lazarides and Raufelder, 2017). Al mismo tiempo, coincide con el hallazgo de San Isidro and Lasagabaster (2020) de una motivación sostenida en el tiempo en los programas AICLE.

Las puntuaciones de motivación de 6º curso son ligeramente superiores a las de 5º curso, lo que podría estar relacionado con la novedad del Literacy Approach para este grupo de alumnos, pero el hecho de que en este grupo las puntuaciones también aumenten a lo largo del curso parece indicar que son más que el resultado de la novedad del Literacy Approach, ya que ésta desaparecería con el tiempo. Las respuestas de los

alumnos a las preguntas abiertas del cuestionario también se mantienen igualmente positivas a lo largo del curso, especialmente en relación con las tareas realizadas en clase y la cercanía, el trabajo y el compromiso de los profesores. Esto parece indicar que tanto los altos niveles como el ligero aumento de la motivación mostrados en 6º curso pueden relacionarse con el efecto del Literacy Approach.

Las variaciones en las puntuaciones de las distintas escalas motivacionales a lo largo del curso académico son demasiado pequeñas para extraer conclusiones, pero observando las puntuaciones globales podemos ver que en ambos grupos “Fuerza motivacional” y “Orientación instrumental” obtienen puntuaciones por debajo de 16, mientras que “Motivación intrínseca” y especialmente “Interés por las lenguas y culturas extranjeras” obtienen puntuaciones por encima de 16. Estos dos últimos tipos de motivación podrían situarse en el extremo de mayor regulación interna de la taxonomía de Ryan and Deci (2020), confirmando así la segunda hipótesis que predecía que el Literacy Approach fomentaría tipos de motivación más intrínsecos. Esto también se refleja en las respuestas de los estudiantes a las preguntas abiertas del cuestionario, en particular en su mención de las actividades como divertidas e interesantes. Dadas las características del Literacy Approach descritas anteriormente, también podemos plantear la hipótesis de que el elevado interés por las lenguas y culturas extranjeras podría estar relacionado con el uso de distintos tipos de textos, en su mayoría auténticos, en diferentes modalidades. Esta mayor variedad de textos no sólo proporciona a los alumnos un acceso más directo a la cultura, sino que también permite diferentes situaciones de aprendizaje que incluyen actividades divertidas e interesantes, y que hacen posible vincular las clases de inglés con el mundo real (“Hacer cosas inusuales como viajes o artes” curso 5º, octubre, lo que más me gusta). Parece que, como argumentó Lasagabaster (2020) para AICLE, el Literacy Approach permite “el uso significativo de la lengua extranjera y un mayor sentido del logro” (p. 16). Mientras que en el AICLE el significado de la lengua proviene de la necesidad de utilizarla para aprender las materias de contenido, en el Literacy Approach proviene de la contextualización del estudio de la lengua y la práctica de las destrezas comunicativas en el camino hacia la producción hábil de textos con un claro enfoque en el éxito de todos los alumnos.

Esta naturaleza “inclusiva” del enfoque explicaría entonces el rendimiento de las escalas de motivación en el caso de los alumnos

más aventajados y con mayores dificultades estudiados. Como era de esperar, los alumnos más aventajados mostraron mayores niveles de motivación, aunque contrariamente a nuestra hipótesis, este grupo no muestra un aumento significativo de sus niveles de motivación a lo largo del curso. El grupo que sí muestra un aumento significativo, sobre todo en los niveles de “Motivación intrínseca”, es el de los estudiantes con dificultades. Esto es interesante, ya que va de la mano con una disminución de la motivación instrumental, como si estos estudiantes con más dificultades sustituyeran los motivadores externos, por ejemplo las (malas) notas, por otros más internos, en este caso la naturaleza divertida de las tareas o la sensación de que son capaces de tener éxito. En términos del Literacy Approach, esta evaluación de las tareas como divertidas y conducentes al aprendizaje podría estar relacionada con la significatividad resultante de la contextualización de todo aprendizaje y práctica dentro del Literacy Approach. También podría ser el resultado de la orientación del enfoque hacia el éxito, ya que el hecho de que la planificación se produzca a partir del final del proceso de enseñanza, es decir, a partir de la producción esperada del alumno, y a partir de ahí determine los contenidos y los procedimientos de la unidad de trabajo, permite dotar a todos los alumnos de los conocimientos, la comprensión y las habilidades que necesitarán para la producción exitosa del output final. A su vez, el carácter abierto de esta producción permitirá a todos los alumnos rendir a su nivel. Así, tanto los alumnos avanzados como los que tienen dificultades llegarán al final de una unidad didáctica habiendo elaborado un texto del que puedan sentirse orgullosos. Los resultados obtenidos en la parte de lectura del proyecto de evaluación, recogidos en Fernández-Fernández and Halbach (2023), demuestran que también han mejorado sus competencias lingüísticas.

Volviendo a la controversia en AICLE sobre si el aumento de la motivación es el resultado o una condición para la participación en el programa, podemos decir, en primer lugar, que en el caso de la escuela de esta investigación, la participación en el programa AICLE no se limita a los alumnos más aptos. En cuanto al Literacy Approach en sí, los datos sugieren que es especialmente motivador para los alumnos más débiles, cuyas puntuaciones de motivación intrínseca muestran una mayor mejora, y que, sobre todo, fomenta un tipo de motivación más integradora. Dada la mayor exigencia cognitiva inherente al aprendizaje de nuevos contenidos a través de una lengua extranjera, desarrollar un enfoque de ELT que motive a los alumnos de todos los niveles de capacidad, fomente

el crecimiento de los motivadores internos y tenga un efecto positivo en los niveles de lengua de los alumnos será especialmente importante precisamente para estos alumnos con dificultades.

Aunque los resultados de este estudio son prometedores, la investigación en educación se caracteriza por su desorden y su dependencia de un contexto particular. En este caso, la recogida de datos en varias ocasiones a lo largo de un solo curso académico resultó todo un reto, lo que provocó la pérdida de información vital, como los nombres de los alumnos de 6º curso. Además, la escuela en la que se llevó a cabo el estudio estaba dirigida por un equipo directivo muy decidido que había adoptado claramente el desarrollo de la alfabetización como el camino a seguir, hasta el punto de que la aplicación del Literacy Approach y sus efectos habían aparecido en el periódico local. Todas estas variables contextuales pueden haber influido en los resultados obtenidos. No obstante, junto con los resultados obtenidos sobre el desarrollo de las habilidades lectoras de los alumnos (Fernández-Fernández and Halbach, 2023), los hallazgos de este estudio parecen confirmar un efecto positivo del Literacy Approach. Esperemos que sigan otros estudios que nos permitan comprender mejor el impacto de este enfoque de la ELT.

## Conclusión

Aunque no se centra en los programas AICLE como tal, este artículo ha evaluado el impacto en la motivación de los alumnos de un enfoque de la enseñanza de lenguas extranjeras desarrollado por primera vez en contextos AICLE, el Literacy Approach. Los resultados parecen apuntar hacia un impacto positivo del enfoque en la motivación de los estudiantes, particularmente en los tipos de motivación más interiorizados, muy en línea con lo que se había encontrado para los programas AICLE en un proyecto de investigación anterior (Buckingham et al., 2022; Halbach and Iwaniec, 2022). Más allá de este efecto general, también fue posible observar cómo son especialmente los estudiantes que son identificados como alumnos con dificultades por sus profesores los que parecen desarrollar esta forma más internalizada e intrínseca de motivación, contradiciendo así la afirmación de que los programas AICLE en general benefician a los estudiantes más capaces y superdotados. Por otro lado, mientras que el efecto de AICLE sobre la motivación estaba relacionado con el hecho de que parece atender a lo que Deci y Ryan (1985) describieron como las necesidades básicas

de dominio, autonomía y relación, parece que en el caso de la lengua extranjera lo que fomenta el Literacy Approach está relacionado sobre todo con el placer derivado de realizar tareas divertidas e interesantes que los alumnos perciben como relevantes para el aprendizaje. En palabras de uno de los alumnos de 6º curso “El método que estamos utilizando es muy interesante ya que siempre estamos jugando y se tratan temas que normalmente no conocemos. Me gustaría que siempre nos enseñaran con este método” (año 6, mayo, otros).

## Referencias Bibliográficas

- Buckingham, L., Fernández, M. & Halbach, A. (2022). Differences between CLIL and non-CLIL students: motivation, autonomy and identity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Coyle, D., & Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL*. Cambridge University Press.
- Dallinger, S., Jonkmann, K., & Hollm, J. (2018). Selectivity of content and language integrated learning programmes in German secondary schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(1), 93-104. doi:10.1080/13670050.2015.1130015
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Plenum.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., and Sierra, J. M. (2014). CLIL and motivation: The effect of Individual and contextual variables. *Language Learning Journal*, 42, 209–224. <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.889508>
- Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation*. Routledge.
- Fernández-Fernández, R., Halbach, A. (2023). Giving ELT a Content of Its Own: How Focusing on Literacy Development Impacts Primary CLIL Students' Reading Performance. *English Teaching & Learning*. <https://doi.org/10.1007/s42321-023-00148-7>
- Halbach, A. (2014). Teaching (in) the foreign language in a CLIL context: Towards a new approach. In Breeze, R. et al. (eds.) *Integration of theory and practice in CLIL*. Amsterdam: Rodopi: 1-14.
- Halbach, A. (2022). *The Literacy Approach to teaching foreign languages*. Palgrave Macmillan.

- Halbach, A., & Iwaniec, J. (2022). Responsible, competent and with a sense of belonging: an explanation for the purported levelling effect of CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(5), 1609-1623.
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), 3-18. doi: 10.1080/17501229.2010.519030
- Lasagabaster, D. (2020). Motivation in content and language integrated learning (CLIL) research. *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning* (pp. 347-366). Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-030-28380-3\_17
- Lasagabaster, D., and Doiz, A. (2017). A longitudinal study on the impact of CLIL on affective factors. *Applied Linguistics*, 38, 688-712. doi. org/10.1093/applin/amv059
- Lazarides, R. & Raufelder, D. (2017). Longitudinal effects of student-perceived classroom support on motivation - a Latent Change model. *Frontiers in Psychology*, 8, doi: 10.3389/fpsyg.2017.00417
- Madrid, D., and Pérez Cañado, M. L. (2018). Innovations and challenges in attending to diversity through CLIL. *Theory Into Practice*, 57(3): 241-249.
- Mearns, T., de Graaff, R. and Coyle, D. (2020). Motivation for or from bilingual education? A comparative study of learner views in the Netherlands. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(6), 724-737. doi:10.1080/13670050.2017.1405906
- Mede, E., & Çinar, S. (2019). Implementation of content and language integrated learning and its effects on student motivation. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 11(2), 215-235. doi:10.5294/laclil.2018.11.2.3
- Mickan, P. (2012) *Language Curriculum Design and Socialization*. Multilingual Matters.
- Navarro Pablo, M., & García Jiménez, E. (2018). Are CLIL students more motivated? An analysis of affective factors and their relation to language attainment. *Porta Linguarum*, 29, 71-90.
- Pérez Cañado, M. L. (2018). CLIL and pedagogical innovation: Fact or fiction? *International Journal of Applied Linguistics*, 28, 369-390.
- Richards, J. C. (2013). Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design. *RELC Journal*, 44(1), 5-33. doi:10.1177/0033688212473293

- Rumlich, D. (2017). CLIL theory and empirical reality - two sides of the same coin? *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 5(1), 110-134.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. doi:10.1016/j.cedpsych.2020.101860
- San Isidro, X., & Lasagabaster, D. (2020). Students' and families' attitudes and motivations to language learning and CLIL: A longitudinal study. *Language Learning Journal*, 50(1), 119-134. doi:10.1080/09571736.2020.1724185
- Seikkula-Leino, J. (2007). CLIL learning: Achievement levels and affective factors. *Language and Education*, 21, 328-341. <https://doi.org/10.2167/le365.0>
- Shepherd, E., & Ainsworth, V. (2017). *English Impact. An evaluation of English language capability*. Retreived from <https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/british-council-english-impact-report-madrid-web-opt.pdf>

**Información de contacto:** Ana Halbach. Facultad de Filosofía y Letras, departamento de Filología Moderna, Universidad de Alcalá. C/Trinidad 3, 28100, Alcalá de Henares. (Madrid, España). E-mail: ana.halbach@uah.es

## ANEXO

### Apéndice 1. Cuestionario utilizado en el estudio (adaptado de Doiz et al, 2014)

En este cuestionario queremos preguntarte sobre cómo aprendes inglés. Verás que **no te pedimos ningún dato personal** para que sea confidencial. Nos gustaría que intentaras contestar a todas las preguntas con **sinceridad y confianza**.

**Gracias por tu ayuda.**

1. ¿Eres...

- CHICO
- CHICA

2. ¿Cuántos años tienes? \_\_\_\_\_

3. ¿Cuál es tu lengua materna, la que hablas con tu familia?

- Español
- Inglés
- Otras (escríbelas aquí): \_\_\_\_\_

4. ¿Qué lenguas se hablan en tu casa?

- Español
- Inglés
- Otras (escríbelas aquí): \_\_\_\_\_

5. ¿Has viajado alguna vez a un país de habla inglesa?

- Sí, frecuentemente
- Sí, he ido alguna vez
- 3. Sí, he ido una vez
- 4. No, no he ido todavía

## 6 ¿Qué actividades realizas en inglés?

- Voy a una academia a mejorar inglés después de clase
- Juego a videojuegos en inglés
- Leo libros o revistas en inglés
- Utilizo redes sociales
- Veo películas y series en versión en inglés
- Otras (escribelas aquí): \_\_\_\_\_

## 7. Te vamos a indicar algunas frases para que nos digas si estás de acuerdo o no con ellas. Por ejemplo:

- a. Estudiar inglés es importante porque lo necesitaré para mis estudios en el futuro  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- b. A veces los materiales que utilizamos en clase de inglés no son interesantes, pero siempre termino mi trabajo.  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- c. Me gusta utilizar inglés en clase  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- d. No me gusta aprender inglés  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- e. Me esfuerzo mucho en aprender en la asignatura de inglés  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- f. Estudiar inglés es una parte importante de mi educación  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- g. Estudiar inglés es importante para mí porque me ayudará a encontrar trabajo  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- h. Me siento con más tensión y nerviosismo en la clase de inglés que en las demás asignaturas  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- i. Aprendo inglés para entender las películas, videos, música, juegos y poder hablar a través de las redes sociales e internet  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*

- Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- j. Me siento con nervios cuando tengo que hablar en inglés en clase  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- k. No me preocupa cometer errores cuando hablo delante de la clase en inglés  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- l. Me gusta conocer y hablar con gente de diferentes países y culturas  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- m. Me gusta aprender inglés  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- n. Mi familia intenta ayudarme con el inglés  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- o. Siempre pienso que los demás estudiantes hablan inglés mejor que yo  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- p. Mis padres piensan que debería dedicar más tiempo al inglés  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- q. Mis padres me animan a estudiar inglés  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- r. No me gusta que me obliguen a hablar en la clase de inglés, prefiero sentarme y escuchar  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- s. Mis padres siempre me recuerdan lo importante que será el inglés cuando salga del colegio  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- t. Trabajo mucho en mi clase de inglés incluso cuando no me gusta lo que estamos haciendo  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*
- u. Estudiar inglés es importante para mí porque la gente me respetará más si sé hablar inglés  
*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*

v. Me gustan mis clases de inglés

*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*

w. Mi familia muestra mucho interés en todo lo que hago en la clase de inglés en el colegio

*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*

x. Me gustaría aprender varios idiomas

*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*

y. Me aburro cuando estudio inglés

*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*

z. Estudiar inglés es importante para mí porque puedo conocer y hablar con más gente

*Nada de acuerdo Un poco Algo Bastante Totalmente de acuerdo*

**9. ¿Qué es lo que más te gusta de tus clases de inglés en el colegio? Cuéntalo aquí.**

**10. ¿Qué es lo que menos te gusta de tus clases de inglés en el colegio? Cuéntalo aquí**

**11. ¿Quieres decirnos algo más sobre las clases de inglés?**

**MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN**

# Entre el igualitarismo y la diversidad en los programas AICLE: ¿qué piensan los profesores?

## Between egalitarianism and diversity in CLIL programmes: what do teachers think?

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-613>

**Víctor Pavón Vázquez**

<https://orcid.org/0000-0003-3063-1746>

Universidad de Córdoba

**Virginia Vinuesa Benítez**

<https://orcid.org/0000-0002-4766-2891>

Universidad Rey Juan Carlos

### Resumen

En las dos últimas décadas hemos asistido a un debate sobre los retos y los beneficios asociados al Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), así como sobre algunos potenciales problemas derivados de su aplicación. De hecho, han aparecido opiniones alertando de la posibilidad de que este enfoque pueda producir diferencias entre los alumnos, favoreciendo a los que están mejor preparados y dejando de lado a los que no lo están. Esta postura viene avalada por estudios, en su mayoría cuantitativos, que tratan de demostrar que este enfoque puede provocar desigualdades en el aula. Creemos que para enriquecer el conocimiento sobre el alcance de estos posibles problemas resulta beneficioso contar con el conocimiento de primera mano de los profesores. Con este fin, se han analizado las respuestas de 376 profesores de todas las regiones monolingües de España y de todos los tipos de enseñanza (pública, concertada y privada) para conocer su percepción sobre si AICLE fomenta la segregación y la desatención de los alumnos desfavorecidos. Los datos de naturaleza cualitativa obtenidos proporcionan información relevante y complementaria sobre el papel desempeñado por la extracción social de los alumnos y el grado de satisfacción de los profesores con la forma en que el AICLE aborda

las cuestiones relacionadas con la igualdad y la inclusión. Los resultados de este análisis muestran que existen notables diferencias en las percepciones de los profesores, pero al mismo tiempo indican que son conscientes claramente de las medidas que deben adoptarse para evitar que surjan estos posibles problemas.

*Palabras clave:* Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas, igualdad, estatus socioeconómico, segregación, diferencias de aprendizaje, preocupaciones del profesorado.

### **Abstract**

Voices have been raised warning of the possibility that the approach Content and Language Integrated Learning (CLIL) may produce some differences between students, favouring those who are better prepared and leaving aside those who are not. This position is supported by studies, mostly quantitative, which try to demonstrate that this approach can lead to inequality in the classroom. We believe that to enrich knowledge about the extent of these potential problems it may be beneficial to have first-hand knowledge from teachers. To this end, the responses of 376 teachers from all monolingual regions of Spain and from all types of education (public, charter and private) were analysed to find out their perceptions of whether CLIL encourages segregation and neglect of disadvantaged students. The data obtained are quantitative in nature, providing relevant and complementary information on the role played by students' social extraction and the degree of teacher satisfaction with how CLIL addresses issues related to equality and inclusion. The results of this analysis show that there are notable differences in teachers' perceptions, but at the same time indicate that teachers are explicitly confident about the measures that need to be taken to prevent these potential problems from arising.

*Keywords:* Content and Language Integrated Learning, egalitarianism, socio-economic status, segregation, learning differences, teachers' concerns.

## **Introducción**

La aparición del enfoque educativo conocido como AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas) ha supuesto un cambio en el posicionamiento y la consideración del aprendizaje de lenguas extranjeras (Cenoz, Genesee y Gorter, 2013; Coyle, Hood y Marsh, 2010; Marsh, 2013). A pesar de sus supuestos beneficios, no es fácil encontrar un

consenso sobre los resultados de estos programas (Bauer *et al.*, 2021; Cenoz, Genesse y Gorter, 2013; Cumming, 2012; Dalton-Puffer, 2008; Dalton-Puffer *et al.*, 2014; Dalton-Puffer, 2018; Pérez-Cañado, 2018; Pérez-Cañado, 2020; Rodríguez Bonces, 2012; San Isidro, 2019).

Especialmente en el contexto español, ha habido algunas voces que han alertado de las sombras y peligros de la implantación del AICLE, independientemente de sus características (Anghel, Cabrales y Carro, 2016; Bruton, 2011, 2013, 2015; Martín Rojo, 2015; Paran, 2013), o al menos han desvelado algunos aspectos negativos (Media-villa *et al.*, 2019; Rumlich, 2020; Sanjurjo, Fernández y Arias, 2017; van Mensel, 2020). En general, estas opiniones críticas tienen en común la afirmación de que los resultados son mayores porque los alumnos son mejores desde el principio, por lo que no se puede atribuir el éxito al programa bilingüe (Broca, 2016; Relaño, 2015). En la misma línea, a nivel internacional, de Courcy, Warren y Burston (2002), Kuchah y Kuchah (2018), Landau, Albuquerque y Siqueira (2021), Rodríguez Bonces (2012), y van Mensel (2020) sostienen que en un programa bilingüe existe una clara relación entre la existencia de un estatus socioeconómico (ESE) bajo y la obtención de malos resultados académicos.

Dado que la mayor parte de los datos empíricos disponibles son de naturaleza cuantitativa, coincidimos con San Isidro y Lasagabaster (2020) en que “la investigación futura debería centrarse en estudios cualitativos longitudinales” (p. 14), aceptando y valorando los estudios en los que la atención se centra más en la interpretación, la flexibilidad, la experiencia y la contextualización de la investigación. Este artículo pretende explorar dos cuestiones principales: si los profesores perciben diferencias en el rendimiento de los alumnos en función de las diferencias en el ESE de sus familias, y si AICLE satisface adecuadamente las necesidades de los alumnos con diferentes capacidades de aprendizaje. Además, también abordaremos las soluciones sugeridas por los profesores para proporcionar un apoyo adecuado a los alumnos con capacidades diferentes y garantizar un entorno de aprendizaje inclusivo. Con el fin de extraer conclusiones valiosas sobre estas dos importantes cuestiones, se pidió a un número considerable de profesionales con experiencia en la enseñanza bilingüe que expresaran sus opiniones libremente y sin restricciones.

## Antecedentes teóricos

### La cuestión de la selección en AICLE

A la hora de evaluar los programas de educación bilingüe y AICLE, los resultados pueden ser diferentes en función del entorno socioeconómico en el que se ubiquen (Lancaster, 2018) o de si se encuentran en un entorno rural o urbano (Alejo y Piquer- Píriz, 2016; Pavón, 2018). En cualquier caso, parece claro que ya sea por un motivo u otro, la plena igualdad de acceso a la educación bilingüe es muy difícil de conseguir: “AICLE tiene todavía un largo camino por recorrer para convertirse en general y sigue dependiendo excesivamente de la autoselección de los alumnos” (San Isidro, 2019, p. 35); lo que parece determinar el grado de eficacia en función de quién lo reciba.

En este contexto, dentro de las áreas de AICLE que se están investigando, cobra cada vez más importancia el estudio de las razones por las que alumnos con diferentes características sociales y educativas puede que no lleguen a alcanzar los mismos objetivos: “También se ha prestado atención a la igualdad: a la elegibilidad de alumnos de diferentes estratos sociales, a su selección abierta o encubierta, y al desgaste gradual de los menos favorecidos” (Lorenzo, Granados y Rico, 2020, p. 2). El concepto de “igualdad” se entiende aquí como la creencia o la práctica de la idea de que todas las personas deben tener los mismos derechos y oportunidades.

En cuanto a un posible problema de autoselección asociado al estatus socioeconómico (ESE) de los alumnos, Mediavilla *et al.* (2019) afirman que el ESE desempeña un papel importante a la hora de valorar la tipología de los alumnos de los centros bilingües, ya que estos alumnos proceden de familias con un mayor estatus profesional por parte de sus padres y con mayores posibilidades de exposición extramural. Además, van Mensel (2020) concluye en un estudio sobre la tipología de los alumnos AICLE y no AICLE en Bélgica que los alumnos con un nivel socioeconómico más alto tienden a elegir en mayor medida la educación bilingüe. Como podemos observar, este tipo de crítica posiciona el elemento socioeconómico como uno de los factores centrales que afectan a la elección de la educación por parte de las familias.

Otro aspecto importante relacionado con la posible diferenciación entre alumnos AICLE y no AICLE es el hecho de que las familias desempeñan un papel importante en la decisión de aprender o no en un programa bilingüe (Parkes y Ruth, 2011). El papel de las familias, por tanto, no debe subestimarse en absoluto. En un estudio comparativo sobre las motivaciones y actitudes de alumnos y padres hacia el AICLE, San Isidro y Lasagabaster (2020) llegaron a la conclusión de que el nivel de motivación de las familias con alumnos AICLE era superior al de las familias con alumnos no AICLE: “Esto posiblemente tenga que ver con el mayor nivel socioeducativo de los padres de alumnos AICLE junto con el mayor nivel de motivación de los padres en el grupo AICLE” (p. 13).

### **Estatus socioeconómico y capacidades del alumnos**

A la hora de abordar la evaluación del ESE en la enseñanza bilingüe y AICLE, la influencia y el valor que debe darse a la importancia del componente socioeconómico ha provocado un posicionamiento frontal entre dos formas de juzgar este aspecto. Por un lado, encontramos aquellas conceptualizaciones de AICLE que afirman que proporciona un enfoque igualitario del aprendizaje de lenguas extranjeras para todos los alumnos (Coyle, Hood y Marsh, 2010; Marsh, 2002). Por otro lado, otros autores (Bruton, 2011, 2013, 2015; Paran, 2013; Rumlich, 2020), afirman que AICLE atrae a los alumnos más aventajados y, por tanto, fomenta una especie de elitismo educativo que favorece a los que han tenido recursos para avanzar en el aprendizaje de lenguas extranjeras y perjudica a los alumnos que no han tenido esas posibilidades. Así, según estos autores, los alumnos que acaban matriculándose en programas bilingües en los que existe autoselección tienden a obtener mejores resultados que la mayoría de los estudiantes.

En línea con esta visión negativa negativa, podemos encontrar opiniones que alertan sobre la relación entre la obtención de malos resultados y la existencia de un nivel socioeconómico bajo en los alumnos AICLE en comparación con los no AICLE (Anghel, Cabrales y Carro, 2016; Sanjurjo, Fernández y Arias, 2017). Por el contrario, otros autores afirman que no existen diferencias significativas en función del diferente ESE entre alumnos AICLE y no AICLE (Hallbach e Iwaniec, 2020; Lorenzo, Granados y

Rico, 2020; Pérez-Cañado, 2016; Rascón y Bretones, 2018; Shepherd y Ainsworth, 2017).

Otro aspecto controvertido de AICLE es que los alumnos de entornos socioeconómicos más bajos suelen ser menos capaces de afrontar la competencia lingüística académica y disciplinar. En esta situación, es esencial que los centros propongan una respuesta para superar los problemas lingüísticos que puedan comprometer los objetivos de aprendizaje de todo el programa. En este sentido, la atención al desarrollo de lenguajes disciplinares o pluriliteracidades (pluriliteracies en inglés) se apunta como un enfoque muy eficaz para reducir este déficit (Coyle y Meyer, 2021).

Sin embargo, existe un último aspecto problemático relacionado con las características de los alumnos, independientemente de su nivel socioeconómico. Hoy en día, uno de los principales problemas para cualquier propuesta educativa es que bajo el paraguas de “necesidades especiales” podemos encontrar una gran variedad de problemáticas. Por ejemplo, alumnos con problemas físicos y cognitivos (Rieser y Mason, 1990), alumnos multiétnicos (Blair *et al.*, 1999), alumnos con problemas emocionales debidos a problemas familiares (Christenson, 1992), o alumnos con alta o baja capacidad de aprendizaje (Sebba y Ainscow, 1996). Parece claro que una de las mayores dificultades del enfoque AICLE es ofrecer las mismas oportunidades de aprendizaje a alumnos con diferentes capacidades y, sobre todo, a alumnos con necesidades especiales (Durán-Martínez y Beltrán-Llavador, 2016). Aunque existen proyectos prometedores en el ámbito de la atención a la diversidad en AICLE como el proyecto ADIBE ([adibeproject.com](http://adibeproject.com)), en general, no son frecuentes las investigaciones específicas, directrices y sugerencias sobre cómo abordar esta realidad en el AICLE (Benito, 2014; Madrid y Pérez-Cañado, 2018; véase el número especial de la Revista Internacional de Educación Bilingüe y Bilingüismo sobre el proyecto ADIBE en 2021). Además, la importancia de la atención a este tipo de alumnado es crucial para evitar problemas de segregación y elitismo. Muchas familias pueden pensar que el aprendizaje de sus hijos se ralentizará al compartir aula con alumnos que necesitan atención especializada, por lo que puede que finalmente opten por matricular a sus hijos en otros centros en los que no haya este tipo de alumnos (de Courcy *et al.*, 2002).

## **Método**

### **Objetivo y preguntas de investigación**

El objetivo de este estudio es investigar, a través del análisis de las opiniones de profesores experimentados, cómo perciben los profesores los programas AICLE y cómo se tratan las diferentes características de los alumnos en estos programas. Más concretamente, se han establecido tres preguntas de investigación:

1. ¿Hasta qué punto creen los profesores que el AICLE puede llegar a segregar a los alumnos y si puede existir una relación entre el estatus socioeconómico y el éxito en AICLE?
2. ¿Hasta qué punto están satisfechos los profesores con la forma en que AICLE trata a los alumnos con diferentes capacidades de aprendizaje?
3. ¿Qué medidas deberían tomarse para favorecer la igualdad, la equidad y la inclusión en AICLE?

### **Diseño de la investigación**

Hemos optado por un paradigma interpretativo ya que creemos que los estudios cualitativos pueden contribuir a ofrecer un enfoque útil e interesante que cada vez gana más terreno en el campo de la educación, y que ayuda a reconocer “una comprensión profunda de los diversos contextos y contingencias en la enseñanza de lenguas” (Zappa- Hollman y Duff, 2019, p. 1030).

También creemos que aportar datos cualitativos de un grupo numeroso de participantes ayudará a complementar la interpretación de los hallazgos de estudios puramente cuantitativos, al ofrecer una visión más interna y personal de una realidad educativa determinada. Más allá de recoger un gran número de respuestas más o menos específicas, el interés de este estudio, por tanto, era recoger sus opiniones y puntos de vista desde un punto de vista más reflexivo, interpretativo y valorativo.

### **Contexto y participantes**

Los datos se han extraído de una investigación de ámbito nacional que se publicará sobre la calidad de los programas de enseñanza bilingüe

dirigida por los autores del estudio que aquí se presenta. Parte de la gran cantidad de datos recogidos se relacionaban directamente con sus percepciones sobre posibles problemas de segregación en los programas AICLE, datos que fueron analizados específicamente para abordar esta cuestión. Los participantes en el estudio eran profesores que trabajaban en centros bilingües de distintas regiones españolas. 421 profesores de educación primaria participaron en el estudio, cuyo objetivo era conocer la valoración general de los profesores sobre los programas bilingües en los que participaban. Entre las diferentes preguntas, se pidió a los profesores que respondieran abierta y reflexivamente a estas dos relacionadas con el ámbito del estudio: a) ¿conduce la educación bilingüe a la segregación?; b) ¿está de acuerdo con las críticas a la educación bilingüe? En ambos casos se les invitaba a motivar su respuesta. Las preguntas se formularon en español, pero se dejó abierta la posibilidad de que respondieran en inglés o en español. También se informó a los profesores de que la investigación cumplía los compromisos éticos de la investigación científica en el campo de la educación, y de que los investigadores garantizaban la privacidad de los alumnos y la confidencialidad de los datos recogidos.

Se excluyeron del análisis las respuestas de varios profesores porque no cumplían dos condiciones esenciales. Una era ser especialista en lenguas extranjeras, ser especialista en contenidos o ser ambas cosas a la vez; y la segunda, trabajar en una comunidad monolingüe. El número final de profesores fue de 376. El 73,7% eran profesores de lengua extranjera y contenidos, el 17% enseñaban sólo contenidos y el 9,3% sólo la lengua extranjera. El 79,2% eran profesores de centros públicos y el 20,8% de centros concertados. Su nivel lingüístico oscilaba entre B2 y C2, más concretamente, el 17% de los profesores tenía un nivel C2, el 67,8% tenía un nivel C1 y el 15,2% de los profesores tenía un nivel B2. Además, el 26,3% de los profesores afirmaron que tenían un conocimiento muy bueno del programa AICLE en el que participaban, el 21,3% que su conocimiento era bueno, el 36,7% dijo que era medio y el 15,7% afirmó que no tenía un buen conocimiento. Se trata de una información interesante para la posterior interpretación de los resultados, ya que sólo menos del 16% de los profesores alegaron que no conocían bien el programa. Las regiones oficialmente bilingües se dejaron fuera por su falta de respuestas en comparación con las de las comunidades monolingües y porque representan realidades diferentes. En estas regiones hay dos lenguas

oficiales y la lengua extranjera como lengua adicional, a diferencia de las comunidades monolingües, donde sólo hay una lengua materna y una lengua adicional.

## Procedimiento de recogida de datos

La encuesta a partir de la cual se han recogido los datos consistió en un cuestionario de 36 ítems distribuido online. Los temas abarcaban cuestiones sobre aspectos organizativos, de gestión o metodológicos, y una pregunta específica para averiguar si consideraban que los programas bilingües fomentaban la segregación, cuestión que obviamente se convirtió en nuestra búsqueda guía en el análisis. Este cuestionario incluía también una sección abierta en la que los encuestados podían expresar sus opiniones sobre distintos aspectos abordados en las preguntas. Los datos analizados en este artículo corresponden a las respuestas proporcionadas por los profesores en esta sección abierta específicamente sobre el tema relativo a la existencia de una posible segregación. Queremos dejar claro que los investigadores han hecho un especial esfuerzo por recoger las opiniones de la forma más neutra posible, asegurándonos de que la traducción de una lengua a otra no estuviera contaminada por consideraciones subjetivas.

En lugar de adoptar suposiciones previas sobre la variación temática que podría encontrarse en los extractos de los profesores, hemos seguido un enfoque inductivo de teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1998) para generar teoría a partir de los datos. No se generaron categorías previamente, la codificación se realizó de forma inductiva, a partir de la exploración de los datos. Dos investigadores realizaron el análisis de las respuestas de los profesores por separado. Cada uno de ellos fue agrupando las opiniones de los profesores en términos de frecuencia y similitud; posteriormente, se compararon y consensuaron las categorías, temas y subtemas identificados. De un primer análisis de las respuestas de los profesores surgieron tres temas principales: la posible existencia de segregación en el AICLE, la atención a la diversidad y las posibles soluciones, que se convirtieron en los objetivos de este estudio. A partir de estas tres dimensiones, se atribuyeron a cada una de ellas diferentes divisiones temáticas y subtemáticas emergentes en vista de la especificidad de los comentarios de los profesores (véase la Tabla I).

**TABLA I.** Diferentes divisiones temáticas y subtemáticas emergentes en vista de la especificidad de los comentarios de los profesores

<b>Codificación</b>	<b>Temas emergentes</b>	<b>Sub-temas emergentes</b>
Segregación y ESE	Reconocimiento de la segregación	Falta de seguimiento a los alumnos más retrasados, mala organización, consideraciones geográficas, impacto sobre la motivación, inmigrantes.
	Importancia del ESE	Razones socioeconómicas y culturales, falta de apoyo, sentido de inferioridad.
	Puntos de vista positivos	La segregación es natural, grandes oportunidades, fructífera, lingüísticamente gratificante, intrínsecamente buena.
Atención a la diversidad	Fallo para enfrentarse a la diversidad	Estudiantes desfavorecidos, se sienten fuera del programa, sensación de abandono y frustración.
	Ineficiente	Necesidades especiales, incorporación tardía, mala gestión, problemas con la lengua materna.
	Falta de apoyo	Falta de recursos, falta de apoyo específico, necesidad de medidas compensatorias.
Soluciones	Organización	Posibilidad de elegir, itinerarios flexibles, posibilidad de abandonar, inicio temprano, reducción del contenido en la lengua extranjera, continuidad entre los niveles, igualdad con la educación no bilingüe, más inversión.
	Definición	Información a las familias, nombre correcto, control de calidad, no obligatoria, (pero) obligatoria para todos.
	Apoyo	Colaboración entre profesores, apoyo individual, grupos pequeños, más apoyo lingüístico, profesores cualificados.

Fuente: Elaboración propia.

## Resultados

A continuación, se detallan los datos obtenidos a partir de las opiniones de los profesores. Los resultados cualitativos de este estudio se presentan siguiendo la codificación establecida por las tres preguntas de investigación planteadas. Las citas se han seleccionado y etiquetado de acuerdo con esta categorización de códigos y con los temas y subtemas emergentes identificados. Todas las citas se han identificado con un código

(T1, T2, ...). Al principio de cada sección también se muestra un análisis cuantitativo de la frecuencia de aparición de las categorías.

## Segregación y ESE

Desde el principio, pudimos encontrar comentarios negativos sobre la falta de igualdad en los programas AICLE. El concepto “segregación” aparecía en el 73% de los comentarios de los profesores, y el 68% de los comentarios negativos incluían el término “estatus socioeconómico”. Así, algunos profesores señalaron claramente que estos programas son segregadores: “La educación bilingüe es segregadora, muchos alumnos se quedan atrás”. (T12). Además, algunos de estos comentarios incluían graves afirmaciones negativas, aludiendo a la falta de oportunidades para todos los alumnos y, probablemente por todo ello, a la ausencia de un grado obligatorio de calidad: “Todo esto, en mi opinión, ha hecho que el resultado sea un desastre. Un gran nombre, pero muy poca calidad”. (T4).

Al analizar las razones por las que algunos profesores argumentaban que la educación bilingüe es en esencia segregadora, la mayoría de sus opiniones hacían hincapié en que las diferencias se crean debido a la existencia de una situación socioeconómica diferente: “Creo que varía mucho de un centro a otro, dependiendo de la situación socioeconómica de los alumnos”. (T41). A la luz de las opiniones expresadas por los profesores, parece claro para algunos de ellos que existe un vínculo visible entre el éxito de estos programas y la presencia de alumnos procedentes de entornos más favorecidos: “Sólo los que tienen medios van a tener éxito en este sistema, y no suelen ser los más desfavorecidos”. (T7). Evidentemente, nos encontramos con opiniones vehementemente negativas, que también señalan que en muchos casos las familias hacen un gran esfuerzo para evitar que sus hijos sean enviados a clases en las que se agrupa a alumnos que consideran problemáticos o vagos: “Las familias tienen que hacer un esfuerzo económico y de tiempo para que sus hijos no acaben en la sección no bilingüe donde creen que estarán ‘los marginados, los problemáticos y los vagos’”. (T10).

Sin embargo, los términos “segregación” y “estatus socioeconómico” no siempre se asociaron a visiones negativas y el 21% de los comentarios de los profesores destilaban una visión positiva. Así, para algunos la existencia de esta cuestión es natural y ordinaria en la educación, ya que

no se puede negar que los alumnos poseen intrínsecamente capacidades diferentes: “La segregación no se produce por el programa bilingüe, la segregación siempre ha existido. Es absurdo pensar que todos los alumnos son iguales y tienen las mismas capacidades”. (T20). Otros profesores destacan que, a pesar de las dificultades, este tipo de programa es beneficioso para los alumnos: “A pesar de todas las dificultades, el programa bilingüe está dando sus frutos”. (T29). Por último, también hay que decir que hay quienes separan claramente la idoneidad de este tipo de programas de su aplicación real, señalando que los problemas derivan de la incapacidad de aplicar correctamente la enseñanza bilingüe: “La enseñanza bilingüe adecuada es buena; el problema es que no se está aplicando correctamente”. (T1).

## Atención a la diversidad

Los términos “diversidad” y “capacidades diferentes” estuvieron presentes en el 68% de todos los comentarios de los profesores, ya fuera desde una perspectiva negativa o positiva. La mayoría de los comentarios negativos se han centrado en la incapacidad de los programas bilingües para atender en igualdad de condiciones a los alumnos con capacidades diferentes: “Es muy difícil tratar con alumnos que tienen dificultades”. (T13). Así, esta falta de atención adecuada provoca que los alumnos se sientan abandonados y frustrados: “El sistema bilingüe tiende a excluir a los alumnos con dificultades de aprendizaje, lo que hace que se sientan frustrados.” (T31). Este efecto alienante que parece producirse en este tipo de programas es un tema omnipresente, ya que destacan que los alumnos que realmente se benefician de ellos son aquellos con mejores capacidades mientras que el resto son dejados de lado: “Sólo son útiles para un sector del alumnado (los más privilegiados en cuanto a capacidades) dejando al resto abandonados.” (T4).

Además, las críticas no sólo se han dirigido a los problemas de los programas bilingües para responder adecuadamente a las diferentes capacidades de los alumnos. De hecho, los profesores señalan reiteradamente que dichos programas también dejan de lado a los alumnos con necesidades educativas especiales: “Los alumnos con necesidades educativas especiales son excluidos o perjudicados por los programas bilingües”. (T21). Del mismo modo, advierten de los problemas que existen a

la hora de acoger a alumnos inmigrantes: “Hay alumnos que no pueden tener éxito en un programa bilingüe: por ejemplo, los de incorporación tardía al sistema educativo español (los que, por ejemplo, proceden de otros países).” (T3).

En cuanto a las razones por las que los profesores creen que los programas bilingües no afrontan adecuadamente esta realidad, en muchos casos se afirma que el motivo principal es que no cuentan con los recursos adecuados: “La carencia fundamental que veo en la enseñanza bilingüe es la falta de medios y recursos personales”. (T23). Se refiere a la dificultad de atender correctamente a la diversidad, argumento que se repite cuando los profesores identifican problemas con los alumnos con necesidades especiales: “Principalmente, se necesita apoyo para atender a los alumnos con necesidades para que no se queden atrás, ya que carecen de apoyo en el aula.” (T17). Es importante señalar que también hemos encontrado algunos profesores que creen que, aunque en principio no hay segregación en los programas bilingües, sí podemos encontrarla con alumnos con dificultades de aprendizaje: “Sólo quiero decir que no produce segregación en sí mismo, pero sí produce indirectamente segregación para niños con dificultades de aprendizaje o necesidades especiales que no tienen apoyo en casa.” (T45). También hay que señalar, de todos modos, que hay profesores que defienden la idea de que la educación bilingüe atiende a todos los alumnos por igual, independientemente de sus necesidades educativas: “Mi experiencia en educación bilingüe durante 22 años ha sido fantástica [...], los resultados son buenos incluso con niños con necesidades especiales.” (T40).

## Posibles soluciones

Tras revisar las percepciones de los profesores, el término “solución” fue con diferencia el más frecuente en general (84%), y particularmente asociado a los problemas de falta de igualdad y de atención adecuada a la diversidad. Por ejemplo, surgieron una serie de recomendaciones sobre la necesidad de facilitar la incorporación y salida de alumnos del programa bilingüe: “No se abordan cuestiones necesarias como itinerarios flexibles, posibilidad de entrar o salir del programa, grupos más reducidos, etc.”. (T30), pero también la conveniencia de comenzar el programa desde la etapa de educación infantil: “Creo que el programa bilingüe debería

comenzar en educación infantil.” (T27). Por otro lado, algunas sugerencias iban encaminadas a reforzar la enseñanza de la lengua extranjera en detrimento de la enseñanza de contenidos. “Un aumento del número de horas de inglés y una disminución del número de asignaturas no lingüísticas ayudaría a estos programas”. (T38). Además, reconocieron que todo depende de que los centros educativos se impliquen al máximo: “Al final, depende en gran medida de la inversión económica”. (T32).

Curiosamente, los profesores advirtieron de la necesidad de una definición más clara del programa bilingüe y de difundir información más precisa a la sociedad y a las familias: “Es necesario un sistema de aprendizaje de lenguas extranjeras que no se llame bilingüe para que no haya confusión, ya que el entorno no favorece el bilingüismo como consecuencia de este tipo de enseñanza.” (T14). También sugieren que esta claridad en la definición debería estar presente incluso cuando un centro se denomine bilingüe: “Quizás si el nombre fuera ‘plan de refuerzo lingüístico’ se ajustaría más a la realidad”. (T11). Por otro lado, para evitar que los alumnos desfavorecidos o con dificultades de aprendizaje se vean obligados a seguir una enseñanza bilingüe, muchos profesores creen que la participación en este tipo de programas debería ser opcional: “En mi opinión, los centros de primaria deberían ofrecer la enseñanza bilingüe como una opción.” (T33).

Nos gustaría llamar la atención sobre aquellas sugerencias y propuestas que tienen a los propios profesores como principal activo para ofrecer posibles soluciones. Por ejemplo, algunos profesores creen que el problema de hacer frente a una posible segregación y a la diversidad radica en la implantación de un modelo pedagógico correcto: “La diferencia está en el enfoque didáctico, no en que el bilingüismo no sea obligatorio”. (T35). Por tanto, si lo que se pretende es ofrecer una educación en la que se atiendan más adecuadamente las diferentes capacidades de los alumnos, lo que hace falta es formar más adecuadamente a los profesores: “La formación del profesorado y la opción del no bilingüismo para los alumnos con dificultades son muy importantes.” (T23). Más concretamente, los profesores creen que es vital contar con profesores de apoyo bien cualificados, especialmente en las edades más tempranas: “La educación bilingüe en infantil debe introducirse a través de una persona de apoyo que realice actividades diarias y globalizadas en infantil”. (T14). De hecho, muchos de los comentarios iban en la línea de que contar con profesores cualificados es vital para el éxito del programa: “Este es el

principal problema de la enseñanza bilingüe, que no tenemos profesores cualificados". (T2).

## Discusión

Como hemos comentado en la sección teórica de este artículo, la discusión sobre la existencia de una posible segregación en los programas AICLE es un debate candente que actualmente está muy abierto y al que expertos, educadores e investigadores aportan cada vez más sus opiniones y los resultados de sus estudios.

Los avances en la aplicación de AICLE se han visto a menudo impulsados por las opiniones de reconocidos expertos que han ido marcando las pautas en publicaciones y libros. Al mismo tiempo, en las últimas décadas se ha producido un enorme aumento de la investigación sobre los efectos de este enfoque, lo que creemos que también está influyendo en la forma de poner en marcha los programas AICLE. Sin embargo, sobre todo cuando se trata de investigar cuáles son sus efectos desde una perspectiva social, no hay muchos estudios que profundicen en esta cuestión, y mucho menos que tengan en cuenta la visión personal de los profesores. Lamentablemente, AICLE se considera a menudo como un enfoque monolítico que debe asumirse y aplicarse tal cual, sin tener en cuenta ni el contexto en el que se va a llevar a cabo ni los participantes que intervienen. Por lo tanto, es necesario profundizar en todos los aspectos relacionados con la esencia de AICLE, pero también con los problemas que puede plantear su aplicación.

A la luz de los datos obtenidos en este estudio a partir de las opiniones directas de los profesores de AICLE, podemos decir que la confrontación a la que nos referíamos en el apartado teórico se repite de la misma manera. Así, quienes defienden que existe segregación en AICLE (compartiendo la visión expuesta por Bruton (2015), Paran (2013) y Sanjurjo, Fernández y Arias (2015), por ejemplo) afirman que hay una clara falta de atención a los alumnos que se están quedando atrás en su aprendizaje o que comenzaron AICLE con un nivel de competencia lingüística y/o cognitiva inferior, lo que influye muy negativamente en su motivación y provoca un sentimiento de frustración e inferioridad que inevitablemente acaba afectando a su rendimiento. Lo cierto es que la matriculación en programas AICLE puede estar o no determinada por una decisión de

las propias familias y alumnos, y surgen dudas sobre la idoneidad de implantar una enseñanza de este tipo, tal y como han advertido algunos autores (Martín Rojo, 2015; Mediavilla *et al.*, 2019). Sin embargo, en contraposición nos encontramos con un segundo grupo de opiniones, docentes que reconocen algunos peligros potenciales asociados a AICLE, pero que se centran más en destacar sus beneficios. Señalan por ejemplo beneficios relacionados con las oportunidades que AICLE ofrece a los alumnos para aprender contenidos académicos de forma más eficaz, junto con la mejora sustancial que aporta al aprendizaje de lenguas extranjeras. Estas opiniones positivas coinciden con las conclusiones de otros estudios. Así, Rascón y Bretones (2018) mostraron de que los resultados satisfactorios podrían animar a las familias con un ESE bajo a no renunciar a su intención de que sus alumnos se matriculen en AICLE, dado que los resultados académicos no son peores.

Con respecto a la relevancia del ESE, las opiniones de algunos profesores corroboraron los hallazgos de Anghel *et al.* (2016), quienes señalaron en su estudio que existía una diferencia notable entre los objetivos de aprendizaje de los alumnos de AICLE con ESE bajo y los de ESE alto, claramente a favor de estos últimos. Sin embargo, los mismos autores señalaron que en los casos en los que la calidad de la enseñanza, determinada sobre todo por la cualificación y la experiencia de los profesores, era alta, estas diferencias se atenuaban claramente. Esto plantea la cuestión de si las diferencias en el aprendizaje de los alumnos se deben únicamente al diferente ESE o si hay otros factores que determinan objetivamente el aprendizaje de los alumnos en el AICLE como, por ejemplo, muestran Hallbach e Iwaniec (2020) y Lorenzo, Granados y Rico (2020). Por lo tanto, ya sea a partir de estudios cuantitativos o cualitativos, la evidencia sugiere que es tal la amalgama de variables que resulta imposible atribuir la responsabilidad del comportamiento a un único conjunto de factores.

Es evidente que el posible efecto nivelador de AICLE puede deberse a otros factores, por ejemplo, a la obligatoriedad de iniciar el AICLE a edades tempranas, ya que el nivel de competencia lingüística suele ser bajo y, por tanto, homogéneo y, además, es posible que la influencia de algunos de los distintos factores que conforman el ESE (renta y posición laboral de los padres, etnia, procedencia o vecindario) no sea total, como afirman, por ejemplo, Hallbach e Iwaniec (2020) y Lorenzo, Granados y Rico (2020). Si acaso, sería el propio AICLE el que ha propiciado o

acelerado estos beneficios, por lo que probablemente para algunos profesores la pregunta ha sido: ¿por qué desdeñar o renunciar a su influencia positiva?

Todo lo dicho hasta ahora se aplicaría también a los alumnos con necesidades especiales, un problema cuya importancia varía en función del número de alumnos con estas características que los profesores deben acomodar en sus clases, una preocupación especial para la mayoría de los docentes. No se trata sólo de que los profesores tengan que hacer frente a las dificultades derivadas de la enseñanza a clases lingüísticamente heterogéneas o con alumnos que presentan diferentes estilos de aprendizaje. Coincidimos claramente con estas opiniones, lo que requeriría AICLE es la aplicación de una política educativa de inclusión como la que se lleva a cabo en los centros no bilingües, sin necesidad de que sea especial por ser una forma de enseñanza bilingüe. En definitiva, quizás una flagrante falta de recursos y apoyos ha llevado al profesorado a manifestar su preocupación en este aspecto. Podemos deducir de esta opinión que la inadecuación de AICLE para manejar estas circunstancias no es intrínsecamente un defecto de este enfoque sino el resultado de no proporcionar las medidas compensatorias necesarias a los alumnos que las requieren.

Muchas de las opiniones negativas que hemos encontrado se deben también a que, en ocasiones, los profesores no están preparados, no reciben apoyo de las instituciones y no saben cómo aplicar correctamente AICLE, lo que hace que los alumnos no alcancen los objetivos deseados. Tener en cuenta las opiniones de los profesores puede ayudar a mejorar la calidad de los programas, proporcionar una mejor formación antes, durante y después. Otra idea que se desprende de los resultados es que estos profesores necesitan formación por parte de las propias instituciones que implementan los programas bilingües, y que ésta debería llevarse a cabo mediante permisos de estudios o formación remunerada. La atención a la diversidad es un pilar fundamental de la educación actual, lo seguirá siendo en el futuro, y es nuestra responsabilidad garantizar que todas las necesidades sean atendidas por igual.

Sin embargo, no todo son impedimentos y dificultades, y creemos que algunas de las sugerencias de los profesores podrían ayudar al desarrollo de AICLE. Por ejemplo, denominar centros bilingües a aquellos en los que se utiliza una lengua adicional para impartir varias asignaturas genera una gran confusión entre las familias y, también, entre parte del profesorado.

Muchos de estos padres y profesores creen que “educación bilingüe” equivale a “bilingüismo” y que terminarán la etapa educativa con un dominio similar de dos lenguas. Esta concepción no sólo es peligrosa como idea porque, para muchos, pertenecer a AICLE significa mucho más que tener más posibilidades de aprender una lengua extranjera: “Está en juego la excelencia académica general, porque las familias y los profesores suelen percibir al grupo AICLE como el ‘grupo bueno’” (Llinares y Evanitskaya, 2020, p. 4). Informar adecuadamente a las familias es una tarea fácil que les ayudaría a entender realmente qué es AICLE y les prepararía mejor para sus luces y sus sombras. El problema estriba en conseguir que una política concreta trate de forma clara y decidida de promover esta idea.

Otra de las propuestas a las que más se refieren los profesores y que tendría un impacto positivo es la relativa a la formación del profesorado. Ciertamente, todos los problemas asociados a las diferentes capacidades de los alumnos, cualquiera que sea su naturaleza, podrían abordarse adecuadamente si los profesores estuvieran dotados de los conocimientos y recursos necesarios para tratar esta diversidad. Es obvio decir que es esencial formar a los profesores para que estén debidamente cualificados en cuanto al uso de la lengua extranjera y en cuanto al aparato metodológico necesario para utilizarla en las clases de contenido. Como bien expuso uno de los profesores, todo será más difícil si no se realiza la inversión necesaria. Como última nota personal, creemos que las autoridades harían bien en pensar a largo plazo. Lo que están ahorrando ahora en recursos exigirá probablemente más inversión en el futuro, además del daño que estamos haciendo al proceso de aprendizaje, independientemente del tipo de programa AICLE que estén llevando a cabo.

## Conclusión

Como se ha señalado a lo largo de este artículo, cada vez se es más consciente de la importancia de analizar el contexto y los factores sociales antes de pensar en implantar AICLE. Más concretamente, muchos autores advierten de la necesidad de prestar atención a las características socioeducativas de los alumnos para que AICLE tenga éxito. Ya sea en un contexto europeo, por ejemplo, en Gran Bretaña, Bélgica, Austria o España, o en un contexto más internacional, por ejemplo, en Brasil, Nigeria, Colombia o Japón, existe una creciente preocupación por los efectos

sociales de AICLE. Los profesores están preocupados por la relación entre los resultados y las características de los alumnos, independientemente del contexto y del país en el que se aplique AICLE. La cuestión de si este enfoque produce segregación o elitismo y si los resultados de los alumnos están sujetos a sus características sociales y educativas se ha convertido en una de las principales preocupaciones de los educadores. En este contexto, creemos firmemente que también es importante escuchar la voz de los profesores, y modestamente aspiramos con esta investigación a complementar con datos cualitativos los resultados obtenidos en otros estudios.

Para finalizar, somos conscientes de las limitaciones de este estudio. Los profesores que han participado proceden de todas las regiones monolingües de España, lo que presupone una cierta representatividad geográfica. Sin embargo, el diseño de los programas AICLE y su posterior puesta en práctica pueden ser muy diferentes dependiendo de la región, por lo que los resultados podrían interpretarse de forma distinta si se correlacionaran con otras variables importantes como los años de experiencia, la formación y el enfoque pedagógico. De hecho, una de las futuras líneas de investigación que se abren tras este estudio es la posibilidad de realizar investigaciones con grupos más reducidos de profesores con características similares en cuanto a formación y experiencia. Así como abordar estudios más específicos en contextos con características homogéneas, por ejemplo, en escuelas ubicadas en entornos social y económicamente desfavorecidos.

## Agradecimientos

Los autores agradecen a la Asociación Española de Educación Bilingüe el apoyo recibido.

## Referencias bibliográficas

- Alejo, R., & Piquer Píriz, A. (2016). Urban vs. rural CLIL: an analysis of input-related variables, motivation, and language attainment. *Language, Culture and Curriculum*, 29(3), 245-262.

- Anghel, B., Cabrales, A., & Carro, J. M. (2016). Evaluating a bilingual education programme in Spain: the impact beyond foreign language learning. *Economic Inquiry*, 54, 1202-23.
- Benito, I. (2014). *On the use of CLIL at inclusive education. End-of-degree project*. Universidad de Valladolid.
- Bauer-Marschallinger, S., Dalton-Puffer, C., Heaney, H., Katzinger, L., & Smit, U. (2021). CLIL for all? An exploratory study of reported pedagogical practices in Austrian secondary schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1996533>
- Blair, M., Bourne, J., Coffin, C., Creese, A., & Kenner, C. (1999). *Making the difference: teaching and learning strategies in successful multi-ethnic schools*. HMSO.
- Bowler, B. (2007). The rise and rise of CLIL. *New Standpoints*, Sep-Oct 2007, 7-9.
- Broca, A. (2016). CLIL and non-CLIL: differences from the outset. *ELT Journal*, 70, 320-31.
- Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39, 523-532.
- Bruton, A. (2013). CLIL: 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 and U. Smit (2014). *System*, 53, 119-128.
- Chakraborty, S., & Gosh, B. N. (2013). Ethnicity: a continuum on education. *US-China Education Review B*, 3(2), 128-147.
- Chen, Q., Kong, Y., Gao, W., & Mo, L. (2018). Effects of socio-economic status, parent-child relationship, and learning motivation on reading ability. *Front Psychology*, 9, 1-12.
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2013). Critical analysis of CLIL: taking stock and looking forward. *Applied Linguistics* 2013, 1-21.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, D., & Meyer, O. (2021). Beyond CLIL: pluriliteracies teaching for deeper learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Christenson, S. (1992). Family factors and student achievement: an avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7(3), 178-206.

- Cumming, B. (2012). Implementing a successful bilingual education program in Japan: support for minority languages and the present climate of bilingual education. *The Journal of the Faculty of Foreign Studies, Aichi Prefectural University*, 44, 77-101.
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in content and language integrated learning (CLIL): current research from Europe. In W. Delanoy & L. Volkmann, (Eds.) *Future perspectives for English language teaching* (pp. 139-158). Heidelberg: Carl Winter.
- Dalton-Puffer, C., Llinares, A., Lorenzo, F., & Nikula, T. (2014). You can stand under my umbrella: immersion, CLIL and bilingual education. A response to Cenoz, Genesee & Gorter (2013). *Applied Linguistics*, 35(2), 213-218.
- de Courcy, M., Warren, J., & Burston, M. (2002). Children from diverse backgrounds in an immersion programme. *Language and Education*, 16(2), 112-127.
- Durán-Martínez, R., & Beltrán-Llavador, F. (2016). A regional assessment of bilingual programmes in primary and secondary schools: the teachers' views. *Porta Linguarum*, 25, 79-92.
- Graddol, D. (2006). *English next*. British Council.
- Halbach, A., & Iwaniec, J. (2020). Responsible, competent and with a sense of belonging: an explanation for the purported levelling effect of CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* (advance access), 1-15.
- Kuchah Kuchah, H. (2018). Early English medium instruction in francophone Cameroon: the injustice of equal opportunity. *System*, 73, 37-47.
- Lancaster, N. (2018). Extramural exposure and language attainment: the examination of input-related variables in CLIL programmes. *Porta Linguarum*, 29, 91-114.
- Landau, J., Albuquerque, R., & Siqueira, S. (2021). Sistema educacionais (SE) and CLIL developments in Brazil: from promises to prospects. In C. Hemmi and D. Banegas (eds.), *International perspectives on CLIL* (pp. 259-280). London: Palgrave-MacMillan.
- Linares, A., & Evanitskaya, E. (2020). Classroom interaction in CLIL programmes: offering opportunities or fostering inequalities? *TESOL Quarterly* (<https://doi.org/10.1002/tesq.607>), 1-32.
- Lopes-Murphy, S. A. (2020). Contention between English as a second language and special education services for emergent bilinguals with

- disabilities. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 13(1), 43-56.
- Lorenzo, F., Granados, A., & Rico, N. (2020). Equity in bilingual education: socio-economic status and content and language integrated learning in monolingual southern Europe. *Applied Linguistics* (advance access), 1-22.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690.
- Madrid, D. & Pérez-Cañado, M. L. (2018). Innovations and challenges in attending to diversity through CLIL. *Theory Into Practice*, 57(3), 241-249.
- Marsh, D. (Ed.). (2002). *CLIL/EMILE. The European dimension. Actions, trends, and foresight potential*. University of Jyväskylä.
- Marsh, D. (2013). *The CLIL trajectory: education and innovation for the XXIst century igeneration*. Córdoba: University of Córdoba Publishing.
- Martín Rojo, L. (2015). The social construction of inequality in and through interaction in multilingual classrooms. In N. Markee (Ed.), *The handbook of classroom discourse and interaction* (pp. 490-505). Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Mediavilla, M., Mancebo, M. J., Gómez-Sancho, M., & Pires, L. (2019). *Bilingual education and school choice: a case study of public secondary schools in the Spanish region of Madrid*. IEB Working. Available at: [http://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/134081/1/IEB19-01\\_Mediavilla%2bet.al.pdf](http://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/134081/1/IEB19-01_Mediavilla%2bet.al.pdf)
- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL: content and language integrated learning and bilingual and multilingual education*. London: MacMillan-Heinemann.
- Meyer, O. (2010). Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies. *Pulso*, 33, 11-29.
- Paran, A. (2013). Content and language integrated learning: panacea or policy borrowing myth? *Applied Linguistics Review*, 4(2), 317-342.
- Parkes, J., & Ruth, T. (2011). How satisfied are parents of students in dual language education programs?: 'Me parece maravillosa la gran oportunidad que le están dando a estos niños'. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(6), 701-718.
- Pavón, V. (2018). Learning outcomes in CLIL programmes: a comparison of results between urban and rural environments. *Porta Linguarum*, 29, 9-28.

- Pérez-Cañado, M. L. (2016). From the CLIL craze to the CLIL conundrum: addressing the current CLIL controversy. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9(1), 9-31.
- Pérez-Cañado, M.L. (2018). CLIL and pedagogical innovation: fact or fiction? *International Journal of Applied Linguistics*, 28, 369-390.
- Perez-Cañado, M. L. (2020). What's hot and what's not on the current CLIL research agenda: weeding out the non-issues from the real issues. A response to Bruton (2019). *Applied Linguistics Review*. <https://doi.org/10.1515/applrev-2020-0033>.
- Rascón, D., & Bretones, C. (2018). Socio-economic status and its impact on language and content attainment in CLIL context. *Porta Linguarum*, 29, 115-35.
- Relaño, C. (2015). The commodification of English in “Madrid, comunidad bilingüe”: insights from the CLIL classroom. *Language Policy*, 14, 131-52.
- Rieser, R., & Mason, M. (Eds.) (1990). *Disability equality in the classroom: a human rights issue*. ILEA.
- Rodríguez Bonces, J. (2012). Content and language integrated learning (CLIL): considerations in the Colombian context. *GIST – Education and Learning Research Journal*, 6, 177-189.
- Rumlich, D. (2020). Bilingual education in monolingual contexts: a comparative perspective. *The Language Learning Journal*, 48(1), 115-119.
- San Isidro, X. (2019). The multi-faceted effects of CLIL: a literature review. *Nexus Aedean Journal*, 1, 33-49.
- San Isidro, X., & Lasagabaster, D. (2020). Students' and families' attitudes and motivations to language learning and CLIL: a longitudinal study. *The Language Learning Journal* (advance access), 1-16.
- Sanjurjo, J., Fernández, A., & Arias, J. M. (2017). Analysing students' content-learning in science in CLIL vs. non-CLIL programmes: empirical evidence from Spain. *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*, 22, 661-74.
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive education: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5-18.
- Shepherd, E. & Ainsworth, V. (2017). *English impact. An evaluation of English language capability*. Retrieved from <https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/british-council-english-impact-report-madrid-web-opt.pdf>

- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for producing Grounded Theory*. London: Sage.
- Van Mensel, L., Hiligsmann, P., Mettewie, L., & Galand, B. (2020). CLIL, an elitist language learning approach? A background analysis of English and Dutch CLIL students in French-speaking Belgium. *Language, Culture and Curriculum*, 33, 1-14.
- Zappa-Hollman, S., & Duff, P. (2019). Qualitative approaches to classroom research on English-medium instruction". In Gao X. (Ed.), *Second handbook of English language teaching. Springer international handbooks of education* (pp. 1029-1051). Berlin: Springer.

**Información de contacto:** Víctor Pavón Vázquez. Universidad de Córdoba. Dpto. de Filologías Inglesa y Alemana. Plaza del Cardenal Salazar, 3. 14071. Email: [victor.pavon@uco.es](mailto:victor.pavon@uco.es)

# **La atención a la diversidad en los programas bilingües: factores clave de éxito**

## **Attaining inclusion in bilingual programs: key factors for success**

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-614>

**María Luisa Pérez Cañado**

<https://orcid.org/0000-0002-4337-696X>

Universidad de Jaén

### **Resumen**

El presente artículo realiza una comparación de las perspectivas de los participantes clave en los programas bilingües con el fin de determinar las prácticas más exitosas para atender la diversidad en AICLE. Combina la investigación sobre la eficiencia escolar con la atención a la diversidad en los programas AICLE por primera vez y realiza un estudio transversal de métodos mixtos y triangulación concurrente con 2.093 profesores y estudiantes en 36 centros de Educación Primaria y Secundaria en España. Emplea triangulación de datos, metodológica, investigadora y de lugar para determinar el potencial de AICLE para proporcionar una enseñanza sensible a la diversidad en los principales niveles curriculares y organizativos de los programas bilingües. Basándose en estos datos, establece un marco original de factores clave de éxito para la atención a la diversidad en AICLE, que comprende 22 indicadores, agrupados en factores de entrada y de éxito y macro-/meso-/micro-niveles, y que abarca siete frentes principales que oscilan desde la política e ideología hasta el centro y la práctica docente. Tres conclusiones principales emanan de nuestros hallazgos. En primer lugar, se puede discernir una armonía entre los puntos de vista de docentes y discentes con respecto a las estrategias exitosas en los programas AICLE inclusivos, algo que parece indicar que sus opiniones son un reflejo fiel de la práctica a pie de aula. Un segundo hallazgo relevante es que se están logrando avances notables en esta área, ya que ambas cohortes identifican un número creciente de factores clave para el éxito presentes en las aulas AICLE. Y, por último, existen ciertos temas recurrentes que la literatura especializada ha identificado reiteradamente

como nichos a cubrir, pero que aún necesitan ser adecuadamente abordados. Se señalan las principales implicaciones pedagógicas derivadas de los datos y se explicitan futuras áreas de mejora para continuar reforzando una implementación exitosa de la atención a la diversidad en el aula bilingüe.

*Palabras clave:* AICLE, eficiencia, éxito, diversidad, inclusión, diferenciación.

### **Abstract**

This article carries out a comparison of frontline stakeholder perspectives in order to determine the most successful practices to cater to diversity in bilingual education. It conflates school effectiveness research and attention to diversity in CLIL programs for the first time and reports on a cross-sectional concurrent triangulation mixed methods study with 2,093 teachers and students in 36 Primary and Secondary schools across the whole of Spain. It employs data, methodological, investigator, and location triangulation in order to determine the potential of CLIL to provide diversity-sensitive teaching on the main curricular and organizational levels of bilingual programs. On the basis of this data, it then sets forth an original framework of key success factors for attention to diversity in CLIL, comprising 22 indicators, grouped into input and success factors, macro-/meso-/micro-levels, and encompassing seven main fronts which range from policy and ideological issues to school and teaching practice. Three overarching take-aways ensue from our findings. First, a conspicuous overall alignment of teacher and student views can be discerned as regards successful strategies for inclusive CLIL programs, something which points to the fact that their opinions are a realistic snapshot of grassroots practice. A second conclusion is that headway is notably being made in this area, as key factors for success have increasingly been identified as present in CLIL classrooms by both cohorts. And, finally, there are certain recurrent issues which the specialized literature has repeatedly identified as niches to be filled, but which still stand in need of being adequately addressed (e.g. time for coordination within teachers' official timetables or the preparation of language assistants). The main pedagogical implications accruing from the data are signposted and future pathways for progression are mapped out to continue reinforcing a success-prone implementation of diversity-sensitive teaching in the CLIL classroom.

*Keywords:* CLIL, effectiveness, success, diversity, inclusion, differentiation.

## Introducción

Las iniciativas de educación bilingüe se han ido arraigando decisivamente en nuestro continente durante las dos últimas décadas. El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), considerado el enfoque europeo para favorecer el plurilingüismo, “ha cosechado un enorme éxito y su influencia en la práctica se está extendiendo actualmente con rapidez por toda Europa y más allá” (Meyer, 2010: 12). En su firme avance dentro del ámbito de la enseñanza de idiomas, ha ido creciendo y evolucionando en nuevas e interesantes direcciones, planteando nuevos retos y lanzando nuevos obstáculos a investigadores, autoridades educativas, profesionales y participantes por igual. Sin duda, dos de los más destacados son la determinación de los factores que condicionan la eficacia de la enseñanza bilingüe y la atención a la diversidad en el AICLE.

De hecho, de una parte, la variedad de enfoques englobados dentro del AICLE ha dado lugar a una controversia de caracterización (Pérez Cañado, 2016) que sigue siendo profunda y que subraya de manera destacada la necesidad de determinar “cómo debería ser una buena práctica AICLE” (Mearns *et al.*, 2023: 3) y de identificar “las prácticas pedagógicas representativas” (Bruton, 2011: 5) y exitosas dentro de este enfoque. A su vez, la creciente integración del AICLE en toda la escuela y en todo el programa (Junta de Andalucía, 2017) plantea interrogantes sobre si realmente puede crear espacios de aprendizaje inclusivos, dar cabida a la diversidad y fomentar las oportunidades y el acceso para todo tipo de estudiantes. Esto sigue siendo “un punto ciego” (Mearns *et al.*, 2023: 13) en la investigación especializada. Consideradas en conjunto, ambas cuestiones adquieren un relieve especialmente agudo para la sostenibilidad de los programas AICLE. En palabras de Kirss *et al.* (2021: 192-3): “en tiempos de [...] diversificación de las poblaciones estudiantiles, los responsables de la política educativa tienen una necesidad crítica de información concisa, actualizada y fiable sobre la evidencia de lo que funciona en la educación multilingüe y qué factores contribuyen a su eficacia”.

Este es precisamente el cometido del presente artículo. Abordará estos dos aspectos cruciales en la agenda actual del AICLE de manera concomitante mediante la determinación de los factores clave de éxito para atender a poblaciones estudiantiles diversas en los programas de educación bilingüe, una cuestión sobre la que aún no existe una agenda de investigación estructurada. Para ello, se informa sobre un estudio

transversal de métodos mixtos y de triangulación concurrente (Creswell, 2013) con 2.093 estudiantes y profesores que es distintivo en muchos frentes. Para empezar, sondea las percepciones autoinformadas los participantes clave en los programas bilingües, que son particularmente relevantes en nuestro campo, ya que “sus interpretaciones y creencias son cruciales para entender cómo se ve, entiende y construye socialmente el programa AICLE, y las expectativas que suscita” (Barrios Espinosa, 2019: 1). Además, se trabaja con la muestra numérica y geográficamente más representativa hasta la fecha en los estudios sobre el tema y se incorporan diversos tipos de triangulación: metodológica (no solo emplea cuestionarios, como en investigaciones anteriores -Casas Pedrosa & Rascón Moreno, 2023, sino también entrevistas semiestructuradas), de datos (ya que sondea a alumnos y profesores), y de lugar (ya que trabaja tanto con Educación Primaria como con Educación Secundaria). Además, lo hace en un país - España- de arraigada tradición monolingüe (Ruiz de Zarobe & Lasagabaster, 2010) y que se considera un microcosmos representativo del variado panorama AICLE dada la heterogeneidad de modelos implantados tanto en sus comunidades monolingües como bilingües (Pérez Cañado, 2012). Por último, también extrae las principales implicaciones pedagógicas que se derivan de los datos, destilando los factores clave de éxito desde una perspectiva empíricamente válida y multifacética y elaborando un marco original de tres frentes con criterios concretos que pueden aplicarse a nivel práctico y de formulación de políticas para permitir que el AICLE siga avanzando sin trabas en el campo de la enseñanza de idiomas. Tras enmarcar la investigación en el contexto de investigaciones anteriores sobre la eficacia escolar y el reto de la diversidad, el artículo describe el diseño de la investigación del estudio, presenta y discute sus principales hallazgos y traza futuras vías de progreso a través de un nuevo modelo orientado a los resultados, las aportaciones y los procesos de factores clave de éxito para la atención a la diversidad en el AICLE.

## **El marco teórico: factores que influyen en la eficacia de los programas bilingües inclusivos**

Tradicionalmente, la investigación sobre la eficacia escolar (*School Effectiveness Research* - SER) ha tenido como objetivo identificar los factores

clave responsables del éxito educativo (Kirss *et al.*, 2021). Sin embargo, “solo se ha abordado de forma marginal en contextos de educación multilingüe” (Kirss *et al.*, 2021: 1). De hecho, según estos mismos autores, la investigación sobre la eficacia escolar y la educación bilingüe se ha “desarrollado en gran medida como paradigmas de investigación separados” (Kirss *et al.*, 2021: 1). Por lo tanto, los estudios actuales sobre educación efectiva no aportan evidencias ni conclusiones claras sobre los factores clave del éxito de la educación bilingüe, al carecer de un enfoque sistemático. Esta escasez de investigación se hace notablemente más llamativa cuando se tiene en cuenta la atención a la diversidad dentro de los programas AICLE. No obstante, se ha realizado una aproximación combinando la SER y la educación bilingüe desde una perspectiva con enfoque cuádruple. Para empezar, se han establecido marcos generales sobre los factores que influyen en la eficacia de los programas bilingües por figuras clave, basados en la investigación, la observación y la reflexión crítica. También se han conceptualizado propuestas institucionales por parte de asociaciones de renombre (por ejemplo, el *Center for Applied Linguistics* en EE.UU. o el British Council en Europa). Más recientemente, también se han propuesto revisiones sistemáticas (tanto holísticas como en contextos específicos como los Países Bajos). Y, por último, cuestionarios en diferentes niveles educativos (Primaria, Secundaria y Terciaria) y países (España, Austria, Alemania, Finlandia, paneuropeos) también han analizado cómo se está atendiendo con éxito a la diversidad en los programas AICLE, aunque sin centrarse específicamente en la identificación de los factores clave de éxito. Examinemos ahora cada una de estas líneas generales de investigación.

Dentro del primer bloque temático, figuras clave han detallado los factores que deben implementarse para que los programas bilingües sean eficaces. Tabatadze (2015), basándose en Baker (2006), ha aislado cinco factores clave que influyen en la eficacia de los esfuerzos de AICLE. Entre ellos, se incluyen el *tipo de programa*, los *recursos humanos* y el *liderazgo* y la *administración del centro* (es necesario un sólido impulso de arriba hacia abajo por parte de las autoridades educativas, junto con cambios legislativos y evaluaciones comparativas), el *desarrollo profesional* de los profesores (a través de programas de formación inicial y continua del profesorado, recursos y un sistema de incentivos), la *educación bilingüe como una visión compartida de todo el centro* (en este caso, la creación de un estándar común de educación es muy recomendable), y

la *participación de la comunidad y de los padres* en el diseño y la implementación de iniciativas de educación bilingüe (a través de, por ejemplo, una amplia concienciación). A su vez, Meyer (2010) también profundiza en los criterios de calidad para que el AICLE sea exitoso y sostenible, centrándose más específicamente en la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, identifica seis estrategias básicas: un *input rico* (significativo, estimulante y auténtico), el *andamiaje del aprendizaje* (crucial para reducir la carga cognitiva y lingüística del *input* y para apoyar la producción del lenguaje), *una interacción abundante y un output impulsado* (desencadenado por tareas, cuyo diseño se encuentra en el centro de las lecciones AICLE), la *adición de la dimensión intercultural* (mediante la aproximación a diversos temas desde diferentes ángulos culturales), el *fomento de las habilidades de pensamiento de orden superior* (HOTS), y el *aprendizaje sostenible* (para asegurar que el conocimiento se fije y se arraigue profundamente en la memoria a largo plazo de los estudiantes).

Además de estas propuestas basadas en la investigación e inducidas por la observación, a ambos lados del Atlántico se han delineado marcos más fundamentados institucionalmente. En Estados Unidos, el *Center for Applied Linguistics* (CAL), a través de su manual *Guiding Principles for Dual Education* (Howard *et al.*, 2018), ha diseñado un esquema de calidad para el análisis, desarrollo y seguimiento efectivo de los programas de educación lingüística dual. Se ha convertido en una referencia imprescindible para los centros educativos que ponen en marcha este tipo de iniciativas en todo el país. En él se identifican, de manera flexible, siete líneas comunes, conectadas con la eficacia y firmemente fundamentadas en los resultados de la investigación, que se subdividen en principios concretos y puntos clave, evaluados mediante indicadores de progreso en forma de niveles alcanzables de alineación del programa.

Las líneas abarcan siete dimensiones principales. Para empezar, la *estructura del programa* mide el grado de consecución de la alfabetización bilingüe y el bilingüismo, así como de la competencia sociocultural, la equidad, el liderazgo y la planificación, evaluación y aplicación continuas. El *currículo* es otra dimensión crucial, en la que se evalúan tres principios clave, a saber, la revisión del currículo, la adecuación del currículo con los estándares y la inclusión efectiva de la tecnología en el proceso. Dentro de *instrucción*, los aspectos centrales que se evalúan incluyen el uso de metodologías centradas en el alumno, la fidelidad de la instrucción al modelo, la inclusión de estrategias para alcanzar los

objetivos centrales de la educación dual y, una vez más, la integración de la tecnología en el proceso de aprendizaje. La *evaluación y la rendición de cuentas* también ocupan un lugar destacado en el marco CAL, y giran en torno a cuestiones como la sintonía de la evaluación de los estudiantes con los objetivos del programa, los estándares lingüísticos y el contenido, la introducción de infraestructuras de apoyo a la evaluación, el uso de diversos métodos en ambos idiomas para la recogida y el seguimiento de los datos y la medición sistemática de los logros de los estudiantes con respecto a las metas establecidas. La quinta línea aborda la *calidad del personal y el desarrollo profesional*, y evalúa la contratación de profesores de alta calidad, el desarrollo profesional del personal de educación bilingüe y la colaboración con otras instituciones. La *familia y la comunidad* también adquieren un fuerte relieve dentro de esta propuesta, calificando la introducción de infraestructuras adecuadas para apoyar las relaciones entre las familias y la comunidad, la promoción del compromiso familiar a través de actividades y la implicación efectiva de los miembros de la comunidad y las familias para fomentar los vínculos entre el hogar y la escuela. El último factor considerado afecta al *apoyo y los recursos*, y se calibra mediante el apoyo de todos los participantes en el programa, una financiación adecuada y equitativa, y la búsqueda de un respaldo sustancial frente a las necesidades del programa. A su vez, en el continente europeo, otra propuesta reciente para la garantía de la calidad de los programas bilingües ha sido planteada por el British Council, a través de su *Self-assessment Framework for School Leadership Teams* (British Council, 2021). Presenta un conjunto de herramientas para el debate y la autoevaluación dentro de los centros escolares que gira en torno a cinco áreas principales, estructuradas de manera útil en términos de indicadores, y que comprenden características de prácticas altamente eficaces, preguntas desafiantes y una plantilla de autoevaluación con fortalezas, áreas de mejora y prioridades futuras. El bloque temático inicial se refiere a la *autoevaluación para mejorar las escuelas* y enfatiza el enfoque colaborativo de toda la escuela, la importancia del desarrollo profesional continuo de todo el equipo escolar y la evaluación periódica, a través de la investigación, de los logros educativos para seguir mejorando el proceso de aprendizaje. El *liderazgo para el aprendizaje* hace, pues, hincapié en las metodologías centradas en el alumno y basadas en el diálogo, fomentadas desde una triple perspectiva: a través de la capacidad del equipo directivo para generar una actitud de liderazgo, a

través de la reflexión continua de los profesores sobre la mejora de su práctica pedagógica y apoyando a los alumnos para que se conviertan en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. El tercer indicador -liderazgo para el cambio- se consigue reforzando los lazos sociales, económicos y culturales con la comunidad local, involucrando a todos los participantes clave en la planificación estratégica para la mejora continua y adoptando un enfoque práctico para implementar cambios y mejoras en la práctica. A su vez, el *liderazgo y la gestión del personal* están vinculadas a la gestión, los deberes y las responsabilidades de la escuela. Establece una estrategia de gestión, se apoya en el desarrollo continuo del personal y fomenta una política de bienestar, equidad y equilibrio. El último indicador -*gestión de recursos para promover la equidad*- se sustenta en el uso equitativo de los recursos económicos y materiales y en el despliegue adecuado y flexible de la variedad de recursos disponibles (con especial énfasis en los digitales) para crear un entorno de aprendizaje motivador.

Una tercera perspectiva, muy productiva, desde la que se ha aproximado la eficacia de los programas bilingües es a través de revisiones sistemáticas de la literatura existente en contextos concretos o a nivel global. De hecho, Mearns *et al.* (2023) han analizado recientemente tres décadas de desarrollo del AICLE en los Países Bajos y han determinado las características clave de una educación bilingüe exitosa en su contexto. Desde el *frente lingüístico*, se trata de proporcionar un input rico y comprensible; ajustar el lenguaje para aumentar la accesibilidad (por ejemplo, mediante andamiaje con apoyo visual o la adaptación de materiales); ofrecer oportunidades para comunicarse en la lengua meta; fomentar preguntas de orden superior para obtener respuestas más ricas; o emplear el translenguaje como herramienta pedagógica. *Metodológicamente*, las técnicas más propensas al éxito incluyen fomentar el enfoque y la atención en el alumno, realizar proyectos transversales, garantizar la diferenciación y reciclar contenidos. Los *elementos interculturales y colaborativos* también influyen en la identificación de factores de éxito, ya que se considera que la orientación internacional, la competencia intercultural y la ciudadanía global, junto con la enseñanza colaborativa y en equipo, inciden en la eficacia de la educación bilingüe. Por último, la creación de una atmósfera positiva y de apoyo, así como el refuerzo de la confianza de los alumnos, también contribuyen en gran medida a mejorar el funcionamiento adecuado de los programas AICLE en Holanda.

Kirss *et al.* (2021) se inclinan por una perspectiva más holística y llevan a cabo una revisión sistemática de la evidencia empírica sobre los factores específicos que conducen al éxito en la educación multilingüe. La suya es una propuesta innovadora y sumamente útil de nueve factores clave, clasificados en tres niveles (macro -país/ región-, meso -escuela- y micro -estudiante/profesor) y tres tipologías (resultado, *input* y proceso). Dentro de las medidas de resultados, sugieren tener en cuenta la competencia lingüística, el rendimiento académico en las asignaturas del plan de estudios, la media académica y la tasa de abandono escolar para medir el éxito de un programa bilingüe. A su vez, cuatro factores se incluyen dentro de los factores de entrada. El primero tiene que ver con los *indicadores políticos e ideológicos*, donde aspectos como la autonomía local para crear programas que respondan a las necesidades específicas de las poblaciones estudiantiles o la posibilidad de ajustar la normativa (por ejemplo, para reducir el tamaño de las clases) pasan a primer plano. Los recursos también adquieren aquí un gran peso, sobre todo en lo que respecta a la accesibilidad de los materiales didácticos y las TIC, la disponibilidad de financiación y de personal docente con competencias en educación multilingüe o la formación específica en materia de educación multilingüe. En este apartado también entran en juego los *indicadores de liderazgo*, que se refieren principalmente al compromiso, la cooperación, la formación de los directores y la gestión basada en evidencia. Por último, aquí también se considera como factor relevante si el *plan de estudios* tiene un enfoque multilingüe y puede ajustarse en función de las necesidades de los alumnos.

Finalmente, otros cuatro aspectos se incluyen dentro de los factores de proceso. El primero de ellos es el *clima*, las *actitudes* y las *creencias*, en el que se valora mucho el panorama lingüístico multicultural en el centro y en el aula, junto con una actitud general positiva hacia la educación multilingüe. También se propone un conjunto importante de indicadores de la *práctica escolar y docente*, que implican el uso de la L1 de los alumnos, un enfoque transversal del aprendizaje, sistemas de evaluación ajustados a las necesidades multilingües de los alumnos y un enfoque interactivo, personalizado, centrado en el alumno y significativamente contextualizado para el aprendizaje de idiomas. Los dos últimos factores están relacionados con la *colaboración* con los padres y el *apoyo* de las autoridades educativas. Dentro de los primeros, se

consideran fundamentales la participación de los padres en la vida escolar, el fomento de fuertes vínculos entre el hogar y la escuela, y el compromiso de socios externos (por ejemplo, investigadores) para hacer avanzar la visión de la escuela. Y en cuanto a los segundos, se destaca el apoyo gubernamental local a la educación multilingüe (incluido el apoyo a la formación profesional) y las actividades concretas de apoyo para abordar las necesidades lingüísticas, académicas y sociales de los alumnos.

La última tanda de publicaciones acota un paso más el ámbito al realizar estudios concretos, generalmente empleando encuestas y/o entrevistas, con profesores y alumnos de nivel primario, secundario y terciario con el fin de aislar los factores de calidad en la enseñanza bilingüe. Julius y Madrid (2017) lo hacen en la enseñanza superior, encuestando a 164 estudiantes y 27 profesores implicados en la enseñanza bilingüe a nivel de Grado. Sus resultados evidencian que el compromiso de los profesores con el programa y el nivel de L2 son variables clave para planes bilingües de calidad, junto con la motivación de los estudiantes, los intercambios lingüísticos con hablantes nativos, las actividades orales interactivas, las tareas y proyectos relacionados con el lenguaje cotidiano y la disponibilidad de materiales y recursos. Más recientemente, Melara Gutiérrez y González López (2023) se centran en las necesidades del profesorado de Educación Primaria para una enseñanza bilingüe de calidad. De los 41 elementos analizados, solo tres aparecen como necesidades prioritarias: la creación y mantenimiento de una red local y externa de contactos con fines de colaboración, el fomento de la comunicación intercultural y la evaluación, selección, adaptación y uso de los recursos AICLE existentes.

Los estudios restantes se centran en la Educación Secundaria y abordan el tema específico de la atención a la diversidad en el AICLE. Aunque no se llevaron a cabo con el objetivo de aislar los factores de éxito, sino que, en su lugar, se limitan a recoger las percepciones de los participantes (profesores, padres, alumnos) sobre cómo se está teniendo en cuenta la diferenciación en los escenarios bilingües, ofrecen ideas interesantes para garantizar una implementación bilingüe de calidad para todos. *Desde el punto de vista lingüístico*, el uso intencionado de la L1 como apoyo resulta beneficioso para la comprensión de contenidos complejos (Bauer-Marschallinger *et al.*, 2023; Siepmann *et al.*, 2023). *Metodológicamente*, la incorporación de pedagogías centradas en el alumno,

como tareas y proyectos, y de variados diseños y organizaciones del aula, junto con un diseño específico de las clases para alumnos con diferentes habilidades, también fomenta una exitosa atención a la diversidad (Bauer-Marschallinger *et al.*, 2023; Casas Pedrosa & Rascón Moreno, 2023; Siepmann *et al.*, 2023; Nikula *et al.*, 2023; Ramón Ramos, 2023). Técnicas variadas de evaluación sumativa y formativa y el apoyo de equipos multiprofesionales destacan igualmente como estrategias exitosas para equilibrar diferentes ritmos de aprendizaje y niveles de capacidad (Casas Pedrosa y Rascón Moreno, 2023). Por último, los estudios paneuropeos (Pérez Cañado, 2023) han revelado el carácter altamente beneficioso de aprender de las mejores prácticas de otros países, ya que se han identificado áreas clave de especialización que pueden adaptarse de forma útil a otros escenarios. En este escenario, Finlandia destaca por la planificación inclusiva de las clases, Austria despunta por sus prácticas metodológicas centradas en el alumno, el Reino Unido sobresale en el diseño de materiales diferenciados, Italia se distingue por el uso de opciones de TIC y España domina especialmente los procedimientos diversificados de evaluación.

Así pues, de esta revisión de la literatura especializada se desprenden tres conclusiones principales. Una primera lección es que los estudios que combinan la eficacia escolar y la educación bilingüe siguen siendo escasos. Este caso es más evidente cuando se aplica específicamente a la atención a la diversidad en la educación bilingüe, ya que existe, hasta la fecha, una absoluta escasez de investigación sobre los factores clave de éxito para que los programas de educación bilingüe inclusiva sean eficaces. En segundo lugar, la investigación existente sobre la eficacia de la educación bilingüe ha establecido marcos que, a pesar de su enfoque multifacético y diferenciado, tienden a coincidir en la necesidad de establecer medidas a nivel legislativo, escolar y práctico, y que afectan a todos los niveles curriculares y organizativos (lengua, metodología, materiales, evaluación, participación de los padres, sistemas de apoyo multinivel y colaboración y formación del profesorado). Por último, una tercera lectura valiosa es que todavía no existe un marco de referencia sobre los factores clave de éxito de los programas bilingües que satisfacen las necesidades interseccionales de alumnos lingüística y culturalmente diversos. Este es precisamente el nicho que el presente estudio pretende abordar. A continuación se presenta su diseño de investigación.

## El estudio

### Objetivos

El objetivo general de esta investigación es llevar a cabo un proyecto de evaluación del AICLE multifacético y a gran escala sobre las perspectivas de los participantes acerca de la actual puesta en escena de atención a la diversidad en los programas AICLE, con el fin de aislar los factores clave para que tengan éxito con todo tipo de alumnos. El proyecto analiza las percepciones de profesores y alumnos sobre la forma en que la metodología AICLE, los tipos de agrupamientos, los materiales y recursos, la evaluación y la colaboración y la formación del profesorado se están implementando para atender a las diferentes habilidades de los alumnos AICLE en tres comunidades autónomas monolingües de España. Dos metaobjetivos clave impulsan el estudio y sirven como piedras angulares de este proyecto:

■ *Metaobjetivo 1 (Evaluación del programa)*

- (1) Determinar las percepciones del profesorado sobre las prácticas más exitosas para atender a la diversidad en los programas de AICLE (en cuanto a aspectos lingüísticos, metodología y tipos de agrupamientos, materiales y recursos, evaluación y colaboración del profesorado) y sobre las principales necesidades de formación del profesorado en este ámbito.
- (2) Determinar las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas más exitosas para dar cabida a la diferenciación en los programas de AICLE (en términos de aspectos lingüísticos, metodología y tipos de agrupamientos, materiales y recursos, evaluación, y colaboración y formación del profesorado) en Educación Secundaria.

■ *Metaobjetivo 2 (Marco de factores de éxito)*

- (3) Diseñar un marco original, basado en los datos de la investigación anterior, de los factores clave de éxito para la educación bilingüe inclusiva.

## Diseño de la investigación

Esta investigación es un ejemplo de investigación primaria mediante encuesta, ya que emplea entrevistas y cuestionarios (Brown, 2001). Según este autor, se encuentra a medio camino entre la investigación cualitativa y la estadística, ya que puede hacer uso de ambas técnicas. Además, incorpora la triangulación múltiple (Denzin, 1970), concretamente, de los cuatro tipos siguientes:

(1) *Triangulación de datos*, ya que se ha encuestado a diversos grupos de participantes con diferentes roles en el contexto de la enseñanza de lenguas: estudiantes y profesores (y dentro de estos últimos, profesores de áreas no lingüísticas, profesores de lengua inglesa y auxiliares lingüísticos)<sup>1</sup>.

(2) *Triangulación metodológica*, ya que se han utilizado diversos instrumentos para la recogida de los datos: cuestionarios, entrevistas y observación (aunque aquí sólo se expondrán los resultados relativos a los cuestionarios y las entrevistas).

(3) *Triangulación investigadora*, debido a que diferentes investigadores han analizado los datos abiertos del cuestionario y las entrevistas, han identificado los temas más destacados y han recopilado sus hallazgos.

(4) *Triangulación de lugar*, dado que las opiniones de los participantes se han recopilado de múltiples sitios de recogida de datos: 10 escuelas primarias y 26 escuelas secundarias.

## Muestra

El proyecto ha trabajado con una cohorte considerable de alumnos, profesores y padres en tres comunidades autónomas monolingües que abarcan España de norte a sur a oeste (Andalucía, Madrid y Extremadura). La tasa de respuesta ha sido significativa, ya que las encuestas se han administrado a un total de 2.676 informantes. La cohorte más numerosa ha sido la de estudiantes (con 1.774 participantes), seguida de la de padres

---

1 Los padres también fueron encuestados en este estudio, pero no se incluyeron debido a limitaciones de espacio y también porque no fueron entrevistados (solo se les administró el cuestionario), a diferencia de las otras dos cohortes sobre las que se informa en este estudio, que sí fueron sometidas a entrevistas de grupos focales.

(583 en total) y profesores (319). En cuanto al género, las mujeres (53%) superan en número a sus homólogos masculinos (46%).

Si nos centramos específicamente en las dos cohortes consideradas para este estudio concreto (2.093 encuestados), el grueso de los estudiantes es de Madrid (53%), seguida de Andalucía (36%) y Extremadura (11%). Los porcentajes son prácticamente iguales en los tramos de edad de 11-12 años (39,3%) y de 15-16 años (40,3%), algo que apunta a un equilibrio en la cantidad de encuestados procedentes de los dos niveles educativos considerados: los últimos cursos de Primaria y Secundaria. También se detecta un equilibrio entre el alumnado de género femenino (50%) y masculino (49%), con un 1% que atribuye su género a “otro”.

A su vez, la mayoría de los encuestados dentro de la cohorte de profesores son de Andalucía (51%), seguida de Madrid (29%) y Extremadura (20%). Sin embargo, en esta segunda cohorte hay un mayor desequilibrio en cuanto a género, ya que hay más mujeres (69,1%) que hombres (30,9%) en ejercicio, y nivel educativo, donde los profesores de Secundaria (67%) superan a sus homólogos de Primaria (33%). La mayoría tiene entre 41 y 50 años (30,9%) y entre 31 y 40 años (26,5%) y posee principalmente un nivel B2 (34,6%) o C1 (25%) de la lengua meta. Hay una mayoría de profesores de contenidos (52,2%), seguidos de cerca por los de idiomas (36,8%), y los auxiliares de conversación (LA – language assistants) representan solo un 9,6%. En su mayoría son funcionarios con un trabajo estable en sus centros (55,9%) y tienen en su mayoría de 1 a 10 (39,7%) o de 11 a 20 años (32,4%) de experiencia docente general. Sin embargo, solo entre 1 y 5 (39,7%) o entre 6 y 10 años (32,4%) de ese tiempo lo han pasado en un centro bilingüe.

## Variables

En el estudio se ha trabajado con una serie de variables de identificación (sujeto), relacionadas con los rasgos individuales de los dos diferentes participantes que han sido encuestados a través del cuestionario y la entrevista.

A continuación se especifican las variables de identificación de cada cohorte:

### *Profesores*

- Curso
- Edad

- Género
- Comunidad autónoma
- Tipo de profesor
- Situación laboral
- Nivel en la lengua extranjera impartida
- Experiencia docente general
- Experiencia docente en un centro bilingüe

*Alumnos*

- Curso
- Clase
- Edad
- Género
- Comunidad autónoma
- Lengua(s) hablada(s) en casa
- Años en un programa bilingüe
- Grado de exposición al inglés dentro del programa bilingüe

## Instrumentos

El estudio ha empleado cuestionarios autoadministrados y administrados en grupo y entrevistas semiestructuradas a grupos focales, categorizados por Brown (2001) como herramientas de encuesta, para llevar a cabo la evaluación del programa específico. Se han diseñado y validado tres conjuntos de cuestionarios (uno para cada cohorte) en inglés, español, alemán, italiano y finlandés. Para la edición y validación de los cuestionarios se ha seguido un doble procedimiento piloto que ha supuesto, en primer lugar, el método del sistema de jueces (con 30 evaluadores externos de Educación Primaria, Secundaria y Terciaria) y, posteriormente, un estudio piloto con una muestra representativa de encuestados (234 informantes con las mismas características que los encuestados meta). Se han obtenido coeficientes alfa de Cronbach extremadamente altos para los tres cuestionarios: 0,871 para el de los alumnos, 0,858 para el equivalente de los profesores y 0,940 para el de los padres. Los protocolos de entrevista, a su vez, se han diseñado para profesores y alumnos siguiendo una estructura paralela para la comparabilidad entre instrumentos y contextos (cf. Pérez Cañado, Rascón Moreno, y Cueva López, 2023 para una descripción detallada del proceso de diseño y validación

y para acceder a las versiones finales tanto de las encuestas como de los protocolos de entrevista para cada una de las cohortes).

Ambos instrumentos constan de un total de cinco bloques temáticos: *aspectos lingüísticos* (9 ítems para el cuestionario del profesor, 5 para los alumnos y 4 para los padres); *metodología y tipos de agrupamientos* (12 ítems para los profesores, alumnos y padres); *materiales y recursos* (7 ítems para el cuestionario del profesor, 5 para los alumnos y 3 para los padres); *evaluación* (10 ítems para los profesores y 11 tanto para los alumnos como para los padres); y, por último, *colaboración y formación docente* (15 ítems en el cuestionario del profesor, 7 en la encuesta de los alumnos y 8 en la correspondiente a los padres). La encuesta de padres solo consta de cuatro bloques porque los ítems relativos a *materiales y recursos* se han fusionado en la *metodología y tipos de agrupaciones* debido a los resultados de los análisis estadísticos obtenidos durante el proceso de validación. Por último, el protocolo de entrevista consta de un bloque final sobre la valoración global de la atención a la diversidad en el aula bilingüe. Solo se administró a profesores y alumnos.

### **Análisis de datos: metodología estadística**

Los datos obtenidos en los cuestionarios se han analizado estadísticamente, utilizando el programa SPSS en su versión 25.0. Se han utilizado estadísticas descriptivas para informar sobre los resultados globales de cada cohorte para cada pregunta de investigación. Se han calculado tanto medidas de tendencia central (media, mediana y moda) como de dispersión (rango, bajo-alto, desviación típica). A su vez, para determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las tres cohortes, se han evaluado la normalidad y la homocedasticidad mediante las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Levene, respectivamente. Se han realizado pruebas paramétricas, utilizando ANOVA unidireccional y la prueba t, empleando la corrección de Bonferroni para el análisis post-hoc, y calculando el efecto del tamaño mediante eta al cuadrado y d de Cohen. A su vez, se ha empleado el Análisis Temático (Braun & Clarke, 2006) para los datos abiertos de las entrevistas semiestructuradas. Los datos se han sometido a un análisis cualitativo en busca de temas comúnmente recurrentes, transcribiéndolos, codificándolos y cotejándolos a través de NVivo, e identificando, refinando y nombrando los temas.

## Resultados y discusión

### Perspectivas sobre la atención a la diversidad en el AICLE por cohorte

#### Profesores: Análisis global

En consonancia con el primer metaobjetivo (objetivos 1 y 2), nuestro estudio nos ha permitido esbozar un panorama exhaustivo de las perspectivas de profesores y alumnos con respecto a las prácticas de éxito para asegurar una enseñanza sensible a la diversidad en el aula AICLE. La cohorte de profesores alberga una perspectiva bastante autocomplaciente de su *dominio del lenguaje académico* ( $m=5,01$ ) y también de sus habilidades básicas de comunicación interpersonal (BICS) ( $m=4,75$ ) para crear espacios de aprendizaje inclusivos, un hallazgo que coincide con los de Bauer-Marschallinger *et al.* (2023), Casas Pedrosa & Rascón Moreno (2023), y Pérez Cañado (2023). Proporcionar andamiaje para comprender contenidos complejos ( $m=4,75$ ) se destaca como la estrategia más utilizada. Esto corrobora los hallazgos de investigaciones anteriores (Bauer-Marschallinger *et al.*, 2023; Somers, 2017, 2018), según los cuales ofrecer apoyo pedagógico a través del andamiaje está presente en las aulas AICLE para adaptarse a las necesidades de los alumnos pertenecientes a minorías. Esta visión se corrobora en las entrevistas, donde especialmente el andamiaje visual y multimodal se presentan como una condición *sine qua non* para apoyar la diferenciación en el aula AICLE. El uso de la L1 para aclarar vocabulario o explorar conceptos difíciles también emerge como un salvavidas para hacer que el contenido sea accesible a todos ( $m=4,79$ ). Esta perspectiva coincide con la de estudios previos (Bauer-Marschallinger *et al.*, 2023; Pavón Vázquez & Ramos Ordóñez, 2019; Siepmann *et al.*, 2023), en los que el uso fundamentado y estratégico de la L1 era una alternativa recurrente y exitosa. En este sentido, las entrevistas ofrecen una visión más profunda sobre el desarrollo de esta estrategia. Los profesores afirman que la L1 ofrece un apoyo esencial (“*Necesitan confirmación en español*”), especialmente para explicar conceptos abstractos, traducir palabras clave, no dejar atrás a ningún alumno y ahorrar un tiempo crucial. Así, para dar cabida a la diferenciación en el aula AICLE, el translenguaje (García & Wei, 2014) y el uso aislado de la L1 pueden ser una estrategia enriquecedora y

propician un mejor aprendizaje de los contenidos, como también han corroborado Pavón Vázquez & Ramos Ordóñez (2019).

Respecto a la *metodología*, los profesores afirman utilizar un repertorio variado de métodos para adaptarse a los diferentes niveles y habilidades de los alumnos ( $m=4,68$ ). Sostienen que el enfoque centrado en el alumno se ha afianzado firmemente en el aula bilingüe ( $m=4,54$ ) y recurren especialmente, como técnicas exitosas, a estrategias de tutoría y asistencia entre pares ( $m=4,66$ ) y al trabajo basado en tareas y proyectos ( $m=4,50$ ). También se capitaliza, aunque en menor medida, la atención personalizada en grupos individuales y más reducidos ( $m=4,39$ ), junto con el aprendizaje cooperativo ( $m=4,33$ ), los grupos de habilidades mixtas ( $m=4,24$ ) y la distribución diversa del aula ( $m=4,22$ ). Las estrategias menos utilizadas según este primer grupo de participantes son las clases para recién llegados ( $m=2,85$ ), la enseñanza dirigida por el profesor ( $m=3,38$ ) y las inteligencias múltiples ( $m=4,10$ ). De hecho, en las entrevistas, los docentes destacan que la enseñanza individualizada es extremadamente útil para determinar el nivel de los alumnos e identificar dificultades. También consideran que el uso de grupos básicos de habilidades mixtas, en los que cada alumno tiene un rol claramente definido y que se emplean de manera estable o rutinaria, infunde una sensación de seguridad en los alumnos que repercute positivamente en su proceso de aprendizaje. Esto concuerda con los hallazgos de Bauer-Marschallinger *et al.* (2023), donde se empleó el trabajo en parejas y en grupo, junto con la ayuda espontánea de los compañeros para equilibrar diferentes ritmos de aprendizaje y niveles de capacidad. Otras metodologías centradas en el estudiante que se destacan en las entrevistas son la gamificación, que se considera aumenta considerablemente la motivación, y el aula invertida, considerada una de las opciones pedagógicas más inclusivas, ya que permite a los estudiantes ver el material audiovisual en casa tantas veces como sea necesario para asimilarlo completamente.

Los *materiales y recursos* se presentan como uno de los principales obstáculos para la diversidad en los escenarios de AICLE. De hecho, todavía se documenta un acceso muy limitado a los materiales de nivel estratificado ( $m=3,97$ ), por lo que los profesionales se ven obligados a recurrir a adaptarlos ( $m=4,78$ ) o a crearlos ( $m=4,72$ ). Como contrapartida positiva, las TIC están presentes en mayor medida en el fomento de espacios de aprendizaje metodológicamente diversos ( $m=4,55$ ), al igual que la provisión de input multimodal ( $m=4,58$ ). Esta cohorte profundiza en las entrevistas sobre las

opciones tecnológicas que emplean principalmente para equilibrar los diferentes estilos de aprendizaje: Google Classroom, IWBs o gamificación a través de Kahoot, Quizlet o Padlet. Se destaca la falta absoluta de libros de texto para determinadas asignaturas como Música, lo que deja a los profesores desprovistos de materiales. Este es el ámbito en el que afirman necesitar más capacitación y orientación y se sienten desamparados a la hora de encontrar materiales: el proceso depende de su generosidad, tiempo e inversión financiera, según afirman, y no se sienten respaldados por las autoridades administrativas en este ámbito. Estos resultados están en sintonía con los de Fernández & Halbach (2011), Casas Pedrosa & Rascón Moreno (2023), Pérez Cañado (2023), y Siepmann *et al.* (2023), donde se puso de manifiesto la escasez de materiales y el reto que supone diseñarlos y adaptarlos, especialmente de cara al acceso a los recursos TIC.

Aunque España destacó especialmente en el ámbito de la *evaluación* como ejemplo de buenas prácticas (Pérez Cañado, 2023), el presente estudio matiza ligeramente esta tendencia. Los datos actuales revelan que la evaluación continua se adapta a las distintas capacidades ( $m=4,76$ ) en mayor medida que la evaluación sumativa ( $m=4,70$ ). De hecho, las mejores estrategias para una evaluación con posibilidades de éxito implican, sobre todo, adaptar las actividades realizadas en clase ( $m=4,55$ ) y ofrecer directrices detalladas como apoyo adicional ( $m=4,5$ ), junto con un *feedback* personalizado y periódico adaptado a los diferentes niveles del alumnado ( $m=4,48$ ). La única técnica sumativa a la que se recurre con asiduidad es la de proporcionar diferentes versiones de un examen ( $m=4,48$ ). Se recurre menos a la autoevaluación ( $m=3,14$ ), a la variación de los criterios de calificación en función de las diferentes capacidades ( $m=4,25$ ) o al subrayado de palabras clave/la adaptación del vocabulario de los exámenes ( $m=4,38$ ). Las entrevistas permiten profundizar en este tema, que se presenta como un importante punto ciego del sistema, por lo que altera las tendencias positivas anteriores de la investigación (*“Sigue siendo un gran misterio”*, como destaca uno de los entrevistados). Los profesores consideran que todavía es necesario un mayor esfuerzo para diversificar los instrumentos de evaluación y diseñarlos de manera conjunta, reforzar la transparencia en la comunicación de los criterios de evaluación, trabajar sistemáticamente en la autoevaluación, partir del nivel inicial de los alumnos y adaptar los exámenes a las distintas capacidades de los estudiantes sin que estos lo perciban. Así pues, todavía es necesario avanzar notablemente en este frente.

Una última cuestión crucial para garantizar un programa de educación inclusiva en AICLE afecta a los *sistemas de apoyo multinivel, colaboración y formación del profesorado*. En general, los profesores consideran esencial el apoyo de equipos multiprofesionales ( $m=5,15$ ) y tienen una visión muy positiva de su coordinación con los colegas ( $m=4,98$ ). Así pues, la atención a la diversidad parece haber hecho que una mayor coordinación y colaboración sean una condición sine qua non para que los programas AICLE se mantengan a flote. Sin embargo, en las entrevisas matizan estas opiniones al subrayar que el tiempo para coordinarse requiere atención urgente (“*No hay tiempo para coordinarse - categóricamente*”, como afirma un profesor). Tienen que recurrir a realizar esta tarea durante el recreo, a través de WhatsApp, en los pasillos o en casa en su tiempo libre, algo que impacta muy negativamente en su motivación. La figura del orientador escolar ( $m=5,47$ ) también es muy apreciada y parece estar muy arraigada en los centros participantes. Sin embargo, la implicación de los padres está solo moderadamente presente ( $m=4,66$ ) y la satisfacción general con el sistema de apoyo existente es también neutra ( $m=4,49$ ). Las mayores necesidades de formación surgen en las técnicas de andamiaje lingüístico ( $m=4,71$ ), el acceso a los materiales ( $m=4,71$ ) y el diseño y adaptación de estos últimos ( $m=4,64$ ). Las puntuaciones más bajas se sitúan en las necesidades de los profesores de reflexionar críticamente sobre sus propias prácticas docentes ( $m=4,06$ ), algo que concuerda con la visión mayoritariamente positiva que sostienen sobre sus propias capacidades para avanzar hacia la diversidad. Estos resultados concuerdan con los de Pérez Cañado (2023) y Casas Pedrosa & Rascón Moreno (2023), donde se encontraron altibajos similares para los ítems mencionados anteriormente, revelando un patrón iterativo que parece apuntar al deseo de los profesores de refinar a la perfección aquellas técnicas metodológicas que más emplean. Por último, la preparación del asistente lingüístico aparece como un importante nicho por cubrir ( $m=4,06$ ). “*Básicamente estás aprendiendo sobre la marcha*”, como subraya uno de estos asistentes. Su coordinación con los profesores de contenidos y de lengua también se considera deficiente. Maximizar todo el potencial del LA ha sido una preocupación constante en la literatura existente (Buckingham, 2018; Sánchez Torres, 2014; Tobin & Abello Contesse, 2013), que aún no se ha abordado suficientemente, según nuestros datos más recientes.

## Estudiantes: Análisis global

¿Cuál es la perspectiva sostenida sobre la diferenciación por la cohorte de estudiantes? La relativa a los *aspectos lingüísticos* coincide con la perspectiva de los profesores. En efecto, el uso de la L1 para desentrañar conceptos difíciles es muy común, según esta segunda cohorte ( $m=4,84$ ), seguido de cerca por el andamiaje lingüístico ( $m=4,81$ ). Sin embargo, en las entrevistas matizan el tipo de uso de la L1, ya que afirman que se les anima constantemente a utilizar la lengua meta en clase, sin recurrir inmediatamente al español. En primer lugar, los profesores “*repiten la idea tantas veces como sea necesario*”, parafrasean con otra palabra o explican de forma más sencilla. Sólo se recurre a la traducción como último recurso, para garantizar la comprensión de ideas más complejas, palabras clave y conceptos que no se han captado adecuadamente. Los alumnos encuestados también muestran una valoración bastante positiva del BICS ( $m=4,52$ ) y CALP<sup>2</sup> ( $m=4,5$ ) de sus profesores para atender a la diversidad, un hallazgo que concuerda con los resultados de Casas Pedrosa & Rascón Moreno (2023), Pérez Cañado (2023) y Ramón Ramos (2023), donde la fe de los alumnos en la preparación de sus profesores es muy destacable.

En cuanto a la *metodología y los agrupamientos*, los alumnos, al igual que los profesores, reconocen el uso de métodos variados para dar cabida a la diversidad en el aula AICLE ( $m=4,32$ ) y la firme presencia de opciones centradas en el alumno ( $m=4,44$ ). Estos resultados son congruentes con los de Pérez Cañado (2018), Bauer-Marschallinger *et al.* (2023), y Siepmann *et al.* (2023), donde se constata la orientación del AICLE hacia el alumno como una tendencia cada vez más dominante en los escenarios bilingües. De este modo, la teoría asociada a la metodología AICLE se está trasladando al terreno práctico y se está convirtiendo en un sello distintivo de la educación bilingüe. Se considera que las estrategias más exitosas son el trabajo basado en tareas y proyectos ( $m=4,55$ ) y el aprendizaje cooperativo ( $m=4,41$ ), una opinión que coincide de nuevo con la de los profesores. Sin embargo, a diferencia de los docentes, los estudiantes consideran que en los programas de AICLE sigue habiendo un elemento de orientación hacia el profesor

---

2 Competencia cognitiva del lenguaje académico.

( $m=4,23$ ). De hecho, en las entrevistas, los alumnos (sobre todo en los cursos superiores de Secundaria) denuncian con preocupación la presencia de un “aprendizaje bulímico” en las asignaturas de contenido, en las que aprenden a memorizar y “*escupir*”, como ellos dicen, contenidos que les son transmitidos de forma homogénea por sus profesores. También se detectan hallazgos discrepantes sobre el uso de diferentes tipos de agrupamientos y distribuciones variadas ( $m=3,92$ ), la prestación de atención personalizada ( $m=4,07$ ), o el uso de estrategias de ayuda entre iguales ( $m=4,18$ ), todo lo cual no se despliega con la frecuencia que los profesores destacan. En las entrevistas, los alumnos reclaman un mayor trabajo en parejas y grupos, ya que se considera que fomenta una mayor participación, interacción y producción (“*nos sentimos más cómodos y nos ayudamos unos a otros*”) y subrayan que el auxiliar de conversación es especialmente proclive a emplear este tipo de disposición en el aula. Los contenidos complejos, según esta cohorte, se hacen más accesibles mediante el trabajo en grupo. Esto concuerda con las conclusiones de Bauer-Marschallinger *et al.* (2023), donde el trabajo en parejas y en grupo, junto con la ayuda espontánea de los compañeros, se emplearon para equilibrar los distintos ritmos de aprendizaje y niveles de capacidad.

Los casos de éxito en la práctica con *materiales y recursos* son muy escasos, según esta segunda cohorte. De hecho, la multimodalidad es la única estrategia que se utiliza provechosamente en mayor medida ( $m=4,14$ ). Sin embargo, está claro que el libro de texto no da la talla en cuanto a contenidos sensibles a la diversidad ( $m=3,15$ ). Los alumnos no perciben que los materiales multinivel sean adaptados ( $m=3,54$ ) o creados ( $m=3,65$ ) por sus profesores y las TIC no están suficientemente presentes para adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje ( $m=3,82$ ). Como contrapartida positiva, la diversificación de materiales (libros de texto, vídeos, presentaciones, Kahoot, IWBs, entornos virtuales de aprendizaje) ocupa un lugar destacado en las entrevistas a los estudiantes, algo que, según ellos, facilita su proceso de aprendizaje y lo hace más accesible, motivador, interactivo y competitivo. Sus comentarios abiertos también revelan que el libro de texto no se adapta adecuadamente a los diferentes niveles de capacidad, pero que poco a poco se va sustituyendo y complementando con otros tipos de materiales más sensibles a la diversidad, que claramente prefieren. Así pues, en este estudio parece detectarse una tendencia más positiva, apartándose de

los anteriores, en el sentido de que la diversificación de materiales está adquiriendo un relieve más acusado, con sus ventajas concomitantes en términos de accesibilidad y motivación.

Un patrón similar emerge para la *evaluación*. En este caso, solo la evaluación formativa parece incorporar estrategias de atención a la diversidad ( $m=4,08$ ), pero los alumnos no perciben ninguna práctica diferenciada en técnicas concretas sumativas o continuas, salvo quizás la provisión de directrices detalladas en las actividades como apoyo extra ( $m=3,96$ ). Estos resultados se hacen eco de los de Ramón Ramos (2023) en contextos bilingües españoles, así como de los hallazgos de Bauer-Marschallinger *et al.* (2023) en el contexto austriaco, de Siepmann *et al.* (2023) en el alemán, y de Nikula *et al.* (2023) en Finlandia, donde los alumnos no percibían la diferenciación entre niveles de destreza en la evaluación por parte de sus profesores. No obstante, estos resultados bien podrían interpretarse de forma positiva, ya que podría darse el caso de que los alumnos simplemente no sean conscientes de que sus profesores incorporan distintos niveles de evaluación, algo que los docentes subrayaron en las entrevistas: se esforzaban por evitar para que los alumnos percibieran algún tipo de trato diferenciado.

Por último, en cuanto a la *coordinación y la formación*, mientras que la opinión de los alumnos sobre la preparación de sus profesores para afrontar el reto de la diversidad es alta en todos los casos (para los profesores de idiomas  $-m=4,75$ , de contenidos  $-m=4,69$ , y auxiliares de conversación  $-m=4,67$ ), su percepción de los sistemas de apoyo multiprofesionales pivota hacia una satisfacción media ( $m=4,39$ ). Son significativamente menos conscientes que sus profesores del apoyo proporcionado por los equipos multiprofesionales ( $m=3,85$ ), aunque aprecian en mayor medida el papel del orientador ( $m=4,61$ ). En las entrevistas mencionan que, aunque la coordinación entre sus profesores no es sólida, sí son testigos de ella, especialmente con el auxiliar de conversación. Su opinión sobre la participación de los padres es más negativa que la de sus profesores ( $m=4,11$ ). Estos resultados son, sin embargo, ligeramente más positivos para ambas cohortes consideradas que los encontrados en las últimas investigaciones (Casas Pedrosa & Rascón Moreno, 2023; Pérez Cañado, 2023), lo que apunta, por tanto, a una tímida, aunque paulatina mejoría de estos sistemas, que parecen reforzarse a medida que la atención a la diversidad se sigue arraigando en la enseñanza bilingüe.

## Un marco original de factores clave para el éxito de la educación bilingüe inclusiva

Estos resultados nos permiten identificar los temas más destacados que desembocan en los 22 indicadores clave de éxito que deben establecerse para que los programas AICLE sensibles a la diversidad sean eficaces, abordando así nuestro tercer y último objetivo. Siguiendo la taxonomía de Kirss *et al.* (2021), se agrupan en factores de entrada y de proceso. Los primeros dependen de tres frentes principales (*política e ideología, recursos y decisiones curriculares*), mientras que los segundos afectan a cuatro aspectos principales (a saber, *clima escolar, actitudes y creencias, enseñanza y práctica escolar, colaboración y apoyo*). Muchos de estos factores de éxito dependen de decisiones a nivel macro que emanan de las autoridades educativas (por ejemplo, cuestiones de ratio, certificación del nivel lingüístico o los tipos de asignaturas que se imparten mediante el AICLE). Sin embargo, otro grupo importante de indicadores depende directamente de los centros escolares y de los profesores (entre ellos, la mejora de la coordinación, el desarrollo de metodologías centradas en el alumno o la motivación y actitud necesarias para que estos programas tengan éxito para todos). La Tabla I presenta ahora el desglose de los criterios, clasificados en términos de tipología, factor, indicador y nivel:

TABLA I. Un marco de factores clave para el éxito de la educación bilingüe inclusiva

Typology	Factor	Indicator	Level
Entrada	Política e ideología	Adaptación de la normativa: reducción del número de alumnos por clase (ratio profesor-alumno).	Macro
	Recursos	Recursos y materiales adaptados a los distintos niveles de los alumnos (especialmente lingüísticos).	Macro
		Acceso universal a las TIC y formación del profesorado en competencia digital.	Macro
		Nivel C2 para profesores.	Macro
		Nivel lingüístico adecuado de los alumnos y contenidos adecuados ofrecidos por nivel, mezclando los niveles de los alumnos en determinadas asignaturas.	Macro

TABLA I. Un marco de factores clave para el éxito de la educación bilingüe inclusiva

Tipología	Factor	Indicador	Nivel
Entrada	Plan de estudios	Reducción de la carga de contenidos, ya que dichos contenidos se reciclan en cursos y etapas educativas posteriores.	Macro
		Reorientación de las asignaturas impartidas en la lengua meta, ya que algunas de ellas son más susceptibles de ser impartidas mediante el AICLE que otras (por ejemplo, la Historia de España debería mantenerse en la L1).	Macro
		Dar continuidad a las asignaturas que se imparten en la lengua meta, de modo que no se imparten en distintas lenguas en distintos cursos.	Meso
		Aumento de la motivación en las materias de contenido que se imparten a través de la lengua meta para su adecuada adquisición por parte de todos los alumnos, especialmente en Secundaria.	Micro
Proceso	Clima escolar, actitudes y creencias	Conciencia de que la implantación de medidas que tengan en cuenta la diversidad requiere tiempo.	Meso/ Micro
		Mantenimiento de una actitud positiva ante la posibilidad de que el AICLE sea para todos.	Micro
	Escuela y práctica docente	Uso intencionado y estratégico de la L1 y análisis de la interacción entre la L1 y la L2.	Micro
		Variedad de metodologías centradas en el alumno y tipos de agrupamientos (aprendizaje cooperativo, tareas, proyectos, gamificación, aula invertida).	Micro
		Uso extensivo de andamiaje visual y multimodal.	Micro
		Criterios e instrumentos de evaluación diversificados, formativos y sumativos, transparentes, adaptados y diseñados en común, que parten del nivel inicial de los alumnos e incorporan la autoevaluación.	Meso
	Colaboración	Coordinación a través de la co-tutoría y la co-enseñanza, para abordar dificultades, contrastar información y compartir buenas prácticas.	Meso
		Tiempo para que los profesores bilingües se coordinen dentro de su horario lectivo.	Meso
		Participación de los padres mediante sistemas de apoyo multinivel.	Meso
		Coordinación con los auxiliares lingüísticos.	Meso
	Apoyo	Opciones de formación del profesorado específicas sobre atención a la diversidad en la enseñanza bilingüe.	Macro
		Formación adecuada para los auxiliares lingüísticos.	Macro
		Mayor apoyo a los profesores por parte de la administración en materia de coordinación, formación y acceso a materiales.	Macro

## Conclusión

Este estudio se ha centrado en los factores clave de éxito para la atención a la diversidad en los escenarios AICLE, un tema que ha suscitado recientemente una gran atención en la literatura especializada, pero que sigue estando poco explorado. Se ha encuestado y entrevistado a informantes clave (alumnado y tres tipos de profesores) utilizando cuatro tipos de triangulación. Se han abordado tres cuestiones fundamentales con el fin de identificar las técnicas lingüísticas, metodológicas, materiales, de evaluación, de coordinación y de formación que mejor se adaptan a la diferenciación en el aula AICLE y de diseñar un nuevo marco de factores de éxito para garantizar que se abordan adecuadamente con el fin de que la educación bilingüe pueda ser para todos.

En relación con nuestra primera pregunta de investigación, los docentes muestran confianza en su nivel de lengua y en su preparación para afrontar el reto de la diversidad en el AICLE. El andamiaje multimodal y el uso intencionado y estratégico de la L1 se consideran estrategias valiosas a este respecto. Una variedad de opciones metodológicas centradas en el estudiante también parece ser una realidad para dar cabida a la diferenciación, en particular mediante el uso de tareas y proyectos, el aprendizaje cooperativo, la gamificación, el aula invertida y los agrupamientos de capacidades mixtas. Los materiales, sin embargo, siguen siendo un obstáculo importante en el camino hacia la diversidad, ya que su escasez está claramente documentada. Por el contrario, las TIC parecen utilizarse en mayor medida como una solución para abordar la diversidad de niveles y ritmos. También es necesario avanzar en la evaluación para la diferenciación (especialmente en la evaluación sumativa), para garantizar que sea diversificada, transparente, adaptada, acorde a los diversos niveles de los alumnos y autoevaluada. Por último, nuestros resultados revelan el hecho de que la diversidad ha reforzado la coordinación, aunque debe llevarse a cabo dentro del horario escolar. La implicación de los padres también necesita ser reforzada y la formación y coordinación del AL aparece como otro nicho que requiere un refuerzo sustancial.

A su vez, el segundo objetivo nos ha permitido determinar que las perspectivas de los estudiantes son en gran medida paralelas a las de los profesores en cuestiones lingüísticas y metodológicas. De hecho,

el andamiaje lingüístico y el uso de la L1 (si bien como último recurso) también están documentados por esta segunda cohorte como estrategias exitosas para garantizar que ningún alumno se quede atrás. Los estudiantes valoran claramente la alternancia lingüística sistemática para facilitar la comprensión de nuevos contenidos. Los alumnos confían plenamente en la preparación de sus profesores y perciben que el AICLE se centra en el alumno y en la variedad de métodos para atender a la diversidad. Sin embargo, han surgido algunas tensiones entre las percepciones de ambas cohortes sobre el papel preponderante del profesor en las clases AICLE, que, según los estudiantes, sigue caracterizando a la enseñanza bilingüe. Los alumnos también subrayan, en mayor medida que sus profesores, el valor de la ayuda de los compañeros a través del trabajo en parejas y en grupo. En cuanto a los materiales y recursos, las opiniones de los discentes coinciden con las de los profesores. Se constata la multimodalidad y la diversificación de los materiales, un hallazgo positivo ya que se considera que el libro de texto no se ajusta a las diversas necesidades existentes. Esta tendencia altera positivamente las tendencias de estudios anteriores, ya que una progresión tímida pero firme parece caracterizar los recursos para la diversidad. La diferenciación parece estar menos presente tanto en la evaluación formativa como en la sumativa, aunque este resultado puede interpretarse positivamente ya que es posible que no se haya sensibilizado a los alumnos en este sentido para evitar sentimientos de privación de derechos. Por último, esta cohorte también percibe un modesto aumento de la coordinación, especialmente con el auxiliar de conversación, aunque la implicación de los padres y los sistemas de apoyo multinivel siguen siendo escasos.

Así pues, basándonos en este historial, podemos afirmar que nuestros datos revelan tres tendencias principales. En primer lugar, se aprecia una conspicua coincidencia general entre las opiniones de profesores y alumnos en lo que respecta a las estrategias de éxito para los programas AICLE inclusivos, lo que apunta a que sus opiniones son un reflejo realista de la realidad práctica. Una segunda conclusión importante es que se está avanzando notablemente en esta área, ya que ambas cohortes han identificado cada vez más factores clave para el éxito en las aulas AICLE. En este sentido, se necesita tiempo para que la atención a la diversidad se convierta en una realidad firme en nuestro sistema de enseñanza

bilingüe. Y, por último, hay ciertas cuestiones recurrentes que la literatura especializada ha identificado repetidamente como nichos por cubrir, pero que aún necesitan ser abordados adecuadamente (por ejemplo, el tiempo para la coordinación dentro del horario oficial de los profesores o la preparación de las AL).

Estas pautas exigen nuevas consideraciones pedagógicas sobre la forma en que nuestro sistema educativo debe dar cabida a la diversidad. Y estas implicaciones didácticas, basadas en la evidencia, son precisamente las que han desembocado en un marco teórico original (objetivo 3) que comprende 22 indicadores de éxito, agrupados en factores de entrada y de éxito, macro-/ meso- /micro-niveles, y que abarcan siete frentes principales que oscilan desde cuestiones políticas e ideológicas hasta la práctica escolar y docente.

La validación de estos indicadores debería abordarse en futuras investigaciones sobre la educación bilingüe<sup>3</sup> y este estudio espera ser un peldaño que fomente el progreso en este ámbito. De hecho, una investigación más rigurosa y coherente sobre la garantía de la calidad y la eficacia de la educación bilingüe para todos contribuirá sin duda a arrojar más luz sobre los nuevos retos que el AICLE nos está planteando, proporcionará pruebas más sustanciales para impulsar cambios en la política lingüística y nos permitirá seguir desarrollando pedagogías AICLE adaptadas a las nuevas necesidades de una población de alumnos bilingües cada vez más diversa.

## Financiación

Este trabajo ha sido financiado por la Unión Europea con la subvención 2018-1-ES01-KA201-050356; el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades con la subvención RTI2018-093390-B-I00; y la Junta de Andalucía con las subvenciones 1263559 y P18-RT-1513.

---

<sup>3</sup> De hecho, esto ya se está llevando a cabo a través del proyecto europeo “One Stop CLIL Europe” (KA220-SCH-0//3982/).

## Referencias bibliográficas

- Baker, C. (2006). Foundations of bilingual education and bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barrios Espinosa, E. (2019). The effect of parental education level on perceptions about CLIL: A study in Andalusia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1646702>
- Bauer-Marschallinger, S., Dalton-Puffer, C., Heaney, H., Katzinger, L., & Smit, U. (2023). CLIL for all? An exploratory study of reported pedagogical practices in Austrian secondary schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(9), 1050-1065. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1996533>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- British Council (2021). *Herramienta de autoevaluación para dirección de centros*. Retrieved from [https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/herramienta\\_autoevaluacion\\_direccion\\_de\\_centros\\_-\\_web\\_version\\_final.pdf](https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/herramienta_autoevaluacion_direccion_de_centros_-_web_version_final.pdf)
- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruton, A. (2011). Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? A reply to Lorenzo, Casal and Moore (2010). *Applied Linguistics*, 2011, 1-7.
- Buckingham, L. R. (2018). Language assistants' views on the training provided by bilingual programs in Madrid. Pulso. *Revista de Educación*, 41, 225-250.
- Casas Pedrosa, A. V., & Rascón Moreno, D. (2023). Attention to diversity in bilingual education: students and teacher perspectives in Spain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26(9), 1111-1128. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1997902>
- Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry & research design. Los Angeles: SAGE Publications.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological methods: A sourcebook*. Chicago: Aldine.
- Fernández, R., & Halbach, A. (2011). Analysing the situation of teachers in the Madridautonomous community bilingual project. In Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra, & F. Gallardo del Puerto (Eds.), *Content and*

- foreign language integrated learning: Contributions to multilingualism in European contexts* (pp. 241-270). Frankfurt-am-Main: Peter Lang.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Howard, E. R., Lindholm-Leary, K. J., Rogers, D., Olague, N., Medina, J., Kennedy, B., Sugarman, J., & Christian, D. (2018). *Guiding principles for dual language education* (3rd ed.). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Junta de Andalucía. (2017). *Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía. Retrieved from <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/462f16e3-c047-479f-a753-1030bf16f822>.
- Kirss, L., Säälik, Ü., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2021). School effectiveness in multilingual education: A review of success factors. *Education Science*, 11, 1-30.
- Lasagabaster, D., & Doiz, A. (2017). A longitudinal study on the impact of CLIL on affective factors. *Applied Linguistics*, 38, 688-712.
- Madrid, D., & Julius, S. M. (2017). Quality factors in bilingual education at the university level. *Porta Linguarum*, 28, 49-66.
- Mearns, T., van Kampen, E., & Admiraal, W. (2023). CLIL in the Netherlands: Three decades of innovation and development. In Banegas, D. & Zappa-Hollman, S. (Eds.), *The Routledge Handbook of Content and Language Integrated Learning* (pp. 397-413). London: Routledge.
- Melara Gutiérrez, F. J. & González López, I. (2023). Uncovering teachers' needs in the quest for quality bilingual education. *Journal of Language Teaching and Research*, 14(4), 1065-1072.
- Meyer, O. (2010). Towards quality-CLIL: Successful planning and teaching strategies. *Pulso. Revista de Educación*, 33, 11-29.
- Nikula, T., Skinnari, K., & Mård-Miettinen, K. (2023). Diversity in CLIL as experienced by Finnish CLIL teachers and students: Matters of equality and equity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(9), 1066-1079. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2028125>
- Pavón Vázquez, V., & Ramos Ordóñez, M. C. (2019). Describing the use of the L1 in CLIL: An analysis of L1 communication strategies in classroom interaction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(1), 35-48.

- 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. (2016). From the CLIL craze to the CLIL conundrum: Addressing the current CLIL controversy. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9(1), 9-31.
- Pérez Cañado, M. L. (2018). CLIL and pedagogical innovation: Fact or fiction? *International Journal of Applied Linguistics*, 28, 369-390.
- Pérez Cañado, M. L. (2023). Inclusion and diversity in bilingual education: A European comparative study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(9), 1129-1145. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.2013770>
- Pérez Cañado, M. L., Rascón Moreno, D., & Cueva López, V. (2023). Identifying difficulties and best practices in catering to diversity in CLIL: Instrument design and validation. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(9), 1022-1030. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1988050>
- Ramón Ramos, P. (2023). Attention to diversity in bilingual education: Stakeholder perceptions in a bilingual region. *Journal of Language Teaching and Research*, 14(4), 1094-1107.
- Ruiz de Zarobe, Y., & Lasagabaster, D. (2010). Introduction. The emergence of CLIL in Spain: An educational challenge. In Lasagabaster, D. & Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. ix-xvii). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Sánchez Torres, J. (2014). *Los papeles que desempeñan el “auxiliar de conversación” y el “profesor-coordinador” en centros bilingües español/inglés de Sevilla. Un estudio empírico de casos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Siepmann, P., Rumlich, D., Matz, F., & Römhild, R. (2023). Attention to diversity in German CLIL classrooms: Multi-perspective research on students' and teachers' perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(9), 1080-1096. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1981821>
- Somers, T. (2017). Content and Language Integrated Learning and the inclusion of immigrant minority language students: A research review. *International Review of Education*, 63, 495-520.

- Somers, T. (2018). Multilingualism for Europeans, monolingualism for immigrants? Towards policy-based inclusion of immigrant minority language students in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *European Journal of Language Policy*, 10(2), 203-228.
- Tabatadze, S. (2015). Factors influencing the effectiveness of bilingual educational programs: The prospects of pilot programs in Georgia. *Sino-US English Teaching*, 12(2), 93-109.
- Tobin, N., &Abelló-Contesse, C. (2013). The use of native assistants as language and cultural resources in andalusia's bilingual schools. In Abelló-Contesse, C., Chandler, P. M., López-Jiménez, M. D., & Chacón Beltrán, R. (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century: Building on Experience* (pp. 203-230). Bristol: Multilingual Matters.

**Información de contacto:** María Luisa Pérez Cañado. Universidad de Jaén, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Filología Inglesa. Paraje Las Lagunillas, s/n 23071 Jaén, Spain. Email: mlperez@ujaen.es

# **El impacto de la obligatoriedad de los programas bilingües en las actitudes y percepciones sobre la educación bilingüe del profesorado de asignaturas de contenido de educación secundaria**

## **The impact of the mandatory nature of bilingual programmes on the attitudes and perceptions regarding bilingual education among secondary education content subject teachers**

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-607>

**Inmaculada Senra-Silva**

<https://orcid.org/0000-0002-2212-187X>

Universidad Nacional de Educación a Distancia

**Diego Ardura**

<https://orcid.org/0000-0002-6530-3358>

Universidad Nacional de Educación a Distancia

### **Resumen**

Los diferentes desarrollos legislativos de las Comunidades Autónomas españolas en relación con la enseñanza bilingüe en educación secundaria obligatoria permiten que en algunos territorios los centros oferten de manera voluntaria dichas enseñanzas. Sin embargo, en otros todos los estudiantes matriculados en un centro bilingüe se ven obligados a cursar este tipo de enseñanzas. Este trabajo se planteó como objetivo investigar las actitudes, la autoeficacia y las percepciones sobre los logros de los estudiantes del profesorado de asignaturas de contenido en centros de educación secundaria

bilingües, estableciendo una comparación entre profesorado de centros en los que la enseñanza bilingüe es obligatoria y profesorado que trabaja en centros en los que los estudiantes pueden elegir si se unen al programa bilingüe o no. Para llevar a cabo el trabajo, se ha utilizado un diseño de investigación ex-post-facto. Los datos se han recogido utilizando diferentes cuestionarios diseñados para medir los constructos implicados en la investigación. Para contestar a las preguntas de investigación, se han llevado a cabo análisis psicométricos para asegurar la validez y la fiabilidad de los instrumentos así como análisis descriptivos, análisis de diferencias de medias y de regresión logística binaria. Los resultados muestran percepciones más positivas en el profesorado de centros en los que la educación bilingüe no es obligatoria para todo el alumnado. El profesorado de estos centros muestra actitudes más favorables hacia este tipo de enseñanza, especialmente en las actitudes instrumentales, una mayor autoeficacia y mejores percepciones sobre los resultados de los estudiantes y su implicación en el aula. En vista de estos resultados, resultaría conveniente que las administraciones educativas abriesen un debate con el profesorado sobre la cuestión de la obligatoriedad de la enseñanza bilingüe para todo el alumnado.

*Palabras clave:* educación secundaria, educación bilingüe, percepciones del profesorado, obligatoriedad, actitudes, auto-eficacia.

### **Abstract**

The different legislative developments of the Spanish Autonomous Communities in relation to bilingual education in compulsory secondary education allow schools in various territories to offer bilingual education on a voluntary basis. However, in others all students enrolled in a particular school are forced into this type of education. The aim of this work was to investigate secondary school teachers' attitudes, self-efficacy and perceptions about students' achievements, establishing a comparison between content subject teachers from schools where bilingual education is compulsory and teachers who work in schools where students can choose whether to join the bilingual programme or not. To this aim, an ex-post-facto research design was used. Data have been collected using different questionnaires designed to measure the constructs involved in the research. To answer the research questions, psychometric analyses were carried out to ensure the validity and reliability of the instruments as well as descriptive analyses, mean differences analyses, and a binary logistic regression. The results reveal better perceptions in teachers from schools where bilingual education is not compulsory for all students. Teachers in these schools show more positive attitudes towards this type of teaching, especially in instrumental attitudes, greater self-efficacy and better perceptions of student results and their involvement in the classroom. In view of these results, it would be convenient

for the educational administrations to open a debate with teachers on the issue of bilingual education being obligatory for all students.

**Keywords:** secondary education, bilingual education, teachers' perceptions, obligatoriness, attitudes, self-efficacy.

## Introducción

La educación bilingüe (EB), entendida como la enseñanza de contenidos en una lengua extranjera, se viene desarrollando en el sistema educativo español desde hace décadas. La EB comenzó en España a través de un programa piloto impulsado por el Ministerio de Educación y el British Council en 1996. En 2004 la Comunidad de Madrid puso en marcha su primer programa de EB propio y, entre 2004 y 2009, le siguieron el resto de Comunidades Autónomas. Cantabria tardó más y no implementó el programa bilingüe hasta 2013 y, finalmente en 2016, el Ministerio de Educación completó el proceso en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Según Lacasa et al. (2021), 1 de cada 4 alumnos de educación secundaria obligatoria (ESO) en España está matriculado en un programa bilingüe.

En la actualidad, el programa legislativo sobre la EB en España es complejo. A las Comunidades Autónomas se les han transferido parte de las competencias educativas y los programas bilingües en España se regulan en las distintas Comunidades Autónomas, normalmente mediante una orden que se complementa con publicaciones anuales que incluyen instrucciones de funcionamiento. Se puede afirmar que hoy en día existen en España tantos programas bilingües como administraciones educativas (17 Comunidades Autónomas más el Ministerio de Educación y Formación Profesional). A modo de ejemplo, la Comunidad de Madrid es la única región que tiene la estructura *sección/programa*. La 'sección' se creó para aquellos alumnos procedentes de colegios bilingües con un buen dominio de la lengua extranjera. El 'programa' estaba dirigido a estudiantes procedentes de colegios bilingües con un dominio inferior de la lengua extranjera o de colegios no bilingües.

En general, existe un alto grado de heterogeneidad en el carácter obligatorio/voluntario de los programas bilingües en España. En la Región de Murcia, por ejemplo, la Orden 5085 de 3 de junio de 2016 plantea

la obligación de implantar el programa bilingüe en todos los centros de educación infantil y primaria así como el “sistema de enseñanza de lenguas extranjeras” en cualquiera de las modalidades que establece la orden en todos los centros educativos de la Región para el curso 2018-2019. Se abandona, por tanto, el criterio voluntario que prevaleció en las órdenes que regulaban la selección de centros bilingües en los años anteriores.

En Andalucía, la Instrucción 21/2022, de 21 de julio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, establece que la EB debe implementarse progresivamente en los centros educativos en todos los grupos. Aquellos colegios bilingües en los que aún no todos los grupos son bilingües, por estar acogidos a la disposición transitoria primera de la Orden de 28 de junio de 2011, deberán incrementarlos progresivamente hasta que todos sean grupos bilingües.

La mayoría de los estudios realizados hasta ahora han analizado el impacto de los programas bilingües en el desarrollo de la competencia en lenguas extranjeras del estudiantado, mostrando la mayoría, si no todos, sus efectos positivos (Lorenzo et al., 2010). Otros estudios han analizado el impacto en la lengua materna del alumnado (Pérez Cañado, 2018), mientras que algunos se han centrado en el impacto en los contenidos de las materias impartidas en una lengua extranjera (Hunt, 2011).

En general, son escasas las investigaciones sobre el tema de la obligatoriedad/voluntariedad de los programas bilingües. Doiz y Lasagabaster (2017) realizaron un estudio sobre las creencias de los equipos directivos y del profesorado acerca de la obligatoriedad de los programas de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) en tres centros educativos del País Vasco con el objetivo de ver si AICLE debería ser opcional u obligatorio para el alumnado. El estudio muestra que no existe consenso entre los equipos directivos de los centros que participaron en el estudio. En cuanto al profesorado, el estudio revela que tienden a estar de acuerdo con sus equipos directivos sobre el modelo AICLE para sus centros, y que la experiencia parece ser un factor clave en las decisiones de los centros. Según Doiz y Lasagabaster (2017):

La implementación de AICLE con carácter obligatorio genera tensiones, ya que algunos profesores y equipos directivos (por ejemplo, el colegio B) están preocupados por la necesidad de ponerlo a disposición de todos los estudiantes, mientras que otros (por ejemplo, el colegio A y

el colegio C en un futuro próximo) optan por un AICLE no obligatorio debido a los diferentes problemas que conlleva su universalización. A lo largo de este proceso se crean tensiones entre algunos profesores y sus equipos directivos, ya que, a pesar de que la igualdad de oportunidades es uno de los principios básicos de la educación pública, la selección de los estudiantes la pone en peligro. Sin embargo, algunos profesores de AICLE chocan con la dura realidad de las aulas, lo que les lleva a concluir que el AICLE obligatorio no es una ventaja sino más bien un inconveniente. (p.106)

En 2021 la Asociación Española de Educación Bilingüe (Gisbert et al., 2022) realizó un estudio entre profesorado de EB de primaria y secundaria con el objetivo de recoger sus impresiones e información sobre los programas bilingües en España. Preguntados sobre cuándo un centro escolar debe pasar a ser bilingüe, el 71.25% de los participantes opinó que es el centro quien debe decidir al respecto, seguido del profesorado (17.56%), la administración (7.37%) y los padres (3.82%). También se preguntó a los participantes sobre la conveniencia o no de ofrecer programas bilingües. El 69.97% cree que estos programas deberían implantarse sólo en los centros que lo solicitan, seguidos de en todos los centros (25.30%) y los centros que determine la administración (4.73%).

Paran (2013) analiza algunos factores contextuales necesarios para que un programa AICLE tenga éxito. Según él, el primer elemento que contribuye al éxito de AICLE es su implementación selectiva. Considera que, en general, la autoselección puede implicar una mayor competencia inicial, así como una mayor motivación. Paran menciona otros elementos, como el hecho de que AICLE funciona mejor con alumnos de alto rendimiento, donde el nivel de L2 del profesorado es alto, y en países que tienen un mayor rendimiento académico y un mayor nivel de alfabetización en general, entre otros.

Bruton (2011a, 2011b) sugiere que en gran parte de la investigación sobre AICLE en España existen diferencias sociales y motivacionales entre los grupos AICLE y los no AICLE. Además, Bruton (2011b) sostiene que hay muchas razones para creer que algunos estudiantes pueden verse perjudicados por AICLE. Cuando se habla de las líneas voluntarias de AICLE, abiertas a todo el mundo, se suele reconocer que esencialmente los estudiantes que optan por los programas bilingües, y a los que muy a menudo se anima a participar en ellos, son aquellos que

están muy motivados y cuyos padres pertenecen por lo general a clases socioeconómicas más altas. Por tanto, existe una selección implícita.

Senra Silva (2021) llevó a cabo un estudio con profesorado de asignaturas de contenido y una de las conclusiones fue que muchos informantes consideraban que la EB era una forma encubierta de selección y discriminación de estudiantes y margina a aquellos que no pueden desenvolverse en entornos bilingües, a menudo porque proceden de clases sociales desfavorecidas. Muchos informantes explicaron que habían observado que los estudiantes con mejores resultados (en cuanto a conocimiento de la materia y competencia en inglés), suelen tener algún tipo de apoyo académico de inglés fuera del instituto, como clases particulares de inglés en academias privadas. La principal preocupación son las familias que no pueden permitirse esas clases. Además, cada vez es más frecuente que los alumnos lleguen al instituto con un nivel más alto de inglés certificado por organismos oficiales y autorizados; de modo que, al pasar a cursos superiores, se hace evidente el nivel de diferencia entre quienes no lo estudian o superan progresivamente pruebas oficiales de idiomas durante los siguientes cursos de la ESO. Algunos profesores sostuvieron también que la segregación positiva de los alumnos es un problema para la vida del centro educativo.

Gortazar y Taberner (2020) realizaron un estudio con el objetivo de analizar la influencia de la implantación del programa bilingüe en Madrid a partir del curso 2004/2005 sobre la segregación escolar y el rendimiento del alumnado. El análisis de los datos concluyó que la segregación escolar por características socioeconómicas en la educación secundaria en la Comunidad de Madrid es la más alta de España y la segunda más alta entre los países de la OCDE. La segregación aumentó gradualmente entre 2009 y 2018, y estos autores indican dos razones para ello, a saber, la expansión de los centros educativos privados financiados con fondos públicos durante la década anterior y la expansión del programa bilingüe. Además, sostienen que en 2015, cuando el programa bilingüe llegó al último curso de educación secundaria en los centros públicos, la segregación escolar aumentó notablemente dentro del sistema público. Asimismo, en 2018, la segregación escolar aumentó notablemente dentro de los centros privados sostenidos con fondos públicos, en coherencia con la llegada del programa bilingüe al sector privado sostenido con fondos públicos al final de la educación secundaria.

## **Las actitudes del profesorado hacia la educación bilingüe**

Una actitud es un conjunto relativamente duradero de creencias, sentimientos y comportamientos hacia un objeto o una situación (Dragojevic, 2016). Estudios previos sobre la EB han demostrado la gran relevancia de las actitudes de los agentes implicados en el rendimiento lingüístico de los estudiantes, la autopercepción de la competencia (Botes et al., 2020; Garrett et al., 2003; Li y Wei, 2022a, 2022b, Rubio-Alcalá, et al. 2019), y la motivación para aprender un idioma (Merisuo-Storm, 2006; Oxford, 2001). Además, las actitudes del profesorado hacia la EB pueden verse influidas por la falta de, por ejemplo, apoyo, materiales didácticos adecuados, planes de estudio unificados (Lazarević, 2022), tiempo de preparación, formación o competencia lingüísticas del profesorado (Senra Silva, 2021). Aunque el profesorado español muestra actitudes positivas en general hacia la EB (Pladevall-Ballester, 2015), también expresan algunas preocupaciones en relación con la atención a la diversidad, con cómo pueden ayudar y motivar a los alumnos con bajo rendimiento o, como se ha indicado anteriormente, con el hecho de que algunos estudiantes puedan quedarse rezagados en los programas bilingües (Senra Silva, 2021).

## **La satisfacción laboral del profesorado de asignaturas de contenido**

Se han abordado varios factores como fuentes de insatisfacción laboral del profesorado de programas bilingües. Entre ellos, la falta de competencia lingüística (Vázquez y Ellison, 2013) o la responsabilidad de garantizar el aprendizaje de una segunda lengua (Cammarata y Tedick, 2012; Mehisto y Asser, 2007; Vázquez y Ellison, 2013) han sido señalados en investigaciones anteriores. Algunos estudios destacaron el impacto de las emociones del profesorado en su satisfacción. Por ejemplo, Breeze y Azparren (2021) relacionaron la satisfacción del profesorado con su experiencia y confianza. Por otra parte, Pappa et al. (2017) descubrieron la existencia de ansiedad en el profesorado en centros bilingües relacionada con el alcance de las exigencias y estándares docentes. A nivel administrativo, Hofstadler et al. (2020) señalaron la relevancia de evitar la ambigüedad en las normas y políticas de la EB. Curiosamente, cuando el profesorado compara la enseñanza bilingüe con la no bilingüe, la

primera parece ser más estresante que la segunda. Además, se descubrió que la formación protege el bienestar del profesorado que participa en la EB (Hessel et al., 2020).

## **La autoeficacia del profesorado**

La autoeficacia puede definirse en el contexto de la Teoría Cognitiva Social de Bandura (Bandura, 1997, p. 3) como las “creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción necesarios para producir un logro determinado”. La autoeficacia del profesorado (AEP) en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas ha sido objeto de estudios previos (para una revisión del tema, véase Hoang, 2018). Estos estudios relacionaban altos niveles de AEP con aspectos muy relevantes de la enseñanza de idiomas, como el dominio autodeclarado de inglés (Chacón, 2005), el reflejo de las prácticas docentes (Chacón, 2005; Karimi et al., 2016), la autorregulación del profesorado (Ghonsooly y Ghazizadeh, 2013), sus valores democráticos (Zehir y Yavuz, 2011), el compromiso organizativo (Gao, 2022), el compromiso laboral (Yang, 2021) y la satisfacción del profesorado (Klassen y Chiu, 2011). Además, estudios anteriores también han relacionado la AEP con los resultados del alumnado, ya que afecta positivamente a la confianza de los mismos y a los enfoques de aprendizaje en diferentes contextos educativos (Blazar y Kraft, 2017). Se han realizado menos estudios sobre la AEP en el contexto de la EB. Algunos de ellos han sugerido que la EB podría ser un buen entorno para mejorar la autoeficacia del profesorado debido a su naturaleza desafiante (Iwaniec y Halbach, 2021; San Isidro, 2018).

## **Las percepciones del profesorado sobre los resultados del estudiantado en el aula bilingüe**

Las investigaciones sobre los resultados del estudiantado en el contexto de la EB han sido profusas en las últimas décadas (para una revisión del tema, véase Graham, et al., 2018). Sin embargo, los estudios sobre las percepciones del profesorado acerca de los resultados de sus alumnos son escasos. Trang y Nga (2015) informaron de una satisfacción general

de los profesores con el rendimiento de sus alumnos. En la misma línea, Brevik y Moe (2012) sugirieron que el profesorado en Noruega encuentra la EB gratificante ya que percibe mejoras en las habilidades lingüísticas y en el aprendizaje de contenidos de sus estudiantes. Sin embargo, Yang et al. (2014) informaron de una percepción diferente del profesorado con respecto al progreso de sus estudiantes en educación superior, ya que estaba más satisfecho con las mejoras lingüísticas de sus alumnos que con su aprendizaje de contenidos.

## Propósito del estudio

En el presente estudio recogemos datos de profesorado de asignaturas de contenido de educación secundaria en España sobre el carácter optativo/obligatorio de los programas bilingües en la enseñanza secundaria. Al dirigirnos a uno de los agentes implicados que trabajan sobre el terreno, es decir, los profesores de asignaturas de contenido, pretendemos comprender mejor el problema de investigación que abarcamos en esta investigación. En este sentido, presentamos la obligatoriedad frente a la optatividad de la EB como un factor contextual que puede contribuir al éxito o al fracaso de los programas bilingües.

Como se ha señalado anteriormente, la forma en la que los estudiantes se incorporan a un programa bilingüe puede ser clave tanto para el éxito del alumnado como del programa (Bruton, 2011a, 2011b, 2013, 2015; Paran, 2013), ya que la autoselección parece ser muy relevante. Sin embargo, en España, dependiendo del territorio, algunos estudiantes se verán obligados a matricularse en la EB si este tipo de educación es obligatoria en su centro, mientras que otros alumnos de otros centros podrán elegir si quieren incorporarse al programa bilingüe o ir a una línea no bilingüe. A pesar de la creciente importancia de la EB en España, faltan estudios sobre los posibles efectos de la obligatoriedad de la EB en los grupos interesados. En consecuencia, el propósito de este estudio es analizar los efectos de dicha obligatoriedad en los centros de educación secundaria sobre las actitudes del profesorado de asignaturas de contenido hacia la EB, su satisfacción laboral y sus percepciones de los resultados de los estudiantes. Para lograr este objetivo, dos preguntas de investigación guiaron este estudio: La primera pregunta de investigación (PI1) pretende comparar las perspectivas del profesorado que trabaja en

centros con EB optativa con las de los profesores que trabajan en centros donde la EB es obligatoria.

- **PI1.** ¿Se ven afectadas las actitudes del profesorado hacia la EB, su satisfacción laboral, su autoeficacia y sus percepciones sobre los resultados de sus estudiantes por el carácter obligatorio de los programas de EB?

Nuestra segunda pregunta de investigación (PI2) pretende dilucidar las variables más relevantes de entre las incluidas en este estudio (actitudes hacia la EB, satisfacción laboral y opiniones sobre los resultados del alumnado) para clasificar al profesorado en centros con programa bilingüe obligatorio y optativo. Esto nos permitirá modelar cómo las variables comparadas para responder a la primera pregunta de investigación contribuyen a explicar la distribución del profesorado en ambos tipos de centros (es decir, cuáles de ellas son estadísticamente significativas y en qué medida contribuyen al modelo). Este modelo proporcionará información sobre qué variables de las incluidas en esta investigación definen mejor el perfil del profesorado de centros con programa bilingüe no obligatorio en comparación con los profesores que trabajan en centros con programa bilingüe obligatorio.

- **PI2.** ¿Qué variables de las incluidas en este estudio clasifican mejor al profesorado en función de si trabaja en centros con programa bilingüe obligatorio o no obligatorio?

## Método

### Diseño de la investigación

Para llevar a cabo esta investigación se utilizó un diseño de investigación ex-post-facto transversal. Este tipo de diseño no experimental se utiliza cuando los eventos ya habían ocurrido en el momento en que se realizó el estudio. En nuestro caso, el profesorado que participó en la investigación ya estaba trabajando en los centros de secundaria cuando se recogieron los datos. Según el tipo de centro en el que trabaja, el profesorado se

clasificó en dos grupos en función de si la EB es obligatoria o no para todo el alumnado de su centro.

## **Muestreo y participantes**

Para seleccionar a las personas participantes en el estudio se realizó un muestreo por conveniencia basado en la accesibilidad de los centros y del profesorado. Un total de 32 centros educativos españoles (26 públicos y 6 concertados) de cuatro Comunidades Autónomas (Andalucía, Cantabria, Madrid y Principado de Asturias) se ofrecieron voluntarios para la recogida de datos. La muestra estuvo conformada por 209 docentes de educación secundaria que trabajan como profesorado de asignaturas de contenido en programas bilingües (59.8% hombres, 36.8% mujeres y 3.3% que prefirieron no clasificarse en ninguno de los dos grupos). El profesorado promedió 43.83 años de edad con una desviación estándar de 9.31. Su experiencia docente promedio fue de 14.82 años y habían participado en programas bilingües como profesorado de asignaturas de contenido durante 6.35 años en promedio. Del total, 73 (34.9%) trabajaban en un centro en el que la EB era obligatoria para todos los estudiantes mientras que el resto del profesorado de la muestra (136; 65.1%) trabajaban en un centro donde la EB era optativa.

## **Instrumentos y variables**

### **Las actitudes del profesorado hacia la educación bilingüe**

La medida de las actitudes del profesorado hacia la EB se realizó mediante una escala semántica propuesta por Gardner (1985). Este instrumento ha sido utilizado previamente en el contexto de la investigación sobre EB (ver, por ejemplo, Lasagabaster y Sierra, 2009) y consiste en presentar una serie de antónimos (innecesario/necesario, horrible/agradable, nada atractivo/atractivo, desagradable/agradable, insignificante/importante, inútil/útil, aburrido/interesante y relajante/estresante) destinados a caracterizar ambos extremos de las posibles actitudes del profesorado hacia la educación bilingüe. Para evitar la tendencia central en las

respuestas, se pidió a los participantes que expresaran sus respuestas en una escala tipo Likert de 6 puntos del 1 al 6. Por ejemplo, en cuanto a la necesidad, 1 y 6 significarían que la EB es totalmente innecesaria y totalmente necesaria, respectivamente.

## **La satisfacción laboral del profesorado**

Este constructo se midió mediante un instrumento diseñado *ad hoc* para esta investigación. La escala constaba de cinco ítems, tales como “Estoy satisfecho con mi trabajo en el programa bilingüe” (ver Apéndice). Se utilizó una escala tipo Likert de 5 puntos para medir las percepciones de los participantes desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). La redacción de los ítems se basó en instrumentos previos (Macdonald y MacIntyre, 1997; Hessel et al., 2020). Este instrumento fue validado para la muestra de estudio. La validez se aseguró mediante un análisis factorial exploratorio (AFE) en el que se incluyeron los cinco ítems de la escala. El estadístico Kaiser-Meyer-Olking confirmó la adecuación muestral para este análisis ( $KMO=.758$ ), y la correlación entre ítems fue lo suficientemente grande como para proceder con el AFE,  $\chi^2 (10) = 194.44$ ,  $p < 0.001$ . Utilizando la regla de Kaiser-Guttman, solo se extrajo un factor, que representó el 58.8% de la varianza (ver las cargas factoriales en el Apéndice). Este análisis permitió definir la variable satisfacción laboral. El alfa de Cronbach de esta variable fue de .714, mostrando fiabilidad razonable (Cohen et al., 2011).

## **La autoeficacia del profesorado para la educación bilingüe**

La medición de la autoeficacia del profesorado en relación con la EB se realizó mediante la escala propuesta por Vilkancienè et al. (2017) que consta de 10 ítems. Las respuestas de los participantes se recogieron mediante una escala tipo Likert de 5 puntos desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Para medir la autopercepción del profesorado sobre sus propias competencias para enseñar en un aula bilingüe, se emplearon ítems como “Soy capaz de identificar el contenido apropiado que se enseñará en mi clase AICLE” (todos los ítems del instrumento se recogen en el Apéndice). Para asegurar la validez de los

instrumentos se realizó un AFE. La prueba de Barlett ( $\chi^2(45) = 823.04$ ,  $p < .001$ ) y el estadístico KMO (0.788) confirmaron un grado adecuado de correlaciones de ítems y la idoneidad muestral para proceder con el análisis factorial. Utilizando la regla de Kaiser-Guttman, este análisis permitió extraer un único factor que explicó el 56.8% de la varianza (ver las cargas factoriales en el Apéndice). El análisis de fiabilidad arrojó un alfa de Cronbach de .877.

### **Las percepciones del profesorado sobre los resultados del estudiantado en el aula bilingüe**

Las percepciones del profesorado sobre la competencia lingüística y los resultados de los estudiantes se midieron mediante una adaptación de la escala propuesta por Lancaster (2016) que consta de 10 ítems que se responden en una escala tipo Likert de 5 puntos desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). Para estudiar la validez del instrumento se realizó un AFE. El valor del estadístico KMO (.893) y la prueba de esfericidad ( $\chi^2(45) = 1269.56$ ,  $p < .001$ ) confirmaron el cumplimiento de las condiciones muestrales y de correlación para proceder con este análisis. El AFE arrojó una solución de 3 factores utilizando la regla de Kaiser-Guttman, que explicó el 76.12% de la varianza. Después de una rotación varimax, los tres factores se definieron como las percepciones de los profesores sobre (i) la competencia lingüística (4 ítems), (ii) las mejoras asociadas con el programa bilingüe (3 ítems) y (iii) la participación en el aula bilingüe (3 ítems), a la luz de los enunciados de los ítems asociados a cada factor (ver cargas factoriales en el Apéndice). La fiabilidad de las tres subescalas fue, respectivamente, de 0.894, 0.730 y 0.850.

### **Procedimiento**

El proyecto de investigación fue aprobado por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) que garantiza el cumplimiento de todos los requisitos éticos de los proyectos en los que participan seres humanos. Se contactó con los centros escolares y el equipo de investigación explicó los objetivos de la

recogida de datos y cómo se iba a llevar a cabo. La recogida de datos se realizó a través de un cuestionario en línea. Este instrumento comprendía las cuatro escalas antes mencionadas: actitudes del profesorado hacia la educación bilingüe (8 ítems), satisfacción laboral del profesorado (5 ítems), autoeficacia del profesorado (10 ítems) y percepciones del profesorado sobre los resultados de los estudiantes en el aula bilingüe (10 ítems). Además, al principio de la encuesta se recopiló la información demográfica (edad, sexo, experiencia docente y experiencia docente en educación bilingüe) para caracterizar a los participantes. Se contactó con el profesorado de cada centro por correo electrónico para comunicarles el objetivo del proyecto de investigación, las instrucciones para realizar la encuesta y el enlace que necesitaban para completarla. Previamente se les solicitó su consentimiento informado y una respuesta sincera, recordándoles que el anonimato estaba garantizado.

## **Análisis estadístico**

Primero, la validez de las escalas se evaluó mediante un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) utilizando la factorización del eje principal (Goretzko et al., 2021). Cuando se extrajo más de un factor, se utilizó una rotación varimax para facilitar la interpretación de los factores. La fiabilidad de cada escala se estimó mediante el alfa de Cronbach. Una vez definidas las variables latentes, se realizaron los análisis descriptivos e inferenciales mediante el software SPSS v.27 (Arbuckle, 2010). La prueba de Kolmogorov-Smirnov confirmó la no normalidad de las variables relacionadas con las actitudes. Sin embargo, los valores de asimetría y curtosis de estas variables arrojaron valores inferiores a 2 y 7, respectivamente. Por tanto, se considera que las distribuciones de las variables latentes se acercan a la normalidad (Mishra et al., 2019). Las medias de la muestra completa se compararon mediante un Análisis de la Varianza de Medidas Repetidas (RM-ANOVA). La prueba de Mauchly reveló que se violaba el supuesto de esfericidad ( $\epsilon = 0.74$ ) ( $\chi^2 = 207.71$ ,  $p < .01$ ). En consecuencia, se presentan los resultados corregidos mediante el procedimiento de Greenhouse-Geisser. En el caso de la satisfacción laboral y la autoeficacia docente, las comparaciones grupales se realizaron mediante la prueba t de Student y el tamaño del efecto se estimó mediante el estadístico d de Cohen, siendo los valores umbral para su interpretación  $< 0.20$  muy pequeño,  $0.20-0.49$  pequeño,  $0.50-0.79$  moderado,  $> 0.80$  grande (López-Martín y

Ardura, 2023). Sin embargo, dadas las correlaciones entre las actitudes y las correlaciones entre las percepciones de los profesores sobre los resultados de sus estudiantes, se realizaron las comparaciones de medias en ambos conjuntos de variables utilizando un Análisis Multivariado de la Varianza factorial (MANOVA) acompañado de una estimación del tamaño del efecto utilizando el estadístico eta-cuadrado ( $\eta^2$ ). Los valores de corte para su interpretación fueron  $> 0.01$  muy pequeño,  $0.01-0.05$  pequeño,  $0.06-0.13$  moderado,  $> 0.14$  grande (López-Martín y Ardura, 2023).

Para investigar qué variables, de las incluidas en esta investigación, clasifican mejor al profesorado de la muestra como profesores que trabajan en centros con programa bilingüe no obligatorio en comparación con los centros con programa bilingüe obligatorio, se llevó a cabo una regresión logística binaria secuencial por pasos. Esta técnica estadística permite contrastar modelos que pueden clasificar a los participantes en los niveles de una variable dicotómica (variable criterio) mediante la combinación lineal de una serie de variables (variables de clasificación). En esta investigación, la variable criterio fue el tipo de centro educativo en el que trabaja el profesorado que comprende dos niveles: centros con programa bilingüe obligatorio y centros con programa bilingüe no obligatorio. En nuestros análisis, las variables de clasificación se introdujeron en bloques, siendo el primer bloque las actitudes del profesorado hacia la EB, el segundo bloque las tres variables relacionadas con las percepciones del profesorado sobre los resultados de los estudiantes en el aula bilingüe y el tercer bloque la satisfacción laboral y la autoeficacia del profesorado. Este procedimiento secuencial permite comprobar si agregar un nuevo conjunto de variables mejora la capacidad de predicción del modelo estadístico. Para estudiar la significación estadística de los modelos se realizó una prueba de chi-cuadrado. Además, se calcularon el porcentaje de participantes bien clasificados por los modelos y el  $R^2$  de Nagelkerke para evaluar la calidad de los modelos. La prueba de Hosmer y Lemeshow confirmó el ajuste de los datos al modelo. Todos los cálculos se realizaron con SPSS v.27 (Arbuckle, 2010).

## Resultados

En la Tabla I, se muestran los valores medios y las desviaciones típicas de las actitudes del profesorado hacia la EB para el conjunto de la muestra y en función de si los participantes trabajan en un centro en el que la

EB es obligatoria para todos los estudiantes o no. La comparación de medias entre actitudes positivas para el total de la muestra se llevó a cabo utilizando un RM-ANOVA unidireccional. Se encontraron diferencias de medias estadísticamente significativas entre las actitudes ( $F(4.57, 949.81) = 4.64$ ,  $p < 0.01$ ,  $\eta^2 = 0.02$ ). Las puntuaciones medias más altas entre todas las actitudes positivas se encontraron en la necesidad (4.91) y la utilidad (4.96) de la EB, siendo la diferencia entre estos dos valores medios no significativa. Las comparaciones *post hoc* también revelaron diferencias estadísticamente significativas entre la utilidad y la amabilidad de la BE (4.77), el agrado (4.74), la importancia (4.73) y el atractivo de la EB (4.71).

En cuanto a la comparación de las actitudes del profesorado en función de si la EB es obligatoria o no en los centros en los que trabajan (ver Tabla I), el MANOVA encontró diferencias medias significativas en todas las actitudes positivas ( $V=0.16$ ,  $F(6,203)=6.57$ ,  $p <.001$ ,  $\eta^2=0.16$ ) entre estos dos grupos de profesores. El ANOVA univariado de seguimiento permitió la comparación de cada actitud individual. Los mayores tamaños de efecto para esta comparación se encontraron en la agradabilidad con un efecto de gran tamaño, seguido de la amabilidad, el atractivo, la importancia, la utilidad y el interés, con tamaños de efecto de moderados a grandes. Por último, aunque se encontraron diferencias estadísticamente significativas en relación con la necesidad de la EB, esta diferencia particular presentó un tamaño del efecto pequeño ( $\eta^2 =0.04$ ) (ver Tabla I).

**TABLA I.** Resultados descriptivos e inferenciales de las actitudes hacia la EB en función de los grupos que se comparan en la investigación

Actitudes	Total		Obligatorio		No obligatorio		P	$\eta^2$
	M	DE	M	DE	M	DE		
<b>Necesaria</b>	4.91	1.18	4.58	1.39	5.09	1.01	.003	0.04
<b>Bonita</b>	4.77	1.30	4.15	1,52	5.10	1.02	<.001	0.12
<b>Atractiva</b>	4.71	1.17	4.15	1.27	5.01	0.99	<.001	0.12
<b>Agradable</b>	4.74	1.26	4.07	1.42	5.03	0.97	<.001	0.15
<b>Importante</b>	4.73	1.25	4.18	1,52	5.03	0,96	<.001	0.11
<b>Útil</b>	4.96	1.23	4.42	1,54	5.25	0.91	<.001	0.10
<b>Interesante</b>	4.83	1.21	4.34	1.39	5.10	1.01	<.001	0.09
<b>Estresante</b>	3.85	1.17	4.04	1.01	3.75	1.24	.094	0.01

Fuente: Creación propia.

Como se muestra en la Tabla II, la prueba t de Student encontró que la satisfacción laboral del profesorado es significativamente mayor en el caso de aquellos que trabajan en un centro en el que los estudiantes pueden elegir voluntariamente si se unen al programa bilingüe o no ( $t=4.55$ ,  $p < 0.01$ ,  $d = 0.60$ ). Del mismo modo, la autoeficacia del profesorado para enseñar en aulas bilingües es significativamente mayor en los centros en los que la EB no es obligatoria ( $t=3.00$ ,  $p = .03$ ,  $d = 0.50$ ). El efecto del tipo de centro educativo en la percepción del profesorado sobre los resultados de sus alumnos en relación con la EB se estudió mediante un MANOVA que encontró diferencias medias significativas en las mejoras percibidas, la implicación y la competencia lingüística de los estudiantes ( $V=0.24$ ,  $F(3.205)=20.99$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2=.24$ ) entre los dos grupos de profesores. El ANOVA univariado de seguimiento mostró diferencias medias estadísticamente significativas en los tres rasgos, con grandes tamaños de efecto (ver Tabla II).

---

TABLA II. Resultados descriptivos e inferenciales de las percepciones del profesorado sobre su satisfacción laboral, su propia competencia y los resultados de sus estudiantes

---

Variable	Total		Obligatorio		No obligatorio		P	Tamaño del efecto
	M	DE	M	DE	M	DE		
<b>Satisfacción laboral</b>	3.63	0.63	3.37	0.65	3.77	0.58	<.01	$d = 0.60$
<b>Autoeficacia</b>	3.87	0.51	3.73	0.53	3.95	0.49	.03	$d = 0.50$
<b>Mejoras</b>	3.61	0.66	3.35	0.68	3.76	0.61	<.01	$\eta^2 = 0.09$
<b>Implicación</b>	3.45	0.74	2.99	0.71	3.69	0.63	<.01	$\eta^2 = 0.20$
<b>Competencia</b>	3.36	0.76	2.91	0.68	3.60	0.69	<.01	$\eta^2 = 0.19$

Fuente: Creación propia.

El papel de las variables incluidas en esta investigación para clasificar al profesorado en función de si trabajan o no en un centro con programa bilingüe obligatorio o no obligatorio se estudió mediante un modelo de regresión logística secuencial. La Tabla III muestra los resultados de los dos modelos de regresión logística binomial estadísticamente significativos desarrollados en este estudio. En cada modelo se muestran los resultados de las pruebas de chi-cuadrado, el porcentaje de clasificación y el valor del  $R^2$  de Nagelkerke junto con los coeficientes del modelo (B), los errores estándar (EE) y las razones de probabilidad (OR) para cada variable de clasificación.

El primer modelo significativo (Modelo I) se construyó utilizando las actitudes de los estudiantes como variables clasificadoras y agrupó adecuadamente al 71.3% del profesorado ( $R^2$  Nagelkerke = 0.220). A su vez, en el segundo modelo (Modelo II), se incluyeron en los análisis las tres variables latentes relativas a las percepciones del profesorado sobre los resultados de los estudiantes. Este nuevo modelo aumenta el porcentaje de clasificación hasta el 82.3% y el  $R^2$  de Nagelkerke hasta el .349. Finalmente, la inclusión de la satisfacción laboral y la autoeficacia de del profesorado no generó un modelo estadísticamente significativo.

Como se muestra en la Tabla III, el hecho de que la EB resulte agradable al docente fue la única variable clasificatoria significativa de trabajar en un centro con programa bilingüe no obligatorio entre todas las actitudes ( $B=0.72$ ;  $p<0.01$ ). Para un incremento de una unidad en esta variable, la probabilidad de ser un docente que trabaja en un centro con programa bilingüe no obligatorio se duplica ( $OR=2.05$ ). Cuando se incluyeron en el análisis variables relacionadas con las percepciones de los profesores sobre los resultados de los estudiantes (Modelo II), se observaron efectos positivos de su participación ( $B=0.87$ ;  $p<0.01$ ;  $OR=2.39$ ) y la competencia de los estudiantes ( $B=0.65$ ;  $p<.01$ ;  $OR=1.92$ ). Así, a medida que aumenta el nivel de percepción del profesorado sobre la implicación y la competencia lingüística de los estudiantes, aumenta la probabilidad de que el modelo le clasifique como un docente que trabaja en un centro donde la EB no es obligatoria. Curiosamente, las percepciones del profesorado sobre las mejoras de los estudiantes no son variables de clasificación estadísticamente significativas del tipo de centro educativo en el que trabajan.

---

TABLA III. Resultados del modelo de regresión logística secuencial

---

Clasificación de variables	Modelo I ( $\chi^2 = 32.70$ , $p<.001$ ; 71.3%; $R^2 = .220$ )			Modelo II ( $\chi^2 = 61.00$ , $p<.001$ ; 82.3%; $R^2 = .349$ )		
	B	EE	OR	B	EE	OR
<b>Constante</b>	-2.71	0.67	0,07	-5.55	0.97	0.01
<b>Agradable</b>	0.72**	0.14	2.05	0.42**	0.15	1.52
<b>Intervención</b>	-	-	-	0.87**	0.33	2.39
<b>Competencia</b>	-	-	-	0.65*	0.29	1.92

NOTA: en esta tabla solo se incluyeron variables de clasificación significativas de cada bloque, B: coeficiente de regresión; EE: error estándar; OR: razón de probabilidades\*  $p < 0.05$ ; \*\* $p < .01$ , Fuente: Elaboración propia.

## Discusión y conclusiones

Según Paran (2013), es necesario comprender los contextos en los que la EB tiene o no éxito. Como se ha indicado anteriormente, los centros de educación secundaria españoles pueden ofrecer a su alumnado programas bilingües de forma obligatoria u optativa dependiendo de la Comunidad Autónoma. El objetivo principal de la presente investigación fue estudiar el efecto de la obligatoriedad de la EB en los centros de educación secundaria españoles sobre las actitudes del profesorado de materias hacia la EB, la satisfacción laboral y las percepciones de los resultados de los estudiantes en los programas bilingües.

Nuestra primera pregunta de investigación (PI1) pretendía evaluar cómo el hecho de que la EB sea obligatoria en los centros educativos puede afectar a las actitudes del profesorado hacia la EB, a su satisfacción laboral y a sus percepciones sobre los resultados del alumnado. En general, las actitudes más positivas en la muestra del profesorado fueron la utilidad y la necesidad de la EB. Ambas actitudes están relacionadas con razones instrumentales para valorar la EB más que con actitudes como el interés intrínseco o el atractivo. Además, parece existir una correspondencia entre las actitudes del profesorado descubiertas en nuestro estudio y las actitudes de los estudiantes investigadas en un estudio anterior (Lasagabaster y Sierra, 2009). Cuando se compararon las actitudes del profesorado que trabaja en centros donde la EB es voluntaria con las actitudes de aquellos profesores que trabajan en centros donde la EB es obligatoria, nuestros resultados mostraron diferencias significativas en todas las actitudes positivas, con los tamaños del efecto más altos en agradabilidad, amabilidad, atractivo, importancia, utilidad e interés. Aunque los tamaños del efecto no varían mucho entre las diferentes actitudes, es interesante observar que los mayores tamaños del efecto se encontraron en aquellas relacionadas con el disfrute (agrado, atractivo y amabilidad). Aunque otros estudios deberían confirmarlo, este hecho podría estar relacionado con la mejor predisposición hacia el aprendizaje de los estudiantes que eligen voluntariamente la enseñanza bilingüe en comparación con aquellos que no lo hacen.

También se han observado diferencias en actitudes como la importancia, la utilidad y el interés de la EB a favor del profesorado que trabaja en centros con EB voluntaria. En este caso, los niveles actitudinales más bajos encontrados en centros educativos con EB obligatoria podrían estar relacionados con el hecho de que, como se muestra en este estudio,

las percepciones del profesorado sobre los resultados de los estudiantes son peores que las del profesorado de centros donde la EB es opcional. Curiosamente, el tamaño del efecto más bajo se localizó en la necesidad. Este resultado muestra que, independientemente del tipo de centro educativo, todos los profesores consideran que la EB es una necesidad para los estudiantes de hoy en día, y que las actitudes instrumentales se ven menos afectadas por el hecho de que la EB sea obligatoria.

Las percepciones del profesorado sobre el nivel de estrés en la EB no parecen estar relacionadas con el tipo de centro en el que trabajan. En la misma línea, la satisfacción laboral del profesorado es mayor en los centros donde la EB es voluntaria. Este rasgo se ha relacionado previamente con las emociones del profesorado (Pappa et al., 2017; Breeze y Azparren, 2021). Teniendo en cuenta nuestros resultados, la posibilidad de elegir si quieren incorporarse o no a la EB puede ser clave para entender las diferencias encontradas en la satisfacción laboral del profesorado. El hecho de que los estudiantes que optan por la EB de forma voluntaria puedan tener mejores competencias lingüísticas ayudaría a aliviar la ansiedad del profesorado (Pappa et al., 2017). Según nuestros resultados, el profesorado de programas bilingües voluntarios muestran una mayor autoeficacia que los que trabajan en centros donde la EB es obligatoria. Así, el hecho de tener estudiantes que eligen si se incorporan o no a la EB (autoselección) puede estar jugando un papel importante en la autopercepción del profesorado sobre su propia competencia para enseñar en programas bilingües. Dada la importancia de la AEP y la naturaleza desafiante de la EB, este hallazgo podría ser particularmente relevante para apoyar políticas que impulsen que la EB en los centros educativos españoles sea voluntaria. Es interesante señalar que estudios previos han sugerido que la AEP es un importante predictor de las competencias del profesorado para abordar la atención a la diversidad en otros contextos educativos (Yang et al., 2014), y que también podría desempeñar un papel relevante en los enfoques bilingües. Las percepciones del profesorado sobre los resultados de los estudiantes fueron más positivas en el caso de los que trabajan en un centro en el que la EB es voluntaria. En primer lugar, el profesorado parece percibir que su alumnado aprende más que los de los centros con programa bilingüe obligatorio, con un tamaño del efecto moderado. La misma tendencia se observó en las percepciones que tienen los profesores de la competencia lingüística de su alumnado en el aula; en ambos casos se observaron

tamaños del efecto grandes. En cuanto a la competencia lingüística de los estudiantes, es evidente que la autoselección puede desempeñar un papel importante, ya que los estudiantes que no se sientan preparados en cuanto a sus conocimientos lingüísticos optarían por no matricularse en el programa bilingüe. Curiosamente, las percepciones del profesorado sobre la participación de los estudiantes también fueron mayores en los centros donde el programa bilingüe es voluntario. El hecho de que el alumnado tenga la oportunidad de elegir puede permitir una selección específica de estudiantes motivados y con ganas de aprender. Esta podría ser una posible explicación, que merece una investigación más profunda, de las diferencias encontradas en las actitudes y percepciones del profesorado en función del carácter obligatorio/no obligatorio de la EB en el centro educativo en el que trabajan.

Nuestra segunda pregunta de investigación (PI2) estaba orientada a descubrir qué variables de entre las incluidas en este estudio (actitudes del profesorado hacia la EB, su satisfacción laboral, su autoeficacia y sus percepciones sobre los resultados de los estudiantes en la EB) clasifican mejor si el profesor trabaja en un centro con programa bilingüe obligatorio o no obligatorio. A pesar de las diferencias estadísticas observadas en casi todas las variables incluidas en esta investigación, sólo tres resultaron ser variables clasificadoras significativas del tipo de centro educativo en el que trabaja el profesorado. Entre las actitudes hacia la EB, sólo la agradabilidad aumenta la probabilidad de enseñar en un centro donde la EB es voluntaria. Curiosamente, este resultado contrasta con los análisis de diferencia de medias que arrojaron los mayores efectos de tamaño en las actitudes instrumentales.

Como cabía esperar, la percepción del profesorado sobre la competencia lingüística de los estudiantes es una variable clasificatoria importante del tipo de centro educativo. Este hallazgo podría estar relacionado con la ya mencionada autoselección del estudiantado ya que, en un centro en el que la EB es obligatoria, todos los estudiantes acabarán en las aulas bilingües a pesar de su dominio del idioma, mientras que en los centros en los que el programa bilingüe es voluntario, es probable que los estudiantes con un bajo nivel en la segunda lengua se queden en un aula no bilingüe. Por último, es interesante señalar que las percepciones del profesorado sobre la participación de los estudiantes en el aula bilingüe son más positivas en los centros en los que la incorporación al programa bilingüe no es obligatoria. Como han demostrado estudios

anteriores, la implicación de los estudiantes es clave en relación con el rendimiento, el esfuerzo, la iniciativa en el aprendizaje y el interés (Groccia, 2018). Teniendo en cuenta que todos estos rasgos son clave en la educación centrada en el alumno, los centros educativos en los que la EB es voluntaria para los estudiantes parecen estar en mejor posición para ayudar a los alumnos a alcanzar sus objetivos de aprendizaje y potenciar su motivación por aprender.

En conjunto, nuestro estudio reveló que las actitudes del profesorado de asignaturas de contenido hacia la EB, su satisfacción laboral, su autoeficacia y sus percepciones sobre los resultados del estudiantado son mejores en el caso de aquellos que trabajan en centros donde la EB es voluntaria para los estudiantes, en comparación con del profesorado que trabaja en centros donde la EB es obligatoria. Curiosamente, nuestros modelos de regresión logística binaria señalaron que, entre todas las variables incluidas en esta investigación, solo la agradabilidad hacia la EB y las percepciones del profesorado sobre los resultados del estudiantado en EB eran clave para clasificar a los profesores en un tipo u otro de centro educativo. A la luz de nuestros resultados, debería abrirse un debate a nivel normativo ya que las decisiones que se tomen sobre el carácter voluntario/obligatorio de la EB en los centros educativos tienen implicaciones. Por ejemplo, la atención a la diversidad podría verse muy afectada por este tipo de decisiones. Las administraciones deberían debatir con la comunidad educativa si es más conveniente implantar la EB de forma selectiva y si la participación en programas bilingües debe ser una elección de las familias o no.

## **Limitaciones e investigación prospectiva**

Los resultados mostrados en este estudio presentan varias limitaciones que deben tenerse en cuenta para comprender nuestros hallazgos. En primer lugar, como se utilizó un diseño de investigación ex- -post-facto, no es factible establecer relaciones causales. De ser posible, deberían realizarse más estudios con diseños experimentales. En segundo lugar, en esta investigación solo se utilizaron datos aportados autodeclarados. En consecuencia, la deseabilidad social podría ser una posible fuente de sesgo y sería conveniente realizar estudios de replicación para respaldar nuestros hallazgos. En tercer lugar, sería útil realizar estudios

futuros que utilicen enfoques de métodos mixtos para conocer más a fondo las opiniones del profesorado sobre el problema analizado en esta investigación. Por último, deberían emprenderse futuros estudios para añadir a este debate las opiniones de otros agentes implicados, como los estudiantes, las familias o los equipos directivos de los centros educativos, sobre el impacto de la obligatoriedad de la EB.

## Financiación

Esta investigación fue apoyada por la Unión Europea bajo la subvención 2020-1-ES01-KA201-081917. Los autores desean agradecer a todos los centros y a los participantes implicados en la recopilación de datos.

## Referencias Bibliográficas

- Arbuckle, J. L. (2010). *SPSS (version 27.0)* [Computer programme]. IBM.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Blazar, D., y Kraft, M. A. (2017). Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39, 146–170. <https://doi.org/10.3102/0162373716670260>
- Botes, E., Dewaele, J. M., y Greiff S. (2020). The Foreign Language Classroom Anxiety Scale and Academic Achievement: An Overview of the Prevailing Literature and a Meta-Analysis. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 2(1), 26–56. <https://doi.org/10.52598/jpll/2/1/3>
- Breeze, R., y Azparren, M. P. (2021). Understanding change in practice: Identity and emotions in teacher training for content and language integrated learning (CLIL). *International Journal of Language Studies*, 15(3), 25-44.
- Brevik, M., y Moe, E. (2012). Effects of CLIL teaching on language outcomes. *Collaboration in language testing and assessment*, 26, 213-227.
- 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), 236-241. <https://doi.org/10.1093/applin/amr007>

- Bruton, A. (2011b). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39, 523-532. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.002>
- Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the reasons why... and why not. *System*, 41, 587-597. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.07.001>
- Bruton, A. (2015). Details matter in the whole picture. More than a reply to J. Hüttner and U. Smit (2014). *System*, 53, 119-128. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.07.005>
- Cammarata, L., y Tedick, D. (2012). Balancing content and language in instruction: The experience of immersion teachers. *Modern Language Journal*, 96, 251-269. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01330.x>
- Chacón, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257-272. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.001>
- Cohen L., Manion L., y Morrison K. (2011). *Research Methods in Education* (7th ed.). Routledge.
- Doiz, A., y Lasagabaster, D. (2017). Management teams and teaching staff: do they share the same beliefs about obligatory CLIL programmes and the use of the L1? *Language and Education*, 31(2), 93-109. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1290102>
- Dragojevic, M. (2016). Language Attitudes. In H. Giles, and J. Harwood (Eds.), *The Oxford Encyclopedia of Intergroup Communication* (Vol. 1) (pp. 263-278). Oxford University Press.
- Gao, Y. (2022). An Investigation into the Role of English as a Foreign Language Teachers' Self-Efficacy in Their Organizational Commitment. *Frontiers in Psychology*, 13, 894333. doi: 10.3389/fpsyg.2022.894333
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning*. Arnold.
- Garrett, P., Coupland, N., y A. Williams. (2003). *Investigating Language Attitudes Social Meanings of Dialect, Ethnicity and Performance*. University of Wales Press.
- Ghonsooly, B., y Ghanizadeh, A. (2013). Self-efficacy and self-regulation and their relationship: a study of Iranian EFL teachers. *The Language Learning Journal*, 41(1), 68-84. <https://doi.org/10.1080/09571736.2011.625096>
- Gisbert, X., Martínez de Lis González, M. J., González Guillorme, J. M., López Serrano, C. J., Moncalián López, E., y Cordero Muñoz, J. (2022).

- La enseñanza bilingüe en España. Datos para el análisis.* Asociación de Enseñanza Bilingüe. Retrieved from [www.ebspain.es](http://www.ebspain.es)
- Goretzko, D., Pham, T. T. H., y Bühner, M. (2021). Exploratory factor analysis: Current use, methodological developments and recommendations for good practice. *Current Psychology*, 40(7), 3510-3521.
- Gortazar, L., y Taberner, P. A. (2020). La Incidencia del Programa Bilingüe en la Segregación Escolar por Origen Socioeconómico en la Comunidad Autónoma de Madrid: Evidencia a partir de PISA. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 219-239. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.009>
- Graham, K. M., Choi, Y., Davoodi, A., Razmeh, S., y Dixon, L. Q. (2018). Language and Content Outcomes of CLIL and EMI: A Systematic Review. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 11(1), 19-37. <http://doi.org/10.5294/laclil.2018.11.1.2>
- Groccia, J. E. (2018). What is student engagement? *New Directions for Teaching and Learning*, 2018(154), 11-20. <https://doi.org/10.1002/tl.20287>
- Hessel, G., Talbot, K. R., Gruber, M. T., y Mercer, S. (2020). The well-being and job satisfaction of secondary CLIL and tertiary EMI teachers in Austria. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 2(2), 73-91. <https://doi.org/10.52598/jpll/2/2/6>
- Hoang, T. (2018). Teacher Self-Efficacy Research in English as a Foreign Language Contexts: A Systematic Review. *Journal of Asia TEFL*, 15(4), 976-990. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.4.6.976>
- Hofstadler, N., Babic, S., Lämmerer, A., Mercer, S., y Oberdorfer, P. (2020). The ecology of CLIL teachers in Austria – an ecological perspective on CLIL teachers' wellbeing. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(3), 218-232. <https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1739050>
- Hunt, M. (2011). Learners' perceptions of their experiences of learning subject content through a foreign language. *Journal of Educational Review*, 63(3), 364-378.
- Instrucción 21/2022, de 21 de Julio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, sobre la Organización y Funcionamiento de la Enseñanza Bilingüe en los centros andaluces para el curso 2022/2023.
- Iwaniec, J., y Halbach, A. (2021). Teachers' views on their methodology and their profiles: in search of the possible reasons for the levelling effect of CLIL. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1946548>

- Karimi, M. N., Abdullahi, K., y Khales Haghighi, J. (2016). English as a foreign language teachers' self-efficacy as a determinant of correspondence between their professed orientations toward reading and their reading instructional practices. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(3), 155-170. <https://doi.org/10.1080/17501229.2014.920847>
- Klassen, R. M., y Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114-129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Lacasa, J. M., Gisbert, X., y Vinuesa, V. (2021). *La enseñanza bilingüe en España y sus efectos en los resultados académicos. Una aproximación desde PISA 2018. El caso de la Comunidad de Madrid*. Asociación de Enseñanza Bilingüe/Dyckinson S.L.
- Lancaster, N. K. (2016). Stakeholder perspectives on CLIL in a monolingual context. *English Language Teaching*, 9(2), 148-177.
- Lasagabaster, D., y Sierra, J. M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 4-17.
- Lazarević, N. (2022). CLIL teachers' reflections and attitudes: surviving at the deep end. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(2), 571-584.
- Li, C., y Wei, L. (2022a) Language attitudes: construct, measurement, and associations with language achievements. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-26. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2137516>
- Li, C., y Wei, L. (2022b). Anxiety, Enjoyment, and Boredom in Language Learning Amongst Junior Secondary Students in Rural China: How do They Contribute to L2 Achievement? *Studies in Second Language Acquisition*, 1-16. <https://doi.org/10.1017/S0272263122000031>
- López-Martín, E., y Ardura, D. (2023). The effect size in scientific publication. *Educación XXI*, 26(1), 9-17. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36276>
- Lorenzo, F., Casal, S., y Moore, P. (2010). The effects of content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418-442. <https://doi.org/10.1093/applin/amp041>

- Macdonald, S., y MacIntyre, P. (1997). The generic job satisfaction scale: Scale development and its correlates. *Employee Assistance Quarterly*, 13(2), 1-16. [https://doi.org/10.1300/J022v13n02\\_01](https://doi.org/10.1300/J022v13n02_01)
- Mehisto, P., y Aser, H. (2007). Stakeholder perspectives: CLIL programme management in Estonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10(5): 683-701. <https://doi.org/10.2167/beb466.0>
- Merisuo-Storm, T. (2006). Development of boys' and girls' literacy skills and learning attitudes. In Björklund, S., Mård- Miettinen, K., Bergström, M. y Södergård, M. (Eds.), In *Exploring Dual-Focussed Education. Integrating Language and Content for Individual and Societal Needs*. (pp.176-188). Centre for Immersion and Multilingualism. University of Vaasa.
- Mishra, P., Pandey, C. M., Singh, U., Gupta, A., Sahu, C., y Keshri, A. (2019). Descriptive statistics and normality tests for statistical data. *Annals of Cardiac Anaesthesia*, 22(1), 67-72. doi: 10.4103/aca.ACA\_157\_18
- Oxford, R. L. (2001). Language learning strategies. In Carter, R. y Nunan, D. (Eds.), *Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 166-172). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667206.025>
- Pappa, S., Moate, J., Ruohotie-Lyhty, M., y Eteläpelto, A. (2017). CLIL teachers in Finland: The role of emotions in professional identity negotiation. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 11(4), 79-99. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201711144252>
- Paran, A. (2013). Content and Language Integrated Learning: Panacea or policy borrowing myth? *Applied Linguistics Review*, 4(2), 317-342.
- Pérez Cañado, M. L. (2018). CLIL and educational level: A longitudinal study on the impact of CLIL on language outcomes. *Porta Linguarum*, 29, 51-70.
- Pladevall-Ballester, E. (2015). Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: students', teachers' and parents' opinions and expectations. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 45-59. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.874972>
- Rubio-Alcalá, F. D., Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D., López-Lechuga, R., Barrios, E., y Pavón-Vázquez, V. (2019). A systematic review on evidences supporting quality indicators of bilingual, plurilingual and multilingual programs in higher education. *Educational Research Review*, 27, 191-204. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.03.003>

- San Isidro, X. (2018). Innovations and challenges in CLIL implementation in Europe. *Theory Into Practice*, 57(3), 185-195. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1484038>
- Senra Silva, I. (2021). A study on CLIL secondary school teachers in Spain: Views, concerns and needs. *Complutense Journal of English Studies*, 29, 49-68. <https://doi.org/10.5209/cjes.76068>
- Trang, B. L. D., y Nga, T. T. T. (2015). CLIL in Primary English Lessons: Teachers' Perspectives. *Language Education in Asia*, 6(2), 90-106. [https://doi.org/10.5746/LEiA/15/V6/I2/A2/Bui\\_Truong](https://doi.org/10.5746/LEiA/15/V6/I2/A2/Bui_Truong)
- Vázquez, P., y Ellison, M. (2013). Examining teacher roles and competences in content and language integrated learning (CLIL). *Linguarum Arena*, 4, 65-78.
- Vilkancienė, L., y Rozgienė, I. (2017). CLIL teacher competences and attitudes. *Sustainable Multilingualism*, 11, 196-218. <https://doi.org/10.1515/sm-2017-0019>
- Yang, J. (2021). The predictive role of Chinese EFL teachers' individual self-efficacy and collective efficacy in their work engagement. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752041>
- Yang, E., Anderson, K. L., y Burke, B. (2014). The impact of service-learning on teacher candidates' self-efficacy in teaching STEM content to diverse learners. *International Journal of Research on Service Learning in Teacher Education*, 2, 1-46.
- Zehir Topkaya, E., y Yavuz, A. (2011). Democratic values and teacher self-efficacy perceptions: A case of pre-service English language teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 31-48. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n8.1>

**Información de contacto:** Inmaculada Senra-Silva, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Filología. Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas. Paseo de la Senda del Rey, 7. D 529. 28040, Madrid (España). E-mail: isenra@flog.uned.es

## Apéndice

### Ítems de cada escala y cargas factoriales del AFE

#### A. Escala de satisfacción laboral

Ítems	Cargas
Trabajar en el programa bilingüe ha mejorado mi progresión académica y profesional.	.809
Mis esfuerzos en el programa bilingüe han sido reconocidos por mi centro.	.770
Estoy satisfecho con mi trabajo en el programa bilingüe.	.738
Enseñar asignaturas utilizando la lengua extranjera genera papeleo adicional y no proporciona resultados académicos positivos (inversa).	.556
Trabajar en las aulas del programa bilingüe presenta beneficios en las condiciones laborales.	.504

#### B. Autoeficacia del profesorado para la educación bilingüe

Ítems	Cargas
Puedo ayudar a los estudiantes a desarrollar su capacidad de aprendizaje.	.798
Puedo utilizar estrategias para apoyar el aprendizaje de idiomas en mis clases de contenido.	.783
Soy capaz de diseñar materiales de enseñanza/aprendizaje apropiados desde un punto de vista cognitivo y lingüístico.	.769
Soy capaz de articular necesidades y objetivos de evaluación específicos de AICLE y desarrollar e implementar herramientas de evaluación relacionadas.	.693
Puedo trabajar con los alumnos para identificar conjuntamente sus necesidades en AICLE.	.691
Soy capaz de crear un entorno de aprendizaje seguro, auténtico y significativo para mi alumnado (por ejemplo, trabajo en grupo, trabajo en parejas, etc.).	.665
Puedo utilizar un lenguaje de complejidad adecuada para garantizar que mi clase de AICLE se desarrolle sin problemas.	.644
Soy capaz de fomentar la cooperación con colegas y tengo un repertorio de estrategias y habilidades de cooperación.	.624
Soy capaz de planificar clases integradas de contenido y lengua dentro del contexto de un plan de estudios general.	.617
Soy capaz de identificar el contenido apropiado que se enseñará en mi clase AICLE.	.610

**C. Percepciones del profesorado sobre los resultados de los estudiantes en el aula bilingüe**

ÍTEM	Cargas factoriales		
	Competencia	Implicación	Mejoras
Mi alumnado tiene habilidades adecuadas de lectura y escritura en el idioma extranjero.	.879		
Mi alumnado tiene una adecuada conciencia lingüística y reflexionan sobre la lengua extranjera.	.837		
Mi alumnado tiene habilidades adecuadas para escuchar y hablar en el idioma extranjero.	.769		
Mi alumnado tiene conocimientos adecuados de los aspectos socioculturales y la conciencia intercultural en la lengua extranjera.	.716		
Mi alumnado es participativos dentro del aula AICLE.		.873	
Mi alumnado está entusiasmado dentro del aula AICLE.		.796	
Mi alumnado tiene confianza para participar en el aula AICLE.		.592	
La lengua extranjera de mi alumnado ha mejorado gracias a mi trabajo en el aula AICLE.			.834
El conocimiento del contenido de las materias impartidas en lengua extranjera por parte de mi alumnado ha mejorado gracias a su participación en el aula AICLE.			.728
La comprensión de mi alumnado sobre cómo funciona el lenguaje ha mejorado gracias a su participación en el aula AICLE.			.554

# **El desarrollo de actitudes positivas hacia el uso de la literatura en el aula bilingüe: un estudio con estudiantado de Magisterio en Educación Primaria (Inglés)**

## **Developing positive attitudes towards the use of literature in the bilingual classroom: a study with EFL Primary teacher education undergraduates**

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-606>

**Raquel Fernández-Fernández**

<https://orcid.org/0000-0003-1858-2750>

Universidad de Alcalá

**Ana Virginia López-Fuentes**

<https://orcid.org/0000-0002-2625-2201>

Universidad de Zaragoza

### **Resumen**

La literatura siempre ha sido un recurso valioso en el aprendizaje de idiomas adicionales. Sin embargo, algunas investigaciones publicadas recientemente (Duncan y Paran, 2017, 2018; Calafato y Paran, 2019) señalan la necesidad de motivar al futuro profesorado de lenguas adicionales a utilizarla. Para ello, plantean incluir experiencias literarias en el currículo de formación del profesorado, así como promover experiencias positivas que les ayuden a estar preparados para utilizar textos literarios en sus futuras aulas bilingües. El presente estudio empírico transversal examina el impacto de una intervención pedagógica de 15 semanas en las actitudes del estudiantado de Magisterio hacia el uso de la literatura en el aula bilingüe. La intervención se basó en los principios pedagógicos transaccionales (Rosenblatt, 1995) y dialógicos (Flecha, 1997), que tratan de la literatura como un recurso educativo completo.

Las personas participantes fueron 37 estudiantes universitarios del Grado de Magisterio en Educación Primaria con especialidad en lengua inglesa y cursando un itinerario bilingüe. Se recogieron datos de tres cohortes diferentes (de 2017 a 2019) utilizando tres herramientas de recogida de datos: un cuestionario basado en Jones y Carter (2012), una reflexión final escrita sobre el curso y reuniones de grupos focales con cada cohorte. La información recopilada fue analizada utilizando el software estadístico SPSS y NVivo. Los resultados indican que la intervención aumentó significativamente las actitudes favorables del estudiantado participante hacia el uso de la literatura, especialmente en su consideración de los textos literarios como un recurso educativo válido para la enseñanza bilingüe, así como para trabajar conceptos y creencias erróneas. Las personas participantes también mostraron un alto grado de confianza en sus habilidades para utilizar la literatura y motivar a sus futuros discípulos a acercarse a los textos literarios fácilmente.

*Palabras clave:* formación inicial del profesorado, enseñanza bilingüe, alfabetización, didáctica de la lengua y la literatura, investigación en el aula.

### **Abstract**

Literature has always been a valuable resource in English as a foreign language learning. However, recently published research (Duncan & Paran, 2017, 2018; Calafato & Paran, 2019) indicates the need to motivate future foreign language teachers to use it. To do that, they propose the inclusion of literary experiences in the teacher education curriculum as well as the promotion of positive experiences that help them be ready to use literary texts in their future bilingual classrooms. The present cross-sectional empirical study examines the impact of a 15-week pedagogical intervention on teacher education undergraduates' attitudes towards the use of literature in the bilingual classroom. The intervention was based on the pedagogical principles of both the transactional theory (Rosenblatt, 1995) and the dialogic theory (Flecha, 1997), which deal with literature as a complete educational resource. The participants were 37 undergraduates completing their degree in Primary Teacher Education with an EFL specialization and following a bilingual track. Data from three different cohorts (from 2017 to 2019) was collected using three data-gathering tools: a questionnaire based on Jones and Carter (2012), a written final reflection on the course, and focus-group meetings with each cohort. The information gathered was analysed using SPSS and NVivo statistical software. Results indicate that the intervention significantly increased students' favourable attitudes towards the use of literature, especially in terms of considering literary texts a valid educational resource for teaching content as well as for working on misconceptions and misbeliefs. Participants also showed a high degree of

confidence in their abilities both to use literature and to motivate their students to approach literary texts with ease.

*Keywords:* initial teacher education, bilingual teaching, literacy, language and literature teaching, classroom research.

## Introducción

Los textos literarios han demostrado ser un recurso beneficioso en el aprendizaje de una lengua adicional a lo largo de las últimas décadas (Maley, 1989; Collie y Slater, 1990; Hişmanoğlu, 2005; y Daskalovska y Dimova, 2012). Sin embargo, el uso de la literatura en contextos bilingües no es todavía un área obligatoria en los planes de estudio de formación del profesorado en España y, cuando se incluye, la perspectiva pedagógica adoptada suele centrarse en el estudio de textos literarios más que en su uso en el aula. Debido a esto, el profesorado no suele estar preparado ni motivado hacia la utilización de los textos literarios (Applegate y Applegate, 2004; Skaar et al, 2018). En esta línea, Calafato y Paran (2019) alertan sobre la falta de hábitos de lectura y actitudes positivas encontradas en jóvenes docentes de inglés como lengua extranjera, y abogan por una integración más explícita de la literatura en los cursos de lengua inglesa en la universidad, especialmente los dirigidos a los programas de formación inicial del profesorado, basada en la creación de experiencias agradables en torno a la literatura.

Este estudio tiene como objetivo medir el potencial de un enfoque pedagógico que utiliza la literatura para promover actitudes positivas hacia ella en un grupo de estudiantes de Magisterio. El enfoque, que combina prácticas dialógicas y transaccionales, se impartió en la asignatura “Exploring Children’s Literature in English” durante tres cursos académicos consecutivos (2017-2018, 2018- 2019, 2019-2020). Los participantes eran estudiantes de Grado en Maestro de Educación Primaria en un itinerario bilingüe y especialización en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Este estudio transversal trabaja con información cuantitativa y cualitativa. Las actitudes positivas de los participantes se midieron mediante un cuestionario basado en Jones y Carter (2012) antes y después de la intervención. Se utilizaron tanto la reflexión escrita como los grupos

focales para recopilar información cualitativa sobre los tipos específicos de actitudes positivas desencadenadas.

Esta contribución también aborda una brecha de investigación identificada en estudios anteriores, como Shanahan, (1997), Carter (2007), Paran, (2008), y Duncan y Paran (2018), en relación con la falta de evidencia empírica del impacto del uso de la literatura en el desarrollo educativo de los estudiantes. Para llenar este vacío, este estudio analiza y discute datos mixtos recogidos a lo largo de tres cursos para validar los fundamentos teóricos. Se espera que las conclusiones sirvan de base para futuros proyectos de investigación y prácticas en el aula.

## Marco teórico

En las últimas décadas se ha renovado el interés por el papel de la literatura en el aprendizaje de lenguas extranjeras. El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* ha incorporado recientemente la literatura como recurso para desarrollar las dimensiones comunicativas, incluida la mediación (Consejo de Europa, 2020). Asimismo, la Asociación de Lenguas Modernas (MLA) sugirió sustituir la estructura dualista lenguaj-literatura típica de la enseñanza superior por un plan de estudios en el que “la lengua, la cultura y la literatura se enseñen como un todo continuo” (2007, p. 3). En cuanto a la enseñanza bilingüe, Kramsch (2013) indica que parece evidente su conexión con las 4C (Comunicación, Cognición, Contenido y Cultura) (Coyle et al., 2010).

Aunque la literatura está ganando impulso como recurso válido en el aula bilingüe, el profesorado parece estar menos preparado y motivado hacia su uso. Según el estudio llevado a cabo por Calafato y Paran (2019), el profesorado de inglés más joven utiliza menos la literatura en sus clases en comparación con los docentes más experimentados. Los autores sugieren que esta falta de motivación hacia los textos literarios puede equilibrarse con la provisión de experiencias positivas tanto en su formación inicial como en la continua. Sin embargo, la literatura no es un componente obligatorio en muchos planes de estudios de formación del profesorado y, cuando se incluye, los formadores de docentes a menudo ignoran cómo diseñar y aplicar un enfoque pedagógico que pueda favorecer esas actitudes positivas. Así, Paran (2008) destaca algunos elementos importantes a tener en cuenta, como:

Diferentes aspectos del alumno y del contexto de aprendizaje, considerando a la persona en su totalidad y a la cultura en su totalidad, en la que la literatura forma parte del desarrollo de la persona en su totalidad, y en la que se tienen en cuenta el desarrollo afectivo y los factores afectivos. (p.15<sup>1</sup>) (Traducción propia).

Asimismo, y siguiendo a Bobkina y Domínguez (2014), parece conveniente combinar diferentes enfoques para potenciar el uso de la literatura como herramienta eficaz dentro de las aulas. Considerando esto proponemos un enfoque constructivista del aprendizaje basado en la creación de un entorno de aprendizaje centrado en cada estudiante, comunicativo y respetuoso. Más concretamente, la intervención pedagógica tiene dos pilares teóricos: la teoría transaccional de la lectura (Rosenblatt, 1995, 2005), que define qué tipo de relación se considera entre los lectores y el texto, y qué tipo de interacción se promueve en clase, y, por otro lado, la teoría del aprendizaje dialógico (Freire, 1970, 2005), que explica la creación de una comunidad de aprendices en torno a los textos literarios y pone en juego algunas estrategias específicas, como el uso de conversaciones dialógicas (Flecha, 1997). Consideramos que se trata de metodologías prometedoras para aumentar las actitudes positivas de los estudiantes hacia el aprendizaje utilizando la literatura, ya que garantizan el aprendizaje experiencial de los estudiantes y crean un espacio para lo que en habla inglesa se ha denominado “*voice and choice*”.

La teoría transaccional de la lectura, presentada por la Prof. Louise Rosenblatt en su libro *Literature as Exploration* (1995 [publicado por primera vez en 1938]) y desarrollada hasta nuestros días, no fue concebida para la enseñanza de lenguas adicionales. Sin embargo, sirve para establecer el tipo de interacción con el texto que nos gustaría promover en el aula. Su filosofía sobre la lectura, muy a menudo clasificada erróneamente dentro de la teoría de respuesta lectora, pone de relieve la singular interacción entre el lector y el texto, que ella considera “una transacción”. En este intercambio, el lector y los textos se modifican mutuamente, y cada acontecimiento de lectura es único. También sostiene que esta esfera privada de la lectura debería promoverse en la educación junto con una esfera pública, en la que los lectores puedan compartir

<sup>1</sup> Tak[ing] different aspects of the learner and the context of learning into account, looking at the whole person and the whole culture, in which literature is part of developing the whole person, and in which affective development and affective factors are taken into account. (p.15)

sus experiencias de lectura en una atmósfera positiva de aprendizaje. Rosenblatt creía que el uso de textos literarios en este entorno acabaría promoviendo una ciudadanía democrática activa.

La teoría dialógica, iniciada por el pedagogo brasileño Paulo Freire (1970, 2005), se basa en el poder de la palabra y del diálogo para transformar las formas de ver la realidad y el mundo del alumnado. La presencia de la teoría dialógica en este estudio se encuentra más específicamente en el uso de las charlas dialógicas (Flecha, 1997). Estas charlas promueven la reunión de un grupo de personas en torno a una obra literaria. Esta técnica didáctica se desarrolla en un ambiente de respeto y tolerancia. Todos los miembros de la comunidad están invitados a participar, y la experiencia también está abierta a personas ajenas a la misma. Flecha (2015) también acuñó el término “lectura dialógica” para definir las acciones que se desarrollan en diversos contextos y momentos (en horario escolar y extraescolar), en diferentes espacios (desde el aula hasta el hogar y la calle) y con más individuos (compañeros/as, amigos/as, familiares, profesores/as, vecinos/as, voluntarios/as y otros miembros de la comunidad). Estas experiencias tienen en cuenta los intereses y la vida cotidiana del alumnado, generan nuevos espacios de igualdad y confianza para lograr una mejor relación entre el alumnado y la comunidad.

Con la ayuda de los componentes transaccional y dialógico como base teórica de la intervención, se espera que ésta ejerza una influencia positiva en las actitudes de los estudiantes de Magisterio hacia el uso de la literatura en contextos bilingües. El entorno de aprendizaje creado también proporcionará oportunidades para el debate y la reflexión sobre el uso de la literatura, fomentando así la metacognición como componente central del desarrollo profesional docente. En consonancia con Bobkina y Domínguez (2014), con esta intervención también intentamos aumentar la conciencia de los estudiantes sobre las múltiples dimensiones educativas que puede abarcar la literatura.

## Revisión bibliográfica

Las investigaciones publicadas recientemente sobre los enfoques del profesorado de inglés como lengua extranjera con respecto a la literatura en sus aulas se centran generalmente en la Educación Secundaria y

Superior. En un contexto de Bachillerato, Bloemert et al. (2016) realizaron una encuesta de 20 ítems en escala Likert a 106 profesores y profesoras holandeses de inglés que utilizaban la literatura como componente obligatorio en los cursos preuniversitarios. Los resultados indican que las prácticas de los docentes difieren mucho en el tiempo dedicado y en la metodología aplicada. El factor que más influye en sus prácticas es la “herencia curricular”: el profesorado adopta las prácticas y el currículo que se desarrolla en el centro nada más llegar. Los participantes constataron un ligero predominio del enfoque contextual (centrado en elementos históricos, sociales y culturales), pero defendieron la importancia de aplicar un enfoque integral para enriquecer las clases de literatura, así como aumentar la comprensión de los estudiantes de lengua extranjera sobre prosa literaria contemporánea.

También en el mismo nivel educativo, Duncan y Paran (2017) se centraron en el uso de la literatura en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en el Reino Unido. La investigación exploratoria trató de examinar los puntos de vista y las prácticas del profesorado con la literatura en el aula de lengua extranjera a través de un enfoque de métodos mixtos que incluía, una encuesta en línea de 118 ítems, entrevistas con profesores/as, discusiones de estudiantes y grupos focales de estudiantes, cuestionarios abiertos de estudiantes y observaciones de clases. En este estudio participaron tres centros escolares. Los resultados indican que el profesorado está a favor de utilizar la literatura y es consciente de su potencial educativo. Los participantes confiaban en su capacidad para enseñar a través de la literatura, y en diversas ocasiones consideraban que su propio compromiso y pasión por la lectura era el factor de éxito de su uso en el aula.

En un segundo estudio (Duncan y Paran, 2018), los autores pretendían descubrir las diferentes formas en que los docentes negocian el reto de enseñar literatura dentro del Programa del Bachillerato Internacional. Llegan a la conclusión de que es importante permitir que el profesorado elija los textos literarios que mejor se adapten a sus contextos, y comentan cómo los profesores y profesoras apasionados por la literatura transmiten esto a su alumnado.

En la Universidad de Central Lancashire, Jones y Carter (2012) midieron las actitudes hacia la literatura de 12 docentes de inglés como lengua extranjera. Estos autores argumentan que la literatura es un recurso esencial de enseñanza-aprendizaje en el *Marco Común Europeo*

*de Referencia* (Consejo de Europa, 2010) y, por lo tanto, es importante utilizar textos literarios para apreciar la literatura; pero también se enfatiza su utilidad como recurso para desarrollar la conciencia lingüística y cultural. Los resultados muestran que la mayoría de los profesores (75%) consideran que la literatura es un material útil para el aula y reconocen su potencial para desarrollar la conciencia cultural (66,6%). Sin embargo, consideran que contiene muchas referencias culturales difíciles y un lenguaje de baja frecuencia (66,6%), y la mitad de los encuestados cree que la comprensión de la literatura no es lo que necesitan la mayoría del alumnado, especialmente los de nivel avanzado.

Una visión más específica sobre cómo la edad puede ser una variable influyente en las actitudes del profesorado de inglés hacia la literatura la ofrecen Calafato y Paran (2019). En su estudio, 140 profesores rusos de ILE que enseñan en diferentes niveles completaron un cuestionario de 85 ítems. Sus hallazgos muestran que, aunque en general tienen una opinión positiva de la literatura en la enseñanza de idiomas, el grupo de participantes más jóvenes (>30 años) utiliza la literatura en un grado estadísticamente significativamente menor que los dos grupos de mayor edad, y también informan que disfrutan de la literatura significativamente menos. Los autores señalan la necesidad de enriquecer los programas de formación del profesorado (especialmente los de formación inicial) con experiencias que fomenten una actitud positiva hacia el texto literario.

Aunque los estudios sobre las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la literatura en las aulas bilingües son escasos, existen algunas contribuciones recientes localizadas en España. Férez- Mora y Coyle (2020) midieron las creencias de los estudiantes universitarios antes y después de haber utilizado un plan de clase basado en un poema en el aula de ILE. La herramienta de recogida de datos fue un cuestionario tipo Likert de 17 ítems que abarcaba tres dimensiones: lingüística, intercultural y motivacional. Los resultados indican que los estudiantes eran más conscientes de los beneficios motivacionales e interculturales del uso de la poesía, pero les costaba ver su potencial para el aprendizaje de idiomas.

Esta revisión bibliográfica indica que, en general, el profesorado de inglés tiene una actitud positiva hacia la literatura y cree en la posibilidad de transferir su pasión por los libros. Sin embargo, a la hora de enfrentarse a los textos literarios en las aulas, afirma experimentar una falta de confianza y de conocimientos para utilizarlos adecuadamente. La mayoría de las investigaciones publicadas insisten en la necesidad

de aclarar el papel de la literatura en el aula de idiomas y de incluir formación sobre cómo utilizar los textos literarios como parte de los planes de estudios de formación del profesorado. En cuanto a las observaciones metodológicas, en general, se fomentan los enfoques integrales de la literatura, que exploran todo su potencial educativo. Por último, la mayoría de los trabajos destacan que es urgente ampliar el corpus de investigación para medir empíricamente el impacto del uso de la literatura en el aprendizaje del alumnado.

## Método

Se presenta un estudio empírico que pone a prueba el impacto de una intervención pedagógica basada en la literatura, recogiendo datos antes y después de su administración. También es transversal, ya que se llevó a cabo durante tres cursos consecutivos con diferentes cohortes de estudiantes. Por último, utiliza un enfoque de método mixto que facilita la obtención de información cualitativa y cuantitativa.

## Objetivos

La presente contribución tiene como objetivo medir el impacto de un enfoque pedagógico basado en prácticas transaccionales y dialógicas en la mejora de las actitudes de los estudiantes hacia el uso de la literatura en el aula bilingüe. Se han formulado dos hipótesis:

H1: Experimentar esta metodología incrementa la valoración y apreciación de los textos literarios como recursos educativos por parte del estudiantado de magisterio.

H2: Experimentar esta metodología aumenta la motivación y la disposición del alumnado de magisterio para utilizar textos literarios en el aula.

Atendiendo a estas hipótesis, podemos distinguir dos variables principales del estudio, subdivididas a su vez como sigue:

- Valoración y apreciación de los textos literarios como recursos educativos por parte de los participantes:
  - Valoración y apreciación de los textos literarios como recursos didácticos para el aprendizaje de contenidos.

- Valoración y apreciación de los textos literarios para modificar el pensamiento y el comportamiento de los alumnos y las alumnas.
- Valoración y reconocimiento del papel de los distintos géneros literarios en el aprendizaje.
- Reconocimiento de la utilidad de los textos literarios en todos los niveles, en particular, con alumnado de corta edad.
- Motivación y disposición de los participantes para utilizar textos literarios en las aulas:
  - Percepción de la capacidad de motivar al alumnado para aprender.
  - Confianza en su capacidad para preparar clases utilizando textos literarios.
  - Percepción de la capacidad para integrar la literatura en el programa de aprendizaje.
  - Apreciación de la literatura como elemento clave de su práctica docente.
  - Reconocimiento de competencias para crear bibliotecas de aula.

## Muestra y contexto

Los participantes de este estudio son tres grupos diferentes de estudiantes (N=37) distribuidos de la siguiente manera: 14 (2017-2018), 10 (2018-2019) y 13 (2019-2020). En cuanto a la edad, el 83,8% de los participantes tenían entre 21 y 25 años, mientras que el resto eran mayores de 25 años. Respecto a su nivel de inglés, el estudiantado debía presentar el certificado B1 para acceder al itinerario bilingüe. En el momento de la recogida de datos, en cuarto curso de carrera, el 73% de los participantes poseía un nivel B2 de inglés (estimado o certificado).

Tomando como referencia los parámetros expuestos por el centro de investigación Pew (2016), los estudiantes muestran un hábito de lectura medio-bajo en su lengua materna (español), ya que el 45,9% de los participantes afirma leer de 1 a 4 libros al año, y el 40,5% de 5 a 10. Sólo el 10,8% lee de 10 a 20. Al analizar su hábito de lectura en inglés, las cifras son más elevadas en el tramo de 1 a 4 libros (59,5%); sin embargo, hay un mayor número de estudiantes que afirman no leer ninguno (32,4%), y sólo un 8,1% lee de 5 a 10 libros.

En cuanto al contexto del estudio, se trataba de una universidad privada, el Centro Universitario Cardenal Cisneros, vinculado administrativamente a una universidad pública, la Universidad de Alcalá (Madrid, España). La universidad ofrece itinerarios bilingües para las titulaciones de Maestro de Educación Infantil y Primaria. En el itinerario bilingüe, más del 50% de las asignaturas del plan de estudios se imparten en inglés, lo que significa que asignaturas de diferentes áreas, como Psicología, Pedagogía, Ciencias, Historia o Artes, se enseñan en inglés a lo largo de los cuatro años del grado. Además de desarrollar las conocidas 4 Cs (Coyle et al., 2010): Comunicación, Contenido, Cognición y Cultura, este proyecto bilingüe específico incluye un quinto elemento, etiquetado como “conexión”, que anima a los estudiantes a abordar el aprendizaje teniendo en cuenta factores afectivos (Fernández-Fernández y Johnson, 2016). El proyecto bilingüe también incluye un fuerte componente metacognitivo que invita al alumnado a reflexionar sobre lo que experimentan como aprendices y su aplicación al aula de Primaria. Cabe destacar también que este proyecto bilingüe fue galardonado con el Sello Europeo de las Lenguas (2016) por la Comisión Europea a través del Servicio Español de Internacionalización de la Educación.

Todos los participantes en el estudio estaban matriculados en una asignatura obligatoria de la especialidad de enseñanza del inglés como lengua extranjera: “Exploring Children’s Literature in English”, que versa sobre uso de la literatura infantil en contextos AICLE/ILE, experimentando así la misma intervención pedagógica. La asignatura se desarrolló en 15 semanas en un total de 150 horas (6 ECTS), que incluían la asistencia a sesiones presenciales cuatro horas semanales durante 15 semanas (60 horas en total), la lectura de textos, la coordinación de trabajos en grupo, la preparación de tareas de lectura y escritura, y el diseño y creación de materiales y recursos necesarios para las tareas propuestas.

## **Herramientas de recogida de datos**

El estudio utiliza tres herramientas diferentes de recopilación de datos. En primer lugar, un cuestionario de actitudes basado en el de Jones y Carter (2012) (véase el apéndice 1). El cuestionario se utilizó como *pre-test* y *post-test* y contenía una sección de información general que buscaba encontrar información sobre la edad, nivel de inglés y hábitos de lectura en inglés y español de los participantes. En una sección

posterior, se presentaban a los estudiantes 11 frases y se les pedía que compartieran su nivel de acuerdo utilizando una escala de cinco puntos que iba de “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo”. Dado que el instrumento original se diseñó para profesorado universitario de inglés como lengua extranjera, algunos ítems se modificaron ligeramente para adaptarlos al perfil de los participantes: estudiantes de magisterio de la mención de enseñanza del inglés como lengua extranjera en un itinerario bilingüe. El instrumento final se sometió a una prueba piloto con una pequeña muestra de estudiantes con un perfil similar al de los participantes, que aportaron sus comentarios para mejorar la redacción de algunos ítems. Asimismo, se descartó un ítem de la versión original, ya que solicitaba información sobre las experiencias previas de los participantes con la literatura y, por lo tanto, no estaba sujeto a variación en las mediciones previas y posteriores.

El segundo instrumento utilizado fueron los testimonios escritos. Se pidió a los estudiantes que escribieran un texto breve (no más de una página) sobre cómo la asignatura había contribuido a su aprendizaje y desarrollo profesional. La tarea se propuso a los estudiantes después de que se hubieran publicado las notas finales. Los escritos de los estudiantes incluían en diversas ocasiones evidencias de su trabajo, como fotografías de los materiales que habían creado o enlaces a las actividades que habían desarrollado a lo largo de las 15 semanas.

El tercer instrumento fue una entrevista de grupo focal realizada por dos miembros externos del equipo de investigación, profesores universitarios, que mantuvieron una reunión de una hora con los estudiantes voluntarios de cada cohorte. En las entrevistas a grupos focales se preguntó a los estudiantes si la experiencia había cambiado su actitud hacia el uso de la literatura, además de cómo podría repercutir esta experiencia en su práctica docente y qué elementos de la experiencia podrían modificarse para mejorar la intervención. También se dio espacio a los participantes para que compartieran otras opiniones o puntos de vista. Los entrevistadores hicieron un resumen de las respuestas de los estudiantes y anotaron algunas frases literales expresadas por los participantes.

## Procedimiento de investigación y ética

Los instrumentos de recogida de datos se administraron de la misma manera a los tres grupos de participantes. El cuestionario en escala

Likert se entregó en la primera semana de clase en septiembre/octubre. En diciembre, los participantes podían ver sus respuestas iniciales y cambiarlas de color si no estaban de acuerdo con ellas. Se realizaron análisis descriptivos y bivariados con el programa SPSS V.20.

En diciembre se recogieron las reflexiones escritas de los estudiantes sobre esta experiencia de aprendizaje, y en enero se organizaron grupos de discusión como actividad voluntaria. Participaron todos los estudiantes. Los datos cualitativos se introdujeron en el programa informático NVivo. Dos investigadoras codificaron las transcripciones de forma independiente utilizando como categorías las variables de este estudio. El coeficiente Kappa de validez entre evaluadores fue de 0,82, que se considera excelente (Landis y Koch, 1977). Todos los cálculos estadísticos fueron revisados por un técnico estadístico externo al proyecto.

Todos los participantes en el estudio firmaron un documento de consentimiento por escrito para permitir a las investigadoras utilizar la información recopilada y difundir los resultados, siempre que no se revelara su identidad. Los datos se almacenaron de forma segura en el espacio virtual de la universidad, al que sólo podían acceder las investigadoras.

## Intervención pedagógica

Los participantes estaban completando la asignatura “Exploring Children’s Literature in English”, la cual presenta a los estudiantes diferentes materiales literarios para el aula AICLE/ILE. La asignatura se impartió a lo largo de 15 semanas, de septiembre a enero, utilizando una metodología transaccional y dialógica, tal como la presentan Rosenblatt (1995, 2005) y Freire (1970, 2005), respectivamente. Se invitó al alumnado a explorar textos literarios en un entorno colaborativo que fomentaba el debate y el pensamiento crítico. El estudiantado asumía distintos papeles: como lectores de los textos literarios, como profesorado que utilizará estos textos en sus futuras aulas y como escritores y escritoras, ya que también se promovía la escritura creativa.

Los contenidos de la asignatura incluían: narración de cuentos, canciones de jazz, escritura de poemas, actividades teatrales (teatro de lectores, *freeze frames*, improvisación, preparación de guiones sencillos), análisis de canciones infantiles y cuentos de hadas, y elaboración de materiales. Además, el alumnado participaba una vez a la semana en

charlas dialógicas en las que se debatía una novela juvenil. Estas charlas estaban abiertas a otros miembros de la comunidad educativa. En todas las clases se pidió a los estudiantes que reflexionaran sobre su experiencia y su posible repercusión en sus futuras prácticas docentes.

Siguiendo los principios dialógicos, los estudiantes eran libres de participar a través de sus opiniones y puntos de vista. También se les invitó a construir de forma cooperativa el aprendizaje, contribuyendo al grupo con sus conocimientos y experiencias. En la misma línea, la teoría transaccional destaca tanto la esfera privada como la pública en la lectura, ya que las experiencias individuales de lectura del alumnado se combinan con actividades de puesta en común en grupo. En este proceso de construcción de significados, los alumnos y alumnas utilizan posturas eferentes y estéticas (Rosenblatt, 1995), para descubrir que la lectura de textos literarios requiere habilidades distintas de la retención de información, y que el uso del lenguaje representacional genera capas textuales que pueden ser interpretadas de forma diferente por los lectores.

## Resultados

A continuación, se comentan los resultados obtenidos mediante cada una de las herramientas de recogida de datos (cuestionario de actitudes, reflexiones escritas y grupos de discusión). La información recogida se describe en relación con las variables incluidas en este trabajo de investigación.

### Cuestionario de actitud

En cuanto a las diferencias, los resultados demuestran que las actitudes iniciales ya son positivas, ya que ninguno de los criterios obtuvo una puntuación inferior a 2,5 sobre 5; sin embargo, en el *post-test* estas actitudes han aumentado, especialmente en el ítem: “Es difícil motivar al alumnado para que lea en inglés” (codificado inversamente), con una diferencia de 0,73, seguido de “Utilizar la literatura es un objetivo secundario para mí” (codificado inversamente) que aumenta 0,7 (Tabla I). La única excepción es el ítem “Utilizar la literatura requiere mucha preparación”, con un ligero descenso de 0,03. Por tanto, podemos afirmar que las actitudes tras la intervención tienden a ser más positivas.

TABLA I. Cuestionario de actitudes (resultados antes y después de la prueba)

	N	Media (Pre-test)	Media (Post-test)	Media Diferencias	Dev. (Pre-test)	Dev. (Post-test)
<b>1. Estoy preparado/a para utilizar textos literarios utilizando diferentes recursos, materiales y técnicas*.</b>	37	4,16	4,76	0,6	0,8	0,49
<b>2. La literatura puede introducirse en el aula cuando el alumnado tiene una competencia intermedia en la lengua. (Codificación inversa)</b>	37	3,27	3,57	0,3	1,33	1,28
<b>3. La literatura puede cambiar las creencias erróneas, las ideas equivocadas, los prejuicios, etc. del alumnado.</b>	37	4,51	4,86	0,35	0,61	0,35
<b>4. El uso de la literatura requiere mucha preparación (codificación inversa)*.</b>	37	2,54	2,51	-0,03	0,87	1,04
<b>5. Es difícil motivar al alumnado para que lea en una lengua extranjera. (codificación inversa)*</b>	37	3,41	4,14	0,73	0,93	0,95
<b>6. Hay tiempo suficiente en clase para presentar textos literarios.*</b>	37	3,22	3,32	0,11	0,95	1,16
<b>7. El lenguaje literario no es útil para la comunicación cotidiana. (Codificación inversa)</b>	37	4,3	4,5	0,05	0,7	0,75
<b>8. Crear una biblioteca de aula es muy caro y difícil. (Codificación inversa)*</b>	37	4,41	4,59	0,19	0,72	0,72
<b>9. Preferiría no utilizar la poesía en mis clases de inglés. (Codificación inversa)</b>	37	4,46	4,65	0,19	0,65	0,63
<b>10. La literatura puede ayudar a los niños y niñas a comprender asignaturas de contenido, como Ciencias o Historia.</b>	37	4,57	4,81	0,24	0,5	0,57
<b>11. Utilizar la literatura es un objetivo secundario para mí. (Código invertido)*</b>	37	3,81	4,51	0,7	1,08	0,9

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los ítems en los que los participantes se mostraron más de acuerdo, la puntuación media más alta en el *post-test* corresponde a “La literatura puede cambiar las creencias erróneas, ideas equivocadas, prejuicios, etc. del alumnado” (4,86/5); seguido de “La literatura puede ayudar a los niños y niñas a comprender materias de contenido, como Ciencias o Historia” (4,81/5). Ambos ítems están relacionados con el valor educativo de los textos literarios más allá del aprendizaje de la lengua.

Un análisis de los grupos de ítems asociados a cada una de las variables del estudio demuestra un aumento en ambas. Los ítems asociados a la primera variable (“Valoración y apreciación de los textos literarios por parte de los participantes”) son los ítems 2, 3, 7, 9 y 10, mientras que los ítems de la variable 2 (“Motivación y disposición de los participantes a utilizar textos literarios”) aparecen con un asterisco en la Tabla I (ítems 1, 4, 5, 6, 8 y 11).

Al observar las medias de cada uno de los grupos (Tabla II), los resultados indican que ambas variables aumentan en la prueba posterior: (0,23 para la variable 1, y 0,38 para la variable 2). Esto refuerza la tendencia positiva, aunque indica que hay un aumento ligeramente superior en la motivación y la disposición de los participantes a utilizar textos literarios. A pesar de estos resultados, la puntuación total más alta en la prueba posterior está relacionada con la valoración y apreciación de los textos literarios por parte del alumnado. Los resultados totales demuestran que las actitudes positivas del alumnado aumentan de 3,88 (*pre-test*) a 4,19 (*post-test*), mostrando así una diferencia de 0,31.

---

TABLA II. Cuestionario de actitudes (resultados antes y después de la prueba). Agrupaciones de variables

---

	Media ( <i>pre-test</i> )	Media ( <i>post-test</i> )	Media Diferencias
<b>Variable 1. Valoración y apreciación de los textos literarios (puntos 2, 3, 7, 9 y 10 del cuadro I)</b>	4,22	4,45	0,23
<b>Variable 2. Motivación y disposición para utilizar textos literarios (ítems 1, 4, 5, 6, 8 y 11 de la tabla I)</b>	3,59	3,97	0,38
<b>Total</b>	3,88	4,19	0,31

Fuente: Elaboración propia.

Para comprobar si estas diferencias son estadísticamente significativas es necesario realizar una prueba t de muestras emparejadas. Para ello, se comprobó la distribución normal de la muestra mediante una prueba de Kolmogórov-Smirnov (Tabla III).

---

TABLA III. Prueba de Kolmogórov-Smirnov

---

	<b>Total (pre-test)</b>	<b>Total (post-test)</b>	<b>Grupo 1 (pre-test)</b>	<b>Grupo 1 (post-test)</b>	<b>Grupo 2 (pre-test)</b>	<b>Grupo 2 (post-test)</b>
<b>Z de Kolmogorov- Smirnov</b>	,706	,991	,655	1,046	1,171	,824
<b>Sig. (2 colas)</b>	,702	,279	,785	,224	,129	,505

Fuente: Elaboración propia.

Una vez confirmada la distribución normal de la muestra para cada una de las variables del estudio, se realizaron tres pruebas t entre los resultados totales de las pruebas previas y posteriores, de los grupos 1 y 2. En cada uno de los tres casos, el valor p fue inferior a 0,05, como se muestra en la tabla IV. Estos resultados indican que existe una probabilidad muy pequeña de que las diferencias observadas en las medias se hayan producido por casualidad, por lo que podemos rechazar la hipótesis nula. En otras palabras, las puntuaciones de la prueba posterior son significativamente superiores a las de la prueba previa en los tres grupos. Esto sugiere que la intervención que se administró a los participantes fue eficaz para mejorar sus puntuaciones.

---

TABLA IV. Pruebas T realizadas

---

	<b>t</b>	<b>Sig. (2 colas)</b>
<b>Total pre-test- Total post-test</b>	-6,020	,000
<b>Cluster 1 pre-test- Cluster 1 post-test</b>	-4,445	,000
<b>Grupo 2, pre-test Post-test del grupo 2</b>	-3,085	,004

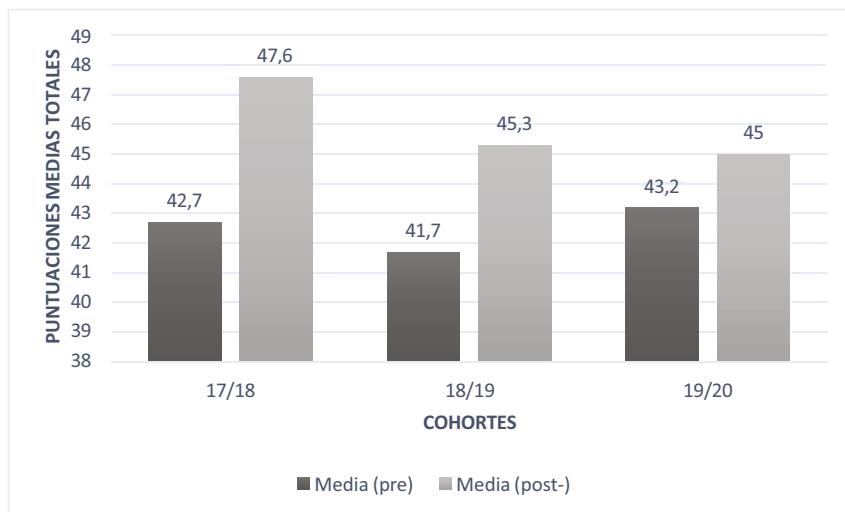
Fuente: Elaboración propia.

La intervención pedagógica también fue eficaz para cada cohorte (Gráfico 1/Tabla V). El grupo 2017/18 aumenta un 4,9, seguido de la cohorte 2018/19 con un 3,6 y finalmente la cohorte 19/20 que aumenta un 1,8. El aumento en las tres cohortes demuestra un efecto positivo constante de la intervención en las tres muestras. También cabe destacar que la desviación estándar en todos los casos disminuye en el *post-test*, lo que puede indicar que las actitudes de los estudiantes tienden a ser más similares después de la intervención pedagógica.

---

GRÁFICO I. Puntuaciones medias de las actitudes positivas en los cuestionarios previos y posteriores por año

---



Fuente: Elaboración propia.

---

TABLA V. Puntuaciones medias de las actitudes positivas en los cuestionarios previos y posteriores por año

---

	N	Media (pre-)	Media (post-)	Diferencias medias	SD (pre-)	SD (post-)	Diferencia SD
<b>17/18</b>	14	42,7	47,6	4,9	3,4	2	-1,4
<b>18/19</b>	10	41,7	45,3	3,6	4,5	4	-0,5
<b>19/20</b>	13	43,2	45	1,8	4	2,9	-1,1

Fuente: Elaboración propia.

Aunque los resultados cuantitativos muestran una clara tendencia positiva en las actitudes de los participantes tras la aplicación de la intervención pedagógica, es necesario completarlos con información cualitativa obtenida a partir de reflexiones escritas y grupos focales, ya que pueden arrojar luz para formular conclusiones válidas.

## Reflexiones escritas y grupos de discusión

Los resultados de las 37 reflexiones escritas y de los tres grupos de discusión se presentarán conjuntamente y en relación con las variables establecidas para este estudio.

### Variable 1: Valoración y apreciación por parte de los participantes de los textos literarios como recursos educativos.

Los comentarios relacionados con la variable 1 están presentes en todas las reflexiones escritas y en todos los grupos de discusión realizados. Al considerar las subvariables, “Reconocimiento de la utilidad de los textos literarios en todos los niveles, incluso con alumnado de corta edad” muestra la frecuencia más alta (23 de 37). 20 creen que la principal razón para desarrollar una actitud negativa hacia la lectura es que el profesorado no elige libros interesantes o bien que el alumnado no participa en la elección de los textos. Sobre este tema 12 participantes preferirían textos multiculturales y seis elegirían a autores y autoras contemporáneos. Tres alumnos señalaron que los materiales literarios utilizados en clase no representan al alumnado de corta edad, lo que dificulta el desarrollo de sus identidades.

La subvariable más frecuente “Valoración y apreciación de los textos literarios para modificar el pensamiento y el comportamiento del alumnado” está presente en 25 reflexiones (67%). Los participantes indican que la lectura compartida influye en sus conocimientos, creencias y acciones. 23 reflexiones indican que esta práctica les permitió aprender más “del libro y de mis compañeros” (ID 20).

En cuanto al “Valor y apreciación de los textos literarios como recursos educativos para aprender contenidos”, el alumnado “en general estaba de acuerdo en que los textos literarios pueden tener un papel vital en el aprendizaje de contenidos, pero los consideraban material

complementario” (Grupo focal 2). En relación con la “Valoración y reconocimiento del papel de los distintos géneros literarios en el aprendizaje”, mencionaron que “es difícil disfrutar de la poesía cuando solíamos aprender de memoria largos poemas épicos en nuestra L1” (Grupo focal 3) y que “puede ser una buena idea utilizar la literatura de esta manera en las clases de lengua española” (Grupo focal 2). La transferencia de prácticas entre las aulas de L1 y FL también se menciona en 20 reflexiones escritas pertenecientes a las tres cohortes.

## **Variable 2: Motivación y disposición de los participantes para utilizar textos literarios en el aula.**

El 54% de las reflexiones escritas están relacionadas con la “Percepción de los participantes sobre su capacidad para integrar la literatura en el programa de aprendizaje”. Más concretamente, se sienten seguros para llevar la literatura a sus aulas, porque creen firmemente que se puede disfrutar de ella. Un comentario que ilustra esta idea afirma (ID 31): “Sólo puedo decir que nunca he disfrutado abriendo un libro. Nunca. Y ahora estoy muy motivada hacia los libros y la lectura en cualquier idioma”. Otro afirma que: “No es sólo el libro que eliges, sino cómo lo presentas a los alumnos para que la experiencia sea valiosa. Aquí lo hemos experimentado”. (ID 20). En las transcripciones de los grupos de discusión este es también un tema común, ya que aparece en los tres.

La subvariable “Confianza en su capacidad para preparar clases utilizando textos literarios” está presente en 19 reflexiones escritas. 12 se refieren explícitamente al método dialógico- transaccional utilizado: “Esto es mucho mejor que un examen o un trabajo relacionado con el libro. Los estudiantes pueden desarrollar no sólo su inglés, sino también su pensamiento crítico. Además, pueden compartir sus pensamientos y predicciones sobre los textos que leen” (ID 29). En todos los grupos de discusión, los participantes compartieron su convicción de que lo que habían experimentado podría trasladarse a sus futuras aulas.

Otra idea frecuente es el reconocimiento de los entornos de aprendizaje colaborativo como un componente pedagógico clave, que se encuentra en 10 reflexiones escritas y en todas las conversaciones de los grupos de discusión. Un estudiante se refiere a las conversaciones dialógicas: “Al principio ni siquiera leía los textos. Lo confieso, pero cuando

escuché a mis compañeros reflexionar sobre ellos, me sentí motivado para descubrirlos yo mismo y ver qué podía sacar de ellos. Si consigo motivar a mis alumnos para que compartan y descubran, disfrutarán con los cuentos" (ID 8). Algunos de ellos consideran que recurrir a sus compañeros (y no al profesor) significa que pueden aprender de sus compañeros y compañeras, y que "todo el mundo puede tener un papel en el aula y, por extensión, en la sociedad" (ID 25).

En general, el estudiantado también coincide en que la creación de un ambiente positivo de aprendizaje es fundamental para desarrollar actitudes positivas hacia los textos literarios en el aula de inglés. Uno de ellos afirma: "Es difícil participar cuando el profesor sólo se fija en tu gramática o tienes que dar la respuesta correcta" (ID 20). En este sentido, los participantes destacan la importancia de formar parte de actividades auténticas que promuevan la comunicación real y fomenten el respeto y la tolerancia. Una de las participantes comparte: "Me sorprendió descubrir que podía compartir mis opiniones, aunque no estuvieran de acuerdo con lo expresado anteriormente, y mis compañeros intentaron comprender mi punto de vista. Me sentí escuchada y respetada en las conversaciones dialogadas" (ID 6).

Los participantes también se refirieron a las dificultades encontradas y a cómo las afrontaron. Cinco escritos mencionan que las actividades experienciales supusieron un reto al principio. Asimismo, en la transcripción del grupo focal 1 podemos encontrar que los estudiantes comparten que "les resultaba difícil pensar en sus experiencias, y a veces no sabían qué decir". Creían que este problema se resolvía con la práctica. Una vez los estudiantes compartieron sus puntos de vista, supieron cómo participar en el debate". Las habilidades lingüísticas parecen ser otro problema, ya que los estudiantes del grupo de discusión 3 dijeron que "la mayoría de las actividades requerían habilidades orales avanzadas". Comentaron que al principio les daba vergüenza participar. Sin embargo, destacan que el ambiente positivo de aprendizaje los animó a compartir sus puntos de vista sin miedo a cometer errores. Por lo tanto, los estudiantes tuvieron que adaptarse a un nuevo entorno de aprendizaje en el que se les exigía que pensaran y fueran activos.

Por último, un hallazgo común en las reflexiones escritas es que algunos estudiantes añoraban haber experimentado la literatura de una forma más positiva durante sus estudios de Educación Primaria y Secundaria. Un comentario representativo de esta opinión es el ofrecido

por esta estudiante (ID 25), que dice: “Ojalá hubiera disfrutado de la literatura de niña y adolescente como lo he hecho con este curso. Estoy segura de que ahora habría sido una lectora más ávida. Pero nunca es demasiado tarde. Me alegra de poder disfrutar ahora mucho más de las historias”.

## Discusión

Los resultados muestran que la intervención pedagógica basada en técnicas transaccionales y dialógicas mejoró las actitudes de los estudiantes hacia el uso de la literatura en las tres cohortes. Los resultados están en consonancia con Férez Mora y Coyle (2020), quienes reconocieron el impacto positivo de una experiencia con alumnado de Magisterio utilizando poesía ya que “amplificó en gran medida sus sistemas de identidad como aprendices” (p. 242).

Las respuestas al cuestionario previo a la prueba muestran una actitud inicial positiva hacia el uso de la bibliografía. Estos resultados coinciden con estudios exploratorios anteriores en diferentes países, como Jones y Carter (2012), Bloemert et al. (2016) o Duncan y Paran (2017). Aunque con cautela, ya que no se recogieron las actitudes de los profesores en activo, esto también puede indicar que esta muestra no sigue la tendencia indicada por Calafato y Paran (2019), que destacaron que los estudiantes universitarios más jóvenes tenían actitudes menos positivas.

Los datos también indican que la intervención pedagógica aumentó la confianza de los participantes en su uso de la literatura en el aula, no solo para el aprendizaje de idiomas, sino como herramienta educativa, promoviendo “a passion for books” (Duncan y Paran, 2017). Aumentaron su actitud hacia sus habilidades para motivar a los estudiantes a leer textos literarios utilizando las técnicas empleadas en la intervención. Esta transferibilidad puede alimentar sus prácticas docentes en el futuro.

Los resultados del *post-test* demuestran que las puntuaciones más altas corresponden al reconocimiento de los textos literarios como recursos útiles para transmitir contenidos y cambiar los prejuicios y creencias erróneas de las personas que los leen. Esta última área es también predominante en los datos cualitativos recogidos. Esta consideración holística de los beneficios que los textos literarios pueden aportar al aula está en consonancia con el deseo de Bloemert et al. (2016) de

aplicar un enfoque integral a la enseñanza de la literatura. Las estrategias transaccionales y dialógicas utilizadas en la intervención pedagógica de este estudio promueven una visión más holística del potencial de la literatura en la educación, considerándola también como un punto de partida para debatir ideas con otros y reflexionar sobre las propias.

Un elemento común en las contribuciones de los participantes es su reconocimiento del valor de un entorno de aprendizaje en el que la cooperación y el intercambio fueran naturales, como proponen Rosenblatt (1995, 2005) y Flecha (1997, 2015). Muchos comentarios hacen referencia al uso de conversaciones dialógicas. Estos hallazgos coinciden con estudios previos centrados en esta estrategia instruccional, (Alonso et al., 2008; Chocarro de Luis, 2013; Fernández-Fernández, 2020). Los comentarios de los participantes también indican que su experiencia anterior con la literatura se desarrolló en un ambiente de aprendizaje mucho más controlado. Esto nos puede llevar a plantearnos si este uso de los textos literarios les priva de su propia naturaleza: ser leídos y experimentados.

Los participantes mencionan la elección de textos como un asunto predominante. Más específicamente, se refieren al uso de listas de lectura predeterminadas de autores u obras canónicas, a menudo en versión adaptada. La falta de voz y elección aleja la educación de los entornos de aprendizaje centrados en el alumnado. Estos resultados coinciden con la afirmación de Duncan y Paran (2018) que indica que se debe dar al profesorado la oportunidad de seleccionar aquellos textos que consideren más apropiados para su alumnado.

Por último, un buen número de participantes achaca a experiencias anteriores con la literatura en el aula de L1 sus dificultades para abordar la literatura en el aula de lengua extranjera (FL). Por lo tanto, las metodologías de enseñanza de la literatura en las clases de L1 podrían requerir un cambio urgente hacia un enfoque más colaborativo y reflexivo. Asimismo, las conexiones entre las experiencias pasadas con la literatura en L1 y en FL podrían requerir una mayor investigación, y las prácticas en el aula en ambas áreas tendrían que estar mejor alineadas en todos los niveles educativos.

Es importante reconocer ciertas limitaciones de este estudio. Aunque la muestra abarca a toda la población disponible, el número de participantes es bajo y no puede decirse que represente a toda la población de estudiantes universitarios de magisterio que se especializa

en la enseñanza del inglés en Primaria. En cuanto a la recogida de datos, el uso de cuestionarios previos cumplimentados por los participantes como *post-test* podría haber sesgado nuestros resultados, ya que podían ver sus respuestas iniciales. Por último, las transcripciones de los grupos focales se han limitado a resúmenes proporcionados por los entrevistadores, ya que no se pudieron grabar en el momento del experimento.

## Conclusiones

En el presente estudio tres cohortes diferentes de estudiantes de magisterio (N=37) que finalizaban su especialización en ILE y un itinerario bilingüe experimentaron una intervención pedagógica de 15 semanas basada en la utilización de textos literarios con estrategias transaccionales y dialógicas. La evolución de sus actitudes hacia la literatura se midió mediante un cuestionario, reflexiones escritas y grupos focales.

Los resultados indican que existe una mejora estadísticamente significativa en sus actitudes, presente en las dos variables estudiadas: la motivación y disposición de los participantes para utilizar textos literarios en el aula, y su valoración y apreciación de los textos literarios como recursos educativos. Se puede afirmar que los estudiantes de magisterio están ahora más motivados para leer y utilizar textos literarios en inglés en sus futuras aulas bilingües. También reconocen más específicamente el papel de los textos literarios para enseñar contenidos y cambiar las creencias del alumnado.

El estudio ha identificado varios factores de éxito en el uso de textos literarios en los programas de formación de profesorado bilingües, como la creación de una atmósfera de aprendizaje positiva, el fomento del aprendizaje colaborativo y el uso de charlas dialógicas para compartir y comentar sus experiencias de lectura. Asimismo, el estudiantado indica que la elección de los textos ha sido fundamental para permitirles explorar textos literarios de su interés y gusto.

En cuanto a futuras líneas de investigación, este estudio podría replicarse con profesorado bilingües en activo para comparar sus actitudes hacia la literatura. Para ello, sin embargo, sería recomendable diseñar un nuevo cuestionario de actitudes que pueda cubrir áreas destacadas, como la conexión entre L1-FL, la elección de libros o el uso de espacios colaborativos de aprendizaje. Asimismo, sería interesante medir las actitudes

de los participantes en este estudio tras unos años de práctica docente. En definitiva, se espera que estas experiencias de aprendizaje transaccional y dialógico sirvan de inspiración para diseñar experiencias de aprendizaje positivas en torno a los textos literarios en sus aulas bilingües.

## Referencias bibliográficas

- Alonso, M.J., Arandia, M., & Loza, M. (2008). La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en las dinámicas dialógicas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(1), 71-77. [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1240860668.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240860668.pdf)
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Bloemert, J., Jansen, E., & van de Grift, W. (2016). Exploring EFL literature approaches in Dutch secondary education. *Language, Culture and Curriculum*, 29(2), 169-188, <https://doi.org/10.1080/07908318.2015.1136324>
- Bobkina, J., & Domínguez Romero, E. (2014). The use of literature and literary texts in the EFL classroom; between consensus and controversy. *International Journal of Applied Linguistics and English literature*, 3 (2), 248-260. <http://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.3n.2p.248>
- Calafato, R., & Paran, A. (2019). Age as a factor in Russian EFL teacher attitudes towards literature in language education. *Teaching and Teacher Education*, 79, 28-37.
- Carter, R (2007). Literature and language teaching 1986-2006: a review. *International Journal of Applied Linguistics*, 17 (1), 3-13.
- Chocarro de Luis, E. (2013). Las tertulias dialógicas, un recurso didáctico en la formación de docentes. *Historia y Comunicación Social*, 13, 219-229. <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/44238/41800>
- Collie, J., & Slater, S. (1990). *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. .

- Consejo de Europa (CEFR) (2010). *Council of Europe Language Policy Portal*. Council of Europe Publishing. [https://www.coe.int/T/dg4/Linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](https://www.coe.int/T/dg4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf)
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Daskalovska, N., & Dimova, V. (2012). Why should literature be used in the language classroom? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1182-1186.
- Duncan, S., & Paran, A. (2017). *The effectiveness of literature on acquisition of language skills and intercultural understanding in the high school context*. Un informe de investigación para la Organización del Bachillerato Internacional. Instituto de Educación, University College London. literature-language-acquisition-summary-en-2.pdf (ibo.org)
- Duncan, S., & Paran, A. (2018). Negotiating the Challenges of Reading Literature: Teachers Reporting on their Practice. En J. Bland, (ed.), *Using Literature in English Language Education: Challenging Reading for 8–18 Year Olds* (pp. 243-260). Bloomsbury.
- Férez, P., & Coyle, Y. (2020). Poetry for EFL: Exploring Change in Undergraduate Students' Perceptions. *Porta Linguarum*, 33, 231-247.
- Fernández-Fernández, R. (2020). Using Dialogic Talks in EFL Primary Teacher Education: An Experience. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 14(29), 148-159. <https://doi.org/10.26378/rnlael1429367>
- Fernández-Fernández, R., & Johnson, M. (2016) (coords.). *Bilingual education at the university level*. Centro Universitario Cardenal Cisneros. [https://www.cardenalcisneros.es/sites/default/files/CC%20-%20Bilingual%20Education%20at%20the%20University%20Level\\_1.pdf?](https://www.cardenalcisneros.es/sites/default/files/CC%20-%20Bilingual%20Education%20at%20the%20University%20Level_1.pdf?)
- Flecha García, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Flecha García, R. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed. 30th Anniversary Edition*. Continuum.
- Hişmanoğlu, M. (2005). Teaching English through Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 53-66.
- Jones, C., & Carter, R. (2012). Literature and Language Awareness: Using Literature to Achieve CEFR Outcomes. *Journal of Second Language*

- Teaching and Research*, 1(1), 69-82. <https://doi.org/10.5420/jsltr.01.01.3320>
- Kramsch, C. (2013). Culture in Foreign Language Teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.
- Landis, J.R., & Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Maley, A. (1989). Down from the pedestal: Literature as resource. En R. Carter, R. Walker y C. Brumfit (eds.), *Literature and the learner: methodological approaches* (pp. 1-9). Modern English Publications and the British Counsel.
- Modern Language Association (MLA). (2007). *Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World*. [https://www\(mla.org/Resources/Guidelines-and-Data/Reports-and-Professional-Guidelines/Foreign-Languages-and-Higher-Education-New-Structures-for-a-Changed-World](https://www(mla.org/Resources/Guidelines-and-Data/Reports-and-Professional-Guidelines/Foreign-Languages-and-Higher-Education-New-Structures-for-a-Changed-World)
- Paran, A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: an evidence-based survey. *Language Teaching*, 41(04), 465 – 496. <https://doi.org/10.1017/S026144480800520X>
- Pew Research Center. (1 de Septiembre de 2016), *Book Reading 2016*. [https://www.pewresearch.org/internet/wp-content/uploads/sites/9/2016/08/PI\\_2016.09.01\\_Book-Reading\\_FINAL.pdf](https://www.pewresearch.org/internet/wp-content/uploads/sites/9/2016/08/PI_2016.09.01_Book-Reading_FINAL.pdf)
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration* (2<sup>nd</sup> ed.). D. Appleton-Century Co.
- Rosenblatt, L. M. (2005). *Making meaning with texts: selected essays*. Heinemann.
- Shanahan, D. (1997). Articulating the relationship between language, literature and culture: Toward a new agenda for foreign language teaching and research. *Modern Language Journal*, 81(2), 164-174.
- Skaar, H., Elvebakk, L., & Nilssen, J. H. (2018). Literature in decline? Differences in pre-service and in-service primary school teachers' reading experiences. *Teaching and Teacher Education*, 69, 312-323.

**Información de contacto:** Raquel Fernández Fernández. Universidad de Alcalá, Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de. Filología Moderna, Facultad de Filología (Caracciolos), c/Trinidad, 3, 28801 Alcalá de Henares (Madrid, España). E-mail: [raquel.fernandez@uah.es](mailto:raquel.fernandez@uah.es)

## Anexo

My name is:

DATE:

1. I am a:
  - Man
  - Woman
2. My age is:
  - 21-25
  - 25-30
  - 30-35
  - +35
3. My level of English is:
  - Estimated
  - Certified
  - A2
  - B1
  - B2
  - C1
  - C2
4. I read literature in my mother tongue (if your mother tongue is not Spanish. indicate it here: \_\_\_\_\_)
  - None
  - 1-4 books per year
  - 5-10 books per year
  - 10-20 books per year
  - +20 books per year
5. I read literature in English:
  - None
  - 1-4 books per year
  - 5-10 books per year
  - 10-20 books per year
  - +20 books per year
6. If you don't read literature in English. why don't you do it?
  - I don't have time
  - I find it difficult to understand because of the language level
  - I find it boring because of the topics

- I don't understand cultural issues
  - I don't have the motivation to do it
  - I don't know why
7. If you read literature in English. why do you do it?
- For pleasure
  - As an assignment for my studies (University. E.O.I., Language schools. etc.).
  - For any other reason. please state it here: \_\_\_\_\_

With relation to **CLIL Primary Education**, indicate your level of agreement with the following statements:

	Strongly Disagree	Disagree	Not Sure	Agree	Strongly Agree
<b>1. I am ready to use literary texts using different resources. materials. techniques</b>					
<b>2. Literature can be introduced in the classroom when students have an intermediate competence in the language.</b>					
<b>3. Literature can change students' misbeliefs. misconceptions. prejudices. etc.</b>					
<b>4. Using literature takes a lot of preparation</b>					
<b>5. It is difficult to motivate students to read in a foreign language.</b>					
<b>6. There is enough time in class to introduce literary texts</b>					
<b>7. Literary language is not useful for everyday communication</b>					
<b>8. Creating a classroom library is very expensive and difficult</b>					
<b>9. I'd prefer not to use poetry in my English classes</b>					
<b>10. Literature can help children understand content-subjects. such as Science or History</b>					
<b>11. Using literature is a secondary goal for me.</b>					



# **La educación bilingüe en los medios de comunicación: Abordando la controversia en Madrid**

## **Bilingual Education in the Media: Addressing the Controversy in Madrid**

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-609>

### **Elisa Hidalgo-McCabe**

<https://orcid.org/0000-0001-6194-2198>

Universidad Complutense de Madrid

### **Leah Tompkins**

<https://orcid.org/0000-0001-6551-5601>

Universidad Autónoma de Madrid

### **Resumen**

El presente artículo proporciona una visión actualizada de la evolución del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE; del inglés *Content and Language Integrated Learning*) bajo el llamado Programa Bilingüe de Madrid, que sirve como caso ilustrativo de la implementación a gran escala de este enfoque en la enseñanza obligatoria. Desde su implantación inicial en 2004, la gradual expansión del Programa Bilingüe de Madrid en la red de centros públicos de la región ha evolucionado desde un tono predominantemente celebratorio a ser objeto de duras críticas, las cuales han sido reflejadas en diferentes artículos de prensa. Títulares de *clickbait* han agitado a la opinión pública, retratando un escenario educativo complejo en el cual los puntos de vista parecen polarizados en diferentes sectores políticos y educativos. Este trabajo aborda las áreas de controversia del Programa Bilingüe de Madrid hasta la fecha mediante la selección de 10 artículos de prensa que incluyen los puntos de vista de diferentes organizaciones, incluyendo sindicatos, plataformas

de acción colectiva y partes interesadas (autoridades locales, administraciones escolares, profesores, padres, investigadores), documentados en cuatro niveles: (1) lingüístico - elección del inglés como vehículo de enseñanza y expectativas de competencia lingüística; (2) social - cuestiones de equidad/inequidad que afectan a centros y estudiantes; (3) pedagógico - aprendizaje de contenido y rendimiento académico; y (4) profesional - formación del profesorado y cualificación de los auxiliares de conversación. Esta información se yuxtapone con investigaciones llevadas a cabo sobre estas mismas cuestiones. Esto conduce a un análisis sobre las posibilidades y los desafíos - presentes y futuros - a los que se enfrenta este programa en la región, así como una mirada sobre algunas consideraciones para la sostenibilidad en la implementación de AICLE.

*Palabras clave:* AICLE, educación bilingüe, medios de comunicación, controversias, titulares.

### **Abstract**

This article provides an up-to-date account of the evolution of Content and Language Integrated Learning under the so-called Madrid Bilingual Program (MBP), which serves as an illustrative case of the large-scale implementation of this approach in the compulsory school system. Since its initial introduction in 2004, the gradual expansion of this program across the network of public schools in the region has shifted from a predominantly celebratory tone to harsh critique, as portrayed in different media articles. Clickbait headlines have stirred public opinion, portraying a complex educational scenario where views appear to be polarized across different political and educational sectors. This paper addresses the areas of contention in the MBP to date through the selection of 10 media articles that include viewpoints by different organizations, including trade unions, platforms of collective action and stakeholders (local authorities, school administrators, teachers, parents, researchers), which were documented on four levels: (1) linguistic - i.e., the choice of English as a medium of instruction and expectations of language proficiency; (2) social - i.e., equity/inequity issues affecting schools and students; (3) pedagogical - i.e., subject learning and academic performance; and (4) professional - i.e., teacher training and language assistants' qualifications. This information is then juxtaposed with the investigations in the region which have addressed these same issues. This leads to a discussion of the possibilities and challenges - present and future - faced by this program in the region, as well as the outline of some considerations for the sustainability of CLIL implementation.

*Keywords:* CLIL, bilingual education, media, controversies, headlines.

## Introducción

El comienzo del siglo XXI trajo consigo un mayor interés -e inversión- en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Al establecimiento del multilingüismo como signo icónico (Gal, 2012, p. 34) se añade el compromiso por parte de instituciones nacionales y supranacionales (por ej., la Unión Europea) con la economía basada en el conocimiento. Este compromiso propició el entendimiento de que el multilingüismo - o, en el contexto europeo, el plurilingüismo - necesariamente requiere el dominio de los registros y géneros académicos (Codó, 2023, p. 5) indispensables para que los ciudadanos de la UE compitan en el mercado laboral global. En este escenario, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) se ha extendido rápidamente por los estados-nación de Europa, normalizándose como una parte principal de los planes de estudios escolares europeos (Hüttner y Smit, 2023, p. 125). Un caso particular es el denominado Programa Bilingüe de Madrid (PBM) de la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM). AICLE fue elegido el enfoque educativo para la enseñanza de materias no lingüísticas a través de una lengua extranjera - el inglés - junto con el español. Este enfoque pronto se conceptualizó como un avance con respecto al descontento con los resultados de las aulas tradicionales de lenguas extranjeras y supuso un acercamiento a las políticas europeas bi/multilingües que buscan no sólo promover el aprendizaje de lenguas sino también asegurar y reforzar los derechos lingüísticos, profundizar en el entendimiento mutuo, consolidar una ciudadanía democrática y contribuir a la cohesión social (Consejo de Europa, s.f.).

La introducción del PBM en 2004 en la educación primaria y, algunos años después, en 2010, en la educación secundaria, recibió en un espacio breve de tiempo la atención de la comunidad investigadora, la cual pronto señalaría las ventajas en el plano afectivo de todos los actores implicados y las mejoras en la competencia en lenguas extranjeras (Llinares y Dafouz, 2010). La popularidad inicial de este programa fue ensalzada por las autoridades locales con lemas como “Madrid, comunidad bilingüe”, y presentando al PBM como la “seña de identidad” de los centros públicos madrileños por una doble razón: por un lado, se ha señalado que el programa “incrementa la calidad de

la enseñanza”; por otro, ha sido refrendado como garantía de equidad e igualdad de oportunidades en la educación pública (Comunidad de Madrid, 2017, p. 10).

En un lapso de casi veinte años, el número de centros públicos adheridos al PBM ha pasado de 26 centros de educación primaria en 2004 y 30 en secundaria en 2010 a 404 centros de educación primaria y 196 en secundaria en 2023 (Comunidad de Madrid, s.f.e.). Este “boom bilingüe” (Relaño Pastor, 2015, p.132) ha sido recibido con entusiasmo por unos y con escepticismo por otros, suscitando un acalorado debate acerca de los preceptos que guían la conceptualización e implementación de este programa, así como la eficacia de AICLE, su sello distintivo. Diferentes sindicatos, plataformas de acción colectiva y organizaciones han manifestado disconformidad con la trayectoria del programa, dando lugar a la publicación de una serie de reportajes críticos con el PBM, así como campañas. Un ejemplo es la manifestación celebrada en la entrada del Ministerio de Educación organizada por el sindicato CC OO, la asociación de trabajadores CGT, STEM Internacional, la plataforma estatal Escuela Pública de todos y todas, y diferentes asociaciones (por ej., Acción Educativa y Confapa) con el lema “Paremos el bilingüismo” en noviembre de 2021.

Tales críticas mordaces se han hecho eco en los medios de comunicación. Titulares llamativos como “Bilingüismo ‘Fake’”, “Ni Bilingüismo ni Enseñanza”, “El timo de la enseñanza bilingüe”, “Las sombras del bilingüismo”, “Bilingüismo: ni se aprende inglés ni se aprende Science” han generado contenidos de *clickbait*, agitando la opinión pública dentro y fuera del ámbito educativo. Asimismo, el hecho de que el PBM no haya sido evaluado<sup>1</sup> por expertos en el campo de la educación desde su creación ha sido señalado como una salvedad importante, generando sospechas acerca de los posibles déficits que oculta la administración. Diferentes artículos de prensa han incluido opiniones sobre las carencias del PBM, así como puntos de vista que

<sup>1</sup> Una excepción es el informe sobre el impacto del Inglés de Shepherd y Ainsworth (2017), realizado por el British Council en colaboración con la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid y en consulta con expertos del Consejo Australiano de Investigación en Educación y de la Universidad de Bath. Este estudio comparó la motivación y el nivel de inglés de alumnos en escuelas bilingües y no bilingües. Otro estudio es el llevado a cabo por Anghel, Cabrales y Carro (2016) para la Fundación de Estudios de Economía Aplicada (FEDEA), que comparó los denominados *Conocimientos y Destrezas Indispensables* al final de la educación primaria, aunque este estudio fue llevado a cabo por economistas.

apuntan a una implacable promoción y exageración (para algunos, incluso jactancia) de sus resultados.

La atención prestada a los medios digitales en el presente trabajo - principalmente periódicos regionales y estatales online -, se basa en nuestra conciencia de la amplia influencia que la prensa digital tiene en la opinión pública. Por este motivo, se llevó a cabo una selección de 10 noticias periodísticas, que corresponden a 6 periódicos estatales que abarcan un amplio espectro político: La Razón (1), El Mundo (1), El País (4), El Salto Diario (2), Cuartopoder (1) y El Diario.es (1). Dicha selección se realizó mediante la búsqueda de palabras clave en español, incluyendo "bilingüismo", "bilingüe", "programa bilingüe", "colegios bilingües". Se incluyeron artículos sobre educación bilingüe español/inglés a nivel nacional, especialmente artículos que incluían a Madrid, así como artículos enfocados específicamente en esta región. Mediante el análisis de los puntos de vista retratados en los medios digitales de diferentes organizaciones y partes interesadas -incluidos responsables políticos, la administración escolar, profesoras y profesores, madres y padres e investigadores- pretendemos arrojar luz sobre cuatro dimensiones de discordia que afectan la implementación del PBM: lingüística, social, pedagógica y profesional, en la línea de aquellas identificadas por Pérez Cañado (2016). Esta información se yuxtapone a las investigaciones realizadas sobre AICLE en la región de Madrid, que abarcan desde estudios en profundidad de las perspectivas de las partes interesadas hasta investigaciones de las prácticas en el aula hasta análisis más "críticos" de AICLE que se basan en las políticas lingüísticas y en procesos sociales, políticos e ideológicos más amplios. El objetivo principal es documentar las controversias que afectan al PBM hasta la fecha en lo que respecta a la opinión pública y contrastarlas con los resultados de investigaciones sobre las mismas cuestiones.

## **La Controversia Lingüística: La Elección del inglés y Expectativas de Competencia Lingüística**

Una de las controversias más importantes asociadas al PBM es la elección del inglés como lengua de instrucción de asignaturas AICLE. Actualmente, éste es el caso de todos los centros de enseñanza, con

la excepción de 23 centros de secundaria que ofrecen la educación bilingüe en francés (17) y en alemán (6). Xavier Gisbert, portavoz de Enseñanza Bilingüe, una asociación de profesionales de la educación que aboga por la educación bilingüe en España, apoya el uso del inglés como medio de instrucción en el PBM. Esta opinión aparece en un artículo escrito por Ferrero y Peinado para *El País* en 2021. Gisbert, que colaboró en el diseño este programa durante su anterior cargo como director general de mejora educativa del Partido Popular (PP)<sup>2</sup> en Madrid, sostiene que “vivimos en un mundo globalizado en el que el inglés es básico para todo” (Ferrero y Peinado, 2021). Asimismo, Shepherd y Ainsworth (2017) sostienen que la región es un ejemplo bien conocido y de largo recorrido de cómo las políticas gubernamentales han priorizado la mejora del dominio del inglés, que hoy en día es indispensable para la prosperidad económica (p. 8).

En el lado crítico, sectores educativos y de movimientos políticos de izquierda, así como asociaciones que agrupan a los profesionales de la educación, han mostrado su desacuerdo con la omisión de otras lenguas -extranjeras, regionales y minoritarias- en el PBM a favor del inglés. Un ejemplo de ello es un informe realizado por el partido político Izquierda Unida, cuyos puntos principales fueron resumidos por los columnistas Díez, García Martín y Moreno en 2017 para *Cuartopoder*, un medio de comunicación digital dedicado principalmente a la opinión y el análisis. Uno de los puntos del informe señala que el término “bilingüismo” es engañoso porque se refiere a las lenguas del “norte”, principalmente el inglés. Se aboga por una educación diferente que se aleje del llamado “colonialismo mental”, el cual presenta al inglés como una “súper” lengua a adquirir por todas las sociedades. En esta línea, José Carlos Tobalina, miembro de la plataforma Acción Educativa, asociación que agrupa a profesionales de diferentes sectores de la educación, sostiene que la Unión Europea advierte contra la hegemonía del inglés, añadiendo que no hay que olvidar que en Madrid “está viniendo mucha gente de diferentes sitios con lenguas propias”. Tales opiniones aparecen recogidas en un artículo de Babiker para *El Salto*, un periódico de actualidad, en 2021.

También crítico con el papel dominante del inglés en los centros bilingües de Madrid es el equipo de investigación MIRCo, con sede en la

<sup>2</sup> La implantación del PBM fue llevada a cabo en 2004 por la administración local, gobernada en aquel momento por el denominado Partido Popular, un partido político conservador.

Universidad Autónoma de Madrid. Desde hace más de dos décadas, MIRCo ha venido realizando investigaciones sociolingüísticas y etnográficas sobre los programas de enseñanza de lenguas en diferentes zonas escolares de la región. En relación con este equipo, un estudio digno de mención es el de Relaño Pastor (2015), cuya investigación sobre la elección lingüística en un instituto bilingüe de secundaria ubicado en una zona multicultural de Madrid proporciona un contexto sociopolítico e histórico de la educación bilingüe en la CAM. La autora sostiene que entre las razones por la que se establece el inglés como principal lengua extranjera a aprender es dar prestigio social a los centros bilingües, dada su condición de *lingua franca*. Añade que entre las tensiones en torno al apoyo institucional y económico de la administración local a los centros bilingües está el hecho de que se desvía la atención con respecto de la diversidad lingüística en las escuelas de Madrid, a medida que la educación bilingüe español/inglés sigue ganando prestigio social y admiración entre la comunidad escolar. (Relaño Pastor, 2015, p. 133). Del mismo modo, el estudio de Martín Rojo (2013) sobre el papel que desempeñan las prácticas lingüísticas en la implementación de los programas educativos lingüísticos plantea el argumento de que la evolución bilingüe de la región no ha beneficiado ni a las lenguas de los inmigrantes, ni a las otras lenguas utilizadas en España, sino que ha reforzado la posición del inglés, una lengua procedente de otro Estado-nación de la UE, y que ya es muy valorada (p. 122). Según los datos publicados por el Gobierno Regional, en el curso académico 2021-22, 145.457 alumnos de origen extranjero se matricularon en educación general en la región, donde el mayor porcentaje correspondió a alumnos de Rumanía (18.2%), Marruecos (13.4%), seguido de países como Venezuela (6.9%) y China (6.7%) entre otros (Comunidad de Madrid, s.f.e.).

A la disputa sobre la elección del inglés como lengua de instrucción se añade la falta de claridad percibida con respecto a las expectativas de dominio de la lengua extranjera de los estudiantes que asisten al PBM. En la actualidad, se espera que los estudiantes que asisten a este programa alcancen un nivel de competencia A2/B1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) al completar la educación primaria (11-12 años) y un nivel B1/B2 al finalizar la educación secundaria (15-16 años) (Comunidad de Madrid, s.f.d.). En el lado crítico se sitúan las opiniones que cuestionan hasta qué punto los estudiantes adquieren competencia en la lengua meta. Por ejemplo, Javier Marías, un aclamado escritor español, afirma en una columna para *El País Semanal*

en 2015 titulada “Ni bilingüe ni enseñanza” que, debido a que los profesores son hablantes no nativos de inglés, “ignoran la pronunciación correcta de numerosas palabras” y su sintaxis y gramática “tienden a ser mera copia de las del castellano”. El resultado, añade Marías, es un “desastre total”. Sin embargo, los partidarios del programa sostienen que Madrid está a la vanguardia en el aprendizaje del inglés gracias al PBM, considerado uno de los proyectos más exitosos del sistema educativo madrileño, según detalla Ruiz en 2023 para *La Razón*. En un artículo para *El Mundo*, de Vega (s.f.) presenta un panorama más equilibrado, al afirmar que los niños saben más inglés que las generaciones anteriores, aunque la columnista argumenta que algunos padres -en particular los de entornos acomodados-, no están satisfechos con su pronunciación.

En aras de arrojar algo de luz sobre esta cuestión, *El País* publicó en 2021 un artículo de Torres Menárguez en el que se recogen las opiniones de distintos actores – equipo administrativo de los centros y docentes – para discutir los pros y los contras de un sistema que muchos sienten que ha fracasado a la hora de proporcionar las habilidades deseadas (Torres Menárguez, 2021b). Además, se incluyen las opiniones de David Marsh y María Luisa Pérez Cañado, dos reconocidos expertos en AICLE. Para Marsh, los padres suelen tener la opinión de que si sus hijos asisten a un centro bilingüe adquirirán la otra lengua a corto plazo. Estas expectativas, según Marsh, llevan a las familias a creer que sus hijos dominarán ambas lenguas por igual. Como él mismo dice, “la palabra bilingüe es peligrosa y genera falsas expectativas” (Torres Menárguez, 2021a). Pérez Cañado se suma a esta línea de razonamiento al afirmar que “es un error pensar que los niños hablarán el inglés igual que el español” (Torres Menárguez, 2021a), al tiempo que subraya que “la pureza del acento es cosa del pasado” (Torres Menárguez, 2021a). En cambio, el objetivo es que los estudiantes “tengan un nivel funcional con el que poder comunicarse y trabajar en el futuro” (Torres Menárguez, 2021a). A modo de ejemplo, se hace referencia a otro programa que corresponde a la iniciativa conjunta del Ministerio de Educación y Formación Profesional y el British Council<sup>3</sup>, que fue el primer programa bilingüe inglés-español de España. El objetivo de este programa, como

<sup>3</sup> El Programa Bilingüe del Ministerio de Educación y Formación Profesional y el British Council se lanzó en 1996 en diferentes centros públicos en toda España.

se explica en el artículo, era que los estudiantes se desenvolviesen en inglés “con fluidez” (Torres Menárguez, 2021a), teniendo en cuenta el papel decisivo que juega este idioma para favorecer “la empleabilidad y las ambiciones profesionales”.

A lo largo del artículo, Torres Menárguez afirma que, si bien hay muchos profesores que creen que con el sistema actual los alumnos no están aprendiendo inglés correctamente, esta opinión no es ampliamente compartida. Por ejemplo, los administradores entrevistados afirman estar satisfechos con el modelo bilingüe, así como con sus resultados, destacando que el acento juega un papel secundario. El artículo también menciona que los estudios realizados en otras regiones de España demuestran que el nivel de inglés de los estudiantes ha mejorado. En concreto, se hace referencia al informe Mon-CLIL 2018. Este informe encontró que el nivel de inglés de los estudiantes había mejorado y sus calificaciones en otras asignaturas no se habían resentido en los programas bilingües de Andalucía, Extremadura y Canarias. Estos hallazgos se repiten en la evaluación de Shepherd y Ainsworth (2017) de las capacidades en inglés de los estudiantes en 4º de ESO (15-16 años), que mostró un mayor nivel de competencia en los centros bilingües de Madrid en comparación con los no bilingües.

## **La controversia social: Cuestiones de Equidad/Inequidad que Afectan a los Centros y a los Estudiantes**

Una segunda controversia importante tiene que ver con las implicaciones sociales vinculadas a la implementación sobre el terreno del PBM. Como se ha señalado anteriormente, el PBM fue avalado como un medio para elevar la calidad general de las escuelas públicas de la región bajo las premisas de equidad e igualdad de oportunidades. Según Shepherd y Ainsworth (2017, p. 85), asistir a un centro bilingüe aporta ganancias tanto en competencia como en motivaciones positivas subyacentes independientemente del nivel socioeconómico (NSE) de los alumnos. Halbach e Iwaniec (2020) revisan estos hallazgos mediante la investigación de varios factores que podrían explicar un efecto nivelador de AICLE, a través de un estudio que incluye cuestionarios y entrevistas a profesores de centros bilingües y no bilingües. Los resultados muestran

que los participantes percibieron diferencias tanto en la motivación de los estudiantes AICLE y no AICLE como en el apoyo de los padres, lo que podría reducir el impacto del NSE en el rendimiento de los estudiantes en los centros bilingües. Sin embargo, informes publicados por organizaciones sindicales y de acción colectiva, como FETE-UGT (2014) y Acción Educativa (2017), denuncian que las políticas del PBM perpetúan las desigualdades sociales porque los distintos itinerarios que se ofrecen tienden a ser asumidos por diferentes grupos sociales, críticas de las que se han hecho eco los medios de comunicación. Entre las políticas que han suscitado una fuerte oposición se encuentran las de libre elección de centro y las de agrupación de estudiantes (también conocidas como *streaming* o *tracking*). Las políticas de libre elección de centro establecen que Madrid es un distrito único, lo que permite a las familias elegir un centro para sus hijos dentro de un área más amplia que va más allá de los límites de su vecindario. Las políticas de *streaming* requieren que los estudiantes que asisten al PBM en los centros de secundaria sean asignados una de dos modalidades que difieren en intensidad o exposición AICLE: alta exposición o *Sección* y baja exposición o *Programa*. La asignación a estas modalidades viene determinada por el nivel de inglés de los estudiantes. Esta división se mantiene a lo largo de toda la Educación Secundaria Obligatoria (1º de ESO, 11-12 años a 4º de ESO, 15-16 años), y la posibilidad de cambiar de modalidad se reduce a situaciones excepcionales.

Según las autoridades, las políticas de libre elección de centro responden a un derecho fundamental de las familias en relación con la educación de sus hijos (Real Decreto 29/2013, de 11 de abril). El sitio web oficial de la administración incluye un estudio de Mayor (2017, citado en Comunidad de Madrid, s.f.c.) para mostrar cómo esta política ha promovido la igualdad de oportunidades y ha disminuido la segregación en el sistema educativo. No obstante, diferentes artículos en los medios de comunicación han recogido opiniones que critican la competición que se genera entre los centros para atraer a los buenos estudiantes como resultado de las políticas de distrito único, al equipararse los centros públicos con los concertados. Estas opiniones críticas se superponen con estudios de investigación realizados en la región, que sugieren que la interacción entre las políticas de libre elección de centro y las políticas educativas bilingües tiene implicaciones potenciales para la desigualdad. Por ejemplo, Hidalgo McCabe y Fernández-González (2020) basan su

estudio en la política lingüística y la economía política para investigar cómo las políticas de libre elección de centro configuran los objetivos educativos en términos de ganancias, competición y consumo. Este proceso oculta la segregación educativa de niñas y niños de diferente NSE (ver Murillo y Martínez-Garrido, 2021; Mediavilla et al., 2019) y produce una distribución desigual de los recursos que perjudica a los centros no bilingües (Hidalgo McCabe y Fernández-González, 2020). En lo que respecta al *streaming*, se dice que las dos modalidades -*Sección* y *Programa*- garantizan que el nivel lingüístico de los estudiantes les permita seguir los contenidos que ofrece cada itinerario (Comunidad de Madrid, s.f.a). Sin embargo, diferentes opiniones vertidas en los medios de comunicación sostienen que este aspecto organizativo del PBM es segregador por generar experiencias académicas y sociales desiguales. Por ejemplo, y resumiendo el mencionado informe de Izquierda Unida, los columnistas de *Cuartopoder* argumentaron en un artículo de 2017 que los “estudiantes con más dificultades”, a menudo de entornos menos privilegiados, se concentran en el *Programa*, y los estudiantes con padres con estudios universitarios están sobrerepresentados en la *Sección*. Las posibles desigualdades del *streaming* también han llamado la atención de la comunidad investigadora. El estudio de Llinares y Evnitskaya (2021) sobre las prácticas en las aulas de Ciencias en *Sección* y *Programa* reveló que, a pesar de que los objetivos pedagógicos eran similares en ambas modalidades, los estudiantes de la *Sección* participaban en un enfoque más dialógico hacia el aprendizaje de contenido. En cuanto al afecto, Somers y Llinares (2021) encontraron que los estudiantes en *Programa* mostraban niveles más bajos de motivación para “hacer AICLE” en comparación con sus homólogos de la *Sección*. Fernández-Agüero e Hidalgo-McCabe (2020) llegaron a conclusiones similares en su estudio sobre la afectividad de estudiantes AICLE en la enseñanza secundaria. En cuanto al NSE, en el estudio de caso de Tompkins (2022) sobre los perfiles de estudiantes en 4º de ESO (15-16 años) en una zona de NSE más bajo, los resultados mostraron que los estudiantes con más y menos recursos culturales/económicos fueron asignados la *Sección* y el *Programa*, respectivamente. A modo de ejemplo, el porcentaje de padres con niveles educativos por encima de la mediana de la muestra era 15 puntos superior en la *Sección* que en el *Programa*, y el porcentaje por debajo de la mediana era 10 puntos superior en el *Programa* que en la *Sección*.

## La Controversia Pedagógica: El Aprendizaje de Asignaturas y el Rendimiento Académico

Una tercera controversia importante tiene que ver con la enseñanza y el aprendizaje de las materias en el PBM. Como se ha mencionado anteriormente, AICLE fue originalmente respaldado por las autoridades educativas y la comunidad educativa en general como un paso adelante con respecto a las metodologías tradicionales porque “el idioma se convierte en la lengua de trabajo de uso frecuente en la escuela”, y así “los estudiantes aprenden inglés de forma natural mediante exposición continua a la lengua” (Comunidad de Madrid, s.f.a.). Sin embargo, a lo largo de los años, se ha cuestionado la idoneidad de la implementación del AICLE en este programa, donde las partes interesadas han debatido la eficacia de las estrategias de enseñanza empleadas y los resultados de aprendizaje resultantes.

En lo que respecta a las estrategias de enseñanza, múltiples artículos de prensa las describen como demasiado basadas en la memorización - como exemplifican los comentarios de los auxiliares de conversación en el artículo de 2021 de Ferrero y Peinado para *El País*, en el que se cita a uno de ellos diciendo que “los alumnos tienen material aburrido, profesores aburridos, [y] se espera que memoricen grandes cantidades de material sin comprender bien lo que dicen”-, pero las voces individuales divergen en sus opiniones sobre las razones que subyacen a este fenómeno. Algunas partes interesadas creen que el aprendizaje es memorístico precisamente debido a los problemas de comunicación que surgen cuando se lleva a cabo a través de una lengua adicional. Otros sostienen que el aprendizaje memorístico es más bien un síntoma de estudiar en el sistema educativo español, que siempre ha sido “tradicional”. En este grupo se encuentra el columnista de *El País* Martín-Arroyo, quien afirma en un artículo de 2017 que las pedagogías que se basan en la memoria a corto plazo de los alumnos se replican en las aulas bilingües, donde los estudiantes ahora memorizan listas de palabras en dos lenguas en lugar de una.

Sin embargo, para Pérez Cañado y otros expertos en AICLE, el objetivo principal del enfoque es llevar la enseñanza de lenguas más allá de los métodos no interactivos centrados en el profesor, para dar paso a un aprendizaje más social-constructivista, interactivo y dirigido por el estudiante, donde los profesores se alejan de ser donantes de

conocimiento para convertirse en facilitadores (Pérez Cañado, 2013, p. 15). Aun así, admite que puede haber dificultades para poner en práctica dicha innovación: AICLE supone una inversión considerable en prácticas pedagógicas innovadoras con las que los docentes pueden no estar familiarizados al no haberlas experimentado de primera mano como alumnos (Pérez Cañado, 2013, p. 19). Otros partidarios del bilingüismo hacen una concesión similar en el artículo de Torres Menárguez de 2021, donde el profesor Enrique de Lafuente argumenta que se necesitan cambios metodológicos concretos - como una mayor activación de los conocimientos previos de los estudiantes y un andamiaje lingüístico más completo en las asignaturas de contenido - para implantar AICLE con éxito en las escuelas españolas.

Quizás más destacado en los medios que el debate sobre las estrategias de enseñanza es el que rodea a los resultados de estas estrategias, concretamente, si el conocimiento de los contenidos y el rendimiento académico de los alumnos se han visto afectados positivamente por su participación en el PBM. Como resumieron los columnistas Ferrero y Peinado, quienes escribieron para *El País* en 2021, los partidarios del programa “no creen que una enseñanza bilingüe afecte al rendimiento académico de sus alumnos”, y los críticos “piensan que no solo sí lo hace, sino que el programa beneficia a los alumnos más avanzados y deja atrás a los que sufren problemas de aprendizaje y a los que no tienen recursos económicos”. Ambas conclusiones se apoyan en evidencia científica, la cual aparece reflejada en la cobertura periodística. Los defensores de la educación bilingüe, cuyas opiniones refleja Torres Menárguez en *El País*, citan el informe Mon-CLIL 2018 descrito anteriormente. En cambio, los detractores del programa aluden de manera ubicua a un estudio llevado a cabo por economistas de la Universidad Carlos III de Madrid (Anghel et al., 2016) que identificó un efecto negativo en los resultados de las pruebas estandarizadas de los alumnos de 6º de primaria para las materias que se enseñan en inglés, que fue particularmente acusado en aquellos de menor NSE. La falta de consenso al respecto es sentida de manera profunda por la comunidad educativa, que sigue reclamando una evaluación integral del programa, según Babiker (2021), columnista de *El Salto* (véase también el artículo de Sánchez Caballero para *El Diario.es*).

Los investigadores académicos están respondiendo de igual manera a la necesidad de más información sobre las bases conceptuales, las

premisas metodológicas y la aplicación sobre el terreno de AICLE en el PBM. Un ejemplo digno de mención es el Grupo de Investigación UAM-CLIL (<https://uam-clil.org>). Este grupo lleva investigando AICLE en diferentes niveles educativos en Madrid desde 2005, y sus estudios más recientes han explorado tanto las estrategias de enseñanza empleadas como los resultados de aprendizaje de los estudiantes, investigando aspectos de la metodología, las alfabetizaciones disciplinares, el discurso y la interacción en el aula y factores afectivos, entre otros temas. Particularmente relevantes para el presente debate son dos estudios que demostraron que los estudiantes de primaria y secundaria que asistían al PBM eran capaces de transferir recursos lingüísticos académicos entre lenguas, de acuerdo con las similitudes encontradas en sus definiciones en español e inglés de conceptos específicos de la disciplina aprendidos a través de esta última lengua (Nashaat-Sobhy y Llinares, 2020; Llinares y Nashaat-Sobhy, 2021). Además, la investigación llevada a cabo por el grupo sobre las prácticas interactivas ha encontrado que en las clases de Tecnología y Ciencias, los estudiantes de la *Sección* participan en un enfoque dialógico/evaluativo del contenido, así como en el uso del lenguaje evaluativo, asociados con habilidades de pensamiento de orden superior (Llinares y Evnitskaya, 2021, p. 393). Las implicaciones de estos hallazgos son dobles: por un lado, los programas con mayor exposición al inglés pueden conllevar un aprendizaje más activo y crítico que aquellos con menor exposición y, por otro, las capacidades lingüísticas académicas de los estudiantes no parecen verse perjudicadas cuando se enseña/aprende a través de una lengua adicional.

Un segundo grupo de investigadores de la Universidad de Alcalá de Henares, dirigido por Ana Halbach, siguió la evolución de las perspectivas de los docentes del PBM respecto al desarrollo del programa durante los primeros cinco años de implantación. El primero de estos estudios mostró que la promesa de métodos más comunicativos, motivadores y centrados en el estudiante fue una de las principales razones por las que los profesores AICLE participantes inicialmente solicitaron puestos en el PBM: estaban entusiasmados por revitalizar la enseñanza del inglés (Fernández Fernández et al., 2005). Estudios posteriores abordaron las dificultades relatadas a medida que los docentes se ajustaban a un modo de enseñanza bilingüe, tales como la falta de materiales y la necesidad de principios metodológicos más claros en el nivel de Primaria (Pena Díaz y Porto Requejo, 2008; Fernández y Halbach, 2011).

## **La Controversia Profesional: La formación de los Profesores y la Cualificación de los Auxiliares de Conversación**

Una cuarta controversia importante tiene que ver con las experiencias y cualificación profesional de los educadores en relación con el PBM. Para poder impartir docencia en inglés en el programa, los profesores de contenido deben estar en posesión de una habilitación lingüística que demuestre su competencia C1, C2 o nativo en este idioma, mientras que los profesores de inglés deben además obtener la certificación para enseñar el currículo de Inglés Avanzado (Comunidad de Madrid, s.f., s.f.b). Su participación se incentiva mediante una bonificación económica para profesores y coordinadores bilingües, así como una reducción de horas lectivas para los coordinadores. Dado que el ingreso al PBM debe contar con el apoyo de la mayoría del Claustro de profesores y del Consejo escolar de cada centro, las autoridades educativas afirman que “toda la comunidad educativa expresa su compromiso y se involucra en la puesta en marcha del programa” (Comunidad de Madrid, s.f.a). Sin embargo, han surgido dudas sobre los efectos del programa en la trayectoria profesional de los docentes y el papel de los auxiliares de conversación contratados para apoyarlos.

En lo que respecta a las experiencias de los docentes, voces citadas en los medios de comunicación advierten sobre la precariedad laboral de los profesores no bilingües y la creciente carga de trabajo de los bilingües, unida a una formación insuficiente. La normativa sobre la contratación de profesores bilingües ha sido criticada por columnistas como Elorduy para *El Salto* en 2017, quien argumenta que se prioriza a los profesores con la citada habilitación lingüística, limitando las oportunidades laborales de quienes no la tienen, aunque hayan obtenido mejores puntuaciones en las oposiciones oficiales. Para los profesores que cuentan con la habilitación lingüística, las condiciones laborales también pueden estar empeorando: según el artículo de Martín-Arroyo de 2017 en *El País*, los recortes presupuestarios han afectado al programa en todas las regiones, y los docentes bilingües en Andalucía denuncian reducciones en el tiempo y los recursos disponibles para la planificación, coordinación y formación. Las oportunidades de formación incluyen una serie de cursos en metodología AICLE disponibles en la plataforma “Innovación y formación” de la CAM, por los cuales los educadores pueden obtener créditos. Sin embargo, la idoneidad de estos esfuerzos ha sido cuestionada por defensores y

detractores del programa que, en sus respectivas entrevistas con *El País* para “Defensores de la educación bilingüe” de Torres Menárguez en 2021 y “Las sombras del bilingüismo” de Martín-Arroyo en 2017, declaran que enseñan 100% en inglés sin formación metodológica previa a la vez que reclaman una mayor regulación y coordinación a nivel regional.

Varios estudios de investigación en Madrid documentan las perspectivas de los profesores sobre la formación recibida en diferentes momentos de la implementación del PBM, indicando que se prioriza la competencia lingüística sobre la metodología en la formación docente desde el principio (Fernández y Halbach, 2011; Pena Díaz y Porto Requejo, 2008). Además, en el 2012/2013, los requisitos de formación obligatorios para los futuros profesores en el PBM habían disminuido para incluir solo la habilitación lingüística C1. Esto se produjo en un momento en que la metodología AICLE cobraba importancia para los docentes, quienes expresaron la necesidad de una mayor formación metodológica en los centros en los que trabajaban, considerando insuficiente la formación voluntaria previa recibida por algunos y denunciando el hecho de que cualquier oportunidad de formación continua se organizaba en su tiempo libre (Cabezuelo Gutiérrez y Fernández Fernández, 2014). En un estudio más reciente (Alonso-Belmonte y Fernández-Agüero, 2021), los profesores del PBM seguían identificando carencias en su preparación metodológica y en sus conocimientos lingüísticos, lo que llevó a las autoras a reivindicar una mayor priorización de la formación permanente por parte de la administración.

Un segundo grupo involucrado en la implementación del PBM son los auxiliares de conversación encargados de proporcionar apoyo lingüístico y cultural a estudiantes y profesores. La mayoría son jóvenes de países de habla inglesa que están a punto de terminar o han terminado recientemente sus estudios de grado. Reciben un salario mensual por ayudar a los profesores en sus tareas diarias, que incluyen el compartir la cultura y la historia de sus países de origen y organizar actividades orales para los alumnos. La CAM establece que no es necesario que tengan formación pedagógica, sino que deben contribuir a la comunidad educativa con entusiasmo y espíritu abierto (Comunidad de Madrid, s.f.a, s.f.b). El papel de estos participantes ha sido cuestionado en la prensa ya que algunos auxiliares de conversación han sido acusados de tener un enfoque frívolo del programa y de estar infracualificados (ver, por ejemplo, el artículo de 2021 de Ferrero y Peinado para *El País*).

Diferentes estudios de investigación muestran que los profesores y los auxiliares de conversación comparten expectativas similares sobre el papel de estos últimos al inicio del curso, pero estas expectativas no siempre coinciden con las experiencias de aula relatadas posteriormente, ni con las funciones estipuladas en las directrices oficiales de la CAM para los auxiliares de conversación (López-Medina y Otto, 2020). Estos hallazgos posiblemente reflejan una falta de formación de ambas partes (Buckingham, 2018; Polo Recuero y Ordoñez Dios, 2020). En el lado positivo, estos investigadores afirman que los profesores y los auxiliares de conversación pueden estar dispuestos a participar en tales esfuerzos en función del entusiasmo que estos últimos expresan hacia sus funciones (Buckingham, 2018) y las colaboraciones más positivas que relatan los profesores más familiarizados con los auxiliares de conversación y sus funciones (Polo Recuero y Ordóñez Dios, 2020).

## **Discusión/Vías de avance**

Las cuatro dimensiones documentadas en el retrato mediático del PBM parecen poner de manifiesto diferentes puntos de conflicto vinculados a la introducción de la educación bilingüe en la enseñanza obligatoria de la región. Duras críticas han encontrado un hueco en diferentes artículos de prensa mediante la articulación de un posicionamiento en contra de este programa. Al mismo tiempo, opiniones más conciliadoras se han abierto camino en diferentes artículos de los medios como forma de reconocer las salvedades del programa, aclarar conceptos erróneos y proponer alternativas de mejora. Ha quedado claro que gran parte del debate tiene un trasfondo político, donde sectores que tradicionalmente abanderan un sistema educativo público cuestionan las verdaderas intenciones de la administración local -gobernada por el grupo conservador Partido Popular- en cuanto a la conceptualización, implementación y promoción del PBM. Asimismo, la falta de una evaluación exhaustiva de los resultados del programa en las asignaturas de contenido ha permitido que las opiniones disconformes circulen más allá de la comunidad escolar y obtengan una importante cobertura informativa.

En el plano lingüístico, la elección del inglés como lengua de instrucción en la mayoría de los centros que participan en el PBM ha suscitado opiniones contrarias. Por un lado, existe la opinión de que el dominio

de la lengua inglesa es indispensable en la sociedad actual, globalizada e interconectada; por otro, existe la creencia de que este sistema no responde a las necesidades que atañen a la diversidad lingüística del alumnado que asiste a los centros públicos bilingües madrileños. Este debate se superpone a una conversación en el ámbito de investigación AICLE, la cual conduce al reconocimiento de la necesidad de atender a lenguas distintas del inglés. Esto se vuelve aún más acuciante ya que AICLE se considera un enfoque plurilingüe (Escobar Urmeneta, 2019, p. 9). Apoyándose en Nikula et. al. (2013), Codó (2023) sostiene que el 95 % de la enseñanza AICLE se realiza en inglés (p. 8), lo que contrasta con una visión pluralista del enfoque que fomenta no solo las lenguas extranjeras, sino también las segundas lenguas, las minoritarias y las de herencia. En este sentido, cabe señalar que los documentos legislativos elaborados recientemente a nivel estatal hacen hincapié en el aprendizaje de lenguas extranjeras como desarrollo de la competencia plurilingüe del alumnado, incluyendo la comunicación y la interculturalidad basadas en la comprensión y el respeto hacia la diversidad cultural y social (Real Decreto 157/2022, 1 Marzo). Aún así, sigue pendiente la cuestión de si este objetivo puede alcanzarse plenamente siendo el inglés prácticamente la única lengua representada en el currículo del PBM.

Además, las expectativas fallidas de dominio de la lengua inglesa como resultado de la asistencia a este programa parece ser un tema recurrente en diferentes artículos de opinión. En el artículo de Torres Menárguez publicado en *El País* en 2021, tanto Marsh como Pérez Cañado reconocían que la idea de alcanzar las mismas habilidades orales en inglés y en español conduce a expectativas erróneas, cuando los objetivos reales de la educación bilingüe están ligados a un objetivo más pragmático de alcanzar la competencia comunicativa, medida por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Es posible que una combinación de factores (sociales, políticos) haya contribuido a crear una imagen algo confusa de los objetivos lingüísticos asociados a este programa. Por el contrario, tales críticas pueden indicar que, en algunos contextos, los centros que se limitan al tiempo mínimo de exposición garantizado por la ley no logran alcanzar el umbral de competencia necesario para una comunicación efectiva en una L2 (Escobar Urmeneta, 2019, p. 8), restringiendo así el contacto de los estudiantes con la lengua meta. Si bien cada situación es única, existe una necesidad apremiante de comprender mejor el potencial de AICLE para impulsar el aprendizaje

de lenguas extranjeras en la enseñanza obligatoria. En este sentido, cabe destacar que los estudios que comparan a los estudiantes AICLE y aquellos que aprenden inglés como lengua extranjera sugieren que los primeros tienen actitudes más positivas hacia el inglés que los segundos, ya que AICLE proporciona situaciones comunicativas mucho más ricas y oportunidades de 'poder hacer' que involucran a los estudiantes y fomentan el desarrollo de la conciencia lingüística (Lasagabaster y Sierra, 2009, p.13). Además, recientemente se ha prestado atención a una comprensión más profunda de las funciones del lenguaje en diferentes materias (lenguaje de las disciplinas y géneros) y la forma en que la lengua y el contenido interactúan en una variedad de actividades interactivas en el aula (Llinares, 2015, p. 58; véase Dalton-Puffer et al., 2022, para las formas en que la interfaz entre contenido y lengua, incluidos los géneros específicos de las asignaturas, se está abordando en la investigación actual sobre AICLE).

En el plano social, se ha acusado al PBM de fomentar las desigualdades principalmente a través de la aplicación de dos políticas – la libre elección de centro y el *streaming*- que ofrecen diferentes niveles de acceso y exposición al inglés. Esta visión contrasta con los preceptos que guían la implementación del programa, basados en garantizar la igualdad de oportunidades para todos. Como sugieren estudios recientes, AICLE puede actuar como nivelador de oportunidades porque el enfoque lingüístico transversal al currículo favorece la alfabetización académica de todos los alumnos (Lorenzo et. al., 2021). La introducción de este enfoque en el currículo de la enseñanza obligatoria evitaría la autoselección que tiende a producirse en los programas voluntarios de AICLE y que puede favorecer a los alumnos con mayor rendimiento que proceden de entornos sociales más favorecidos. Es necesario prestar una mayor atención a los efectos del *streaming* y el *tracking* temprano en la desigualdad (Condron, 2007; Oakes, 2005; ver Rumlich (2017) para un examen detallado del papel de la selección, la preparación y la composición del aula respecto a la implementación de programas AICLE), así como vías que proporcionan contextos más inclusivos. Por ejemplo, Fernández-Agüero e Hidalgo-McCabe (2020) consideran la reagrupación como una opción - por ejemplo, agrupar a estudiantes de *Sección y Programa* durante clases de contenido que no sean llevados a través de AICLE. A nivel regional más amplio, abogamos por una distribución más equitativa de los recursos entre los centros bilingües y no bilingües

y entre distritos de diferentes niveles de renta. En definitiva, todavía es necesaria una investigación a gran escala para abordar las consecuencias sociales de las políticas de libre elección de centro y de *streaming* para la equidad/desigualdad en la región.

En cuanto a la metodología empleada, los investigadores en el campo de AICLE reclaman una mayor coherencia entre las prácticas pedagógicas y de evaluación, así como una mayor integración del contenido y la lengua. Constan que los profesores han implementado una serie de cambios metodológicos para compensar las barreras lingüísticas, como más actividades orales, andamiaje y ayudas visuales, pero estas pedagogías de aula no siempre se alinean con las prácticas de evaluación en las asignaturas de contenido, que continúan requiriendo un alto grado de producción escrita (Otto y Estrada, 2019). Además, la precisión lingüística de los alumnos tiene cierto peso en estas evaluaciones, pero a menudo no se enseña de manera explícita en el aula, en parte porque muchos profesores de contenido no se sienten competentes para tratar cuestiones lingüísticas (ibíd.). En el PBM, por tanto, algunos profesores de contenido encuentran difícil asimilar su doble papel en AICLE (Alonso-Belmonte y Fernández-Agüero, 2021, p. 63) y consideran que la lengua extranjera interfiere en su práctica diaria. De cara al futuro, existe la necesidad de desarrollar principios teóricos más claros en relación con la integración del contenido y la lengua, que luego deben traducirse en opciones metodológicas y en materiales específicos de la disciplina para los docentes, y difundirse a través de una formación continua en cada disciplina y en programas a nivel de Máster (Fernández Barrera, 2018; véase Halbach, 2016, cuyo estudio de caso defiende la integración de la teoría y la práctica junto con el desarrollo de una mentalidad reflexiva en los docentes en formación).

En cuanto a la dimensión profesional, el PBM parece haber afectado a todos los docentes de la región. Los profesores bilingües se muestran entusiasmados con la implantación de AICLE, pero pueden correr el riesgo de quemarse como consecuencia de ello, por lo que reclaman más tiempo de planificación y materiales didácticos integrados, así como oportunidades de formación organizadas dentro del horario laboral (p. ej., Fernández y Halbach, 2011). Por su parte, los profesores no bilingües han construido narrativas de resistencia frente al PBM porque los docentes novatos se enfrentan a dificultades para acceder a un puesto y los más experimentados temen ser desplazados (Alonso-Belmonte y Fernández-Agüero, 2021). Con el fin de mejorar las condiciones laborales

de ambos grupos, que son los responsables en última instancia de la implementación de este programa sobre el terreno, es posible que la administración desee revisar (1) las políticas de asignación de profesores, para garantizar su distribución equitativa entre los centros, y (2) la oferta de educación continua, para garantizar que esté disponible para todos los profesores, independientemente de sus compromisos fuera del trabajo.

TA pesar del número limitado de artículos de prensa citados en nuestro análisis, las cuestiones planteadas y su vinculación con los resultados de investigaciones contribuyen a la comprensión de los debates que afectan a AICLE en la actualidad y a la búsqueda de vías de avance (ver Pérez Cañado, 2016, para una descripción detallada de las controversias que actualmente afectan a la caracterización, implementación e investigación en AICLE). Consideramos que la colaboración con otros campos y disciplinas es un paso necesario para abordar las posibilidades y los desafíos de AICLE -presentes y futuros. Además de fortalecer la investigación lingüística aplicada en este ámbito, sostenemos que hay espacio para una agenda interdisciplinar en la investigación AICLE que se apoye en el bi/plurilingüismo, la sociología, la sociolingüística, la educación, la economía política y la política lingüística, con el fin de identificar cómo la implementación de AICLE se asocia a cuestiones y procesos más amplios. Al mismo tiempo, la colaboración con las partes implicadas (por ejemplo, responsables políticos, comunidades educativas, plataformas de acción colectiva) es un paso necesario en la búsqueda de medidas específicas que garanticen su sostenibilidad en términos de equidad en el acceso y resultados en el aprendizaje.

Las líneas de investigación anteriormente señaladas pretenden aportar nuevas vías dado que, como señala Pérez Cañado (2016), AICLE sigue siendo un campo de investigación pujante (p. 22). En lo que respecta a la difusión, es posible que la velocidad de producción de noticias en la actualidad implique en ocasiones una falta de información escrutada y de reflexión ponderada (Le Masurier, 2015; en Dempster et al, 2022, p. 3), y la presión para generar contenido de clickbait podría, de hecho, reflejar una preferencia por el interés periodístico por encima de la objetividad científica (Dempster et al, 2022, p. 18). Si bien esto puede ser una realidad en la forma actual de consumir noticias en línea, los medios de comunicación pueden - y deben - servir de conducto a través del cual los análisis bien informados de diferentes líneas de investigación empírica sobre AICLE y la educación bilingüe, incluidos los hallazgos de datos relevantes y las opiniones en nombre de las principales partes

interesadas, lleguen a un público amplio. Siempre y cuando la intención no sea la simplificación desmesurada o la exageración, los comunicados de prensa tienen la facultad de proporcionar a los lectores información suficiente que les permita comprender mejor las cuestiones relativas a AICLE -así como los debates- y juzgar por sí mismos.

## Referencias Bibliográficas

- Acción Educativa. (2017). *El Programa Bilingüe a examen: Un análisis crítico de sus fundamentos*. <https://accioneducativa-mrp.org/wp-content/uploads/2017/10/informe-bilinguismo-2017-low.pdf>
- Alonso-Belmonte, I., y Fernández-Agüero, M. (2021). Teachers' narratives of resistance to Madrid's bilingual programme: An exploratory study in secondary education. *Linguistics and Education*, 63, 1-10. <http://doi.org/10.1016/j.linged.2021.100925>
- Anghel, B., Cabrales, A., y Carro, J.M. (2016). Evaluating a bilingual education program in Spain: The impact beyond foreign language learning. *Economic Inquiry*, 54(2), 1202-1223. <https://doi.org/10.1111/ecin.12305>
- Babiker, S. (2021, 27 de febrero). Bilingüismo, sobresaliente en segregación escolar. *El Salto Diario*. <https://www.elsaltodiario.com/educacion/bilinguismo-suspensos-en-ingles-notable-en-segregacion>
- Buckingham, L.R. (2018). Language assistants' views on the training provided by bilingual programs in Madrid. *Pulso*, 41, 225-250. <https://doi.org/10.58265/pulso.5174>
- Cabezuelo Gutierrez, P. y Fernández Fernández, R. (2014). A case study on teacher training needs in the Madrid bilingual project. *LACLIL*, 7(2), 50-70. <https://doi.org/10.5294/laclil.2014.7.2.3>
- Codó, E. (2023). Introducing global CLIL: critical, ethnographic and language policy perspectives. In E. Codó (Ed.) *Global CLIL: Critical, ethnographic and language policy perspectives* (pp. 1-24). Routledge.
- Comunidad de Madrid. (2017). *Madrid, Comunidad Bilingüe / Madrid, a Bilingual Community*. Consejería de Educación e Investigación. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016362.pdf>
- Comunidad de Madrid. (s.f.a). *Programa de enseñanza bilingüe en centros educativos*. Portal de transparencia. <https://www.comunidad.madrid/transparencia/informacion-institucional/planes-programas/programa-ensenanza-bilingue-centros-educativos>

- Comunidad de Madrid (s.f.b). *Madrid Comunidad Bilingüe*. <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/madrid-comunidad-bilingue>
- Comunidad de Madrid (s.f.c). Efectos del Incremento en la Libertad de Elección de Centro en la Movilidad de los Estudiantes. <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/efectos-incremento-libertad-eleccion-centro-movilidad-estudiantes>
- Comunidad de Madrid (s.f.d). La Comunidad de Madrid acreditará el nivel de inglés de más de 60.000 alumnos de centros bilingües de la región. <https://www.comunidad.madrid/noticias/2022/06/08/comunidad-madrid-acreditara-nivel-ingles-60000-alumnos-centros-bilingues-region>
- Comunidad de Madrid (s.f.e.). Datos y cifras de la educación 2022-23. <https://gestiona3.madrid.org/bvirtual/BVCM050881.pdf>
- Condron, D.J. (2007). Stratification and educational sorting: Explaining ascriptive inequalities in early childhood reading group placement. *Social Problems*, 54, 139-160. <https://doi.org/10.1525/sp.2007.54.1.139>
- Consejo de Europa (s.f.). *Language and education policy*. <https://www.coe.int/en/web/language-policy/language-policies>
- Dalton-Puffer, C., Hüttner, J., y Llinares, A. (2022). Retrospective and prospective challenges and opportunities. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 10(2), 182-206. <https://doi.org/10.1075/jicb.21021.dal>
- De Vega, B. G. (s.f.). Bilingüismo: Un éxito de coste pequeño. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/especiales/educacion/colegios-bilingues.html#:~:text=El%20biling%C3%BCismo%20tiene%20un%20coste,alumnos%20en%20el%20programa%20biling%C3%BCo>
- Dempster G., Sutherland G., y Keogh, L. (2022). Scientific research in news media: A case study of misrepresentation, sensationalism and harmful recommendations. *Journal of Science Communication* 21(1), 1-23
- Díez, E.J., García Martín, R., y Moreno, A. (2017, 4 de febrero). Bilingüismo: 'ni se aprende inglés ni science'. *Cuartopoder*. <https://www.cuartopoder.es/ideas/2017/02/04/bilinguismo-ni-se-aprende-ingles-ni-science-2/>
- Elorduy, P. (2017, 1 de mayo). Educación bilingüe en Madrid: This is not a good idea. *El Salto Diario*. <https://www.elsaltodiario.com/educacion/this-is-not-a-good-idea-bilinguismo>
- Escobar Urmeneta, C. (2019). An introduction to Content and Language Integrated Learning (CLIL) for teachers and teacher educators. *CLIL*

- Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(1), 7-19. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.21>
- Fernández, R., y Halbach, A. (2011). Analysing the situation of teachers in the Madrid autonomous community bilingual project. En Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra, y F. Gallardo del Puerto (Eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts* (pp. 103-127). Peter Lang.
- Fernández-Agüero, M., y Hidalgo-McCabe, E. (2020). CLIL students' affectivity in the transition between education levels: The effect of streaming at the beginning of secondary education. *Journal of Language, Identity y Education*, 21, 363-377. <https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1795864>
- Fernández Barrera, A. (2018). An interview with Thomas Morton on CLIL methodology in Spain. *Bellaterra Journal of Teaching y Learning Language y Literature*, 11(1), 96-104. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.763>
- Fernández Fernández, R., Pena Díaz, C., García Gómez, A., y Halbach, A. (2005). La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: Las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto. *Porta Linguarum*, 3, 161-173.
- Ferrero, B., y Peinado, F. (2021, 24 de noviembre). 17 años sin evaluar el bilingüismo en la comunidad de Madrid. *El País*. <https://elpais.com/espana/madrid/2021-11-24/17-anos-sin-evaluar-el-bilinguismo.html>
- FETE-UGT. (2014). Resultados de la encuesta al profesorado sobre el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid. *UGT Servicios Públicos Madrid*, [https://www.ugtspmadrid.es/wp-content/uploads/2017/03/2014-12-05\\_resltadosEncuestaBilinguismo.pdf](https://www.ugtspmadrid.es/wp-content/uploads/2017/03/2014-12-05_resltadosEncuestaBilinguismo.pdf)
- Gal, S. (2012). Sociolinguistic regimes and the management of "diversity". In A. Duchêne y M. Heller (Eds.), *Language in Late Capitalism: Pride and Profit* (pp. 22-42). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203155868>
- Halbach, A. (2016). Empowering Teachers, Triggering Change: A Case Study of Teacher Training through Action Research. *Estudios Sobre Educación*, 31, 57-73. <https://doi.org/10.15581/004.31.57-73>
- Halbach, A. y Iwaniec, J. (2020). Responsible, competent and with a sense of belonging: an explanation for the purported levelling effect of CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(2), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1786496>
- Hidalgo McCabe, E. y Fernández-González, N. (2020). Framing "choice" in language education: The case of freedom in constructing inequality.

- En L. Martín Rojo y A. Del Percio (Eds.), *Language and Neoliberal Governmentality* (pp. 69-90). Routledge.
- Hüttner, J., y Smit, U. (2023). Policy, practice and agency: making CLIL work? Insights from Austrian upper secondary technical education. En E. Codó (Ed.), *Global CLIL: Critical, ethnographic and language policy perspectives* (pp. 125-149). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003147374>
- Izquierda Unida: Área de Educación. (2017). *Informe bilingüismo*, <http://oxep.org/wp-content/uploads/2017/01/Bilinguismo-Informe-Area-Educaci%C3%B3n-IU.pdf>
- Lasagabaster, D., y Sierra, J.M. (2009). Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 4-17.
- Llinares, A. (2015). Integration in CLIL: A proposal to inform research and successful pedagogy. *Language, Culture and Curriculum*, 28 (1). <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000925>
- Llinares, A., y Dafouz, E. (2010). Content and language integrated language programmes in the Madrid region: Overview and research findings. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. 95-113). Cambridge Scholars Publishing.
- Llinares, A., y Evnitskaya, N. (2021). Classroom Interaction in CLIL Programs: Offering Opportunities or Fostering Inequalities? *TESOL Quarterly*, 55(2), 366-397. <https://doi.org/10.1002/tesq.607>
- Llinares, A., y Nashaat-Sobhy, N. (2021). What is an ecosystem? Defining science in primary school contexts. *Language teaching for young learners*, 3(2), 337-362. <https://doi.org/10.1075/ltyl.20010.lll>
- López-Medina, B., y Otto, A. (2020). Language assistants' expectations towards their role and main functions: The Case of Madrid's Bilingual Schools. *Porta Linguarum*, 33, 95-109.
- Lorenzo, F., Granados, A., y Rico, N. (2021). Equity in bilingual education: Socioeconomic status and content and language integrated learning in monolingual southern Europe. *Applied Linguistics*, 42(3), 393-413. <https://doi.org/10.1093/applin/amaa037>
- Marías, J. (2015, 17 de mayo). Ni bilingüe ni enseñanza: Los españoles se empeñan en trufar sus diálogos con términos en inglés, mal dichos e irreconocibles. *El País*. [https://elpais.com/elpais/2015/05/13/eps/1431541076\\_553813.html](https://elpais.com/elpais/2015/05/13/eps/1431541076_553813.html)
- Martín-Arroyo, J. (2017, 8 de octubre). Las sombras del bilingüismo: Profesores, sindicatos y expertos cuestionan el programa

- estrella de los 17 Gobiernos autonómicos. *El País*. [https://elpais.com/politica/2017/10/06/actualidad/1507284770\\_581444.html?event=goyevent\\_log=goyprod=REGCRARTyo=cerrado](https://elpais.com/politica/2017/10/06/actualidad/1507284770_581444.html?event=goyevent_log=goyprod=REGCRARTyo=cerrado)
- Martín Rojo, L. (2013). (De) capitalising students through linguistic practices. A comparative analysis of new educational programmes in a global era. En A. Duchêne; M. G. Moyer y C. Roberts (Eds.), *Language, migration and social (in) equality: a critical sociolinguistic perspective on institutions and work* (pp. 118-146). Multilingual Matters.
- Mediavilla, M., Mancebón, M.J., Gómez- Sancho, J.M., y Pires, L. (2019). Bilingual Education and School Choice: A Case Study of Public Secondary Schools in the Spanish Region of Madrid. *IEB Working*. [http://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/134081/1/IEB19-01\\_Mediavilla%2bet.al.pdf](http://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/134081/1/IEB19-01_Mediavilla%2bet.al.pdf)
- Murillo, F.J., y Martínez-Garrido, C. (2021). Profundizado en la segregación social de los centros de secundaria en la Comunidad de Madrid. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14 (3), 348-369. <http://doi.org/10.7203/RASE.14.3.18149>
- Nashaat-Sobhy, N., y Llinares, A. (2020). CLIL students' definitions of historical terms, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, <http://doi.org/10.1080/13670050.2020.1798868>
- Nikula, T., Dalton-Puffer, C., y Llinares, A. (2013). CLIL Classroom Discourse: Research from Europe. *Journal of Immersion and Content-based Language Education*, 1(1), <https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.04nik>
- Oakes, J. (2005). Keeping track: *How schools structure inequality* (2nd ed.). Yale University Press.
- Otto, A., y Estrada, J.L. (2019). Towards an Understanding of CLIL in a European Context: Main Assessment Tools and the Role of Language in Content Subjects. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(1), 31-42. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.11>
- Pena Díaz, C., y Porto Requejo, M. D. (2008). Teacher beliefs in a CLIL education Project. *Porta Linguarum*, 10, 151-161. <https://doi.org/10.30827/Digibug.31786>
- Pérez Cañado, M.L. (2013). Introduction to the Special Issue: Content and language integrated learning (CLIL) and the teaching of languages for specific purposes. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 19, 12-27.
- Pérez Cañado, M.L. (2016). From the CLIL craze to the CLIL conundrum: addressing the current CLIL controversy. *Bellaterra Journal of*

- Teaching y Learning Language y Literature*, 9(1), 9-31. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.667>
- Polo Recuero, B., y Ordóñez Dios, A.F. (2020). Teacher perceptions on the role of language assistants in bilingual physical education. *Pulso*, 43, 75-97.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>
- Real Decreto 29/2013, del 11 de abril, del Consejo de Gobierno, de libertad de elección de centro escolar en la Comunidad de Madrid. [http://www.madrid.org/wleg\\_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtmlynmnorma=8095yeli=true#no-back-button](http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtmlynmnorma=8095yeli=true#no-back-button)
- Relaño Pastor, A.M. (2015). The Commodification of English in: "Madrid, Comunidad Bilingüe". Insights from the CLIL classroom. *Language Policy*, 14(2), 131-152. <http://doi.org/10.1007/s10993-014-9338-7>
- Ruiz, R. (2023, 9 de marzo). Madrid, a la cabeza de España en aprendizaje del inglés. *La Razón*. [https://www.larazon.es/madrid/madrid-cabeza-espana-aprendizaje-ingles\\_2023050964599bfa22859d000186cc80.html](https://www.larazon.es/madrid/madrid-cabeza-espana-aprendizaje-ingles_2023050964599bfa22859d000186cc80.html)
- Rumlich, D. (2017). CLIL theory and empirical reality – Two sides of the same coin? *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 5(1), 110–134. <https://doi.org/10.1075/jicb.5.1.05rum>
- Sánchez Caballero, D. (2021, 19 de noviembre). Bilingüismo 'fake': familias y docentes contra un sistema que según el 80% de su profesorado reduce el rendimiento. *El Diario*. [https://www.eldiario.es/sociedad/bilinguismo-fake-familias-docentes-sistema-80-profesorado-reduce-rendimiento\\_1\\_8505963.html](https://www.eldiario.es/sociedad/bilinguismo-fake-familias-docentes-sistema-80-profesorado-reduce-rendimiento_1_8505963.html)
- Shepherd, E., y Ainsworth, V. (2017). *English Impact: An evaluation of English language capability*. British Council. [https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/g303\\_03\\_english\\_impact\\_report\\_madrid\\_web1.pdf](https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/g303_03_english_impact_report_madrid_web1.pdf)
- Somers, T., y Llinares, A. (2021). Students' motivation for content and language integrated learning and the role of programme intensity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(6), 839-854. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1517722>
- Tompkins, F.L. (2022). Socioeconomic status, English exposure and CLIL motivation in high and low exposure CLIL groups. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 5(1), 41-52. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.67>
- Torres Menárguez, A. (2021a, 14 de julio). Los defensores del bilingüismo: 'Es un error pensar que los niños hablarán el inglés como el español'.

*El País.* <https://elpais.com/educacion/2021-07-14/los-defensores-del-bilinguismo-es-un-error-pensar-que-los-ninos-hablaran-el-ingles-como-el-espanol.html>

Torres Menárguez. A. (2021b, 14 de julio). Defenders of bilingual education in Spain: 'It's a mistake to think that students will speak English like they do Spanish' (S. Urra, Trans). *El País.* <https://english.elpais.com/society/2021-07-14/defenders-of-bilingual-education-in-spain-its-a-mistake-to-think-that-students-will-speak-english-like-they-do-spanish.html#?rel=listapoyo>

**Información de contacto:** Elisa Hidalgo-McCabe. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación; Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física. Calle del Rector Royo-Villanova, 1, 28040, Madrid (España). E-mail:elisahid@ucm.es

# **La evaluación en AICLE: ¿la asignatura pendiente en la educación bilingüe? Un estudio de caso**

## **Assessment in CLIL: the pending subject in bilingual education? A case study**

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-605>

**Elena del Pozo Manzano**

<https://orcid.org/0000-0003-1645-5491>

Universidad Autónoma de Madrid

### **Resumen**

AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera) o CLIL ha sido el enfoque metodológico más común en la enseñanza bilingüe en Europa occidental desde los años 90 del siglo XX (Cenoz, Genesee y Gorter, 2014). Se creó como una fórmula para configurar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos de una materia (no lingüística) a través de una lengua extranjera. Este estudio propone evaluar ambas competencias (lingüística y la propia de la materia no lingüística) en el contexto de un aprendizaje integrado de contenidos de Historia en inglés. Partiendo de la evaluación formativa, se presenta aquí un estudio experimental longitudinal exploratorio que examina un problema de investigación que ha sido poco estudiado desde el punto de vista del profesorado de contenidos no especialista en lingüística. La muestra para el análisis es la producción escrita de 45 alumnos de tres centros públicos bilingües en tres localidades diferentes pertenecientes a grupos bilingües en inglés en 1º y posteriormente en 3º de ESO en la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Se trata de parte de una investigación mayor acerca de la adquisición de conocimientos de Historia en lengua extranjera por alumnos de secundaria. Se presenta el modelo H-CLIL de evaluación, consistente en rúbricas diseñadas *ad hoc* para el análisis de textos escritos, teniendo en cuenta las Funciones Cognitivas del Discurso (CDF) de Dalton-Puffer (2013), que relacionan los objetivos de aprendizaje de la asignatura, la interacción en el aula y la producción del discurso en lengua extranjera. El objetivo del estudio es

analizar la evolución en la adquisición de conocimientos de historia por alumnos de secundaria bilingüe y su capacidad para expresar esos conocimientos en un texto escrito. A pesar de las limitaciones del estudio, se puede inferir que los alumnos mantienen un ritmo de aprendizaje de contenidos de historia acorde a los requeridos en el currículo para ambos niveles académicos y una mejor expresión escrita en 3ºESO. Con todo ello se concluye que no hay pérdida de conocimientos de la asignatura por cursarla en lengua extranjera, si bien es necesaria más investigación sobre este tema.

*Palabras clave:* AICLE, evaluación formativa, Historia, investigación, discurso, enseñanza, aprendizaje integrado, modelo H-CLIL.

### **Abstract**

CLIL has been the most common methodological approach in bilingual teaching in Western Europe since the 1990s. It was created as a formula to define the teaching and learning of subject-matter content (non-linguistic) through a foreign language. The present study proposes to evaluate both competences: linguistic and subject specific, in the context of integrated learning of history in English. Starting from a formative assessment, an exploratory longitudinal experimental study is conducted. It examines a research problem that has hardly been studied from the perspective of a content teacher who is not a specialist in linguistics. The sample for the analysis is the written essays of 45 students from three public bilingual schools in three different towns, belonging to bilingual English groups in Y1 and Y3 ESO in the school subject of Social Sciences: Geography and History. This study is part of a larger research about the acquisition of History through English in secondary schools. The H-CLIL assessment model, consisting of rubrics designed *ad hoc* for the analysis of written texts is presented. It considers Dalton-Puffer's (2013) Cognitive Discourse Functions (CDF), which relate the learning objectives of the subject, interaction in the classroom, and production of discourse in a foreign language. The study aims to analyze the evolution in the acquisition of history knowledge by secondary school students in bilingual schools, and their ability to express that knowledge in an essay. Despite the limitations of the study, it can be inferred that students maintain a similar rate of learning history content, aligned with the curriculum requirements, in the two academic years and an even better written expression in Y3 ESO. It can be concluded that there is no loss of knowledge of the subject by studying it in a foreign language although more research is needed on this matter.

*Keywords:* CLIL, formative assessment, History, research, discourse, teaching, integrated learning, H-CLIL model.

## Evaluación para el aprendizaje en historia bilingüe: de la evaluación sumativa a la evaluación formativa

La evaluación es una herramienta pedagógica sumamente eficaz cuando se conoce bien lo que se va a evaluar y se configura el proceso de enseñanza dirigido a alcanzar los objetivos de aprendizaje. Ya en 2014, el director de Educación en la OCDE Andreas Schleicher apuntó que no se debe sacrificar la calidad en perjuicio de la equidad; cuanta más equidad en los recursos educativos, mejores resultados. En su análisis de la evaluación en España, Schleicher señaló que la equidad es uno de sus puntos fuertes, con la educación obligatoria gratuita para todos y el fomento de la resiliencia. Sin embargo, añadió que la forma de evaluar y la repetición de curso tienen efectos negativos sobre la equidad y encarecen la educación (Schleicher, 2014). De todo ello se infiere que la actuación debe centrarse en la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje desde su inicio. Esta idea está también presente en la evaluación en enseñanza bilingüe: *“la evaluación es tan fundamental para el éxito de AICLE que debe ser considerada y cuidadosamente planeada antes de llevar a cabo la enseñanza propiamente dicha (...); la evaluación no es algo que ocurra después de la enseñanza sino como parte indispensable de ella”* (Llinares, Morton and Whittaker, 2012: 280). La normativa española en materia de evaluación en enseñanza secundaria no diferencia entre educación bilingüe y no bilingüe, pero sí hace referencia a su carácter objetivo, continuo, formativo e integrador (LOMLOE, 2020). Es decir, se aboga por la evaluación formativa, del proceso de aprendizaje, frente a la evaluación sumativa, del resultado del aprendizaje.

La evaluación sumativa tiene entre sus ventajas el ser un elemento preciso de diagnóstico que presenta el conocimiento del alumnado en un momento determinado y sirve al profesorado para detectar problemas puntuales de aprendizaje (McLoughling, 2021). Sin embargo, no involucra al alumno como agente en su propio proceso de evaluación, como hace la evaluación formativa. La implementación de una forma de evaluación formativa en AICLE está tardando en producirse porque implica un cambio metodológico sustancial (Otto y Estrada, 2019): ha de incardinarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje y no al margen de éste, por lo que se prolonga a lo largo del curso, no ocurre en un momento concreto.

La evaluación formativa se presenta como la mejor opción para la enseñanza significativa y el portfolio en Historia puede contribuir recogiendo el aprendizaje progresivo del alumnado en la asignatura. El portfolio incluye sus redacciones -como las utilizadas para el estudio que se presenta en este artículo-, presentaciones orales, proyectos, actividades cortas, tests, autoevaluaciones y coevaluaciones. Puede ser utilizado por el docente como un instrumento más de evaluación de la asignatura. Mediante la creación del portfolio en Historia, el alumnado llega a interesarse en mayor medida por el hecho histórico ya que aprende cómo puede contribuir a él (Del Pozo, 2009). Es, además, una herramienta esencial en la evaluación H-CLIL porque permite valorar el uso del lenguaje en el contexto de una materia no lingüística, no el lenguaje en sí mismo de forma aislada. El proceso de enseñanza y aprendizaje queda estructurado en *contenido conceptual* (ej. la conquista de Granada), *destrezas procedimentales* (diferenciación y descripción de las campañas de asalto) y *habilidades lingüísticas* utilizadas para ello (conectores, adjetivos y comparativos en la descripción) (Ball, Clegg y Kelly, 2015) en la enseñanza bilingüe de la Historia. Para añadir el elemento de evaluación formativa a la ecuación, Mahoney incorpora otros que contribuyen a evaluar lo que los alumnos son capaces de hacer cuando aprenden contenidos en lengua extranjera: *propósito, uso, método e instrumento* (2017). Los aspectos que configuran la evaluación para el aprendizaje integrado de la Historia en la lengua extranjera en el contexto de la evaluación formativa, determinan las decisiones que el profesorado toma acerca de qué (contenido, propósito), cómo (procedimiento, instrumento), por qué (uso) y cuándo evaluar (método, secuenciación). En función de estos aspectos, el profesorado adopta una determinada pedagogía, diseña sus unidades didácticas para alcanzar los logros planteados en la evaluación, y adapta su práctica docente para conseguirlo (Consejo de Europa, 2020). En las siguientes secciones de este artículo se mostrará un estudio de caso que ilustra la aplicación del modelo H-CLIL para la evaluación integrada de Historia y lengua, como parte de una práctica de evaluación formativa.

## **Método de investigación y fases en el estudio**

Tradicionalmente, en la evaluación de los conocimientos históricos, parte del profesorado se centraba en que el alumno memorizase una

cantidad ingente de datos, lo que Counsell denomina *fingertip* (punta del dedo), es decir sólo se evaluaba lo superficial, sin tener en cuenta que lo que realmente tiene valor es que el alumno conozca los procesos de cambio que se producen en la historia, el *residue* (lo que queda cuando se olvida lo anecdótico) (Counsell, 2000). Cercadillo aporta la dimensión internacional a la adquisición del conocimiento histórico al señalar que: “Se deben explorar enfoques alternativos en la evaluación, y la evaluación internacional de la *comprensión histórica* puede representar una opción potencialmente útil que no se vea afectada por sesgos nacionales” (Cercadillo, 2006: 94).

En cualquier caso, para que la evaluación sea formativa, es decir, que incida sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, ha de estar centrada en *criterios de éxito*, dirigidos a garantizar el éxito del alumnado (Pascual y Basse, 2017), que realmente valore el *residue*. Estos criterios deben trabajar los objetivos de aprendizaje de cada materia, que incardinan los currículos (Anderson y Krathwohl, 2021). Los objetivos de enseñanza colocan el foco en el contenido conceptual de la materia, pero la responsabilidad sobre los resultados de la evaluación del aprendizaje está directamente ligada a la validez de los instrumentos utilizados para evaluar (Mahoney, 2017). Por otra parte, los contenidos curriculares sustancian los objetivos de aprendizaje, pero se separan de ellos para determinar lo que se quiere evaluar en cada área y nivel. Para el correcto desarrollo del proceso se utilizan mediadores, es decir, todo aquello que facilita que se puedan alcanzar los criterios de éxito con garantías suficientes de que todo el alumnado, sin exclusión, es capaz de trabajarlos y alcanzarlos a su propio ritmo (González et al., 2015). El último elemento, y del que va a tratar este estudio en mayor medida, es la *rúbrica* como el instrumento que articula los componentes del aprendizaje a evaluar y las expectativas de la enseñanza de un área o materia en su nivel (López Pastor y Pérez Pueyo, 2017).

Para esta investigación, se pidió a los alumnos que escribiesen sobre hechos históricos en una redacción que formaría parte de su portfolio. Esta tarea puede ser más efectiva para que los alumnos muestren sus conocimientos de historia que una prueba de verdadero y falso (Ravid, 2005), por fácil que ésta pudiese parecer, y más sencilla de tratar desde un punto de vista estadístico. No obstante, al redactar, los alumnos están trabajando la competencia lingüística en la expresión de contenidos curriculares no estrictamente lingüísticos (Del Pozo y Llinares, 2021). En consecuencia, los temas propuestos -en lengua inglesa- para las

redacciones elaboradas por los participantes en este estudio, en ambos casos respondían a contenidos del currículo de Historia en ESO (LOMLOE, 2020):

- 1ºESO: *Explica, aportando el mayor número de detalles posible, cómo se produjo el descubrimiento de América. Utiliza el vocabulario: Colón, Asia, Tierra, carabelas, agosto, octubre y San Salvador (en torno a 150 palabras)*<sup>1</sup>.
- 3ºESO: *Imagina que eres uno de los oficiales del ejército cristiano en la conquista de Granada. Escribe el diario de campaña incluyendo todos los detalles que se te ocurran (en torno a 150 palabras)*<sup>2</sup>.

La puntuación de las redacciones se hizo de 0 a 3 puntos. Este estudio es experimental longitudinal exploratorio puesto que se recopilan datos de los mismos grupos de alumnos en dos momentos académicos distintos (Cubo, Martín y García, 2011) con dos años de diferencia entre ellos: 1º y 3ºESO. La investigadora consideró que un período de un año entre la recopilación de datos podría haber sido suficiente para observar cambios en la adquisición del conocimiento histórico y su expresión escrita. Sin embargo, se decidió que un intervalo de dos años de diferencia entre los datos arrojaría resultados estadísticos más significativos. El enfoque exploratorio del estudio se enmarca en el hecho de que analiza un problema que no ha sido muy estudiado desde el punto de vista de un historiador. Por definición, el enfoque exploratorio identifica tendencias, contextos y potenciales relaciones entre las variables, pero requiere una más amplia investigación (Hernández Sampieri et al, 2010; Cubo et al, 2011), como es el caso de este estudio. El primer objetivo eras estudiar la evolución en el aprendizaje de la Historia por parte del alumnado y comprobar si había seguido una trayectoria regular sin que la lengua vehicular hubiese supuesto una rémora para el aprendiz. El segundo objetivo era analizar la forma de expresar de forma escrita los conocimientos de Historia en lengua extranjera. Se partió de una hipótesis nula: los alumnos que estudian historia en secundaria pierden

<sup>1</sup> En inglés en el original: *Explain, providing as many details as possible, how the discovery of America took place. Use the words: Columbus, Asia, Earth, caravels, August, October and San Salvador (about 150 words)*

<sup>2</sup> En inglés en el original: *Imagine that you are one of the officers of the Christian army in the conquest of Granada. Write the campaign journal including all the details you can think of (about 150 words)*

contenidos y ven reducida su expresión escrita por haberlos aprendido en lengua extranjera. Las preguntas de investigación fueron:

- RQ1: ¿Qué nivel de contenidos de Historia adquieren los estudiantes de secundaria medido a través de una redacción escrita? (Variable independiente)
- RQ2: ¿Hay diferencias cuando los alumnos adquieren los conocimientos en 1º y en 3ºESO? (Variable dependiente)

Las fases en el estudio fueron:

- Formulación de las preguntas de investigación (1)
- Diseño de los instrumentos de recogida de datos y análisis: pruebas y H-CLIL rúbricas (2)
- Trabajo de campo: recogida de datos (pruebas escritas realizadas por 45 alumnos de 1ºESO y dos años más tarde en 3ºESO en tres centros públicos diferentes de distintas localidades) (3)
- Análisis de los datos (4)
- Conclusiones (5)

Las pruebas escritas recogidas por la investigadora fueron encriptadas para proteger la información de los centros participantes y el alumnado, corregidas aplicando las rúbricas del modelo H-CLIL y los datos se trataron con el software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) (IBM, 2020). Se estimaron la media, la mediana, la moda, desviación típica y varianza del total de los datos obtenidos de las pruebas. Finalmente, se elaboraron gráficas en una hoja de cálculo que ilustrasen mejor los resultados obtenidos para ser presentados.

## Participantes en el estudio

Los participantes en el estudio fueron 45 estudiantes de tres centros públicos de secundaria con enseñanzas bilingües en inglés (Las Encinas, Los Pinos y Los Álamos: nombres supuestos) de distintas localidades. Los alumnos pertenecían a los niveles de 1ºESO en la primera recogida de datos y 3ºESO dos años más tarde, en la segunda recogida de datos. Se escogieron centros en entornos socioeconómicos similares, de forma que las muestras fuesen, de partida, lo más homogéneas posible. En torno al 80% de los alumnos participantes eran españoles con el

castellano como lengua materna, 20% eran de familias inmigrantes: el 5% de Europa del Este (con lengua materna ajena al castellano y al inglés), 12% latinoamericanos (con el español como lengua materna), 2% chinos (con el mandarín como lengua materna) y 1% de Marruecos (con el árabe como lengua materna). Para todos ellos el inglés era su primera o segunda lengua extranjera, y todos habían cursado estudios de Primaria en colegios públicos con enseñanzas bilingües en inglés. Los tres centros estaban localizados en barrios con un perfil de familias de clase trabajadora. Los primeros centros en implantar un programa bilingüe fueron Los Álamos y Las Encinas, siete años más tarde lo hizo Los Pinos.

Los profesores de historia en los grupos de alumnos participantes estaban habilitados para impartir docencia en el programa bilingüe de los centros y colaboraron únicamente en la recogida de las pruebas, sin tomar parte en ellas. Los alumnos participantes eran más numerosos en inicio, pero se descartó a aquellos que abandonaron el centro antes de que terminase el estudio, repitieron curso, declinaron colaborar o no cumplían con los requisitos necesarios para que la investigación fuese lo más consistente posible. Se acordó con el profesorado que los alumnos con necesidades educativas especiales y alumnos con altas capacidades no participarían ya que no eran objeto del estudio, y las pruebas no estaban adaptadas.

La relación de los datos recogidos de los participantes con las variables en la investigación fue:

- Variable independiente: nivel de contenidos de Historia que los alumnos eran capaces de mostrar en una redacción escrita.
- Variable dependiente: diferencia que los alumnos presentaban en relación con sus conocimientos de Historia y su expresión escrita cuando cursaban 1ºESO y cuando cursaban 3ºESO.

## **Instrumentos: H-CLIL (Evaluación integrada de Historia como contenido en AICLE)**

La recogida de las pruebas se realizó en el primer trimestre de 1ºESO pero se aplicaron las rúbricas para la corrección sólo después de la segunda recogida en 3ºESO, cuando ya se habían depurado y testado su eficacia. Se diseñaron rúbricas expresamente para la corrección de

las pruebas realizadas por el alumnado, teniendo en cuenta tanto el contenido histórico como la lengua vehicular: rúbricas H-CLIL.

La rúbrica como instrumento de evaluación toma cada objetivo educativo y desarrolla indicadores (o descriptores) sobre lo que el alumnado sabe y es capaz de hacer. Se utiliza para evaluar el rendimiento de los alumnos (Barbero, 2012) y se presenta en forma de matriz. Como señalan Newell et al. acerca de la creación de rúbricas (2002), los niveles de logro más elevados muestran la metacognición en el conocimiento de los alumnos sobre el tema sobre el que están escribiendo, los niveles más bajos lo que aún necesitan aprender y mejorar, y en un término medio se encuentran los niveles de logro intermedios. Para este estudio no se utilizaron *rúbricas holísticas o comprensivas* (con puntuaciones del tipo excelente, bueno, satisfactorio...) sino que para el modelo H-CLIL se diseñaron *rúbricas analíticas* (índice numérico de logro de los alumnos participantes) que proporcionan datos cuantitativos, más adecuados para la investigación (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2010). Se siguieron criterios de éxito en el diseño de la rúbrica de forma que se tuviese en cuenta hasta la más mínima información histórica aportada por los participantes. El objetivo fue dar un valor sólido a lo que los alumnos sabían y eran capaces de expresar. Se diseñó una rúbrica para cada nivel de aprendizaje (1ºESO y 3ºESO) que analizaba los mismos parámetros de contenido y lengua para cada nivel, de forma que se pudiese estudiar la asimilación de los conocimientos de historia de forma progresiva (De Oliveira, 2011; Del Pozo, 2019).

El grado de exigencia de conocimientos de Historia y lenguaje de expresión en cada uno de los dos niveles académicos seleccionados es diferente. Al margen de la lengua vehicular que se utilice, el profesorado de Historia espera que se produzca una evolución tanto en los contenidos estudiados en la asignatura como en la forma de redactarlos. Obviamente esto no se aprecia en los resultados de todas las pruebas analizadas en este estudio, ya que hay que considerar que el desarrollo cognitivo del alumnado en secundaria no es uniforme (Wineburg, 2000). Esta es la razón por la que cada rúbrica se articuló en torno al modelo de las Funciones Cognitivas del Discurso (en adelante en sus siglas en inglés CDF) de Dalton-Puffer (2013). Mientras Krathwohl (2002) revisó la taxonomía de Bloom (1956) aportando la dimensión del conocimiento, Dalton-Puffer sintetiza ambos modelos e indica hasta qué punto se vinculan los objetivos de aprendizaje cognitivo específicos de una asignatura -en este caso Historia- con la producción escrita de los alumnos en las pruebas

(Dalton-Puffer, 2013). Además, el modelo CDF ayuda al profesorado a percibir cómo el contenido y la lengua necesaria para el aprendizaje se integran en el aula. Ha demostrado ser “*una herramienta relevante para explorar el lenguaje académico en relación con las distintas materias*” (Lorenzo, 2017: 40), como la Historia. Al incluir el componente de análisis del metalenguaje utilizado para enseñar y aprender, facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos AICLE (Gerns, 2023). Las CDF se articulan en torno a la siguiente clasificación (Tabla I):

TABLA I. Funciones Cognitivas del Discurso (Dalton-Puffer, 2013)

Función Cognitiva	Intención comunicativa	Variable
<b>CLASIFICAR</b>	Puedo categorizar elementos según su condición/jerarquía/especie/clase.	<b>categorizar, contrastar, unir</b>
<b>DEFINIR</b>	Puedo extender la información sobre un término/idea/concepto.	<b>identificar, caracterizar</b>
<b>DESCRIBIR</b>	Puedo dar detalles de lo que se puede ver (también metafóricamente)	<b>etiquetar, nombrar, especificar</b>
<b>EVALUAR</b>	Puedo decir cuál es mi opinión respecto a algo.	<b>juzgar, argumentar, justificar, reflejar</b>
<b>EXPLICAR</b>	Puedo dar razones y causas para expresar mi conocimiento sobre algo.	<b>razonar, expresar causa/efecto, deducir</b>
<b>EXPLORAR</b>	Puedo plantear una hipótesis sobre algo que podría ocurrir potencialmente.	<b>plantear hipótesis, especular, predecir</b>
<b>RELATAR</b>	Cuento algo que conozco/sé sobre un evento externo a mi contexto inmediato.	<b>informar, contar, narrar</b>

Fuente: Dalton-Puffer, 2013.

La CDF *Clasificar* fue recientemente revisada y renombrada como *Categorizar* (Evnitskaya & Dalton-Puffer, 2023). Las CDF específicas que se trabajaron en las pruebas fueron *Describir, Relatar, Explicar y Explorar*. Todas ellas están presentes en el currículo de Historia en secundaria, lo que refuerza la idea de que las CDF son parte del proceso de enseñanza (BOE, 2022). Las rúbricas del modelo H-CLIL para 1ºESO (Anexo I) y 3ºESO (Anexo II) se diseñaron teniendo en cuenta el enunciado del ensayo con los siguientes criterios:

- Características formales: formato de redacción, vocabulario propio de la asignatura, estilo, fluidez, uso de mayúsculas, signos

de puntuación, coherencia y cohesión. En el caso de la prueba de 1ºESO también se tuvo en cuenta la utilización adecuada del vocabulario sugerido (1)

- Quién participó, qué ocurrió (2)
- Dónde ocurrió (3)
- Cuándo ocurrió (las fechas exactas no son tan prioritarias en el aprendizaje de la Historia como los protagonistas, las causas y consecuencias de los acontecimientos; la referencia temporal se considera acertada cuando respeta estos parámetros). En el test de 1ºESO, se facilitó el nombre de los meses entre el inicio del primer viaje de Colón y la llegada a las nuevas tierras con el fin de ayudar a los alumnos y comprobar si eran capaces de localizar ambos eventos correctamente (4)
- Cómo ocurrió (5)
- Por qué ocurrió (6)

## Procedimiento de investigación y resultados

Las pruebas que se administraron se valoraban sobre 3 puntos. A continuación, se van a presentar en primer lugar los datos cuantitativos de las pruebas y posteriormente los aspectos lingüísticos más reseñables en las redacciones. Tras la recogida de las pruebas, se trajeron los datos con el software SPSS (V. 27.0, IBM, 2020) y se obtuvieron las mediciones de tendencia general para cada grupo de datos de cada uno de los centros: media, mediana, desviación típica y varianza (Tabla II).

La media aporta información sobre el centro de la distribución de datos, y se esperaba que se mantuviese en un rango cercano. Fue así en los centros Las Encinas y Los Álamos, donde se mantuvo la media entre la prueba de 1º y 3ºESO con una variación mínima de 0,11. En cambio, en Los Pinos hubo una diferencia de 0,33 puntos entre una y otra prueba. Esto puede ser debido a que el año que los alumnos participantes realizaron la primera prueba, el programa bilingüe acababa de ser implantado en el instituto y ni el proyecto educativo del centro ni el profesorado del programa tenían gran experiencia en bilingüismo. Sin embargo, en 3ºESO se produjo un aumento citado de 0,33 puntos en los resultados, cuando ya el centro comenzaba a involucrarse en proyectos de innovación bilingüe y a disponer de un profesorado habilitado estable, lo que apoya este incremento.

TABLA II. Resultados de las pruebas en los centros participantes y mediciones de tendencia general

	Centro Las Encinas						Centro Los Pinos						Centro Los Álamos					
	1ºESO			3ºESO			1ºESO			3ºESO			1ºESO			3ºESO		
																		DIF
LE1	2,8	2,8	0	LP1	1,9	2,3	0,4	LA1	2,4	2,2	-0,2							
LE2	2,8	2,7	-0,1	LP2	2,5	2,8	0,3	LA2	2,2	2,7	0,5							
LE3	2,6	2,8	0,2	LP3	2,3	2,6	0,3	LA3	2,9	2,8	-0,1							
LE4	2,3	2	-0,3	LP4	1,9	1,7	-0,2	LA4	2,5	2,8	0,3							
LE5	3	2,8	-0,2	LP5	1,4	1,3	-0,1	LA5	1,3	1,9	0,6							
LE6	2,8	3	0,2	LP6	1,8	2	0,2	LA6	3	2,6	-0,4							
LE7	2,8	3	0,2	LP7	1,3	1,6	0,3	LA7	2,7	2,8	0,1							
LE8	0,9	1,4	0,5	LP8	2,3	2,2	-0,1	LA8	2,2	2,7	0,5							
LE9	2,4	2,6	0,2	LP9	1,3	1,9	0,6	LA9	2,3	2,5	0,2							
LE10	2,7	2,8	0,1	LP10	0,8	1,9	1,1	LA10	2,5	2,3	-0,2							
LE11	2,4	2,6	0,2	LP11	1,3	2	0,7	LA11	2,1	2,2	0,1							
LE12	1,8	2,5	0,7	LP12	1,5	1,8	0,3	LA12	2	2,4	0,4							
LE13	2,3	2,1	-0,2	LP13	2	2,3	0,3	LA13	2,9	2,5	-0,4							
LE14	2,6	2,4	-0,2	LP14	1,7	2,2	0,5	LA14	2	2,2	0,2							
LE15	2,3	2,6	0,3	LP15	2,4	2,8	0,4	LA15	2,6	2,6	0							
<b>media</b>	<b>2,43</b>	<b>2,54</b>	<b>0,11</b>	<b>media</b>	<b>1,76</b>	<b>2,09</b>	<b>0,33</b>	<b>media</b>	<b>2,37</b>	<b>2,48</b>	<b>0,11</b>							
<b>mediana</b>	2,6	2,6		<b>mediana</b>	1,8	2		<b>mediana</b>	2,4	2,5								
<b>moda</b>	2,8	2,8		<b>moda</b>	1,3	2,3		<b>moda</b>	2,2	2,2								
<b><math>\Sigma</math></b>	0,52	0,43		<b><math>\Sigma</math></b>	0,49	0,43		<b><math>\Sigma</math></b>	0,44	0,27								
<b><math>s^2</math></b>	0,27	0,18		<b>VAR</b>	0,24	0,18		<b>VAR</b>	0,19	0,07								

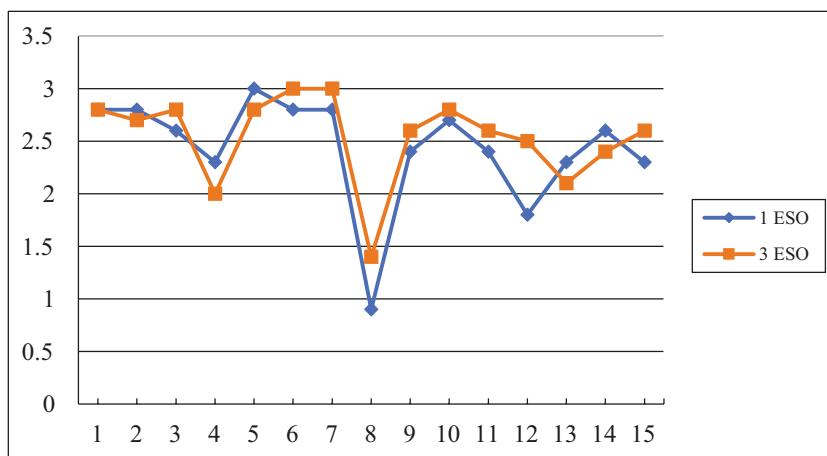
Fuente: Elaboración propia.

La desviación típica muestra la dispersión de los datos en torno a la media, y en este caso se observa que hay una ligera diferencia entre 1º y 3ºESO en la puntuación en Las Encinas y Los Pinos (0,09 y 0,06 respectivamente) mientras que en Los Álamos la diferencia es mayor (casi 0,17 puntos). La moda muestra una puntuación más alta en Las Encinas (2,8) y Los Álamos (2,2) mientras en Los Pinos hay una diferencia clara en el grupo cuando cursa 1ºESO (moda 1,3) y 3ºESO (2,3) que respalda lo señalado respecto a la media.

Atendiendo a los resultados de forma individual, en Las Encinas la mayor parte de los alumnos aumentan su puntuación en la prueba, con la excepción de cuatro alumnos (LE2, LE4, LE13 Y LE14), si bien el descenso es mínimo (0,2 puntos de media); incluso el alumno que obtuvo una puntuación más baja en 1ºESO (LE8 0,9 puntos) obtuvo 0,5 puntos más en 3ºESO (Gráfico I).

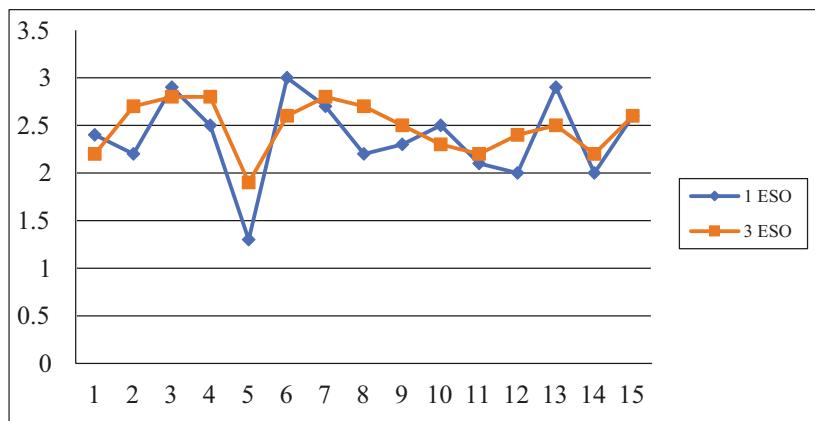
En Los Álamos se observa una tendencia similar de aumento o mantenimiento de los resultados de 1º a 3ºESO, si bien hay dos alumnos cuyos resultados desciden: LA6 y LE13 0,4 puntos de diferencia entre uno y otro curso. Sin embargo, cabe destacar que ese descenso no es significativo ya que la nota de partida de ambos ya era alta: 2,9 sobre 3 en el test inicial de 1ºESO (Gráfico II).

GRÁFICO I. Evolución de resultados de las pruebas en el centro Las Encinas entre 1º y 3ºESO



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO II. Evolución de resultados de las pruebas en el centro Los Álamos entre 1º y 3ºESO



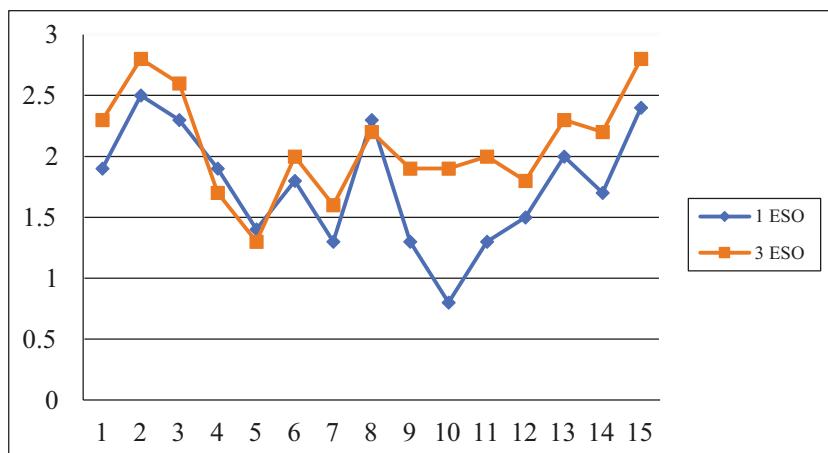
Fuente: Elaboración propia.

Es en Los Pinos donde encontramos la mayor diferencia en los resultados entre 1º y 3ºESO. Las puntuaciones mejoran una media de 0,33 puntos entre la primera recogida de datos y la segunda, siendo la más significativa la del alumno LP10 con 1,1 puntos más en 3ºESO que en 1ºESO. Sólo tres alumnos tienen peores resultados (LP4, LP5 y LP8), siendo su descenso poco significativo: entre 0,1 y 0,2 puntos partiendo de una media de 1,8 en 1ºESO, por lo que se calificaría este descenso de poco relevante (Gráfico III).

La comparativa de los datos de los tres centros contribuye a explicar otros aspectos de la investigación (Ravid, 2005), como es la observación de disparidades en los centros en la región, ya que se trata de tres centros de localidades distintas. Los Gráficos IV y V muestran las tendencias señaladas anteriormente. Se partía de una situación inicial (1ºESO), en la que sólo siete de los 45 alumnos presentaban resultados por debajo de la media (1,5 puntos), en tanto que los resultados globales de dos de los centros ya sobrepasaban la media de la puntuación: Las Encinas con 2,43 puntos y Los Álamos 2,37 puntos (Gráfico IV).

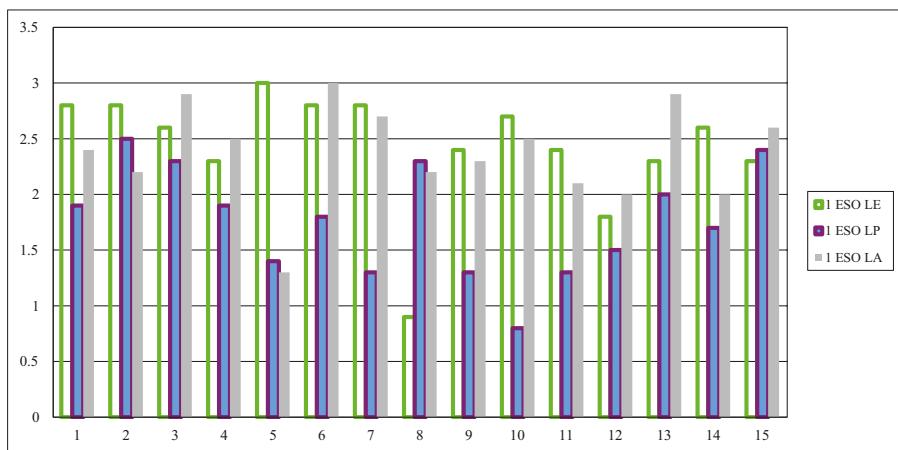
En 3ºESO el alumnado lleva dos cursos aprendiendo nuevos contenidos de historia y realizando redacciones dos cursos de forma sistemática en todo el programa bilingüe, tanto en la asignatura de lengua inglesa como en asignaturas no lingüísticas de alto contenido teórico (Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, por ejemplo). La Gráfica V recoge esta tendencia a

GRÁFICO III. Evolución de resultados de las pruebas en el centro Los Pinos entre 1º y 3ºESO



Fuente: Elaboración propia.

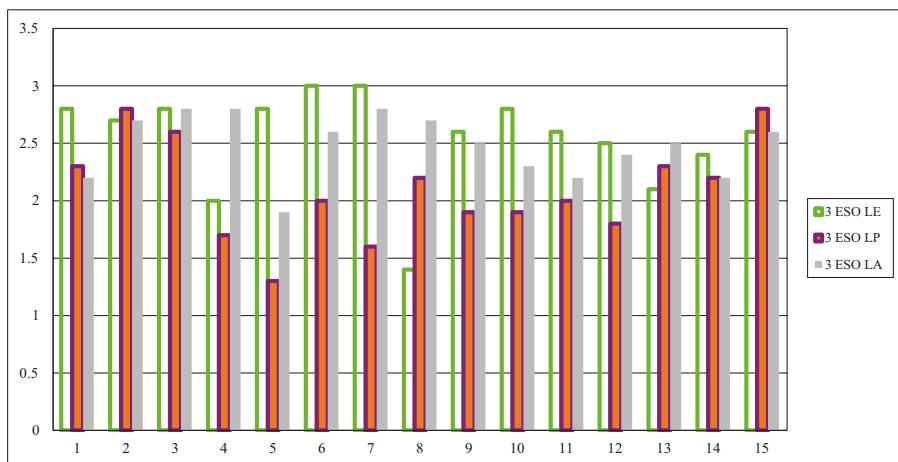
GRÁFICO IV. Comparativa entre los tres centros participantes en la primera recogida: 1ºESO



Fuente: Elaboración propia.

la mejora de resultados, siendo sólo dos alumnos (LP5 y LE8) de los 45 quienes obtienen una puntuación por debajo de lo que equivaldría al aprobado (1,5 puntos), dado que la puntuación máxima es 3.

GRÁFICO V. Comparativa entre los tres centros participantes en la segunda recogida: 3ºESO



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los aspectos lingüísticos que se recogen en las redacciones, hay que señalar una mayor utilización de frases subordinadas en 3ºESO frente a las más comunes coordinadas en 1ºESO. Unido a este rasgo, la importancia de la utilización de conectores en la escritura del texto histórico (Achugar y Schleppegrell, 2005), que se recogen ampliamente en las rúbricas H-CLIL en relación con la forma de redacción al referirse a dónde, cuándo, cómo y por qué ocurrieron los hechos históricos que se narran. El uso de conectores es mayor en 3ºESO que en 1ºESO. Asimismo, el uso arbitrario entre los tiempos presente (en el caso del diario de campaña en el texto de 3ºESO), pasado y presente histórico -que siempre es un reto para los alumnos de Historia-, está más presente en los textos escritos de los alumnos de 1º que en los de 3ºESO. A continuación, extractos de las redacciones de tres alumnos (de cada uno de los centros participantes) en 1º y 3ºESO:

**LE11 – 1ºESO:** “Christopher Columbus discovered America, but how? He was looking for another way to go to India. He thought the world was spherical. It was in August”.

**LE11 – 3ºESO:** “We are in Granada, the people runs in panic, some escape and the others stay without knowing what to do, we have

entered the fortress and it's done. The reconquest of centuries finish and we won".

**LP3 – 1ºESO:** "Christopher Columbus goes to see if he could reach Asia from the other way. There it found America. San Salvador was the island he gets. He went in August and reach it in October".

**LP3 – 3ºESO:** "I have arrived to the campaign where we are gonna stay tonight so we could attack the day after tomorrow. Today we are only preparing the weapons, so they are prepared for war and others are looking for a good place to attack (...) Even if it seems simple, it isn't (...) What they [the governors responsible for the war] don't know is that with all these fights, somehow, trade routes are closing".

**LA8 – 1ºESO:** "Columbus crossed the Atlantic Ocean and he see a little bit of land. He and the navegants were so happy. First, they see San Salvador. They went on Spain back and they told all the people that they saw other land out of Spain.

**LA8 – 3ºESO:** "Day 1. We reached Granada and start setting up the camps. Day 2. We are preparing the catapults and the assault towers. We also have shovels and pick axes to dig under the castle and make it collapse. Day 3. We started the siege, we have surrounded the castle".

Los errores ortográficos no se tuvieron en cuenta como penalización ni en los criterios de evaluación sustanciados en la rúbrica ni en la puntuación final porque se priorizan las estrategias en la redacción en historia en lengua extranjera: la autenticidad de los datos aportados, la transmisión del conocimiento, la correcta secuenciación de los hechos, y la claridad y coherencia del discurso (Ministerio de Educación-British Council, 2010). Incluso los SAT (Standard Attainment Tests) que se aplican en Gran Bretaña a alumnos entre 7 y 14 años, priorizan el desarrollo del discurso frente a la ortografía (Gov.UK, 2014).

## Conclusiones y discusión

A tenor de los resultados obtenidos, queda refutada la hipótesis nula de entrada ya que el estudio muestra que los alumnos mantienen una evolución de aprendizaje de contenidos de Historia acorde a los requeridos en el currículo para ambos niveles académicos y una mejor expresión escrita en 3ºESO que en 1ºESO. A pesar de las limitaciones del estudio, se puede inferir que el alumnado aprende los contenidos

curriculares de Historia aunque la cursen en lengua extranjera. Sin embargo, es necesario tomar estos resultados con prudencia ya que sería aconsejable ampliar la muestra, repetir las pruebas, incidir en su investigación y hacer la comparativa con pruebas al alumnado de los mismos niveles en centros no bilingües, donde estudian la asignatura en su lengua materna.

Parece evidente afirmar que la situación de evaluación más auténtica es en la que el profesorado selecciona el método de evaluación más parecido a las tareas que se realizan en el aula. Una forma de evaluar justa es importante, tanto en lenguas como en asignaturas. Una mala forma de evaluar puede llevar al fracaso al alumnado y, por ende, a las escuelas. Modelos de evaluación formativa que tengan en cuenta el proceso que lleva al aprendizaje, que tenga en consideración todos los elementos que lo configuran -como la lengua de instrucción-, ayudarán a los docentes en la adopción de las metodologías más adecuadas a su práctica en el aula.

Cómo son utilizados los resultados de una evaluación en enseñanza bilingüe es una pregunta clave en tanto en cuanto respalda o afecta a los programas: ¿en qué se necesita mejorar y qué sería necesario para hacerlo? ¿cómo se pueden incentivar estos programas? o ¿cómo se puede favorecer la práctica docente? El estudio aquí presentado pretende mostrar cómo una forma de evaluar teniendo en cuenta no sólo los conocimientos en Historia, sino además la lengua, puede contribuir a que el docente de materias no lingüísticas se plantea cómo la evaluación influye en cómo enseña, cómo aprende su alumnado y la importancia de tener en cuenta la forma en la que los alumnos expresan lo aprendido. Animar al alumnado a redactar lo que aprende, especialmente en la actualidad, con sugerencias lo más abiertas posible, va más allá de los exámenes como forma única de evaluación estándar. Es importante analizar de manera significativa los procesos de enseñanza y aprendizaje, y evaluar formativamente al alumnado involucrándole en ello, ya que los resultados que se obtienen influyen en la adopción de decisiones educativas de alcance (Mahoney, 2017).

Hay que cuestionarse el propósito que guía la evaluación en AICLE. Parece lógico pensar en medir el aprendizaje del contenido integrado en la lengua vehicular, como se haría en el caso de la L1. Un interesante debate es qué porcentaje habría que aplicar a cada ítem en los criterios de evaluación. Este estudio propone métodos de medición apropiados a la evaluación en enseñanza bilingüe. Asimismo, se sugiere abrir paso a

posibles líneas de investigación en las que la recogida de datos se amplíe a otras materias no lingüísticas. El estudio de las posibles implicaciones que el perfil socioeconómico pudiera tener en los resultados de las pruebas de los alumnos participantes sería un aspecto extremadamente interesante. Otra dirección de investigación prometedora y aún poco estudiada relaciona el aprendizaje de la Historia con el uso de la lengua materna y la lengua extranjera: el *translingüismo*, es decir, la alternancia en la utilización de la L1 y la L2 por los alumnos cuando quieren comunicar (Celic & Seltzer, 2013; Lasagabaster, 2013). Lejos de ser una rémora en la comunicación, el uso de recursos lingüísticos en dos lenguas por el alumnado al expresar su conocimiento de las asignaturas estudiadas bajo el enfoque AICLE es un valor añadido para la educación bilingüe. Mahoney hace una propuesta controvertida: “*Si el objetivo es medir el conocimiento en Historia, entonces la evaluación podría realizarse en inglés, español o una combinación de ambas lenguas, significativas para el alumnado y que pueden mostrar mejor lo que el alumno sabe (...) No evaluar [al alumno] también en su lengua materna puede suponer ignorar información relevante sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje*” (Mahoney, 2017: 11-12). Durante la investigación, se encontraron varios ejemplos de translingüismo, como la metalengua que un alumno utilizó en su redacción para explicar a su lector que estaba cambiando de lengua:

**LE10 – 1ºESO:** “*Then they put the objects in the carabela (this word is in Spanish) and they took gold and new products to Spain*”.

Evaluar en la enseñanza bilingüe supone poner en valor los recursos, el trabajo y el tiempo que profesorado, alumnado, familias y administraciones públicas le llevan dedicando desde hace más de 25 años. Se trata, en definitiva, de mejorar la educación, especialmente ahora que los aprendizajes se producen en gran medida en entornos digitales y en línea.

## Referencias bibliográficas

- Achugar, M. and Schleppegrell, M. J. (2005). Beyond connectors: The construction of cause in history textbooks. *Linguistics and Education*, 16(3), 298–318. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2006.02.003>

- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R.(2021). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into Practice*. Oxford Handbooks
- Barbero, T. (2012). Assessment tools and practices in CLIL. In Quartavalle Franca (ed.) *Assessment and Evaluation in CLIL*. AECLIL- EACEA. Pavia: Ibis Edition. Recuperado de <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/viewFile/2827/3030>.
- Bloom, B.S. (ed.), Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., y Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- BOE (2022). Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Celic, C. M.,& Seltzer, K. (2013). *Translanguaging [: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. New York: Cuny-Nysieb.
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter D. (2014). Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward, *Applied Linguistics* 35 (3): 243-262. Recuperado de <http://tacticasc.blogspot.com.es/2016/03/una-polemica-sin-resolver-el-futuro-de.html>
- Cercadillo, L. (2006). 'Maybe they haven't decided yet what is right': English and Spanish perspectives on teaching historical significance. *Teaching History*, 125, p.6-9. London: The Historical Association.
- Consejo de Europa. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. Recuperado de [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)
- Counsell, C. (2000). Historical knowledge and historical skills: a distracting dichotomy, in Arthur, J. & Phillips, R. *Issues in history teaching*, Routledge.
- Cubo Delgado, S., Martín Marín, B., & García Ramos, J.L. (coord.) (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide Grupo Anaya.
- Dalton-Puffer, Ch. (2013). A construct of cognitive discourse functions for conceptualizing content-language integration in CLIL and multilingual education. *EujAL* 1(2), 216–253. <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0011>

- De Oliveira, L.C. (2011). *Knowing and Writing School History. The Language of Students' Expository Writing and Teachers' Expectations*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Del Pozo, E. (2009). Portfolio: un paso más allá en CLIL. *Prácticas en Educación Bilingüe y Plurilingüe*, 1. Equipo Prácticas en Educación. Centro de Estudios Hispánicos de Castilla y León. Recuperado de [http://practicaseseneducacion.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=43&Itemid=69](http://practicaseseneducacion.org/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=69)
- Del Pozo, E. (2019). CLIL in the Secondary Classrooms: History Contents on the Move, en Tsuchiya, K., & Pérez-Murillo, M.D. (coord.) *Content and Language Integrated Learning in Spanish and Japanese Contexts: Policy, Practice and Pedagogy*. Palgrave MacMillan.
- Del Pozo, E., & Llinares, A. (2021). Assessing students' learning of history content in Spanish CLIL programmes: a content and language integrated perspective, en C. Hemmi, D. L. Banegas (eds.), *International Perspectives on CLIL. International Perspectives on English Language Teaching*. Switzerland: Palgrave MacMillan. Recuperado de [https://doi.org/10.1007/978-3-030-70095-9\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-70095-9_3)
- Evnitskaya, N., & Dalton-Puffer, C. (2023) Cognitive discourse functions in CLIL classrooms: eliciting and analysing students' oral categorizations in science and history. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(3). 311-330. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1804824>
- Gerns, P. (2023). Qualitative insights and a first evaluation tool for teaching with cognitive discourse function: "comparing" in the CLIL science classroom. *Porta Linguarum*, 40 (161-179). <https://doi.org/10.30827/portalini.vi40.26619>
- González, O. L. P., Mora, A. M., Hernández, B. M. T., & Leal, E. J. G. (2015). Reflexiones conceptuales sobre la evaluación del aprendizaje. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 6(4), 161-168.
- Gov.UK (2014). *The National Curriculum*. Recuperado de <https://www.gov.uk/national-curriculum>
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Fundamentos de metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- IBM Corp. (2020). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Version 27.0) [Computer software]. IBM Corp.
- Krathwohl, D.R. (2002). *A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview, Theory Into Practice*. Volume 41, Number 4, 212-218. College of Education, The Ohio State University.

- Lasagabaster, D. (2013). The use of the L1 in CLIL classes: the teachers' perspective. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning* 6/2: 1-21. Recuperado de [http://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/3148/pdf\\_1](http://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/3148/pdf_1).
- Llinares, A., Morton, T., & Whittaker, R. (2012). *The roles of language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo.
- López Pastor, V. M., & Pérez Pueyo, Á. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Grupo IFAHE.
- Lorenzo, F. (2017). Historical literacy in bilingual settings: Cognitive academic language in CLIL history narratives. *Linguistics and Education* 37 (32-41). <https://doi.org/10.1016/j.linged.2016.11.002>
- Mahoney, K. (2017). *The Assessment of Emergent Bilinguals: Supporting English Language Learners*. Bristol: Multilingual Matters.
- McLougling, A. (2021). How to write CLIL materials. Training course for ELT writers, 25. US: Amazon Digital Services.
- Ministerio de Educación-British Council (2010). *Programa de Educación Bilingüe en España. Presentación de los resultados de la evaluación independiente*. Madrid: MEC-BC
- Newell, J., Dahm, K., & Newell, H. (2002). Rubric Development and Inter Rater Reliability Issues in Assessing Learning Outcomes. *Proceedings of the 2002 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*. American Society for Engineering Education.
- Otto, A. and Estrada-Chichón, J.L. (2019). Towards an Understanding of CLIL in a European Context:
- Main Assessment Tools and the Role of Language in Content Subjects. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(1), 31-42. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.11>
- Pascual, I. and Basse, R. (2017). Assessment for Learning in CLIL classroom discourse, en Llinares, A., & Morton, T.(eds) *Applied Linguistics Perspectives on CLIL*. Language Learning & Language Teaching, 47. John Benjamins Publishing Co.
- Ravid, R. (2005). *Practical Statistics for Educators*. Maryland: University Press of America
- Schleicher, A. (2014). Equity, excellence and inclusiveness in education. *International Summit on the Teaching Profession*. March, 28.

Wineburg, S. (2000). Making historical sense, in Stearns, P. Seixas, P., & Wineburg, S. (eds). *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*. Nueva York University Press.

**Información de contacto:** Elena del Pozo Manzano. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Filología Inglesa. Calle Silvano, 154 – 28043 (Madrid, España). E.mail: elena.delpozo@madrid.org

## ANEXO I: rúbrica H-CLIL para 1ºESO

(adaptado a partir de Del Pozo y Llinares, 2021)

**ESSAY: Explain, providing as many details as possible, how the discovery of America took place. Use the words: Columbus, Asia, Earth, caravels, August, October and San Salvador (about 150 words). Up to 3 points**

SCORE/ CATEGORIES	0.5 mark	0.4 mark	0.3 mark	0.2 mark
<b>1. GENERAL FEATURES:</b> <b>Fluency</b>	-The student writes between 150 and 100 words.	The student writes between 99 and 75 words.	The student writes between 74 and 50 words.	The student writes less than 50 words.
<b>2. FORMAL FEATURES:</b> <b>-Marking sentences using capital letters and full stops</b> <b>-Essay format</b> <b>-Verb tenses</b> <b>-Coherence</b> <b>-Textual cohesion</b>	-Coordinate and subordinate clauses. - Uses all formal features required. - Uses an essay format -Correct use of the past and/or historical present. -It follows a cohesive discourse.	-Mainly coordinate clauses, poor tries on subordinates. -Uses formal features and essay format but not completely correct. -Past and present tenses (historical present may not be used correctly). -The essay is coherent but may not follow a chronological order. Cohesive discourse	- Only coordinate clauses or just chunks of information. -Uses formal features but no essay format or the opposite. -Incorrect use of the past and/or present tenses. -The essay is mainly coherent but sometimes lacks cohesion.	The student does not use formal features.
<b>3. REPORT 1</b> <b>Who participated?</b> <b>What happened?</b>	-(WHO) The student mentions Columbus, the Catholic Monarchs, Amerigo Vespucci, name of caravels or other historical characters or elements involved in the discovery. -(WHAT) The student mentions correctly at least two details of the trip.	-(WHO) The student mentions Columbus and the Catholic Monarchs (or other historical characters or elements involved in the discovery). -(WHAT) The student mentions one detail of the trip correctly.	- (WHO) The student mentions Columbus or any of the Catholic Monarchs (or other historical characters or elements involved in the discovery). (WHAT) The student mentions one detail of the trip but it is wrong.	The student neither mentions the participants nor what happened, or the answer is not consistent.

SCORE/ CATEGORIES	0.5 mark	0.4 mark	0.3 mark	0.2 mark
<b>4. REPORT 2 DESCRIBE</b> <b>Where did it happen?</b>	-(WHERE) The student correctly mentions the place of setting off (Castile, Spain), the place of landing (new land, America) and the presumed destination (Asia).	-(WHERE) The student describes the trip; mentions some places but may miss one.	-(WHERE) The student describes the trip. The student mentions places that may not be correct.	The student does not follow the report features. The report is not consistent.
<b>5. REPORT 3 DESCRIBE</b> <b>When did it happen?</b>	-(WHEN) The student correctly mentions the date of setting off and the date of the discovery. -Time connectors	-(WHEN) The student mentions dates but fails one. -Time connectors (some may be wrong).	- (WHEN) The student mentions only one of the dates and may fail. -No time connectors used.	The student does not follow mention any date. The report is not consistent.
<b>6. EXPLAIN DESCRIBE</b> <b>How did it happen?</b> <b>Why did it happen?</b>	-(HOW/WHY) The student explains how the expedition sailed, direction East/West and how the trip ended up. -Sequence cause or effect connectors are used.	-(HOW/WHY) The student explains how the expedition sailed, just mentions correctly either East or West and how the trip ended up but one is incorrect. -Sequence cause or effect connectors are used. (some may be wrong)	-(HOW/WHY) The student tells only either how the expedition sailed or how the trip ended up (but does not mention East or West). -No sequence cause or effect connectors are used.	The student does not explain. The explanation is not consistent.

## ANEXO II: rúbrica H-CLIL para 3ºESO

**ESSAY: Imagine you are one of the officers of the Christian army in the conquest of Granada. Write the daily campaign including every detail you can think of (about 150 words). Up to 3 points**

SCORE/ CATEGORIES	0.5 mark	0.4 mark	0.3 mark	0.2 mark
<b>1. GENERAL FEATURES:</b> <b>-Fluency</b>	-The student writes between 150 and 100 words.	The student writes between 99 and 75 words.	The student writes between 74 and 50 words.	The student writes less than 50 words.
<b>2. FORMAL FEATURES:</b> <b>-Marking sentences using capital letters and full stops</b> <b>-Diary format</b> <b>-Verb tenses</b> <b>-Coherence</b> <b>-Textual cohesion</b>	-Coordinate and subordinate clauses. - Uses all formal features required. - Uses a diary format -Correct use of the verb tenses. -It follows a cohesive discourse	-Mainly coordinate clauses, poor tries on subordinates. -Uses formal features and diary format but not completely correct. -Correct use of the verb tenses (may fail any). -The text is coherent but may not follow an order. Cohesive discourse.	- Coordinate clauses or just chunks of information. -Uses formal features but no diary format or the opposite. -Incorrect use of the verb tenses. -The text is mainly coherent but sometimes lacks cohesion.	The student does not follow formal features.
<b>3. REPORT 1 EXPLORE</b> <b>Who participated?</b> <b>What happened?</b>	-(WHO) The student names correctly the historical protagonists (allies and enemies) of the conquest. -(WHAT) The student narrates everyday life in the campaign (at least two historical items).	-(WHO) The student names the protagonists of the conquest and may miss any. -(WHAT) The student narrates the life in the campaign. The narration is incomplete.	(WHO) The student either names the protagonists of the conquest or (WHAT) narrates the life during the campaign. Part of the data may be incorrect.	The student does not mention who participated, what happened or the answer is not consistent.

SCORE/ CATEGORIES	0.5 mark	0.4 mark	0.3 mark	0.2 mark
<b>4. REPORT 2</b> <b>When did it happen?</b>	-(WHEN) The student mentions the date correctly or the century of the campaign or details of the period. -Time connectors/markers.	-(WHEN) The student mentions time periods. The information is not complete. -Time connectors/markers (some may be wrong).	- (WHEN) The student mentions either dates or just general time periods and may fail. -No time connectors/markers used.	The student does not mention when it happened, or the answer is not consistent.
<b>5. REPORT 3</b> <b>Where did it happen?</b>	-(WHERE) The student mentions the setting of the campaign correctly and refers to features of the site (castle, walls, river, mountain, forest, valley...). - Location connectors	-(WHERE) The student mentions the setting of the campaign and refers to features of the site. The information is not complete. - Location connectors (some may be wrong)	-(WHERE) The student either mentions the setting of the campaign or some features of the site. The student may fail some. -No location connectors used.	The student does not locate the action, or the answer is not consistent.
<b>6. DESCRIBE EXPLAIN EXPLORE</b> <b>How did it happen?</b> <b>Why did it happen?</b>	-(HOW/WHY) The student explains how the campaign happened and how it ended up. -Sequence/cause/effect connectors are used. -(WHY)	-(HOW/WHY) The student explains how the campaign happened and how it ended up. The information is incomplete. -Sequence/cause/effect connectors (some may be wrong)	-(HOW/WHY) The student explains how the campaign happened or how it ended up. Part of the information may be wrong. -No sequence/cause/effect connectors used.	The student does not explain. The explanation is not consistent.



# **La enseñanza de contenido en inglés en universidades españolas: una revisión sistemática**

## **English-Medium Instruction in Spanish Universities: A Systematic Review**

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-612>

### **Alberto Fernández-Costales**

<https://orcid.org/0000-0002-5120-8>

Universidad de Oviedo

### **David Lasagabaster Herrarte**

<https://orcid.org/0000-0001-7750-2314>

Universidad del País Vasco

### **Resumen**

La enseñanza a través del inglés en las universidades españolas se ha extendido desde el año 2007 cuando España se adhirió al Espacio Europeo de Educación Superior. Las universidades españolas siguieron el ejemplo de sus homónimas europeas y, en la actualidad, la mayoría de instituciones ofertan enseñanzas impartidas en inglés con el fin de aumentar su presencia en el ámbito internacional, atraer alumnado y profesorado extranjero y obtener mejores resultados en los rankings de educación superior.

La rápida expansión del inglés como medio de instrucción avanza a un ritmo superior que los modelos teóricos y los resultados de la investigación. Por ello, una revisión sistemática de los estudios realizados en el contexto español contribuirá a identificar los retos más acuciantes para el profesorado, el estudiantado y las instituciones en nuestro país. Con el objeto de lograr una mejor comprensión de los avances en el campo, el presente trabajo presenta una revisión sistemática de artículos que analizan los programas bilingües en universidades españolas en la última década (2013-2022). Para ello, se han examinado trabajos indexados en las tres bases de datos de mayor prestigio en la actualidad –Web of Science,

ERIC y Scopus-. Se consideraron varios clústeres de términos asociados con “Inglés como medio de instrucción en España”. Consideramos que el presente trabajo puede contribuir al avance de este campo ya que no existen revisiones sistemáticas previas sobre este tema en España. La presente revisión proporciona una panorámica general sobre la investigación realizada en este ámbito en el contexto español y los resultados obtenidos, al tiempo que identifica los temas y líneas que han sido menos explorados.

*Palabras clave:* Inglés como medio de instrucción, educación bilingüe, educación superior, España, revisión sistemática.

### **Abstract**

EMI (English-medium instruction) has mushroomed in higher education institutions (HEIs) in Spain since 2007, when universities joined the European Higher Education Area. Spanish institutions followed the example of their European counterparts, and nowadays most HEIs offer English-taught programmes, aiming to increase their presence in the global market, attract international students and teaching staff, and climb up rankings of higher education. The rapid development of EMI has caught theoretical frameworks and research studies off-guard. Therefore, a systematic review of the investigation on EMI in Spanish higher education institutions will contribute to identifying the most outstanding challenges for stakeholders and HEIs in this particular context. In order to find out the most significant findings in the field, the current paper puts forward a systematic review of studies analysing EMI in Spanish universities in the last decade (2013-2022). For this purpose, studies indexed in three most renowned databases – Web of Science, ERIC, and Scopus – were carefully reviewed. Several clusters of terms associated with EMI were used. The current review provides a detailed picture of the research undertaken on EMI in the Spanish context and the results achieved hitherto, while it will also help to pinpoint which issues or research lines have been neglected.

*Keywords:* EMI, bilingual education, higher education, Spain, systematic review.

## **Introducción**

El inglés como medio de instrucción (o *English Medium Instruction* –EMI– por sus siglas en inglés) se define habitualmente como “un sistema educativo donde el contenido se imparte a través del inglés en aquellos contextos en los que esta lengua no es la lengua materna, la

primera lengua o una lengua oficial" (Rose y McKinley, 2018, p. 114). El inglés como medio de instrucción se ha extendido en las universidades españolas desde el año 2007, cuando las instituciones comenzaron a adaptar su oferta académica tras la adhesión al Espacio Europeo de Educación Superior –EEES– (Fortanet-Gómez, 2013). Las instituciones españolas siguieron el ejemplo de sus homólogas europeas y, en la actualidad, la mayoría de universidades ofertan titulaciones impartidas en inglés: según Macaro et al. (2018), 415 grados ofertaban itinerarios bilingües en España en el año 2018.

Un estudio reciente del British Council (2021) eleva esta figura a 995 titulaciones en inglés ofertadas por 77 instituciones. La instrucción a través del inglés es el eje transversal del proceso de internacionalización (Lasagabaster, 2021a), y las universidades españolas han diseñado itinerarios bilingües para ganar visibilidad global, atraer estudiantes internacionales y escalar posiciones en los rankings educativos (Dafouz y Smit, 2020). Aunque se han realizado algunos esfuerzos para establecer buenas prácticas en lo que concierne al diseño y puesta en práctica de los programas bilingües en educación superior (Bazo et al., 2017), todavía no se dispone de una política nacional sobre la práctica o los protocolos de evaluación de la educación a través del inglés (Lasagabaster, 2021a) y el escenario en las universidades españolas es muy heterogéneo (Ramos-García y Pavón, 2018).

La rápida extensión de EMI en la última década sigue la senda iniciada en educación primaria y secundaria, donde el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) ha florecido por las ventajas lingüísticas, interculturales y cognitivas que aporta al alumnado (Cenoz, 2015; Fernández-Costales, 2023; Lasagabaster y Doiz, 2016). Esto es especialmente relevante en el caso de España, donde la competencia en lenguas extranjeras ha sido tradicionalmente un motivo de preocupación (Arnó-Macià y Mancho-Barés, 2015). Pese a que la relación entre AICLE y EMI es evidente, la investigación (Aguilar, 2017; Lasagabaster y Doiz, 2021; Macaro, 2018) ha demostrado de forma persistente la falta de integración entre lengua y contenido en los cursos impartidos en inglés en la universidad, lo que ha llevado a muchos investigadores a utilizar el término EMI en lugar de AICLE para referirse a los programas impartidos a través del inglés en educación superior. Aunque la competencia lingüística del alumnado en inglés correlaciona con el éxito de los programas EMI (Dimova et al., 2015), la investigación ha demostrado que

ignorar los objetivos lingüísticos es una carencia crítica en los programas bilingües (Doiz et al., 2019). Otras lagunas están relacionadas con la falta de formación específica para el profesorado de EMI (O'Dowd, 2018) y la necesidad de algún tipo de acreditación para los docentes que imparten contenidos en inglés (Macaro et al., 2019).

La velocidad a la que se han puesto en marcha los programas en inglés en la universidad han superado el paso que lleva la investigación y los marcos teóricos disponibles. Por ello, una revisión sistemática de EMI en las universidades españolas puede contribuir a identificar los retos más acuciantes para profesorado, alumnado y las propias instituciones. Con el fin último de alcanzar un mejor entendimiento de los resultados más significativos, este artículo presenta una revisión sistemática de estudios académicos que analizan los programas bilingües en España publicados entre 2013 y 2022.<sup>1</sup>

El trabajo realiza una contribución al campo de EMI, puesto que no se dispone de análisis sistemáticos en nuestro país hasta la fecha. En segundo lugar, el contexto español tiene un interés evidente para la investigación en educación bilingüe, precisamente, por las características sociolingüísticas de nuestro país, vertebrado en 17 Comunidades Autónomas, 6 de ellas con lenguas co-oficiales (catalán/valenciano, euskera y gallego). Además, la educación bilingüe ha sido bien recibida en las etapas de primaria y secundaria, y contamos con un sólido y extenso corpus de investigación centrado en analizar la puesta en marcha y el funcionamiento de los programas AICLE. En este contexto, necesitamos contar con datos sólidos y evidencias empíricas que proporcionen una radiografía precisa sobre el desarrollo de los programas bilingües en nuestras universidades.

## El Presente Estudio

### Proceso de Revisión Sistemática

Esta revisión pretende proporcionar una panorámica general de la investigación publicada sobre EMI en el contexto español e identificar qué

<sup>1</sup> En este artículo hemos decidido utilizar el acrónimo EMI en inglés puesto que no existe un equivalente en la literatura en castellano que cuente con el arraigo suficiente, a diferencia por ejemplo de lo que ocurre con el acrónimo CLIL, cuyo acrónimo en castellano (AICLE) sí que está extendido y es reconocido por la comunidad investigadora.

temas pueden haber sido ignorados. El trabajo avanza en la investigación sobre EMI al contestar las siguientes preguntas:

- ¿Qué temas son analizados en las investigaciones sobre EMI en el contexto español?
- ¿Qué nos dice la literatura científica sobre las percepciones de profesorado y estudiantado acerca de la puesta en marcha de programas bilingües en universidades españolas?
- ¿Qué aspectos de EMI deberían atajar las futuras investigaciones en este campo?

La revisión se adhiere a las directrices definidas por Macaro et al. (2018, p. 40), en concreto:

- Se llevó a cabo por ambos revisores.
- Se utilizaron procedimientos transparentes, desde la concepción del trabajo hasta las conclusiones finales. Se definió un protocolo inicial en el que se establecía cómo debía llevarse a cabo el análisis.
- Únicamente se incluyeron artículos científicos tras un proceso exhaustivo y fiable de búsqueda.
- La colaboración entre los dos autores del trabajo tenía como objetivo reducir los posibles sesgos a la mínima expresión.
- El objetivo final de estos protocolos era presentar con claridad la fiabilidad final de la revisión llevada a cabo.

## **Estrategias de Búsqueda y Protocolo de Revisión**

Se emplearon varias estrategias de búsqueda para obtener unos resultados óptimos. Dichas estrategias se sometieron a varios ajustes mediante una valoración de los resúmenes de los trabajos y la incorporación o descarte de diferentes términos clave. Se siguió el siguiente procedimiento: ambos autores analizaron el título y el resumen de cada estudio. Posteriormente, los investigadores definieron los principales temas sobre los que versa la literatura científica y acordaron qué estudios encajaban mejor con dichos tópicos mediante un análisis de contenido. Finalmente, se leyeron y resumieron todos los trabajos seleccionados, sintetizando los principales hallazgos de los mismos. Aunque cada trabajo fue inicialmente clasificado en una temática, la lectura en profundidad y el análisis posterior de cada

estudio llevó a que algunos artículos pudieran asignarse finalmente a otra temática. Este procedimiento se llevó a cabo hasta que se alcanzó un consenso entre ambos investigadores.

Tres bases de datos fueron empleadas para recopilar los estudios del corpus: Web of Science, ERIC y Scopus. Los investigadores buscaron trabajos sobre EMI en el contexto español, utilizando diferentes términos clave (en inglés y en castellano), como: “EMI Spain”, “English Medium Instruction Spain”, “EMI Spanish universities”, “English Medium Instruction Spanish universities”, “English instruction Spain”, “Bilingual courses Spain”, “Bilingual tracks Spain”, “CLIL Spanish universities” and “ICLHE Spain”. El corpus inicial incluía 62 ítems, que se redujeron a 42 después de excluir actas de congresos y trabajos publicados con anterioridad a 2013 (ya que nuestra restricción temporal era 2013-2022). Tras la primera selección, los estudios que no se centraban de manera explícita en EMI en educación superior –trabajos sobre AICLE en educación secundaria, por ejemplo– fueron descartados. La demografía del corpus final, que incluyó 33 estudios, se muestra en la Tabla I:

**TABLA I.** Número de estudios analizados por región de origen

Comunidad Autónoma	Artículos
Andalucía	4
Castilla La Mancha	1
Cataluña	1
Comunidad Valenciana	1
Extremadura	1
Madrid	10
País Vasco	6
Principado de Asturias	2
Estudios transversales (varias comunidades)	4
Estudios sin contexto (trabajos teóricos)	3
<b>Total</b>	<b>33</b>

Fuente: Elaboración propia.

## Criterios de Inclusión y Exclusión

Se analizaron únicamente artículos de investigación que ofrecieran datos empíricos y que estuvieran indexados en las 3 bases de datos anteriormente citadas. El corpus incluyó diseños de investigación cuantitativos, cualitativos y mixtos escritos en inglés y en castellano. No se aplicaron restricciones geográficas, ya que se pretendía que el corpus recogiera estudios investigando diferentes contextos dentro de España. Las tesis doctorales, los capítulos de libro, las monografías y las actas de congresos se descartaron. Igualmente, si un artículo no ofrecía una contribución de calidad alta al análisis, fue excluido del corpus.

## Resultados

A continuación, se presentan los hallazgos más significativos del análisis. Los estudios fueron categorizados en 5 grandes temas: 1) Investigación sobre el perfil, la motivación y el grado de satisfacción del alumnado; 2) creencias y percepciones del profesorado; 3) rendimiento académico del alumnado en programas EMI; 4) análisis del discurso del aula; 5) otros temas, que incluían la certificación del profesorado, formación específica y su motivación para participar en programas bilingües.

La Tabla 2 muestra el número de trabajos agrupados por las temáticas identificadas.

---

TABLA II. Frecuencia de las publicaciones por temática

---

Tema	Artículos
Investigación sobre el perfil, la motivación y el grado de satisfacción del alumnado	5
Creencias y percepciones del profesorado	13
Rendimiento académico del alumnado en programas EMI	4
Ánálisis del discurso del aula	6
Otros temas	5
<b>Total</b>	<b>33</b>

Fuente: Elaboración propia.

## Investigación sobre el Perfil del Alumnado, su Motivación y Grado de Satisfacción

En nuestra revisión, se identificaron varios estudios dedicados a examinar el perfil de alumnado universitario de programas bilingües, su motivación hacia el aprendizaje del inglés y su grado de satisfacción. Las características del estudiantado matriculado que cursa docencia en inglés y sus percepciones sobre las ventajas y posibles inconvenientes de los programas bilingües aportan información crítica para la optimización de este tipo de programas.

Madrid y Julius (2020) examinaron las características personales del grado bilingüe en educación primaria de la Universidad de Granada, que ofrece el 50% de sus asignaturas en inglés. Los autores administraron un cuestionario de respuestas abiertas a 216 estudiantes. El estudio concluyó que el nivel lingüístico del estudiantado que accedía al programa (un B1 para el 45% del alumnado de primer año), “podía causar problemas al seguir las discusiones de clase durante el primer trimestre para algunos estudiantes de primer año” (Madrid y Julius, 2020, p. 89). Este resultado concuerda con los alcanzados por Rubio Cuenca y Moore (2018), que determinaron que “la mayoría del alumnado que se matricula en programas bilingües son locales con una competencia limitada de la L2” (p. 99). El segundo hallazgo del trabajo de Madrid y Julius estableció que la motivación del alumnado para escoger el grado bilingüe estaba espoleada por su deseo de tener mejores expectativas laborales. La motivación de los participantes correlacionaba con su grado de satisfacción con el programa bilingüe, que era bastante positiva (un 70% de respuestas favorables). Los participantes propusieron cuatro líneas de mejora: i) añadir más valor al itinerario bilingüe, de forma que este fuera superior al de un grado ordinario, ii) ofrecer apoyo adicional al alumnado que experimentara dificultades en el itinerario bilingüe; iii) aumentar el número de asignaturas impartidas en inglés; iv) incorporar profesorado nativo al programa.

En Extremadura, Delicado-Puerto et al. (2022) evaluaron el perfil del alumnado y su satisfacción con el itinerario bilingüe en el grado de educación primaria (con un 50% de asignaturas en inglés). Este programa está impartido por profesorado universitario pero también por docentes de educación primaria que actúan como “profesores de apoyo” en este modelo cooperativo. La investigación analizó las respuestas de

63 estudiantes de primer año a un cuestionario de 23 ítems que incluía preguntas escritas, de elección múltiple, de clasificar así como preguntas tipo Likert.

En lo que concierne al perfil del alumnado, el programa bilingüe atraía al estudiantado de mejor rendimiento, aunque los autores rechazan la noción del elitismo ya que la mayoría de los participantes no contaban con experiencia previa en programas bilingües. El alumnado tenía altas expectativas sobre el impacto de estudiar en inglés sobre su competencia lingüística en dicha lengua y confiaban apreciar mejoras importantes en su nivel en la L2 al terminar los estudios. En cuanto a la evaluación del programa, la satisfacción del alumnado era generalmente elevada, especialmente en lo referente a la colaboración del profesorado de educación primaria –que resulta excepcional en el contexto español-. Delicado-Puerto et al. acentúan la necesidad de hacer un seguimiento de las necesidades del profesorado de estos programas y ofrecer formación metodológica continua.

Las actitudes y motivación del estudiantado hacia el aprendizaje del inglés en los programas bilingües han sido investigados por González Ardeo (2016) en un escenario trilingüe. Este estudio recopiló datos de 132 estudiantes de ingeniería matriculados en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), donde el castellano, el euskera y el inglés son utilizados como lenguas de instrucción. El instrumento de investigación fue un cuestionario de respuesta cerrada de 35 ítems. El análisis de resultados pone de relieve las actitudes favorables del alumnado hacia el aprendizaje de la lengua extranjera sin importar cuál sea la lengua materna (castellano o euskera). Los resultados también revelan una tendencia positiva cuando se comparan con los de un estudio anterior realizado 10 años antes por el mismo autor. El trabajo también subraya cómo la motivación hacia la lengua extranjera era alta, con una mezcla de motivación intrínseca y extrínseca impulsando a los participantes a aprender inglés. Hay que tener en cuenta que el estudio no tomaba grupos experimentales, por lo que no se estimó el impacto directo del programa bilingüe.

Mira et al. (2021) abordaron las actitudes hacia el programa bilingüe en un contexto monolingüe, el de la Comunidad de Madrid. Este estudio exploró las actitudes, la motivación y las expectativas de alumnado (305 participantes) y profesorado (125 docentes) hacia los estudios bilingües de ingeniería de la Universidad Politécnica de Madrid. Los datos para el

análisis se recogieron mediante dos cuestionarios online que examinaban la competencia en lengua inglesa, la motivación, las actitudes y la satisfacción global de los participantes en el programa bilingüe. Puesto que solo un tercio del alumnado tenía la competencia en L2 requerida para el programa bilingüe –un B2 o superior, según el estudio–, los autores enfatizan la importancia de los requisitos lingüísticos oficiales para matricularse en titulaciones impartidas en inglés. Con respecto a la voluntad del profesorado de unirse al programa bilingüe, la mayoría de encuestados tenían una actitud favorable aunque señalaban también algunos de los retos más críticos para el profesorado que imparte docencia en inglés: mayor carga de trabajo, dificultades lingüísticas para dar clase, y cuestiones de tipo metodológico. En las conclusiones, Mira et al. subrayan la necesidad de mayor apoyo institucional para reforzar los programas bilingües con más cursos de capacitación lingüística y metodológica para el profesorado.

En general, la satisfacción del alumnado con los programas bilingües es positiva y mantienen unos altos niveles de motivación y actitudes favorables hacia el inglés. Sin embargo, se necesitan estudios longitudinales que observen los efectos a largo plazo de los programas bilingües sobre estas dimensiones. También es interesante mencionar que las altas expectativas generadas por los programas bilingües no parecen satisfacerse según los estudios que se analizan en la sección “rendimiento del alumnado en los programas bilingües” que se expone más adelante.

## Creencias y Percepciones del Profesorado

Las creencias y percepciones del profesorado sobre la puesta en marcha y el Desarrollo de los programas bilingües constituyen una línea de investigación fructífera. Dentro de ella, han surgido varios temas de interés en la última década en nuestro país. Por ello, no resulta sorprendente que esta sea la temática donde se ha encontrado un mayor número de estudios, algo que puede estar motivado por la facilidad del acceso a sus colegas por parte de los investigadores.

Fernández-Costales y González-Riaño (2015) estudiaron el nivel de satisfacción de 74 docentes con el programa bilingüe de Universidad de Oviedo, lanzado en 2010. La investigación tomó una perspectiva

cuantitativa en la que los datos de recogieron a través de un cuestionario de respuesta cerrada. La investigación identificó varias propuestas de mejora con respecto a la formación del profesorado, que era claramente insuficiente según los participantes, y demandaban más cursos de corte lingüístico y metodológico. Además de ello, los resultados inciden en que la colaboración interdepartamental puede ser la clave para exitoso desarrollo de los programas bilingües en educación superior.

Aguilar (2017) indagó sobre las percepciones del profesorado hacia los programas bilingües. El estudio examinó la percepción de 41 docentes utilizando un diseño de investigación mixto que incluía un cuestionario así como entrevistas semiestructuradas. Cuando se les preguntó si seguían un enfoque AICLE o EMI en sus clases, los participantes confirmaron su falta de interés en abordar contenidos de índole lingüística en sus asignaturas, reconociendo que seguían un modelo EMI y en lugar de AICLE, donde sí se contempla la integración de contenidos y lenguas. Además, los resultados confirmaron que los participantes no reflexionaban sobre su práctica docente y que consideraban que la competencia lingüística en inglés es la clave para el éxito de los programas bilingües.

Pérez-Cañado (2020) investigó las percepciones del profesorado universitario en Andalucía. En concreto, su investigación analizó la opinión de 153 docentes que imparten asignaturas en inglés, centrándose en evaluar sus necesidades formativas y definir una propuesta de formación del profesorado. La investigación se basó en un diseño mixto, con entrevistas semiestructuradas y un cuestionario de preguntas cerradas. Los resultados más significativos concuerdan con los de otros contextos en España: el profesorado no tiene conocimientos suficientes sobre los principios teóricos y metodológicos de EMI y la política institucional no ha sido adecuadamente transferida. Pérez-Cañado pone el acento en la metodología como elemento determinante del EMI, y concluye que los enfoques centrados en el alumnado pueden favorecer el aprendizaje de contenidos a través del inglés.

Además de los trabajos de corte cuantitativo o mixto, también se cuenta con estudios de carácter cualitativo. Barrios y López (2019) analizaron la percepción del profesorado de la Universidad de Granada mediante entrevistas a 8 docentes. En concreto, el artículo buscaba conocer las impresiones de los participantes sobre las primeras etapas en la puesta en marcha del programa bilingüe y sus percepciones acerca de cómo se veían como docentes en dicho programa. Todos los

entrevistados impartían clases en inglés en el itinerario bilingüe en el grado de educación primaria (que ofertaba el 35% de asignaturas en inglés). Mediante un análisis de contenidos temático, las investigadoras descubrieron que existía una percepción positiva sobre el programa y que el profesorado confirmaba que el aprendizaje de contenidos no se vería afectado por la lengua de instrucción. No obstante, las respuestas de los encuestados permitieron establecer algunas consideraciones: es palpable el incremento en la carga de trabajo del profesorado, y se aprecia una competencia lingüística insuficiente en inglés por parte del alumnado y el profesorado para expresar significados complejos.

También es interesante destacar que la investigación descubrió que el profesorado rechaza la existencia de diferencias entre la impartición de clases en inglés y la docencia en la lengua materna, y no se aprecia conceptualización ninguna de la integración de contenidos y lengua.

Roothoof (2019) investigó las voces del profesorado de EMI en distintas universidades ubicadas en Aragón, Cataluña y Navarra. Este trabajo inspeccionó la opinión de 59 docentes de humanidades y STEM, que completaron diferentes marcos narrativos. Los resultados principales están en sintonía con investigaciones previas (véase Aguilar, 2017), puesto que el profesorado reconoce que se centran en el contenido y no en el lenguaje en la docencia en inglés. La investigación identificó ciertas diferencias entre los docentes de humanidades y de STEM en cuanto al uso de la lengua materna y el estilo docente: la mayoría de profesores en humanidades percibían que habían adaptado su metodología como resultado de impartir clases en inglés, y también reconocen que eran más proclives a usar la lengua materna en las asignaturas de los grados bilingües.

Continuando con los diseños cualitativos, Alfaro-Tanco et al. (2020) exploraron los efectos de la transición a los programas bilingües del profesorado del Grado en Comercio de 13 universidades españolas. Para la investigación, se utilizó un cuestionario online que se pasó a 20 docentes, quienes confirmaron su falta de entusiasmo inicial para comenzar a dar clases en inglés. No obstante, esta percepción cambió al unirse al programa bilingüe y sus opiniones acerca de la experiencia eran globalmente positivas. En cuanto a las desventajas, los autores del estudio resaltan la falta de incentivos para impartir docencia en lengua extranjera, la necesidad de utilizar herramientas y estrategias para promover la interacción con el estudiantado y, especialmente, la cantidad de tiempo requerida para preparar las clases en inglés. Además,

el estudio enfatizó la importancia de invertir tiempo en seminarios formativos para el profesorado y el intercambio de experiencias entre los docentes involucrados en estos programas.

Sorprendentemente, la investigación también confirma que, a pesar del rechazo de muchos docentes a impartir clases en inglés (ver, por ejemplo, Aguilar, 2017; Barrios y López, 2019), los docentes facilitan feedback correctivo en sus asignaturas en lengua extranjera. Mancho-Barés y Aguilar (2020) contrastaron la forma de evaluar de 14 docentes de la Universidad de Lleida con sus creencias expresadas sobre la enseñanza de lenguas. El estudio concluyó que el 80% de los participantes ofrecía feedback correctivo ante las producciones orales y escritas de su alumnado. Los resultados también enfatizaron la necesidad de colaboración entre profesorado de lengua y contenido, puesto que los docentes de asignaturas no lingüísticas se beneficiarían enormemente del apoyo de colegas expertos que pudieran aportar apoyo y centrarse en la competencia lingüística del alumnado.

Nieto y Fernández Barrera (2021) emplearon entrevistas semiestructuradas para analizar la percepción de 3 grupos de profesores en la Universidad de Castilla La Mancha (UCLM): docentes del programa bilingüe, profesores interesados en participar en dicho modelo y colegas del Departamento de Lenguas Modernas con experiencia en educación bilingüe. El programa bilingüe de la UCLM es más reciente que el de otras instituciones de educación superior en España, lo que puede explicar por qué los docentes solo necesitan certificar un B2 en inglés (mientras que en la mayoría de universidades el C1 es el nivel exigido). El profesorado recibe cursos de formación en lengua extranjera pero no existen acciones formativas sobre metodología específica para impartir docencia en inglés.

El trabajo de Nieto y Fernández Barrera tomó un enfoque etnográfico para analizar la percepción de los 20 participantes, que tomaron parte en discusiones informales. Además, se analizaron documentos clave como las guías docentes, las directrices institucionales y el plan del programa bilingüe. Resulta interesante destacar que en el análisis llevado a cabo, los docentes no querían “quedarse fuera” de la puesta en marcha del programa bilingüe. Los participantes también consideraban que las condiciones de quienes impartían docencia en inglés eran mejores, especialmente por trabajar con alumnado más motivado y con una competencia lingüística más elevada en la L2. Las autoras aportan algunas recomendaciones de utilidad para las autoridades universitarias: i) se

necesitan planes integrales de formación del profesorado, que incluyan módulos sobre metodología así como de capacitación lingüística; y ii) es imprescindible la aprobación de una política de multilingüismo con protocolos específicos para la selección del profesorado.

La colaboración del profesorado es una línea de investigación de actualidad dentro del estudio de los programas bilingües, y pone el foco en los aspectos lingüísticos de las asignaturas impartidas en una lengua extranjera (Lasagabaster, 2021b). Nuestro corpus incorpora varios artículos que investigan, de forma específica, las experiencias docentes colaborativas en el marco de programas bilingües en España.

Martín del Pozo (2017) analiza el papel del Inglés para Fines Específicos (EFE) y el Inglés para Fines Académicos (IFA) como dos ámbitos que pueden sentar las bases de la práctica docente en programas EMI en educación superior. En concreto, este estudio de carácter teórico defiende que el EFE y el IFA preceden a la puesta en marcha de los programas bilingües en la universidad y que la experiencia acumulada puede proporcionar directrices y guías efectivas para las universidades. Martín del Pozo asegura que la investigación sobre la comprensión oral en contextos académicos puede contribuir no solo al diseño de materiales docentes sino también a la formación del profesorado para que sea más eficiente en sus clases.

Lasagabaster (2018) incide en que la colaboración del profesorado ha sido ignorada en el campo EMI y se requieren más estudios que analicen el potencial de la cooperación docente en los programas impartidos en inglés. Su estudio explica cómo la colaboración del profesorado promueve la práctica docente y las pedagogías activas en EMI, y subraya que los pocos estudios de los que se disponen han aportado resultados favorables de forma consistente sobre el impacto sobre el aprendizaje del alumnado así como sobre el efecto que tiene sobre la motivación del profesorado (puesto que la cooperación evita el sentimiento de soledad en el aula de los docentes de asignaturas no lingüísticas). Lasagabaster también enfatiza la necesidad de continuar examinando temas como las creencias del profesorado acerca de la colaboración docente, el efecto longitudinal sobre el aprendizaje de lengua y contenidos y si la cooperación entre docentes puede dinamizar la motivación de alumnado y profesorado.

Es interesante reparar en el hecho de que solo se ha identificado un trabajo de investigación acción en nuestro análisis. En su artículo de 2019,

Griffith (2019) analizó el caso de la Universidad de Málaga, trabajando con 8 docentes experimentados en EMI que contaban con el apoyo de un especialista lingüístico cuando comenzaron a impartir asignaturas en inglés. En esta investigación se invitó a los participantes a que reflexionaran sobre su interacción en el aula y se cruzaron estos datos con las percepciones y el rendimiento académico de los estudiantes. Griffith concluyó que la investigación acción puede contribuir a que el profesorado de EMI mejore sus capacidades docentes a la hora de impartir clase en inglés y enriquece “la experiencia compartida en su conjunto” (p. 74). El estudio no encontró diferencias en las evaluaciones finales entre las asignaturas en inglés y en castellano, y se confirmó que las percepciones del alumnado con el programa bilingüe eran propicias.

Como conclusión a este apartado, puede afirmarse que las creencias y percepciones del profesorado sobre los programas bilingües en España identifica el enfoque metodológico como un aspecto determinante. En primer lugar, como ya se ha mencionado, la distinción entre AICLE y EMI es fundamental, ya que la investigación demuestra que es este último enfoque –en detrimento del AICLE– el que siguen los docentes en sus clases. Como se desprende de varios estudios (Barrios y López, 2019; Pérez-Cañado, 2020), se constata una falta de interés en los aspectos lingüísticos por parte del profesorado, y la integración de lengua y contenido no se está teniendo en cuenta. En segundo lugar, los docentes de las titulaciones en inglés demandan un mayor apoyo por parte de sus universidades –especialmente, en cuanto a formación metodológica específica, cursos para mejorar sus habilidades comunicativas para ser más competentes en entornos de educación bilingüe–. Otros retos de calado para el profesorado incluyen una mayor carga de trabajo, y la falta de políticas lingüísticas consistentes y precisas en las universidades españolas. Finalmente, la falta de colaboración entre profesores de contenido y expertos lingüísticos se interpreta como una carencia de los programas bilingües por parte de la mayoría de docentes, que reclaman una mayor cooperación interdepartamental en dichos programas. Los estudios revisados en nuestro análisis confirman que la colaboración del profesorado puede fomentar la reflexión de los docentes sobre sus prácticas de aula, lo que se considera un elemento clave para el éxito de las titulaciones impartidas en inglés.

## Rendimiento del Alumnado en Programas Bilingües

Sorprendentemente, la evaluación del rendimiento del alumnado en programas bilingües en universidades españolas ha recibido escasa atención hasta la fecha. El corpus de estudio del presente trabajo incluye, únicamente, 4 artículos dedicados a analizar el desempeño académico del alumnado en titulaciones impartidas en inglés. Los primeros 2 estudios se centraron en el aprendizaje de contenidos, mientras que los 2 restantes investigaron el desarrollo de la competencia lingüística del alumnado que estudia en lengua extranjera.

Dafouz et al. (2014) compararon un grupo EMI grupo con otro que estudiaba en castellano entre el alumnado de primer curso del Grado en Administración de Empresas de la Universidad Complutense de Madrid. Se examinó las puntuaciones de los exámenes de acceso a la universidad así como los resultados en 3 asignaturas concretas –Contabilidad, Finanzas e Historia). Los resultados de este análisis no arrojaron diferencias estadísticamente significativas, lo que llevó a las autoras a concluir que EMI no tiene efectos negativos sobre el aprendizaje de contenidos. En cualquier caso, las investigadoras reconocen que dicha conclusión debe tomarse con cautela por el tamaño muestral limitado, el acceso reducido a las prácticas de aula y el hecho de que el artículo analizase una única universidad.

En un segundo estudio, Arco-Tirado et al. (2018) analizó el rendimiento académico del alumnado matriculado en el programa bilingüe de la Universidad de Granada. Esta investigación estimó el efecto causal de estudiar en inglés sobre la nota media del expediente académico del alumnado mediante el uso de la Evaluación del Impacto Contrafactual, que consideraba dos potenciales resultados: el rendimiento académico del alumnado resultante de participar en el programa bilingüe, y el rendimiento que habrían tenido si no hubieran tomado parte en dicho itinerario. El tamaño muestral analizado fue de 1288 estudiantes del Grado en Educación Primaria, y se incluyeron grupos de control y experimentales. La evidencia empírica demostró que hay un coste en el rendimiento académico del programa analizado. Entre los posibles factores para explicar este resultado, Arco-Tirado et al. señalan a la auto-selección en los programas bilingües, la brecha entre la competencia en la lengua extranjera alcanzada en educación secundaria y la que se requiere en los programas bilingües, y la motivación del alumnado

(especialmente, tras ser aceptados o rechazados para formar parte del programa bilingüe).

A continuación, revisamos los hallazgos principales de dos estudios sobre el desarrollo de la competencia lingüística en la L2. Hernández-Nanclares y Jiménez-Muñoz (2017) investigaron sobre el aprendizaje de la lengua extranjera del alumnado del programa bilingüe de la Universidad de Oviedo. En este trabajo se examinaron las producciones escritas y presentaciones orales del alumnado de los dos primeros módulos del Grado en Administración de Empresas. Se comparó el rendimiento del alumnado en la L2 con los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), y se confirmó que el progreso alcanzado por los participantes del estudio equivalía a menos de medio nivel del MCER en un año. Considerando que el marco estima que se necesitan 200 horas lectivas para avanzar de un nivel al siguiente, los resultados son bastante positivos. Sin embargo, hay que tener en cuenta que los factores causales –como el tiempo de exposición del alumnado a la L2 fuera del aula, el hecho de que asistan a clases particulares o no, etc.– no fueron tenidos en cuenta en este estudio.

Continuando con el aprendizaje de la lengua extranjera en los programas bilingües, Vidal y Jarvis (2020) examinaron los ensayos de 195 estudiantes de primer y tercer curso en la Universidad Autónoma de Madrid. El objetivo principal de este análisis era estimar el impacto de estudiar en la L2 sobre la competencia escrita del alumnado, centrándose en la diversidad léxica, la calidad de los ensayos y competencia escrita). Como instrumento, se confió en el *Oxford Placement test*, la escala de producción escrita del MECR y tres medidas diferentes para medir la diversidad léxica. La conclusión más importante del trabajo es que se aprecia una mejora en la competencia escrita del alumnado y en la calidad de sus ensayos, aunque no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la mejora en la diversidad léxica.

El análisis del rendimiento del alumnado en programas bilingües permite extraer varias conclusiones. Puesto que el impacto potencial de los programas EMI sobre el aprendizaje de contenido y la mejora de la competencia en la lengua extranjera son de los aspectos nucleares universidades (Lasagabaster, 2022), es necesario contar con más investigaciones de corte experimental o quasi-experimental que proporcionen evidencias empíricas que contribuyan a optimizar los programas o itinerarios bilingües. Al hilo de esto, los resultados disponibles se basan en estudios

de caso con muestras reducidas y no hemos encontrado artículos que investiguen muestras representativas (exceptuando el artículo de Arco-Tirado et al., 2018) o estudios transversales que analicen el caso de varias instituciones. Resulta sorprendente la escasez de estudios que examinen el rendimiento del alumnado, especialmente en lo que se refiere al aprendizaje de contenidos en programas bilingües. De hecho, los dos estudios incluidos en el corpus (Arco-Tirado et al., 2018; Dafouz et al. 2014) sobre la adquisición de contenidos muestran resultados contradictorios, mientras que los dos trabajos sobre la competencia en lengua extranjera (Hernández-Nanclares y Jiménez-Muñoz; 2017; Vidal y Jarvis, 2020) presentan una mejoría, aunque menor de la que cabría esperar. La ya mencionada falta de integración entre lengua y contenido puede explicar, en buena medida, estos resultados.

## **Análisis del Discurso de Aula, la Interacción y el Uso de la L2**

Como ya se ha mencionado, la atención a aspectos lingüísticos es un elemento de gran calado (aunque la mayoría de docentes universitarios ignoren la dimensión lingüística en cuando imparten clases en inglés). Por ello, el análisis de los intercambios orales ha atraído la atención de la investigación en este campo, que ayudarnos a entender cómo es la interacción entre alumnado y profesorado y la forma en la que los docentes introducen nuevos contenidos y se expresan en la L2.

Una de las primeras líneas exploradas en este ámbito fue la valoración de los agentes sobre el rol de las lenguas en contacto en los programas EMI ofertados en contextos multilingües. En el País Vasco, Doiz et al. (2014) inspeccionaron las percepciones de profesorado, alumnado y personal de administración sobre el programa bilingüe y el fomento del multilingüismo en la UPV/EHU, una institución oficialmente bilingüe en la que el castellano y el euskera conviven como lenguas de instrucción. Un total de 648 participantes contestaron a un cuestionario que incluía preguntas cerradas y abiertas diseñado para mostrar la percepción de la comunidad universitaria sobre el programa bilingüe desde una perspectiva multilingüe, así como sobre el uso que hacían de las diferentes lenguas en las clases. Doiz et al. afirman que los docentes deberían tener cierta flexibilidad para centrarse en la fluidez y el uso apropiado de la L2 en lugar de fijarse en la precisión gramatical y la adhesión sin fisuras a los

estándares británico o americano. Además, los autores también ponen el foco en la alternancia de código (*code-switching* o *translanguaging*), que debería ser una práctica fomentada en los programas bilingües por los beneficios que ofrece de cara al desarrollo lingüístico y cultural.

En esta misma línea, Muguruza et al. (2020) investigaron la política Lingüística flexible adoptada por un docente del programa bilingüe en la misma universidad (la UPV/EHU). La reacción del alumnado hacia una estrategia pedagógica consciente de *translanguaging* fue bastante positiva, puesto que facilitaba el seguimiento de las clases y la adquisición de conceptos teóricos. Al mismo tiempo, el alumnado reconoció sentirse cómodos con la opción de escoger libremente entre las tres lenguas de la institución (castellano, euskera e inglés).

Las funciones pedagógicas del *translanguaging* han sido específicamente estudiadas por Sánchez-García (2018a), que observó 8 clases expositivas impartidas por 2 docentes en el Grado en Administración de Empresas de la Universidad Complutense de Madrid. Sánchez-García utilizó un enfoque cualitativo en su análisis de 671 minutos de clases contrastando dos asignaturas en las que el inglés se utilizaba como *lingua franca*, puesto que muchos estudiantes no eran nativos de español (había un 40% de alumnos extranjeros en una de las asignaturas y un 80% en la otra). La conclusión del trabajo fue que la alternancia del inglés al castellano era una práctica habitual que respondía a cuatro estrategias pedagógicas (por frecuencia): i) construir conocimiento, ii) gestionar el aula, iii) expresar significados personales/afectivos, y iv) establecer relaciones interpersonales. Aunque el *translanguaging* puede ser inducido por el estilo docente del profesorado, Sánchez-García recalca que las dificultades en la L2 y la elección deliberada de la L1 para garantizar que los estudiantes adquieran las palabras clave en ambas lenguas como los motivos fundamentales que ocasionan la alternancia de código.

El uso de la L1 también ha sido estudiado desde la perspectiva de las actitudes del profesorado hacia el multilingüismo en el aula. Breeze y Roothoof (2021) analizaron las actitudes hacia el uso de la L1 en los programas bilingües. Para ello, este estudio aportó evidencias empíricas de marcos narrativos de 60 docentes de programas bilingües de 5 universidades del norte de España. El trabajo concluyó que la mitad de los participantes creían que el uso de la L1 no era aceptable en las clases impartidas en inglés, mientras que la mayoría del profesorado restante

permitía, únicamente, utilizar la L1 en condiciones muy concretas: para solventar dificultades en la comunicación, para favorecer la empatía fuera del aula o para referirse a cuestiones domésticas).

Otros trabajos de Sánchez-García (2018b, 2020) se centraron en analizar cómo las preguntas pueden dinamizar la interacción entre alumnado y profesorado al comparar clases impartidas en inglés y en castellano por dos docentes en el Grado en Administración de Empresas de la Universidad Complutense de Madrid. El trabajo no encontró diferencias entre las preguntas en ambos idiomas, por lo que la autora concluyó que el estilo docente era más determinante en este ámbito. La única excepción tenía que ver con la gestión del aula, puesto que ambos docentes estaban más centrados sobre la organización de las clases en inglés en sus esfuerzos para comprobar la comprensión del alumnado. El análisis de los datos sugiere que la mayoría de preguntas formuladas por los docentes quedaban sin contestar, lo que daba como resultado una falta de interacción. En este contexto, la autora propone 3 líneas de acción: i) facilitar al alumnado más tiempo para responder; ii) usar preguntas abiertas más efectivas para evitar ofrecer oportunidades más limitadas y favorecer discursos más elaborados; y iii) formular preguntas más exigentes desde el punto de vista cognitivo.

Dafouz et al. (2018) midieron cómo las estructuras del conocimiento se desarrollan en episodios de razonamiento académico- es decir, cuando existía una laguna en el conocimiento o un problema epistémico y se formulaban preguntas para clarificar conceptos-. Además, el estudio se concentró en episodios lingüísticos –es decir, situaciones en las que los participantes hablan sobre el lenguaje que están articulando-. Las investigadoras grabaron en video 4 clases expositivas impartidas por dos profesoras en el Grado en Economía y Administración de Empresas en la Universidad Complutense de Madrid. Los episodios de razonamiento académico (91) prevalecieron sobre los lingüísticos (27), y estos últimos tenían una estructura simplificada por su foco más acotado a los aspectos lingüísticos. Las conclusiones de Dafouz et al., apuntan a la necesidad de que los especialistas en lengua faciliten a los docentes de contenido técnicas y estrategias pedagógicas específicas y centradas en cuestiones lingüísticas para que se equiparen con las estructuras y las convenciones orales sobre contenidos.

El análisis del discurso del aula y las estrategias docentes en los programas bilingües confirman que la mayoría del profesorado no

considera que utilizar la L1 sea aceptable y utiliza su lengua materna únicamente bajo circunstancias específicas, como la gestión del aula o la construcción de relaciones interpersonales. De hecho, la mayoría de estudios revisados revelan que los docentes de EMI son reticentes a usar la L1 en sus clases. La única excepción en nuestro análisis es el trabajo de Muguruza et al. (2020), donde el alumnado reconocía que el *translanguaging* pedagógico favorecía les ayudaba a seguir las asignaturas en inglés. Estos resultados indican claramente que el profesorado que imparte docencia en lengua inglesa no es consciente de los beneficios pedagógicos que la literatura especializada ha identificado en el uso del *translanguaging*. Este déficit puede ser subsanado si se incluye el uso de la L1 como un tema central en cursos de desarrollo profesional, que son imprescindibles para el correcto desarrollo de los programas bilingües. En cualquier caso, puesto que la mayoría de instituciones de educación superior no tienen políticas lingüísticas y directrices claras sobre el uso de la L1 y la L2 en el aula son necesarios más estudios sobre este tema, no solo desde la perspectiva del profesorado sino también desde la del alumnado.

Por último, el análisis conversacional contribuye a un mejor entendimiento de las dinámicas pedagógicas de las clases impartidas en la L2 y a una comprensión más profunda de los componentes lingüísticos docentes que es necesario incluir en los cursos de metodología de EMI. Como ya se ha mencionado, la colaboración docente es una estrategia clave en este ámbito, ya que los expertos lingüísticos pueden favorecer enfoques más reflexivos por parte del profesorado de asignaturas no lingüísticas en sus prácticas discursivas (Doiz y Lasagabaster, 2022; Sánchez-García, 2018b, 2020).

## Otros Temas de Investigación en el Contexto Español

En esta sección examinamos varios temas que han recibido la atención individual de algunos artículos, en concreto: la acreditación del profesorado de EMI, la formación del profesorado, cuestiones identitarias y la motivación en EMI.

La certificación de la competencia lingüística del profesorado de EMI es crítica para el éxito de los programas bilingües. Sin embargo, el número de universidades que han desarrollado algún tipo de proceso de

certificación es muy limitado, y son escasos los ejemplos que han sido documentados por la literatura especializada (Bazo et al. 2017).

O'Dowd (2018) realizó un estudio transversal en el que se encuestó a responsables de 70 instituciones de educación superior en 11 países europeos, con 22 universidades españolas participantes. Según este trabajo, los sistemas de acreditación y las ofertas formativas para profesorado de EMI en España son muy heterogéneos. Aun así, las respuestas obtenidas permiten afirmar que la mayoría de instituciones participantes ofrecían acciones formativas destinadas a la mejora de las habilidades comunicativas en inglés, aunque casi la mitad de las instituciones carecían de cursos pedagógicos o de metodología en su oferta.

En nuestro corpus, solo se incluye un estudio que abordó, de forma específica, la certificación de profesorado para impartir clases en inglés en España: Macaro et al. (2019) llegaron a la conclusión de que los docentes defienden, de forma consistente, la necesidad y pertinencia de una certificación para el profesorado que imparte asignaturas en lengua inglesa, sustentada por un sistema de seguimiento de calidad de la docencia. Para alcanzar esta conclusión, se administró un cuestionario a 151 docentes en universidades españolas preguntando sobre sus creencias sobre las habilidades necesarias para participar en programas bilingües y si es posible (y deseable) que se acrediten dichas competencias. Macaro et al. descubrieron que menos del 50% de los participantes habían tenido la oportunidad de cursar formación específica para tomar parte en los grados bilingües. Además de ello, un 33% de los encuestados no sabía si su universidad ofertaba cursos de apoyo y desarrollo profesional para participar en el programa bilingüe. El estudio también concluyó que, aunque los docentes consideran necesario algún tipo de certificación, la mayoría mostró ciertas reticencias hacia un sistema basado predominantemente en aspectos lingüísticos y que ignore la dimensión pedagógica. En relación con estas dudas, también se observó cierta diversidad de opiniones sobre qué organismo o entidad debía gestionar el sistema de certificación.

Únicamente hemos identificado un artículo que examine las percepciones del profesorado que hubiera completado un curso de desarrollo profesional en una universidad española. Morell (2020) examina el formato de las “mini-clases” en EMI, en el que los docentes asistieron a un seminario de 20 horas de formación con un enfoque

interactivo y multimodal. Tras completar dicho curso, los participantes estaban más favorablemente dispuestos a utilizar más preguntas en sus clases. Los participantes en esta formación valoraban más positivamente los modelos en los que profesorado hacía un uso más efectivo de las habilidades comunicativas tanto verbales como no-verbales –producción oral y escrita, materiales y recursos paralingüísticos y lenguaje personal.

El impacto de EMI sobre la identidad y la motivación, dos elementos clave, también ha sido estudiada. Dafouz (2018) profundiza en dos conceptualizaciones teóricas –la teoría de la inversión de Norton (2016) y el *road mapping* de Dafouz y Smit (2020)– para evaluar el diseño de programas de formación del profesorado. El trabajo analizó la perspectiva de 41 docentes de Madrid a través de un cuestionario online que se centraba en cuestiones pedagógicas, ideológicas e identitarias, que son habitualmente ignoradas en los programas de formación del profesorado en detrimento de la competencia lingüística. Los docentes participantes (la mayoría, en la etapa inicial de su carrera académica) percibían los programas bilingües como una oportunidad para promocionar su futuro profesional y académico y mejorar su capital lingüístico.

Continuando con las percepciones de profesorado y alumnado sobre los programas bilingües, estas también han sido analizadas utilizando el modelo del *L2 motivational self-system* de Dörnyei (2009). En este contexto, Doiz y Lasagabaster (2018) estudiaron las perspectivas aportadas por 15 estudiantes y 3 docentes a través de grupos de discusión organizados en la UPV/EHU. La investigación determinó que las nociones de identidad, inversión y comunidades imaginadas (Norton, 2016) se alineaban con la experiencia de alumnado y profesorado y con los componentes del modelo de Dörnyei. La conclusión alcanzada por Doiz y Lasagabaster es que los programas en inglés funcionan como un catalizador para la identidad multilingüe de los docentes y sostienen su conciencia internacional, aunque es necesaria una inversión significativa para impartir contenidos a través del inglés en educación universitaria.

## Conclusiones

La primera pregunta de investigación de este artículo se centraba en identificar los temas analizados por las investigaciones sobre EMI en

España. Nuestra revisión revela que la mayoría de artículos (9 de 33) versan sobre las creencias de los agentes implicados acerca de las ventajas e inconvenientes que implica la introducción de los programas EMI en educación universitaria. La percepción del profesorado y el alumnado sobre la puesta en práctica de programas bilingües en España han sido objeto de estudio desde 2013, lo que no resulta sorprendente por el valor que tienen dichas perspectivas para la mejora de las titulaciones impartidas en lengua inglesa. No se cuenta, sin embargo, con muchos trabajos que investiguen el rendimiento y los logros –tanto lingüísticos como de contenido– del alumnado en los programas bilingües, lo que subraya la necesidad de disponer de más evidencias y datos empíricos sobre este particular. El impacto de EMI sobre el aprendizaje de lengua y contenidos demanda más investigaciones para detectar las posibles debilidades o propuestas de mejora de estos programas. Otros temas, como la cooperación entre docentes de lengua y contenidos, el análisis de la interacción, el uso de la L1 y la L2 y el discurso en el aula, también han suscitado cierto interés en los últimos años.

En segundo lugar, nuestro análisis se fijó como objetivo valorar si el alumnado y profesorado estaban satisfechos con la puesta en práctica y el desarrollo de los programas bilingües. La revisión de la literatura ha revelado que los estudiantes están mayoritariamente satisfechos con su participación en programas EMI, y sus expectativas sobre cómo los grados bilingües impactarán en su competencia en la L2 y en su futuro laboral son claramente elevadas. El alumnado demanda de forma consistente más asignaturas en la L2 a pesar de tener que lidiar con algunas dificultades lingüísticas cuando comienzan a seguir clases en inglés. En cuanto al profesorado, aunque las valoraciones son también globalmente favorables, hay espacio para la mejora: muchos docentes se sienten aislados en los programas bilingües y no disponen de recursos y apoyo para enfrentarse a la docencia en inglés, por lo que reclaman una mayor implicación por parte de sus instituciones. Nuestro análisis pone el foco en la necesidad de programas formativos para el profesorado que no se centren únicamente en aspectos lingüísticos, sino que proporcionen también guías y directrices metodológicas para la impartición de docencia en inglés.

Al hilo de esto, varios estudios muestran de forma sólida cómo la colaboración interdepartamental y la cooperación entre docentes de contenido y lengua han sido ignorados en los programas bilingües, y las iniciativas destinadas a fomentar dicha cooperación deberían estar en la

agenda de las universidades españolas. Las pocas experiencias de las que se hacen eco las publicaciones científicas revelan que los docentes son capaces de superar las inseguridades asociadas a la docencia en la L2 y mejoran su satisfacción con los programas bilingües en la medida en la que pueden colaborar con otros colegas. Evidentemente, las fronteras entre las disciplinas académicas hacen que las experiencias colaborativas sean todo un reto, ya que hay muchas dificultades asociadas al diseño de las asignaturas, la docencia y la evaluación. No obstante, cuando se logran limar estas aristas iniciales, la colaboración es una buena inversión con beneficios a medio plazo.

En cuanto a la tercera pregunta de investigación, nuestro análisis ha identificado varias líneas de investigación que han sido ignoradas o que demandan una mayor atención por parte de los investigadores. En primer lugar, hay pocos estudios que confirmen si los resultados positivos que se dan en los niveles pre-universitarios en relación al aprendizaje de contenidos y lenguas en AICLE se producen también en educación superior (Lasagabaster, 2022): sorprendentemente, solo 4 estudios en nuestro corpus tratan sobre el aprendizaje de la L2 o la adquisición de contenidos del alumnado. En segundo lugar, son necesarios más estudios comparativos en los que se observen las diferencias entre grados y titulaciones de distintas áreas y ramas de conocimiento: exceptuando a Dafouz et al. (2018) y Fernández-Costales y González-Riaño (2015), el resto de investigaciones se centran en una única especialización, con una mayoría abrumadora de artículos examinando los programas bilingües en el Grado de Educación Primaria. La tercera conclusión está relacionada con las muestras limitadas de los estudios analizados, una carencia que debería ser subsanada mediante la inclusión de más participantes en futuros trabajos. Además de ello, también sería interesante contar con investigaciones longitudinales que exploren el efecto acumulado de los programas bilingües sobre la motivación de alumnado y profesorado, sus actitudes hacia la lengua extranjera y el impacto sobre la competencia lingüística. Otras líneas de investigación nucleares y que merece la pena explorar son el proceso de *Englishization* en España (y las posibles tensiones en las regiones multilingües), los requisitos exigibles al profesorado, la interacción entre profesorado y alumnado, las estrategias discursivas y, de forma generalizada, el tipo de pedagogía y metodología que se emplea en la docencia en inglés.

Para finalizar, es necesario mencionar las limitaciones de nuestro trabajo, puesto que la muestra se limita a tres bases de datos específicas y se han visto excluidos otros resultados de la investigación, como monografías y capítulos de libro. Otros recursos complementarios, como opiniones de expertos, páginas web relevantes, o publicaciones no indexadas no han sido consideradas en nuestro corpus, que se basa íntegramente en artículos indexados. También hay que señalar que el presente análisis no sigue un protocolo específico (como el Campbell) para recopilar el corpus como sí se hace en otros meta-análisis (por ejemplo, Rubio et al., 2019). A pesar de estas limitaciones, consideramos que las investigaciones analizadas en este trabajo pueden proporcionar a los lectores una visión de conjunto sobre el estado actual de los programas bilingües en universidades españolas.

## Agradecimientos

Este trabajo es parte del proyecto de investigación “La instrucción en inglés en la universidad: un estudio enfocado en la interacción en las clases de contenido – EMIUNI” (referencia PID2020-117882GB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. (2017). Engineering lecturers' views on CLIL and EMI. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(6), 722-735. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1073664>
- Alfaro-Tanco, J. A., Roothooft, H., & Breeze, R. (2020). Transitioning to English medium instruction in operations management courses taught on Spanish business degrees: Perceptions and diagnosis. *Journal of Industrial Engineering and Management*, 13(3), 529-545. <https://doi.org/10.3926/jiem.3032>
- Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F., Ramos-García, A. M., Littvay, L., Villoria, J., & Naranjo, J. A. (2018). A counterfactual impact evaluation of a bilingual program on students' grade point average at a Spanish university. *Evaluation and Program Planning*, 68, 81-89. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2018.02.013>

- Arnó-Macià, E., & Mancho-Barés, G. (2015). The role of content and language in content and language integrated learning (CLIL) at university: Challenges and implications for ESP. *English for specific Purposes*, 37, 63-73.
- Barrios Espinosa, M. E., & López Gutiérrez, A. (2019). University teachers' perceptions at the early stages of a bilingual teacher education programme. *Porta Linguarum*, 32, 71-85. <http://hdl.handle.net/10481/58566>
- Bazo, P., Centellas, A., Dafouz, E., Fernández-Costales, A., González, D., & Pavón, V. (2017). Documento Marco de Política Lingüística para la Internacionalización del Sistema Universitario Español. CRUE.
- Breeze, R., & Roothoof, H. (2021). Using the L1 in university-level EMI: Attitudes among lecturers in Spain. *Language Awareness*, 30(2), 195-215. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1903911>
- British Council. (2021). *The changing landscape of English-taught programmes*. British Council.
- Cenoz, J. (2015). Content-based instruction and content and language integrated learning: The same or different? *Language, Culture & Curriculum*, 28(1), 8-24. <http://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000922>
- Dafouz, E. (2018). English-medium instruction and teacher education programmes in higher education: Ideological forces and imagined identities at work. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(5), 540-552. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1487926>
- Dafouz, E., Camacho, M., & Urquia, E. (2014). 'Surely they can't do as well': A comparison of business students' academic performance in English-medium and Spanish-as-first-language-medium programmes. *Language and Education*, 28, 223-236. <https://doi.org/10.1080/09500782.2013.808661>
- Dafouz, E., Hüttner, J., & Smit, J. (2018). New contexts, new challenges for TESOL: Understanding disciplinary reasoning in oral interactions in English-medium instruction. *TESOL Quarterly*, 52(3), 540-563. <https://doi.org/10.1002/tesq.459>
- Dafouz, E., & Smit, U. (2020). *Roadmapping English medium education in the internationalised university*. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-23463-8>

- Delicado-Puerto, G., Alonso-Díaz, L., & Fielden Burns, L. (2022). Teaching students, creating teachers: Focusing on future language. *Electronic Journal for English as a Second Language*, 25(4). <https://tesl-ej.org/wordpress/issues/volume25/ej100/ej100a10/>
- Dimova, S., Hultgren, A. K., & Jensen, C. (Eds.) (2015). *English-medium instruction in European higher education*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781614515272>
- Doiz, A., & Lasagabaster, D. (2018). Teachers' and students' second language motivational self-system in English-medium instruction: A qualitative approach. *TESOL Quarterly*, 52(3), 657–679. <https://doi.org/10.1002/tesq.452>
- Doiz, A. & Lasagabaster, D. (2022). Looking into English-medium instruction teachers' metadiscourse: An ELF perspective. *System*, 105, 102730.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Pavón, V. (2019). The integration of language and content in English-medium instruction courses: Lecturers' beliefs and practices. *Ibérica*, 38, 151–175.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2014). Language friction and multilingual policies in higher education: The stakeholders' view. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), 345–360. <https://doi.org/10.1080/01434632.2013.874433>
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self-system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Multilingual Matters.
- Fernández-Costales, A. (2023). Cognitive development in content and language integrated learning. In D. Banegas & S. Zappa-Hollman, S. (Eds.), *The Routledge handbook of CLIL* (pp. 127-140). Routledge. [10.4324/9781003173151-12](https://doi.org/10.4324/9781003173151-12)
- Fernández-Costales, A., & González-Riaño, X. A. (2015). Teacher satisfaction concerning the implementation of bilingual programmes in a Spanish university. *Porta Linguarum*, 23, 93–108. <https://doi.org/10.1697-7467>
- Fortanet-Gómez, I. (2013). *CLIL in higher education: Towards a multilingual language policy*. Multilingual Matters.
- González Ardeo, J. M. (2016). Engineering students' instrumental motivation and positive attitude towards learning English in a trilingual tertiary setting. *Ibérica*, 32, 179-200.

- Griffith, M. (2019). In-service training for bilingual implementation at the university. *The International Journal of Interdisciplinary Educational Studies*, 20, 61–77.
- Hernández-Nanclares, N., & Jiménez-Muñoz, A. (2017). English as a medium of instruction: Evidence for language and content targets in bilingual education in economics. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(7), 883-896. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1125847>
- Lasagabaster, D. (2018). Fostering team teaching: Mapping out a research agenda for English-medium instruction at university level. *Language Teaching*, 51(3), 400–416. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000113>
- Lasagabaster, D. (2021a). EMI in Spain: Striving to maintain a multilingual balance. In R. Wilkinson and R. Gabriëls (Eds.), *The Englishization of higher education in Europe* (pp. 77-95). Amsterdam University Press.
- Lasagabaster, D. (2021b). Team teaching: A way to boost the quality of EMI programmes? In F. Rubio-Alcalá & D. Coyle (Eds.), *Developing and evaluating quality bilingual practices in higher education* (pp. 163–180). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788923705>
- Lasagabaster, D. (2022). *English-medium instruction in higher education*. Cambridge University Press.
- Lasagabaster, D., & 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. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1122019>
- Lasagabaster, D., & Doiz, A. (Eds.) (2021). *Language use in English-medium instruction at university: International perspectives on teacher practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003134534>
- Macaro, E. (2018). *English medium instruction: Content and language in policy and practice*. Oxford University Press.
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, 51(1), 36–76. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000350>
- Macaro, E., Jiménez-Muñoz, A. J., & Lasagabaster, D. (2019). The importance of certification of English medium instruction teachers in higher education in Spain. *Porta Linguarum*, 32, 103-118.
- Madrid, D., & Julius, S. (2020). Profiles of students in bilingual university degree programs using English as a medium of instruction in Spain.

- Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(2), 79-94. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n2.80735>
- Mancho-Barés, G., & Aguilar, M. (2020). EMI lecturers' practices in correcting English. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 257-284. <https://doi.org/10.1075/jicb.19011.man>
- Martín del Pozo, M. A. (2017). Training teachers for English medium instruction: Lessons from research on second language listening comprehension. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 12, 55-63. <http://hdl.handle.net/10251/85911>
- Mira, S., San José Martínez, F., Hontoria, C., Sanz-Cobena, A., Rodríguez Sinobas, L., & Cuadrado, G. (2021). Attitudes of academics and students towards English-medium instruction in Engineering Studies. *European Journal of Engineering Education*, 46(6), 1043-1057. <https://doi.org/10.1080/03043797.2021.1987392>
- Morell, T. (2020). EMI teacher training with a multimodal and interactive approach: A new horizon for LSP specialists. *Language Value*, 12(1), 56-87. <https://doi.org/10.6035/LanguageV.2020.12.4>
- Muguruza, B., Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Implementing translanguaging pedagogies in an English medium instruction course. *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1822848>
- Nieto Moreno de Diezmas, E., & Fernández Barrera, A. (2021). Main challenges of EMI at the UCLM: Teachers' perceptions on language proficiency, training and incentives. *Alicante Journal of English Studies*, 34, 39-61. <https://doi.org/10.14198/raei.2021.34.02>
- Norton, B. (2016). Identity and language learning: Back to the future. *TESOL Quarterly*, 50, 475-479. <https://doi.org/10.1002/tesq.293>
- O'Dowd, R. (2018). The training and accreditation of teachers for English medium instruction: An overview of practice in European universities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21, 553-563. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1491945>
- Pérez-Cañado, M. L. (2020). Addressing the research gap in teacher training for EMI: An evidence-based teacher education proposal in monolingual contexts. *Journal of English for Academic Purposes*, 48. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100927>
- Ramos-García, A. M., & Pavón, V. (2018). The linguistic internationalization of higher education: A study on the presence of language policies and

- bilingual studies in Spanish universities. *Porta Linguarum, 3 (Special Issue)*, 31-46. <http://hdl.handle.net/10481/54159>
- Roothooft, H. (2019). Spanish lecturers' beliefs about English medium instruction: STEM versus humanities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://10.1080/13670050.2019.1707768>
- Rose, H., & McKinley, J. (2018). Japan's English-medium instruction initiatives and the globalization of higher education. *Higher Education*, 75(1), 111-129.
- Rubio-Alcalá, F. D., Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martin, F. D., López-Lechuga, R., Barrios, E., & Pavón-Vázquez, V. (2019). A systematic review on evidences supporting quality indicators of bilingual, plurilingual and multilingual programs in higher education. *Educational Research Review*, 27, 191-204.
- Rubio Cuenca, F., & Moore, P. (2018). Teacher attitudes to learning in University bilingual education. *Porta Linguarum, 3 (Special Issue)*, 89-102. <10.30827/Digibug.54303>
- Sánchez-García, D. (2018a). Code-switching practices in the discourse of two lecturers in English-medium instruction at university. *Elia: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 18, 105-135 <http://dx.doi.org/10.12795/elia.2018.i18.05>
- Sánchez-García, D. (2018b). Teacher questioning: Exploring student interaction and cognitive engagement in Spanish and EMI university lectures. *Porta Linguarum, Monográfico III*, 103-120.
- Sánchez-García, D. (2020). Mapping lecture questions and their pedagogical goals in Spanish- and English-medium instruction. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 8(1), 28-52. <https://doi.org/10.1075/jicb.18016.san>
- Vidal, K., & Jarvis, S. (2020). Effects of English-medium instruction on Spanish students' proficiency and lexical diversity in English. *Language Teaching Research*, 24(5), 568-587. <https://doi.org/10.1177/1362168818817945>

**Información de contacto:** Alberto Fernández-Costales. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo, Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Calle Aniceto Sela SN, 33003, Oviedo (Asturias), España. E-mail: fernandezcalberto@uniovi.es





## Reseñas



**García, A. (Ed. 9<sup>a</sup>) (2020). *Otra educación ya es posible: una introducción a las pedagogías alternativas*. Litera. 256 pp. ISBN: 9788494601330**

En el contexto actual, la educación se ha erigido como un pilar fundamental de la sociedad. La dinámica de enseñanza-aprendizaje ha experimentado una transformación sustancial, en paralelo a los avances tecnológicos y las cambiantes necesidades de la sociedad. Este proceso ha generado un constante escenario de discusión en torno a la educación. El libro “Otra educación ya es posible”, escrito por Almudena García, emerge como una obra que promete esclarecer nuevas perspectivas y enfoques inéditos en el ámbito educativo. A través de esta reseña, se abordarán los elementos clave de la obra y se llevará a cabo una evaluación de su pertinencia en el actual paisaje educativo. Asimismo, se emprenderá un profundo análisis de las alternativas educativas de renombre, explorando tanto sus contribuciones más sugerentes como sus polémicos aspectos.

En una era en la que el sistema educativo convencional se halla bajo un constante escrutinio, la autora destaca la proliferación de enfoques educativos alternativos. Estos abarcan desde las consolidadas escuelas Montessori y Waldorf hasta las innovadoras metodologías de aprendizaje basadas en proyectos y las comunidades de aprendizaje. Con un enfoque riguroso y apasionado, Almudena García recopila información sobre más de 800 proyectos educativos en su directorio *Ludus*, lo que atestigua la creciente diversidad de opciones educativas disponibles.

El libro no solo hace patente estas alternativas educativas, sino que también responde a una serie de interrogantes candentes que suelen surgir en su contexto. ¿Es efectivo el proceso de aprendizaje en estas escuelas alternativas? ¿Son estas tendencias efímeras o constituyen un cambio perdurable? ¿Son accesibles a todos o reservadas a una élite? ¿Gozan de reconocimiento legal? Se encaran estas cuestiones con franqueza y objetividad, proporcionando una visión equilibrada que abarca tanto los aspectos positivos como los desafíos inherentes a cada enfoque, examinando detalladamente y su aplicabilidad en el contexto de las aulas.

Este libro brinda una atención particular a las pedagogías consagradas como Montessori y Waldorf, con décadas de experiencia y una validación global de su eficacia. Además, explora enfoques contemporáneos como el aprendizaje basado en proyectos y las comunidades de aprendizaje, que emergen como protagonistas en la educación actual.

Un atributo distintivo de “Otra educación ya es posible” es la inclusión de una abundante colección de imágenes de escuelas y situaciones reales en las que se aplican estas diversas pedagogías. Estas imágenes proporcionan una comprensión gráfica de la aplicación práctica de estas metodologías, enriqueciendo aún más la comprensión del lector. Cabe destacar que las pedagogías activas, aunque controvertidas, han adquirido un espacio relevante en el ámbito educativo y se han consolidado como una alternativa sólida y sostenible.

En resumen, se ha concebido una obra invaluable y esencial para aquellos deseosos de comprender el paisaje educativo en constante evolución. Este libro funciona como un faro de conocimiento que ilumina las múltiples opciones educativas disponibles y establece una base sólida para la toma de decisiones informadas en lo que respecta a la educación de los jóvenes. “Otra educación ya es posible” promete una visión completa y clara del emocionante mundo de la educación alternativa en el que la educación tradicional está siendo desafiada. Este libro ofrece un compendio necesario de opciones educativas que pueden moldear el futuro de la enseñanza y el aprendizaje. Es hora de dejar atrás la educación tradicional y sistemática, aquella que valora el sobreesfuerzo y que, en consecuencia, promueve la desigualdad para los niños que enfrentan dificultades económicas o familiares.

Por último, el libro aborda la situación política y social en la que se encuentra el sistema educativo, destacando las leyes que han promovido la descentralización en la educación, el apoyo a la gestión democrática, la no segregación del alumnado y la defensa de una escuela laica. No obstante, a pesar de las persistentes demandas de un pacto de Estado en materia de educación, el consenso se presenta esquivo, especialmente en temas como el papel de la religión en la educación y los currículos de las Comunidades Autónomas. Estos retos políticos y académicos subrayan aún más la necesidad de explorar y considerar alternativas educativas viables, lo que confirma la relevancia crítica del presente texto en el actual contexto educativo.

***Paula Martínez Enríquez***

**Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M. y García-Álvarez, J. (Eds.) (2023). *La educación en red. Una perspectiva multidimensional*. Barcelona: Octaedro. 308 pp. ISBN: 978-84-19312-65-5**

La globalización ha traído consigo vertiginosos cambios socioeconómicos, políticos, tecnológicos y culturales a lo largo de las últimas décadas que han llevado a repensar ciertas coordenadas de índole educativo con el fin de potenciar una educación en red. Por un lado, con el desarrollo de las nuevas tecnologías han aparecido nuevas formas de aprendizaje que se vinculan con la construcción del conocimiento en la red, entendida como internet y las redes sociales, así como nuevas necesidades allá donde la alfabetización digital no ha logrado llegar. Por otro lado, la educación presta cada vez más atención a nuevas formas con las que construir redes en el tejido comunitario, lo cual se vincula estrechamente con los aprendizajes que tienen lugar en los contextos no formales e informales.

En cualquier caso, los diversos significados atribuidos al término *red* conllevan para la educación el reto de favorecer experiencias centradas en la interacción social y la construcción del conocimiento por parte del alumnado como protagonistas de su aprendizaje. Es en estos desafíos donde la obra que aquí reseñamos centra su análisis a lo largo de once capítulos.

En la primera parte encontramos diversos posicionamientos en el abordaje de la educación en red. En el capítulo uno se realiza una aproximación a la educación emprendedora desde una perspectiva ecológica, reconociendo la influencia de los contextos sobre la configuración de la identidad emprendedora. El segundo capítulo aborda la formación en red de los/as profesionales de la educación, exponiendo ejemplos de experiencias de agrupación estratégica. El capítulo tres se centra en las posibilidades educativas de las TIC, atendiendo a una serie de principios para la consolidación de la formación con las nuevas tecnologías. El cuarto capítulo se ocupa de las comunidades de práctica profesional, definidas como grupos de profesionales comprometidos/as con la construcción de conocimiento, y profundiza en el funcionamiento de estos espacios y las ventajas que ofrecen. El capítulo cinco trata el impacto de la educación no formal en la generación de capital social, al funcionar como soporte del trabajo en red y propulsor de lazos de colaboración en el contexto socio-comunitario. El último capítulo de esta primera parte analiza las remesas pedagógicas de tres personajes históricos que otorgaron especial importancia a la educación interconectada.

Trasladando el foco de análisis al plano de la educación superior, la segunda parte del libro comienza examinando los fundamentos de una educación a lo largo de la vida y los cambios que deben darse en la universidad para dar respuesta a las nuevas necesidades de la sociedad. El capítulo ocho plantea la importancia del establecimiento de redes entre universidades y otras instituciones educativas, cuestión que ganó especial interés tras la pandemia del COVID-19. El noveno capítulo expone una investigación sobre las ecologías de aprendizaje de docentes universitarios/as, aludiendo al papel que juegan las nuevas tecnologías en la formación de este perfil profesional. El penúltimo capítulo describe las redes europeas de cooperación que han surgido para apoyar y promover la formación profesional para el empleo. La obra culmina con un estudio que investiga la capacidad del aprendizaje-servicio para el establecimiento de redes de colaboración entre universidad y comunidad, evidenciando, además, su efectividad para fomentar el trabajo en red, la conexión de los aprendizajes con contextos reales, y el diálogo con el estudiantado.

Consideramos, por tanto, que se trata de una obra que invita a reflexionar sobre el nuevo escenario de interconexión en el que se encuentra la práctica educativa y que ha obligado a las instituciones de educación superior a remodelar filosofías y marcos de actuación. A la vez, los autores exploran nuevas vías para tejer redes entre el entramado universitario y otros agentes educativos, así como para favorecer un aprendizaje en red al servicio de la innovación educativa. Sin duda, es una lectura que resultará atractiva para todas aquellas personas interesadas en el desarrollo de prácticas educativas de calidad.

*Anaïs Quiroga-Carrillo*



# La educación bilingüe en España: Una mirada crítica acerca de las tendencias actuales

## Bilingual education in Spain: A critical look at current trends

ANA OTTO, DIEGO RASCÓN-MORENO, ELENA ALCALDE-PEÑALVER, JESÚS GARCÍA-LABORDA.

*Presentación: La educación bilingüe en España: una mirada crítica acerca de las tendencias actuales.*

GONZALO JOVER, DIANA PAOLA PONCE, ROSA GONZÁLEZ-GARCÍA. Antecedentes histórico-políticos del convenio para la implantación del currículo hispano-británico integrado.

NOELIA M<sup>a</sup> GALÁN-RODRÍGUEZ, LUCÍA FRAGA-VIÑAS, MARÍA BOBADILLA-PÉREZ, TANIA F. GÓMEZ-SÁNCHEZ, BEGOÑA RUMBO ARCAS. Formación metodológica en educación plurilingüe en los programas de Educación Superior en España: ¿Está el profesorado en formación preparado en AICLE?

ANA HALBACH Y MANUEL AENLLE. Adaptando la enseñanza del inglés al enfoque AICLE: El efecto del Literacy Approach en la motivación de los estudiantes.

VÍCTOR PAVÓN VÁZQUEZ Y VIRGINIA VINUESA BENÍTEZ. Entre el igualitarismo y la diversidad en los programas AICLE: ¿Qué piensan los profesores?

MARÍA LUISA PÉREZ CAÑADO. La atención a la diversidad en los programas bilingües: Factores clave de éxito.

INMACULADA SENRA-SILVA Y DIEGO ARDURA. El impacto de la obligatoriedad de los programas bilingües en las actitudes y percepciones sobre la educación bilingüe del profesorado de asignaturas de contenido de educación secundaria.

RAQUEL FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ Y ANA VIRGINIA LÓPEZ-FUENTES. El desarrollo de actitudes positivas hacia el uso de la literatura en el aula bilingüe: un estudio con estudiantado de Magisterio en Educación Primaria (Inglés).

ELISA HIDALGO-McCABE Y LEAH TOMPKINS. La educación bilingüe en los medios de comunicación: Abordando la controversia en Madrid.

ELENA DEL POZO MANZANO. La evaluación en AICLE: ¿la asignatura pendiente en la educación bilingüe? Un estudio de caso.

ALBERTO FERNÁNDEZ-COSTALES Y DAVID LASAGABASTER HERRARTE. La enseñanza de contenido en inglés en universidades españolas: una revisión sistemática.

