

Investigación e Innovación Educativa

Tendencias y Retos

Inmaculada Aznar Díaz

María Pilar Cáceres Reche

José María Romero Rodríguez

José Antonio Marín Marín

Investigación e Innovación educativa

Tendencias y Retos

Inmaculada Aznar Díaz
María Pilar Cáceres Reche
José María Romero Rodríguez
José Antonio Marín Marín
Editores

 *Dykinson, S.L.*

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

© Copyright by

Dykinson

Madrid, 2020

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

ISBN: 978-84-1324-590-4

Índice

INTRODUCCIÓN.....	9
1. USO DE WHATSAPP Y GOOGLE DRIVE EN EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS EXTERNAS DE FUTUROS PROFESORES FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA, GERARDO GÓMEZ GARCÍA, JESÚS LÓPEZ BELMONTE Y ANTONIO JOSÉ MORENO GUERRERO	11
2. BLOG DE AULA Y APRENDIZAJE INVERTIDO EN EL FOMENTO DE LA COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER: UN ESTUDIO DE CASO SANTIAGO ALONSO GARCÍA, JOSÉ MARÍA SOLA RECHE, ANTONIO JOSÉ MORENO GUERRERO Y SANTIAGO POZO SÁNCHEZ	25
3. ORIENTACIÓN PROFESIONAL: EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y TENDENCIA ACTUAL JOSÉ MARÍA SOLA RECHE, CARMEN RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, MAGDALENA RAMOS NAVAS-PAREJO Y GERARDO GÓMEZ GARCÍA	41
4. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS COMO METODOLOGÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA TOMÁS SOLA MARTÍNEZ, FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA, JAVIER VILLORIA PRIETO, ESTHER GARZÓN ARTACHO Y BLANCA BERRAL ORTIZ	55
5. INNOVACOOP: UN PROYECTO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA Y METODOLOGÍAS EMERGENTES SANTIAGO ALONSO GARCÍA, MAGDALENA RAMOS NAVAS-PAREJO, NATALIA CAMPOS SOTO Y JESÚS LÓPEZ BELMONTE	69
6. EL TALLER DE EMPLEO DE ELCHE: UN PROYECTO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL ÁMBITO LOCAL JUAN MANUEL TRUJILLO TORRES, JAVIER VILLORIA PRIETO, ANTONIO JOSÉ MORENO GUERRERO, SANTIAGO POZO SÁNCHEZ Y JOSÉ MARÍA SOLA RECHE	83
7. LAS TECNOLOGÍAS EMERGENTES Y SU IMPACTO EN LOS CONSTRUCTOS SOCIALES CYNTHIA AGNES LÓPEZ BURGOS, MARÍA DOLORES APONTE CORREA, CLEMENTE RODRÍGUEZ SABIOTE Y DANIEL ÁLVAREZ FERRÁNDIZ	95

8. VALIDACIÓN DE UNA ESCALA SOBRE MEDICIÓN DE LA NOMOFOBIA	
CLEMENTE RODRÍGUEZ SABIOTE, JOSÉ ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ, DANIEL ÁLVAREZ FERRÁNDIZ Y ROSA DEL PILAR GÁMEZ DURÁN	109
9. ENTRE EL CANON LITERARIO POÉTICO Y LAS REDES SOCIALES. ALGUNAS RESPUESTAS PARA NUEVOS LECTORES EN LA ERA DIGITAL	
REMEDIOS SÁNCHEZ GARCÍA.....	123
10. USO DEL MOVIL EN EDUCACIÓN SUPERIOR	
ISABEL MARTÍNEZ SÁNCHEZ, DANIEL ÁLVAREZ FERRÁNDIZ, JOSÉ ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ Y ROSA GOIG MARTÍNEZ	137
11. ELEMENTOS CONTEXTUALES QUE DIFICULTAN LA INCLUSIÓN SOCIODIGITAL DE LOS JÓVENES VULNERABLES	
MARGARITA VASCO-GONZÁLEZ, ROSA GOIG MARTÍNEZ Y DANIEL ÁLVAREZ FERRÁNDIZ....	151
12. EVALUACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE MENTALIDAD DE CRECIMIENTO E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	
ALBA GALLEGO IGLESIAS, DANIEL ÁLVAREZ FERRÁNDIZ, ÁLVARO MANUEL ÚBEDA- SÁNCHEZ Y JOSÉ ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ.....	165
13. EVALUACIÓN EN LA ERA DIGITAL. PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRE MODALIDADES DIFERENTES DE EVALUACIÓN	
ANTONIO RODRÍGUEZ FUENTES, ANTONIA NAVARRO RINCÓN, ISABEL ANGUSTIAS GÓMEZ PÉREZ Y MARÍA FERNANDA AYLLÓN BLANCO.....	181
14. USO DE APLICACIONES EN EL DESARROLLO DE LA TEORÍA DE LA MENTE EN PERSONAS CON AUTISMO	
CARMEN DEL PILAR GALLARDO MONTES, ANTONIO RODRÍGUEZ FUENTES, EMILIO CRISOL MOYA Y MARÍA JESÚS CAURCEL CARA	197
15. PROGRAMAS BILINGÜES: FACTORES PARA LA MEDICIÓN DE LA CALIDAD	
JOSÉ LUIS ORTEGA-MARTÍN Y STEPHEN P. HUGHES	215
16. DIVERSITY, THE CHALLENGE OF TEACHER TRAINING	
JOSÉ LUIS ORTEGA-MARTÍN Y MARÍA MORENO PEDRAZA	229
17. A SOCIOCULTURAL PERSPECTIVE OF TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE: A CASE STUDY OF THE ITALIAN UPPER-SECONDARY EDUCATION SYSTEM	
JOSÉ LUIS ORTEGA-MARTÍN Y BARBARA GRECO	245
18. LA SUBTITULACIÓN COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL AULA CLIL. ANÁLISIS DE CONCEPCIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN	
CORAL IVY HUNT-GÓMEZ	269

19. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA TRANSCREACIÓN IRENE RIVERA-TRIGUEROS, JUNCAL GUTIÉRREZ-ARTACHO Y MARÍA-DOLORES OLVERA-LOBO.....	283
20. LA TRANSCREACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR. FORTALEZAS Y CARENCIAS DEL GRADO EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN MAR DÍAZ-MILLÓN Y MARÍA DOLORES OLVERA-LOBO.....	299
21. LOS MENTORES DE ESCRITURA ACADÉMICA: REALIDADES Y EXPECTATIVAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR FRANCISCO NÚÑEZ-ROMÁN.....	315
22. LOS ESCAPE ROOM COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA EDUCACIÓN FORMAL. ANÁLISIS DE CONCEPCIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN MARIO FERRERAS-LISTÁN, PILAR MORENO-CRESPO, OLGA MORENO-FERNÁNDEZ Y CARMEN SOLÍS-ESPALLARGAS.....	327
23. PLANTEAMIENTOS EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA MEDIANTE SISTEMAS DE APRENDIZAJE DIGITAL JERÓNIMO MORALES-CABEZAS Y FERMÍN MARTOS ELICHE	341
24. PROPUESTA DE APRENDIZAJE DE LOS PROVERBIOS Y LA CULTURA JAPONESES A TRAVÉS DEL JUEGO DE CARTAS <i>IROHA KARUTA</i> KYOKO ITO-MORALES Y NOBUO IGNACIO LÓPEZ-SAKO	355
25. DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO, MOTIVACIÓN Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA IRWIN A. RAMÍREZ-GRANIZO Y JOSÉ LUIS UBAGO-JIMÉNEZ.....	367
26. LA COEDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA DÉBORAH SANABRIAS-MORENO, MARÍA SÁNCHEZ-ZAFRA, JAVIER CACHÓN-ZAGALAZ Y AMADOR LARA-SÁNCHEZ	377
27. VALORACIONES PEDAGÓGICAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN HACIA EL ALUMNADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL ESTELA ISEQUILLA ALARCÓN, JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA Y LUCÍA MARÍA PARODY GARCÍA	395
28. ASESORAMIENTO PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE ENRIQUE SÁNCHEZ-RIVAS, ERNESTO COLOMO-MAGAÑA Y ROCÍO PÉREZ DEL RÍO	405

29. PERFILES EDUCATIVOS EN RELACIÓN CON EL CONSUMO DE TABACO EN JÓVENES	
JOSÉ LUIS UBAGO JIMÉNEZ.....	417
30. NEUROEDUCACIÓN, GÉNERO Y EQUIDAD PARA UNA INCLUSIÓN DE CALIDAD	
CLAUDIA DE BARROS CAMARGO, CRISTINA MARÍN PERABÁ y CRISTINA PINTO DÍAZ	427
31. PROPUESTA DE INNOVACIÓN CURRICULAR EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE ELE	
FERMÍN MARTOS ELICHE Y JERÓNIMO MORALES CABEZAS.....	437
32. PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN CULTURAL E INTERCULTURAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
MARÍA PILAR LÓPEZ GARCÍA Y SALVADOR MATEO ARIAS ROMERO.....	455
33. NUEVOS ENFOQUES EN LA DIDÁCTICA DE CHINO COMO LENGUA EXTRANJERA: DEL MÉTODO MIXTO AL <i>MIDDLE GROUND</i>	
ISABEL MARÍA BALSAS UREÑA Y JUAN JOSÉ CIRUELA ALFÉREZ	469
34. LA ENSEÑANZA DE CARACTERES EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA DE CHINO LENGUA EXTRANJERA (CLE)	
JUAN JOSÉ CIRUELA ALFÉREZ Y ISABEL MARÍA BALSAS UREÑA.....	483
35. LA ACCESIBILIDAD EN VIDEOJUEGOS: ASPECTOS A TENER EN CUENTA	
DANIEL CAMUÑAS GARCÍA Y MARÍA DE LA ENCARNACIÓN CAMBIL HERNÁNDEZ.....	497
36. RECURSOS EDUCATIVOS PARA UNA EDUCACIÓN PATRIMONIAL ARQUEOLÓGICA	
ANTONIO LUIS BONILLA MARTOS	511
37. LOS RELATOS HISTÓRICOS BREVES COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. REFLEXIONES Y PROPUESTAS	
ANDRÉS PALMA VALENZUELA Y VICENTE BALLESTEROS ALARCÓN	529
38. EL APRENDIZAJE SERVICIO Y LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS COMO METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS PARA UN PATRIMONIO INCLUSIVO	
VICENTE BALLESTEROS ALARCÓN Y ANDRÉS PALMA VALENZUELA	545
39. EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y EMPRENDIMIENTO: NUEVOS ENFOQUES EN BÚSQUEDA DE SALIDAS PROFESIONALES	
MARÍA LUISA HERNÁNDEZ RÍOS, REGINA GARCÍA RAMÍREZ Y VICTORIA EUGENIA CHAMORRO MARTÍNEZ	561

40. APROXIMACIONES PEDAGÓGICAS A LA ACCESIBILIDAD UNIVERSIAL MEDIANTE EL DESARROLLO DE PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN	
ANTONIO JAVIER CHICA NÚÑEZ	575
41. TU VOZ PARA LA CULTURA SORDA: UN PROYECTO TRANSLINGÜÍSTICO DE VISIBILIZACIÓN E INCLUSIÓN	
GIULIA DE SARLO	589
42. LOS VIDEOJUEGOS COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA DEL TIEMPO Y EL ESPACIO: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE	
MARÍA DE LA ENCARNACIÓN CAMBIL HERNÁNDEZ, DANIEL CAMUÑAS GARCÍA Y GUADALUPE ROMERO SÁNCHEZ	601
43. EL MOOC DE EDUCACIÓN Y PATRIMONIO CULTURAL, UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA INTERCULTURAL	
CAROLINA ALEGRE BENÍTEZ Y ANTONIO RAFAEL FERNÁNDEZ PARADAS	617
44. MUSEOS VIRTUALES Y MEMORIA HISTÓRICA: RETOS Y OPORTUNIDADES EN EDUCACIÓN	
JUAN MIGUEL MARTÍNEZ MARTÍNEZ Y CAROLINA ALEGRE BENÍTEZ.....	631
45. PEER-BLOGGING AS A TUTORING TECHNIQUE AT HIGHER EDUCATION	
MARÍA ÁNGELES JIMÉNEZ-JIMÉNEZ Y BEATRIZ CORTINA-PÉREZ.....	645
46. LA LENGUA MATERNA EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA: PROS Y CONTRAS DEL TRANSENGUAJE	
ANA M. RICO-MARTÍN Y M. Ángeles Jiménez-Jiménez	661
47. LAS IMÁGENES EN LOS MANUALES DE ESPAÑOL: USO Y FUNCIONES	
DIMITRINKA G. NÍKLEVA Y ANA M. RICO-MARTÍN	675
48. LA GAMIFICACIÓN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA INGLESA: REVISIÓN DE LA LITERATURA	
SILVIA CORRAL-ROBLES Y LAURA TORTOSA PÉREZ.....	691
49. EL MÉTODO PHONICS COMO PROPUESTA INNOVADORA PARA EL APRENDIZAJE DE INGLÉS EN EDUCACIÓN INFANTIL	
ANA ANDÚGAR-SOTO Y BEATRIZ CORTINA-PÉREZ	707
50. LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS ESTACIONES DE TRABAJO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA EN EL AULA DE PRIMARIA	
SILVIA CORRAL ROBLES	717

51. EL BLOG COMO HERRAMIENTA TIC PARA DINAMIZAR LA ESCRITURA EN EL AULA DE LENGUA Y LITERATURA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA INNOVADORA	
CRISTINA DEL MORAL-BARRIGÜETE Y ELISABETH MELGUIZO-MORENO.....	731
52. LA TECNOLOGÍA AL SERVICIO DE LOS NUEVOS CONTEXTOS DE ENSEÑANZA: RECOMENDACIONES EN BASES DE DATOS ACADÉMICAS SOBRE CHILD LANGUAGE BROKERING	
CORAL IVY HUNT-GÓMEZ	741
53. TECNOLOGÍAS ACTIVAS Y GAMIFICACIÓN EN EL AULA DE LENGUA ALEMANA PARA FINES ESPECÍFICOS: ¿PUEDEN LOS ESTUDIANTES DISEÑAR SUS MATERIALES DIDÁCTICOS?	
CHRISTINA HOLGADO-SÁEZ	757
54. LENGUA Y TECNOLOGÍA: UNA PLATAFORMA COLABORATIVA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE VARIEDADES DEL ESPAÑOL	
ROCÍO DÍAZ BRAVO, SILVIA ACID CARRILLO Y JUAN MANUEL FERNÁNDEZ LUNA	771
55. LA ENSEÑANZA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN 1º ESO: PRESENCIA DE LAS TIC EN EL MODELO EDUCATIVO DEL <i>GRUPO EDITORIAL UNIVERSITARIO</i>	
ELISABETH MELGUIZO MORENO.....	785
56. UN ITINERARIO DIDÁCTICO POR LA CIUDAD DE GRANADA PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN DE MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS (MENAS) DESDE LA ASIGNATURA DE CIENCIAS SOCIALES	
INMACULADA ÁVALOS RUIZ Y DAVID LENGUASCO RUIZ	799
57. LAS ESCUELAS DEL AVE MARÍA: 130 AÑOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA	
M ^a DE CZESTOCHOWA MOLINA SERRANO Y JAVIER CONTRERAS GARCÍA	813
58. UNA SOCIEDAD MÁS INCLUSIVA A TRAVÉS DEL SÉPTIMO ARTE	
SALVADOR MATEO ARIAS ROMERO Y MARÍA PILAR LÓPEZ GARCÍA.....	825
59. MI IDENTIDAD STEM: DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO	
LAY-WAH CAROLINA CHING-CHIANG Y JAIME RICARDO VALENZUELA GONZÁLEZ	839

15

PROGRAMAS BILINGÜES: FACTORES PARA LA MEDICIÓN DE LA CALIDAD

José Luis Ortega-Martín y Stephen P. Hughes

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza bilingüe se ha convertido en algo casi de moda en nuestro país. Las familias buscan centros en los que se aseguren que sus hijos acabarán con un nivel alto de inglés y aunque no vayan a ser ciudadanos “bilingües”, sí es cierto que la capacidad de comunicación en la lengua extranjera será mucho mayor y podrán así afrontar el futuro con mayores garantías. Recordemos, sin embargo, que somos 17 comunidades y dos ciudades autónomas y que cada una tiene legislación independiente en este tema (Ortega y Trujillo, 2018).

No existe una regulación básica de la enseñanza bilingüe que se entienda como “de mínimos”, ni orientaciones que puedan sentar las bases de un buen hacer sobre el que crezcan las propuestas de cada gobierno autonómico. Tampoco existe un planteamiento, a fecha de hoy, de que se produzca un cambio en este sentido y se pueda hablar de una propuesta que atienda, a modo de mínimos, las dos situaciones que se dan en nuestro país: comunidades con y sin lengua propia. El concepto de bilingüismo en Galicia o Valencia nunca será el mismo que en otra comunidad sin lengua propia.

Con estas ausencias y disparidades intercomunitarias en mente, esta aportación propone examinar la implantación de la enseñanza bilingüe en España. Tras un breve recorrido histórico de esta modalidad educativa, señalamos los posibles factores críticos de éxito de este tipo de programa. Este trabajo, en última instancia, pretende reivindicar la importancia que tiene la evaluación en general y la autoevaluación del centro bilingüe, en particular, como elemento de reflexión y mejora, además de proporcionar los ámbitos clave de actuación para la mejora.

2. EL BILINGÜISMO EN ESPAÑA

Durante las tres últimas décadas, el profesorado en centros de enseñanza reglada en España ha tenido una serie de tres grandes retos. Un cambio absolutamente necesario ha sido el desarrollo legislativo en cuestiones de la educación inclusiva, donde, entre otros elementos, se trabaja con alumnado de muy distintos niveles y, de manera creciente, proveniente de diversos países y no siempre con el dominio de la lengua española (L1) o del inglés como lengua extranjera (L2). Podemos sumar a este reto el enorme avance en las tecnologías en la vida de los centros, que ha requerido unos cambios fundamentales en la actuación docente en cuanto a la planificación, ejecución y evaluación de las enseñanzas. Con estos dos desafíos importantes, se presenta otro más, que es la implementación masiva de la enseñanza bilingüe que hace que el contexto educativo sea aun más complejo.

En esta sección, examinamos la evolución de la enseñanza bilingüe en España como paso previo al estudio de algunos de los retos importantes en cuanto a la formación docente y la regulación legislativa. Asimismo, identificamos las figuras clave dentro de los centros bilingües con el fin de determinar sus principales roles y necesidades.

2.1. Evolución histórica

Desde 1996, está vigente el primer acuerdo de colaboración entre el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD) y *The British Council*, que ya en 1987 desarrollaba un Memorando de entendimiento sobre colaboración entre ambas instituciones. En estos acuerdos, aun vigentes, se trabajó para poder ofrecer actividades que dieran oportunidad, tanto al profesorado como al alumnado, de experiencias didácticas, intercambios con el extranjero, métodos de trabajos innovadores, e incluye mecanismos de apoyo para la enseñanza bilingüe (ver Pérez Dobson, Johnstone y Pérez Murillo, 2010).

En cuanto a legislación, en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), hay escasas referencias a la educación bilingüe, y el documento se limita a indicar, por un lado, que los centros podrían contar con expertos nacionales o extranjeros como profesorado en programas bilingües o plurilingües, y, por otro, que habría un reconocimiento de la labor del profesorado bilingüe. En 2013, con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), se pide un especial esfuerzo en las tecnologías de la información y la comunicación, el fomento del plurilingüismo y la modernización de la formación profesional. En estas dos leyes no se hace mención alguna a una propuesta de desarrollo curricular mínimo ni recomendaciones metodológicas recogidas dentro de la legislación nacional.

A pesar de estas carencias legislativas, sí que existe documentación de apoyo prevista por las distintas comunidades autónomas. Por ejemplo, en 2005 se aprueba en Andalucía el “Plan de Fomento del Plurilingüismo: una Política Lingüística para la Sociedad Andaluza”, y posteriormente la publicación de una guía para los centros bilingües (Consejería, 2013). En 2016 se reformula el plan de 2005 con el Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas (Consejería, 2016), y ahí sí se ponen las bases para una formación metodológica basada en métodos innovadores como “el enfoque metodológico AICLE, el Aprendizaje Basado en Proyectos, las Clases Invertidas, el Pensamiento del Diseño (Design Thinking), todo ello sin olvidar el uso continuado y habitual de las TIC/TAC”. Pérez, Lorenzo y Pavón (2016: 488) señalan, no obstante, un importante déficit relacionado con la investigación de las políticas lingüísticas relacionadas con AICLE, y a esta carencia, añadiríamos de nuevo la ausencia de pautas comunes para la planificación, ejecución y evaluación de enseñanzas bilingües a nivel nacional.

2.2. Rasgos más significativos

Quizás el rasgo más significativo, y más esperado, sea el impacto que la enseñanza de contenidos a través de una lengua extranjera tiene en la mejora de la capacidad comunicativa de nuestros jóvenes sin perjudicar la adquisición de contenidos. Estudios como los que señalan Hughes y Madrid (2019) se indica que los alumnos expuestos a la lengua extranjera dentro de un programa bilingüe desarrollan una mayor capacidad comunicativa; sin embargo existen altos niveles de variabilidad en cuanto a la adquisición en materias no lingüísticas.

Si examinamos el perfil del profesorado de contenidos en los centros bilingües, es posible encontrar algunos motivos que pueden explicar esta variabilidad. En España, en cuanto a la formación lingüística y metodológica del profesorado, por ejemplo, la variedad de criterios que encontramos al revisar la normativa indica claramente que necesitamos elementos comunes que, fruto del trabajo interactivo entre expertos de las diferentes comunidades autónomas, puedan dar mayor seguridad a los docentes en el desarrollo de sus clases.

Así, en Canarias, por ejemplo, se obliga al profesorado de los centros bilingües a realizar una de dos modalidades de formación ofertadas de un mínimo de veinte horas. En la Comunidad Valenciana, además de acreditar un nivel lingüístico de C1, los docentes han de demostrar oficialmente el conocimiento didáctico y el dominio de la metodología para un desarrollo adecuado del modelo educativo. En el País Vasco, los centros podrán disfrutar de una subvención dada por el gobierno vasco para la formación en lengua extranjera (idiomática, didáctica y pedagógica). En la Comunidad de Madrid se pide un nivel mínimo de C1 y se obtiene una habilitación específica de 3 años para impartir clase en centros bilingües tras una formación específica y la impartición de clases bilingües durante un curso escolar. En Andalucía, la formación metodológica no es obligatoria aunque se pone a disposición del profesorado una amplia oferta de cursos relacionados con el bilingüismo. El nivel de inglés solicitado es, por ahora, un B2.

El párrafo anterior nos da una idea general de la falta de políticas comunes que puedan señalarse como recomendables y sean el mínimo para garantizar la calidad en los programas bilingües en España. El diseño de herramientas que se adapten a los diferentes contextos, que recojan elementos comunes y que consideren aspectos básicos de la educación bilingüe parecen elementos clave para alcanzar una enseñanza bilingüe de calidad.

2.3. Figuras clave en la ejecución de los programas bilingües

Nuestro país, y por ende nuestros centros, se han convertido casi en una especie de laboratorio de educación lingüística para el desarrollo de programas AICLE (Pérez-Cañado, 2011). Y es que España se ha convertido, sin duda, en uno de los países líderes en cuanto a práctica e investigación sobre AICLE (Coyle, 2010).

Ortega-Martín, Hughes y Madrid (2018) llevan a cabo un exhaustivo trabajo de revisión del funcionamiento de los centros educativos en España en términos de calidad, desgranando los factores que pueden influir de manera más decisiva en la puesta en marcha de la enseñanza bilingüe tras haber tenido en cuenta la opinión de los agentes afectados. Estos agentes, dentro de los procesos de aprendizaje y enseñanza bilingüe, se presentan a continuación.

2.3.1. Dirección

Entendemos que un elemento esencial para el buen desarrollo de los programas bilingües es el conocimiento que el equipo directivo tenga de dicho programa, los elementos que lo componen, las dificultades que conlleva y el esfuerzo que supone para el profesorado, el alumnado y las familias. En este sentido, un equipo directivo ha de estar implicado con la enseñanza bilingüe, favoreciendo la participación del resto de la comunidad educativa y haciendo de puente entre la administración y el centro. Esa implicación conlleva una continua reflexión sobre el programa y de ahí la ejecución de procesos de autoevaluación que midan el grado de satisfacción de quienes la llevan a cabo y que faciliten la detección de puntos fuertes y áreas de mejora.

Por otro lado, entendemos que el equipo directivo ha de establecer las vías de comunicación necesarias entre los miembros afectados de manera que, en primer lugar, el programa tenga visibilidad y sus efectos positivos puedan salir del centro y ser compartidos por la comunidad educativa. Esta comunicación, junto con los planes de autoevaluación y mejora continua, también implica la comunicación de las instrucciones provenientes de la administración y la supervisión de su cumplimiento.

2.3.2. Coordinación

La tarea de la coordinación en los centros es, quizás, la más ardua desde la perspectiva de la gestión si consideramos la escasez de disponibilidad horaria que tienen quienes ostentan esos cargos. En primer lugar, quien coordine el programa habrá de tener la experiencia necesaria que le dé no solo conocimiento a nivel teórico y normativo sino también lingüístico y metodológico. Este conocimiento se aplicaría desde la comunicación de la normativa a la capacidad de realizar sugerencias y recomendaciones a nivel metodológico o lingüístico a los docentes implicados; asimismo, facilitaría el

intercambio de experiencias e ideas dentro y fuera del centro además de la participación en proyectos internacionales.

No es fácil la tarea de la coordinación, está poco reconocida y con diferencias considerables según comunidades autónomas que no son especialmente motivadores para las regiones en las que el esfuerzo tiene un menor reconocimiento (Ortega-Martín y Trujillo, 2018). Sin embargo, esta encomienda compleja es necesaria, y por ello, la selección de la figura coordinadora es clave.

2.3.3. Profesorado

Uno de los principales elementos de calidad docente para el profesorado bilingüe es su nivel de competencia comunicativa en la L2. Si nos remontamos a los inicios de los programas bilingües, algunas de las administraciones, como la andaluza, admitían que el profesorado empezara a impartir contenidos en la lengua extranjera con un nivel B1 del Marco Común Europeo. Desde entonces, se ha aumentado las exigencias a un mínimo de B2 en algunas comunidades y C1 en otras (ver Ortega, 2015).

Por otro lado, el segundo pilar de la formación: la metodológica que, a diferencia de las exigencias lingüísticas, no termina de atenderse de una manera generalizada. Las administraciones han de entender que la formación ha de ser práctica, impartida por quienes tenga experiencia en la docencia bilingüe y hayan acreditado una valía por medio de las herramientas que se estimen oportunas (evaluaciones externas o internas, valoraciones de cursos en los centros de profesorado, etc.). Esa formación ha de centrarse en aspectos del día a día como, por ejemplo, diferenciar la enseñanza en lengua materna con respecto a cómo hacerlo en una lengua extranjera, algo que, para la mayoría del alumnado, supone una dificultad añadida.

Uno de los grandes retos para el profesorado, y no solo en lo que se refiere a enseñanza bilingüe, es el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Por otro lado, la elaboración de materiales curriculares por los docentes es algo siempre recomendado por la administración dado el interés de esta por una correcta adecuación y contextualización de la enseñanza a los distintos tipos de entornos en los que se encuentran nuestros centros educativos. No obstante, tanto el uso como el desarrollo de nuevos recursos supone una

dedicación extra por parte del profesorado y esta dedicación solicitada no suele venir acompañada de incentivos por parte de la administración.

Otro elemento a considerar es la participación del profesorado en los sistemas de evaluación de la calidad de los centros bilingües. En primer lugar, tendríamos que asegurarnos que estos se llevan a cabo y que están sometidos a procedimientos que garanticen la validez de los resultados (Ortega-Martín y Hughes, 2017) y, por otro, que la participación del profesorado sea activa y tenga un impacto en las actuaciones a llevar a cabo a partir de las conclusiones obtenidas de la misma.

Todos estos elementos suponen una carga adicional para el profesorado y asumir estas responsabilidades no siempre tiene recompensa externa. En la mayoría de los casos, por lo tanto, es necesario disponer de un profesorado altamente cualificado y con una disposición especial para la autoformación e innovación.

2.3.4. Alumnado

Si importante es la participación del profesorado y el papel que juega tanto la dirección como la coordinación del centro, esencial es el del alumnado, pues el efecto de la buena gestión de los primeros tendrá un efecto más o menos positivo en los resultados obtenidos, grado de satisfacción o motivación de los segundos. La enseñanza bilingüe, bien gestionada desde la administración y los centros, puede ser un elemento de equilibrio social que ofrezca las mismas posibilidades a todos los alumnos.

Nada mejor que los resultados obtenidos para medir el grado de éxito de los programas bilingües. Dichos resultados pueden dividirse en dos bloques fundamentales: a) la adquisición de mayores niveles de competencia comunicativa; b) la adquisición de contenidos que no haya sido mermada por haberse impartido en la lengua extranjera. Por otra parte, se puede medir la satisfacción del alumnado con el programa y tener en cuenta sus percepciones sobre la enseñanza para así poder identificar y actuar sobre las áreas de mejora que surjan.

3. MEDICIÓN Y MEJORA DE LA CALIDAD DE PROGRAMAS BILINGÜES

Las personas, y en particular, el alumnado, son el punto focal de cualquier proceso educativo, y en torno a él, surgen una serie de preguntas inevitables en torno a la calidad

de la experiencia y los resultados de su aprendizaje. En el caso de un programa bilingüe, una posible manera de verbalizar tres cuestiones relacionadas:

- ¿Cómo podemos crear las condiciones óptimas para favorecer un aprendizaje bilingüe útil y sostenible tanto en el avance en la lengua materna y en otras lenguas como en los contenidos curriculares no lingüísticos?
- ¿Cómo podemos obtener una información fiable que pueda facilitar la mejora sistemática, que esta sea duradera y tenga el alcance deseado?
- ¿Qué procesos de mejora específicos pueden emplearse para la mejora de la calidad de la enseñanza bilingüe?

En respuesta a estas preguntas, esta sección pretende proporcionar una serie de consideraciones basadas en experiencias profesionales e investigadoras en torno a la temática de la autoevaluación y mejora en contextos de educación bilingüe.

3.1. La disposición hacia la medición de la calidad

Si se pretende buscar mejoras dentro de los programas bilingües, es evidente la necesidad de establecer mecanismos sistemáticos para detectar debilidades y de implementar acciones para su mejora (Ortega-Martín, Hughes y Madrid, 2018). El primer factor indispensable para la medición de la calidad, entonces, es la disposición de los actores principales (sobre todo el profesorado directamente implicado) a tomar parte en un procedimiento que implica un estudio real de los procesos en el aula y la aplicación de sus resultados. La implicación del profesorado en esta tarea se puede facilitar con una comunicación transparente de los objetivos y procedimientos a llevar a cabo, para lo que es necesario un liderazgo activo por parte de los equipos directivos y quien coordine estas enseñanzas en los centros educativos.

3.2. La meta-evaluación como punto de partida

Como hemos señalado anteriormente, para poder iniciar la detección de mejoras en un programa bilingüe es necesario tener un mapa lo más completo posible de la situación en que se encuentra en términos generales el programa y, en particular, nuestro centro. Un proceso empleado comúnmente en la educación desde finales del siglo XX es la meta-evaluación (Scriven, 1969). En esencia, la meta-evaluación es la evaluación de todas las distintas evaluaciones que se han realizado en torno a un programa. En otras palabras, se examina toda la información que ha sido recopilada de manera sistemática para evaluar el proceso. Al analizar estas distintas evaluaciones, es necesario asegurar una serie de

preceptos tales como la validez, fiabilidad, objetividad, alcance y relación coste-eficiencia (ver Stufflebeam, 1974). Este proceso, entonces, es complejo y requiere de una serie de elementos que pueden representar un desafío importante para los centros educativos.

Dada la complejidad de este tipo de evaluación, es posible que el uso de instrumentos previamente validados pueda facilitar la recogida sistemática de datos. En ese sentido, (Ortega-Martín, Hughes y Madrid, 2018) identifican una serie de áreas clave para la evaluación de programas bilingües, que podrían considerarse como potenciales factores críticos de éxito. Entre las distintas áreas, en la conclusión del mencionado estudio, se examina y proporcionan instrumentos para la medición de los siguientes elementos (Rodríguez-Sabiote, Madrid, Ortega-Martín & Hughes, 2018):

- La efectividad del liderazgo del centro.
- La efectividad de la coordinación bilingüe.
- La existencia de una cultura de bilingüismo/plurilingüismo enriquecido por contactos con personas e instituciones en el exterior.
- La existencia de recursos humanos y materiales para garantizar el buen funcionamiento del programa.
- La existencia de una planificación, ejecución y seguimiento.
- Los resultados académicos positivos en áreas lingüísticas y no lingüísticas.
- Los índices de satisfacción entre los implicados (alumnado, profesorado, familias).

Dentro de ese mismo estudio, llevado a cabo a petición del *British Council* en España, Ortega-Martín, Hughes y Madrid (2018) proporcionan una serie de posibles sub-indicadores para cada uno de los factores clave de éxito que podrían servir como punto inicial y continuo para la medición interna de la calidad del programa. Este tipo de evaluación multidimensional buscaría datos, entonces, de varias fuentes (resultados de evaluaciones, cuestionarios, entrevistas, etc.), examinaría la calidad de esta información y, de esta manera, podría identificar los puntos fuertes sobre los que construir además de las áreas prioritarias a mejorar.

3.3. La implementación y evaluación de áreas de mejora

Una vez detectadas y priorizadas las áreas de mejora, el siguiente paso lógico es el de implementar las medidas necesarias a llevar a cabo. La información sobre el uso de

estrategias para la mejora de determinados aspectos es el enfoque de diversos sistemas internacionales de calidad aplicados a la educación (p.ej. el Sistema EFQM), muchos de los cuales han sido adoptados por instituciones públicas y, en algunos casos, puestos a disposición de los profesionales de la educación a través de cursos de formación en centros provinciales de profesorado. Generalmente, este tipo de iniciativa examina la mejora orgánica a nivel de todo el centro, e incluso llega a denominarse ‘Calidad Total’. Por otra parte, también existen propuestas a nivel de asignaturas individuales dentro de un mismo departamento que pretenden desarrollar las mejoras de manera más específica (Harris, 2001). El caso específico de la mejora de los programas bilingües se sitúa entre dos polos opuestos ya que no concierne a la calidad de todo el centro, pero tampoco se limita a una sola asignatura; abarca, sin embargo, una serie de materias lingüísticas y no lingüísticas con el denominador común del aprendizaje a través de la lengua extranjera. En este sentido, parece razonable la búsqueda de estrategias de mejora que puedan ser desarrolladas por distintos grupos de agentes. La responsabilidad sobre estos procesos de mejora generalmente correspondería a: a) los profesionales directamente implicados, en este caso los líderes del centro, como miembros del equipo directivo y quienes asuman la coordinación de la enseñanza bilingüe, b) el profesorado de áreas lingüísticas (en especial de la lengua extranjera), y c) el profesorado de áreas no lingüísticas.

En un contexto de enseñanza bilingüe podemos imaginar situaciones de mejora que podrían afectar en mayor o menor medida a distintos grupos de agentes, y que tendrían que incluir, al menos, los aspectos que planteamos en la Tabla 1.

Tabla 1

Acciones de mejora y agentes implicados

Acción de mejora	Agentes primarios	Agentes de apoyo
Creación de un banco de materiales para asignaturas específicas	Profesorado ANL	Profesorado AL; Coordinación bilingüe
Mejora en producción oral en inglés	Profesorado AL	Profesorado ANL
Creación de vínculos con centros en el extranjero	Dirección, coordinación bilingüe	Profesorado AL; profesorado ANL

Creación de vínculos con otros centros próximos de mayor experiencia bilingüe así como universidades, CEP, sindicatos, etc.	Dirección, coordinación bilingüe	Profesorado AL; profesorado ANL
---	----------------------------------	---------------------------------

De alguna manera, las distintas acciones de mejora terminan por afectar al profesorado de manera individual y, por lo tanto, es conveniente que estos actores sean conscientes de los beneficios provocados por esta reflexión y autoevaluación que se lleva en el centro.

Busher, Harris y Wise (2000) sugieren una serie de pasos importantes en la involucración del profesorado en los procesos de cambio además de cómo implementar dichos cambios:

- Involucración del profesorado - esto incluye la consideración del nivel propio de convencimiento sobre la importancia y principales beneficios de los cambios propuestos
- La iniciación de las acciones de mejora - esto requiere la recolección de información y el diseño de medidas de manera colegiada
- La implementación de mejoras – este apartado requiere una transparencia sobre el propósito de los cambios, un control compartido sobre la implementación, un equilibrio entre presión y apoyo, una retroalimentación temprana sobre los progresos, y un alto nivel de confianza mutua y colegialidad entre los profesionales directamente implicados.
- La institucionalización de mejoras – este es el punto en el que los cambios realmente importantes formen parte del desarrollo normal de la(s) asignatura(s) y requiere un seguimiento continuado para asegurar su continuidad.
- La evaluación de la mejora – en esta fase, se pretende evaluar de manera comprensiva, fiable, sistemática y objetiva el impacto real de las mejoras; asimismo, examina posibles modificaciones y aporta nuevos datos para futuras mejoras.

Esencialmente, la evaluación de acciones individuales de mejora contribuiría a una serie de evaluaciones formativas y sumativas a lo largo de toda la implementación del programa.

4. CONCLUSIONES

La calidad de los programas bilingües es un concepto holístico, en el que todos los elementos que tienen importancia *per se* la tienen también a nivel general. Las administraciones educativas han de plantearse seriamente el papel de una evaluación sistemática que sea parte de la vida de los centros. Evaluar no es sancionar sino sugerir para mejorar. Evaluar la actuación de los docentes, en nuestro país, no se entiende como algo negativo y, aun así, no llega a aplicarse de manera continua y correctamente estructurada.

Evaluar nuestros programas bilingües desde el propio centro nos va a aportar información que puede afectar aspectos metodológicos, abrir puertas a posibles intercambios, participación en proyectos internacionales o un mejor uso de los recursos existentes. Evaluarnos será positivo porque podremos entender las distintas visiones que de nuestra tarea tienen otros agentes en el centro y de esa riqueza podremos plantear propuestas de mejora.

Evaluar nuestros programas bilingües desde el exterior nos va a dar una visión fresca de quien ve aspectos que, muchas veces de manera rutinaria, no se abordan o no se trabajan en nuestros centros. Una evaluación externa llevada a cabo por la administración tendrá como objetivo proporcionar las herramientas necesarias para la mejora de aquellos aspectos que hayan sido valorados no positivamente y ofrecerá recursos, formación o enlaces con otros centros más avanzados si es que alguno de estos aspectos tuviese que ser mejorado.

No se entiende un sistema educativo sin una evaluación sistematizada y, mucho menos, que la mayor apuesta en nuestro país, a nivel estatal y autonómico, junto al uso de las nuevas tecnologías, no se someta a procesos que garanticen la calidad de las mismas.

No se trata de estandarizar la evaluación y hacer comparaciones con los resultados obtenidos por los centros; entendemos que nuestros gobernantes no querrán llevar la evaluación a espacios de confrontación o emitir juicios que pudieran ser negativos para los centros o los propios docentes. Se trata de ofrecer opciones, alternativas, reflexionar de manera conjunta y recibir o dar las ayudas que pudieran ser necesarias.

Este capítulo toca algunos de los elementos esenciales de la medición de la calidad en los programas bilingües. Hemos hecho especial hincapié en los agentes implicados

en el proceso y subrayado una serie de posibles factores críticos de éxito en los programas bilingües que surgen de nuestra investigación a nivel nacional. Consideramos particularmente importante la propia identificación de los factores críticos de éxito contextualizados, junto con sus correspondientes sub-indicadores ya que estos sirven no solo como punto de partida de una evaluación inicial, sino también para medir posibles progresos a lo largo del desarrollo del programa.

REFERENCIAS

- Busher, H., Harris, A., & Wise, C. (2000). *Subject leadership and school improvement*. London: SAGE Publications.
- Consejería (2013). *Guía informativa para centros de enseñanza bilingüe*. Sevilla: Consejería de Educación.
- Consejería (2016). *Plan estratégico de desarrollo de las lenguas*. Sevilla: Consejería de Educación.
- Coyle, D. (2010). Preface. En D. Lasagabaster e Y. Ruiz de Zarobe, CLIL in Spain: implementation, results and teacher training (pp. vii-viii). Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Dobson, A, Johnstone, R. y Pérez Murillo, M. (2010). *Evaluation report of the bilingual education project*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Harris, A. (2001). Department improvement and school improvement: A missing link? *British Educational Research Journal*, 27, 477-486.
- Hughes, S.P., & Madrid, D. (2019). *The effects of CLIL on content knowledge in monolingual contexts*. The Language Learning Journal. doi: [10.1080/09571736.2019.1671483](https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1671483)
- Ortega Martín, J. L. (2015). La realidad de la enseñanza bilingüe. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 61-68.
- Ortega-Martín, J. L., Hughes, S. P. y Madrid, D. (coords.) (2018). *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*. Madrid: MECD-British Council, Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Ortega-Martín, J.L. y Hughes, S.P. (2017). Key issues in the Management of Bilingual Education. En E. Gómez Parra y R. Johnstone (Coords). *Educación bilingüe: tendencias educativas y conceptos clave*, pp. 117-128.
- Ortega-Martín, J.L. y Trujillo, F. (2018). Legislación y Normativa para el funcionamiento de los programas de AICLE en España. En J.L. Ortega, S.P. Hughes, y D. Madrid (Coords.). *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*, pp. 21-30
- Pérez, A., Lorenzo, F. y Pavón, V. (2016). European bilingual models beyond lingua franca: key findings from CLIL French programs. *Language Policy*, 15, 485–504.
- Rodríguez-Sabiote, C., Madrid, D., Ortega-Martín, J.L. & Hughes, S. P. (2018). Resultados y conclusiones sobre la calidad de los programas AICLE en España. En J.L. Ortega, S.P. Hughes, y D. Madrid (Coords.). *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*, pp. 141-159.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, 1, pp. 39-83. Chicago: Rand McNally.
- Stufflebeam, D. L. (1974). Meta-evaluation. *Occasional Paper Series N°3*. Kalamazoo: Western Michigan University. The Evaluation Center.