

Tesis Doctoral

Regina Asunción Quero Heramosilla

# LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN ANDALUCÍA: REVISIÓN Y PROPUESTA DE MEJORA



UGR

Universidad  
de Granada



Dirigida por:

- Dr. José Luis Ortega Martín
- Dra. Gracia González Gijón

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación





# **Universidad de Granada**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**Departamento de Didáctica de la Lengua y su Literatura**

## **LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN ANDALUCÍA: REVISIÓN Y PROPUESTA DE MEJORA**

**TESIS DOCTORAL**

**Autora: Regina Asunción Quero Hermosilla**

**Directores: Dr. José Luis Ortega Martín y Dra. Gracia González Gijón**

**Granada, 27 de junio de 2018**

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autor: Regina Asunción Quero Hermosilla  
ISBN: 978-84-9163-969-5  
URI: <http://hdl.handle.net/10481/52852>



La doctoranda Regina Asunción Quero Hermosilla y los directores de la tesis José Luis Ortega Martín y Gracia González Gijón.

Garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por la doctoranda bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Granada, 27 de junio de 2018

Directores de la Tesis:

Dr. José Luis Ortega Martín  
Dra. Gracia González Gijón

Firmas:

Dr. José Luis Ortega Martín

Dra. Gracia González Gijón

Doctoranda:

Regina Asunción Quero Hermosilla

Firma:

Regina Asunción Quero Hermosilla







## DEDICATORIA

Gracias a la participación de los profesores y personas vinculadas con la enseñanza bilingüe que han colaborado de forma generosa en la elaboración de esta tesis; a todos los que, con su predisposición, han hecho más fácil este tedioso y a la vez bonito proceso investigador. A Trinidad de Haro y a Natividad Martínez.

En especial a Elena Gómez, de la Universidad de Córdoba, por darme la oportunidad de ser parte del equipo de investigación de LinguApp. Por lo que estoy aprendiendo y lo que me queda por aprender; por el buen ambiente de trabajo, por las risas...por darme la oportunidad de ser parte de este gran proyecto.

A todos los investigadores con los que he podido colaborar o participar por medio de investigaciones, congresos, foros, artículos, proyectos, publicaciones, y un largo etcétera.

Agradezco también de antemano a los miembros del tribunal para la defensa de esta tesis, por su trabajo y dedicación a la lectura de esta. La cual, a pesar de los aspectos que se puedan mejorar de ella, espero que sea un trabajo de su interés y agrado.

Al profesorado y personal de la Universidad de Granada, siempre amables. En especial al Departamento de Didáctica de las Lenguas y sus Literaturas, y a mi primer y querido Grupo de Investigación HUM457. A Daniel Madrid, Stephen Hedges y Marisa Pérez por su inspiradoras y admirables investigaciones.

A los profesores que han marcado mi vida. A los buenos y a los no tan buenos, porque de todos he aprendido algo positivo.

Quiero destacar a Gracia González, que empezó siendo una y acabó siendo dos. Una excelente codirectora de tesis. Por ayudarme tan generosamente con el análisis del

cuestionario y hacerme más claro el estudio empírico. Por tu cercanía y dedicación, muchas gracias.

A Cristina Pérez, siempre encantadora y animándome. Tutora de esta tesis y responsable de mi primer grupo de investigación. Gracias por ser tan buena persona y guía.

A José Luis Ortega, un gran maestro. Por su dedicación, sus buenas ideas y su entereza. Profesor, compañero, director de dos TFM y de esta tesis...casi familia ya después de tanto tiempo. Mi serendipia en mi paso por la Universidad de Granada. -Es un privilegio poder contar con tu ayuda, eternamente agradecida-. También a José Luis y Lourdes, sus padres, porque gracias a ellos ha hecho de su buena educación, su profesión.

A mis amigos y amigas, a los que superadoro. Esas personas que hacen que me sienta orgullosa y afortunada a diario.

A Alberto, mi firme apoyo, mi compañero de vida y mi persona favorita. Por cruzarse en mi camino y quedarse. -Haces todo más fácil y bonito-. Gracias también a su familia, por estar siempre presente y por acogerme como a una más.

**Con especial afecto y gratitud...** gracias a mis padres, mis primeros maestros; por su paciencia, buena voluntad e infatigable entrega. Un ejemplo de amor. Asunción y Fernando, los mejores padres del multiverso. -Os quiero-. No podría tener unos padres mejores.

A mi querida hermanita mayor, Ana Sonia, que siempre siempre está ahí.

A las personas que, aunque no aparecen aquí con nombre y apellido, han estado presentes de alguna forma durante el desarrollo de este trabajo y han hecho posible que hoy vea la luz.

A todo el que ha pasado por mi vida, por haberme enseñado que el Mundo es para los valientes, que hay que amar lo que uno tiene y que los sueños se hacen realidad.



Como dice la canción:

**“Gracias a la vida, que me ha dado tanto...”**



**“Let’s learn more languages to speak a common tongue”**

(Lema en materia de educación de la Presidencia del Consejo de la Unión)



## **PRECISIONES EN CUANTO AL USO DEL LENGUAJE**

### **Uso genérico del masculino**

En el desarrollo de este trabajo hemos procurado hacer un buen uso del lenguaje no sexista, aunque con el objetivo de no sobrecargar el texto con el uso de ambos sexos en todo momento, se ha optado por usar el masculino genérico, entendiendo que este incluye tanto a hombres como a mujeres.

### **Términos en inglés**

De igual forma, hay casos donde hemos incluido términos o enunciados en su idioma de origen para así conservar la particularidad de esta. Asimismo, con el propósito de no confundir al lector, la autora ha hecho, usando los signos de paréntesis, las aclaraciones que ha visto oportunas en cuanto a los acrónimos comprendidos.

### **Normas de publicación**

Esta tesis ha seguido las recomendaciones de las reglas de publicación detalladas en la 6ª edición del manual de la Asociación Americana de Psicología (APA, 2017).



## ÍNDICE DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

- AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas
- ANL: áreas, materias o módulos no lingüísticos
- BC: *British Council*
- BI: Bachillerato Internacional
- BICS: *Basic Interpersonal Communicative Skills*
- BOC: Boletín Oficial de Cantabria
- BOCyL: Boletín Oficial de Castilla y León
- BOE: Boletín Oficial del Estado
- BOIB: Boletín Oficial de las Islas Baleares
- BOJA: Boletín Oficial de la Junta de Andalucía
- BON: Boletín Oficial de Navarra
- BOPA: Boletín Oficial del Principado de Asturias
- BOPV: Boletín Oficial del País Vasco
- BOR: Boletín Oficial de La Rioja
- BORM: Boletín Oficial de la Región de Murcia
- CALP: *Cognitive Academic Language Proficiency*
- CBM: Colegio Bilingüe de Murcia
- CC.AA.: Comunidades Autónomas
- CE: Consejo Europeo o Consejo de Europa
- CEIP: Colegio de Educación Infantil y Primaria
- CEP: Centros del Profesorado
- CIL: Currículo Integrado de las Lenguas
- CILE: Currículo Impartido en Lengua Extranjera
- CLIL: *Content and Language Integrated Learning*
- CNIIE: Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa
- DGECT: Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial
- DOCM: Diario Oficial de la Comunidad de Madrid
- DOCV: Diario Oficial de la Comunidad Valenciana
- DOE: Diario Oficial de Extremadura
- DOG: Diario Oficial de Galicia
- DOGC: Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya

- EFL: *English as a Foreign Language*
- EGB: Enseñanza General Básica
- ESO: Educación Secundaria Obligatoria
- ET2020: Marco Estratégico Educación y Formación 2020
- FECYT: Fundación Española para la Ciencia y Tecnología
- FESPM: Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas
- IES: Instituto de Educación Secundaria
- INEE: Instituto Nacional de Evaluación Educativa
- L1: Primera lengua
- L2: Segunda lengua
- LEA: Ley de Educación de Andalucía
- LGE: Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa
- LL. EE.: Lenguas extranjeras
- LOCE: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza
- LOE: Ley Orgánica de Educación
- LOECE: Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares
- LODE: Ley Orgánica del Derecho a la Educación
- LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo
- LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
- MCERL: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
- MEC: Ministerio de Educación, Ciencia
- MECD: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte
- OBI: Organización del Bachillerato Internacional
- OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
- OMC: *Open Method of Coordination*
- PAI-MYP: Programa de los Años Intermedios
- PEC: Proyecto Educativo del Centro
- PEP-PYP: Programa de la Escuela primaria
- PIBLEA: Programa Integral de Bilingüismo en Lenguas Extranjeras
- PILE: Plan Integral de Lenguas Extranjeras
- PIRLS: Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora, del inglés  
*Progress in International Reading Literacy Study*
- PLC: Proyecto Lingüístico de Centro

- PSOE: Partido Socialista Obrero Español
- RD: Real Decreto
- TIC: Tecnología de la Información y la Comunicación
- TIL: Tratamiento Integrado de las Lenguas
- TIMSS: Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias, del inglés *Trends in International Mathematics and Science Study*
- UE: Unión Europea
- UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura



## LISTADO DE CUADROS, FIGURAS, GRÁFICOS Y TABLAS

### -Capítulo 2

- **Tabla 1.** Asignaturas de cada curso según la normativa de la LOMCE. Primer ciclo .....26
- **Tabla 2.** Asignaturas de cada curso según la normativa de la LOMCE. Segundo ciclo .....27
- **Tabla 3.** Participantes en el Programa AICLE en España (inglés).....29
- **Gráfico 4.** Normas y documentos que regulan la enseñanza de la lengua extranjera como materia .....30
- **Diagrama 5.** Enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español ..... 31
- **Tabla 6.** Centros MECD-British Council .....35
- **Figura 7.** Mapa centros MECD- British Council .....36
- **Tabla 8.** Grupos temáticos (TWGs) en la Comisión Europea .....42
- **Tabla 9.** Evaluaciones nacionales del INEE .....45
- **Figura 10.** Ejemplo 1 de pregunta del Nivel Fácil de un ejercicio realizado por el INEE .....48
- **Figura 11.** Ejemplo 2 de pregunta del Nivel Intermedio de un ejercicio realizado por el INEE .....49
- **Figura 12.** Ejemplo 3 de pregunta del Nivel Difícil de un ejercicio realizado por el INEE .....50
- **Diagrama 13.** Proceso para implantar la evaluación final de educación primaria.....57
- **Tabla 14.** Calendario de implantación de la evaluación final de educación primaria .....57
- **Tabla 15.** Divisiones de especificaciones en la lengua extranjera en la Evaluación Final de Primaria .....59
- **Tabla 16.** Distribución de los pesos de cada cifra obtenida .....60
- **Diagrama 17.** Modelo de secciones del Plan de Mejora ..... 61
- **Tabla 18.** Otras evaluaciones internacionales .....62

○ <b>Gráfico 19.</b> Porcentaje de alumnos por niveles de rendimiento en la Competencia en primera lengua extranjera (EECL) .....	65
○ Porcentaje de alumnos por niveles de rendimiento y destrezas (competencia en primera lengua extranjera) en:	
- <b>Gráfico 20.</b> Comprensión oral .....	66
- <b>Gráfico 21.</b> Comprensión lectora .....	66
- <b>Gráfico 22.</b> Comprensión escrita .....	67
○ <b>Tabla 23.</b> Competencias básicas del profesorado AICLE .....	74
○ <b>Diagrama 24.</b> Las 8 áreas de competencia fundamentales para el profesorado AICLE .....	75
○ <b>Tabla 25.</b> Las 9 áreas de competencia fundamentales para el profesorado AICLE .....	76
○ <b>Figura 26.</b> Uso del Porfolio Europeo para las Lenguas .....	99
○ <b>Tabla 27.</b> Tabla resumen de las Leyes Educativas en España .....	100
○ <b>Tabla 28.</b> Consejerías o Departamentos de educación de las administraciones educativas implicadas en la regulación y organización de la enseñanza de las lenguas extranjeras .....	102
○ <b>Tabla 29.</b> Órganos encargados de escoger a los centros en los que se implantan enseñanzas integradas de contenidos y lenguas extranjeras .....	104
○ <b>Figura 30.</b> Comunidades que usan como instrumento de medición el MCERL107	
○ <b>Tabla 31.</b> Nivel exigido al profesorado bilingüe de ESO y legislación perteneciente .....	110
○ <b>Figura 32.</b> Niveles exigidos al profesorado de lengua extranjera por niveles y comunidad autónoma .....	113
○ <b>Tabla 33.</b> Actividad formativa del profesorado bilingüe y comunidad autónoma.....	115
○ <b>Tabla 34.</b> Destrezas comunicativas en ESO y comunidad autónoma .....	118
○ <b>Tabla 35.</b> Destrezas comunicativas en educación infantil, primaria y bachillerato por comunidad autónoma .....	120
○ <b>Figura 36.</b> Otras figuras implicadas en la enseñanza bilingüe .....	123
○ <b>Tabla 37.</b> Porcentaje de alumnado que cursa una lengua extranjera por etapas e idioma .....	124

- **Gráfico 38.** Porcentaje de alumnado que cursa una segunda lengua extranjera y etapas educativas ..... 125
- **Gráfico 39.** Porcentaje de alumnado que cursa lengua extranjera por comunidad autónoma (2º ciclo de educación infantil) ..... 126
- **Gráfico 40.** Porcentaje que cursa una segunda lengua optativa (Educación primaria) ..... 127
- **Gráfico 41.** Porcentaje que cursa una segunda lengua optativa (ESO) ..... 128
- **Tabla 42.** Actuaciones AICLE ..... 129

### -Capítulo 3

- **Figura 43.** Modelo de la Competencia Subyacente Separada y de la Competencia Subyacente Común (Cummins) ..... 144
- **Figura 44.** Teoría de la Competencia Subyacente Común (Modelo del Iceberg de Cummins) ..... 146
- **Tabla 45.** Comparativa grupo ESO que sigue el Plan Plurilingüe con otro similar que no lo sigue en Andalucía ..... 150

### -Capítulo 4

- **Figura 46.** Investigación cualitativa y cuantitativa ..... 173
- **Tabla 47.** Total alumnos de ESO matriculados (curso 2014-2015) ..... 185
- **Figura 48.** Evolución del alumnado extranjero en enseñanzas no universitarias en España ..... 187
- **Figura 49.** Evolución del alumnado extranjero dependiendo de su procedencia ..... 187
- **Figura 50.** Porcentaje de alumnado extranjero por comunidad autónoma .. 188
- **Tabla 51.** Alumnado extranjero según comunidad autónoma y etapa educativa ..... 189
- **Gráfico 52.** Porcentaje sobre el total de alumnado extranjero y las 12 nacionalidades más dadas ..... 190
- **Tabla 53.** Estudios relacionados con la enseñanza bilingüe y la valoración del profesorado ..... 202

## -Capítulo 5

- o **Diagrama 54.** Diseño de la investigación .....219
- o **Diagrama 55a.** Proceso de muestreo en este estudio .....222
- o **Diagrama 55b.** Muestra participante .....222
- o **Gráfico 56.** Distribución de la muestra participante según sexo .....223
- o **Tabla 57.** Edad de la muestra .....224

## -Capítulo 6

- o **Tabla 58.** Análisis cualitativo de los ítems: modificación e inclusión .....237
- o **Tabla 59.** Bloques temáticos del CCEB .....241

## -Capítulo 7

- o **Diagrama 60.** Diagrama 60. Fases análisis cuantitativo de datos .....250
- o **Tabla 61.** Edad de la muestra .....253
- o **Tabla 62.** Estadísticos descriptivos de la variable edad de la muestra .....254
- o **Figura 63.** Años de experiencia profesional en la docencia .....254
- o **Figura 64.** Años de experiencia profesional en la docencia bilingüe .....255
- o **Tabla 65.** Estadísticos descriptivos de los años de experiencia profesional..256
- o **Figura 66.** Tipo de centro bilingüe en el que trabaja .....257
- o **Figura 67.** Es coordinador de su sección bilingüe .....257
- o **Figura 68.** Nivel certificado de inglés .....258
- o **Figura 69.** Nivel certificado acreditado por .....258
- o **Tabla 70.** Nivel certificado relacionado con el nivel que considera mínimo para ser docente bilingüe .....259
- o **Tabla 71.** Relación del nivel certificado con el nivel que consideran mínimo para ser profesor bilingüe .....260

o <b>Figura 72.</b> Nivel que consideran mínimo para impartir docencia bilingüe .	261
o <b>Tabla 73.</b> Nivel de conocimiento sobre el Programa Bilingüe .....	262
o <b>Gráfico 74.</b> Representación gráfica del nivel de conocimiento sobre el Programa .....	262
o <b>Tabla 75.</b> Años de experiencia profesional en la docencia bilingüe y nivel de conocimiento que posee sobre el Programa de Bilingüismo de la Junta de Andalucía .....	263
o <b>Tabla 76.</b> Formación en cursos para mejorar el nivel de inglés siendo ya docente.....	264
o <b>Tabla 77.</b> Relación de la formación siendo ya docente con los años de experiencia profesional en la docencia bilingüe y con el nivel certificado de inglés.....	265
o <b>Figura 78.</b> Necesidades formativas que precisa el profesorado .....	267
o <b>Tabla 79.</b> Otras necesidades formativas que requiere el profesorado bilingüe.	267
o <b>Figura 80.</b> Disposición a realizar cursos en horario extraescolar .....	269
o <b>Tabla 81.</b> Condiciones del profesorado bilingüe para realizar cursos en horario extraescolar .....	269
o <b>Tabla 82.</b> Asunción del gasto para la mejora de la formación como profesor bilingüe .....	270
o <b>Gráfico 83.</b> Gráfico sobre la frecuencia de la asunción del gasto de la formación como docente bilingüe .....	271
o <b>Tabla 84.</b> Adecuación de la oferta formativa a las necesidades del docente bilingüe .....	272
o <b>Gráfico 85.</b> Representación gráfica de la adecuación de la oferta formativa a las necesidades del docente bilingüe .....	272
o <b>Figura 86.</b> Fuentes usadas para obtener la información de los cursos bilingües para el profesorado .....	273
o <b>Figura 87.</b> Porcentajes de la formación metodológica AICLE del profesorado bilingüe andaluz .....	275
o <b>Figura 88.</b> La formación metodológica AICLE es necesaria para la enseñanza bilingüe .....	276
o <b>Figura 89.</b> Adecuación de la nomenclatura "Centro Bilingüe" para referirse a los centros con metodología AICLE .....	277

o <b>Figura 90.</b> Estoy de acuerdo con la afirmación: “el alumnado de centros bilingües alcanza un menor nivel de conocimiento de contenidos en la lengua materna en comparación con centros no bilingües” .....	278
o <b>Tabla 91.</b> Análisis sobre las respuestas a la afirmación: “el alumnado de centros bilingües alcanza un menor nivel de conocimiento de contenidos en la lengua materna en comparación con centros no bilingües” .....	279
o <b>Figura 92.</b> Estoy de acuerdo con la afirmación: “creo que el alumnado de centros bilingües alcanza un mayor nivel de competencia comunicativa en la lengua extranjera en comparación con centros no bilingües” .....	279
o <b>Tabla 93.</b> Análisis sobre las respuestas a la afirmación: “creo que el alumnado de centros bilingües alcanza un mayor nivel de competencia comunicativa en la lengua extranjera en comparación con centros no bilingües” .....	280
o <b>Tabla 94.</b> Frecuencia y porcentaje del uso del inglés oral por parte del alumnado en las clases .....	281
o <b>Gráfico 95.</b> Representación gráfica de la frecuencia del uso del inglés oral por parte de los alumnos .....	281
o <b>Tabla 96.</b> Análisis sobre el uso del inglés oral por parte de los alumnos ...	282
o <b>Figura 97.</b> Valoración general de la política bilingüe en Andalucía .....	283
o <b>Tabla 98.</b> Valoración sobre el dominio de la segunda lengua del profesorado para impartir docencia .....	283
o <b>Tabla 99.</b> Valoración sobre la adecuación metodológica del profesorado ..	284
o <b>Figura 100.</b> La incorporación de auxiliares de conversación en los centros es positiva para .....	285
o <b>Tabla 101.</b> Análisis sobre la valoración general acerca del nivel de dominio de la segunda lengua del profesorado bilingüe para impartir docencia bilingüe y de la adecuación metodológica del profesorado bilingüe para impartir docencia bilingüe .....	286
o <b>Tabla 102.</b> Datos estadísticos descriptivos sobre la opinión de los auxiliares de conversación .....	287
o <b>Figura 103.</b> Frecuencia y porcentaje correspondiente del uso de la lengua extranjera por parte del profesorado, en las siguientes funciones discursivas.... .....	288

o <b>Figura 104.</b> El grado de adecuación lingüística del alumnado es adecuado a su etapa educativa para el desarrollo de las enseñanzas bilingües .....	289
o <b>Figura 105.</b> Estoy de acuerdo con la afirmación: "el número de horas en lengua extranjera que recibe el alumnado es adecuado para el aprendizaje de esta" .....	289
o <b>Figura 106.</b> Valore hasta qué punto la docencia bilingüe puede perjudicar las siguientes capacidades en la lengua materna .....	290
o <b>Figura 107.</b> Señale los materiales que usa en el aula bilingüe .....	291
o <b>Tabla 108.</b> En el caso de usar libro de texto, valore la adecuación de este a sus necesidades docentes .....	292
o <b>Figura 109.</b> La frecuencia del uso de material real en mi clase es .....	292
o <b>Figura 110.</b> A la hora de evaluar doy prioridad al dominio de los contenidos frente a la competencia lingüística .....	293
o <b>Figura 111.</b> Utilizo algún método de autoevaluación .....	294
o <b>Figura 112.</b> En mi Centro se organizan actividades relacionadas con el bilingüismo .....	294
o <b>Tabla 113.</b> Cuestionario y su correspondiente consideración adicional .....	295



## ÍNDICE DE CONTENIDOS

### ○ BLOQUE PRIMERO. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

#### **Capítulo uno: Problema de investigación**

1.1. Introducción .....	5
1.2. Evolución del sistema educativo en nuestro contexto.....	5
1.3. Justificación al problema de investigación.....	12
1.4. Resumen del capítulo 1 .....	13

#### **Capítulo dos: Marco legal. Legislación española sobre enseñanza bilingüe**

2.1. Introducción .....	19
2.2. Reglamentación en España .....	19
2.2.1. Contexto .....	19
2.2.2. Planes y Programas de Fomento del Bilingüismo del MECD .....	32
2.2.3. Los Planes AICLE en España .....	69
2.2.3.1. Introducción y definiciones .....	69
2.2.3.2. Principios y elementos básicos .....	72
2.2.3.3. Competencias del profesorado AICLE .....	75
2.2.3.4. Metodología.....	78
2.3. Legislación en Andalucía .....	82
2.3.1. Contexto.....	89
2.3.2. Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía .....	90
2.3.2.1. Los Centros Bilingües .....	89
2.3.2.2. Criterios generales de actuación .....	90
2.3.2.3. Horario del alumnado bilingüe .....	91
2.3.2.4. Funciones generales del profesorado .....	94
2.3.2.5. Currículo Integrado .....	97
2.3.2.6. Evaluación .....	98
2.3.2.7. Certificación del alumnado.....	100

2.4. Comparación de la normativa andaluza con el resto de las comunidades autónomas españolas.....	102
2.4.1. Introducción .....	102
2.4.2. La administración educativa .....	103
2.4.3. El profesorado .....	110
2.4.4. Destrezas comunicativas curriculares.....	119
2.4.5. Otras figuras implicadas en la enseñanza bilingüe.....	124
2.4.6. La lengua extranjera .....	125
2.4.7. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) ....	130
2.5. Resumen del capítulo 2 .....	133

### **Capítulo tres: Bilingüismo: teoría y necesidad**

3.1. Introducción.....	140
3.2. El concepto de bilingüismo .....	140
3.2.1. Tipos de bilingüismo .....	142
3.2.2. Teorías del bilingüismo .....	144
3.2.3. Otros términos relacionados.....	150
3.3. La necesidad del bilingüismo en España y Andalucía .....	151
3.4. Efectos de la enseñanza bilingüe en el aprendizaje .....	153
3.5. Resumen del capítulo 3 .....	164

### **Capítulo cuatro: Fundamentación metodológica. Estado de la cuestión**

4.1. Consideraciones preliminares .....	170
4.2. Investigación en ciencias sociales.....	170
4.2.1. Introducción.....	170
4.2.2. Tipos de métodos de investigación.....	172
4.2.2.1. Método cuantitativo .....	173
4.2.2.1.1. Limitaciones del método cuantitativo.....	180
4.2.2.1.2. Ventajas del método cuantitativo .....	180
4.3. La investigación social educativa .....	181

4.3.1. Introducción .....	181
4.3.2. La didáctica de la lengua y la literatura .....	183
4.3.2.1. Evolución.....	183
4.3.2.2. La investigación en didáctica de la lengua y la literatura.....	185
4.4. Antecedentes del sistema educativo andaluz .....	187
4.4.1. Datos relacionados con la enseñanza bilingüe .....	187
4.5. Análisis de investigaciones relacionadas.....	193
4.6. Resumen del capítulo 4 .....	212

○ **BLOQUE SEGUNDO. ESTUDIO EMPÍRICO**

**Capítulo cinco: Descripción de la investigación**

5.1. Introducción al estudio empírico .....	220
5.2. Método de investigación.....	221
5.2.1. Diseño de la investigación .....	222
5.3. Proceso de selección y descripción de la muestra .....	224
5.4. Resumen del capítulo 5 .....	228

**Capítulo seis: Técnicas e instrumentos de recogida de datos**

6.1. Técnicas de encuesta: el cuestionario.....	234
6.2. Diseño y construcción del instrumento de recogida de datos.....	235
6.3. Criterios de calidad del instrumento de recogida de datos: fiabilidad y validez. .....	238
6.3.1. Fiabilidad .....	238
6.3.2. Validez .....	238

6.4. Descripción del instrumento final .....	281
6.5. Proceso de recogida de datos: instrumentación .....	245
6.6. Resumen del capítulo 6 .....	246

### **Capítulo siete: Análisis de los datos e interpretación de los resultados**

7.1. Proceso de análisis cuantitativo de datos.....	252
7.2. Análisis relacionado con los atributos de los participantes .....	255
7.3. Análisis relacionado con la formación bilingüe o en lengua extranjera.....	263
7.4. Análisis sobre la metodología AICLE .....	276
7.5. Análisis relacionado con la docencia y el alumnado .....	279
7.6. Análisis sobre la política y el entorno .....	284
7.7. Análisis sobre las valoraciones finales.....	296
7.8. Resumen del capítulo 7 .....	300

### ○ **BLOQUE TERCERO. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA**

#### **Capítulo ocho: Conclusiones y propuesta de mejora**

8.1. Introducción.....	308
8.2. Conclusiones de la investigación .....	309
8.3. Propuesta de mejora .....	322
8.4. Dificultades y limitaciones de la investigación .....	333
8.5. Futuras líneas de investigación .....	335

○ <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	340
○ <b>ANEXOS</b> .....	382





**BLOQUE PRIMERO.**  
**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**





# **CAPÍTULO UNO.**

## **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**



## **1.1. INTRODUCCIÓN**

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso en cadena que tiene su base en el aula, pero se potencia dentro y fuera de esta. De eso dependerá en gran parte que el aprendizaje y las destrezas del alumnado permanezcan en el tiempo. La teoría de William Glasser (1989) indica que el 10 % de lo aprendido procede de lo que leemos; el 20 %, de lo que escuchamos, y lo que vemos y oímos corresponde a un 30 %. El 70 % proviene de los debates con otras personas, que pueden coincidir con el habido con un profesor en clase y el 80 % de lo aprendido procede de la experiencia personal. Para finalizar, subraya que lo que enseñamos a otros se corresponde con un 95 % del aprendizaje.

Debido a la necesidad que ha surgido de aumentar la competitividad en la enseñanza, como consecuencia de la diversidad cultural cada vez más patente, es necesario fomentar e impulsar las reformas educativas potenciando la enseñanza de otras lenguas. En el caso de Andalucía, en 2005 se implementa uno de los proyectos más ambiciosos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía: el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía (Consejería de Educación, 2005). Con este Plan, así como sus versiones posteriores, se ha adoptado un nuevo método de enseñanza de lenguas extranjeras, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE). Es conveniente saber si los objetivos que propone el Plan se alcanzan o se llegarán a alcanzar tal y como está siendo llevado a cabo hoy en día.

A continuación, se expone una visión general de la situación actual. Para este propósito, se hará por una parte una revisión histórica y por otra, una legislativa para ver la evolución de este plan.

## **1.2. EVOLUCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO**

La historia sobre estudios de bilingüismo comenzó hace más de un siglo. Ya en 1913, Ronjat habló de la adquisición simultánea del francés y alemán poniendo como ejemplo a su hijo. El autor afirmaba que el progreso de su hijo en ambas lenguas era debido a que cada progenitor usaba exclusivamente su lengua materna para interactuar

con él (Genesee y Nicoladis, 2006). El aprendizaje de idiomas extranjeros ha continuado generando interés hasta el presente, siendo el tema de numerosos estudios como Bialystok, 2001; Hilchey y Klein, 2011; Bialystok, Craik y Luk, 2012 y Pérez Cañado, 2012. En el caso concreto español, un punto clave es, la Constitución de 1812 (de Puelles Benítez, 1982). Conocida popularmente como “La Pepa”, incorpora el concepto de educación, dedicándole un capítulo. Diseñó la creación de un sistema educativo nacional con mejoras en la estructura educativa. Se detalló la educación como un entramado en cuya disposición, inversión y control debe intervenir el Estado. Asimismo, establece las bases que serán los pilares del sistema educativo actual. A continuación, se recogen los Artículos que dedica a la educación (Rico Linage, 1989):

“Título IX.

De la instrucción pública. Capitulo único

Artº 366: en todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, a escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles.

Artº 367: asimismo se arreglará y creará el número competente de universidades y de otros establecimientos de instrucción, que se juzguen convenientes para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes.

Artº 368: el plan general de enseñanza será uniforme en todo el reino, debiendo explicarse la Constitución política de la Monarquía en todas las universidades y establecimientos literarios, donde se enseñen las ciencias eclesiásticas y políticas.

Artº 369: habrá una dirección general de estudios, compuesta de personas de conocida instrucción, a cuyo cargo estará, baxo la autoridad del Gobierno, la inspección de la enseñanza pública.”

Artº 370: las Cortes, por medio de planes y estatutos especiales, arreglarán

quanto pertenezca al importante objeto de la instrucción pública.

Artº 371: todos los españoles tienen libertad de escribir, imprimir y publicar sus ideas políticas sin necesidad de licencia, revisión o aprobación alguna anterior a la publicación, bajo las restricciones y responsabilidad que establezcan las Leyes.

Las normas y documentos más significativos y destacados con posterioridad a la Constitución de 1812 (Pozo Ruiz, 2005) son:

1836: Plan General de Instrucción Pública o Plan del duque de Rivas, el cual tuvo poca vigencia, pero fue el antecedente de la Ley Moyano.

1845: El Plan Pidal de 1845, en el cual se instaura la enseñanza como derecho estatal. Se renuncia a una educación universal y gratuita en todos los niveles y se establecen las bases para la primera definición del sistema educativo contemporáneo.

1851: El Concordato de 16 de marzo de 1851.

1857: Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, conocida como: Ley Moyano. Culmen de la Constitución de 1812. Se formaliza la primera definición de sistema educativo contemporáneo de la que fue precursor el Plan Pidal.

1875: Circular de Orovio, la cual restringió la libertad de cátedra.

1881: Real Orden de 3 de marzo, que derogó la de Orovio.

1919: Plan Silió, en la que se dio autonomía a las universidades.

1925: Real Orden de 13 de octubre, para divulgar las ideas en contra de la sociedad y la patria por parte de Primo de Rivera.

1899: Estado de la educación universitaria, realizado por Macías Picavea.

1899: La reforma universitaria, acorde con el pensamiento de Manuel Bartolomé Cossío.

Desde la aprobación de la Ley Moyano (1857) se promueve el concepto de educación en el ámbito de los niveles educativos con la regularización de los centros de enseñanza, la perfecta jerarquización de la administración (central, provincial y local) y el intento de hacer partícipe a la sociedad del asesoramiento de las administraciones para privatizarlo en algunos ámbitos (Carreño, 2000). En el año 1868, estalla la Revolución de Septiembre, conocida como “la Gloriosa” o “la Septembrina”. Aquí se

pudo observar una clara lucha entre los ideales educativos conservadores y los progresistas (lo privado y lo público respectivamente). Como resultado de estos movimientos, el Gobierno hizo un manifiesto exponiendo los principios fundamentales por los que regirá la educación, publicado el 25 de octubre de 1869 y sus principios se basan en elementos progresistas y democráticos, con el fin principal de luchar por el amparo del sufragio universal y libertades como la libertad de culto, de imprenta y expresión, de reunión, asociación y educación. Además, reorganizó las fases educativas cambiando el Plan de Estudios: En bachillerato se comienza a fomentar el castellano frente al latín; se apuesta por asignaturas nuevas como psicología, arte e historia de España, estudios de derecho, agricultura y gestiones comerciales entre otros. Del Manifiesto destaca el siguiente párrafo dedicado a la enseñanza:

La libertad de enseñanza es otra de las reformas cardinales que la revolución ha reclamado y que el Gobierno provisional se ha apresurado a satisfacer sin pérdida de tiempo. Los excesos cometidos en estos últimos años por reacción desenfadada y ciega, contra las espontáneas del entendimiento humano, arrojado de la cátedra sin respeto a los derechos legal y legítimamente adquiridos y perseguido hasta en el santuario del hogar y de la conciencia; esa inquisición tenebrosa ejercida incesantemente contra el pensamiento profesional, condenado a perpetua servidumbre o a vergonzoso castigo por Gobiernos convertidos en auxiliares sumisos de oscuros e irresponsables poderes; ese estado de descomposición a que había llegado la instrucción pública en España, merced a planes monstruosos, impuestos, no por las necesidades de la ciencia, sin por las estrechas miras de partido y de secta; ese desconcierto, esa confusión, en fin, cuyas consecuencias hubieran sido funestísimas a no llegar tan oportunamente el remedio, han dado al Gobierno provisional la norma para resolver la cuestión de la enseñanza, de manera que la ilustración, en vez de ser buscada vaya a buscar al pueblo, y no vuelva a verse el predominio absorbente de escuelas y sistemas más amigos del monopolio que de la controversia (de la Fuente Monge y Serrano García, 2005).

Queda manifiesta la crítica hacia el sistema conservador y eclesiástico de la época conservadora anterior a Isabel II. Las disposiciones posteriores a la Revolución del 68 consagraban la libertad de cátedra. También, se ratificaba la libertad absoluta

para crear centros educativos, sin limitación alguna; de hecho, la Constitución de 1869 establecía en su Artículo 24 que todo español podría fundar y mantener establecimientos de instrucción o educación sin previa licencia, salvo la inspección de la autoridad competente por razones de higiene y moralidad. La libertad llegaba a los alumnos de centros públicos y privados, sometiéndoles a ambos a unos mismos exámenes y tribunales. Es importante, por otro lado, la aplicación de la libertad a algo sumamente moderno. Nos referimos a la duración de los estudios, de manera que no podía ser igual para *capacidades desiguales*, es decir, que había que entender que existían alumnos que necesitaban más tiempo para aprender (Hamnett, 2011).

Como se puede apreciar, el manifiesto que formó el Decreto de 21 de octubre de 1868 favorecía el necesario equilibrio entre la educación pública y privada, una enseñanza de distinta duración para personas con desiguales capacidades y la libertad de cátedra que tantas veces fue frenada. Desde entonces, circulares como la de Orovio en 1875 y el Plan Silió de 1919 han ido modificando el sistema educativo dando y restringiendo libertades y reformando sus derechos. El día 13 de octubre del año 1923, el general Primo de Rivera capitaneó un golpe militar que puso fin a estos cambios, volviendo a la negación de la libertad de cátedra. En las elecciones municipales de 1931 ganan los partidos republicanos y socialistas y con ello comienza otra etapa: la Segunda República española con la Constitución de 1931. Este pensamiento republicano formó una escuela única, gratuita y de obligatoriedad en la enseñanza primaria junto con la idea de rescatar de nuevo los conceptos de libertad de cátedra y laicidad en la enseñanza. Aquí se sentaron las bases de un sistema educativo moderno. Por primera vez se permite en las escuelas primarias que se enseñe en lengua materna o primera lengua (L1) (ya sea catalana o castellana). En 1933 se hicieron las segundas elecciones a Cortes de la República, otorgando la victoria a la derecha y en 1936 ganó el Frente Popular, alianza de partidos y organizaciones de izquierdas. Todos estos acontecimientos trajeron consigo promesas reformistas en educación que no pudieron llevarse a cabo por el final de la República y el comienzo de la Guerra Civil.

El 18 de julio de 1936, comienza la Guerra Civil con el alzamiento militar del General Franco. Durante los tres años que dura la confrontación, la vida social, cultural y política del país queda destrozada y conmocionada, por lo que habrá que esperar hasta la finalización de la guerra para poder hablar de enseñanza y educación en España. En

contra de la idea natural que relaciona el fin de una guerra con la paz, esto no supuso el fin de la violencia política ni la vuelta a la normalidad. El nuevo sistema político iniciado a partir del 1 de abril de 1939 estaba presidido por la represión, y se basaba en la división entre vencedores y vencidos, en la imposición de los valores de los primeros y en la negación de los principios políticos e ideológicos de los segundos. Este día comienzan los casi 40 años del régimen franquista (1939-1975). En 1945 se aprueba la Ley sobre Educación Primaria (Decreto 193/1967), en la que se implanta a la idea de educación como un derecho de las familias, de la Iglesia y del Estado. En 1967 se aprueba el texto que complementa a esta Ley, el cual se implantaba la que esta fuera gratuita, obligatoria y que se llevara a cabo una disgregación escolar dependiendo del sexo del estudiante, junto con el uso reglamentado en todo el territorio español de la lengua española.

La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), que reglamenta y unifica todas las etapas educativas, cosa que no había ocurrido desde la Ley de Moyano en 1857. Esta Ley afectaba a todo el sistema educativo de España: desde preescolar hasta la universidad. Concibe un sistema estructurado en cuatro niveles: preescolar, educación general básica (EGB), enseñanzas medias y enseñanza universitaria, estructura que es aún la base en la enseñanza actual. Tras la muerte de Franco en 1975, se designa como jefe del Estado al Rey Juan Carlos I, quien nombra un año más tarde como presidente del gobierno a Adolfo Suárez. Inmediatamente se comienza una Ley de Reforma Política (1976), que llevará a la aprobación de la Constitución de 1978. Esta ha sido la única que, hasta entonces y por consenso, ha establecido un sistema educativo democrático. En 1980, se establece la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), aunque fue derogada pocos años después. Será el Partido Socialista Obrero Español (PSOE), quien en sus años de gobierno apruebe leyes orgánicas que desarrollan los principios y derechos constitucionales que regulan el sistema educativo español. En la Constitución aparece por primera vez el término plurilingüe: “ante todo debe quedar claro que el Estado español es un Estado plurilingüe, y así se recoge en su Constitución”. En su preámbulo se puede leer lo siguiente (Etxebarria, 2002):

Preámbulo. -La Nación española [...] proclama su voluntad de [...] proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos

humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones.

Artículo 3.-1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usar.

3.-2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.

3.-3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

Al mismo tiempo, en los Estatutos de Autonomía emanados de esta y sus posteriores ampliaciones competenciales, cada comunidad autónoma tiene poder legislativo en términos de educación, lo que ha permitido la promulgación de las Leyes de Normalización Lingüística que son las siguientes ordenadas cronológicamente (Etxebarría, 2002):

-País Vasco: Ley básica de Normalización del Uso del Euskera (noviembre, 1982)

-Galicia: Ley de Normalización Lingüística de Galicia (junio, 1983)

-Valencia: Ley sobre Uso y Enseñanza del Valenciano (noviembre, 1983)

-Islas Baleares: Ley de Normalización Lingüística de las Islas Baleares (junio, 1986)

-Cataluña: Ley de Normalización Lingüística de Cataluña (junio, 1983) y Ley de Política Lingüística (enero, 1998)

-Navarra: Ley Foral del Vascuence de Navarra (diciembre, 1986) y Decreto de Uso del Vascuence en las Administraciones Públicas de Navarra (2001).”

En consecuencia, la organización del Sistema Educativo cambia y el español o castellano, lengua oficial de España, comparte cooficialidad en sus respectivas comunidades autónomas con la lengua gallega, el catalán, el valenciano y el vasco. El 12 de junio de 1985, España y Portugal firman el Tratado de Adhesión a las Comunidades Europeas con un doble acto en Lisboa y en Madrid. Esta adhesión se hizo efectiva el 1 de enero de 1986, formando así parte de los responsables políticos europeos que han intentado adaptar los sistemas educativos a las necesidades de la

sociedad y a su continua evolución en cuanto a cambios tecnológicos, sociales y económicos. En el año 1987 España firma un convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y el British Council (BC). En el convenio se instaura una enseñanza bilingüe basada en el aprendizaje de los idiomas español e inglés (Madrid y Madrid, 2014).

### 1.3. JUSTIFICACIÓN AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Como afirma Borg (2011), existe una necesidad de conocer las concepciones esenciales de trabajo del docente, para ver el por qué, qué y cómo se puede mejorar el trabajo del profesorado. El problema de investigación surge a consecuencia de la profundización en el análisis y en la práctica reflexionada de la educación bilingüe. La evolución de la enseñanza plurilingüe en Andalucía en los últimos años, así como las diferentes instrucciones y normativas dadas por la Junta de Andalucía llevan a plantear los siguientes puntos para su estudio, que han marcado los objetivos y el curso de la investigación:

- ✓ Problema 1. Entendimiento de la situación actual en Andalucía:

Se procede a su solución mediante el acopio de documentación relevante sobre la educación bilingüe y la evolución del sistema educativo, concretamente en Andalucía.

**Objetivo 1.** Analizar la evolución de la enseñanza bilingüe en España y en Andalucía y los estudios referentes a ella.

- ✓ Problema 2. Las concepciones del profesorado sobre el bilingüismo y todo lo que le rodea:

El segundo problema es conocer el concepto que tiene el docente sobre la enseñanza bilingüe, saber si entiende los objetivos y si estos se llevan a cabo de forma correcta. Los interrogantes son: Cuál es el conocimiento que tiene el profesor sobre bilingüismo, cuál es la finalidad de la enseñanza bilingüe según los docentes y qué creen que pueden mejorar.

**Objetivo 2.** Conocer la información que tiene el profesorado de educación secundaria sobre la enseñanza bilingüe en Andalucía y la valoración que hace de la misma.

- ✓ Problema 3. La opinión y formación del docente bilingüe:

Cómo se hacen y ponen en marcha los proyectos bilingües, en base al criterio y a la formación del profesorado.

**Objetivo 3.** Describir la formación del profesorado que imparte docencia bilingüe, así como el grado de satisfacción de este con la misma.

- ✓ Problema 4. Dificultades en la enseñanza bilingüe:

Incluye los problemas que se plantean al llevar a cabo la enseñanza bilingüe y las actividades facilitadoras con las que cuenta el Proyecto Plurilingüe. Se pretende detectar cuáles son los conflictos más reveladores que puedan obstaculizar el hecho de poder llevar a cabo una docencia bilingüe de calidad.

**Objetivo 4.** Identificar las dificultades que tiene el profesorado para llevar a cabo una enseñanza bilingüe de calidad.

- ✓ Problema 5. Perfeccionamiento de la enseñanza bilingüe:

Determinado el nivel de satisfacción de los docentes y la valoración que este hace de la enseñanza bilingüe, se ofrece una propuesta que pueda aportar claves para una mejora de esta modalidad de enseñanza en Andalucía.

**Objetivo 5.** Diseñar una propuesta de mejora para el sistema educativo que sirva como elemento de progreso en el desarrollo de la diversidad lingüística.

#### **1.4. RESUMEN DEL CAPÍTULO 1**

En este primer capítulo, se expone una aproximación contextual del problema a investigar. Se examina la doctrina existente y se procede a un recorrido bibliográfico en

la historia educativa sobre educación bilingüe, detallando el caso de Andalucía, que en el año 2005 puso en marcha el denominado Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía (Consejería de Educación, 2005) con el propósito de promover la educación con el nuevo enfoque AICLE.

Una vez especificada la cuestión objeto de la investigación, se procede a detallar los objetivos de la tesis. En general se pretenden identificar los principales problemas existentes en la enseñanza de las aulas bilingües, a través de la opinión del profesorado de enseñanza secundaria obligatoria (ESO).





**CAPÍTULO DOS.**  
**MARCO LEGAL. LEGISLACIÓN ESPAÑOLA**  
**SOBRE ENSEÑANZA BILINGÜE**



## 2.1. INTRODUCCIÓN

En el recorrido histórico queda patente la creciente importancia del multilingüismo. Junto con el deseo de favorecer la comprensión entre las diferentes culturas (Trujillo, 2014), y de la necesaria justificación al problema de investigación, a continuación, se expone con más detalle el marco legal en España y Andalucía. Para este propósito, las instituciones educativas y todos los agentes relacionados deben tener conciencia de que el plurilingüismo es necesario para integrarse en Europa. También hay que contar con un entorno y un profesorado que ayude a fomentar este aprendizaje: *“it may be appropriate to increase the number of linguistic varieties learned by teachers so that they are able to teach them at particular levels and also to approach the description of languages they do not know analytically”* (Beacco y Byram 2003: 76 en Madrid, 2005). Por lo que se han implantado muchas reformas legales que se presentan a continuación.

## 2.2. REGLAMENTACIÓN EN ESPAÑA

### 2.2.1. Contexto

Las leyes que han marcado los mayores cambios educativos son (de Riquer, 2010):

-Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) (Ley Orgánica 8/1985, de 4 de julio).

-Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Con esta Ley se refuerza la diversidad e identidad cultural, lingüística y educativa de cada Comunidad, dando oportunidad desde el Sistema al bilingüismo y a la inclusión de materias propias de la cultura de cada territorio (Ley Orgánica 1/1990, de 4 de octubre de 1990).

-Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), que modificaba tanto la Ley de 1985, como la de 1990, proponía una serie de medidas con el principal objetivo de lograr una educación de calidad para todos (Ley

Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de 2002). La LOCE no fue llevada a efecto, solo estuvo en vigor de 2002 a 2004 en algunas Comunidades Autónomas gobernadas por el PSOE, siendo más adelante reemplazada por la siguiente Ley Orgánica de Educación.

-Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), Ley que establece como su principal objetivo adecuar la regulación legal de la educación no universitaria (educación infantil, primaria, secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional (FP), de idiomas, artísticas, deportivas y de adultos) a la realidad actual en España. Explica que en el Proyecto Educativo del Centro (PEC) se recogen los principios de calidad de la educación para todo el alumnado, la equidad que garantice la igualdad de oportunidades, la transmisión y efectividad de valores que favorezcan la libertad, responsabilidad, tolerancia, igualdad, respeto y la justicia. A su vez, concreta los currículos dados por la Administración Educativa y el tratamiento transversal, entre otros elementos (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo).

En el Artículo 17 de esta Ley (LOE) se establecen los objetivos de la etapa educativa de primaria. La enseñanza debe contribuir a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan diferentes habilidades. De sus objetivos generales, destaca el punto perteneciente a la letra “f” (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo):

“Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas”.

En el Artículo 19.4 de la misma Ley, aparecen sus principios pedagógicos:

“En la etapa de la enseñanza primaria, la lengua castellana o la lengua cooficial sólo se utilizarán como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Se priorizarán la comprensión y la expresión oral. Se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con discapacidad, en especial para aquél que presenta dificultades en su expresión oral. Estas

adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas”.

También en su Artículo 3, subraya que el sistema educativo se organiza en etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza. Además, consta que Sistema debe asegurar la transición entre estos y, en su caso, dentro de cada uno de ellos. Las enseñanzas que ofrece, por orden temporal, son (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo):

- a) Educación infantil
  - b) Educación primaria
  - c) Educación secundaria obligatoria (ESO)
- Al finalizar estos estudios se obtiene la titulación de: graduado o graduada en ESO, esta titulación te da acceso a:
    - Acceder al mercado laboral, o
    - Acceder a los estudios postobligatorios, tales como:
      - a) Bachillerato
      - b) Formación Profesional
      - c) Enseñanzas de idiomas
      - d) Enseñanzas artísticas
      - e) Enseñanzas deportivas
      - f) Educación de personas adultas
      - g) Enseñanza universitaria
      - h) Otros estudios no reglados (academias privadas, etc.)

-Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013. Hace especial insistencia en la innovación del sistema educativo: las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el fomento del plurilingüismo, y la modernización de la formación profesional española (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de

diciembre). La LOMCE no instaura una nueva Ley de educación en sí, sino que modifica a la LOE. Esta Ley tiene 109 modificaciones y otras disposiciones para tener en cuenta.

En el Preámbulo de esta Ley Orgánica 8/2013, se puede leer que el dominio de una segunda lengua extranjera "se muestra como de las principales carencias de nuestro sistema educativo", por lo que también aparece literalmente escrito que: "la Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera". En la disposición final del Artículo 109 se añade que:

“El Gobierno establecerá las bases de la educación plurilingüe desde segundo ciclo de educación infantil hasta bachillerato, previa consulta a las Comunidades Autónomas”. Además, dice que: "para suplir la falta de personal docente con competencias lingüísticas suficientes, las Administraciones educativas podrán excepcionalmente incorporar expertos con dominio de lenguas extranjeras, nacionales o extranjeros, como profesorado en programas bilingües o plurilingües”.

En el ámbito autonómico, la información viene presentada en dos bloques:

Bloque 1. La enseñanza de la lengua extranjera como materia.

Bloque 2. La enseñanza integrada de contenidos y lenguas extranjeras.

Hay que destacar que esta Ley hace especial mención en el uso de dos herramientas europeas para la enseñanza de lenguas, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (MCERL, 2016) y el Porfolio Europeo de lenguas (OAPEE, Servicio Español para la Internacionalización de la Educación, 2016). Las Administraciones publican su información de manera particular, ya que cuentan con cierta libertad para ajustar la Ley a cada centro (número de horas, horario, etcétera). Mostramos aquí el número y tipo de normativa que regula mayoritariamente la enseñanza de la lengua extranjera como materia con la entrada en vigor de esta Ley:

- a. Cuatro Leyes y cinco Reales Decretos (RD) vigentes en todo el territorio nacional, o Leyes autonómicas de educación. Con un 6 % de peso en el total de las ordenanzas relacionadas con este tema.
- b. Setenta Decretos, setenta y seis Órdenes y veintiséis Resoluciones. Estos suponen el 72 % de la regulación bilingüe educativa.
- c. Once Planes, cuatro Instrucciones, cuatro Guías y cuarenta y cinco disposiciones legales no pertenecientes a las categorías anteriores que se agrupan en “otros”. Estos suman el 22 % del total.

La LOMCE promueve el uso e importancia del manejo de, al menos, una lengua extranjera; con una idea en común: impulsar los programas que fomentan su aprendizaje desde un enfoque AICLE. Uno de los cambios más importantes fue el paso de las ocho *competencias básicas* anteriores (con la LOE) a siete competencias, ahora denominadas *competencias clave*. Las ocho competencias básicas que marcaba la LOE, son (BOE, 2006):

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal

Las competencias clave de la LOMCE, que reestructuran las antiguas ocho que acabamos de enumerar son (CNIIE, 2016):

### **1. Competencia en comunicación lingüística**

Hace referencia a la capacidad de usar la lengua para expresarse e interactuar, tanto a nivel escrito, como oral.

## **2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología**

La competencia matemática se destina a la aplicación del razonamiento matemático y su uso en el día a día. La segunda, se basa en las habilidades del alumno para usar los conocimientos científicos para explicar la realidad que les rodea, y la tercera pretende dar respuesta a los deseos y necesidades humanos en base a los métodos y conocimientos aprendidos.

## **3. Competencia digital**

Involucra el uso de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) para obtener, analizar, producir e intercambiar información.

## **4. Aprender a aprender**

Es una competencia muy importante e innovadora, ya que implica el desarrollo de la capacidad para aprender, por parte del alumno o alumna, ya sea de forma grupal o individual, para conseguir una meta fijada.

## **5. Competencias sociales y cívicas**

Aquí se fomenta la capacidad de relacionarse con otras personas de forma activa, participativa y democrática en la vida en general.

## **6. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor**

Esta competencia envuelve todo lo relacionado con la habilidad que convertir las ideas en actos, hacer uso de la creatividad o la capacidad de planificar y gestionar proyectos y asumir los riesgos que puedan aparecer.

## **7. Conciencia y expresiones culturales**

Hace referencia a la capacidad para apreciar la importancia de la expresión a través de la música, las artes plásticas y escénicas o la literatura.

Las dos primeras (competencia en comunicación lingüística y competencia matemática, y competencias básicas en ciencia y tecnología) son consideradas básicas y las otras cinco (competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y

cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y conciencia y expresiones culturales), serían transversales. Como se puede observar, en esta Ley se da una gran importancia a la lengua extranjera. Así, en su disposición 37: “En contextos y situaciones de comunicación real, la lengua se utiliza para realizar o acompañar acciones con diversos propósitos, por lo que el currículo básico incorpora el enfoque orientado a la acción recogido en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas”. También, los estudiantes deberán ser capaces de hacer uso del idioma extranjero en diversos contextos comunicativos reales en los que, dependiendo de su edad y sus características y teniendo en cuenta las distintas etapas educativas, tendrán oportunidad de actuar. Las actividades de recepción, producción e interacción orales y escritas que conforman los estándares de aprendizaje en el currículo básico, integran tanto las diversas competencias comunicativas específicas, cuya activación conjunta permite la realización de esas actividades, como las competencias básicas generales correspondientes a cada etapa (BOE, 2013).

Sobre la segunda lengua extranjera, en el mismo número del BOE, se señala:

El plurilingüismo es una de las señas de identidad de la ciudadanía en una Europa multilingüe y multicultural, cuya diversidad no debe suponer un obstáculo a la movilidad y la cooperación sino constituir una fuente de riqueza personal, social y cultural y un factor de progreso. A este fin, el Consejo Europeo reunido en Barcelona en 2002 recoge entre sus conclusiones la necesidad de coordinar esfuerzos para una economía competitiva basada en el conocimiento, e insta a los Estados miembros de la Unión Europea a desarrollar acciones educativas conducentes a la mejora del dominio de las competencias clave, en particular mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana (BOE, 2013).

En el mismo sentido, el Consejo de Europa señala que la finalidad de la educación lingüística en el mundo de hoy “no debe ser tanto el dominio de una o más lenguas segundas tomadas aisladamente, como el desarrollo de un perfil plurilingüe e intercultural integrado por competencias diversas en distintas lenguas y a diferentes

niveles, en función de los intereses y necesidades cambiantes del individuo. Así, para fomentar y facilitar la construcción de un repertorio plurilingüe e intercultural, los currículos de las etapas de ESO y de bachillerato incluyen, con carácter específico, la materia de Segunda Lengua Extranjera” (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre).

En la LOMCE, la evaluación de la ESO es continua, formativa e integradora. Se puede promocionar de un curso a otro cuando existe una evaluación positiva en todas la asignaturas o negativa en un máximo de dos asignaturas. Desde que en 2006 la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, implantara la lengua extranjera desde su primer curso, se tiene enseñanza bilingüe desde dicho curso hasta la ESO, e incluso hasta 2º de bachillerato (si la ampliación del Programa lo autoriza). Hay tres modalidades posibles en la enseñanza bilingüe española:

1. Español-inglés
2. Español-francés
3. Español-alemán

Las asignaturas de cada curso según la normativa de la LOMCE son las siguientes (núm. 295, BOE, 2013):

**Tabla 1**

*Primer ciclo*

	1º ESO	2º ESO	3º ESO
<p><b>ASIGNATURAS TRONCALES</b></p> <p><i>(El horario lectivo mínimo de estas materias ocupará, al menos, el 50 % del total del horario)</i></p>	<p>-Biología y Geología</p> <p>-Geografía e Historia</p> <p>-Lengua Castellana y Literatura</p> <p>-Matemáticas</p> <p><b>-Primera Lengua Extranjera</b></p>	<p>-Física y Química</p> <p>-Geografía e Historia</p> <p>-Lengua Castellana y Literatura</p> <p>- Matemáticas</p> <p><b>-Primera Lengua Extranjera</b></p>	<p>-Biología y Geología</p> <p>-Física y Química</p> <p>-Geografía e Historia</p> <p>-Lengua Castellana y Literatura</p> <p><b>-Primera Lengua Extranjera</b></p>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Materias optativas:</li> <li>-Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas</li> <li>-Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas</li> </ul>
<p><b>ASIGNATURAS ESPECÍFICAS</b></p> <p><i>(En cada uno de los cursos)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Educación Física</li> <li>-Religión o Valores Éticos</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mínimo 1 y máximo 4 de las siguientes (que podrán ser diferentes en cada uno de los tres cursos):</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Cultura Clásica</li> <li>-Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial</li> <li>-Música</li> <li>-Tecnología</li> <li>-Educación Plástica, Visual y Audiovisual</li> <li>-<b>Segunda Lengua Extranjera</b></li> </ul>		
<p><b>ASIGNATURAS DE LIBRE CONFIGURACIÓN</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lengua Cooficial y Literatura (recibirá un tratamiento equivalente al de la materia de Lengua Castellana y Literatura).</li> <li>-Asignaturas específicas no cursadas o materias por determinar.</li> </ul>		

**Tabla 2**

*Segundo ciclo*

	ENSEÑANZAS ACADÉMICAS (Orientadas al bachillerato)	ENSEÑANZAS APLICADAS (Orientadas a la formación profesional)
<p><b>ASIGNATURAS TRONCALES</b></p> <p><i>(El horario lectivo mínimo de estas materias ocupará, al menos, el</i></p>	TRONCALES GENERALES	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Geografía e Historia</li> <li>-Lengua Castellana y Literatura</li> <li>-<b>Primera Lengua Extranjera</b></li> </ul>	

<b>50 % del total del horario)</b>	-Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas	-Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas
	<b>TRONCALES DE CADA OPCIÓN</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ A elegir dos:</li> <li>-Biología y Geología</li> <li>-Economía</li> <li>-Física y Química</li> <li>-Latín</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ A elegir dos:</li> <li>-Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional</li> <li>-Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial</li> <li>-Tecnología</li> </ul>
<p><b>ASIGNATURAS ESPECÍFICAS</b></p> <p><i>(En cada uno de los cursos)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Educación Física</li> <li>-Religión o Valores Éticos</li> <li>○ Mínimo 1 y máximo 4 de las siguientes (que podrán ser diferentes en cada uno de los tres cursos):</li> <li>-Artes Escénicas y Danza</li> <li>-Cultura Científica</li> <li>-Cultura Clásica</li> <li>-Filosofía</li> <li>-Música</li> <li>-Tecnologías de la Información y la Comunicación</li> <li><b>-Segunda Lengua Extranjera</b></li> <li>-Educación Plástica, Visual y Audiovisual</li> <li>-Una materia del bloque de asignaturas troncales no cursada</li> </ul>	
<p><b>ASIGNATURAS DE LIBRE CONFIGURACIÓN</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lengua Cooficial y Literatura (recibirá un tratamiento equivalente al de la materia de Lengua Castellana y Literatura).</li> <li>-Asignaturas específicas no cursadas o materias por determinar.</li> <li>-Materias de ampliación de los contenidos de alguna de las materias de los bloques de asignaturas troncales o específicas.</li> </ul>	

(Fuente de las tablas 1 y 2: elaboración propia con los datos de la LOMCE. MECD, 2013)

En la siguiente tabla (tabla 3) representamos los centros y el alumnado participante en el Programa de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera en ESO y con la modalidad de inglés (MECD, 2017):

**Tabla 3**

*Participantes en el Programa AICLE en España (inglés)*

	<b>PARTICIPANTES</b>			
	<b>Curso 2012-2013</b>		<b>Curso 2014-2015</b>	
	<b>ALUMNADO</b>	<b>CENTROS</b>	<b>ALUMNADO</b>	<b>CENTROS</b>
<b><i>CENTROS PÚBLICOS</i></b>	146.489	1.105	172.673	1.060
<b><i>ENSEÑANZA CONCERTADA</i></b>	44.938	268	35.856	308
<b><i>CENTROS PRIVADOS (no concertados)</i></b>	3.278	29	2.672	28
<b><i>TOTAL</i></b>	<b>194.705</b>	<b>1.402</b>	<b>211.201</b>	<b>1.396</b>

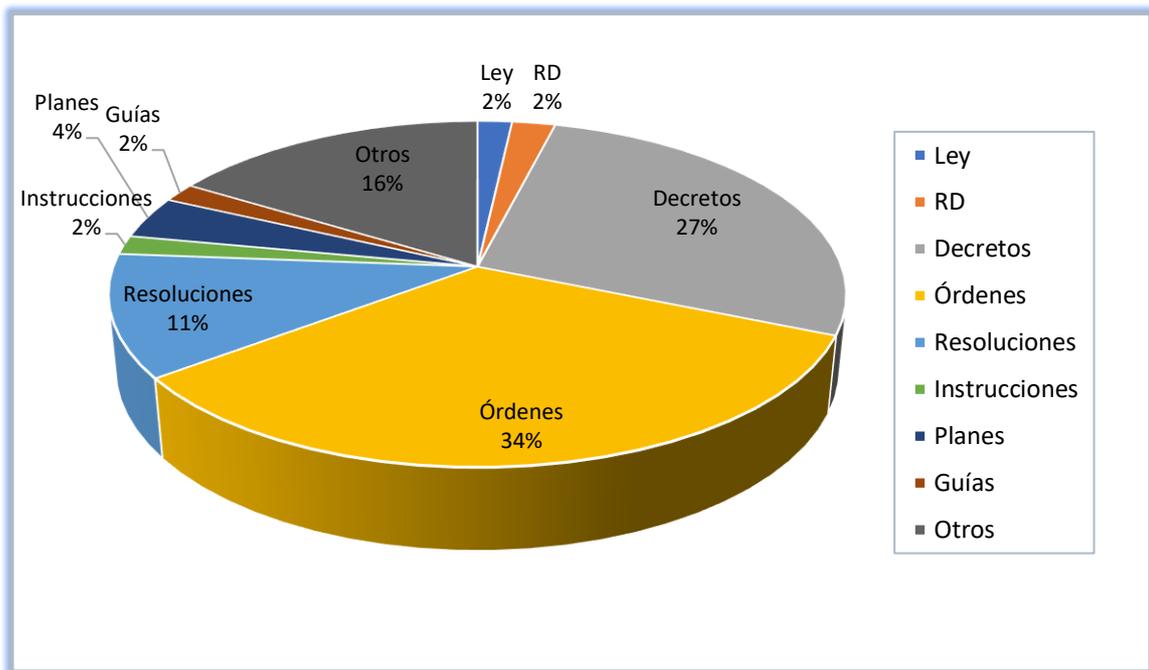
(En el curso 2014-2015 no están incluidos los datos de Cataluña por no estar disponibles)

(Fuente: elaboración propia con los datos de la Subdirección General de Estadística y Estudios del MECD, 2017)

A continuación, hacemos un gráfico (gráfico 4) del sumatorio de los datos, para tener una idea esquemática del porcentaje de normas y documentos que regulan la enseñanza de la lengua extranjera como materia (CNIIE, MECD, 2013).

#### Gráfico 4

*Normas y documentos que regulan la enseñanza de la lengua extranjera como materia*



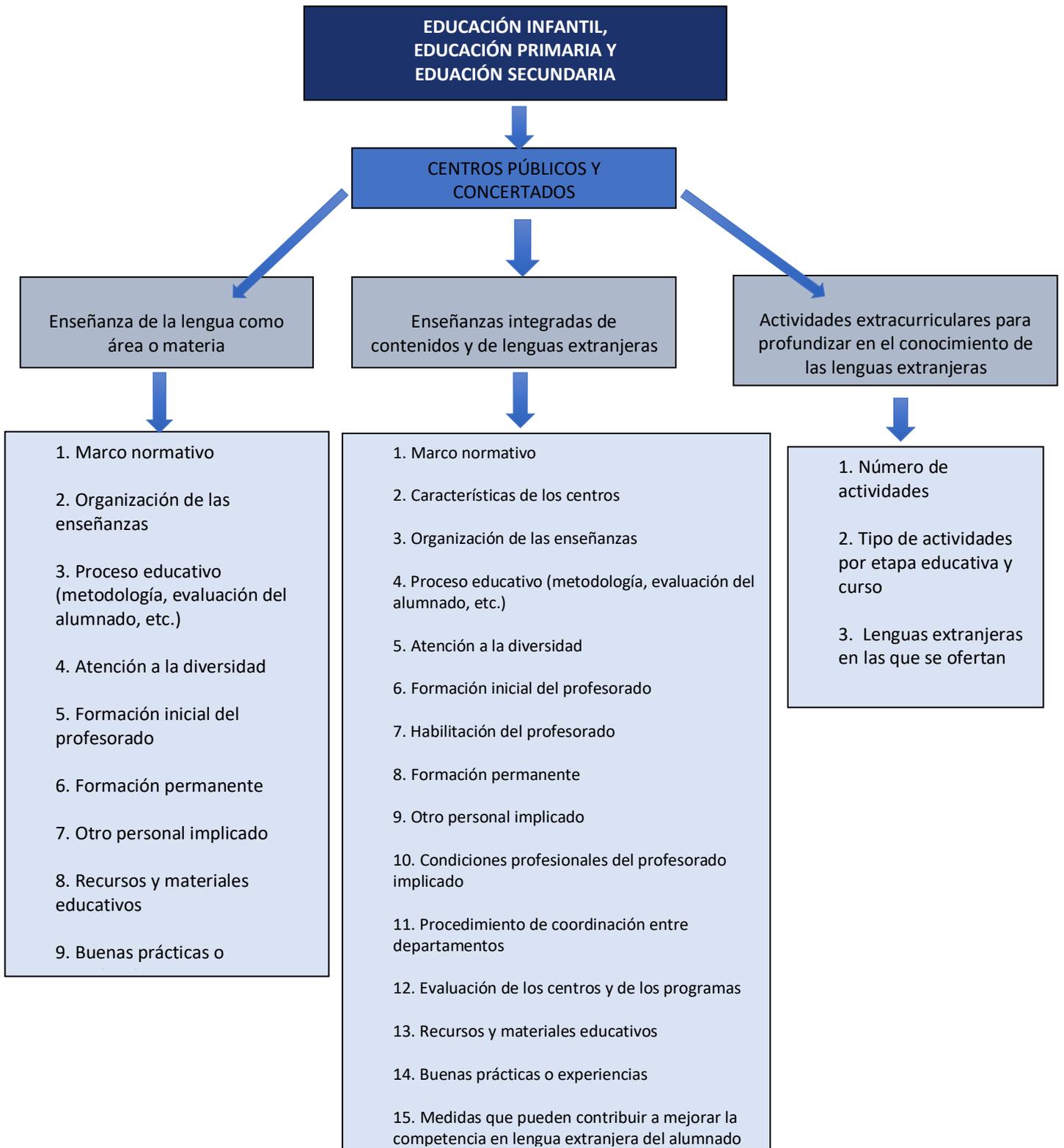
(Fuente: elaboración propia con los datos Eurydice España-REDIE, CNIIE, MECD, 2013)

Vemos que alrededor del 70 % es normativa general que regula aspectos de la enseñanza de las lenguas (como el currículo o la atención a la diversidad) y el resto, que supone un 30 % aproximadamente, regula aspectos propios de la materia (como por ejemplo la asignatura en sí, la regulación de auxiliares de conversación o las condiciones de habilitación del profesorado).

Seguidamente (diagrama 5), observamos los objetivos y ámbito del estudio sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en España y sus puntos más destacados (CNIIE,2015). De esta forma obtenemos una idea general del tema en cuestión:

**Diagrama 5**

*Enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español*



(Fuente: elaboración propia con los datos de Eurydice España-REDIE, CNIIE, MECD, 2015)

### **2.2.2. Planes y programas de fomento del bilingüismo del MECD**

España, además de haber participado en acciones con Administraciones ajenas para fomentar una enseñanza bilingüe; ha desarrollado desde su propio Gobierno labores enfocadas al impulso del aprendizaje de otros idiomas, mediante la implementación de programas bilingües y normativa en las diferentes etapas educativas. En primer lugar, destaca el Real Decreto 257/2012, de 27 de enero, a través del cual se amplía toda la estructura orgánica básica del MECD. En el Artículo 6, se atribuyen al Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) a través de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial (DGECT) cinco proyectos (CNIIE, 2016):

1. Proyecto de Alfabetizaciones Múltiples
2. Proyecto de Lenguas Extranjeras
3. Proyecto de Apoyo Educativo
4. Proyecto de Investigación y Estudios
5. Proyecto de Convivencia, Innovación y Diversidad

El segundo proyecto, relativo a lenguas extranjeras, tiene como objetivo la coordinación de todas las acciones que desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte vayan encaminadas a la mejora de los procesos de adquisición y mejora de la competencia lingüística en lenguas extranjeras. Presta especial atención a los ámbitos de aprendizaje no formal (CNIIE, 2016). Tiene seis funciones fundamentales, de las cuales destaca la número uno para esta investigación:

1. La coordinación de actuaciones relativas a las enseñanzas de lenguas extranjeras y a los programas de enseñanzas de idiomas y bilingües.

Dentro del Proyecto de Lenguas Extranjeras hay establecidas una serie de actuaciones:

- I. Programa Bilingüe Currículo Integrado MECD/ British Council (BC)

- II. Programa bachillerato Internacional MECD/OBI (Organización del bachillerato Internacional)
- III. Programa de Lengua y Cultura Portuguesa (Instituto Camões)
- IV. Ayudas Inmersión Lingüística en Inglés: Colonias de verano e inmersión de otoño
- V. Otras actuaciones y Grupos de Trabajo
- VI. Actuaciones en Ceuta y Melilla
- VII. Acciones para el fomento y difusión de la lengua china
- VIII. Evaluaciones

I. Programa Bilingüe Currículo Integrado MECD/ BC

Es un Convenio de colaboración firmado en 1996 y, el primer acuerdo entre el MEC y el BC. Fue un experimento único dentro del Sistema de educación estatal español. Con una duración de dos años, desde el 2º ciclo Infantil, hasta 4º de ESO, y llevada a cabo en centros públicos en entornos desfavorecidos. Ha sido prorrogado y renovado en varias ocasiones siendo la última en 2013 (Convenio MECD-BC, 2017).

Este programa de currículo integrado hispano-británico se inicia en el 2º ciclo de educación infantil y se desarrolla hasta el 4º curso de enseñanza secundaria ESO. Supuso un nuevo pensamiento, dejando el concepto de clase de inglés como lengua extranjera, *English as a Foreign Language* (EFL), y pasando a un aprendizaje en inglés. Además, se cambia la metodología para que no solo existan asignaturas de inglés como tal y se pase a tener enseñanza y aprendizaje de otras áreas curriculares en lengua inglesa. Supone el comienzo de un enfoque integrado que se estudiará más adelante.

Este enfoque integrado coincide plenamente con el espíritu de las directivas del Consejo Europeo o de Europa (CE), que insiste en la necesidad de que los niños hayan adquirido competencia lingüística en tres idiomas europeos al finalizar la ESO, y que el aprendizaje de la primera lengua extranjera comience en los primeros años de la educación formal. Además, el currículo integrado para educación secundaria ha hecho insistencia de modo sistemático en el desarrollo

de las habilidades de los alumnos y de las estrategias de aprendizaje, estableciendo claramente el aprendizaje como un proceso a lo largo de la vida (CNIIE, 2008 y 2009).

Se ha reformado este convenio a lo largo de los años. La última firma anexada fue en 2005, pero es en 2013 cuando la última formalización del acuerdo entre el MECD y el BC es presentada (CNIIE, 2013) con un claro objetivo general: se quiere dar al alumnado desde el comienzo de su educación (a partir de los tres años) hasta los dieciséis años, una educación bilingüe y bicultural a través del currículo integrado que se tenía en ese momento, el “currículo integrado hispano británico” (RD 5 abril 2000).

Además, hay cinco objetivos específicos: Potenciar el conocimiento cultural e histórico de los países de las lenguas de la enseñanza y no sólo la enseñanza de esas lenguas. Intercambiar experiencias con profesores en este caso, británicos y profesores. Un tercero basado en impulsar la igualdad de oportunidades en el aprendizaje del inglés, otro fundamentado también en impulsar también el uso de tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Y por último, fortalecer las investigaciones acerca de la enseñanza de una segunda lengua extranjera.

También llevó a cabo una evaluación desde 2006 hasta 2009 por medio de equipos de expertos hispano-británicos de la Universidad de Richard Johnstone (Stirling, Escocia). Los resultados fueron emitidos en 2010, todos ellos para ver si los propósitos académicos y lingüísticos, y la intervención de factores de éxito sociales, de recurso y de proceso) se alcanzaban. Estos resultados indicaron que se alcanzaron cuatro logros: “motivación del alumnado. Resultados de pruebas IGCSE-CIE: superior al 90 % de aprobados, entusiasmo de padres, aprendizaje en dos idiomas y culturas e interés internacional creciente por transferir el modelo” (Dobson, Pérez Murillo y Johnstone, 2010).

Algunos datos de los resultados a destacar son que hay 10 Comunidades Autónomas y ciudades dentro del proyecto: Aragón, Asturias, Baleares, Castilla y León, Castilla-la Mancha, Cantabria, Ceuta, Extremadura, Madrid, Melilla, Murcia y Navarra; 84 centros de educación infantil y primaria (CEIP); y 44 institutos de educación

secundaria (IES), (tabla 6 y figura 7). Existen más de 1.000 profesores españoles implicados (de los cuales doscientos fueron con contrato específico para el programa), con alrededor de 38.000 alumnos.

**Tabla 6**

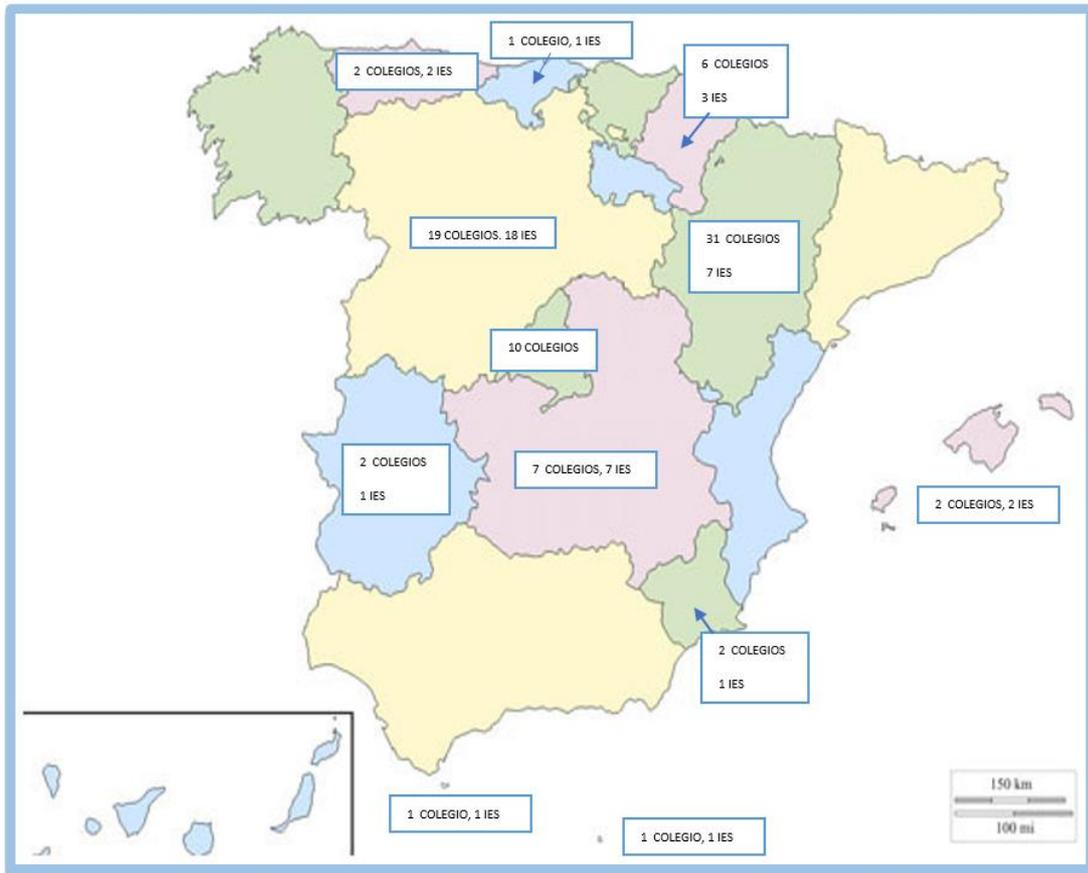
*Centros MECD-BRITISH COUNCIL, curso 2015-2016*

	<i>Centros de educación infantil y primaria</i>	<i>Institutos de educación secundaria</i>
<b>ARAGÓN</b>	31 CEIPS	7 IES
<b>ASTURIAS</b>	2 CEIPS	2 IES
<b>BALEARES</b>	2 IES	2 CEIPS
<b>CANTABRIA</b>	1 CEIP	1 IES
<b>CASTILLA-LA MANCHA</b>	7 CEIPS	7 IES
<b>CASTILLA Y LEÓN</b>	19 CEIPS	18 IES
<b>CEUTA</b>	1 CEIP	1 IES
<b>EXTREMADURA</b>	2 CEIPS	1 IES
<b>MADRID</b>	10 CEIPS	0 IES
<b>MELILLA</b>	1 CEIP	1 IES
<b>MURCIA</b>	2 CEIPS	1 IES
<b>NAVARRA</b>	6 CEIPS	3 IES

(Fuente: elaboración propia con los datos de la CNIIE, 2016)

**Figura 7**

*Mapa centros MECD-BRITISH COUNCIL, curso 2015-2016*



(Fuente: elaboración propia con los datos de la CNIIE, 2016)

Actualmente (curso 2016-2017), se imparte en 87 Colegios Públicos de educación infantil y primaria y en 53 institutos de enseñanza secundaria, repartidos en las mismas 10 Comunidades Autónomas, además de Ceuta y Melilla. Siguiendo sin ser partícipes: Andalucía, Canarias, Cataluña, Galicia, País Vasco, La Rioja y Valencia (Centros Convenio MECD-BC, 2017).

## II. Programa bachillerato Internacional MECD/OBI

Este programa se establece gracias a la firma del Convenio de Colaboración entre el MECD y la OBI en septiembre de 2013, para trabajar de forma conjunta en actividades educativas. El programa tiene una duración de dos años (desde el 2º ciclo Infantil a 4º de ESO). La OBI es una fundación sin ánimo de lucro que trabaja en el ámbito educativo de los idiomas inglés, francés y español, en centros públicos y privados. Comprende los cuatro programas que desarrolla el Bachillerato Internacional (BI) abarcan todos los niveles educativos, desde la etapa preescolar hasta la educación secundaria postobligatoria, y se pueden impartir individualmente o como un ciclo completo (Blog del CNIIE, 2016). Estos programas son:

1. Programa de la Escuela primaria (PEP-PYP), (alumnos de 3 a 12 años)
2. Programa de los Años Intermedios (PAI-MYP), (alumnos de 12 a 16 años)
3. Programa del Diploma (alumnos de 16 a 19 años)
4. Certificado de Estudios con Orientación Profesional (alumnos de 16 a 19 años)

Los Programas BI se dan en España desde 1977, con el primer centro autorizado en Madrid. En 1982, se introdujo el Programa del Diploma en un instituto público de ESO. En 2013 ya existen 62 centros autorizados para impartir uno o más programas de BI en España y otros diecinueve estaban en proceso de autorización. Los centros se encuentran distribuidos por todo el territorio nacional menos en Extremadura y Navarra, con una mayor concentración en Madrid y Cataluña. Por el sentido del desarrollo que implica el BI, esta colaboración entre la Organización del Bachillerato Internacional (OBI) y el CNIIE incorpora acciones coordinadas desde el Proyecto de Lenguas Extranjeras, a través del cual se desea incorporar la enseñanza BI bilingüe en el Diploma (equivalente a bachillerato) y en el resto de los Programas para Años Intermedios (equivalentes a ESO), para así tener un valor añadido en cuanto a excelencia y calidad en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras en España (Blog del CNIIE, 2016).

Dentro del Programa, se hacen estudios para saber las necesidades que aparecen al implementar un eficaz programa de BI en España. También se coordina la implantación de programas piloto bilingües de diploma de institutos de enseñanza secundaria y de certificado de estudios con orientación profesional, coordinación de actuaciones previas a la posible implantación de programas-piloto bilingües del Certificado, y por último un aumento del número de bachillerato Internacional en los años intermedios y en formación profesional.

En septiembre de 2015 ya estaba implantado en 86 centros españoles (59 privados y 27 públicos, 3 en vías de implantación) (Blog del CNIIE, 2016).

### **III. Programa de Lengua y Cultura Portuguesa (Instituto CAMÕES)**

Es un programa que se coordina en España desde la Embajada de Portugal a través del Instituto Camões, comenzó en el curso 1987-1988 para favorecer la integración de los hijos de inmigrantes portugueses (y otros luso-hablantes) y así ayudarles a mantener sus originarias referencias lingüísticas y culturales.

Se adjuntaron profesores portugueses a los centros educativos de España. En los centros de educación infantil y primaria se hicieron actividades llamadas “clases integradas” en el horario lectivo, donde el profesorado tanto portugués como español realizó actividades con los alumnos, o “clases simultáneas” en las que el docente portugués trabajara con el alumnado que se haya acogido al Programa. Asimismo, hay actividades complementarias relacionadas con la cultura portuguesa como intercambios y visitas de estudio, Semanas Culturales y Clubes de Portugués. En la enseñanza secundaria el portugués es materia optativa dada por profesorado español y es bastante limitada ya que sólo tiene ámbito extraescolar.

Desde el año 2011, este programa ha emprendido un rumbo un tanto diferente. Ha hecho cambios para ajustarse a la realidad actual y ahora esta iniciativa se proyecta hacia la enseñanza del portugués como una lengua extranjera. Sus objetivos son integrar esta lengua como una lengua extranjera más en el currículo español, y remarcar la importancia que la lengua lusa está ganando gracias a la expansión de economías emergentes como Angola y Brasil (Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económicos, OCDE).

El cambio de disposición de la enseñanza de la lengua portuguesa experimenta un cambio que, aunque lento, progresa con actuaciones como estas expresadas en el Memorando que hace el MECD con los Ministerios portugueses de Asuntos Exteriores y Educación y Ciencia (MECD, 2012). Los datos del curso 2014-2015 nos dan la información de la denominada RED de Centros de Lengua y Cultura Portuguesa, que se extiende a 26 CEIP y 25 IES, distribuidos en 7 Comunidades Autónomas (CC.AA.): Asturias, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia, Madrid y Navarra). Trabajan en él 26 profesores portugueses, que atienden a alrededor de 200 grupos de alumnos. Por su parte, el Gobierno de Extremadura tiene firmado un convenio de colaboración con el Instituto Camões y ya en ese curso tienen en marcha dos IES con secciones bilingües en portugués. “La Junta de Andalucía va a firmar su propio convenio, y las gestiones van muy adelantadas con la Generalitat de Cataluña y la Xunta de Galicia. Las reuniones de coordinación se hacen semestralmente hasta llegar a un compromiso final” (de Haro, 2015).

#### **IV. Ayudas Inmersión Lingüística en Inglés**

La inmersión lingüística es un curso normalmente intensivo y de corta duración para el aprendizaje de idiomas donde los participantes ansían mejorar o aprender una lengua extranjera. Para ello, estos alumnos conviven con voluntarios nativos del idioma que elegido para su aprendizaje o mejora (Jiménez Castillo, 2012).

En España por norma general las inmersiones son para el aprendizaje del inglés, aunque cada vez se pretende integrar más lenguas. Esta convivencia se harán actividades orientadas al aprendizaje de esa lengua. Las ayudas de este tipo son dos, denominadas: Colonias de Verano e Inmersión de Otoño.

- **Colonias de verano**

Aquí se trabajan casi exclusivamente aspectos orales del aprendizaje de la lengua inglesa, en instalaciones que están repartidas en once puntos de la geografía española (llamados Colonias). Son estancias de quince días de duración como ya hemos

dicho, en territorio peninsular, y en época estival, destinadas a alumnos de 1º y 2º de ESO. En la edición de julio de 2015 ya contaba con 1.870 alumnos que disfrutaron de estas Colonias, con un total de 1.100 ayudas económicas para poder realizar estas estancias (de Haro, 2015).

- **Inmersión de otoño**

Estas son ayudas con objetivos similares a las Colonias, pero se llevan a cabo de forma grupal (20-25 alumnos de centros públicos) y con el acompañamiento de dos profesores por grupo, debiendo ser uno de ellos el docente de inglés. Dan hasta 126 ayudas para estos grupos de alumnos de 6º de educación primaria y 84 para grupos de 2º de ESO de inglés. Favorecen a las siguientes CC.AA.: Andalucía, Aragón, Asturias, Islas Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla La Mancha, Castilla León, Cataluña, Extremadura, Galicia, La Rioja, Madrid, Murcia, Navarra, Comunidad Valenciana, Ceuta y Melilla.

## V. **Otras actuaciones y Grupos de Trabajo**

Los denominados Grupos de Trabajo forman parte de los proyectos de lenguas extranjeras (LL. EE.) del MECD y se denominan de forma general: Ponencias LL. EE. Vienen representados por instituciones, miembros de otros Ministerios (a parte del de Educación, Cultura y Deporte), expertos y las CC. AA. de Andalucía, Baleares, Canarias y Murcia.

Esta iniciativa radica de una reunión que el Consejo de Ministros de la Unión Europea tuvo en mayo de 2009, con la cual se reformó el Marco para la cooperación europea en educación y formación, con el objetivo de: “asegurar la realización profesional, social y personal de todos los ciudadanos, la empleabilidad y prosperidad económica sostenible, a la vez que la promoción de los valores democráticos, la cohesión social, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), 2016). Dichos objetivos establecidos en la nueva estrategia de educación y formación son incluidos en una nueva iniciativa educativa llamada: Marco Estratégico Educación y Formación 2020 (ET2020), donde se

actualizan algunos de los fines definidos en la anterior estrategia de 2010, y a su vez incorpora otros nuevos.

A nivel general, se van haciendo reuniones para observar la evolución del acuerdo e ir cerrando ciclos y consiguiendo objetivos. En una de esas reuniones, seis años después, se realiza la reunión denominada: *Council meeting Education, Youth, Culture and Sport. Brussels 18 and 19 May 2015*; en esta Junta aparece la Evaluación intermedia del Marco estratégico ET2020, donde el Consejo y la Comisión evalúan el avance y objetivos que se van alcanzando con el paso del tiempo y decidieron sumar las siguientes disposiciones a los objetivos acordados para el ET2020:

- a) Ampliarse el tiempo entre 3 y 5 años para mejorar la coordinación en toda Europa.
- b) Centrarse en menos prioridades.
- c) Usar con mayor eficacia los instrumentos financieros dados por la Unión Europea (UE), tales como: Erasmus+ y la Garantía Juvenil.
- d) Reforzar la cooperación entre el sector de la educación y formación y el de la política de empleo.
- e) No limitar la educación a mejorar la inserción laboral, sino que también fomente el desarrollo personal y la ciudadanía activa.

Para asegurarse el cumplimiento de estos acuerdos, el CE ha encargado a un Grupo de Trabajo que se encargue de revisar el cumplimiento de los puntos establecidos en el Consejo de Europa del 2009, dicho Grupo de Trabajo y la INEE han elaborado el siguiente informe: “Objetivos educativos europeos. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2010-11”, donde se habla de los trabajos, publicaciones y evolución de los indicadores educativos y también, sobre las propuestas para disminuir el abandono temprano de nuestros escolares (INEE, 2016).

Dentro del programa de Educación y Formación de 2020 (*Education and Training, ET*) de la Comisión Europea (CE) se crearon nuevos Grupos de Trabajo a través de un método denominado coordinación abierta ("*Open Method of Coordination*", OMC). Son proyectos de asistencia relacionados con la educación y formación en lenguas extranjeras, acciones establecidas por la Dirección General de

Educación y Formación de la CE, en el marco de la Estrategia de Lisboa: *Thematic Working Group Languages in Education and Training*. (Comisión Europea, 2016)

“Uno de los objetivos del CNIIE es establecer y mantener sistemas de transmisión-feedback entre el MECD y las CC.AA. para difundir las conclusiones del TWG (*Thematic Working Group*/Grupo de Trabajo temático, tabla 8). En dichos contextos de colaboración son partícipes expertos de diferentes países. Partiendo de los datos proporcionados por la investigación, se intercambian prácticas y se analizan los diferentes sistemas en planes bienales y dando informes al Grupo de Alto Nivel establecido. Con esa información se redactan recomendaciones como guía práctica para los legisladores educativos” (ET, 2020).

**Tabla 8**

*Grupos temáticos (TWGs) en la Comisión Europea*

<b>GRUPO TWG</b>	<b>FECHA DE CADUCIDAD</b>
<i>Language in Education and Training</i>	September 2014
<i>Transversal skills (entrepreneurship, digital, languages)</i>	October 2015

(Fuente: elaboración propia con los datos de la CNIIE, 2016)

Como parte de estas actuaciones internacionales destacan proyectos como:

a. *Innovative Methodologies and Assessment in Language Learning*

Es un acuerdo entre el Centro Europeo de Lenguas Modernas (CELM) y la CE, con el objetivo de crear un marco de acuerdos de cooperación para realizar iniciativas innovadoras y de evaluación en la enseñanza de idiomas.

b. ICT-REV

Donde se hacen propuestas a llevar a cabo en relación con el fomento del uso de la información y de la comunicación tecnológica, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) —en *inglés Information and Communication Technology (ICT)*—. Todas ellas son para el apoyo de la enseñanza y aprendizaje de idiomas (ICT-REV, 2017). Es un proyecto perteneciente a la etapa 2012-2015, aunque hoy en día sigue en activo.

c. RELANG

*Relating Language Curricula, Tests and Examinations to the Common European Framework of Reference (RELANG)*, es una iniciativa que ofrece formación a las por parte de los Estados miembros de la UE y del Centro Europeo para las Lenguas Modernas (CELV). En esta se relacionan los exámenes de idiomas con los niveles de referencia comunes europeos de competencia lingüística.

Los programas van estructurados por periodos: 2000-2003, 2004-2007, 2008-2011, 2012-2015 y 2016-2019. En este último aparecen las siguientes actuaciones a nivel internacional (ECML/CELV, 2017):

1. *Digital literacy for the teaching and learning of languages*
2. *Towards a Common European Framework of Reference for language teachers*
3. *Developing language awareness in subject classes*
4. *Promoting excellence in sign language instruction*
5. *Language for work: tools for professional development*
6. *Learning environments where modern languages flourish*
7. *Action research communities for language teachers*
8. *A quality assurance matrix for CEFR use*

## VI. Actuaciones en Ceuta y Melilla

Las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla forman parte del Programa Bilingüe MECD/BC y de los Programas de Inmersión Lingüística mencionados con anterioridad

(Véase el punto “2.2.2. Planes y Programas de Fomento del Bilingüismo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte”). Y también, aunque sea sobre la enseñanza de un nivel inferior (educación infantil y primaria). Cabe hacer mención del Plan "La enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua en las ciudades de Ceuta y Melilla". El MECD ha implementado dicho Plan como parte del programa Innovador. El fin de este es tener un foro de debate donde se fomente y promueva la reflexión e intercambio de conocimiento y experiencias entre los CEIPs de ambas ciudades autónomas, como instrumento fundamental para identificar y extender las prácticas de éxito en el ámbito de la enseñanza del aprendizaje de lenguas extranjeras. La intención es conseguir un compromiso con las ideas contempladas en el MCERL —transparencia, coherencia, eficacia de la educación lingüística y equidad en las oportunidades— (CNIIE, 2016). Esta se lleva a cabo gracias a dos fases:

1. Primera fase:

- Elaboración de ficha de recogida de datos sobre las distintas iniciativas y propuestas didácticas que se están llevando a cabo en los CEIPS de la ciudad.
- Envío a la Unidad de programas, información y distribución en centros.
- Recogida y análisis de datos.
- Selección de las propuestas didácticas más exitosas.

2. Segunda fase:

- Coordinar un procedimiento para la difusión de dichas prácticas de éxito en la comunidad educativa a lo largo del presente curso.
- Cada centro elaborará un plan de actuación que recoja acciones concretas de éxito para incluir en su Proyecto de Centro. CNIIE-Lenguas extranjeras asesorará y colaborará en la elaboración, seguimiento y evaluación de dicho plan.

## VII. Acciones para el Fomento y la Difusión de la Lengua China:

Este Plan de Cooperación e Intercambio en materia educativa comenzó en el periodo 2011-2014 y continúa en la actualidad. Es una acción entre España y China en colaboración con el Instituto Confucio. Se basa en cuatro ámbitos de cooperación:

1. La educación superior
2. La enseñanza de las lenguas
3. El intercambio de becas
4. Los intercambios bilaterales

## VIII. Evaluaciones

### 1.- Evaluaciones del Sistema Educativo Español (INEE)

El encargado de gestionar las acciones relacionadas con las evaluaciones de nuestro sistema educativo es el INEE, en colaboración con los organismos correspondientes de cada administración educativa de cada C.A. Las evaluaciones nacionales que llevan a cabo son (INEE, 2014):

**Tabla 9**

*Evaluaciones nacionales del INEE*

1.	Evaluaciones del sistema educativo
2.	Evaluaciones de educación infantil

3.	Evaluaciones de educación primaria
4.	Evaluaciones de educación secundaria
5.	Evaluaciones de Diagnóstico de Ceuta y Melilla
6.	Evaluación de la expresión oral en lengua inglesa en la prueba de acceso a la universidad (PAU) (prueba piloto)
7.	Eurydice España-REDIE

(Fuente: elaboración propia con los datos del INEE, 2014)

### 1. Evaluaciones del sistema educativo

La primera publicación de evaluaciones generales se hizo en 1997 con un avance publicado en 1998. Es un diagnóstico general del sistema educativo español y de la escuela secundaria obligatoria (en alumnos de entre 14 y 16 años). En esta aparecen seis volúmenes, de los cuales en el primero se resumen los cinco restantes (INEE, 1998). Este informe hace un extenso repaso hasta la fecha de la publicación y también revela una clara intención de hacer más evaluaciones de este tipo. Estas no se hicieron más.

### 2. Evaluaciones de educación infantil

En 2005 se presenta el modelo y propuesta de estas evaluaciones que pretenden cubrir tres dimensiones: los aprendizajes del alumnado al finalizar esta etapa, los

procedimientos educativos desarrollados en el aula y los contextos escolar y familia que se dan en cada alumnado. Este mismo año empezó la evaluación pre-piloto. Debido al éxito del proyecto piloto, el proyecto se puso en marcha en 2007. Aquí se evalúa esta fase del sistema educativo gracias a la reflexión y estudio del currículo por parte de expertos. El fin de estas son hacer instrumentos válidos de evaluación de esta etapa educativa española (INEE, 2016).

### 3. Evaluaciones de educación primaria

En el año 1995 se instaura una única institución de evaluación de la educación, gracias al Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (INEE) con la colaboración del Instituto Nacional de Calidad Educativa (INCE) que hasta esa fecha estaban dividido en varias subdelegaciones independientes: Instituto de Evaluación, Instituto de Calidad Educativa, etcétera. Este ha desarrollado diferentes evaluaciones que se investigan en la presente tesis, entre las cuales se encuentran las de educación primaria. Esta evaluación del sistema educativo español se ha realizado desde 1999 con una periodicidad de cuatro años. El propósito en general de esta herramienta es hacer un diagnóstico de la situación del sistema educativo y saber el grado de adquisición de competencias del alumnado. Las pruebas que llevan a cabo vienen divididas en cinco bloques (MECD, 2016):

- a. Competencia en comunicación lingüística
- b. Competencia matemática
- c. Competencia del conocimiento e interacción con el mundo físico (ciencias)
- d. Competencia en comunicación lingüística (lenguas extranjeras)
- e. Competencia social y ciudadana

En la competencia de comunicación lingüística se encuentra el área de lengua castellana y literatura. “Aquí se mide la comprensión lectora (comprensión literal, reorganización y comprensión global, inferencia, lectura crítica y apreciación lectora). Expresión escrita (utilización de un léxico apropiado, adecuado al contexto,

cohesionado, coherente y con corrección lingüística apropiada al nivel educativo)” (INEE, 2007).

Esta competencia ayuda al desarrollo y aprendizaje de las lenguas extranjeras, por lo que merece ser señalada. La más reseñable es la competencia número 4, la centrada en lenguas extranjeras, más concretamente, en inglés (en este tipo de pruebas es el único idioma en el que se hace hasta la fecha). La prueba tiene tres preguntas por cada nivel, nivel de comprensión oral, comprensión lectora y expresión escrita. En total nueve cuestiones de comunicación lingüística. A su vez, cada pregunta viene dada en tres grados de dificultad: fácil, de dificultad media y una tercera más difícil. Para establecer estos niveles se ha usado como base el MCERL.

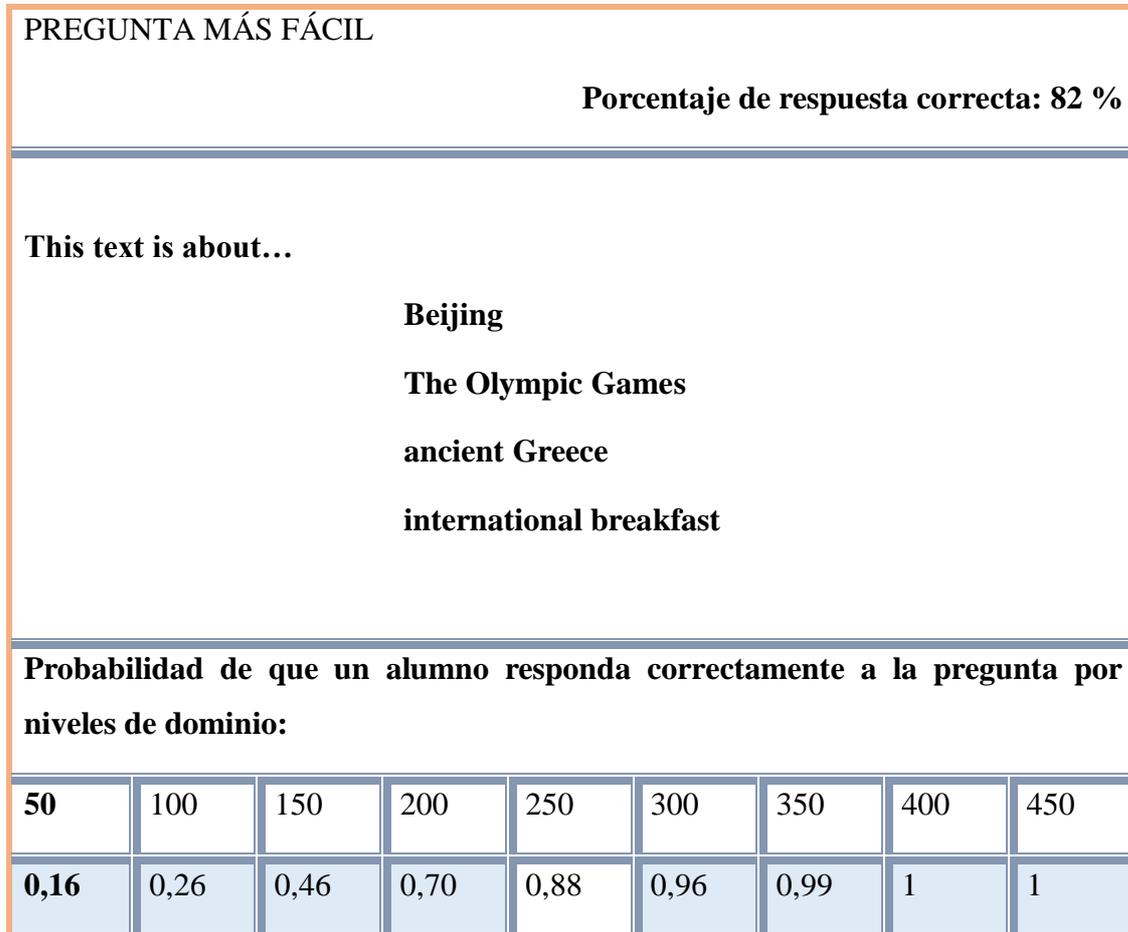
Aquí ponemos un ejemplo de las preguntas realizadas en el último ejercicio realizado (INEE, 2007) a modo de ejemplo para ver el tipo de preguntas que se hacen. El ejemplo es de la parte de comprensión lectora:

1) Nivel Fácil:

Después de que el alumnado haya leído un texto periodístico sobre los Juegos Olímpicos se le pide la siguiente información global sobre el texto:

**Figura 10**

*Ejemplo 1 de pregunta del Nivel Fácil de un ejercicio realizado por el INEE*



Aquí el alumnado que se encuentra en el nivel 150 y tiene una probabilidad de 46 % de responder de forma correcta a esta pregunta del nivel fácil. Un alumno medio tiene una probabilidad de responder de forma correcta de un 88 % y un alumno de nivel 400 o más, tiene un porcentaje del 100 % de contestar bien la pregunta.

2) Nivel intermedio:

Previo a esta pregunta, el alumnado lee un texto en el que se hace una descripción de un centro educativo y tienen que responder a esta pregunta de información más específica que la del nivel anterior:

**Figura 11**

*Ejemplo 2 de pregunta del Nivel Intermedio de un ejercicio realizado por el INEE*

PREGUNTA DE DIFICULTAD INTERMEDIA								
<b>Porcentaje de respuesta correcta: 56 %</b>								
<b>The school is now situated...</b>								
<b>in the country</b>								
<b>in the city centre</b>								
<b>in a small village</b>								
<b>in the surrounding of the city</b>								
<b>Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio:</b>								
<b>50</b>	100	150	200	250	300	350	400	450
<b>0,24</b>	0,25	0,27	0,36	0,57	0,81	0,94	0,98	1

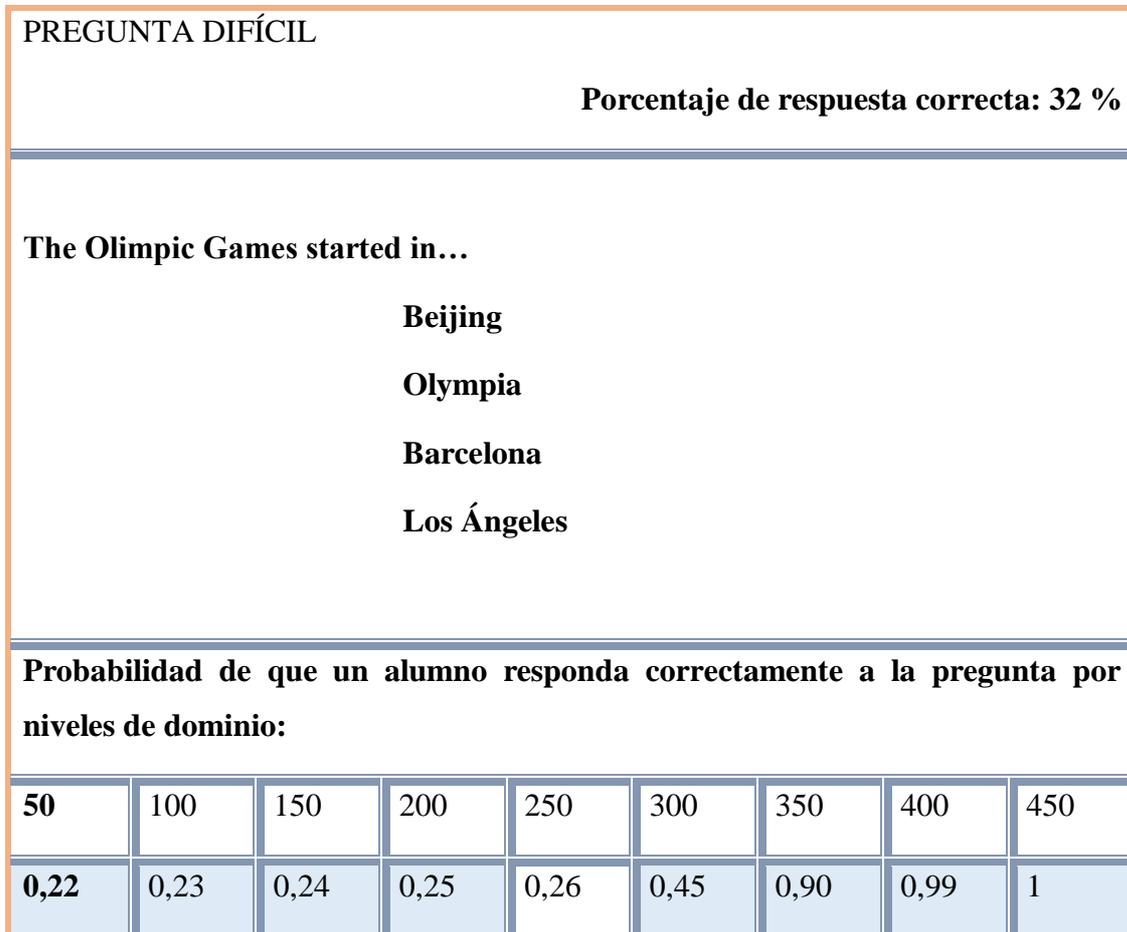
En la pregunta de dificultad media, un alumno o alumna con un nivel de 150 tendría una posibilidad de acierto del 27 %, un alumno medio tendría un 57 % y un alumno con un nivel de 350 o más, sería de un 94 %.

3) Nivel difícil:

El texto correspondiente a este nivel es de tipo periodístico y trata de los Juegos Olímpicos. Con esto se pide la siguiente pregunta acerca de información muy concreta del mismo:

**Figura 12**

*Ejemplo 3 de pregunta del Nivel Difícil de un ejercicio realizado por el INEE*



(Fuente de los gráficos: elaboración propia a través de los datos del INEE, 2014)

En esta última, la probabilidad de acierto es: para el alumnado con un nivel de 150, un 25 %; para el alumnado medio (250), un 26 %; y para el alumnado con 350 o superior, es de al menos un 90 %.

Gracias a las Evaluaciones de educación primaria, se han obtenido los siguientes informes (EducaLAB, 2017):

- 1) Evaluación General de Diagnóstico 2009. educación primaria. Cuarto curso
- 2) Evaluación General de Diagnóstico 2009. Marco de la evaluación

- 3) Educación primaria 2007. Evaluación del sistema educativo
- 4) Centros Españoles en Marruecos. Evaluación de la educación primaria 2006.
- 5) Evaluación de la Expresión Oral. educación primaria 2003
- 6) Evaluación de la educación primaria 2003
- 7) Evaluación de la educación primaria. Datos básicos 2003
- 8) Evaluación de la educación primaria 2001. Centros españoles en Marruecos
- 9) Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa
- 10) Evaluación de la educación primaria 1999
- 11) Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Educación primaria 1999. Avance de resultados-Educación primaria 1999
- 12) Evaluación de la educación física en la educación primaria
- 13) Evaluación de la educación primaria
- 14) Lo que aprenden los alumnos de 12 años. Evaluación de la educación primaria. Datos básicos 1995
- 15) Instituciones para la evaluación del sistema educativo
- 16) Boletines informativos generales
- 17) Evaluación de la educación primaria - Apuntes de Educación Número 13, 2008
- 18) Evaluaciones generales del sistema educativo español – Apuntes de Educación Número 8, 2006
- 19) Resultados en Expresión Oral – Apuntes de Educación Número 2, 2006
- 20) Resultados de la Evaluación de la educación primaria 2003 – Apuntes de Educación Número 1, 2006
- 21) Resumen informativo del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) Año 2000
- 22) Resumen informativo INCE Año 2001
- 23) Resumen informativo INCE Año 2002

#### 4. Evaluaciones de educación secundaria

Con la misma organización que las Evaluaciones de educación primaria, el INEE realiza pruebas en el nivel educativo de ESO. Lo que es más, las pruebas se dividen de igual forma y en las mismas cinco competencias: comunicación lingüística,

matemática, competencia del conocimiento e interacción con el mundo físico (ciencias), competencia en comunicación lingüística (lenguas extranjeras) y competencia social y ciudadana.

La primera vez que se llevó a cabo este tipo de pruebas para la evaluación de la ESO en España fue en el año 2000, con una muestra de 7.486 alumnos de Cuarto curso de la ESO, provenientes de 328 centros de secundaria de todas las Comunidades Autónomas españolas, excepto Andalucía. Se centran en cuatro áreas: Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas; y también incluyen preguntas de conocimiento general. Los datos se estructuran y estudian por el sexo de los alumnos, por la titularidad de los centros y por el nivel de estudios de los padres.

#### 5. Evaluaciones de Diagnóstico de Ceuta y Melilla

Estas empezaron en el año 2009 haciendo un marco, una definición y una primera evaluación general de las ciudades de Ceuta y Melilla. Con ellas se persigue tener la información necesaria para conseguir los objetivos que se definen en el Plan de Evaluación para su mejora educativa. (INEE, 2014).

#### 6. Evaluación de la expresión oral en lengua inglesa en la PAU

Dentro de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (Ley Orgánica, núm. 106, 2006), y más concreto en su Artículo 38 a la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), se señala, entre otras cuestiones, que” la PAU deberá adecuarse al currículo del bachillerato y que corresponde al Gobierno, previa consulta a las CC.AA., para establecer las características básicas de la prueba”. Esta evaluación es hoy en día una prueba piloto (LOE, 2006).

En el Artículo 9.3 de esta misma Ley se introduce, por primera vez en la ordenación educativa española, un ejercicio que contempla la evaluación de la expresión oral en Lengua Extranjera en la PAU. Al ser una incorporación tan novedosa, en la disposición final segunda del Real Decreto 1892/2008 de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de

Grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas (núm. 283, BOE, 2008), se establece que es obligatorio evaluar la expresión oral en lengua extranjera en la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU). Aunque no se ha puesto en marcha aún, se ha realizado la prueba piloto. El INEE es el encargado de hacer este estudio y se perfilará a su vez, los cambios necesarios para llevar a cabo la prueba (art. 93, LOE, 2008).

La finalidad de este experimento es estudiar el comportamiento psicométrico de los evaluadores que se encargan de examinar oralmente a los estudiantes de la PAU, proporcionando datos muy importantes para entender y mejorar cualquier problema implicado en la parte de la prueba de lengua extranjera que se centra en examinar la expresión oral. Con ello se busca determinar las posibilidades reales que existen para integrar la expresión oral en lengua extranjera en la PAU. En la evaluación participaron 90 profesores y siete comunidades autónomas (Aragón, Asturias, Baleares, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Madrid y La Rioja). y fue realizado a finales del curso 2011-2012 (MECD, 2002).

## 7. Eurydice España-REDIE

Esta es otro sistema de evaluación nacional. Desde su puesta en marcha en el año 2010, este estudio se ha dedicado en analizar y evaluar la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo español. La Red española de información sobre Educación (Eurydice España-REDIE) es un mecanismo que colabora con las Administraciones educativas españolas para recopilar, analizar y difundir datos sobre el sistema educativo. No sólo hace estudios para ayudar y apoyar el diseño de políticas educativas, sino que lleva a cabo también un seguimiento de los objetivos que se marcan.

El portal web Eurydice España-REDIE es el principal soporte de difusión de todos los trabajos de las Redes española y europea, y de conocimiento de los sistemas educativos. Además, la información a la que da acceso está en permanente actualización por parte de ambas redes. Esta información está dividida en:

- a. Objetivos y prioridades europeas en materia de educación y formación

- b. Estudios descriptivos comparados sobre distintos aspectos de los sistemas educativos
- c. Estudios descriptivos sobre distintos aspectos del sistema educativo
- d. Descripción de los sistemas educativos europeos (Eurypedia)
- e. Descripción del sistema educativo español (Redipedia)
- f. Bases de datos monográficas sobre diversos aspectos de los sistemas educativos europeos (*Facts and Figures* de Eurydice)
- g. Glosarios europeos sobre educación de Eurydice y Tesoro europeo de los sistemas educativos
- h. Acceso a Redined (esta es la red de información educativa que recoge investigaciones, innovaciones y recursos producidos en España. Es un proyecto colaborativo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y de las comunidades autónomas a través de sus consejerías o departamentos de Educación, pero al que Eurydice pone un acceso directo para así buscar otra información relacionada.)

En el estudio del curso 2012-2013 evalúan la oferta educativa en las aulas de España. En cuanto a primera lengua, se inicia en el segundo ciclo de educación infantil. Y las opciones de lenguajes son: el inglés (considerado preferente), el francés y el alemán, principalmente. La segunda lengua se oferta de forma obligada para los centros, y optativa para el alumnado. En este caso comienza en el tercer ciclo de educación primaria, más frecuente en ESO. Aquí hay entre dos y seis lenguas, y de ellas, la más ofrecida es el francés. Y en el último nivel, estarían las terceras lenguas con una oferta limitada (optativas en ESO y bachillerato). También cabe la posibilidad de un aprendizaje de lenguas extranjeras fuera del horario escolar como son (Spain Overview - Eurydice, 2017):

- a. Chino: Programa de enseñanza de lengua china (Andalucía)
- b. Portugués: Proyecto FIAVAL (Castilla y León), Proyecto Transfronterizo POCTEP REALCE (Extremadura)

- c. Francés: Programa de movilidad (Asturias), Programa “Cruzando Fronteras” (Aragón)
- d. Inglés: Concurso Intercesora (Illes Balears), talleres de inmersión lingüística en verano (Canarias), con comedores escolares, jornadas en familia (Cantabria), Certamen de Teatro (Madrid)

## **2.- Evaluaciones decretadas**

### **1. Evaluación de tercer curso de educación primaria**

En el Artículo 20.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 2006), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE, 2013), se establece la realización de una evaluación, de carácter diagnóstico, en tercer curso de la educación primaria, indicando que “los centros docentes realizarán una evaluación individualizada a todos los alumnos al finalizar el tercer curso de educación primaria” (LOE, 2013).

Esta evaluación se desarrollará individualmente y según dispongan las administraciones educativas y “comprobará el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática” (MECD, 2013).

El objetivo de estas pruebas es ofrecer información y orientación en cada una de las competencias evaluadas. Colaboran 14 administraciones educativas y el MECD, además de la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA, la Evaluación del Rendimiento Educativo). Pero a partir del curso 2014-2015 ya comienzan a hacerse pruebas de la competencia en lengua extranjera en inglés.

### **2. Evaluación final de educación primaria (6º de educación primaria)**

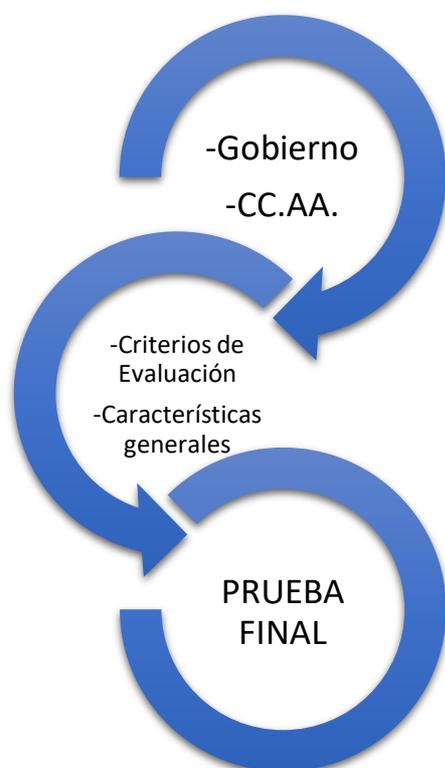
Para esta otra evaluación decretada por el último curso de educación primaria, subrayamos el mismo Artículo, el 20.3 de la Ley Orgánica 2/2006 (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo), de Educación modificado por la Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre). Su Marco Legal está situado en un foro de Grupo de Trabajo de Evaluación e Información Educativa, de igual manera que la evaluación de tercer curso de educación primaria se realiza gracias a la contribución de la IEA y también a la participación de la Fundación Española para la Ciencia y Tecnología (FECYT) y la Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas (FESPM).

En esta Ley se implanta la realización obligatoria de una evaluación con carácter diagnóstico en el sexto curso de la educación primaria. Esta evaluación la hace el alumnado de forma individual antes de terminar este curso, para saber las competencias básicas que tienen. Los resultados serán entregados a los padres de cada alumno o alumna, y estudiados por parte de los organismos implicados para obtener los resultados promedios y niveles de rendimiento de cada alumno, grupo, centro y territorio.

El Gobierno sigue siempre el mismo proceso para implantar estas evaluaciones: De forma previa realiza una consulta a las CCAA, establece los criterios de evaluación y las características generales para las pruebas. Con esto pretende asegurar unos criterios y características de evaluación comunes a todo el territorio.

**Diagrama 13**

*Proceso para implantar la evaluación final de educación primaria*



**Tabla 14**

*Calendario de implantación de la evaluación final de educación primaria*

<i>EVALUACIÓN</i>	<b>CURSO DE IMPLANTACIÓN</b>	<b>ELABORADA POR</b>	<b>EFFECTOS</b>
<i>3º de educación primaria</i>	2014-2015	Comunidades Autónomas	Adopción de medidas para mejorar el aprendizaje

<b><i>Final de educación primaria</i></b>	2015-2016	Comunidades Autónomas	Adopción de medidas para mejorar el aprendizaje
<b><i>Final de ESO</i></b>	2016-2017	Estado	Sin efectos académicos. A partir del 2017-2018: obtención del título de graduado en ESO y acceso a bachillerato/FP
<b><i>Final de bachillerato</i></b>	2016-2017	Estado	Sin efectos académicos. A partir del 2017-2018: obtención del título de bachillerato y acceso a la Universidad

La administración educativa decidirá el calendario de aplicación de la prueba, aunque se recomienda hacerla en mayo para no coincidir con los exámenes de junio. En el año 2015, la prueba piloto se realizó en nueve CCAA, Ceuta y Melilla, además de dos centros en el extranjero (Roma y Lisboa) para su análisis y comparación (Blog Educalab, 2015).

Se justificará el grado de dominio de las competencias básicas en ciencia y tecnología (Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias, del inglés *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), en comunicación lingüística (en castellano, en lenguas propias y en lengua extranjera, hasta hoy día en inglés o francés, dependiendo del centro) (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora, del inglés *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) y en matemáticas (TIMSS)” (CNIIE, 2015).

**Tabla 15**

*Divisiones de especificaciones en la lengua extranjera en la Evaluación Final de Primaria*

	<b>PROCESOS: COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA</b>			
	<b>Localizar y obtener información</b>	<b>Integrar e interpretar</b>	<b>Reflexión y valoración</b>	
<b>Comprensión escrita</b>	70 %	25 %	5 %	
<b>Comprensión oral</b>	60 %	35 %	5 %	
	<b>PROCESOS: EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA</b>			
	<b>Coherencia</b>	<b>Cohesión</b>	<b>Adecuación y presentación</b>	<b>Interacción oral</b>
<b>Expresión escrita</b>	30 %	30 %	40 %	---
<b>Expresión oral</b>	35 %	20 %	30 %	15 %

**Tabla 16**

*Distribución de los pesos de cada cifra obtenida*

	<b>ORAL</b>	<b>ESCRITA</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Comprensión</b>	25 %	30 %	55 %
<b>Expresión</b>	15 %	30 %	45 %
<b>TOTAL</b>	40 %	60 %	<b>100 %</b>

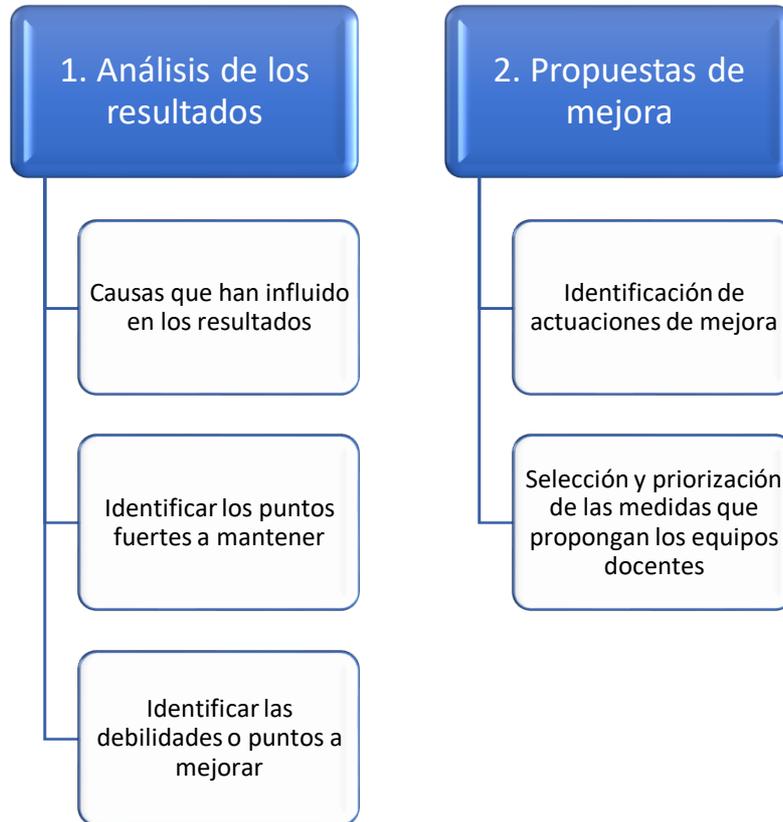
(Fuente: elaboración propia con los datos del INEE, 2015)

El objetivo de dicha prueba es obtener toda la información y orientación necesaria sobre esta colectividad educativa. En cuanto a los estudios de lengua extranjera para la evaluación, se realizarán pruebas para averiguar la competencia oral y escrita.

La finalidad de cada centro al hacer estas pruebas de evaluación es que cada equipo directivo, junto con el profesorado y los equipos docentes, elaboren un Plan de Mejora en el cual aparecerán dos apartados con unos ítems iguales o parecidos a los siguientes:

**Diagrama 17**

*Modelo de secciones del Plan de Mejora*



(Fuente: elaboración propia con los datos de: Educalab, 2015)

**3.- Evaluaciones internacionales**

A continuación, se exponen otras evaluaciones internacionales. Aunque estas pruebas no estén decretadas por el MECED, el sistema educativo español participa en ellas. Asimismo, se usan para hacer valoraciones adicionales a las estipuladas por la legislación española y sirven para hacer comparativas. Se enumeran a continuación (tabla 18), las que tienen relación con el aprendizaje o desarrollo de esta lengua extranjera:

**Tabla 18**

*Otras evaluaciones internacionales*

1.	Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA)
2.	<b>Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS)</b>
3.	<b>Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL)</b>
4.	<b>Evaluación de habilidades de los alumnos en inglés</b>
5.	<b>Evaluación de la calidad en la enseñanza escolar (Proyecto Piloto Europeo)</b>

1) PISA

Es el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o como se conoce normalmente, el Informe PISA (por sus siglas en inglés *Programme for International Student Assessment*). Es un escrutinio llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que sirve para determinar el rendimiento de los estudiantes, gracias a unos exámenes que se realizan cada tres años en varios países entre los que figura España (Informe PISA, 2012). Se hizo por primera vez en el año 2000. Este rendimiento se analiza para determinar la valoración de cada país en sus estudiantes de 15 años, no estando estipulado para un nivel de enseñanza en

concreto. “Aunque es considerado como un sistema *objetivo* de comparación, su formulación está sujeta a muchas críticas, ya que es un análisis meramente cuantitativo” (Popkewitz, 2013). En la actualidad participan más de 70 países, tanto miembros de la OCDE como asociados.

Se realiza por encargo de los gobiernos de cada país y sus instituciones educativas. En sus exámenes se valoran las tres áreas de competencia: lectura, matemáticas y ciencias naturales, cada una de forma independiente y sin tener nada que ver con el currículo de cada centro, para así poder hacer una comparativa entre todos los países participantes. “PISA no analiza los programas escolares nacionales, sino que revisa los conocimientos, las aptitudes y las competencias que son relevantes para el bienestar personal, social y económico” (OCDE, 1999).

Todo esto no es sólo para analizar la capacidad de los estudiantes, sino también para promover la mejora del conocimiento escolar del alumnado. Aunque no analiza el área de lengua extranjera, evalúa la competencia de lectura, que es muy importante para aprender adecuadamente una segunda lengua extranjera, ya que “el concepto de adquisición de una segunda lengua está estrechamente relacionado con los conceptos de bilingüismo y de adquisición y aprendizaje de la primera lengua” (Mayor, 1994).

## 2) PIRLS

Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS), sus siglas vienen dadas por su traducción al inglés *Progress in International Reading Literacy Study* y es llevado a cabo también por la IEA. Se realiza cada 5 años y el primero fue realizado en 2001. Su intención es medir las tendencias en el rendimiento en comprensión y competencia lectora en los alumnos de 4º curso de educación primaria, con una franja de edad entre los nueve y diez años. Intervinieron en el último estudio, más de 50 países, entre los que figura España, que participó por primera vez en el segundo estudio dado en 2006.

Este estudio es diferente a los mencionados anteriormente ya que no sólo se basa en analizar los resultados de los exámenes, sino que se relacionan esos datos con el contexto del alumnado para saber si éste puede influir en las conclusiones. Para ello

obtienen datos como el contexto personal, familiar y escolar de cada alumno y alumna, así como el ámbito educativo de cada país sobre el aprendizaje de la lectura (PIRLS, 2011). Su objetivo es poder explicar las carencias o fallos que haya en el aprendizaje de la lectura y dar una serie de pautas, en base a los resultados, para mejorarlos (INEE, 2013).

### 3) EECL

Es el Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL) —conocido en inglés como ESLC (*European Survey on Language Competences*)—. Se realizó por primera vez en el año 2011 y ha sido diseñado por la CE para realizarse en el último año de ESO (edad entre los 13 y 16 años) en varios países europeos. Pretende proporcionar a los miembros de la Unión una información comparada sobre las competencias lingüísticas en lenguas extranjeras que tienen los estudiantes al terminar la ESO, junto con prácticas que permitan mejorar el aprendizaje de estas lenguas.

El examen consta de una evaluación de tres destrezas: dos receptivas y una productiva. Las receptivas las dividen en comprensión lectora y en comprensión oral, y la productiva en expresión escrita. Los niveles se rigen por los datos en los términos del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas y sus cuatro primeros niveles: A1, A2, B1 y B2, ordenados de menor a mayor nivel (INEE, 2013).

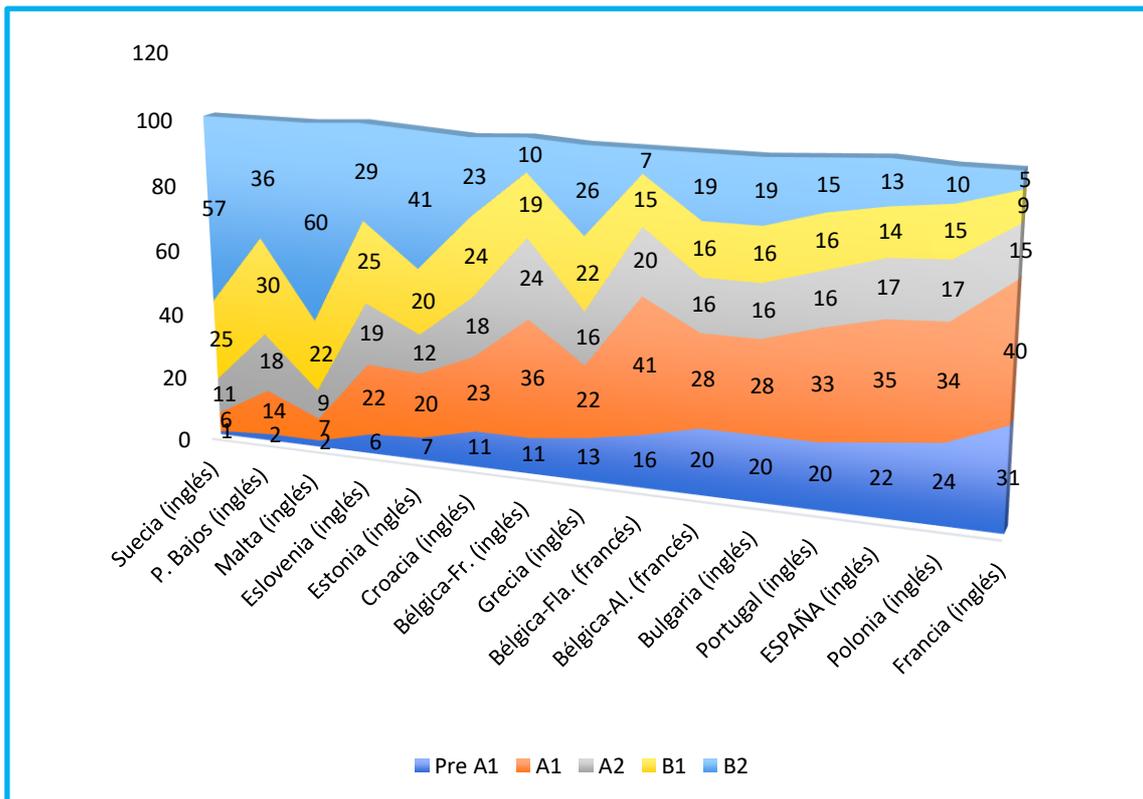
Hasta hoy en día, en España se realiza en francés y en inglés, ya que son las lenguas europeas que más se enseñan en nuestros centros docentes. De ambos idiomas se obtiene un indicador que permite comparar el progreso de aprendizaje y evolución de cada estudio. En otros países europeos se exploran otros idiomas como el alemán, italiano y español.

Los resultados de esa primera prueba de la que hablamos al principio de este punto se publican en 2012 (MECD, 2012). El Instituto Nacional de Evaluación Educativa facilita los datos de las encuestas realizadas. Este estudio es pionero en los datos de competencias reales en lenguas extranjeras, haciendo una comparativa con Europa. Los datos dan el porcentaje de alumnos que alcanza un nivel u otro (según los

niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL, 2016). España en la primera lengua tiene mejores resultados que Francia y son similares a los de Polonia y Portugal; pero distan mucho de los resultados de países como Suecia, Malta, Países Bajos, Estonia y Eslovenia. Aquí mostramos dos gráficos con los resultados:

**Gráfico 19**

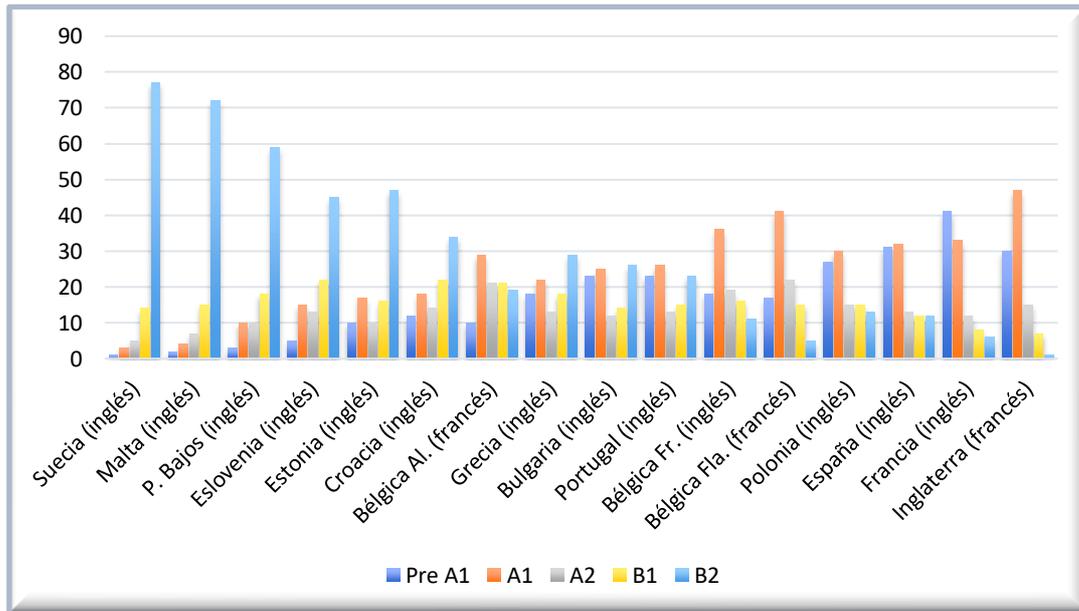
*Porcentaje de alumnos por niveles de rendimiento en la Competencia en primera lengua extranjera (EECL)*



Porcentaje de alumnos por niveles de rendimiento y destrezas en la Competencia en primera lengua extranjera (2011):

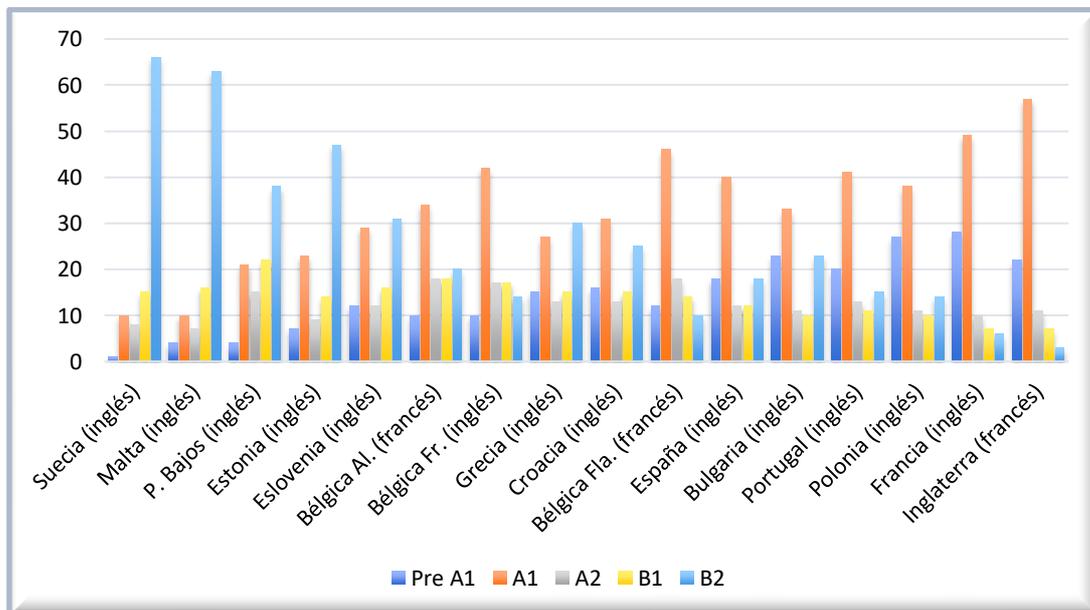
**Gráfico 20**

*Comprensión oral*



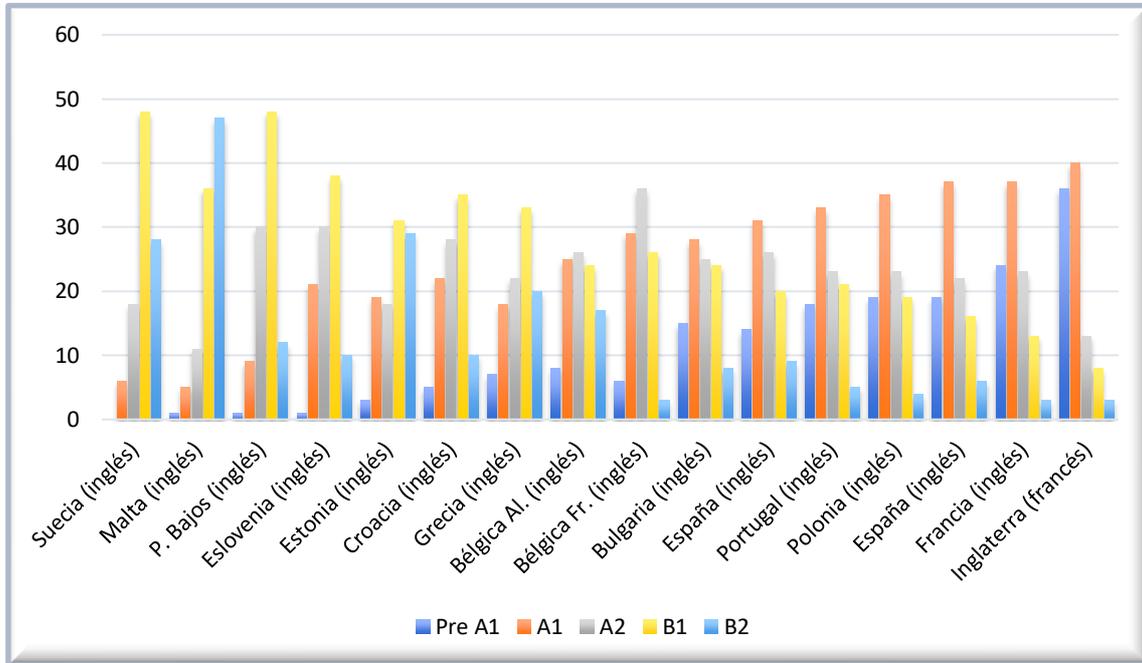
**Gráfico 21**

*Comprensión lectora*



**Gráfico 22**

*Comprensión escrita*



(Fuente de los gráficos 20-22: elaboración propia con los datos del *Estudio Europeo de Competencia Lingüística –EECL*, MECD, 2011).

Estos gráficos ponen en manifiesto que aun a pesar de los recursos y esfuerzos que pone el sistema educativo español, su alumnado no destaca por sus destrezas y dominio de las lenguas extranjeras (EECL, 2011).

4) Evaluación de habilidades de los alumnos en inglés

Dicha evaluación de habilidades es parte de un proyecto ya realizado en el curso 1995-1996 en 4 países europeos: Francia, España, Suecia y Holanda. Tenía una única y clara finalidad: conocer los logros de los alumnos en inglés como lengua extranjera. Su impulsora, la *European Network of policy makers for the evaluation of education systems*, llevó los resultados a un coloquio europeo que hubo en 1997, donde estaba la organización del Programa Sócrates. Ésta se interesó por el estudio y lo financió para aplicarlo al ámbito de la lengua extranjera. Con ese crédito, la European Network optó por hacer otro estudio sumando estos objetivos. En 2002 participaron ocho países.

Además de los originales, se suman Alemania, Dinamarca, Finlandia y Noruega. En esta mejorada evaluación se inspeccionó la eficacia del inglés como lengua extranjera en España, en comparación con otros países europeos (INEE, 2002).

#### 5) Evaluación de la calidad en la enseñanza escolar

En este estudio de España, Francia y Suecia se analizan los resultados del alumnado que cursa inglés como lengua extranjera, en una edad comprendida entre los 15 y 16 años. Los técnicos del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE); organismo responsable de la evaluación del sistema educativo en el MECD: Guillermo Gil Escudero e Isabel Alabau Balcells se encargan de redactar el proyecto. “En este informe se presentan algunos resultados seleccionados del estudio internacional del mismo nombre emprendido por tres instituciones dedicadas a la evaluación educativa, DEP de Francia, Skolverket de Suecia e INCE de España” (INCE, 1997). En este sistema de evaluación se analizan los resultados de una serie de cuestionarios aplicados a estos alumnos y a su profesorado, donde el objetivo es saber y examinar las prácticas didácticas que realizan habitualmente con relación a la lengua extranjera (Evaluación internacional lengua inglesa, 2017).

### **2.2.3. Los Planes AICLE en España**

#### **2.2.3.1. Introducción y definiciones**

La enseñanza AICLE es uno de los pilares básicos para integrar el pensamiento bilingüe en la enseñanza. En 1994 hay constancia del empleo de este término en un escrito de David Marsh para describir una corriente lingüística aplicada a la obtención de un mayor éxito en el aprendizaje de lenguas extranjeras a través de las materias comunes (Marsh, 2010). En 1995, la Comisión Europea aprobó un documento sobre educación denominado: “El Libro Blanco. Enseñanza y aprendizaje. Hacia una sociedad del aprendizaje”. En él se estableció el dominio de tres idiomas comunitarios como algo prioritario. Para llegar a esto, se ubicaron materias curriculares en lengua extranjera, tomando este concepto y adaptándolo al sistema educativo. Este tipo de enfoque es

apropiado para desarrollar la implementación de los programas bilingües, ya que facilita la enseñanza de contenidos curriculares no lingüísticos, aunque se impartan en una lengua extranjera (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011).

Aunque el enfoque AICLE comparte características con otros métodos de enseñanza de lenguas, no se trata sólo de una enseñanza de lengua extranjera, ni de enseñar en una lengua extranjera; sino de enseñar con y a través de esta usando metodologías adaptadas al contexto educativo. El profesor AICLE no debe cometer el error de convertirse en profesor de lengua extranjera, hay que ir más allá y convertir al alumnado en participante activo en el desarrollo de este aprendizaje (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008: 105). Veamos una serie de definiciones para aclarar este concepto:

AICLE hace referencia a las diferentes situaciones en la que cada materia o parte de la materia, se enseña a través de una lengua extranjera. El fin de esto es aprender una lengua extranjera a la vez que se aprenden contenidos de una materia (Marsh, 1994).

Este aprendizaje Integrado de Lenguas Extranjeras junto con otros contenidos curriculares, enseña la asignatura como historia o ciencias naturales en una lengua distinta a la propia. AICLE es muy beneficioso para aprender otras lenguas y también da beneficios a la asignatura de idioma extranjero en sí. Este sistema pone especial interés en la motivación del alumnado y en que, los alumnos sean capaces de resolver problemas de forma autónoma incluso en otro idioma diferente al materno (Navés y Muñoz, 2000a).

En otros idiomas este concepto se traduce de formas diferentes. Algunas de estas traducciones son:

- Inglés: CLIL: Content and Language Integrated Learning

*CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focussed aims, namely the learning of content, and the simultaneous learning of a foreign language (Marsh, 1994).*

*This approach involves learning subjects such as history, geography or others, through an additional language. It can be very successful in enhancing the learning of languages and other subjects and developing in the youngsters a positive 'can do' attitude towards themselves as language learners (Marsh, 2000).*

- Francés: EMILE: Enseignement De Matieres Par Integration D'une Langue Etrangere

*Dans cette approche, l'apprentissage de matières telles que l'histoire-géographie se fait en langue étrangère. Cette façon de travailler, en faisant appel à la pédagogie de la réussite, crée chez les jeunes une confiance en soi qui les encourage à aborder de façon positive l'apprentissage des langues (Corral, 2013).*

- Alemán: CLILiG: Content and Language Integrated Learning in German

*Bei diesem Ansatz werden verschiedene Fächer wie Geographie, Geschichte, Mathematik in einer Zweitsprache unterrichtet. Dies kann sowohl für das Lernen der Sprache, als auch für die einzelnen Fächer motivierend sein und eine positive Haltung gegenüber dem Sprachenlernen entwickeln (Steinhäusler y Kazianka, 2006).*

Como exponen Madrid y Madrid (2014), aplicar el enfoque AICLE en diferentes lugares, puede hacer que la implementación varíe de un lugar a otro. Por esto, por en España el aprendizaje de las lenguas extranjeras dentro de los programas bilingües promueve un bilingüismo aditivo, donde la instrucción en otra lengua se considera un enriquecimiento cultural y busca el desarrollo de la competencia comunicativa en la misma en ámbitos formales, comunicándose en su lengua materna cuando no se encuentra inmerso en éstos (Lorenzo et al., 2011:19). En definitiva, puede interpretarse como un novedoso enfoque educativo que sirve para fortalecer la diversidad lingüística, una poderosa arma que puede tener un fuerte impacto sobre la enseñanza de idiomas.

### 2.2.3.2. Principios y elementos básicos

Los principios básicos de una enseñanza AICLE giran en torno a las mismas ideas. A continuación, se exponen las más representativas:

1) Doble finalidad.

La lengua está enfocada a aprender el contenido de la materia, pero también a aprender a comunicarse y a entender la lengua extranjera. El profesor AICLE tiene que tener presentes siempre los objetivos de la materia, pero a su vez, la lengua que precisa para enseñar estos objetivos, lo que Dalton-Puffer denomina: *Language Curriculum* (Dalton-Puffer, 2007).

2) Vocabulario de la materia.

La asignatura debe regir qué vocabulario se aprende en esa lengua extranjera. Esto quiere decir que el vocabulario específico y las estructuras para describir o relatar y las destrezas lingüísticas como escuchar, hablar, escribir o interaccionar, vendrán determinadas sobre todo por la materia que se esté enseñando (Llinares, Morton, y Whittaker, 2012).

3) La fluidez como punto clave.

Lo fundamental en esta estrategia es centrarse en la fluidez del alumnado. Este concepto va unido a la confianza que va a tener el sujeto para desarrollar la lengua extranjera. Es necesario prestar atención a la forma lingüística, pero no será el tema central en una enseñanza AICLE (Coyle, 1999).

El lenguaje se usa como vía para conectar la comunicación y el aprendizaje, sin centrarse demasiado en su estructura formal. Es decir, que el lenguaje se aprende gracias a su uso en situaciones no ensayadas pero puestas como un “andamiaje”. Las tareas, aunque no ensayadas, deberán estar planificadas para que el aprendizaje del alumnado sea efectivo, yendo de las más concretas a las más abstractas. El concepto de andamiaje o *scaffolding* en inglés, es clave para ayudar a trabajar la forma lingüística de este aprendizaje (Coyle, 2002).

4) La multiculturalidad.

Tanto en la lengua como en el pensamiento, deberá estar presente en la

enseñanza el hecho de que esta lengua extranjera está ligada a una cultura (Coyle, 2002).

En segundo lugar, se enumeran los elementos que debe tener todo currículo para una correcta enseñanza AICLE (Coyle, 1999):

1) Contenido.

Facilitando la mejora continua en el conocimiento, las destrezas y la comprensión de los temas.

2) Comunicación.

La comunicación es un punto clave ya que el lenguaje en un idioma extranjero (casi en la totalidad de la clase, o a ser posible en su conjunto al completo) será la vía para la enseñanza de la materia.

3) Cognición.

El alumnado desarrollará destrezas cognitivas para enlazar los conceptos y la importación que el profesorado imparte.

4) Cultura.

El alumnado está continuamente expuesto en varias perspectivas e idiomas en las que adquiere sus conocimientos y esto hace que sean más conscientes de otras formas y culturas.

Por último, de la LOMCE se extraen los principios básicos de la práctica de dicho método (BOE, 2013):

1) Doble vertiente.

La lengua se usa para aprender el contenido del área, pero también se aprende la lengua con objeto de comprender y comunicar.

2) Lenguaje.

La materia que se estudia es la que determina el tipo de lenguaje. El vocabulario que el profesor debe enseñar vendrá fijado por la asignatura que esté impartiendo. Es evidente que el discurso, la interacción de los alumnos y

la práctica no puede ser idéntica en Matemáticas que en Historia. La fluidez es más importante que la precisión gramatical y lingüística.

3) Confianza (andamiaje y AICLE).

Es vital tanto, para el profesorado como para el alumnado, desarrollar las clases con confianza. Para esto se pueden ayudar del concepto de “andamiaje” o Scaffolding en inglés y de la combinación de las 4Cs del Currículo que se expondrán más adelante y que están íntimamente relacionados con el término AICLE. El “andamiaje” es un término que se basa en proporcionar una asistencia al alumnado paso a paso. Daniels (2003), tiene varias interpretaciones respecto a su aplicación, ya que hay quienes reconocen la utilidad en el proceso cognitivo y quienes cuestionan su efectividad, considerándolo más como un obstáculo al aprendizaje, argumentando que la intromisión del educador en el proceso de aprendizaje inhibe el desarrollo y la libertad de pensamiento de quien aprende. Debido a esto, algunos autores han propuesto niveles de andamiaje y criterios para la eficaz aplicación del andamiaje (propiedad, adecuación, estructura, colaboración e interiorización). Debemos destacar que dependiendo del autor hay otras categorías y tipologías para catalogar la asistencia del profesor hacia el alumno en este tipo de enseñanza. Esta ideología está relacionada con las creencias y teorías de Vigotsky (1978). Este autor defiende que la capacidad de resolución de las dificultades y/o problemas que puede haber en la docencia tiene una serie de estrategias:

- a. Aquellas que el alumno o alumna puede desarrollar de forma autónoma e independiente.
- b. Otras dificultades que el estudiante no es capaz de solventar ni siquiera con la ayuda del profesorado.
- c. Una tercera clasificación de problemas que pueden solucionar con ayuda.

En definitiva, se puede resumir este método como un apoyo continuo del profesor hacia el alumnado. No sólo al proporcionarle una respuesta a sus dudas sino

facilitarle los soportes, explicaciones y materiales necesarios para su aprendizaje y enseñanza en una lengua extranjera, objetivo final de todo profesor bilingüe.

Con respecto a las 4Cs del currículo, Coyle 1999, señala que para una lección de CLIL bien programada se deberían combinar esos cuatro elementos:

- I. Contenido: Permite avanzar y desarrollar el conocimiento, destrezas e incluso la comprensión de los temas que tenga un currículo.
- II. Comunicación: Usando en este caso la lengua extranjera para aprender mientras se aprende a usar la lengua misma.
- III. Cognición: Desarrollando las habilidades cognitivas que relacionan la formación de conceptos (abstractos y concretos), la lengua y los conocimientos.
- IV. Cultura: Permite hacer una exposición de conocimientos compartidos de una forma más consciente hacia el otro e incluso hacia uno mismo.

### 2.2.3.3. Competencias del profesorado AICLE

Estos docentes deben basar su enseñanza en una serie de competencias básicas. Estas son (Bertaux, Coonan, Frigols-Martín, y Mehisto, 2009):

**Tabla 23**

*Competencias básicas del profesorado AICLE*

COMPETENCIAS	BREVE RESUMEN DE COMPETENCIAS
1. EL PROGRAMA	Definir el concepto CLIL (adoptar un enfoque)
2. POLÍTICA DE CLIL	Adaptar CLIL al contexto local (integrarlo al currículo, etc.)
3. COMPETENCIAS L2	BICS, CALP (lenguaje del aula, etc.)
4. DESARROLLO DEL CURSO	Diseñar un curso/actividades (poner en práctica el andamiaje)
5. APOYAR EL APRENDIZAJE	Trabajar con todos los integrantes educativos (padres, profesores, construir buenas relaciones con los alumnos)

A saber:

BICS = Basic Interpersonal Communication Skill  
 CALP = Cognitive Academic Language Proficiency  
 Andamiaje = *scaffolding* en inglés

(Fuente: elaboración propia con los datos de: Bertaux et al., 2009)

Estas competencias engloban áreas fundamentales para poner en práctica el sistema AICLE en el nivel de enseñanza secundaria. Hansen-Pauly concreta estas ocho áreas (Hansen-Pauly, 2009) en las siguientes:

**Diagrama 24**

*Las 8 áreas de competencia fundamentales para el profesorado AICLE*



(Fuente: elaboración propia según los datos de Hansen-Pauly et al., 2009)

Ese mismo año, Bertaux et al. (2009), hace un repaso por estas áreas de competencias AICLE puestas en práctica, afirmando que son. Aunque hay autores que apuntan ocho y autores que apuntan nueve, todos giran en torno a las mismas ideas clave. En la siguiente tabla, representamos las 9 competencias junto con su práctica docente:

**Tabla 25**

*Las 9 áreas de competencia fundamentales para el profesorado AICLE*

<b>ÁREAS DE COMPETENCIA</b>	<b>EN LA PRÁCTICA</b>
1. <i>INTEGRACIÓN</i>	Integrar contenido, lengua y destrezas
2. <i>IMPLEMENTACIÓN</i>	Planificar las lecciones y tareas
3. <i>ADQUISICIÓN DE SEGUNDA LENGUA (L2)</i>	Usar los niveles del MCER, aplicar la <i>Second-language acquisition</i> (SLA)
4. <i>INTERCULTURALIDAD</i>	Promover la conciencia cultural
5. <i>GESTIÓN DEL ENTORNO</i>	Atender aliado afectivo del aprendizaje
6. <i>ENFOQUE: EL ALUMNO</i>	Aplicar una metodología interactiva
7. <i>DESTREZAS DE APRENDIZAJE</i>	Tener conciencia de la (meta) cognición
8. <i>EVALUACIÓN</i>	Aplicar procedimientos de evaluación
9. <i>FORMACIÓN, ENFOQUES INNOVADORES</i>	Mantenerse al día profesionalmente, usar TICs en el aula

(Fuente: elaboración propia con los datos de: Bertaux et al., 2009)

Este profesorado debe hacer al alumnado partícipe de una comunidad mundial de hablantes de inglés. El estudiante debe experimentar que el inglés no es sólo una asignatura, sino una cultura que está integrada en las aulas y en la sociedad. Por este motivo, el método AICLE pone mucho énfasis en la “resolución de problemas” y en el “saber hacer”. Estimula a los estudiantes no sólo a aprender la asignatura, sino también para saber hacer las cosas en otras lenguas. Los profesores son especialistas en la materia y no del idioma extranjero en sí. Por lo tanto, el profesor AICLE se enfrenta a un reto para crecer como personal educativo dado que requieren un cierto nivel del inglés.

#### **2.2.3.4. Metodología**

La metodología que el profesorado usa en clase está enfocada en base a las siguientes bases:

1) Enseñanza enfocada en el alumnado

La enseñanza AICLE debe estar centrada en el alumno y su implicación en el aprendizaje. Siempre teniendo en cuenta que hay que promover la cooperación del profesorado con los alumnos. Para conseguir esto, se pueden hacer las siguientes actuaciones (Grenfell, 2002):

1.1.) En las clases, ir siempre de lo particular a lo general, para facilitar el aprendizaje

1.2.) Negociar los temas y tareas

1.3.) Usar ejemplos y ejercicios con situaciones lo más cercanas a la realidad y/o materia real para acercarse a la realidad del estudiante.

1.4.) Realizar trabajos por proyectos y trabajos por roles. Esta enseñanza basada en proyectos se caracteriza por “la crítica del tratamiento curricular del conocimiento y la necesidad de modificar los métodos de aprendizaje escolar” (Martin, X, 2006).

2) Enseñanza flexible

La enseñanza debe ser flexible. Con esto, se intenta facilitar la comprensión del contenido y del contexto para cubrir los diferentes estilos de aprendizaje. Esto se hace gracias a:

2.1.) Adecuar el material a la edad

2.2.) Realizar tareas con el apoyo de algún tipo de andamiaje

2.3.) Usar la alternativa de la primera lengua si se necesita

2.4.) Usar estrategias no solo lingüísticas, sino paralingüísticas como pueden ser: la repetición, simplificar, hacer ejemplos, hacer gestos, usar imágenes de ayuda, hacer gráficos, etcétera.

3) Aprendizaje interactivo y autónomo

El educador debe hacer el aprendizaje lo más interactivo posible para motivar al alumnado, así como lo más autónomo posible a la hora de trabajar y aprender. Se puede conseguir mediante:

3.1.) Trabajar por parejas o grupos

3.2.) Hacer ejercicios que impliquen algún tipo de negociación

3.3.) Actividades que desarrollen algún tipo de investigación, en las que el alumnado tenga que investigar de algún modo

3.4.) Estrategias de comprensión y seguimiento de la clase (hacer preguntas, pedir aclaraciones, deducciones, etc.)

3.5.) Usar autoevaluaciones

3.6.) Hacer evaluaciones por pares

4) Uso de recursos variados

Los recursos materiales deben ser lo más variados posibles, sobre todo con la ayuda y el uso de las TIC. Las TIC hacen que el alumno o alumna se motive más y, por tanto, interactúe y tenga más autonomía a causa de:

4.1.) El empleo de recursos digitales (Podcasts o vídeos, entre otros).

4.2.) Emplear herramientas y espacios de la Web 2.0 (páginas sociales para la educación en Internet como los blogs o plataformas. La Junta de Andalucía tiene un portal web dedicado a recursos AICLE que se puede usar en inglés, francés o alemán (Secuencias Didácticas, Junta de Andalucía, 2017).

5) Orientación a procesos y tareas

El aprendizaje se hace por medio de una serie de procesos y tareas. "Una tarea es una actividad que requiere que los alumnos usen la lengua, poniendo el énfasis en el significado, para obtener un objetivo" (Bygate, Skehan, and Swain, 2001:11). Estas tareas deben tener como fin no sólo el aprendizaje del contenido de la materia, sino entender y aprender la lengua extranjera en la que se imparten las lecciones.

## **2.3. LEGISLACIÓN EN ANDALUCÍA**

### **2.3.1. Contexto**

En el caso de Andalucía, los programas bilingües surgen a mediados de la década de los 90. Este cambio es consecuencia de la general y creciente demanda de idiomas que hay en la sociedad, debido a los cambios sociales, educacionales y políticos. Destacan proyectos como Linguapax, promovido por la UNESCO. Esta organización no gubernamental, aboga por una cultura de paz gracias a la educación plurilingüe, a la protección del patrimonio lingüístico y la cooperación y entendimiento entre los pueblos. En él se remarca la importancia de la escuela para la creación de este objetivo, poniendo de manifiesto que el aprendizaje de lenguas está estrechamente relacionado con este clima pacífico y la buena relación entre las comunidades. (Proyecto Internacional Linguapax, 1987).

También, destaca el Plan de Acción sobre el Aprendizaje de las Lenguas y la Diversidad Lingüística, que promueve el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística mediante diversos Programas, con un Plan de acción 2004-2006 (Comisión

Europea, 2003). Define tres grandes ámbitos de intervención y dentro de cada ámbito da una serie de objetivos:

Ámbito 1. Aprendizaje permanente de lenguas. Objetivos:

- a. Educarse desde una edad temprana, con la lengua materna junto con otras dos lenguas extranjeras.
- b. Continuar este aprendizaje (apuntado en el objetivo anterior) hasta la ESO, formación profesional y enseñanza superior.
- c. Fomentar también el aprendizaje de lenguas en adultos.
- d. Desarrollar y adaptar este aprendizaje a personas con necesidades especiales.
- e. Ampliar el abanico de lenguas paulatinamente.

Ámbito 2. Mejorar la enseñanza de las lenguas, especialmente mediante una estructura escolar más adaptada. Objetivos:

- a. Utilizar políticas globales de enseñanza de lenguas en las escuelas.
- b. Ampliar la difusión de herramientas de lenguas para la enseñanza y aprendizaje de estas.
- c. Perfeccionar la formación de los profesores de idiomas.
- d. Acrecentar el número de profesores de idiomas.
- e. Formar al profesorado para enseñar su o sus disciplinas en al menos, una lengua extranjera.
- f. Hacer una evaluación de las capacidades de la lengua extranjera de la población a través de un indicador europeo de competencia lingüística y hacer posible la comparación de dichas competencias.

Ámbito 3. Crear un entorno favorable a las lenguas. Objetivos:

- a. Promover un enfoque orientado a la diversidad lingüística de un modo integrador y favoreciendo las lenguas.

- b. Fomentar y mejorar la participación y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En este marco se llevaron a cabo los programas Sócrates, Leonardo da Vinci y MEDIA Plus (EUR-Lex, 2007).

El Programa de Fomento de Plurilingüismo, planteado el 2 de marzo de 1998, donde se firmó el Protocolo de Colaboración entre la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, y el Ministro de Asuntos Exteriores de la República Francesa: Protocolo para la implantación y desarrollo de servicios bilingües español-francés en determinados centros escolares de Andalucía (Siguán, y Makey, 1986). Con ello, en dos provincias andaluzas se crean e instauran centros y secciones bilingües con carácter experimental. Este experimento denominado Secciones Bilingües Andaluzas (SBA) se realizó en cuatro centros de Sevilla y Málaga durante el curso 1998-1999, con un gran éxito. Tras la evolución y valoración positiva de este Programa, el 26 de septiembre de 2000, la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía firmó un Protocolo de Colaboración con el Cónsul General de la República Federal Alemana, y también con el director del Goethe Institut de Alemania en Madrid, para la implantación y desarrollo de servicios bilingües español-alemán en determinados centros escolares de Andalucía (Zagalaz, M.L., 1999).

### **2.3.2. Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía**

En 2005 se formaliza esta idea bilingüe con el Plan de Fomento del Plurilingüismo (Consejería de Educación, 2005); y se abre paso a una enseñanza con opción a crear centros bilingües con los idiomas inglés, francés y alemán (Lorenzo; Casal; Moore; Alfonso y Yeray, 2009). Se describen los cambios curriculares para iniciar la enseñanza de la primera lengua extranjera desde la educación infantil, y la introducción de una segunda lengua extranjera en el tercer ciclo de esa misma etapa educativa. En el programa bilingüe hay que ajustar las horas de aprendizaje de la segunda lengua extranjera a lo estipulado en el Plan Plurilingüe. No es que las horas de la materia de lengua extranjera sea más numerosa (ya que son las mismas para todos los estudiantes sigan o no este Plan), sino que los alumnos inmersos en la modalidad

bilingüe tienen entre el 30 % y 50 % de las asignaturas no lingüísticas impartidas en lengua extranjera, a través de una metodología AICLE.

Cuando el alumnado llega a la etapa de educación secundaria, debe elegir obligatoriamente una asignatura optativa de segundo idioma en todos los cursos de esta fase. La Administración Educativa de la Junta de Andalucía destina una serie de recursos a esta educación (Consejería de Educación, 2005):

1. Auxiliares de conversación, quienes apoyan al profesorado y ayudan a elaborar materiales y a realizar actividades orales en el aula.
2. Ayudas económicas extraordinarias para soportar en la medida de lo posible los gastos ocasionados para la correcta implantación del Programa.
3. Concesión de materiales curriculares específicos para la enseñanza bilingüe.
4. Dotación de equipamiento tecnológico para facilitar la enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

Es el 22 de marzo de 2005, cuando el Consejo de Gobierno concretó un acuerdo por el que se aprobó el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía, estableciendo unos 400 centros bilingües en esta Comunidad. “La experiencia acumulada (desde 1998) ha creado las bases necesarias para inicial el Plan de Fomento del Plurilingüismo con una mayor dimensión. No se parte, en consecuencia, sólo de ideas o proyectos, sino de realidades contrastadas, que se han ido mejorando con la reflexión, la autoevaluación y el análisis permanente” (Consejería de Educación, 2005).

Los cambios y modificaciones legales de ámbito estatal y en vigor en Andalucía por orden cronológico (consultado el 6 de diciembre, en el BOJA, 2016) que han existido desde la composición de dicho Plan son:

1. Orden de 5-9-2005, por la que se establecen la composición y funciones de los órganos de asesoramiento y coordinación contemplados en el Plan de Fomento del Plurilingüismo (BOJA, 29-9-2005).
2. Orden de 11-12-2006, por la que se regula la composición, funcionamiento y competencias del Consejo Asesor de Política Lingüística previsto para el

- desarrollo del Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía (BOJA, 28-12-2006).
3. Orden de 7-3-2008, por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de los premios a materiales curriculares relacionados con el fomento del plurilingüismo en los centros educativos públicos dependientes de la Consejería y se efectúa su convocatoria para el año 2008 (BOJA, 28-3-2008).
  4. Resolución de 22-6-2009, de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa, por la que se autorizan nuevos centros docentes públicos bilingües dependientes de la Consejería de Educación a partir del curso 2009-2010 (BOJA, 03-07-2009).
  5. Resolución de 26-05-2010, de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa, por la que se autorizan nuevos centros docentes públicos bilingües dependientes de la Consejería de Educación a partir del curso 2010-2011 (BOJA, 09-06-2010).
  6. Corrección de errores de la Resolución de 26 de mayo de 2010, de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa, por la que se autorizan nuevos centros docentes públicos bilingües dependientes de la Consejería de Educación a partir del curso 2010-2011 (BOJA, 06-08-2010).
  7. Orden de 3-09-2010, por la que se establece el horario de dedicación del profesorado responsable de la coordinación de los planes y programas estratégicos que desarrolla la Consejería competente en materia de educación (BOJA, 16-09-2010).
  8. Resolución de 30 de junio de 2011, de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa, por la que se autorizan nuevos centros docentes públicos bilingües dependientes de la Consejería de Educación a partir del curso 2011-2012 (BOJA, 08-07-2011).

9. Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la comunidad autónoma de Andalucía (BOJA, 12-07-2011).
10. Orden de 29 de junio de 2011, por la que se establece el procedimiento para la autorización de la enseñanza bilingüe en los centros docentes de titularidad privada (BOJA, 12-07-2011).
11. Orden de 22 de septiembre de 2011, por la que se establecen las modalidades de provisión y las bases reguladoras para la concesión de subvenciones a auxiliares de conversación, y se efectúa convocatoria para el curso 2011-2012 (BOJA, 29-09-2011).
12. Corrección de errores de la Resolución de 30 de junio de 2011, de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa, por la que se autorizan nuevos centros docentes bilingües dependientes de la Consejería de Educación a partir del curso 2011-2012 (BOJA, 11-01-2012).
13. Orden de 30 de julio de 2012, por la que se especifican las etapas educativas autorizadas de enseñanza bilingüe en los centros docentes de la comunidad autónoma de Andalucía y se autorizan nuevos centros públicos bilingües (BOJA, 07-09-2012).
14. Orden de 18 de febrero de 2013, por la que se modifican la de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la comunidad autónoma de Andalucía, y la de 29 de junio de 2011, por la que se establece el procedimiento para la autorización de la enseñanza bilingüe en los centros docentes de titularidad privada (BOJA, 05-04-2013).
15. Orden de 4 de mayo de 2013, por la que se autorizan nuevos centros bilingües públicos para el curso 2013-2014, se transforman en plurilingües determinados centros bilingües, se amplían las etapas de bachillerato y formación profesional

inicial en centros bilingües con otras etapas educativas autorizadas con anterioridad, y se aprueban las enseñanzas del programa de doble titulación Bachiller-Baccalauréat en nuevos centros de la comunidad autónoma de Andalucía (BOJA, 28-06-2013).

16. Corrección de errores de la Orden de 4 de mayo de 2013, por la que se autorizan nuevos centros bilingües públicos para el curso 2013-2014, se transforman en plurilingües determinados centros bilingües, se amplían las etapas de bachillerato y formación profesional inicial en centros bilingües con otras etapas educativas autorizadas con anterioridad, y se aprueban las enseñanzas del programa de doble titulación Bachiller-Baccalauréat en nuevos centros de la comunidad autónoma de Andalucía (BOJA, 11-12-2013).
17. Orden de 13 de mayo de 2014, por la que se autorizan nuevos centros bilingües públicos para el curso 2014-2015, se transforman en plurilingües determinados centros bilingües, se amplía la etapa de bachillerato bilingüe en centros con otras etapas educativas autorizadas con anterioridad y se aprueban nuevos ciclos bilingües de FP Inicial en la comunidad autónoma de Andalucía (BOJA, 04-06-2014).
18. Orden de 13 de marzo de 2015, por la que se autorizan nuevos centros bilingües públicos para el curso 2015-2016, se transforman en plurilingües determinados centros bilingües, se amplía la etapa de bachillerato bilingüe en centros con otras etapas educativas autorizadas con anterioridad y se aprueban nuevos ciclos bilingües de formación profesional en la comunidad autónoma de Andalucía (BOJA, 17-04-2015).
19. Orden de 7 de mayo de 2015, por la que se modifica la Orden de 22 de septiembre de 2011, por la que se establecen las modalidades de provisión y las bases reguladoras para la concesión de subvenciones a auxiliares de conversación (BOJA 19-05-2015).

20. Orden de 19 de mayo de 2015, por la que se regula el procedimiento para el reconocimiento de acreditación de los niveles de competencia lingüística en lenguas extranjeras, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, para el profesorado de enseñanza bilingüe en el ámbito de la comunidad autónoma de Andalucía (BOJA 09-06-2015).
21. Orden de 27 de abril de 2016, por la que se autorizan nuevos centros bilingües públicos para el curso 2016-2017, se amplía la enseñanza bilingüe a nuevas etapas educativas en centros anteriormente autorizados como bilingües y se aprueban nuevos ciclos bilingües de formación profesional en la comunidad autónoma de Andalucía (BOJA 12-05-2016).
22. Instrucciones de 6 de junio de 2016, de la Dirección General de Innovación, sobre auxiliares de conversación para el curso escolar 2016-2017.
23. Instrucciones de 22 de julio de 2016 conjuntas de la Dirección General de Innovación y de la Dirección General de Formación Profesional Inicial y Educación Permanente, sobre la organización y funcionamiento de la enseñanza bilingüe para el curso 2016-2017.
24. Instrucciones de 21 de julio de 2016, de la Dirección General de Innovación, para el desarrollo del Programa de Aulas Confucio de enseñanza de la lengua, el arte y la cultura chinas en centros docentes públicos andaluces de educación primaria y secundaria.
25. Orden de 1 de agosto de 2016, por la que se modifica la Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la comunidad autónoma de Andalucía (BOJA 05-08-2016).
26. Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la comunidad autónoma de Andalucía (Texto consolidado, 2016).

27. Instrucciones de 27 de julio de 2016, de la Dirección General de FP Inicial y Educación Permanente para el funcionamiento del programa: *That's English!* en el curso 2016-2017.
28. Instrucciones de 28 de julio de 2016, de la Dirección General de FP Inicial y Educación Permanente por las que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los cursos de actualización lingüística del profesorado para el curso 2016-2017 en sus modalidades presencial y a distancia.
29. Resolución de 14 de noviembre de 2016, de la Dirección General de Innovación, por la que se conceden subvenciones a los Auxiliares de Conversación seleccionados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que colaborarán en centros públicos andaluces durante el curso 2016-2017 (BOJA, 22-11-2016).

Como la consulta legislativa es muy extensa, nos centramos en el Plan de Fomento de Plurilingüismo (Consejería de Educación, 2005) ya que supone la primera formalización reveladora de esta necesidad del aprendizaje de lenguas extranjeras en Andalucía. Este Plan cambia toda la política educativa andaluza para adaptarse a los objetivos del MCER. Gracias a esto, se establece que todo alumno y alumna que reciba clases en aulas bilingües andaluzas, aprendan y adquiera, entre otras destrezas, la capacidad de comunicarse en más de una lengua. Para ello, el Plan desarrolla una serie de Programas Educativos Bilingües enfocados a la facilitación y apoyo a la creación de los Centros Bilingües. Las características principales de estos Centros son:

- a) Tener enseñanza y aprendizaje de determinadas áreas del conocimiento en dos lenguas.
- b) Un incremento del horario de la segunda lengua (2L) o lengua extranjera.

- c) El paso de esa 2L o lengua extranjera a ser una lengua instrumental, de aprendizaje, vehicular, paralela a la lengua o lengua materna, que, en ningún momento se invalida pues sigue siendo la lengua de acogida.

Para establecer y hacer funcionar estos Centros, es necesario que cumplan una serie de normas comunes y unos criterios generales, para su correcto desarrollo y organización. Cabe destacar que la creación de este Plan coincide con el Plan de acción 2004-2006 de la Comisión Europea. La modalidad bilingüe de la enseñanza se da en los colegios de educación infantil, de primaria, y en los Centros de educación secundaria. Como se vio en la legislación española (véase apartado 2.2.), con la implantación de la LOMCE (LOE, 2006) la educación le da una mayor importancia a la enseñanza de las lenguas extranjera. Para poder hacer estas secciones bilingües instauran un Programa denominado de Secciones Bilingües.

En el curso 2009-2010 Andalucía ya contaba con 694 centros bilingües (352 son de educación infantil y primaria, y 342 de secundaria). Su distribución por idiomas era de 625 español-inglés, 57 español-francés y 12 de español-alemán. En el curso 2014-2015 ya contaba Andalucía con 915 centros públicos bilingües. La mayoría seguían siendo colegios e institutos de español-inglés, con 844 centros; 59 eran de francés y el resto, 12, de alemán. Los últimos datos recogidos por la Junta de Andalucía (Junta de Andalucía, 2016) en el curso 2015-2016, dice que esa cifra siguió aumentando hasta llegar a los 1.260 centros bilingües educativos andaluces, 947 públicos, 278 concertados y 35 privados.

### **2.3.2.1. Los Centros Bilingües**

Según el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA), se establecen en el Artículo 2 del Plan de Fomento del Plurilingüismo, los ejercicios que se deben cumplir y sus características para que un centro pueda denominarse Centro Bilingüe. Estos cinco requerimientos básicos para los Centros Bilingües de educación infantil, primaria y educación secundaria son los siguientes (BOJA, 2005):

- 1) Los Centros que sean autorizados por la Administración deben tener como objetivo promover la adquisición y el desarrollo de las competencias lingüísticas del alumnado. Además de esas aptitudes, deben incluir las destrezas de escuchar, hablar, leer y escribir, siempre a través del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas. Para conseguir todo esto, se abordarán algunas áreas o materias, previamente acordadas, en dos lenguas: una primera lengua, la lengua castellana y una segunda lengua instrumental distinta a la lengua castellana (de las cuales reseñamos el inglés, ya que es el idioma extranjero que tomado como base para esta tesis), que se considerará la lengua de la sección. También, desde el tercer ciclo de la educación primaria y en toda la etapa de la ESO se incorporará una segunda lengua extranjera (la tercera lengua).
- 2) Tienen que regirse por las normas del Acuerdo del Gobierno de 22 de marzo de 2005, antes mencionado.
- 3) Deben tener los docentes suficientes para poder impartir las clases de lengua o de áreas no lingüísticas en la lengua que le pertenezcan.
- 4) Tienen que adaptarse al nuevo modelo curricular según los principios del currículo integrado (véase apartado 3.3.2.5.), principios que obedecen al Artículo 8 de la Orden en la que aparece el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía.
- 5) Será posible tener en un mismo curso, grupos que sigan el programa bilingüe y otros grupos que no lo sigan.

#### **2.3.2.2. Criterios generales de actuación**

En el Artículo 3 de esta misma Orden se disponen los criterios generales de actuación de estos Centros Bilingües, una vez hayan sido seleccionados como tales (BOJA, 5-4-2005):

1. La Dirección del centro, en el comienzo del curso escolar, debe:
  - a. Informar a toda la comunidad educativa del Programa Bilingüe al completo.

- b. Convocar al Consejo Escolar informar sobre los objetivos marcados en el Proyecto Bilingüe y explicar su funcionamiento.
  - c. Informar sobre el Programa que sigue el Centro a los padres y madres del alumnado que asisten por primera vez.
  - d. Establecer los cursos de la sección bilingüe en grupos flexibles, para que este alumnado esté agrupado en las áreas lingüísticas y en las áreas o materias no lingüísticas que se impartan en la segunda lengua, y además esté integrado en los demás grupos que le pertenezcan y no sean impartidos en lengua extranjera.
2. En el supuesto de tener vacantes disponibles para la sección bilingüe, y que el número de alumnado interesado sea mayor que las vacantes, el Consejo Escolar hará un sorteo público para asignar estas plazas.
  3. El equipo directivo junto con el Coordinador o Coordinadora del Proyecto Bilingüe y teniendo siempre en consideración las normas que establezcan la Delegación Provincial correspondiente, elegirá al profesorado para el área no lingüística en la lengua extranjera, teniendo en cuenta las competencias y el compromiso que posean el docente.
  4. El profesorado del área no lingüística bilingüe elegido, deberá impartir las enseñanzas el mayor tiempo posible en la segunda lengua —en este caso, inglés—, alternándola, sólo si fuera necesario, con la primera lengua.

### **2.3.2.3. Horario del alumnado bilingüe**

El Plan de Fomento andaluz, establece el horario que se debe seguir en los Centros Bilingües y su secuenciación de implantación (Consejería de Educación, 2005):

1. Segundo ciclo de la educación infantil y en el primer ciclo de la educación primaria (art. 4, BOJA, 2005):

1.1. Segundo ciclo de la educación infantil: Se deberá impartir una hora y media de lengua extranjera en cada uno de los cursos de este nivel (repartido en tres días de cada semana).

1.2. Primer ciclo de la educación primaria: Este ciclo será similar al punto anterior, pero sumando media hora más de docencia y un día más para hacer la distribución de estas horas.

En cualquiera de los dos ciclos, la implantación del horario será aplicado desde que comience el Programa Bilingüe y tendrá que formar parte del horario lectivo del alumnado, sin tener que sumar horas de su horario estándar.

2. Segundo y tercer ciclo de la educación primaria (art. 4, BOJA, 2005):

2.1. El horario será establecido por los centros, teniendo en cuenta que las clases pertenecientes a las áreas no lingüísticas y lingüísticas serán como mínimo del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y otra área más a elegir.

2.2. Deben tener en cuenta que las horas estipuladas en el punto anterior no podrán superar el 50 % del total de horas del currículo.

2.3. Además, se aspira a que el porcentaje de currículo impartido en lengua extranjera sea un mínimo del 30 %.

3. Primer curso del tercer ciclo de educación primaria (art. 4, BOJA, 2005):

3.1. Si estos centros han seguido el plan bilingüe en los dos primeros ciclos de educación primaria, pueden solicitar una autorización para implantar una tercera lengua (segunda lengua extranjera).

3.2. En el caso de instaurar una segunda lengua extranjera, el Centro es libre de establecer el horario, siempre que sea de dos horas semanales, dentro de su horario habitual y lo incorporen Proyecto Educativo.

4. Horario del alumnado de ESO (art. 5, BOJA, 2005):

4.1. Primero, segundo y tercero de ESO: Los institutos de educación secundaria bilingües ya autorizados crearán el horario dentro de su horario convenido con cuatro horas semanales de enseñanza de lengua extranjera.

4.2. Cuarto de ESO: en dichos institutos, será igual que los tres primeros cursos, pero sumando una hora (cinco horas semanales en total).

4.3. Si el centro tiene una tercera lengua extranjera, deberá ponerle una carga de tres horas semanales en cada uno de los cuatro cursos que conforman la educación secundaria y deberán dejar constancia de ello en el Proyecto Bilingüe.

4.4. Si se necesitaran también clases de refuerzo del aprendizaje de la segunda lengua extranjera, tanto para los alumnos con dificultades, como para profundizar en el aprendizaje, deberá constar en el Proyecto Bilingüe también.

4.5. El horario semanal será establecido por el Centro, teniendo en cuenta que las clases tanto de áreas lingüísticas como no lingüísticas debe ser de un 30 % mínimo y un 50 % máximo del currículo.

4.6. Estos institutos podrán dar clases en módulos inferiores a la hora, siempre que se respete el total de horas anuales de docencia.

4.7. Mínimo habrá una docencia de la primera lengua en dos áreas no lingüísticas. Estas áreas estarán en función de las competencias que posea el profesorado del Centro y su

compromiso con la formación. En el caso de haber varias áreas a elegir y no se puedan elegir todas, el área de Ciencias Sociales tendrá preferencia por encima de todas.

4.8. En cualquier caso, el alumno recibirá clases en la primera lengua diariamente, ya sea en la misma área que contiene su nombre, o en otras áreas no lingüísticas que se dan en la lengua extranjera.

4.9. Los grupos que se den en lengua extranjera, tanto en la modalidad de áreas lingüísticas como en las no lingüísticas, se harán siempre de forma flexible y sin sacarlo de casa área al que pertenezca.

4.10. Cada centro deberá contar con un Coordinador o Coordinadora del Proyecto Bilingüe

#### **2.3.2.4. Funciones generales del profesorado**

El profesorado de los Centros bilingües tiene una serie de funciones generales que deben ser aplicadas en cada Centro Bilingüe certificado. Éstas son generales y tienen que sumarse a las que cada Centro incluya como propias en su currículo del curso escolar. En el Artículo 7 del Plan se desarrollan al detalle todos (art. 7, BOJA, 2005). En primer lugar, aclaramos que estas funciones son para el profesorado tanto de educación primaria como de educación secundaria, y para todas las lenguas a impartir, ya sean primera, segunda o tercera. A continuación se recogen dichas funciones:

1. Es su responsabilidad encargarse del aprendizaje de las lenguas como instrumento de comunicación, intentando dar prioridad a las destrezas que caracterizan esta competencia básica.
2. Coordinar sus actuaciones con el resto de profesorado de lenguas.

3. Estructurar el aprendizaje del alumnado de forma que no se dividan o dispersen de los conocimientos a aprender.
4. Participar de forma activa en la preparación y adaptación del currículo integrado de las lenguas según la normativa del Plan.
5. El profesorado de área o áreas no lingüística(s) en lengua extranjera, será propuesto por el equipo directivo, de la forma que se establece en el Artículo.
6. El profesorado de cada grupo bilingüe de área no lingüística en lengua extranjera, tendrá dos horas menos de docencia (de su horario normal), siendo tres profesores el número máximo de docentes en cada línea en educación primaria, y cuatro en secundaria. Salvo excepciones que serán debidamente justificadas.
7. En el caso de coincidir con el Coordinador del Proyecto Bilingüe, no se le restarán estas horas señaladas en el subapartado anterior. Solo se le reducirán las que les corresponda con este cargo, sin sumarle las que les corresponda como docente.
8. La Jefatura de Estudios son los encargados de hacer esas reducciones y de elaborar los horarios definitivos.
9. El profesorado que imparta el área o áreas no lingüísticas en la segunda lengua deberá asumir también estas tres responsabilidades:
  - Adaptar el currículo incorporando aspectos reales relacionados con el país extranjero del que provenga el idioma.
  - Elaborar los materiales necesarios en coordinación con el resto de profesorado.
  - Ser parte del equipo que hace el currículo integrado de las lenguas y áreas no lingüísticas.

En el caso del profesorado que sea o desee ser el encargado de la coordinación, debe saber (art. 6, BOJA, 2005):

1. El Coordinador o coordinadora será elegido por la Dirección del Centro.
2. Este o ésta será nombrado entre el profesorado de lenguas con destino definitivo en el lugar donde vaya a desempeñar su función.
3. Tendrá preferencia el profesorado de lengua extranjera.
4. Si por cualquier motivo la Dirección elige una Coordinación que no cumpla los requisitos anteriores, deberá estar justificado por escrito y entregado a la Delegación Provincial de Educación que le corresponda para que lo autorice.
5. Si en el caso del punto anterior, la Delegación encargada lo deniega, no será posible el nombramiento de dicho Coordinador.
6. Este será el que, bajo la supervisión de la Dirección del Centro y según la normativa, desempeñe las siguientes funciones
  - a. Vigilar que el nuevo modelo curricular se implante de modo correcto.
  - b. Poner reuniones del equipo docente, para coordinar la elaboración del currículo integrado de las lenguas en el marco del Proyecto de Centro.
  - c. Plantear las actividades del profesorado de los departamentos implicados y llevar a cabo su coordinación.
  - d. Crear un horario para los auxiliares de conversación, para que estos apoyen en la mejor forma posible al profesor que imparta su materia en la lengua extranjera.
  - e. Estar presente de forma participativa en las reuniones del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica.
  - f. Mantener una relación, con todas las actualizaciones y cambios que se vayan haciendo, con los demás Centros Bilingües y con los responsables del Plan de Fomento del Plurilingüismo en las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación cuando fuera conveniente y necesario.
  - g. Coordinar todas las acciones relacionadas con el Plan de Fomento del Plurilingüismo.

- h. Debido a las actividades anteriores a desarrollar por parte del Coordinador o Coordinadora, su jornada lectiva se verá reducida, esta reducción será la que establezca la normativa vigente de ese año escolar.

### **2.3.2.5. Currículo Integrado**

Beane (2005) define el currículo integrado como la “organización del currículum en torno a problemas y temas importantes, identificados de forma colaborativa por educadores y alumnos, sin tener en consideración la separación por asignaturas” En el Artículo 8 del Plan aparece la obligatoriedad de los Centros Bilingües de elaborar el currículo integrado de las lenguas y áreas no lingüísticas. Este debe seguir los siguientes criterios (art. 8, BOJA, 2005):

1. Debe tener todas las estrategias que el aprendizaje de contenidos en las dos lenguas necesite.
2. La enseñanza debe ser de manera natural; sin cortes ni cambios en el contenido. Para ello el profesorado deberá tener alternativas en la lengua no extranjera para explicar los contenidos si fuera necesario.
3. El currículo tiene que incluir el diseño de las tareas comunicativas para que el alumnado domine tanto por escrito como de forma oral el contenido de la materia. Y que este incluya los textos, imágenes y argumentos necesarios para ello.
4. Debe tener como principio base la pluriculturalidad. Es decir, sin competencias diferenciadas en cuanto a lenguas se refiere.
5. Contener la idea de que el aprendizaje de una o varias lenguas extranjeras tiene relación con el aprendizaje y mejora de la propia lengua materna.
6. Recoger el singular estatus que las lenguas tienen, ya que son sistemas de comunicación mediante los que se expresan los individuos, y todas las materias escolares se enseñan a través de las lenguas.

7. Deberá explicar el tratamiento que se le dará a la lengua como herramienta de comunicación para exponer las explicaciones, a la vez que sirve para que el alumnado conozca otra cultura, su mundo y sus costumbres.
8. Incluir ejercicios comunicativos en todas las lenguas para mostrar su practicidad en la comunicación, y que así las clases incluyan el mayor número de actividades reales.
9. Crear un vínculo entre las diferentes lenguas implicadas en la enseñanza, unificándolas tanto en la metodología como en los términos a usar.
10. Basar el currículo en un enfoque comunicativo.

Las aportaciones de este método de enseñanza van más allá de un sistema basado en el aprendizaje de una lengua extranjera, debido a que la comprensión, asimilación y producción de contenidos a través de una lengua extranjera involucra una serie de conexiones neuronales y procesos cognitivos a un nivel más elevado que la que se da en la enseñanza de las áreas lingüística por sí mismas (Lasagabaster, 2000). Existe un portal web realizado por la Junta de Andalucía (Consejería de Educación, 2017), destinado a la información de todo lo relativo al Currículo Integrado de las Lenguas, en el que se menciona el Programa que se encarga de ello: el Programa Lingüístico de Centro (PLC). En este lugar encontramos recursos para educación primaria, secundaria, bachillerato, orientaciones metodológicas, definiciones e incluso preguntas y respuestas relativas al tema.

#### **2.3.2.6. Evaluación**

Los criterios de evaluación que se aplicarán en los institutos de enseñanza secundaria serán los establecidos con carácter general para la enseñanza correspondiente. Pero al ser centros bilingües, tendrán que tener en cuenta también lo siguiente (art. 9, BOJA, 2005):

- a) Para la evaluación de las áreas lingüísticas se tendrán en cuenta las recomendaciones europeas recogidas en el Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas y el Porfolio Europeo de las Lenguas (PEL).

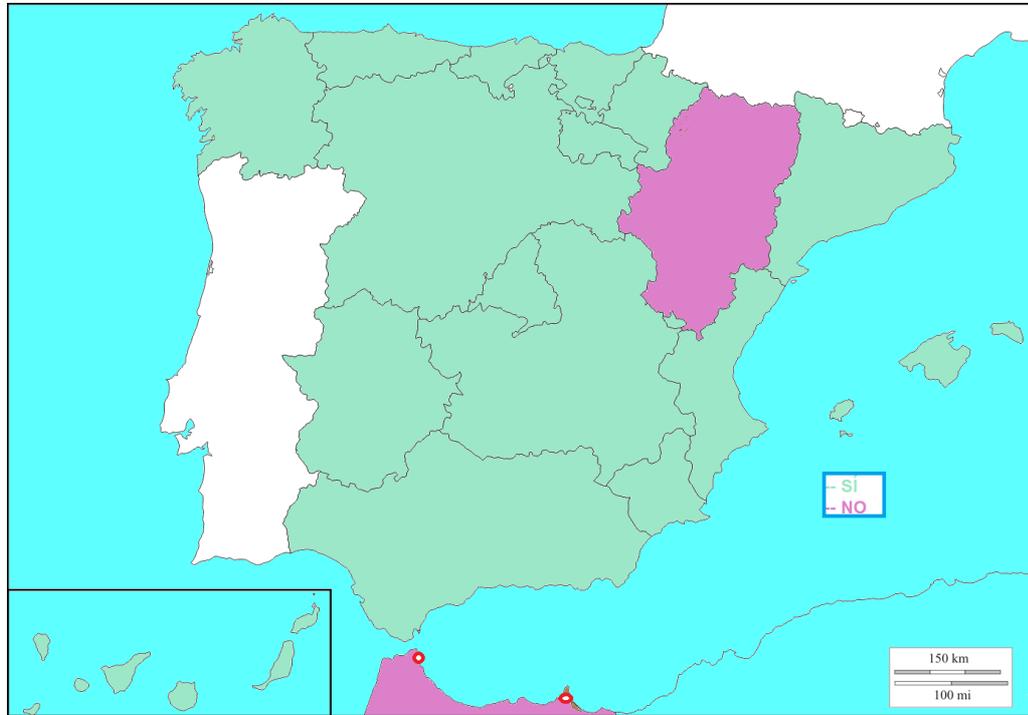
- b) Para la evaluación de las áreas no lingüísticas primarán los contenidos propios del área sobre las producciones lingüísticas en la Lengua dos realizadas en dicha área. Por tanto, las competencias lingüísticas alcanzadas por el alumnado en la Lengua dos serán tenidas en cuenta en la evaluación del área o materia no lingüística, en todo caso, para mejorar los resultados de la evaluación de dicho alumnado.
- c) Tanto en el caso de las áreas lingüísticas como no lingüísticas se prestará especial atención al desarrollo de las competencias comunicativas del alumnado y a su avance en la producción de estrategias compensatorias de comunicación. Se evaluará, asimismo, el desarrollo de otras habilidades de tipo cognitivo que hayan incrementado su interés por otras lenguas y culturas.

Hay otras Comunidades Autónomas como Castilla-La Mancha, Galicia, Extremadura o Región de Murcia que tienen el Porfolio Europeo de las Lenguas (PEL) implementado en sus Proyectos de Centro, en colaboración con la coordinación con el Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (OAPEE). En el caso de Andalucía, la normativa sobre centros bilingües señala la necesidad de usar la evaluación mediante el porfolio, entre otros métodos evaluadores a elección del Centro y profesorado. Este se puede hacer tanto en papel como electrónicamente. Los centros que opten por implementarlo como evaluación deberán cumplimentar un cuestionario que hay en el sistema informático Séneca para dejar constancia de su uso y contestar a una serie de preguntas para su posterior análisis.

En la siguiente figura vemos las Administraciones educativas que hacen uso (o no) del Porfolio Europeo para las Lenguas en sus evaluaciones (MECD, 2013):

**Figura 26**

*Uso del Porfolio Europeo para las Lenguas*



(Fuente: elaboración propia con los datos de Eurydice España-REDIE, CNIIE, MECD, 2013)

### **2.3.2.7. Certificación del alumnado**

El Artículo 10 expone lo relacionado con la certificación del alumnado bilingüe: “Los Libros de Escolaridad de Enseñanza Básica y de Calificaciones del bachillerato del alumnado que haya cursado las enseñanzas bilingües en todos los cursos del mismo nivel en Centros Bilingües serán diligenciados por el Secretario o la Secretaria del Centro, con el visto bueno del Director o Directora, mediante una estampilla que se ajustará al modelo que se acompaña como anexo en el Plan de Centro (art. 10, BOJA, 2005).

Asimismo, tendrán derecho a dicha diligencia en los Libros de Escolaridad de Enseñanza Básica y de Calificaciones del bachillerato los alumnos que, a la entrada en vigor de la presente Orden, ya hubiesen concluido sus estudios de enseñanza bilingüe.” (BOJA, 2005).

A continuación, en la siguiente tabla se resume de forma concisa la normativa de fomento del aprendizaje de lenguas extranjeras en España y Andalucía (junto con su tratamiento en el sistema educativo):

**Tabla 27**

*Tabla resumen de las Leyes Educativas en España*

<b>LEYES EDUCATIVAS</b>	<b>NIVEL DE APLICACIÓN</b>	<b>CUALIFICACIÓN DEL PROFESORADO</b>	<b>METODOLOGÍA PREDOMINANTE</b>	<b>EXPERIENCIAS BILINGÜES</b>
<b>LGE (1970)</b>	Sexto curso de la Educación General Básica (12 años)	Especialistas o profesorado cualificado	Enfoques de traducción y gramaticales	Limitadas a centros privados de élite
<b>LOGSE (1990)</b>	Primer curso del segundo ciclo de educación primaria (8 años)	Especialistas o profesorado habilitado.	Enfoques comunicativos y nocionales funcionales	Primeras experiencias bilingües en centros públicos. Convenios del MEC con otros países
<b>LOE (2006)</b>	Primer curso del primer ciclo de educación primaria (6 años)	Especializaciones en calidad de Máster una vez cursado el grado de Infantil o Primaria	Enfoques postcomunicativos: Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas (ELMT) y Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE)	Desarrollo de planes de fomento del plurilingüismo en las diferentes comunidades españolas
<b>LEA (2007)</b>	Posibilidad de introducción de la LE en el último año del 2º ciclo de educación infantil (5 años)			Generalización de proyectos bilingües a través de la Acción dos del Plan de Fomento del Plurilingüismo (2005)

<b>LOMCE (2013)</b>	Desde segundo ciclo de educación infantil		Uso de la lengua extranjera como vehicular	Profundización en la ampliación de la enseñanza bilingüe de lenguas prestigiadas
-------------------------	---	--	--	--

(Fuente: elaboración propia con los datos de los puntos anteriores de esta tesis)

## 2.4. COMPARACIÓN DE LA NORMATIVA ANDALUZA CON EL RESTO DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS ESPAÑOLAS

### 2.4.1. Introducción

Como dice el Plan Integral de Aprendizaje de lenguas extranjeras 2010-2020, "las carencias que aún permanecen en España, atribuibles a razones históricas, sociológicas, lingüísticas y educativas, justifican sobradamente la necesidad de un *Programa Integral*, con un calendario realista, que impulse definitivamente el desarrollo de competencias en idiomas en nuestro país". Aunque es evidente el valor del aprendizaje de otras lenguas y se ha avanzado mucho en este sentido, aún es un tema mejorable. En este Plan se marcan los Objetivos de la Educación para esta Década (MECD, 2010). Su objetivo fundamental y final se basa en la mejora del conocimiento, aunque son seis sus objetivos a cumplir por las Administraciones educativas en ese plazo de diez años. Estos son:

1. Lograr que todos los alumnos cuando acaben la ESO tengan en una lengua extranjera (preferentemente inglés) un dominio de B1, o equivalente, del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).
2. Aumentar las competencias en esta lengua extranjera.
3. Reforzar el desarrollo de estas competencias en idiomas en la formación profesional y en fines específicos que le sirva al alumnado para un futuro.

4. Desarrollar esas competencias en la educación superior y acreditar un nivel en una segunda lengua apropiado a las necesidades del campo profesional de cada ciclo formativo.
5. Fomentar el aprendizaje de idiomas entre el sector adulto.
6. Sensibilizar y dar conciencia a la sociedad de la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras.

De entre estas medidas, destacan dos ideas muy relacionadas con la presente investigación: el impulso decidido al aprendizaje de idiomas y la dimensión social de la educación. Para poder hacer una propuesta de mejora es clave analizar el marco legislativo de cada Comunidad Autónoma y compararlo con Andalucía. Del mismo modo destaca la importancia que un profesorado bien formado tiene en la educación bilingüe para poner en marcha esos objetivos en el aula.

#### **2.4.2. La administración educativa**

Las Consejerías o Departamentos de Educación de las administraciones educativas que rigen el proceso de regulación y ordenación de la enseñanza de las lenguas extranjeras en España y los Órganos encargados de seleccionar a los centros en los que se implantan son (CNIIE-MECD, 2013):

**Tabla 28**

*Consejerías o Departamentos de educación de las administraciones educativas implicadas en la regulación y organización de la enseñanza de las lenguas extranjeras*

	<b>ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS COMO MATERIA</b>	<b>ENSEÑANZAS INTEGRADAS DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS</b>
<i>ANDALUCÍA</i>	<b>Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa</b>	<b>Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado</b>

<b>ARAGÓN</b>	Dirección General de Política Educativa y Educación Permanente	
<b>ASTURIAS, PRINCIPADO DE</b>	Dirección General de Formación Profesional, Desarrollo Curricular e Innovación Educativa	
<b>BALEARES, ISLAS</b>	Dirección General de Ordenación, Innovación y Formación Profesional	
<b>CANARIAS</b>	Servicio de Ordenación Educativa de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa	
<b>CANTABRIA</b>	Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa	
<b>CASTILLA-LA MANCHA</b>	Servicio de Plurilingüismo. Dirección General de Recursos Humanos y Programación Educativa. Consejería de Educación, Cultura y Deportes	
<b>CASTILLA Y LEÓN</b>	Dirección General de Política Educativa Escolar    Dirección General de Recursos Humanos	
<b>CATALUÑA</b>	Evaluación: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu	
<b>COMUNIDAD VALENCIANA</b>	Servicio de Formación del Profesorado    Servicio de Enseñanza en Lenguas	
	Servicio de Ordenación Académica	
<b>EXTREMADURA</b>	Secretaría General de Educación Servicio de Ordenación Académica y Planificación de Centros Educativos	
<b>GALICIA</b>	Subdirección Xeral de Ordenación e Innovación Educativa e Formación do Profesorado Servizo de Ordenación, Innovación e Orientación Educativa	
<b>MADRID, COMUNIDAD DE</b>	Dirección General de Educación Infantil y Primaria Dirección General de Educación Secundaria, Formación Profesional	

	<p>y Enseñanzas de Régimen Especial</p> <p>Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza - Subdirección General de Programas de Innovación</p> <p>Dirección General de Recursos Humanos</p> <p>Direcciones de Área Territorial</p> <p>Servicio de Inspección Educativa</p>	
<b>MURCIA, REGIÓN DE</b>	Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa	
<b>NAVARRA, COMUNIDAD FORAL DE</b>	<p>Servicio de Idiomas y Enseñanzas Artísticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Sección de Inglés y Otras Lenguas Extranjeras</li> <li>Negociado de Programas de Aprendizaje en Inglés</li> <li>Negociado de EEOOII y Acreditaciones</li> <li>-Sección de Ordenación Académica</li> </ul>	
<b>PAÍS VASCO</b>	Dirección de Innovación Educativa	
<b>RIOJA, LA</b>	Servicio de Ordenación Académica	Centro de Formación, Innovación y Asesoramiento en Materia Educativa
<b>CEUTA Y MELILLA</b>	Subdirección General de Cooperación Territorial, Dirección Provincial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte e Inspección Educativa	Inspección Educativa, Unidad de Programas Educativos y Asesoría encargada del seguimiento del currículo integrado MECD/British Council

**Tabla 29**

*Órganos encargados de escoger a los centros en los que se implantan enseñanzas integradas de contenidos y lenguas extranjeras*

<b>ANDALUCÍA</b>	Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado
<b>ARAGÓN</b>	Comisión de Selección indicada en Orden de 15 de febrero de 2013
<b>ASTURIAS, PRINCIPADO DE</b>	Dirección General de Formación Profesional, Desarrollo Curricular e Innovación Educativa
<b>CANARIAS</b>	Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa
<b>CANTABRIA</b>	Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa Comisión de valoración a través de la Unidad Técnica de innovación Educativa Servicio de Inspección Educativa
<b>CASTILLA-LA MANCHA</b>	Servicio de Plurilingüismo. Dirección General de Recursos Humanos y Programación Educativa. Consejería de Educación, Cultura y Deportes
<b>CASTILLA Y LEÓN</b>	Dirección General de Política Educativa Escolar
<b>CATALUÑA</b>	Subdirección General de Lenguas y Plurilingüismo; Servei de Llengües Estrangeres
<b>COMUNIDAD VALENCIANA</b>	El Servicio de Enseñanza en Lenguas elabora y coordina las publicaciones de materiales didácticos y de apoyo para el tratamiento integrado de lenguas y de lenguas y contenidos

<i>EXTREMADURA</i>	Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa
<i>GALICIA</i>	Secretaría General de Educación; Servicio de Ordenación Académica y Planificación de Centros Educativos
<i>MADRID, COMUNIDAD DE</i>	Comisión de Selección formada por: – Presidenta: Consejera de Educación, Juventud y Deporte. Miembros:  -Viceconsejería de Educación  -Viceconsejería de Organización Educativa  -Directora General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza  -Directora General de Educación Infantil y Primaria / Directora General de Educación Secundaria y Enseñanzas de Régimen Especial  -Directora General de Recursos Humanos  -Directores de Área Territorial
<i>MURCIA, REGIÓN DE</i>	Dirección General de Ordenación Educativa y Atención a la Diversidad
<i>NAVARRA, COMUNIDAD FORAL DE</i>	El Consejero de Educación

<b>PAÍS VASCO</b>	Viceconsejería de Educación y Dirección de Innovación Educativa
<b>RIOJA, LA</b>	Centro de Formación, Innovación y Asesoramiento en Materia Educativa
<b>CEUTA Y MELILLA</b>	Subdirección General de Cooperación Territorial y Dirección Provincial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Respecto a la catalogación del nivel exigido, en casi todas las administraciones, se encarga el MCERL, pero no todas imponen que el nivel de inglés se rija por este. En la siguiente imagen se observan las Comunidades que tienen el Marco Común Europeo para las Lenguas como instrumento de medición de los niveles (MCERL, 2013):

**Figura 30**

*Comunidades que usan como instrumento de medición el MCERL*



(Fuente de los gráficos 33-35: elaboración propia con los datos de Eurydice España-REDIE, CNIIE, MECD, 2013)

En color mostaza aparecen las que usan el Marco Común Europeo para las Lenguas (MCERL) como instrumento. En púrpura aparecen las que usan otros instrumentos de referencia. Entre las que no exigen explícitamente el uso del MCERL, cabe especificar que la Administración de Aragón no lo recomienda, pero sí que lo nombra en las acciones de formación e información de sus centros escolares. En Castilla y León es una de sus opciones, pero no es obligatorio. En el caso del País Vasco se recomienda, aunque no con carácter formal.

A causa de la doble vertiente presente en los Centros Bilingües —por un lado, la enseñanza de contenidos a través de una lengua extranjera y por otro, el aprendizaje de la lengua— ahora hay profesores de Sociales, Naturales o Historia (entre otras asignaturas) que deben enseñar parte de sus contenidos de forma simultánea en inglés. Según la LOMCE (BOE, 2013) “El alumnado de enseñanza bilingüe tiene la posibilidad de cursar una segunda lengua extranjera o L3. Pero depende de la Administración que tengan, la enseñanza no es sólo será en inglés, francés y alemán, en algunos centros educativos se ofrece italiano, árabe y portugués. La LEA facilita la implantación una tercera lengua (una segunda lengua extranjera o L3) en las horas de libre disposición del primer y segundo curso de ESO. En el Artículo 13.2 del Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la ESO en Andalucía, se puede leer que se puede usar una L3 para incrementar el horario semanal de la L2 o, en su caso, de la L3, de conformidad con lo que a tales efectos establezca el proyecto educativo del centro”(BOJA, 2007).

También, como refleja el Boletín Oficial del Estado, la LOMCE, regula la enseñanza de estos contenidos de la siguiente manera: Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas se darán siempre en español/castellano, siendo el profesorado el que opte (según su criterio) a impartir partes de dicha asignatura (lenguaje de aula o rutinas básicas) en inglés. El profesorado tendrá que optar por esta modalidad o no, según el nivel del alumnado y la dificultad presentada por los mismos al realizar actividades en inglés. Deberá tener en cuenta también el temario y el grado de complejidad de cada uno. La Orden de 28 de junio de 2011, establece los mínimos por los que se debe regir la enseñanza bilingüe en cada etapa educativa pero no instaura unos máximos, en lo que se refiere a la educación secundaria, la Orden de 28 de junio de 2011. Así, en su Artículo 14.1 establece que "se impartirán al menos dos materias no lingüísticas y que

estas materias junto con la L2 supondrán, al menos el 30 % del horario lectivo del alumnado".

El objetivo del profesorado debe dirigirse a interrelacionar todas las áreas y formar un clima bilingüe en el instituto. En cuanto a la materia de Lengua Inglesa, la asignación de horas semanales es de cinco, al igual que Lengua Castellana y Literatura. Así mismo, las áreas que imparten en inglés deben ceñirse al currículo marcado por la Administración, que coincide el dado por la Consejería de Educación de Andalucía, donde las Ciencias Sociales se darán obligatoriamente en inglés en todos los niveles de secundaria. En el caso de la hora de libre asignación, se cargará a las materias que se impartan en inglés, no olvidando que las enseñanzas en inglés deberán cubrir, como mínimo, un tercio del horario escolar semanal.

### **2.4.3. El profesorado**

El nivel de formación inicial que se requiere para ejercer como docente es igual en todo el Estado español, exigiendo tener una acreditación oficial de un nivel mínimo de B2 del MCERL (Real Decreto 1146/2011, BOE, 2011). Se añaden nuevos requisitos para el profesorado de ESO, se cambia el antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) por el novedoso Máster universitario para la Formación del Profesorado de ESO, Formación Profesional (FP) y bachillerato. Las Comunidades Autónomas que demandan más de un B2 del MCERL en educación secundaria son: Madrid y Navarra, que piden un nivel de C1; Asturias, Baleares y País Vasco requieren un C2. En concreto, es el Real Decreto 1594/2011 (BOE, 2011), de 4 de noviembre, donde en su disposición 3ª señala (BOE 9 de noviembre de 2011, P. 116653), que a partir del curso 2013-2014 el docente que imparta en áreas no lingüísticas debe tener al menos un nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

Como requisito imprescindible se requiere al profesorado de centros bilingües tener un certificado mínimo de B2. Según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), "el usuario de nivel B, es un usuario independiente. En el caso del nivel B1 es capaz de desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Y en el caso del B2 puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que, la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. No es

un usuario realmente competente hasta que no tienen un nivel C, es en este nivel en el cual se puede expresar de forma fluida" (MCER, 2016). El Ministerio de Educación, en el Programa Integral plantea como objetivo para 2020 que todo el profesorado que vaya a impartir una materia en una lengua extranjera tenga acreditado un nivel C1 en esa lengua. En el Proyecto Lingüístico de Centro en Andalucía aparece explícitamente que en Andalucía es necesario un nivel B2 en una segunda lengua extranjera para impartir clases en colegios e institutos bilingües, aunque dependiendo de la Comunidad, se exige incluso un nivel C1 en el idioma que se va a impartir. A continuación (figura 31), se indica la legislación y el nivel que cada CCAA exige al profesorado bilingüe en ESO (CNIIE, MECD, 2013), de modo comparativo y analítico:

**Tabla 31**

*Nivel exigido al profesorado bilingüe de ESO y legislación perteneciente*

<b>COMUNIDAD O CIUDAD</b>	<b>NIVEL MÍNIMO REQUERIDO</b>	<b>LEGISLACIÓN</b>
<b>1. Andalucía</b>	B2	-Orden de 28 de junio de 2011 (artículo 21) -Orden de 18 de febrero de 2013 del BOJA (boletín oficial de la Junta de Andalucía)
<b>2. Aragón</b>	B2	-Orden de 10 de marzo de 2014 del BOA (boletín oficial de Aragón)
<b>3. Asturias, Principado de</b>	B2	-Resolución de 19 de agosto de 2014 del BOPA (boletín oficial del Principado de Asturias)
<b>4. Canarias</b>	B2	-Orden de 2 de agosto de 2012 BOC (boletín oficial de las Islas Canarias)

		-Resolución de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa por la que se dictan instrucciones para el desarrollo del Plan de impulso de las lenguas extranjeras (Pile) y de la modalidad AICLE (Instrucción Séptima de la Resolución para 2017-2018)
<b>5. Cantabria</b>	B2	-Orden de 11 de septiembre de 2013 del BOC (Boletín oficial de Cantabria)
<b>6. Castilla-La Mancha</b>	B2 (disciplinas no lingüísticas) C1 (Programas de Excelencia)	-Decreto 7/2014 de la Orden de 22 de enero 2014 del DOCM (Diario Oficial de Castilla La Mancha) -Orden 16/06/2014 (artículo 6)
<b>7. Castilla y León</b>	B1 (Educación Primaria) B2 (ESO)	-Orden número 221/15 de noviembre de 2013 del BOCyL (boletín oficial de Castilla y León) -Orden EDU/6/2006, de 4 de enero (artículo 11)
<b>8. Cataluña</b>	C1	-Ley de Educación de Cataluña (LEC) de 2010
<b>9. Comunidad Valencia</b>	C1	-Consejería de Educación de Valencia, 2014
<b>10. Extremadura</b>	B2	-Decreto 39/2014 de 18 de marzo del DOE (diario oficial de Extremadura) -Orden de 20 de abril de 2017 (artículo 3.5) que remite al Decreto 39/2014 de 18 de marzo (artículo 3)
<b>11. Galicia</b>	B2	-Orden de 12 de mayo de 2011 del DOG (diario oficial de Galicia), (artículo 5)

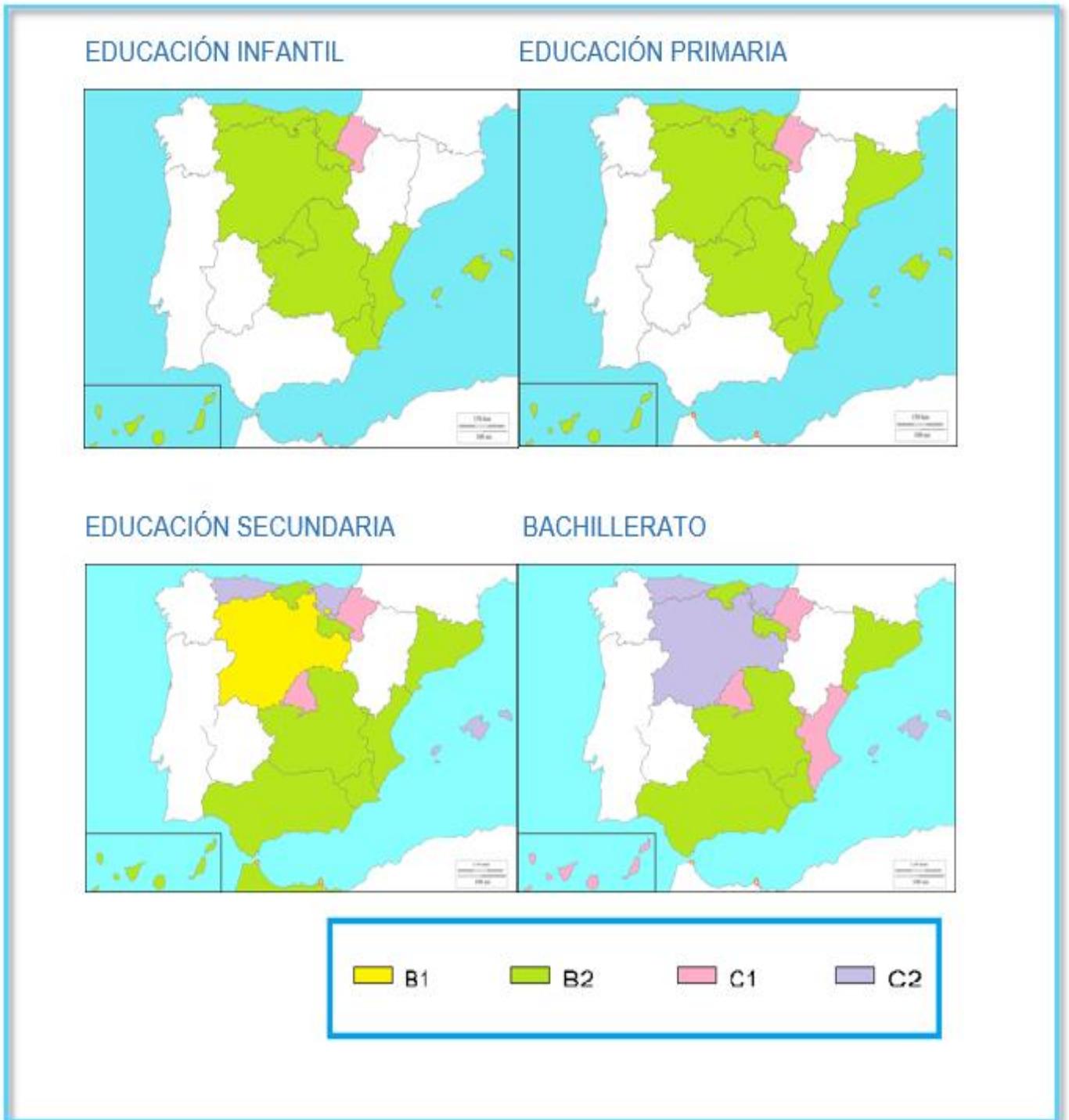
<b>12. Madrid, Comunidad de</b>	C1	-Orden de 11 de abril de 2014 del BOCM (boletín oficial de la Comunidad de Madrid) -Orden 5958/2010 de 7 de diciembre (disposición 6ª)
<b>13. Murcia, Región de</b>	B2	-Decreto 43/2015 de 27 de marzo (Boletín Oficial de la Región de Murcia)
<b>14. Navarra, Comunidad Foral de</b>	C1	-Orden de 17 de febrero de 2014 del BON (boletín oficial de Navarra)
<b>15. País Vasco</b>	C2	-Orden de 18 de mayo de 2010 del BOPV (Boletín Oficial del País Vasco)
<b>16. Rioja, La</b>	B2	-Orden 7/08, de 14 de abril de 2008 del BOR (boletín oficial de La Rioja)
<b>17. Ceuta y 18. Melilla</b>	C1	-Programa Bilingüe MECD / British Council

Esta tabla está ordenada por niveles exigidos, desde el más bajo, hasta el más alto, y estos a su vez, por orden cronológico. Como se aprecia en la tabla, en todos los lugares no se exige el mismo nivel. En el caso de Andalucía, se requiere el mínimo básico exigido por ley. En el Anexo 1º y dentro de su Base Segunda de la Resolución 204/2017 de 22 de mayo, aunque se establece el B2 como nivel mínimo exigido, el profesorado debe firmar un documento en el que se comprometa a obtener el certificado del nivel C1.

Para ver los datos de la evolución por etapas y las diferencias entre cada Comunidad, se representan a continuación los datos de los niveles exigidos al profesorado de lengua extranjera (en centros públicos y privados y concertados), por etapa educativa y comunidad autónoma (CNIIE, MECD, 2013):

**Figura 32**

*Niveles exigidos al profesorado de lengua extranjera por niveles y comunidad autónoma*



(Fuente: elaboración propia con los datos de Eurydice España-REDIE, CNIIE, MECD, 2013)

En el caso de Extremadura, el nivel requerido es una formación lingüística con arreglo al MCERL en la enseñanza bilingüe; en el caso de la lengua extranjera, se pide tener la especialidad docente en la lengua concreta. Respecto a las actividades de formación permanente de las que dispone el profesorado a través de cada una de su Consejería o Departamento encargado (véase punto B), se exponen a continuación las referidas al profesorado de lenguas extranjeras, y la Comunidad a la que pertenecen:

**Tabla 33**

*Actividad formativa del profesorado bilingüe y comunidad autónoma*

<b>ACTIVIDAD DE FORMACIÓN PERMANENTE</b>	<b>1. ANDALUCÍA</b>	<b>2. ARAGÓN</b>	<b>3. PRINCIPADO DE ASTURIAS</b>	<b>4. ISLAS BALEARES</b>	<b>5. ISLAS CANARIAS</b>	<b>6. CANTABRIA</b>	<b>7. CASTILLA-LA MANCHA</b>	<b>8. CASTILLA Y LEÓN</b>	<b>9. CATALUÑA</b>	<b>10. COMUNIDAD VALENCIANA</b>	<b>11. EXTREMADURA</b>	<b>12. GALICIA</b>	<b>13. COMUNIDAD DE MADRID</b>	<b>14. REGIÓN DE MURCIA</b>	<b>15. COM. FORAL DE NAVARRA</b>	<b>16. PAIS VASCO</b>	<b>17. LA RIOJA</b>	<b>18. CEUTA Y MELILLA</b>	<b>○ TOTAL</b>
<b>CURSOS</b>	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	18
<b>GRUPOS DE TRABAJO</b>	■	■	■		■	■	■	■	■		■	■	■	■	■	■	■	■	16
<b>CONFERENCIAS</b>		■	■		■	■	■	■	■		■	■	■			■	■	■	13
<b>SEMINARIOS</b>		■	■	■	■	■	■	■	■		■	■	■	■	■	■	■	■	16

<i>ESTANCIAS EN OTROS PAÍSES (junto con inmersión lingüística)</i>	■	■	■	■		■	■	■	■		■	■	■	■		■			13
--	---	---	---	---	--	---	---	---	---	--	---	---	---	---	--	---	--	--	----

(ND: Información no disponible)

(Fuente: elaboración propia con los datos de: Eurydice España-REDIE, CNIIE, MECD, 2013)

En primer lugar, cabe apuntar que en las estancias a otros países se han incluido las inmersiones lingüísticas. Aquí se aprecia que Andalucía realiza cursos, grupos de trabajo y estancias, pero no tiene iniciativa de crear conferencias y seminarios, actividades que casi todas las demás Comunidades proponen. El caso de Asturias y Extremadura merece una mención especial, puesto que dan la posibilidad de hacer inmersiones lingüísticas dentro del territorio español. En el caso de Canarias y Castilla y León permiten al profesorado hacer los cursos online. Castilla-La Mancha, es la encargada de organizar las denominados: “Inmersiones Lingüísticas en España” a través del Programa de cooperación territorial Mejora del Aprendizaje de Lenguas Extranjeras promovido por el MECD. Cantabria crea sus propios itinerarios formativos, y Cataluña hace sus propios materiales didácticos y participa en la elaboración de unidades didácticas digitales específicas. En Extremadura se iniciaron los Reading Clubs para fomentar el inglés entre los agentes participantes en la educación, principalmente el profesorado y alumnado (Junta de Extremadura, 2017). Existen además de lo expuesto, otras labores como los coordinadores, los directores de los centros o los auxiliares de conversación, que desarrollaremos más adelante.

#### **2.4.4. Destrezas comunicativas curriculares**

Otra cuestión es la prioridad que cada Comunidad concede a las destrezas en sus currículos. Aquí hay muchas diferencias dependiendo de un lugar u otro. Asimismo, hay diferencias dentro de la misma Comunidad dependiendo de la etapa educativa.

**Tabla 34**

*Destrezas comunicativas en ESO y comunidad autónoma*

		Destreza curricular																		
		1. ANDALUCÍA	2. ARAGÓN	3. PRINCIPADO DE ASTURIAS	4. ISLAS BALEARES	5. ISLAS CANARIAS	6. CANTABRIA	7. CASTILLA-LA MANCHA	8. CASTILLA Y LEÓN	9. CATALUÑA	10. COMUNIDAD VALENCIANA	11. EXTREMADURA	12. GALICIA	13. COMUNIDAD DE MADRID	14. REGIÓN DE MURCIA	15. COMUNIDAD FORAL DE	16. PAIS VASCO	17. LA RIOJA	18. CEUTA Y MELILLA	TOTAL
ESO	CA	■					■	■	■	■		■	■						■	8
	CL	■					■	■	■	■			■							6
	IO	■					■	■	■	■		■	■						■	8
	EO	■					■	■	■	■		■	■						■	8
	EE	■					■	■	■	■			■							6

(ND: Información no disponible)

(Fuente: elaboración propia con los datos del: CNIIE, MECD, 2013)

Aunque se ha destacado sobre todo el nivel de la ESO, también se ha incluido la división de destrezas para los demás niveles educativos, con el fin de proporcionar una visión general de las prioridades en las destrezas que establecen cada comunidad autónoma española en el currículo educativo bilingüe:

Tabla 35

Destrezas comunicativas en educación infantil, primaria y bachillerato por comunidad autónoma

	○ Destreza curricular	19. ANDALUCÍA	20. ARAGÓN	21. PRINCIPADO DE ASTURIAS	22. ISLAS BALEARES	23. ISLAS CANARIAS	24. CANTABRIA	25. CASTILLA-LA MANCHA	26. CASTILLA Y LEÓN	27. CATALUÑA	28. COMUNIDAD VALENCIANA	29. EXTREMADURA	30. GALICIA	31. COMUNIDAD DE MADRID	32. REGIÓN DE MURCIA	33. COM. FORAL DE NAVARRA	34. PAIS VASCO	35. LA RIOJA	36. CEUTA Y MELILLA	○ TOTAL
<i>Educación Infantil</i>	CA	■		■		■	■	■	■	■		■	■	■		■		■		12
	CL						■						■							2
	IO	■				■	■	■	■	■		■	■	■				■		10
	EO	■				■	■	■	■	■		■	■	■		■		■		11
	EE						■						■							2
	CA	■			■	■	■	■	■	■		■	■	■		■		■	■	13

<b>Educación primaria</b>	CL	■					■	■	■	■			■	■						7		
	IO	■			■	■	■	■	■	■			■	■	■				■	■	12	
	EO	■			■	■	■	■	■	■			■	■	■					■	■	12
	EE	■					■	■	■	■				■							6	
<b>Bachillerato</b>	CA	■					■	■	■	■			■	■							7	
	CL	■					■	■	■	■				■						■	7	
	IO	■					■	■	■	■			■	■							7	
	EO	■					■	■	■	■			■	■							7	
	EE	■					■	■	■	■				■						■	7	
<b>TOTAL (junto con ESO)</b>		18	–	1	3	6	20	18	18	18	0	12	20	7	0	3	–	6	8	–		

CA: comprensión auditiva  
 CL: comprensión lectora  
 IO: interacción oral  
 EO: expresión oral  
 EE: expresión escrita

(Fuente: elaboración propia con los datos de: Eurydice España-REDIE, CNIIE, MECD, 2013)

En las etapas que no son ESO, prevalecen las destrezas orales —que son la comprensión auditiva (CA), la interacción oral (IO) y la expresión oral (EO) —, por encima de las escritas —la comprensión lectora (CL) y la expresión escrita (EE) —. En ESO se les da una importancia bastante semejante a las destrezas tanto orales como escritas. En Andalucía se otorga mucha importancia a todas las destrezas. Esto hace que se diferencie mucho de Comunidades como Aragón, la Comunidad Valenciana, la Región de Murcia y el País Vasco, en cuyos currículos no se destaca ninguna destreza.

#### **2.4.5. Otras figuras implicadas en la enseñanza bilingüe**

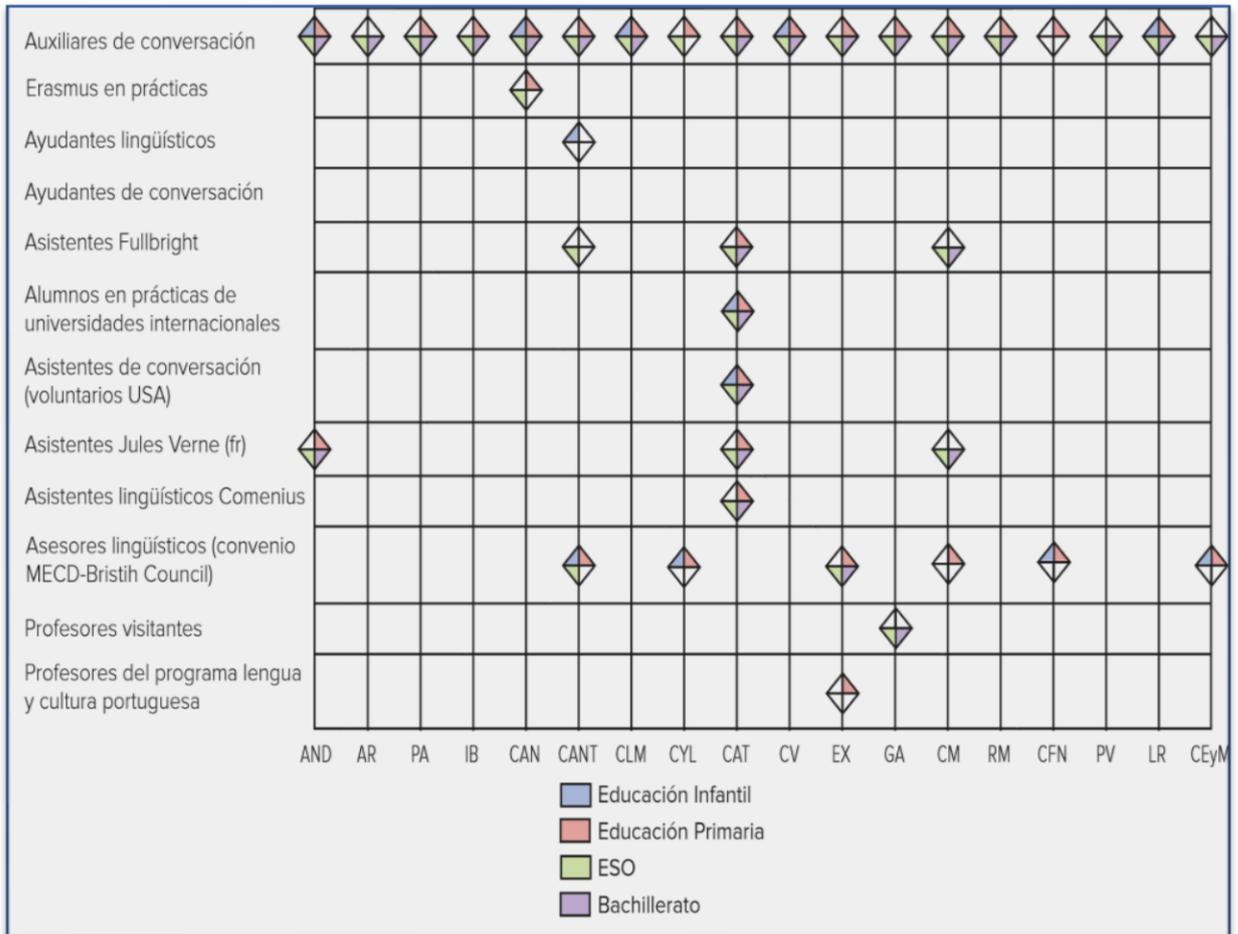
El profesorado es el principal agente encargado de transmitir la enseñanza de o en lengua extranjera, pero ni es el único agente implicado, ni está sólo en el aula siempre. En todas las Comunidades se da la posibilidad de tener otra figura para apoyar al profesorado. Por norma general, esta es la de los auxiliares de conversación. Durante el curso escolar 2011-12 se publican los primeros datos después de la Orden de 22 de septiembre de 2011 (BOE, 2011), conforme a los cuales hay más de 1300 auxiliares de conversación en las ocho provincias andaluzas. Ahí también se refleja que la lengua extranjera mayoritaria de los centros con modalidad bilingüe es el inglés, seguida muy de lejos por el francés y del alemán. En el año 2013, los auxiliares ya estaban presentes en el Proyecto Educativo de 14 Comunidades Autónomas españolas. Estos son los lugares donde están presentes, divididas por las diferentes etapas y lugares son:

- 1) Educación infantil, primaria, ESO y bachillerato: Andalucía, Canarias, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Extremadura y La Rioja.
- 2) Educación primaria, ESO y bachillerato: Asturias, Cantabria, Galicia y Madrid.
- 3) Educación primaria y ESO: Castilla y León.
- 4) Educación secundaria: Canarias, País Vasco y Ceuta y Melilla.
- 5) Educación primaria: Navarra.
- 6) Bachillerato: Cantabria.

En el siguiente gráfico están representadas todas las demás actividades en las diversas comunidades autónomas (Junta de Andalucía, Consejería de Educación, 2017):

**Figura 36**

*Otras figuras implicadas en la enseñanza bilingüe*



(Fuente: Eurydice España-REDIE, CNIIE, MECD, 2013)

### 2.4.6. La lengua extranjera

Ya en el año 2013, casi todo el alumnado cursaba una primera lengua extranjera en la ESO. En la enseñanza no obligatoria también había un alto porcentaje de alumnado que estudiaba una segunda lengua extranjera; en el segundo ciclo de educación infantil, el porcentaje era ligeramente superior al un 70 %, y en bachillerato, casi un 97 %. Sin olvidar que en todas ellas la lengua establecida como primera lengua extranjera es el inglés. En la siguiente tabla se representan los datos en porcentajes y divididos por etapas (MECD, 2014):

**Tabla 37**

*Porcentaje de alumnado que cursa una lengua extranjera por etapas e idioma (enseñanzas no universitarias)*

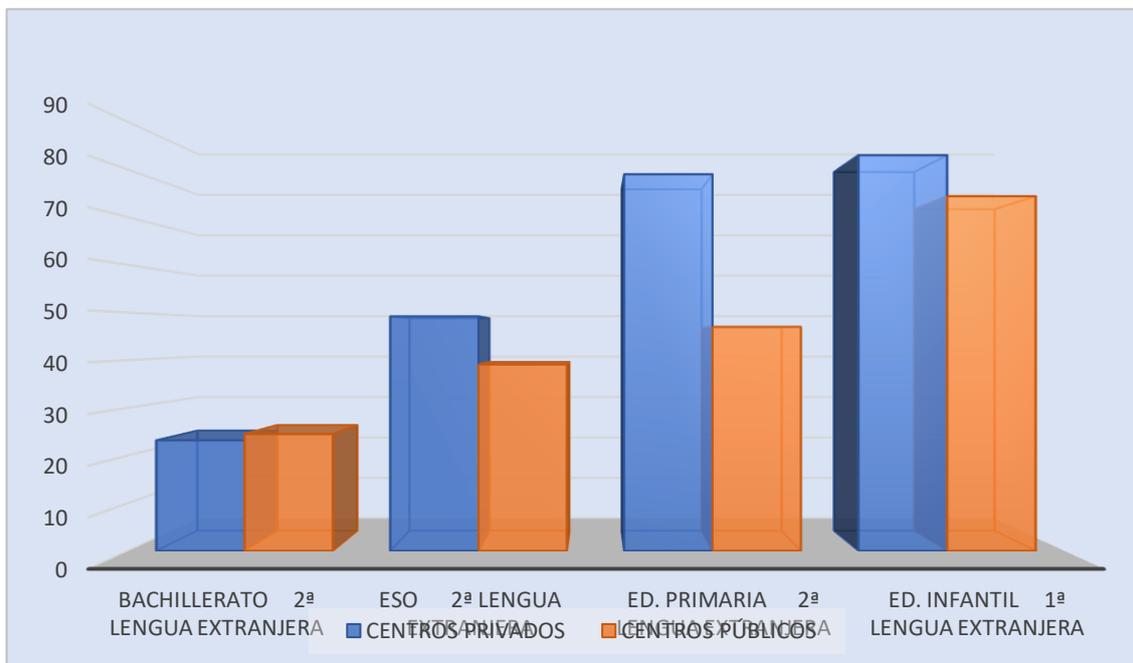
	<b>INGLÉS</b>	<b>FRANCÉS</b>	<b>OTRAS LENGUAS</b>	<b>TOTAL</b>
<b><i>EDUCACIÓN INFANTIL</i></b>	76,5 %	0,6 %	0,3 %	77,3 %
<b><i>EDUCACIÓN PRIMARIA</i></b>	98,6 %	0,7 %	0,3 %	99,6 %
<b><i>ESO</i></b>	98,0 %	1,6 %	0,3 %	99,9 %
<b><i>BACHILLERATO</i></b>	94,5 %	1,9 %	0,4 %	96,8 %

(Fuente: elaboración propia con los datos de las Estadísticas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. MECD, 2014)

A continuación se muestra el porcentaje de alumnado que cursa una lengua extranjera en el 2º ciclo de educación infantil y segunda lengua extranjera en educación primaria, ESO y bachillerato, según el tipo de Centro:

**Gráfico 38**

*Porcentaje de alumnado que cursa una segunda lengua extranjera y etapas educativas*

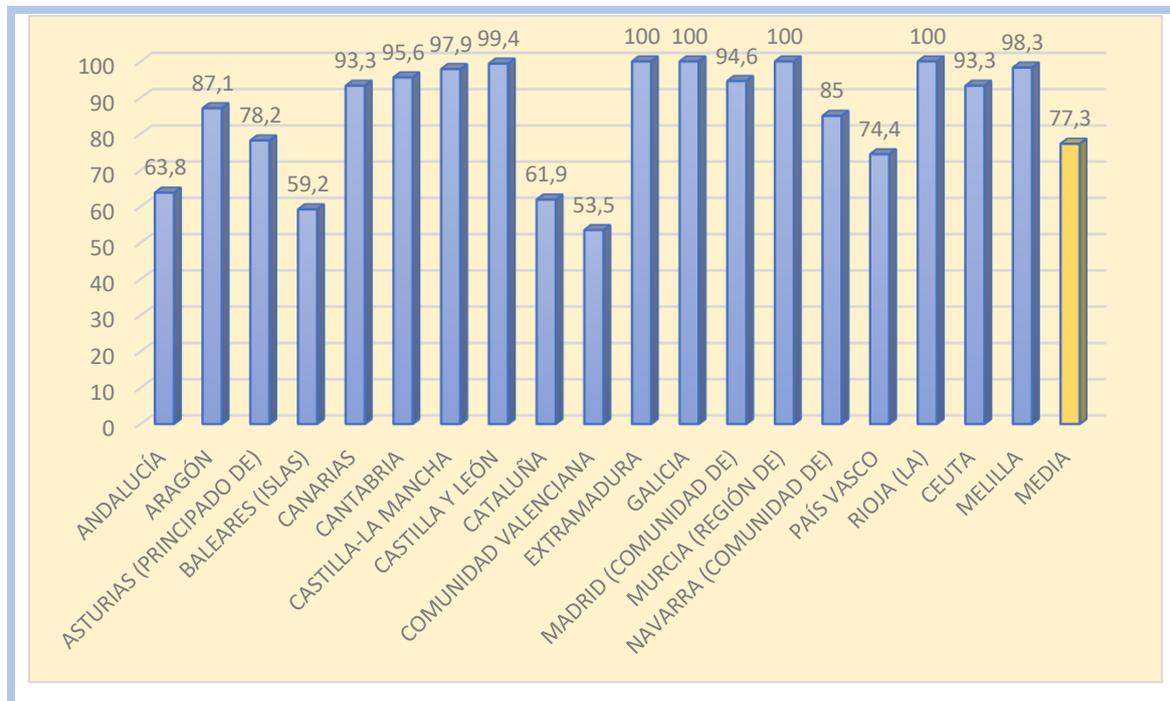


(Fuente: elaboración propia con los datos de las Estadísticas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, MECD, 2014)

De igual forma, hay diferencias significativas cuando nos referimos al estudio de lenguas extranjeras, considerado por etapas educativas. En España, en el segundo ciclo de educación infantil más del 77 % del alumnado cursa una segunda lengua extranjera. Destacan seis Comunidades Autónomas y la Ciudad de Melilla, ya que se sitúan por encima del 97 % en estos datos estadísticos Castilla-La Mancha, Castilla y León, Extremadura, Galicia, Región de Murcia, La Rioja. En contraposición está Andalucía junto con las Islas Baleares, Cataluña, Comunidad Valenciana y País Vasco, con unos datos por debajo de la media (CNIIE, MECD, 2013):

**Gráfico 39**

*Porcentaje de alumnado que cursa lengua extranjera por comunidad autónoma (2º ciclo de educación infantil)*



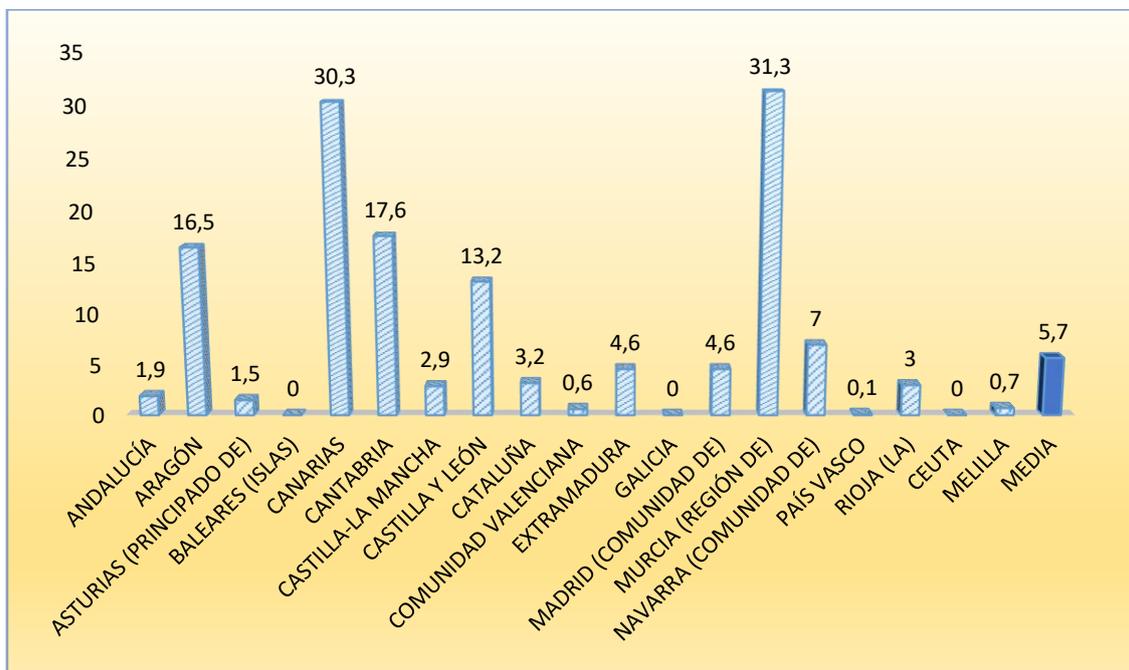
(Fuente: elaboración propia con los datos de las Estadísticas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, MECD, 2014)

En la posibilidad de la elección de una segunda lengua extranjera como optativa, se aprecian los siguientes datos para las etapas educativas de primaria y secundaria (MECD, 2014):

- 1. Educación primaria:** El porcentaje total de alumnado que cursa una segunda lengua optativa en España y en esta etapa es de casi un 6 %. Por encima de esta media destacan con más del 30 % Canarias y Región de Murcia. Por su parte Aragón, Cantabria y Castilla y León tienen unos porcentajes entre el 13 y el 18 %. Aquí Andalucía destaca por su bajo porcentaje, que no llega al 2 %.

**Gráfico 40**

*Porcentaje que cursa una segunda lengua optativa (educación primaria)*

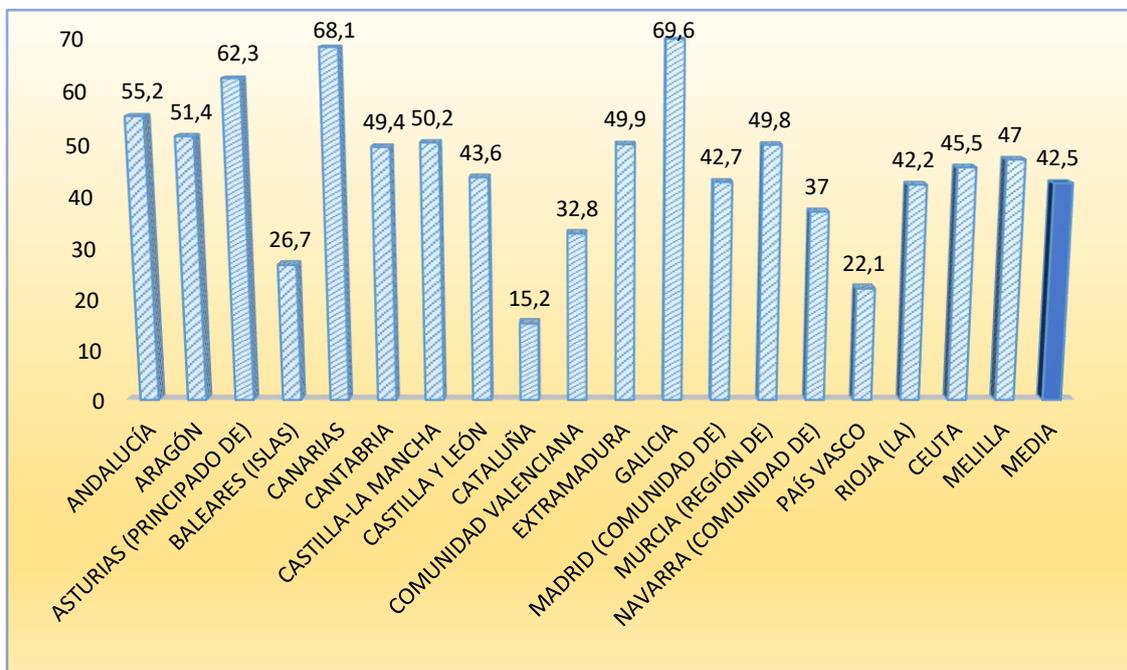


(Fuente: elaboración propia con los datos de las Estadísticas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, MECD, 2014)

- 2. ESO:** En esta etapa de educación secundaria, los datos suben muchísimo. La segunda lengua extranjera como optativa alcanza una media superior al 40 %. En esta etapa, Andalucía junto con Aragón, Asturias, Canarias, Castilla-La Mancha y Galicia poseen una media superior al 50 % de alumnado con una segunda lengua extranjera. Por debajo de la media quedan Islas Baleares, Cataluña, Comunidad Valenciana, Navarra, País Vasco y La Rioja.

**Gráfico 41**

*Porcentaje que cursa una segunda lengua optativa (ESO)*



(Fuente: elaboración propia con los datos de las Estadísticas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, MECD, 2014)

#### **2.4.7. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)**

Respecto a las actuaciones relacionadas con la metodología AICLE de cada comunidad autónoma, el total en España fueron 68. En cada Comunidad se hicieron las siguientes actuaciones relacionadas con la enseñanza de lenguas integradas (MECD, 2013):

**Tabla 42**

*Actuaciones AICLE*

<b>ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS</b>	<b>DOCUMENTO EN QUE SE CERTIFICA LA COMPETENCIA EN LENGUA EXTRANJERA</b>
<b>ANDALUCÍA</b>	Programa de centros bilingües
	Programa de centros plurilingües
	Programa de doble titulación Bachiller-Baccalauréat
<b>ARAGÓN</b>	Currículo impartido en lengua extranjera 1 y 2
	Currículo impartido en lengua extranjera 1 y 2
<b>ASTURIAS (PRINCIPADO DE)</b>	Programa Bilingüe en Primaria
	Programa Bilingüe en Secundaria
	Programa Convenio MECD/ British Council
	Programa de Lengua y Cultura Portuguesa
<b>BALEARES (ISLAS)</b>	Programa Convenio MECD/British Council
	Programa de doble titulación Bachiller-Baccalauréat
	Plan Piloto de Educación Plurilingüe
	Tratamiento Integrado de las Lenguas
	Secciones europeas
<b>CANARIAS</b>	Programa de Aprendizaje Integrado de lengua inglesa y contenido de otras áreas o materias (Programa CLIL)
	Programa de doble titulación Bachiller-Baccalauréat
<b>CANTABRIA</b>	Programa de Educación Bilingüe en Secundaria
	Programa de Inmersión Lingüística
	Programa Convenio MECD/British Council
<b>CASTILLA-LA MANCHA</b>	Secciones Europeas en Educación Infantil
	Secciones Europeas en Educación Primaria
	Secciones Europeas en Educación Secundaria Obligatoria
	Secciones Europeas en Bachillerato
	Programa Convenio MECD/ British Council

<b>CASTILLA Y LEÓN</b>	Programa de la doble titulación Bachiller-Baccalauréat
	Secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos
	Programa Convenio MECD/ British Council
	Programa de Lengua y Cultura Portuguesa
<b>CATALUÑA</b>	Plan Integrado de lenguas extranjeras 2013-2015
	Plan Integrado de lenguas extranjeras 2012-2014
	Comenius Bilaterales y Multilaterales
	Programa de la doble titulación Bachiller-Baccalauréat
	Programa de Lengua y Cultura Portuguesa
<b>COMUNIDAD VALENCIANA</b>	Programa plurilingüe de enseñanza en valenciano
	Programa plurilingüe de enseñanza en castellano
	Programa experimental plurilingüe
	Programa bilingüe enriquecido
	Centros con secciones bilingües
<b>EXTREMADURA</b>	Centros bilingües de Educación Infantil y Primaria, y educación secundaria
	Secciones bilingües en Educación Primaria y educación secundaria
	Programa Convenio MECD/British Council
	Programa de Lengua y Cultura Portuguesa
<b>GALICIA</b>	Centros plurilingües
	Centros con secciones bilingües
<b>MADRID (COMUNIDAD DE)</b>	Programa bilingüe de la Comunidad de Madrid
	Programa Convenio MECD/British Council
	Secciones lingüísticas de Lengua Inglesa (a extinguir en la etapa de ESO para el curso 2013-2014) Francesa y Alemana
	Proyectos propios de autonomía de los centros educativos (centros privados concertados bilingües)
	Programa de doble titulación Bachiller-Baccalauréat
	Programa de Lengua y Cultura Portuguesa
<b>MURCIA (REGIÓN DE)</b>	Programa Colegios Bilingües Región de Murcia
	Programa de Enseñanza Bilingüe en Educación Secundaria
	Programa experimental de inmersión lingüística en inglés en el

	Segundo ciclo de Educación Infantil
	Programa Convenio MECD/British Council
	Programa de la doble titulación Bachiller-Baccalauréat
<b>NAVARRA (COMUNIDAD FORAL DE)</b>	Programas de Aprendizaje en Lengua Extranjera (PAI y PAAL)
	Secciones bilingües de Inglés y Francés
	Programa de doble titulación Bachiller-Baccalauréat
<b>PAÍS VASCO</b>	MET (Marco de Educación Trilingüe) en Educación Primaria
	MET (Marco de Educación Trilingüe) en Educación Secundaria Obligatoria
	Enseñanza plurilingüe en Educación Secundaria Obligatoria
	Enseñanza plurilingüe en Bachillerato
<b>RIOJA (LA)</b>	Secciones bilingües
	Experiencias bilingües
	Proyectos de Innovación Lingüística en Centros
<b>CEUTA Y MELILLA</b>	Proyectos de enseñanza bilingüe en centros
	Programa Convenio MECD/British Council

(Fuente: elaboración propia con los datos de las Estadísticas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, MECD, 2014)

## 2.5. RESUMEN DEL CAPÍTULO 2

En el segundo capítulo se expone pormenorizadamente el marco legal educativo español. España es un territorio multicultural y las leyes educativas implantadas pretenden adaptarse a esta realidad. Debido a esto se presenta, no sólo el contexto de esta reglamentación, sino los Planes y Programas llevados a cabo, en los que la intervención de la Unión Europea es relevante como impulso hacia el bilingüismo.

Procediendo con una mayor concreción, se detallan los planes que específicamente introducen un aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE). A continuación se concreta la legislación andaluza detallando el Plan de Plurilingüismo en Andalucía y, analizando el horario del alumnado bilingüe o el currículo integrado, entre otros.

En tercer lugar y para finalizar, se realiza una comparativa de Andalucía con el resto de las comunidades y ciudades autónomas que componen la nación española. Aquí se examinan las diferentes formas de implantar el bilingüismo según las diversas administraciones. Esto facilita una mayor comprensión sobre la variedad de la normativa existente para detectar los posibles elementos comunes a todas las comunidades.







**CAPÍTULO TRES.  
BILINGÜISMO:  
TEORÍA Y NECESIDAD**



### 3.1. INTRODUCCIÓN

Algunos autores definen al sujeto bilingüe como la persona que tiene una fluidez total en dos idiomas (Bloomfield, 1933); otros, en cambio dicen que un individuo bilingüe es aquel capaz de desenvolverse en cada lengua, adaptándose a sus necesidades y su situación. Aunque es cierto que cuando se habla de persona bilingüe se piensa en una persona que domina dos lenguas por igual, el bilingüe perfecto no existe, porque es imposible que un sujeto viva las mismas circunstancias y experiencias en las dos lenguas (Bialistok, 2001 y Edwards, 2013). El bilingüe no tiene que ser una persona con las mismas capacidades en ambas lenguas, ya que ese equilibrio perfecto es inalcanzable (Lorenzo et al., 2011).

Martinet (1969) señala que “lo ideal para hacer un buen estudio es realizar una representación de los hechos lingüísticos, psicológicos y sociológicos de los procesos de contacto, y también tener un acercamiento realista, sensato, riguroso y adaptado a las necesidades u objetivos de la propia definición”. En la literatura relacionada con la enseñanza bilingüe, hay muchas perspectivas diferentes, “the ownership of two or more languages is not so simple as having two wheels or two eyes” (Baker, 2011:2).

### 3.2. EL CONCEPTO DE BILINGÜISMO

En primer lugar, se examina la etimología de la palabra (Segura Munguia, 2013): *bi-* del latín *bis*, como prefijo de dos y *-lingüe*, de lengua. Sobre estos dos términos se apoyan las definiciones de los autores. El Diccionario de la Real Academia Española lo define como “el uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona” (Real Academia Española, s. f.). El MCELR engloba los términos bilingüismo y plurilingüismo para decir que son la capacidad de los hablantes para usar más de una lengua (dos en el caso del bilingüismo y más de dos en el segundo caso).

Leonard Bloomfield (Bloomfield, 1933:56) explica el término como el dominio de dos o más lenguas, exactamente de igual forma que un nativo. A pesar de ser un concepto extremo, otros autores como Halliday, McIntosh y Strevens (1968) coinciden con su argumento e incluso incorporan el término “equilingüismo” como equivalente de bilingüismo. Brooks en 1960 (Ortiz, 1988:11) lo define como la capacidad de un sujeto

para saber expresarse en dos idiomas sin problema alguno cada vez que haya ocasión de hablarlo.

Titone (1972:13) dice que no sólo basta con saber esta segunda lengua, sino que para ser bilingüe hay que dominar sus palabras y estructura, sin usar la lengua materna para ayudarse. Desde un punto de vista más social hay definiciones de bilingüe como: "la qualité d'un sujet ou d'une population qui se sert couramment de deux langues, sans aptitude marquée pour l'une plutôt que pour l'autre" (la cualidad de un sujeto o población que hace uso habitualmente de dos lenguas, sin disposición para la una más que para la otra) (Marouzeau, 1969:39 y Brown, 2006:1, respectivamente). Macnamara (Apple y Muysken, 1996:11) propone que el individuo bilingüe no sólo debe tener cualidades orales, escritas, de comprensión y lectura en su lengua materna, sino que también domina las cuatro habilidades (lectura, escritura, comprensión y producción oral) en ambos idiomas, coincidiendo con autores que suscriben su opinión (Diebold, 1961). Hakuta (1986), y Valdés y Figueroa (1994) añaden que el bilingüe puede tener diferentes niveles mientras adquiere esa competencia total.

Uriel Weinreich (Weinreich, 1979:1) define bilingüismo como el hábito de usar dos lenguas de forma habitual. No hace alusión a la frecuencia con la que se usan dichas lenguas, al nivel de conocimiento ni otros aspectos que hoy en día se tienen muy en cuenta para definir el bilingüismo. Asignar una definición correcta y saber en qué situaciones se puede hablar de bilingüismo es complicado. Otros autores coinciden en definir al bilingüe como un hablante de varias lenguas (Raimondo, 1991:35 y Trask, 1997:29).

Otros autores han dado definiciones más actuales como es el caso de Siguán (2001) que lo define como el sujeto que tiene dos sistemas lenguas, con una amplitud y profundidad similar y es capaz de usarlas en cualquier situación o contexto con facilidad y eficacia, distinguiéndose a su vez, distintos grados de bilingüismo (p. 29). Daniel Madrid y Stephen Hughes (2011) hacen una aproximación al término en la que consideran que el individuo bilingüe es el que estudia las diferentes áreas curriculares de cada una de las lenguas, a pesar de haber diferencias en la competencia lingüística entre la lengua materna y la segunda lengua (Madrid y Hughes, 2011). Este concepto quizá es el que más se ajusta a la idea del individuo bilingüe actual.

Por la dificultad de precisión en el esclarecimiento del término, hay estudios que dicen que el mejor modo de acercarnos al concepto bilingüismo es haciendo referencia a

las diferentes tipologías que engloba (Baetens, 1982). Conviene por tanto delimitar su significado para así acercarnos lo máximo posible al término y entender mejor el propósito de esta tesis; ya que el alumnado andaluz se encuentra en un proceso que engloba este término.

### **3.2.1. Tipos de bilingüismo**

Hay un abrumador número de estudios relacionados con los modelos de bilingüismo, por lo que se exponen las categorizaciones que más se repiten:

- Bilingüismo Individual y Bilingüismo Social

Esta clasificación se refiere al nivel de competencia que tiene un individuo para comunicarse de forma independiente y alterna en dos lenguas, al uso que hace de ellas y a los factores y condicionantes que actúan en el proceso de la adquisición de esas lenguas. El Social se describe como la persona que usa dos lenguas como medio de comunicación por diversas razones y en una sociedad, grupo o institución social concreta (Spolsky, 1988; Van Overbeke, 1972). El Individual consiste en la capacidad de un individuo para procesar los dos idiomas y la forma en la que el individuo procesa los dos sistemas lingüísticos (Mendoza Fillola, 1998).

- Bilingüismo Equilibrado y Dominante

Dentro de la dimensión lingüística, la diferencia entre estos dos términos se basa en el grado de competencia que se tiene en cada una de las lenguas. El primero, también llamado Bilingüismo Ambilingüe o Equilingüe (Fishman, 1971), es la situación en la que los sujetos manejan dos lenguas por igual (Baker, 2001). En el caso de la Dominante, el individuo maneja mejor una de las dos lenguas.

- Bilingüismo Compuesto y Coordinado

En el ámbito cognitivo hay una tipología que diferencia dependiendo de la representación conceptual de los sistemas lingüísticos que el bilingüe tiene de cada una de las lenguas. Es decir, cómo relaciona el individuo el lenguaje con su pensamiento

(Weinreich (1953). El Bilingüismo Compuesto fomenta la idea de que la persona bilingüe tiene los dos sistemas lingüísticos en una única unidad de significado, es decir que usan el mismo sistema para las dos lenguas. Por ejemplo, si la persona escucha un mensaje en la L1 lo procesa en esa lengua, y si el mensaje es en la L2, lo procesa en la L1 también. Este bilingüismo viene condicionado por la edad y el contexto del sujeto. En contraste, el Coordinado cree que se dispone de dos sistemas lingüísticos diferenciados y organizados de forma independiente. Esta persona accede a la L2 a través de su L1, produciendo asociaciones. Suele darse cuando el sujeto ha aprendido cada una de las lenguas en contextos diferentes. Esta última tipología puede ser la que se da en la mayoría de los estudiantes andaluces, porque el contexto en el que aprenden cada una de las lenguas, es diferente (Wong, 1991).

- Bilingüismo Temprano y Tardío

Se trata de una dimensión concerniente al desarrollo, que depende de la edad de la adquisición de la lengua. El Temprano tiene lugar cuando ambos idiomas aparecen antes de su adolescencia. En el caso del Tardío, la L1 se aprende antes que la L2 y después de los ocho años. Una característica de estos bilingües es que no se consideran en ningún caso nativos en la L2 (Baetens, 1982).

- Bilingüismo Secuencial y Simultáneo

En el Bilingüismo Secuencial o Sucesivo, la segunda lengua es adquirida después de la primera (L1); en el Simultáneo, en cambio, ambas lenguas se adquieren al mismo tiempo (Sharwood, 1991). A veces, hay autores que encasillan estos dos tipos de bilingüismo, dentro del bilingüismo temprano, haciendo una disyuntiva para diferenciar a estos bilingües.

- Bilingüismo aditivo y sustractivo

En una dimensión social, se distinguen entre un bilingüismo Aditivo y Sustractivo. Estos son parte de la bibliografía desde que apareciera en 1974 y aún hoy en día, es de las clasificaciones más usadas. Se basan en el grado de influencia que tiene una lengua sobre la otra. El Aditivo concierne a la buena repercusión de la L1 en la L2 y su aprendizaje, estimulando y optimizando este aprendizaje (Lambert, 1974). En el

Aditivo se mantiene un nivel similar en ambas lenguas, en cambio, en el sustractivo, el nivel de competencia de la L1 disminuye y aumenta el de la L2, y dependen del estatus sociocultural en donde ambas lenguas se desarrollan (Fishman, 1977). Lorenzo et al. (2011) dicen que el bilingüismo Aditivo representa el ideal del concepto bilingüismo, ya que es una oportunidad para el desarrollo lingüístico del sujeto. En cambio García (2009) piensa que este concepto no es válido en la situación actual y que sólo se podría dar en casos con una compartimentación perfectamente diferenciada. La estructura que hace sobre el este Bilingüismo Aditivo es:  $L1+L2=L1+L2$  (García, 2009). De la teoría de García (2009) aparece otro tipo de bilingüismo denominado: Dinámico.

- Bilingüismo Dinámico

El Bilingüismo Dinámico se refiere a la práctica y adquisición de dos lenguas de forma lineal y no aditivo, salvo en casos de colonización u repertorio lingüístico. Se basa en una práctica dinámica para significar y construir significados. Con esto, el bilingüe hace uso de las dos lenguas en todos los aspectos de su vida social. En este caso, se puede relacionar con la enseñanza basada en la metodología AICLE, pues en este caso el desarrollo de una primera lengua se sigue desarrollando mientras se aprende la segunda, y además la lengua dominante ayuda en el aprendizaje de la L2 y ayuda a compensar la falta de conocimiento en esta, cuando la haya.

### **3.2.2. Teorías del bilingüismo**

Al conflicto que supone hacer una definición exacta del término bilingüismo, se suma una serie de teorías que intentan explicar este fenómeno. Al igual que ocurre con el término, estas teorías, dependen de los campos de trabajo desde los que se enfoquen. Desde una óptica predominantemente cognitiva, explicamos las teorías más destacadas.

- Teoría Relativista

El estudio de Sapir-Wohrf (1956 en Ortiz, 1988:1) está ligado a un conjunto de teorías que suscriben el relativismo lingüístico. En este, dos hablantes de lenguas diferentes tendrían un concepto distinto los mismos fenómenos, desigualdades por efectos cognitivos asociados al vocabulario y particularidades gramaticales de sus

lenguas. Defiende que la lengua es la guía y que el programa de actividades mentales del individuo y que su interpretación del mundo que le rodea está dividida en clases lingüísticas. Si la perspectiva del mundo de los miembros de una comunidad lingüística constituye su cultura inmaterial entonces esto implica una fuerte correlación entre lengua y la cultura (Appel y Muysken, 1996:171). Esta teoría a su vez se ha segmentado para clasificarla desde tres puntos de vista (Gonzales, 2005):

-Nativistas, que defienden que el lenguaje es algo genético e innato.

-Empiristas, como por ejemplo los conductistas, que defienden que el lenguaje es algo cultural que depende de factores externos o adquiridos, pero no innatos.

-Genéticos, o interrelacionistas que protegen que no es ni la primera ni la segunda, sino que es una mezcla de las 2.

- Teoría Innata

La Teoría Relativista ha pasado a constituir la base de muchas concepciones acerca del lenguaje, tanto a nivel clínico con las clasificaciones de trastornos del lenguaje como a nivel terapéutico con enfoques lingüísticos, cognitivos y del avance en las investigaciones del aprendizaje de las lenguas. Una de las mayores críticas a la hipótesis de Whorf la conduce el lingüista Chomsky con la Teoría Innata o del Innatismo (1959, en Lightbown y Spada, 2003:15; Bayés, 1980), en la cual dice que estamos dotados y programados de forma natural para el uso del lenguaje y si se considera el entorno propicio para ello, es completamente suficiente para adquirirlo. También es conocida como teoría sobre el dispositivo de almacenamiento de la adquisición del lenguaje.

Chomsky estudia esencialmente que los principios del lenguaje son innatos y no aprendidos. Avala que el lenguaje se adquiere porque los seres humanos están biológicamente programados para ello. Todos los seres humanos van a desarrollar una lengua porque están preparados para ello, sin tener en cuenta el grado de complejidad de la lengua. La base en que se fundamenta el modelo chomskiano consiste en que el aprendizaje del lenguaje es específico del ser humano. También dice que la imitación tiene pocos o ningunos efectos para aprender el lenguaje de otros; que los intentos del

adulto, dirigidos a corregir los errores de los niños, no ayudan o afectan al desarrollo del lenguaje; por último, afirma que la mayoría de las pronunciaciones de los niños son creaciones personales y no repuestas aprendidas de otras personas. Para exponer su teoría, Chomsky propone la existencia de una especie de "máquina para la adquisición innata" (Language Acquisition Device, LAD) donde constan todos los principios universales comunes a todos los seres humanos, que permite al niño descubrir las normas del lenguaje incluso si el input no es el suficiente. Esta teoría también se conoce en algunos libros o con algunos autores como Gramática Universal (GU).

- Teoría del Equilibrio

Es una teoría propuesta por Cummins (1980). Se considera una teoría ingenua, pero en realidad es la idea en la que muchos agentes relacionados con la enseñanza bilingüe se basan. La Teoría del Equilibrio asegura que el aprendizaje de la L1 disminuirá con el aprendizaje de la L2. Cummins (1981) se refería a este fenómeno como si fueran dos globos conectados que solo pueden quedarse en la mitad de su capacidad, es decir que, si en un globo o lengua aumentan los conocimientos, en la otra disminuyen. Las personas bilingües tienen una disminución de su rendimiento (Baker, 1993a).

- Teoría de la Competencia Subyacente Común

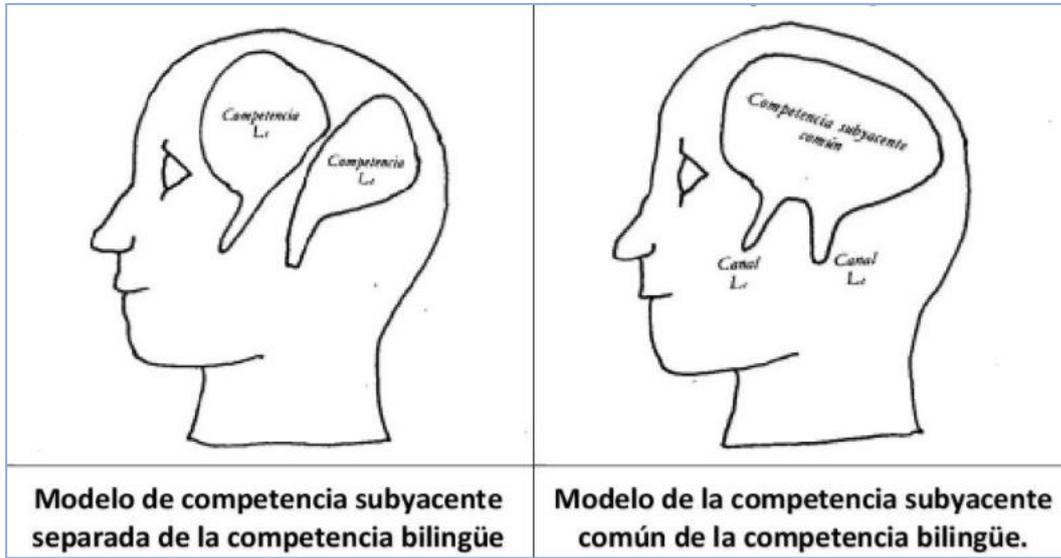
Dicha teoría, es llamada también Modelo de Competencia Subyacente Común. Esta teoría fue desarrollada por Jim Cummins (Cummins, 1982), estableciendo la idea de que las dos lenguas usadas por un individuo, aunque difieran aparentemente en la superficie, trabajan a través del mismo sistema cognitivo central (figura 43). Baker (1996) se refiere a esta hipótesis con la siguiente frase: "when a person owns two or more languages, there is one integrated source of thought" (p.147).

- Teoría de la Competencia Subyacente Separada

Es contraposición a la Teoría anterior, Cummins (1984) explica que se puede dar el caso contrario (figura 43):

**Figura 43**

*Modelo de la Competencia Subyacente Separada y de la Competencia Subyacente Común (Cummins)*



(Fuente: Cummins, 1984)

○ Teoría de los Umbrales

También denominada Hipótesis o Teoría del Umbral. Proviene de los autores Toukomaa y Skutnabb-Kangas (1977), pero fue Cummins el que desarrolló esta idea convirtiéndola en una teoría (Cummins y Swain, 1986). De acuerdo con ella, los beneficios cognitivos del bilingüismo sólo se logran cuando se superan los umbrales exigidos. Esta teoría fue especialmente diseñada para explicar el caso de las personas que no alcanzaban un beneficio del bilingüismo y tenía un efecto en ellos bastante deplorable con unas consecuencias cognitivas negativas. Precisamente esta teoría dictamina que a estos individuos no han superado un umbral de competencia mínimo en una de las 2, ya que la transferencia de la L1 a la L2 sólo se llevaría a cabo con ese umbral básico de competencia en las lenguas que apuntamos anteriormente. Con la garantía de este período, la persona se protege ante cualquier efecto adverso y las personas (relativamente) bilingües están muy limitadas lingüísticamente hablando y se pueden prever efectos cognitivos negativos. Nuevamente se hizo una analogía para esta teoría, pero esta vez fue Baker (1993) el que comparó a la teoría del umbral con una casa de tres pisos donde en el piso de abajo está la competencia insuficiente o poco desarrollada en una de las lenguas. En el piso intermedio, están los sujetos con un nivel

medio, con una competencia apropiada de una de sus lenguas. En el tercer piso (el superior) se exponen los bilingües equilibrados, con una competencia apropiada en las dos lenguas, y acorde a su edad, teniendo muchas ventajas sobre los monolingües.

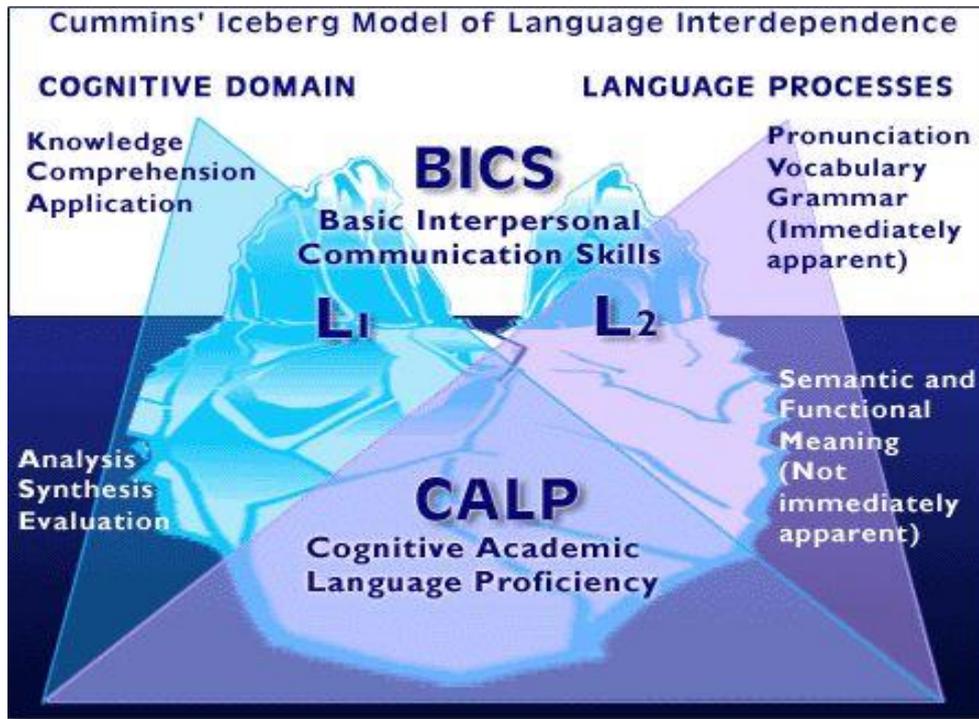
○ La Hipótesis de la Interdependencia Evolutiva

La idea de la que parte esta Hipótesis es que una lengua depende de la otra y que, cuanto más se desarrolle la L1, más fácil le será a la persona desarrollar la L2. Es decir, se parte de la suposición de que, si la persona tiene un entorno que le ofrece suficiente estímulo para mantener su L1, esto hará que las explicaciones de la L2 lleven a un desarrollo bilingüe eficiente y sin efectos perjudiciales hacia la L1. En este estudio se apunta a que el nivel de competencia en esa segunda lengua depende también en parte del tipo de competencia que el niño o niña ha desarrollado en la L1 en el momento en que empieza la exposición intensa —en el colegio, etc., —, junto con la L2 (Cummins, 1980). De igual forma que la L1 favorece y da ventaja en el aprendizaje de la L2, cuando la L1 no está adecuada o suficientemente desarrollada, no solamente entorpece el aprendizaje o mejora de la segunda, sino que también impide la mejora de la L1. Con esto se explica que la lengua no está aislada del sistema cognitivo y que la información se transporta e interactúa entre sí (Cummins, 1980).

Igual que en la Teoría del Equilibrio se hace una comparación con dos globos, aquí Cummins hace una comparativa basada en dos icebergs (Cummins, 1980,1981)

Figura 44

*Teoría de la Competencia Subyacente Común (Modelo del Iceberg de Cummins)*



(Fuente: Cambridge-Community, n.d.)

La parte flotante del iceberg representa las competencias básicas e individuales de cada lengua a nivel personal. La zona sumergida representa ambas lenguas unidas por un sistema o pensamiento común. Simbolizando de esta forma la idea de la existencia de un sistema que se encarga de desarrollar las habilidades de las dos lenguas, teniendo esta fuente común para la lengua L1 y L2. Usa el iceberg como un símil de la competencia bilingüe con dos vertientes: Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) y Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS):

-BICS: Estas destrezas comunicativas son las más sencillas. Constan de la competencia subyacente común y la distribución de las destrezas lingüísticas de comprensión y habla. Vienen dadas por tareas como la pronunciación, el vocabulario que se tiene y la gramática que, en definitiva, son los que hacen posible expresarse y comprender dichas lenguas (con un contexto en concreto o ya dado).

-CALP: Están basadas en el análisis y síntesis desde abajo. Estas son habilidades más elaboradas, formadas por aspectos cognitivos, lingüísticos y

metalingüísticos. Representan la capacidad para procesar información y lenguaje descontextualizado. De igual forma, son para una puesta en práctica de la lengua, pero en un contexto más limitado y cognitivamente exigente ya que ahí hay menos señales para saber el significado que se quiere dar.

### 3.2.3. Otros términos relacionados

Es conveniente detallar otros conceptos que aparecen en el trabajo, para resolver todas las dudas que puedan ocasionar. Es muy común confundir términos como multilingüismo o plurilingüismo, ya que en algunas referencias se consideran como sinónimos. El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas junto con su coexistencia en una sociedad determinada, es decir, conlleva una convivencia de más de dos variedades lingüísticas en un área geográfica concreta. En plurilingüismo, sin embargo, se puede definir como las variedades lingüísticas que usa una persona, incluyendo la materna como su primera lengua. Este se contempla en el contexto plurilingüe, donde la lengua es el medio de acceso a las manifestaciones culturales del contexto donde esté (Moreno García, 2010).

Hymes (1971) añade que la competencia de cada individuo depende de las habilidades y conocimientos que permiten a los hablantes de una comunidad lingüística entenderse, así que depende del entorno en el que se encuentre también. Kramsh (1998) habla de multilingüismo o plurilingüismo como un hecho en una persona o comunidad sea capaz de expresarse en varias lenguas. Si la persona domina dos lenguas lo denomina: bilingüe y si son tres lenguas: trilingües.

El Marco Común Europeo para las Lenguas hace una definición parecida, pero en este caso no se habla de multilingüismo. En este caso, no hace diferenciación entre el bilingüismo y plurilingüismo, que sólo se diferencian en el número de lenguas que domine el sujeto (dos en el bilingüismo, y más de dos en el plurilingüismo). Así bien define ambos términos como la habilidad de la persona para usar más de una lengua. Aclara que estos incorporan competencias interculturales, porque comunicarse con otros necesita actividad intercultural (Consejo de Europa, 2001).

El multilingüismo, es el conocimiento o coexistencia de varias lenguas en una sociedad concreta. Se refiere a la comunidad, a la sociedad, a la entidad, al conjunto de individuos que conocen y emplean diferentes lenguas. El plurilingüismo hace referencia

a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa del sujeto. Teniendo en consideración la interrelación que se establece entre el individuo y el entorno donde se encuentre; es decir, este se refiere al individuo en sí y a su capacidad para comunicarse con éxito en diferentes lenguas (Kramsh, 1998).

### **3.3. LA NECESIDAD DEL BILINGÜISMO EN ESPAÑA Y ANDALUCÍA**

Aprender un idioma extranjero —por norma general, el inglés— se ha convertido en algo indispensable en muchos ámbitos de la vida. En un informe de Ipsos-Océano (2007), se refleja que, aunque el 46 % de los españoles aseguran leer correctamente el inglés, al realizar pruebas de comprensión el índice desciende hasta un 33 %, y hasta a un 23% al centrarse en la capacidad de hablar bien o muy bien. Además, un 34 % de los jóvenes reconocen tener un nivel malo o muy malo oral de inglés, que aumenta hasta un 59 % en mayores de 55 años. Son datos abrumadores comparados con el resto de Europa o de gran parte del mundo en general.

El 77 % de los puestos de trabajo requieren el conocimiento del inglés, y esta cifra incrementa con el paso de los años (AbiSamra, 2005). Sin embargo, “Sólo un 10 % de los españoles habla inglés de forma fluida, según la editorial Cambridge University Press e incluso hasta un 93 % de los españoles reconoce que el inglés es su “asignatura pendiente”, según este estudio del 2010 basado en 1.700 entrevistas.” (El País, 2010).

Otro estudio de la Fundación Universia y la Cámara de Comercio de Madrid (Fundación Universia, 2010) revela que el aspecto más valorado por las empresas (94,6 %) a la hora de escoger el aspirante perfecto para un puesto de trabajo es el dominio del inglés.

El entorno también afecta en el dominio de una lengua. El alumno sale de clase y es raro que lo vuelva a poner en práctica fuera de ella. Puede que el doblaje de las películas sea un handicap, ya que en otros países casi cualquier serie, programa o película de habla inglesa se ve en versión original. La ley franquista de 1941 —llamada Ley de Defensa del Idioma—, exige que toda película sea doblada al castellano (Gutiérrez-Lanza, 2000:25). El 14 de julio de 1955, en una orden sobre importación de películas, el Ministerio contempla claramente la posibilidad de exhibirlas ‘en versión doblada o directa con subtítulos’. A partir de los años 60 aparecen películas en versión

original con subtítulos, pero eran una gran minoría. Hoy en día continúa el predominio del doblaje y, por defecto, la televisión se escucha en español (Gutiérrez-Lanza, 2000).

Sumemos a esto que tanto el español como otras lenguas románicas no son de la familia lingüística inglesa (las llamadas lenguas germánicas). Por ello es más fácil que, por el parecido del sonido de la pronunciación, por el vocabulario y por la escritura, sea más sencillo para un español dominar el gallego, catalán, italiano, francés o cualquier lengua románica. Como señala el experto Fernando Galván Reula, catedrático de la Universidad de Alcalá, en el Periódico el País (Galván, 2010) básicamente el problema está en que nuestros sonidos alfabéticos están más limitados que los sonidos del habla inglesa, nuestras vocales son 5 y tienen 5 sonidos. Cada vocal tiene su propia y única pronunciación y además se pronuncia igual que se escribe, así de simple. En cambio, el inglés y su pronunciación es más compleja y variada.

Comparemos el idioma oficial de España con el inglés. El alfabeto inglés consta de 26 letras (una menos que el español, que incluye la ñ). Estos 26 símbolos sirven para representar entre 42 y 48 sonidos distintos, dependiendo del territorio en el que se hable. La variedad de sonidos de inglés se nota sobre todo en la pronunciación vocálica ya mencionada. Una misma vocal puede tener variedades de pronunciación como la de hacer breve o larga la articulación del sonido. También una misma grafía vocálica puede tener sonidos diferentes. Además, la pronunciación no tiene un patrón establecido que se cumpla siempre, sino que se aprende mirando el diccionario y viendo su pronunciación o con la práctica.

En el caso de Andalucía, la propuesta curricular AICLE pretende alcanzar la capacidad de comunicarse sin problema con el resto del Mundo, sensibilizando a los estudiantes, no sólo en lo relativo a la diversidad lingüística, sino pretendiendo que el alumno se sumerja en la diversidad cultural desde el respeto. Por esto se ha denominado Plan de Fomento del Plurilingüismo, porque pretende una enseñanza con idiomas extranjeros para el enriquecimiento social y cultural, hacer que cada alumno sea de forma individual consciente de esto y así poder interrelacionar con el entorno tan diverso en el que se encuentra Andalucía.

### 3.4. EFECTOS DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN EL APRENDIZAJE

Esta aparentemente repentina prioridad que se le da al aprendizaje del inglés en las aulas españolas hace que surjan opiniones muy diversas. A continuación se identifican los efectos más señalados en las investigaciones sobre la educación bilingüe, para con estos datos hacer una valoración final lo más completa posible.

Según las comparaciones de los estudios de los investigadores Caballero y Fernández (2011) que hicieron para comparar dos grupos de ESO en un mismo instituto andaluz, uno seguía el Plan de Fomento del Plurilingüismo puesto en marcha en Andalucía, y el otro no. Los datos son los siguientes (tabla 45):

**Tabla 45**

*Comparativa grupo ESO que sigue el Plan Plurilingüe con otro similar que no lo sigue en Andalucía*

ITEMS	% ALUMNADO GRUPO BILINGÜE	% ALUMNADO GRUPO <u>NO</u> BILINGÜE
1. Afirma que le gusta acudir al centro	50 %	16 %
2. Testifica cumplir las normas del centro	45 %	20 %

<p>3. Declara que su relación con los otros compañeros del grupo es:</p> <p>3.1. Muy buena 3.2. Buena 3.3. Regular</p>	<p>○ 66 %, ○ 29 % ○ 4 %</p>	<p>○ 33 % ○ 41 % ○ 25 %</p>
<p>4. Señala que lee libros “todos o casi todos los días” o “una o dos veces por semana”</p>	<p>71 %</p>	<p>20 %</p>
<p>5. Desea estudiar una carrera universitaria</p>	<p>91 %</p>	<p>54 %</p>

Claramente, estos resultados arrojan unos datos muy buenos con relación al programa bilingüe. Los alumnos que siguen el Plan tienen unos rasgos más positivos a la hora de estudiar y de dedicación y pensamiento relacionado con el ámbito de la enseñanza. Aunque en esta investigación no se establece si existe segregación o no entre los grupos bilingües, aunque si que se apunta que el grupo bilingüe no ha sido seleccionado de forma especial, sino que todo el alumnado ha tenido la ocasión de formar parte de la sección bilingüe.

Brindusa (2013), con datos obtenidos de cuestionarios, evalúa la educación bilingüe (inglés-castellano) en algunos colegios públicos de la Comunidad de Madrid. El estudio recoge información en centros de educación primaria y secundaria, y obtiene las siguientes conclusiones:

1. Los alumnos cuyos padres tienen estudios secundarios obligatorios, denotan un claro resultado negativo en el aprendizaje de la asignatura enseñada en inglés.
2. En aquellas materias que se enseñaron en castellano, como matemáticas y lectura, no hay ningún efecto.
3. Segregación marcada de los estudiantes al haber una parte bilingüe, especialmente en secundaria donde es un requisito haber obtenido buenos resultados en el programa bilingüe para matricularse en las secciones bilingües de los institutos. Esto puede tener una importante repercusión en los alumnos de los grupos no asociados al programa bilingüe pero que a la vez forman parte de un Centro Educativo Bilingüe.

Esta investigación sí recoge aspectos negativos relacionados con la segregación. Sienes (2014) hace también un análisis para ver si hay diferencias en el rendimiento académico entre alumnos de segundo y tercer ciclo de educación primaria, dependiendo de si asisten a un colegio público bilingüe o no en la comunidad autónoma de Madrid. En este estudio se recogieron las notas escolares y otras notas de pruebas exteriores realizadas por un total de 2.153 alumnos y con los resultados se concluyó que en las asignaturas de lengua y matemática (impartidas en español) se encontraron diferencias significativas a favor de los colegios bilingües en una prueba externa.

En contraposición, en la asignatura conocimiento del medio (impartida en inglés) y en la de inglés, respecto a las calificaciones escolares, se han hallado diferencias significativas a favor de los colegios no bilingües. De esto, Sienes concluye que los colegios bilingües generan un efecto positivo en las asignaturas dadas en castellano y paradójicamente un efecto negativo en las materias de lengua inglesa. En el estudio señala estos resultados, pero no explica el motivo de que el alumnado de colegios no bilingües tenga un nivel de inglés superior a los de colegios bilingües, aun teniendo más horas de lengua extranjera.

En un estudio también realizado en Madrid de ese mismo año de Gerena y Ramírez-Verdugo (2014) —que no solo se centra en la actitud y resultado del alumnado en la educación bilingüe, sino también en la del profesorado y los asistentes—, se pretendían dar ejemplos de buenas prácticas docentes que sirvan como estrategia para

mejorar en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras (tanto en primaria como en secundaria). Los datos obtenidos afirman que se realizan buenas prácticas como la efectividad de la literatura relacionadas con los temas de la materia, la inclusión de vídeos, el uso de objetos comunes y efectos visuales y el desarrollo del vocabulario en las clases. También el uso de la escucha y el uso tecnológico como elemento de apoyo en la materia (como la pizarra digital y ejercicios online).

Sin embargo, por otro lado, aparecen prácticas que no favorecen mucho el aprendizaje bilingüe como fomentar más la escucha que el habla, no incluir tareas previas a cada lección para fomentar la activación de forma autónoma del alumnado, no fomentar el razonamiento libre del alumnado ni las actividades grupales o en pareja. En definitiva, las clases son horas centradas en “escuchar, leer y escribir” en vez de practicar más la comunicación oral.

El profesorado ve la enseñanza bilingüe como una manera de mejorar y preparar mejor a los niños para el mundo global. Las áreas donde los profesores y los asistentes de idioma sienten que tienen un mayor éxito son la motivación y el interés en ser bilingüe, en general, de los estudiantes. En la presente investigación se incide en este aspecto, el de ver qué es positivo para mejorar la propuesta bilingüe. De lo antedicho parece que potenciar la motivación en los estudiantes es un punto clave. El alumnado hoy en día percibe el bilingüismo como la clave para su acceso a la universidad, a un mejor empleo y oportunidades laborales, como un aumento de su competitividad y preparación, y mayores ventajas y opciones futuras. Estas percepciones se encuentran igualmente relacionadas con la motivación ya que cuantos más motivos a favor encuentre el alumno para integrarse en una enseñanza bilingüe, mayor será la motivación y mejores rendimientos obtendrá en su aprendizaje.

Además de estas muestras, es mucha la literatura que recoge consecuencias positivas y negativas relacionadas con el bilingüismo. A continuación se sintetizan y clasifican las principales tendencias de la literatura científica.

Los argumentos a favor del bilingüismo se pueden agrupar en los apartados que exponemos a continuación:

#### I. Ventajas cognitivas

Petitto y Dunbar (2004), afirman que hay muchas evidencias de las ventajas cognitivas que tienen los niños y niñas bilingües desde su nacimiento con respecto a los monolingües. Y en especial, destacan en la capacidad para asociar y simultanear tareas. También hay estudios que revisan estas ventajas organizativas. McLeay (2003) busca evidencias de ello. En su investigación toma una muestra de bilingües equilibrados de inglés y gales y los compara con otra muestra de ingleses monolingües, hallando que no sólo son más competentes los primeros que estos últimos, sino que, además, los bilingües realizan las tareas más difíciles de forma más eficiente.

Esto está íntimamente relacionado con los cuatro niveles que aparecen en el lenguaje (fonológicos, léxicos, gramaticales y pragmáticos). A los efectos del presente estudio se explican el nivel gramatical y el nivel léxico que son los más evidentes en el campo bilingüe. En lo relativo a gramática, se debe a la organización lógica de las ideas en el idioma extranjero. El nivel léxico se basa en la forma en la que se agrupan o distinguen los diferentes elementos del idioma. El bilingüe, obviamente usa estos niveles del lenguaje extranjero que se aprende. Por lo tanto, se usa en el idioma materno y en el nuevo, reforzándolo más aún. Esto viene todo dado en la pragmática, en la forma en la que usamos el lenguaje. Por ejemplo, en el inglés se distingue únicamente un pronombre personal de segunda persona singular: “*you*”. En español se distinguen dos: “usted”, para casos más formales; y “tú”, que se usa para expresar cercanía. Usar más de una lengua requiere la aplicación correcta de este tipo de reglas pragmáticas.

Así se explica que tengan una flexibilidad y conciencia más desarrollada en el uso pragmático del lenguaje. “No es sorprendente que este uso extendido del lenguaje pueda resultar en una mayor conciencia metalingüística” (Chick, 1996). Pavlenko en la conclusión de su manual “*Bilingualism and thought*” destaca que: "el bilingüismo puede ser extremadamente benéfico para enriquecer los repertorios lingüísticos de sus hablantes, ofreciéndoles conceptualizaciones alternativas, básicas para el pensamiento crítico y flexible" (Pavlenko, 2005).

Bochner (1996) apreció que la ventaja cognitiva relacionada con las estrategias de aprendizaje era mejor en los sujetos bilingües que en los monolingües. Hizo un estudio con 496 estudiantes de entre 14 y 16 años. Como conclusión también afirmó que los resultados afectaban también de forma positiva al rendimiento escolar de los bilingües con respecto a los monolingües.

## II. Mayor habilidad verbal

Cuando un bilingüe usa las dos lenguas en exámenes de lenguas, sus puntuaciones son más altas que cuando se evalúan los lenguajes de forma individual, y en los dos casos es mayor que la capacidad verbal del monolingüe (Colon-Papazoglou, 1999). Esta consecuencia positiva del bilingüismo viene refrendada en otros muchos estudios. Grosjean (1989) señala en un artículo que los bilingües no son dos monolingües en una persona. Defiende la idea de que existen bilingües que tienen más habilidad verbal. En este caso, Grosjean cree que es debido a que un lenguaje complementa al otro, tienen una lengua para los temas o contextos que mejor dominan y otra para otros temas.

La teoría o hipótesis del umbral de Cummins apoya la ventaja que tienen los bilingües en la habilidad verbal. Este profesor asevera que la habilidad verbal aumenta con el manejo de las lenguas; es decir, a más dominio del bilingüismo, más habilidades. También asegura que, si el nivel de bilingüismo es muy bajo, estas ventajas en dichas destrezas verbales serán inapreciables (Cummins, J., 1978, 1984, 1991). A través de la teoría del umbral, se clarifican muchas incógnitas sobre todos los estudios relacionados con este tema. Y todas las conclusiones sugieren que los niveles de manejo de las lenguas de un bilingüe actúan como una variable que interactúa e interviene con funcionamiento cognitivo, y más concreto, en la habilidad verbal. Prácticamente todos los estudios posteriores publicados han apoyado dicha hipótesis; incluso hoy en día se toma como base para muchos estudios relacionados con este tema (Andreou y Karapetsas, 2004; Lee y Schallert, 1997 y Ricciardelli, 1992).

Como veremos en las “desventajas” hay estudios en los que se relacionan los efectos del bilingüismo con un aumento de dificultades de lenguaje y un decremento de la fluidez verbal, pero autores como Göncz y Kodzopeljic (1991), investigaron que esto ocurre realmente en una determinada franja de edad. A través de un estudio entre el bilingüismo húngaro y el serbo-croata estudiaron el desarrollo cognitivo de los

bilingües, con estudiantes de entre los seis y diez años. Los resultados obtenidos eran negativos ya que la habilidad verbal era menor que el de un sujeto no bilingüe, pero los mismos estudios anotaron que ese efecto desaparecía a partir de los diez años e incluso mejoraba de forma positiva la habilidad verbal del bilingüe frente al sujeto que no lo es.

### III. Mejora en la comprensión de la primera lengua

Gracias a la conciencia metalingüística que comentamos en el apartado anterior, el bilingüe puede comprender mejor su lengua nativa. Que en las aulas el alumnado aprenda inglés como lengua extranjera, puede ser según algunos autores, el método más directo para que el alumno entienda que su lengua materna sólo representa una forma específica y particular de organizar la realidad y las experiencias personales, y no la única forma para comunicarse. Se muestra así que el bilingüismo se asocia con mejores habilidades metalingüísticas y metacognitivas y que esto hace comprender la primera lengua mejor y desde otro punto de vista (Lombardi, 1986).

### IV. Aumento del control cognitivo

En los últimos años han aparecido diversos estudios que estudian si hay aumento sobre el control cognitivo entre los estudiantes bilingües o no. En estos estudios se ve reflejada la asociación entre el bilingüismo y el manejo simultáneo de dos lenguas y el incremento en la competencia de las funciones ejecutivas, que se produce de forma más efectiva en niños (Craik y Bialystok, 2005).

### V. Reserva cognitiva

Además, existen estudios para apoyar la creencia de que el bilingüismo mitiga los cambios cognitivos asociados con la edad y que tiene efectos que retrasan el inicio de un proceso demencial (Bialystok, 2005; Bialystok et ál., 2003, 2004, 2005). El artículo denominado: *Bilingualism, aging, and cognitive control: evidence from the Simon task. Psychology and Aging*, que este autor junto con otros colaboradores presenta en 2004, ratifica que el bilingüismo puede reforzar las funciones ejecutivas, compensando los efectos negativos de la edad. El control ejecutivo es más efectivo en personas bilingües porque ayuda a atenuar las pérdidas en ciertos procesos ejecutivos asociados con la edad (Bialystok et al., 2005). Entonces, es lógico pensar que los

alumnos que desde pequeños adoptan un plan bilingüe en su educación se verán afectados positivamente en un futuro.

En un estudio muy reciente, se han hecho estudios que señalan al bilingüismo como un modo de protección ante las patologías vinculadas a la demencia en general (Bialystok, 2011)

En un estudio posterior de Bialystok, Craik y Freedman (2007) se observó que en 184 pacientes con demencia diagnosticada alrededor de la mitad eran bilingües. Y vio que los pacientes bilingües presentaban estos síntomas cuatro años más tarde que los monolingües (75 años frente a 71,4).

Kave, Eyal, Shorek y Cohen-Mansfield (2008), realizaron otra investigación en Israel. El estudio de los sujetos comenzó en 1989 y se siguió su desarrollo durante los doce años siguientes. Se demostró que el número de lenguas habladas contribuía positivamente al progreso intelectual y de forma más pronunciada que otras variables como puede ser el lugar de residencia o el sexo.

#### VI. Mejor control en la atención

Segalowitz y Frenkiel-Fishman (2005) investigaron la correlación entre la atención y la eficiencia, consideradas como habilidades cognitivas. Todos los sujetos eran bilingües inglés-francés, siendo su primera lengua el inglés y teniendo grados diferentes de conocimiento de la segunda lengua. Gracias a un análisis de regresión jerárquica demostraron que, de forma muy generalizada, el control atencional explicaba un 60 % en la ejecución, y la atención en la segunda lengua suponía un 30 %, de donde se deduce que dominar una segunda lengua aumentaba el control atencional.

Bialystok (2005) examinó tres dominios cognitivos: la cantidad, la alternancia y la llamada teoría de la mente. Los individuos bilingües se encuentran más avanzados que los monolingües en aquellas tareas cognitivas que requieren menos información que no es relevante. Así, el bilingüismo facilita el desarrollo de las funciones cognitivas que tienen relación con la atención y la inhibición, ya que los sujetos bilingües destacaron claramente en las actividades que requerían más control en la atención e capacidad de inhibición de información irrelevante.

## VII. Sociabilidad

Baker (2006) habla del bilingüe como un sujeto más abierto, sociable y adaptable en la visión social, con más capacidad de autoestima y de empatía y comunicación de sus sentimientos. Esto lo apoya (Broady, 2006) otro estudio de ese mismo año, que dice que el bilingüe tiene más capacidad que un monolingüe para comprender las situaciones. Algo que ya afirmó Tse al exponer que en oriente, donde se habla más de una lengua, tiene más perspectivas frente a las situaciones que se les plantean en la vida (Tse, 2001).

Cummins (2000) y Wilson (2008) sostienen que el aprendizaje y la adquisición de una segunda lengua extranjera tienen una estrecha relación con la inteligencia emocional. Incluso se arguye a favor de los beneficios que tendría introducir lenguas minoritarias en las escuelas para así fomentar el reconocimiento y aceptación de la cultura propia y de otras culturas.

Por otra parte, los argumentos que conciben negativamente la enseñanza bilingüe se sintetizan en las siguientes categorizaciones:

### I. Segregación del alumnado.

Determinadas investigaciones, como ya se ha apuntado antes, afirman que existe una distinción entre los grupos denominados bilingües y los no bilingües, ya que los primeros son grupos formados por los estudiantes con mejores resultados académicos en la etapa previa a esta “segregación”. Esto hace que generalmente los grupos bilingües tengan mejores alumnos en cuanto a calificaciones. Esta ya se mencionó con el estudio de Caballero y Fernández (2011).

### II. Insuficiente nivel del profesorado.

La potencial falta de preparación de algunos docentes en el idioma extranjero es un tema que puede dismear el nivel y calidad del aprendizaje, no sólo en el idioma sino

en los contenidos. También hay que destacar que esto afectaría a la buena comunicación entre el profesor o profesora y el alumnado por lo que las clases perderían fluidez. (Hattie, 2012).

### III. Pérdida de conocimiento de contenidos

Debido a la impartición de las clases en inglés los alumnos corren el riesgo de no entender todo el contenido, además de perderse las nociones de ese vocabulario en español. Es decir, dar las clases en inglés perjudica el aprendizaje de la lengua materna. Esto hace que los estudiantes sean incapaces de definir muchos términos básicos, arrastrando esta deficiencia a lo largo de los cursos. Johnson, Johnson, y Holubec (1998). De estos aspectos negativos se deduce que:

- Las autoridades educativas deberían tomar medidas para atender el tema de: la segregación de los alumnos y en algunos casos, el insuficiente nivel del idioma extranjero.
- El profesorado, en relación con los alumnos que forman parte de los programas bilingües, dar conocimientos previos del idioma extranjero bien estructurados y atender esa pérdida de contenido y vocabulario en español.

### IV. Mayores dificultades de lenguaje

Este problema se ha estudiado y ha obtenido resultados negativos, sobre todo en alumnos con problemas de lenguaje. Hay un estudio de Cheuk, Wong y Leung (2005) en el que participaron 326 alumnos de Hong Kong con algún tipo de trastorno del lenguaje. Todos ellos estaban en contacto con una o varias lenguas. El estudio se llevó a cabo mediante un análisis cuadrangular de regresión multivariado para examinar el efecto de variantes sobre la comprensión y expresión del lenguaje. Aquí vieron que el número de lenguas —junto con otras variantes menos reveladoras como el bajo nivel educacional de los padres y el sexo—, eran decisivas en los casos de trastornos del lenguaje. En el estudio no se afirma que el número de lenguas sea el responsable de esa dificultad en el aprendizaje, pero sí afirman que representa una carga adicional muy

potente para su aprendizaje y supone una mayor dificultad para el correcto desarrollo de su lenguaje.

También referido a trastornos del lenguaje, otros tres autores: Salameh, Nottelbladt y Gullberg (2002) hicieron otro análisis en Suecia. Aquí compararon dos grupos de niños: 252 niños bilingües con padres que no eran nativos del sueco y 446 niños que si lo eran y además eran monolingües. Gracias a un análisis de regresión multivariado en ambos grupos mostró que los dos factores de riesgo eran los mismos: la ansiedad en los padres y la atención que les prestan a sus hijos. Pero destacó mucho en el grupo bilingüe un factor adicional de riesgo que creaba trastornos lingüísticos y era debido a las limitaciones de la madre en el idioma sueco. Salameh, Hakansson y Nottelbladt (2004) estudiaron 20 niños bilingües de sueco y árabe con edades entre los cuatro y los siete años, la mitad de los cuales presentaba un trastorno específico en el lenguaje. Los niños bilingües con un trastorno específico en el lenguaje tuvieron un desarrollo más lento, en comparación con los niños monolingües que también tenían un trastorno específico en el lenguaje.

#### V. Decremento de la fluidez verbal

Ciertos estudios han comprobado una menor fluidez verbal en niños y niñas de aprendizaje bilingüe en comparación con los monolingües. Rosselli et al. (2000) observaron que en el caso de una muestra entre monolingües españoles y bilingües de español e inglés que habitan en una misma comunidad, había una diferencia negativa para los bilingües en todas las tareas, pero sobre todo en la fluidez verbal semántica. Esto se determinó mediante ejercicios de fluidez verbal semántica, como por ejemplo decir durante 30 segundos nombres de animales.

Gollan, Montoya y Werner (2002), realizaron un estudio similar al anterior que estableció la fluidez verbal de los menores se veía disminuida en las tareas en general y que entre estas destacaban de nuevo las tareas semánticas. En el estudio justifican que esta carencia en los bilingües posiblemente fue debido al tiempo extra que necesitan para escoger entre las dos lenguas y decidir si el nombre que piensan pertenece a una lengua o a la otra. Gollan y Acenas apuntaban la siguiente afirmación: es interesante anotar que los llamados estados de *punta de la lengua* —condición cuando no podemos

recordar la palabra que queremos hallar, pero tenemos el sentimiento de conocerla y aún podemos mencionar algunas de sus características, tales como la forma en que comienza o la longitud que tiene— es más frecuente en personas bilingües que en monolingües, salvo que la palabra buscada tenga nombres cognatos, como sería el ejemplo de *flower* y flor (Gollan y Acenas, 2004).

#### VI. Obstrucción entre las dos lenguas

Hay casos en los que se demuestra una obstrucción o interferencia entre las dos lenguas. Esta interferencia es mayor cuando las lenguas del bilingüe son cercanas, dando como resultado una menor fluidez verbal. Ardilla publicó que esto ocurre por el constante cambio de códigos que tienen que hacer los bilingües, lo que a veces da como resultado las llamadas lenguas híbridas, tales como las llamadas *espanglish* (como resultados de mezclar el español e inglés), *franglais* (francés e inglés), *chinglish* (chino e inglés), *portuñol* (portugués y español), etcétera (Ardila, 2005).

Conforme a ciertas investigaciones, el control de la interferencia se ha interpretado como una función ejecutiva que depende de la actividad del lóbulo frontal. Los individuos bilingües requieren mecanismos especiales para prevenir esta interferencia entre las dos lenguas. Para ello usan las técnicas de potenciales relacionados con eventos (PRE) y resonancia magnética funcional (RMF). Otro autor, estudió la misma interferencia en bilingües de alemán y español. Los niños o niñas bilingües presentaron una interferencia fonológica, que no se reflejó en los monolingües y cuya certeza se observó en su ejecución y en los patronos del PRE y RMF (Hernández, 2004).

### 3.5. RESUMEN DEL CAPÍTULO 3

En el presente capítulo se intenta aquilatar el concepto de bilingüismo. Para ello se presenta la doctrina existente al respecto.

La presentación de los diferentes matices del término sirve igualmente para precisar lo referente a la enseñanza AICLE, con la que se relaciona. El capítulo

concluye reflexionando acerca de la necesidad de incluir este concepto en la enseñanza como una parte fundamental y con un análisis de algunos de los efectos negativos y positivos del bilingüismo en el aula.





**CAPÍTULO CUATRO.**

**FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA:**

**ESTADO DE LA CUESTIÓN**



## **4.1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES**

Autores como Dessauer (1964) ven la investigación como la constante detección de problemas y búsqueda de soluciones, que hace el hombre a lo largo de su vida, sea de forma intencionada o no. Dessauer introduce el término *homo investigator* para hablar del hombre y su relación con el mundo que le rodea. Otros autores como Piaget (1995) hablan de la investigación como un proceso que se desarrolla mediante deducción y experimentación. Para Bunge (2013) consiste en “el arte de formular preguntas y de probar respuestas”. En definitiva, la investigación es un minucioso proceso que debe hacerse de manera rigurosa y sistematizada con la finalidad de resolver una o varias cuestiones o problemas, bien sea a causa de un vacío en el conocimiento (investigación científica) o de gerencia. Puesto que la presente investigación científica se enfoca en ciencias sociales, se distingue a continuación cuál es la base y forma de este trabajo. Para ello, se analiza la metodología yendo de lo más general a lo particular.

## **4.2. INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES**

### **4.2.1. Introducción**

Una investigación puede agruparse dependiendo de muchos factores, como es el caso de clasificarlo por su paradigma y metodología. Martínez González (2007), define paradigma como “un conjunto de valores, creencias, metas, normas y lenguaje específico que lo diferenciará de otro paradigma desde el que el mundo y su estudio científico se interpretará de manera diferente”. Esta agrupación ha dado paso a la clasificación cuantitativa o cualitativa (o mixta, que es la combinación de las dos). Otra forma de clasificación puede darse dependiendo del área o disciplina en la que esté relacionada la investigación. En el caso de la presente investigación, se emplea una metodología propia de las ciencias sociales. Más concretamente se trata de una investigación social aplicada a un determinado colectivo, el colectivo educativo, y de modo específico, el profesorado bilingüe. Ha habido un largo recorrido histórico en los métodos científicos hasta llegar a esta clasificación. Pero antes veamos cómo se ha

llegado al pensamiento actual. La investigación social es fruto de una evolución que parte de las ciencias naturales. Así, para comprender las ciencias sociales, primero hay que analizar el desarrollo de las ciencias naturales. Corbetta (2007), afirma que las ciencias naturales nacen del “paradigma positivista original”.

A mediados del siglo XIX, el pensador más importante del historicismo alemán, Wilhelm Dilthey, deja constancia escrita de la diferencia científica entre naturales y sociales gracias a los conceptos de *explicación* y *comprensión* (*erklären* y *verstehen*, respectivamente). Dilthey incluye incluso al propio observador, idea precursora del movimiento interpretativista. En el siglo XX surgen muchos autores con inclinaciones parecidas a esta idea, que no es otra cosa sino un ideal antipositivista (Hammersley, n.d.).

A mediados de siglo, después de años de crítica al positivismo, se llega a un pensamiento que renueva la idea positivista para dar paso al “neopositivismo” o “positivismo moderno”. Se deja atrás el pensamiento de “las sólidas certezas del positivismo del siglo XIX, en el que predominaba la concepción mecánica de la realidad, la seguridad de las leyes inmutables y la fe en el progreso científico”. Popper (Corbetta, 2007) comenta que el ideal científico de la episteme, donde las afirmaciones eran absolutas y totalmente demostrables, era algo arcaico, un ideal obsoleto que había que abandonar. Se mantiene el pensamiento de la investigación científica como base de todo, complementando este pensamiento con otros conceptos como el social.

También, por otro lado, aparecen dos vertientes: las cuantitativas y cualitativas, que nacen para dar respuesta a las dudas que con el paso de los años surgen en la investigación de las ciencias. Estas ideas se desarrollan junto con teorías de la filosofía como el pragmatismo y la teoría crítica. Habermas (Alvarado, 2008) habla de la ciencia social empírico-analítica que aporta datos cruciales para ámbitos sociales a investigar, pero que no proporciona absolutamente todos los datos para controlar cualquier magnitud social. Esta nueva concepción del análisis social es denominada por otros autores como el método socio-crítico. Dicho procedimiento engloba todas las ideas investigadas, la objetividad, subjetividad, teoría, práctica, positivismo moderno o interpretativismo; y estudia sus aplicaciones en el campo social. Los investigadores socio-críticos pretenden dar respuesta a las problemáticas derivadas de los cambios sociales, junto con la participación de los miembros de las comunidades a estudiar

(Alvarado y García, 2008). Este era un gran avance en el pensamiento del investigador, pues no sólo se quería responder a las incógnitas, sino que se fomentaba la reflexión y la autonomía en la toma de decisiones y conclusiones del individuo. Hasta la segunda mitad del siglo XX, la investigación era casi en su totalidad positivista y cuantitativa, pero a medida que estas van avanzando, se incluyen las cualitativas. A partir de los años 90 incluso hay autores que empiezan a hacer uso de las dos investigaciones (método mixto).

#### **4.2.2. Tipos de métodos de investigación**

Hay numerosas clasificaciones de los tipos de investigación, generalmente no se utiliza una sola tipología, sino que se hace una estrategia en base a varios tipos de investigación para lograr mayor conocimiento del tema, y conseguir de forma más correcta unos datos para darle solución al problema a estudiar. Aquí hacemos una serie de clasificaciones de acuerdo con varios criterios, según la metodología de la investigación (Hernández Sampieri, R., 2004):

**A. Según su finalidad.** Dependiendo del propósito perseguido por el investigador, se puede hablar de:

**i. Investigación básica o pura**

Cuyo comienzo parte de un marco teórico y lo que se hace es trabajar con él para hacer nuevas teorías o modificar las existentes. Lo que se pretende en este tipo es incrementar los conocimientos y complementar las investigaciones existentes sin hacer ningún ejercicio práctico para contrastar dichas modificaciones.

**ii. Investigación aplicada o de práctica o empírica**

Está muy relacionada con la investigación básica porque depende de los resultados o conclusiones de esta. Aquí se llevan a cabo las investigaciones empíricas según el marco teórico y se realizan los ejercicios necesarios para obtener resultados prácticos.

Las dos investigaciones de este bloque pueden usarse de forma conjunta para hacer así una llamada investigación mixta uniendo hipótesis teórica y práctica.

**B. Según los medios usados.** En una investigación la obtención de los datos puede ser de tres formas:

**i. Investigación documental**

La investigación aquí se basa en el apoyo de documentos de cualquier tipo. Puede ser fruto de una investigación bibliográfica (consulta de libros), de hemeroteca (artículos o ensayos de revistas y periódicos), o de archivos (documentos que se encuentran en los archivos, como cartas, oficios, circulares, expedientes, etcétera).

**ii. Investigación de campo**

Este tipo de investigación aprovecha la información que nos ha dado alguna indagación anterior, como una entrevista, cuestionario, encuesta u observación.

**iii. Investigación experimental**

En este tercer tipo, el investigador se centra en recoger toda la información necesaria para poder observar la realidad de su investigación.

**C. Según la naturaleza de los objetivos.** La clave de esta clasificación se centra en el nivel de conocimiento que se obtiene con esta investigación:

**i. Investigación exploratoria**

Como su nombre indica, con el fin de saber las características del problema a resolver se busca el procedimiento más adecuado dependiendo de los aspectos principales del problema. Es decir, que aquí se encuentra la información que dirá qué método o métodos son los más útiles para elaborar una investigación posterior.

**ii. Investigación descriptiva**

Aquí se hace un extenso análisis donde se obtienen las características y propiedades de la investigación. Dentro de ella se hace una clasificación para concretar, agrupar o sistematizar los objetos implicados en el trabajo.

**iii. Investigación explicativa**

Con esta, se pretenden explicar las motivaciones de la investigación en sí gracias a una combinación de los datos deductivos y los inductivos.

**D. Según el tiempo.** Dependiendo del tiempo que tarda en hacerse efectiva la investigación serán:

**i. Investigaciones sincrónicas**

Llevan a cabo la investigación en un corto periodo de tiempo.

**ii. Investigaciones diacrónicas**

Estas se realizan en un periodo largo, normalmente para poder verificar los cambios que se producen o se pueden producir con el tiempo.

**E. Según la naturaleza de la información.** En la recogida de datos que se hace para dar respuesta al problema de investigación, se puede hacer una clasificación en:

**i. Investigación cuantitativa.** Usa métodos directos de forma usando magnitudes numéricas que suelen tratarse por medio de herramientas del ámbito estadístico. Es la más usada en las ciencias sociales y la que usamos en nuestra investigación. Se subdivide en:

- Diseños experimentales. Coinciden con la clasificación de investigación experimental vista anteriormente en la clasificación b, que depende de los medios utilizados para obtener los datos.
- Encuestas sociales. Sus técnicas están enfocadas en procesar y analizar características que se dan en sujetos de un grupo determinado.
- Estudios con datos secundarios. Realiza su investigación partiendo de datos ya existentes.

**ii. Investigación cualitativa.** Pretende hacer una investigación con una descripción de los hechos en su medio natural y con información preferiblemente basada en los atributos de esta. En ella, hay varias tipologías que se pueden clasificar en:

- Investigación-acción. Su objetivo es dar solución a la problemática de un grupo o comunidad en la que se centraliza el estudio. Estos además participan en la misma.
- Investigación participativa. Se origina en un problema concreto de una colectividad y su fin es la búsqueda de una solución a ese problema. Dentro de la investigación participativa se pueden encontrar: estudios de casos o etnográficos.

**Figura 46.**

*Investigación cualitativa y cuantitativa*



(Fuente: elaboración propia con los datos de Hernández, R. (2004))

**F. Según los estudios históricos.** Aquí hay una única tipología que se realiza cuando la investigación se hace recurriendo a las fuentes primarias y secundarias, pretendiendo una reconstrucción histórica.

La presente investigación se centra principalmente en la distinción conforme a la naturaleza de la información. Por ello se realiza a continuación un análisis más en profundidad sobre las cualidades del método cuantitativo, del que se partirá para la descripción y análisis de los datos.

#### **4.2.2.1. Método cuantitativo**

Está basado en la idea de la investigación empírica y analítica o en el positivismo lógico. La idea nace en la sociedad burguesa europea de los siglos XVIII y XIX, a causa de la consolidación del capitalismo. En este proceso capitalista se llevaron

a cabo diversos análisis partiendo de las ciencias naturales, siguiendo las ideas de Galileo o Newton para la física, o Claude Saint Simón y Augusto Comte en la sociología. Hurtado y Toro (1998) dicen que la investigación de tipo cuantitativa parte de un concepto lineal, con unos elementos claramente diferenciados y delimitados para entender de forma concreta el principio del problema a investigar y todos sus elementos. Puede afirmarse que, dentro de la investigación social, este método ha sido su único referente hasta la mitad del siglo XX. Asimismo, se puede clasificar dependiendo del grado de intervención del que realiza el investigador sobre el objeto o problema del estudio. Campbell y Stanley (1995) en los años 60, clasifican la investigación como: experimental y cuasi-experimental. En España, Bisquerra Alzina (2009), la clasifica en: experimental, cuasi-experimental, ex post facto y naturalista. También desde una investigación española, Albert Gómez (2006) distingue: un método experimental, otro cuasi-experimental y un tercer tipo no experimental.

En el método experimental los científicos tienen un mayor control sobre la cuestión o ente a investigar. Este control del que hablamos ayuda a extraer una información en particular (denominada variable independiente) sobre un elemento controlado (variable dependiente). Hay muchas tipologías y vertientes derivadas del método experimental, dependiendo del grupo o grupos de control. Campbell y Stanley, (1995) en el siglo XX, fueron sus precursores cogiendo pruebas de un grupo de control para compararlos con un grupo experimental, en una investigación posterior.

Por otro lado, en el método cuasi-experimental el investigador no tiene la posibilidad de elegir los grupos al azar, por lo que el control que tiene sobre el experimento es menor que el caso anterior. Es lógico, entonces, que el control de los efectos o de la variable independiente sean menores que el control que tiene sobre la variable o variables dependientes. A pesar de que el control es menor, se puede experimentar con él gracias a estrategias de medición y control de todas las variables. Un diseño experimental puede ser usado en multitud de experimentos sociales para la recopilación de datos, aun sin tener el dominio total de estos datos. A pesar de esto, permite hacer un experimento auténtico, como señalan Campbell y Stanley (1995).

En tercer y último lugar, tenemos el diseño de tipo no experimental. Aquí se observa el objeto a investigar en su contexto natural, sin ningún tipo de manipulación en las variables que intervienen durante el proceso de la indagación. Al igual que en las

otras tipologías, hay distintos métodos y formas clasificatorias. Por ejemplo, Hernández Sampieri et al. (2010) hacen dos tipologías: transversales o transaccionales, y longitudinales. En el primer tipo la finalidad es estudiar el nivel de una o varias variables en un momento concreto en el tiempo, para evaluar una situación, comunidad, evento, fenómeno o contexto. O también para obtener la relación entre un conjunto de variables en un momento. Puede abarcar no sólo un grupo sino también subgrupos de personas, objetos o indicadores. Para comprender mejor este proceso, un ejemplo puede ser estudiar el número de alumnos extranjeros con unas características concretas (edad, país de procedencia...) que se matriculan en los colegios andaluces en un curso escolar concreto, con la finalidad de hacer un programa ajustado a este alumno extranjero. Otro ejemplo podría ser comparar los niveles de cada competencia de los alumnos de tercero de ESO de un instituto concreto. Las longitudinales, en cambio se dan cuando el interés del investigador se centra en analizar los cambios de una o varias variables, o en ver cómo se relacionan entre sí. Los datos que recogen son a través del tiempo (puntos o periodos especificados) para hacer deducciones sobre sus cambios o consecuencias. Un ejemplo sería observar mensualmente y durante un año a un grupo concreto de estudiantes para ver la evolución (si la hubiera) que tienen en su destreza oral en la lengua extranjera inglesa.

También Hernández Sampieri et al. (2010) hacen referencia a 10 fases que hay dentro de cualquiera de estos procesos cuantitativos, y que se podrían ajustar perfectamente a la presente investigación. Estos son:

1. El surgimiento de una idea
2. El planteamiento del problema
3. La revisión de la literatura y el desarrollo del marco teórico
4. La visualización del alcance del estudio
5. La elaboración de hipótesis y la definición de variables
6. El desarrollo del diseño de investigación
7. La definición y la selección de la muestra
8. La recolección de los datos
9. El análisis de datos
10. La elaboración del reporte de resultados

Igualmente, estos autores señalan que los procesos llevados por el método cuantitativo siguen una lógica basada en la deducción, y que todo se basa en la capacidad deductiva del investigador, seguida del planteamiento del problema, una revisión de la literatura y la construcción de un marco teórico. Después de todo esto, se forja la hipótesis para efectuar la investigación. Para que esto sea posible, debe haber una recolección de datos según unos esquemas organizados previamente de forma válida y fiable. Sin olvidar que los datos son analizados por medio de métodos estadísticos ya estandarizados para interpretarlos y a partir de estos elaborar una explicación lo más objetiva y plausible posible.

Edelmira G. La Rosa (1995, citado por Mella, Orlando, 1998), dice que en la metodología cuantitativa tiene que existir una claridad entre los elementos que componen la investigación, con una asignación numérica para cada dato estático desde el principio hasta el final del proceso. Sus características principales son la objetividad y el control en la medición. El objeto de estudio tiene que ser siempre tomado como un único elemento empírico con independencia entre él y el sujeto. El investigador debe observar sin implicarse e intentando no manipular el análisis. En la investigación social, hay que establecer una teoría previa con el marco y origen para poder llegar a una comprensión explicativa de la realidad de forma lo más objetiva posible, aunque sin olvidar que el investigador siempre hace inevitablemente una estrategia deductiva. Algunos de los programas usados para manejar estos datos estadísticos son: SAS, BMDP, SPSS (el principal programa en nuestro estudio), SYSTAT, STATISTICA, STATA, MINITAB, S-PLUS, EVIEWS, STAT-GRAPHICS y MATLAB.

En resumidas cuentas, cabe decir que este tipo de investigación está basada en datos numéricos o en diferencias estadísticamente significativas entre las poblaciones. La investigación cualitativa implica a menudo buscar detalles “gruesos” y “ricos” sobre una cuestión, fenómeno o grupo de personas (Peshkin, 1997, citado en Watt, 2007).

#### **4.2.2.1.1. Limitaciones del método cuantitativo**

Un método de investigación no es algo infalible, por lo que puede tener limitaciones a la hora de obtener los resultados. En el caso del método cuantitativo dichas limitaciones se producen a consecuencia de riesgos de distorsión. Como González Casanova (1975, citado en Bravo, Sierra, et al., 2003) apunta, dado que las investigaciones cuantitativas están relacionadas entre otras cosas, con las características del investigador; entonces se puede decir que es normal que haya limitaciones. Sorokin (citado en Alvira Martín, F., 2002), explica que este tipo de investigación tiene limitaciones porque es un análisis subjetivo disfrazado con datos cuantitativos y que sus resultados vienen dados de forma agrupada, no generalizada.

En otras ocasiones el contexto del estudio es ignorado y esto hace que los datos no sean tan fiables. Además, la investigación cuantitativa no estudia las cosas en su medio natural y por lo tanto tampoco discute su significado desde diversos puntos de vista. Y, por último, generalmente cuanto mayor es la porción de la población, mayor es la muestra y más precisos son los resultados, cosa que para algunos estudios es un supuesto imposible ya que puede que el objeto de la investigación no dé pie a esa gran muestra.

#### **4.2.2.1.2. Ventajas del método cuantitativo**

Las ventajas más destacadas de este método son que se pueden medir y analizar datos y la relación entre estos. También que la relación entre las variables, dependientes e independientes, si se estudian al detalle se pueden asimilar de forma bastante objetiva. Otra virtud es que los datos que da pueden usarse para probar hipótesis en experimentos gracias a sus estadísticas, puesto que tienen una alta capacidad de medir datos. Se ha empleado este método en la presente investigación, ya que a la hora de recopilar datos del modo más objetivo posible, se trata probablemente del procedimiento más ventajoso, como se advertirá posteriormente en el estudio empírico.

### **4.3. LA INVESTIGACIÓN SOCIAL EDUCATIVA**

#### **4.3.1. Introducción**

Según Arnal, J. Del Rincón et al. (1994), la investigación educativa “trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo.”. El origen de este tipo de investigación se sitúa a final del siglo XIX, cuando la pedagogía es admitida dentro de la ciencia. Al principio es más bien experimental, pero con los años nace un interés mayor y se utiliza para experimentar en las ciencias humanas. Según los estudios de Buyse (1949, citado en: Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2005), en el siglo XIX había varias corrientes fundamentales en la pedagogía experimental que se crearon gracias al pensamiento filosófico reinante en el siglo XIX, centrado en la lucha de la independencia de las ciencias sociales como ciencia fundamental, el surgimiento de la pedagogía científica y el crecimiento de la metodología experimental. Se trataba de corrientes tales como el positivismo, cuyo representante es Comte; el pragmatismo, representado por James; el sociologismo de Durkheim; y el experimentalismo de Dewey.

No hay que olvidar que, en el siglo XIX, gracias a la labor de grandes personajes como Darwin, Cournot o Bain, se dio una mayor importancia a la experimentación, para poco a poco abrir el pensamiento en las ciencias naturales y dar paso a otras ideas (Arnal, J. et al., 1994). Los cambios sociales, políticos y culturales que se dan en las sociedades con el paso de los años, hacen que se investigue mucho en medicina y psicología, y finalmente se extiende hasta la educación.

Hoy en día no se toma la investigación educativa como algo acotado, sino que depende del enfoque con el que se trate, ya que las características y objetivos pueden ser muy extensos. La presente tesis se basa en una investigación social, que según se ha visto no tiene una definición fácil, por lo tanto, cabe intuir que la rama derivada de la investigación social que se centra en la educación tampoco es un concepto sencillo. Bisquerra Alzina (2009) dice que la investigación educativa es: “un conjunto

sistemático de conocimientos acerca de la metodología científica aplicada a la investigación de carácter empírico sobre los diferentes aspectos relativos a la educación (...) y que se tiene que aplicar el proceso organizado, sistemático y empírico que sigue el método científico para comprender, conocer y explicar la realidad educativa”. La finalidad de esta investigación es tener pruebas justificables para tomar decisiones en la práctica o en la política docente. Restrepo Gómez (1996) dice que esta investigación es muy amplia y que hay que tener en cuenta los estudios históricos sobre enseñanza para poder integrar todos los factores en el proceso. Y también hay que relacionar estos estudios con otras ciencias o ramas como la filosofía, la antropología, la economía, la administración, la sociología o la psicología, que dan un soporte crucial a la hora de analizar la información.

En la investigación educativa se puede usar casi cualquier método de investigación; aunque autores como Díaz López (2014) remarcan que la metodología cuantitativa ha dominado de forma poderosa en las ciencias sociales educativas, hasta que a partir de la mitad del siglo XX se incorporan otras formas. Bisquerra Alzina (2009) dice que lo relativo a las ciencias educativas se pueden llevar a cabo en términos de leyes o prácticas parecidas a las de las ciencias naturales, sólo cambiando el entorno a la realidad educativa.

Desde la primera década del siglo XXI, hay un gran aumento de estas publicaciones, e incluso se usan métodos mixtos para investigar. Además, son citados en muy numerosas ocasiones, como es el caso de: Creswell y Plano Clark (2011), Creswell y Garret (2008), Creswell (2009a y 2009b) y Ponce (2011 y 2014). Ponce (2011 y 2014) justifica este crecimiento de la importancia de las ciencias educativas con cuatro argumentos: el aumento de la complejidad de la sociedad multicultural junto con nuevos problemas y acciones sociales; la demanda de pensamientos diferentes para atender a la nueva realidad social, económica, política y educativa; reconocer las limitaciones de los métodos cuantitativos y cualitativos y, en cuarto lugar, la aparición de una perspectiva más plural y flexible en el campo pedagógico.

En las investigaciones sociales relacionadas con la educación hay que profundizar y así abordar todas las soluciones posibles. Ponce (2014) narra que, con un buen entendimiento, el estudio será más claro y más profundo y, por tanto, tendrá

soluciones o conclusiones más acertadas, fiables y veraces. Esto junto con los instrumentos de medición adecuados, el procedimiento de recogida de datos, análisis y una interpretación adecuada, será una metodología pertinente para la investigación. Creswell (2009b) apunta que en los últimos años ha habido un avance significativo en estas investigaciones. Mertens (2011) habla también de lo sorprendente del aumento del uso de los métodos de investigación en educación en los últimos años.

### **4.3.2. La didáctica de la lengua y la literatura**

La enseñanza e investigación en lengua y literatura ha empezado tomar la forma en la que la vemos ahora en las últimas décadas, sobre todo cuando los años 60 llegaban a su fin.

#### **4.3.2.1. Evolución**

Hasta el siglo XIX se creó un modelo de enseñanza literaria fundada en referentes morales y en una retórica educada que fue evolucionando hasta los años 60. Es entonces cuando se empezó a criticar este modelo, ya que era patente la opinión de que esta tendencia se estaba quedando obsoleta en la nueva estructura social industrializada y masificada. Se generalizó una reflexión en la educación para buscar soluciones. La enseñanza de la literatura ha estado muy expuesta a las transformaciones sociales e históricas debido a que muchas veces refleja las ideologías y los valores de la sociedad en la que se escribe. Por tanto, es lógico afirmar que la enseñanza en lengua y literatura ha ido cambiando y adaptándose a los cambios sociales (Colombo, 1985). En esta década, se empieza a interpretar lo escrito; la idea de escuela como algo cultural y lingüístico fracasa; el nuevo pensamiento piensa la escuela como una institución, no sólo de aprendizaje, sino como una institución social. Son diferentes las causas de este tránsito. Colomer (1996), las divide en:

### **1. Las sociedades postindustriales**

Hubo un gran aumento de habitantes debido al fuerte proceso industrial y apareció la necesidad de ampliar la idea de escolarización. Esta se hizo más generalizada en los ciudadanos, en lugar de sólo para algunos sectores privilegiados. Además, la enseñanza secundaria se amplía.

### **2. Alfabetización**

Surgió una fuerte necesidad de aprender y esto sumado a la presencia de los medios audiovisuales hizo que, al haber más comunicación, la necesidad de consumo aumentara. Las obras literarias, el arte, la cultura y la literatura en general se empiezan a ver como algo positivo, un signo de libertad de expresión muy valorado. La literatura deja de ser algo mediado y básicamente formativo para dirigirse a un colectivo más diversificado e independiente. Las bibliotecas públicas y la lectura más o menos libre se populariza.

### **3. La insuficiencia en la enseñanza literaria**

El progreso en la sociedad a través de la escuela hizo que se tome conciencia del deficiente nivel de la lengua que tenía la sociedad. Se empezaba a dar mucha importancia a la ciencia y tecnología y las áreas más artísticas y de humanidades comenzaron a desarrollarse paralelamente.

### **4. Cambios teóricos**

Se buscó una nueva forma de enseñar y también cambios en las teorías literarias. La literatura como algo formal y estructurado da paso a una candente necesidad de formar lectores competentes, los cuales sean capaces de valorar y hacer juicios de lo aprendido y leído. Incluso se llevan textos a las aulas como instrumentos didácticos y de análisis.

Todos estos progresos permiten que el nuevo modelo literario sea interpretativo. Ese paso de la lengua modelo a una lengua más crítica y el paso de la enseñanza de la literatura a la educación literaria fue el comienzo de las investigaciones de la didáctica

de la lengua y la literatura. En la obra de Lacau (1966) podemos leer las siguientes palabras donde se refleja este cambio:

*“Y nació entonces en nosotros, la convicción de que como método inicial (...), era preciso convertir al lector adolescente en colaborador, personaje, creador de proyectos completivos vinculados con la obra, polemista comprometido, testigo presencial, relator de gustos y vivencias, etc. En una palabra, establecer la vinculación entre el adolescente, centro de su mundo, y el libro que leía.” (1978; 27).*

#### **4.3.2.2. La investigación en didáctica de la lengua y la literatura**

Las necesidades formativas del alumnado y los métodos teóricos usados para la enseñanza son puntos clave en las investigaciones relacionadas con la docencia. El ámbito de investigación social de la educación en la que se sitúa esta tesis es la didáctica de la lengua y la literatura. El profesor Mendoza Fillola (2003) dice que la didáctica de la lengua y la literaria es bastante precisa y cada vez más independiente de otras ciencias. También hace distinción entre los métodos cuantitativos (experimentales y cuasi-experimentales), cualitativos, etnográficos, de investigación-acción, heurísticos y de investigación. Además, expresa que todavía hay mucha división entre el pensamiento de la metodología cuantitativa y la cualitativa. El mismo autor, en 2003, marca las distintas orientaciones:

##### **a. Investigación centrada en procesos**

Esta se refiere a los aspectos cognitivos relacionados con la comprensión y la expresión del sujeto a investigar. De forma sustancial, se centra normalmente en la adquisición y aprendizaje de las lenguas, ya sea la materna o no. Y también se basa en la formación y adquisición de la competencia literaria junto con la lectura y la creatividad.

**b. Investigación centrada en la metodología**

Basada en la evolución del método para la enseñanza de la lengua y la literatura. En esta se hace un seguimiento de los problemas concretos de aplicación, desarrollo o técnicas relacionados con la didáctica.

**c. Investigación centrada en contextos**

Se basa en hacer estudios de los usos de la lengua, fundamentalmente durante el proceso de aprendizaje. Aquí se tiene en cuenta la formación, las interacciones que se dan durante el aprendizaje y las características del contexto educativo a estudiar.

**d. Investigación centrada en creencias**

Su finalidad es estudiar las presunciones de los profesores y alumnos en una lengua o literatura en concreto. Aquí también se analizan los currículos o libros de texto.

**e. Investigación centrada en contenidos**

Esta pretende dar una valoración de los contenidos que se usan para la comunicación con el alumno. Intenta ver su integración y adecuación en relación con las características del discurso usado para la docencia, identificar aspectos como la coherencia y cohesión textual, la progresión temática, el estilo, etc., o del canon literario.

Mendoza Fillola (2003) habla de un método llamado de investigación-acción: “la investigación puede encontrar siempre alternativas metodológicas para el tratamiento didáctico de la literatura, basadas en la teoría de la recepción y la intertextualidad” o explorar “el potencial didáctico de la literatura en el aprendizaje de la L2.”. Ya en 1998, Mendoza Fillola, expresaba que el profesorado de lengua tenía que alejarse del modelo tradicional para integrar la reflexión e investigación en el aula y hacer así de esta, un elemento que fomente la actuación autónoma y la reflexión. Hacer de la educación algo no estático y lineal, para convertir el aula en un lugar abierto a la crítica y a la innovación, en constante observación. Los autores López Valero y Encabo Fernández (2013) complementan esta idea añadiendo que, en relación con la investigación en didáctica de la lengua y la literatura, el aula debe ser el sitio donde se apliquen los

métodos necesarios de investigación y donde la observación minuciosa y su estudio sea uno de los pilares en el aprendizaje y la innovación en la enseñanza. Autores como Ruiz Bikandi (2011) menciona este tipo de investigación como algo vital en la enseñanza. La filóloga y doctora en pedagogía apunta que para poder comprender bien el complejo proceso de la enseñanza —la práctica y los factores involucrados— hay que estudiar la didáctica de la lengua y la literatura: “el modo de acercar el objeto de enseñanza es con la representación que el aprendiz se haga del sentido y la función del saber de Lengua y Literatura, el clima del aula o las relaciones”. En todo momento hace referencia a la importancia de una constante reflexión y sistematización para poder detectar y solucionar cualquier problema. Sin una constante crítica, no es posible adaptarse a los cambios y a las circunstancias de cada momento.

#### **4.4. ANTECEDENTES DEL SISTEMA EDUCATIVO ANDALUZ**

La enseñanza bilingüe se ha implementado en la comunidad autónoma andaluza y cada año se incrementa el número de centros que se involucran en el Plan. Sin embargo, son muchos los interrogantes que requieren respuestas basadas en la investigación. Entre otras: ¿Qué piensan los docentes realmente sobre este cambio? ¿Qué ocurre en las aulas cuando se lleva a cabo su metodología? ¿Surgen contrariedades? ¿Es la enseñanza bilingüe una oportunidad para encaminarnos hacia una escuela de mayor integración curricular o por el contrario, el bilingüismo representa un elemento que contribuye aún más a la dispersión y fragmentación en las aulas? Estas son algunas de las preguntas sobre acerca de las que es necesario indagar de forma sistemática. Observemos las circunstancias con datos reales:

##### **4.4.1. Datos relacionados con la enseñanza bilingüe**

El total de alumnos matriculados en el curso 2014-2015 en el último curso de ESO, según sexo y localización de los centros es:

**Tabla 47.**

*Total alumnos de ESO matriculados (curso 2014-2015)*

<b>CENTROS PÚBLICOS</b>	<b>NÚMERO DE ALUMNADO</b>
<b>➤ ALMERÍA</b>	
<b>Hombres</b>	2.676
<b>Mujeres</b>	2.745
<b>➤ CÁDIZ</b>	
<b>Hombres</b>	4.516
<b>Mujeres</b>	4.307
<b>➤ CÓRDOBA</b>	
<b>Hombres</b>	2.809
<b>Mujeres</b>	2.838
<b>➤ GRANADA</b>	
<b>Hombres</b>	3.086
<b>Mujeres</b>	3.062
<b>➤ HUELVA</b>	
<b>Hombres</b>	1.892
<b>Mujeres</b>	2.023
<b>➤ JAÉN</b>	
<b>Hombres</b>	2.638
<b>Mujeres</b>	2.638
<b>➤ MÁLAGA</b>	
<b>Hombres</b>	5.245
<b>Mujeres</b>	5.332
<b>➤ SEVILLA</b>	
<b>Hombres</b>	6.869
<b>Mujeres</b>	6.783
<b>TOTAL ALUMNADO ANDALUCÍA (ambos sexos)</b>	<b>59.459</b>
<b>TOTAL ALUMNADO ESPAÑA (ambos sexos)</b>	<b>260.585</b>

(Fuente: elaboración propia con los datos de las Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016)

En cuanto al porcentaje de alumnado extranjero, entre los cursos 1999-2000 y 2009-2010 aumentó un 8,6%; pero entre 2009-2010 y 2011-2012 ha disminuido un 1,1% en enseñanzas no universitarias, siendo el total de alumnado extranjero en el año

2012 de 781.236, una cifra similar al año anterior. Desde entonces las cifras han sido bastante estáticas. Hay que aclarar que esta estabilidad de los datos puede estar influida por la regulación de los flujos migratorios de entrada y salida, y también por los procesos de nacionalización de la población no nacida en España. De estos datos, la distribución de los porcentajes dependiendo de sus países de origen varía a lo largo de los años. En el curso 2006-2007 casi un 50% de los alumnos tenían procedencia americana, cifra que cae por debajo del 40% cinco cursos más tarde, y que afecta sobre todo a América del Sur que estaba por encima de un 30 % del total de estos estudiantes americanos, y cae 10 puntos en el curso 2011-2012. Estos disminuyen, pero otros aumentan, como es el caso de la UE, África y Asia. Los alumnos procedentes de la Unión Europea han pasado de casi un 25 % a un 26 %; los de África, de aproximadamente un 20%, pasan a suponer más de un 25 %, y el alumnado que proviene de Asia ha aumentado en casi dos puntos la cifra que tenía en 2006-2007, casi un 5%. Para las llegadas de las demás zonas geográficas —Oceanía y resto de Europa—, las variaciones han sido casi imperceptibles. En cifras numéricas de alumnado estos datos suponen en el último curso datado: alumnado procedente de América del Sur, curso 2006-2007: 260.471 estudiantes; curso 2011-2012: 256.221. En la Unión Europea pasan de 149.443 a 203.182 alumnos; África obtiene el mayor incremento numérico pasando de 119.560 a 197.229; y por último Asia, de 29.421 estudiantes, pasan a 54.470 (Estadística de las Enseñanzas no universitarias del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015; se puede ver el informe completo sobre los indicadores educativos realizado por el MECD).

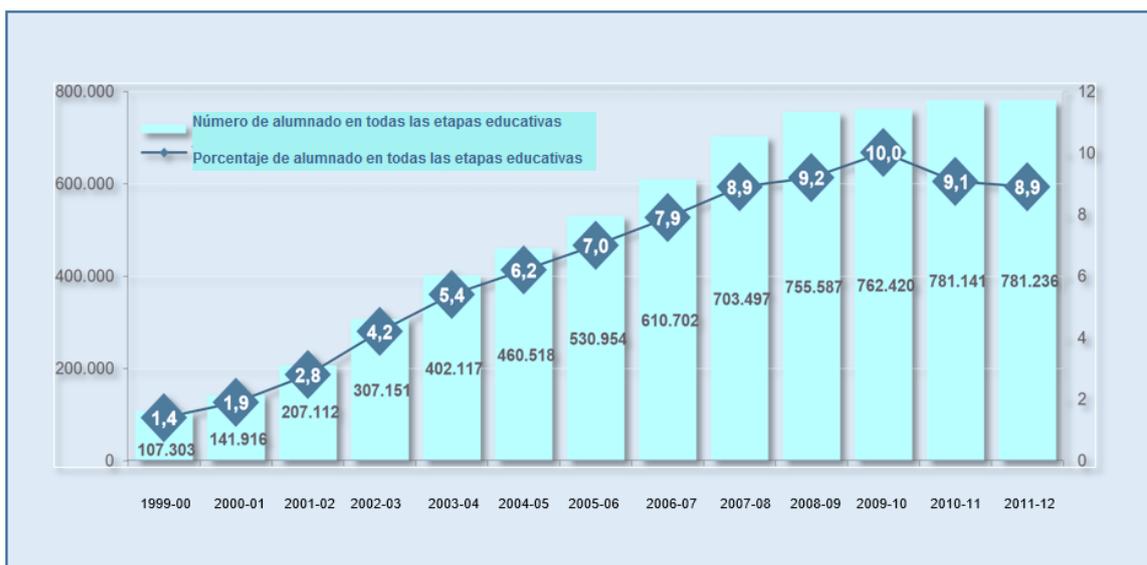
En los siguientes gráficos mostramos la evolución que ha sufrido el alumnado extranjero escolarizado en España, la evolución que ha sufrido dependiendo del área geográfica del que procede y en último lugar, el porcentaje que tiene cada comunidad autónoma española. Todos los datos son en enseñanzas no universitarias y para todas sus etapas educativas para que se tenga una imagen global.

Es oportuno esclarecer que se considera alumno extranjero: aquel estudiante que no tenga la nacionalidad española. Los escolares que posean la doble nacionalidad se consideran españoles. Ya que este estudio se basa en la ESO, en se incluye en dichos datos el alumnado de Enseñanzas de Régimen General no universitarias y Enseñanzas

de Régimen Especial, por el contrario, se ha optado por no incluir el de Educación de adultos ni Educación Universitaria.

**Figura 48**

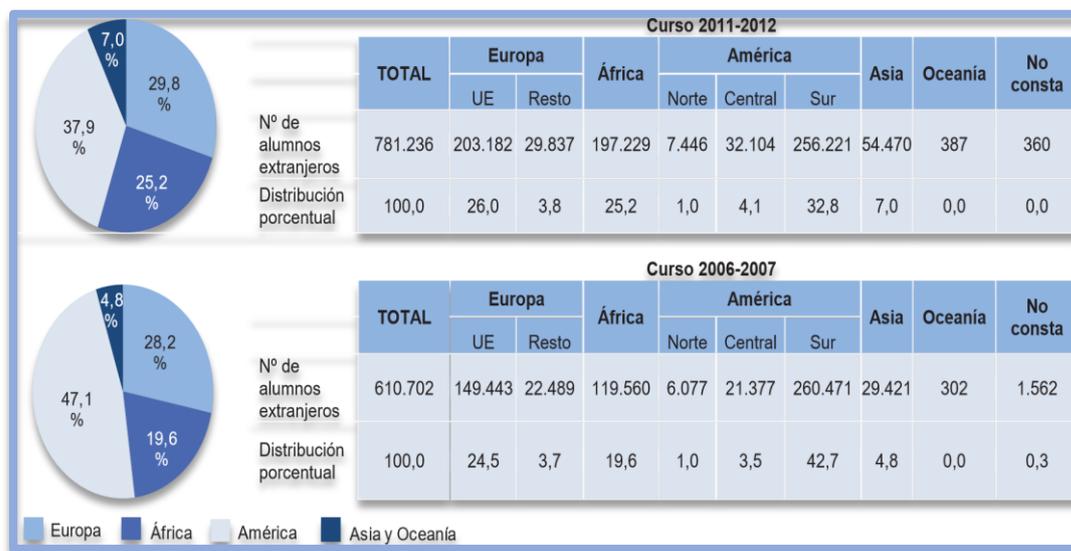
*Evolución del alumnado extranjero en enseñanzas no universitarias en España*



(Fuente: elaboración propia con los datos del MECD, 2015)

**Figura 49**

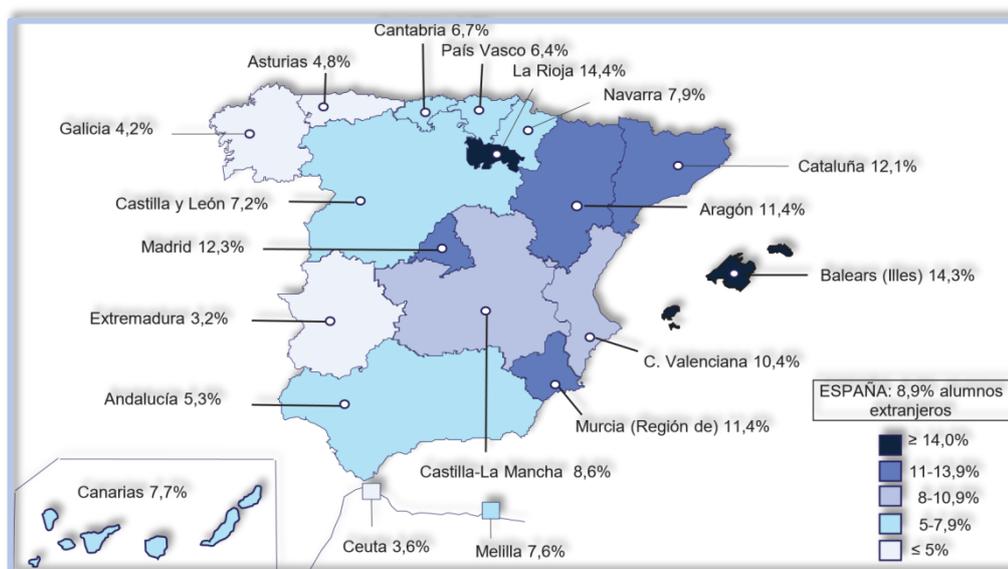
*Evolución del alumnado extranjero dependiendo de su procedencia*



(Fuente: MECD, 2015)

**Figura 50**

*Porcentaje de alumnado extranjero por comunidad autónoma*



(Fuente: MECD, 2015)

En valores porcentuales, Andalucía tiene poco más de un 5 % del alumnado extranjero en el curso 2011-2012. En valores absolutos, se aprecian diferencias muy significativas entre unas comunidades y otras. Es el caso de Cataluña que cuenta con 172.896 alumnos extranjeros matriculados, siendo el que más alumnos de este tipo tiene. Madrid está en segunda posición, con 150.823 estudiantes. Andalucía tiene 91.114 en ese curso escolar. De este alumnado, las nacionalidades que más presentes están en las aulas españolas son Marruecos con un 20 %, seguido de Rumanía, Ecuador y Colombia con un 12 %, 10 % y 6 % respectivamente.

**Tabla 51**

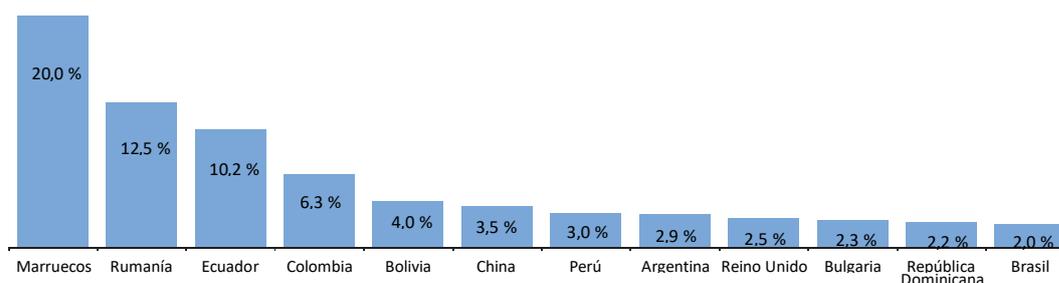
*Alumnado extranjero según comunidad autónoma y etapa educativa*

	TOTAL ABSOLUTO	Total relativo %	Educación infantil	Educación primaria y educación especial	EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	E. secundaria 2ª etapa y superior no universitaria	Enseñanzas de régimen especial
<b>ESPAÑA</b>	781.236	8,9	7,5	9,8	12,0	8,2	3,8
<b>Andalucía</b>	91.114	5,3	4,5	5,8	7,2	4,3	2,5
<b>Aragón</b>	27.372	11,4	12,0	13,8	13,6	9,8	2,9
<b>Asturias</b>	7.025	4,8	2,3	5,3	7,8	4,1	2,6
<b>Baleares (Illes)</b>	26.989	14,3	11,9	14,9	18,7	12,3	9,6
<b>Canarias</b>	31.275	7,7	4,8	7,3	10,4	7,6	8,3
<b>Cantabria</b>	6.671	6,7	3,5	6,6	9,9	8,8	4,1
<b>Castilla y León</b>	29.776	7,2	6,2	8,6	9,3	6,1	3,3
<b>Castilla-La Mancha</b>	35.601	8,6	7,5	10,4	11,2	6,6	2,8
<b>Cataluña</b>	172.986	12,1	10,7	13,2	17,3	12,3	0,4
<b>C. Valenciana</b>	95.458	10,4	7,7	10,8	14,8	10,0	5,6
<b>Extremadura</b>	6.205	3,2	2,5	3,8	3,8	2,2	2,1
<b>Galicia</b>	17.764	4,2	1,9	4,2	5,2	3,3	6,7
<b>Madrid</b>	150.823	12,3	10,3	13,4	16,5	11,8	5,8
<b>Murcia (R. de)</b>	34.114	11,4	10,0	12,2	14,9	9,3	4,9
<b>Navarra</b>	10.263	7,9	5,8	10,6	12,0	8,0	1,8
<b>País Vasco</b>	26.987	6,4	5,3	7,0	8,5	8,5	2,8
<b>Rioja (La)</b>	8.571	14,4	15,3	17,6	18,3	12,5	2,6
<b>Ceuta</b>	709	3,6	4,5	3,3	2,6	5,2	1,9
<b>Melilla</b>	1.533	7,6	9,2	9,1	7,3	5,3	1,8

(Fuente: elaboración propia con los datos del MECD, 2015)

**Gráfico 52**

*Porcentaje sobre el total de alumnado extranjero y las 12 nacionalidades más dadas*



(Fuente: MECD, 2015)

#### **4.5. ANÁLISIS DE INVESTIGACIONES RELACIONADAS**

A continuación, se exponen sucintamente los estudios previos relacionados con la presente investigación. Se han incluido publicaciones basadas en las concepciones y práctica reflexionada del profesorado de lenguas en el marco de la enseñanza bilingüe para analizar diferentes concepciones sobre el tema.

Es oportuno destacar que muchos de los estudios que analizan el pensamiento del profesorado sobre la enseñanza bilingüe, enfocan sus investigaciones dentro de otras dimensiones que, aunque no son la misma que nuestro objetivo final, sirven para tener una visión del funcionamiento y procesos de enseñanza y aprendizaje bilingüe. No obstante, todos los estudios parten de una idea común: consideran a los docentes como los informantes clave en el desarrollo de la enseñanza bilingüe, y al igual que en la presente investigación, toman la opinión del profesorado para hacer sus investigaciones. Por esto gran parte de las investigaciones toman muestras evidenciables a través del análisis de las prácticas y concepciones de estos agentes. Por medio de los estudios que abordan estos conceptos es posible ahondar en las representaciones del profesorado bilingües, siguiendo por tanto un enfoque inclusivo (Ortega, L., 2010).

A la hora de seleccionar los estudios, antes que el hecho de seguir un programa u otros bilingüe como variable discriminante, se ha optado por el criterio de relacionar cada investigación con su contexto para tener unas conclusiones lo más prácticas posibles. Contextualizar las conclusiones es algo esencial en toda investigación relativa a la enseñanza bilingüe (Lindholm-Leary, 2005; Siguán, 1996). Se han reseñado estudios desde el año 1996 hasta 2013, que se presentan en orden cronológico<sup>1</sup>, detallando en la medida en que fuera necesario la ubicación geográfica, los objetivos, los participantes, la metodología usada, los instrumentos o instrumentos utilizados para obtener la información y los participantes, añadiendo a continuación un gráfico resumen de todos (Tabla 53). Los estudios proceden de lugares muy variados para tener una visión lo más amplia posible. Se ha seleccionado un estudio de Inglaterra, otro de Austria, Malasia, Singapur, dos ejemplos de Alemania, datos de España con nueve estudios y de lugares como los Estados Unidos con siete siendo estos dos los más numerosos. Los objetivos coinciden en la idea de interpretar las características del desarrollo de la práctica docente en las aulas, buscando determinar todos los elementos vinculados al proceso de enseñanza y aprendizaje de este tipo. Algunos de los estudios, incluso se centran en la implantación de programas bilingües AICLE.

En cuanto a la metodología, estas investigaciones toman cuatro tipos de métodos bien diferenciados: corte cuantitativo, basados en cuestionarios; estudios cualitativos basados en estudios de declaraciones, más concretamente, entrevistas; estudios de caso (instrumentos múltiples); y estudios integrados. Se exponen a continuación.

1. Shin y Krashen (1996) investigaron en algunos Estados del norte de América. Con una investigación basada en un cuestionario sobre las concepciones del profesorado acerca de la educación bilingüe. Fue aplicado a 794 docentes, de los cuales el 56% eran de centros de primaria y el 44%, de secundaria. Concretamente, el estudio buscaba conocer la comprensión y las actitudes que la base teórica de la educación bilingüe les suponía, y dentro de esto, las actitudes que tienen frente al apoyo a este tipo de educación junto con los factores que las influenciaban —como los años de experiencia

---

<sup>1</sup> En los casos en los que la fecha del estudio coincidía, lo hemos ordenado alfabéticamente.

docente o la formación—. En términos generales concluyen que la gran mayoría de los docentes se manifiestan de acuerdo con los principios de esta enseñanza. También destaca que dos tercios del total opinan que el aprendizaje del contenido en la lengua materna facilita que el alumnado entienda de forma más correcta los conceptos y la materia en sí. Otra idea que surge es la de seguir perfeccionando el idioma extranjero en casa, aunque aquí es el profesorado con más formación en enseñanza bilingüe y en una segunda lengua, el que muestra más apoyo a la enseñanza bilingüe en el entorno familiar.

2. Bustos Flores (2000) hizo una investigación en los Estados Unidos basada en las concepciones de una maestra bilingüe en un programa español-inglés que había instaurado en las aulas. A través de un estudio de caso pretendía hacer un marco epistemológico que reflejara las concepciones del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje bilingüe. El estudio se centraliza en la opinión y práctica de la maestra de primaria. Al finalizar el estudio identifica los siguientes seis datos epistemológicos:
  1. Certeza de la adquisición del conocimiento en relación con la enseñanza.
  2. Control de la adquisición del conocimiento en relación con la enseñanza.
  3. Fuente de adquisición del conocimiento en relación con la enseñanza.
  4. Rapidez de adquisición del conocimiento en relación con la enseñanza.
  5. Estructura de adquisición del conocimiento en relación con la enseñanza.
  6. Interacción de adquisición del conocimiento en relación con la enseñanza.
3. El siguiente estudio es del mismo autor: Bustos Flores (2001), quien un año más tarde aplica un cuestionario a 176 profesores bilingües que seguían este programa dual en los Estados Unidos. El cuestionario fue el instrumento clave y central, pero este fue un estudio integrado, ya que previo al mismo hubo entrevistas a partir de las cuales se elabora el cuestionario. Aquí pretendía estudiar las experiencias como docentes. Entre las conclusiones que obtiene en el estudio, destaca que los docentes consideran fundamental la interacción para el conocimiento de una lengua extranjera. También puntualizan que para que el conocimiento sea el adecuado hace falta tener un alto grado de manejo en las cuatro destrezas de su lengua materna —escuchar, hablar, leer y

escribir—, cosa que ayuda a no tener que volver a explicarlas en la segunda lengua. Además, en los resultados se refleja una fuerte relación entre las experiencias docentes previas y el concepto que tiene el profesorado sobre la enseñanza bilingüe. Un claro reflejo de esto es que el docente que comparte una identidad étnica con un alumno detecta con mayor facilidad la caracterización de sus necesidades.

4. Creese (2005) hizo un estudio en tres Centros de Gran Bretaña acerca de los programas AICLE. En cada Centro, la investigadora pasó unos dos meses y medio, durando la totalidad de la observación de algo más de 450 horas. En este tiempo realizó a su vez, entrevistas semiestructuradas a 26 docentes: 14 de inglés como lengua adicional y los restantes eran especialistas en otras áreas. Las conclusiones arrojan datos tan interesantes como la inseguridad del profesorado sobre el modo de enfocar las dimensiones de lengua y contenido en una misma asignatura. Es decir, cómo implantar estrategias para mejorar estas clases. También se muestra la inseguridad del alumnado sobre los resultados que deben tener, ya que no tienen claro los objetivos a alcanzar, ni lo que espera el profesorado de ellos. Además, afirman que el profesorado no tiene las competencias lingüísticas y/o habilidades necesarias para hacer que esto cambie. La autora afirma que esto puede ser debido a que el programa para regular la segunda lengua no tiene como primordial la corrección lingüística y quizá el profesorado no se centra en ello por esta razón.
5. Pena Díaz, Fernández, García Gómez y Halbach (2005) llevaron a cabo un estudio en Madrid; en su investigación pretendían obtener información sobre la opinión y expectativas que el profesorado tenía sobre la implantación de proyectos bilingües en las aulas de primaria de dicha Comunidad. El estudio en primera instancia intentó ser llevado a cabo en cuatro centros por medio de entrevistas y cuestionarios; sin embargo, los cuestionarios de un centro fueron rechazados y en el cuarto centro tuvo que dejar de ser presencial para llevarse a cabo por teléfono. En las conclusiones de la investigación se vio una clara opinión del profesorado a favor de la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza y una firme predisposición a la implantación de proyectos bilingües. También se refleja que el docente ve la enseñanza bilingüe como un medio para agilizar la igualdad de oportunidades e igualdad de enseñanza para los alumnos que no se

podían permitir un aprendizaje de lengua extranjera en centros privados; y, además, incrementa el prestigio del centro que tiene esta denominación. Al mismo tiempo, esta enseñanza fomenta las necesidades de desarrollo como profesional del docente, no sólo en el ámbito de la lengua extranjera, sino también metodológico. Más concretamente, el profesorado de lengua extranjera, con este cambio ve una oportunidad de renovarse y reorientarse en un mundo laboral más amplio y más ajustado a sus necesidades como docente relacionado con la enseñanza de una segunda lengua. Igualmente afirma que, con esto, se aumenta el conocimiento de la cultura relacionada con la lengua extranjera.

6. Pena Díaz, pero esta vez junto a Porto Requejo (2008) realizaron un estudio acerca de los juicios que tiene el profesorado de enseñanza bilingüe en Madrid. Esta vez, por medio de dos cuestionarios: uno para saber de forma general la visión del docente sobre el fenómeno de la educación bilingüe, y el otro con cuestiones pormenorizadas sobre la práctica de la enseñanza. De sus conclusiones destaca que una gran mayoría considera muy positiva la puesta en marcha de los proyectos bilingües y que sólo un poco menos de un 15% lo identifica como un hecho negativo. Dentro de este porcentaje, casi la totalidad apunta la necesidad de tomar medidas para atender a la diversidad y al alumnado con dificultades de aprendizaje. La gran mayoría aplaude la idea de tener más horas de enseñanza de lengua extranjera y de empezar en una edad más temprana, aunque de igual forma mencionan la inexactitud del término “bilingüe” para denominar la enseñanza que en estos centros se imparte.
7. En la tesis de Fernández Agüero (2009) se expone una monografía relativa a los elementos curriculares de la enseñanza bilingüe en inglés desde un punto de vista AICLE, de nuevo en Madrid. El estudio lo realiza a través de la práctica reflexionada del profesorado del primer ciclo en educación primaria. Se desarrolla con dos estudios de caso llevados a cabo en dos colegios. En ellos, Fernández Agüero efectuó observaciones de aula, entrevistas abiertas, cuestionarios y análisis de documentos. En las conclusiones se destaca el uso de metodología diversa y hace una gran apuesta por la funcionalidad y la comunicación en la enseñanza bilingüe AICLE.

8. Gefäll, en ese mismo año (2009) publica su tesis doctoral sobre la implementación de los proyectos bilingües duales AICLE en dos Centros. Se enfoca en la educación secundaria de Austria y se lleva a cabo por medio de ocho entrevistas a directores y al profesorado de geografía y biología y aplicando cuestionarios para el alumnado y familias de estos. La autora señala que el profesorado se centra en un objetivo en común: reducir el estrés que tiene el alumnado con el aprendizaje de lenguas extranjeras y fomentar su competencia lingüística en la segunda lengua (inglés). El profesorado destaca que estos objetivos se están consiguiendo gracias a este programa dual, pero que también hay carencias de materiales apropiados y que el aumento de trabajo supone un estrés añadido para el docente. La gran mayoría hace especial mención a lo positivo de contar con un profesor nativo en el aula para dar estas clases.
  
9. Grisaleña, Alonso y Campo (2009) hacen una extensa investigación con estudios de caso en el País Vasco para ser el impacto de la enseñanza con un enfoque AICLE en la educación secundaria. La principal conclusión de esta investigación es que el profesorado considera que está sobradamente preparado para esta labor, a pesar de ser conscientes de la dificultad añadida a su labor que este enfoque supone. Este profesorado vasco destaca que tienen recursos y medios suficientes para ello, fomentando de la mejor forma el aprendizaje con idiomas de forma adecuada. Además, subrayan que no ven perjuicio alguno para la competencia de otras lenguas.
  
10. Lorenzo, Casal y Moore, P. (2009) hacen un estudio en la comunidad autónoma de Andalucía por medio de un cuestionario dado a 398 docentes de primaria y secundaria, con un total de 61 Centros (32 de primaria y 29 de ESO). También llevaron a cabo entrevistas los coordinadores bilingües de los Centros. De este estudio se enfatiza el gran desconocimiento sobre el proyecto bilingüe y la ausencia de reflexión sobre el tema. Se ve como una fortaleza el posible impacto positivo en la motivación del alumnado en cuanto al aprendizaje de una segunda lengua y la mejora en el rendimiento. Se obtiene la idea de que instaurar un proyecto bilingüe, ayuda en el fomento del plurilingüismo, y que es el comienzo de un incremento generalizado de las posibilidades y/u oportunidades que aporta una segunda lengua. En los resultados aparece una tendencia positiva del profesorado, aunque la gran mayoría de este

demanda más recursos como guías para el manejo y conocimiento del sistema bilingüe. Subrayamos que el profesorado investigado solicita más formación tanto metodológica como lingüística y piden que este proyecto se extienda al mayor número de alumnos posible. Asimismo, demandan que, al tener que llevar a cabo una elaboración más pormenorizada del material y de las clases, el número de horas de docencia se debería ver reducido y que económicamente debería también verse reconocido este esfuerzo extra. Y casi el cien por del profesorado solicitan más horas de lengua extranjera y contar con un apoyo nativo en sus clases.

11. Verde (2009) en su tesis nos muestra un acercamiento a la educación intercultural y bilingüe a través de un estudio de caso. Este es llevado a cabo con 21 profesores de una escuela de educación primaria en California. El autor analiza las concepciones y práctica reflexionada del profesorado, junto con las percepciones y grado de satisfacción del alumnado. También se hace un estudio del rendimiento de los estudiantes. La intención última es obtener recomendaciones para poner en marcha el sistema en el caso de España. Para estudiar este caso se hicieron grupos de discusión, un cuestionario, observación participante y se analizaron documentos del Centro. En las conclusiones se aprecian aspectos negativos como la insuficiente formación con la que llega el alumnado a este nivel. Desde el punto de vista del docente, igualmente hay descontento por la Administración encargada de la educación. También hay aspectos positivos destacados por el profesorado: se sienten valorados por las familias del alumnado y en general, a pesar de ciertas carencias, opinan que la enseñanza bilingüe es positiva y los alumnos progresan en ambas lenguas.
12. El siguiente estudio se realiza por medio de entrevistas a docentes de Canadá, gracias a Aylward (2010). Diez profesores de un Centro Bilingüe de inglés-inuit hablan sobre los posibles efectos negativos de las numerosas alteraciones del modelo educativo en el ámbito lingüístico en los últimos cambios políticos. El profesorado apoya el sistema actual (bilingüe) y cree que habrá más cambios en el futuro. No se muestra revolucionario y se denota cierta resignación a tantas modificaciones. En su mayoría, el profesorado no nativo realza sobre todo la necesidad de fomentar las lenguas minoritarias. Piden encarecidamente material curricular debidamente adaptado,

aumento de profesores nativos, profesorado debidamente formado y con dominio de las lenguas para la enseñanza bilingüe.

13. Dobson, Pérez Murillo y Johnstone (2010), con una evaluación externa de los proyectos bilingües en Madrid, analizaron la visión de los docentes sobre la implementación de este tipo de programas. Se evaluó a docentes de 24 Centros de primaria y en sus conclusiones hallamos que el profesorado valora de forma positiva las consecuencias de la enseñanza bilingüe en el alumnado, a excepción del alumnado con bajo rendimiento escolar, que se ve afectado negativamente. Entre los aspectos positivos, acentúan que tienen una mayor capacidad cognitiva y de razonamiento. El docente valora los recursos como el Currículo Integrado y los cursos y jornadas, y también la ayuda extra de las nuevas tecnologías. Los directores de los Centros también ven positivo este cambio educativo hacia una comunidad bilingüe.
14. Laorden y Peñafiel (2010) manejan un estudio desde el punto de vista de los encargados de la gestión de los Centros Bilingües de Madrid. Pasan un cuestionario a 84 directores, jefes de estudio y secretarios de estos Centros. Casi un 90% de estos considera que el proyecto bilingüe ha mejorado al Centro en términos generales, destacando el prestigio que este añadido le da. Aunque sólo poco más del 20% afirma que ha tenido algún tipo de formación para gestionar su Centro. Se hizo también un cuestionario al profesorado donde ponen en realce que la mitad del ellos tiene un nivel en lengua extranjera básico y sólo aproximadamente el 30% reconoce la necesidad de mejorar su formación en idiomas extranjeros, considerando que lo que necesitan es tener más recursos humanos y materiales para desarrollar mejor la enseñanza bilingüe.
15. Muscarà (2010) hace un estudio acerca de la representación en los estudiantes y el profesorado que sigue una metodología AICLE. La muestra se conformó por 200 alumnos y 28 docentes (20 de primaria y 8 de secundaria) gracias a grupos de discusión, entrevistas y un cuestionario. Este estudio se hizo no sólo como investigación, sino también con propósito promocional en las escuelas sicilianas. La autora pretendía incentivar y estimular a los agentes relacionados con la enseñanza AICLE para hacer este proceso más dinámico e innovador. De las interpretaciones finales destaca que

instaurar una enseñanza AICLE hace que el profesorado sea más propenso a incorporar material que normalmente no se usa en una enseñanza más convencional (como, por ejemplo, material multimedia). También destaca la gran importancia que da el docente a la enseñanza de un vocabulario concreto y que, aunque al impartir clases con el sistema AICLE se tiende a simplificar, no hay que perder repertorio léxico. También el alumnado se siente más partícipe de la enseñanza con estos cambios.

16. D'Angelo (2011), hace su tesis con el objeto de definir el perfil del profesorado bilingüe en Italia y España. Efectúa un enfoque integrado con un cuestionario llevado a cabo por 213 educadores, 100 españoles, 63 italianos y 50 europeos. El estudio fue complementado con entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. En el desenlace de la tesis se manifiesta un activo papel del profesorado al desempeñar su trabajo, siendo capaces de detectar los problemas y ofrecer soluciones a estos con una indudable participación, a pesar de la presión que presumen tener. Por otro lado, acerca de la evaluación, destaca la dificultad que entraña al docente el evaluar el conocimiento de la lengua y el conocimiento de la asignatura a la misma vez, siendo este último el que predomina en la valoración.
17. Palmer (2011) utilizando entrevistas semiestructuradas, estudió la visión que tiene el profesorado de primaria sobre las políticas bilingües y el impacto en clase. Entrevistó a 16 docentes bilingües de Centros de primaria de Estados Unidos. En las conclusiones, el profesorado ve esta enseñanza como un proceso con el cual hay que dejar atrás algunas concepciones del idioma nativo, en este caso, el inglés.
18. Peralta y den Hartog (2011) hacen un estudio puramente cualitativo con seis profesores americanos (EE. UU.), seis de ellos de centros bilingües duales, y los otros dos con un número muy elevado de estudiantes del inglés como idioma extranjero. Los investigadores querían saber qué era lo que motivaba al profesorado por medio de conversaciones informales, entrevistas semiestructuradas y observación. Con esto, se descubre que el profesorado piensa que hay que usar varias estrategias para la enseñanza, ya que no todos los estudiantes aprenden de la misma forma. También, valoran mucho las experiencias reales para enriquecer sus clases, pero a su vez, ven

poco útiles las aportaciones que les puedan dar los alumnos. Hacen referencia también a la sensibilidad extra que da el tener reuniones y cualquier otra forma de interactuar en dos lenguas. Peralta y den Hartog señalan que ven la práctica del profesorado está claramente influenciada por sus vivencias y su formación inicial.

19. Tan y Lan (2011) nos adentran en las aulas de secundaria de Malasia para hacer un estudio integrado con el profesorado. Se estudiaron las representaciones del profesorado de matemáticas y ciencias, que imparten docencia en un idioma extranjero. Concluyen reflejando que en esta enseñanza tiene mucha influencia los factores institucionales. El profesorado tiene una queja en común, ya que aseguran que la implementación de esta enseñanza integrada se ha hecho sin tener el tiempo suficiente para la preparación del profesorado, y esto ha causado que haya docentes con serios problemas a la hora de impartir sus clases en una lengua extranjera. Destacan que estas dificultades se ven afectadas también por un aumento de las horas para la preparación de las clases y que, el docente se ve como un aprendiz más, dejando a veces de lado su papel como educador.
  
20. Méndez y Pavón (2012) analizan con entrevistas semiestructuradas las ideas del profesorado y de los auxiliares de conversación en las clases AICLE de español y francés en Andalucía. Quince profesores tanto de primaria como de secundaria hablan acerca de la finalidad de esta docencia bilingüe y de los cambios que han ido experimentando. En el resultado apuntan varias ideas: la falta de dedicación del profesorado a sus clases, sumada a una falta de coordinación de los auxiliares, hacen que no sea muy eficiente el proceso de enseñanza y aprendizaje en estas aulas. Hacen especial hincapié en el vocabulario nuevo, donde los auxiliares sirven como refuerzo en esta transmisión. También los docentes aprecian que los estudiantes se esfuerzan por expresarse en francés y que van mejorando su conciencia lingüística para adaptarse a estas clases. Por último, aunque el profesorado apoya esta iniciativa, destaca la necesidad de usar la lengua materna para aquellos conceptos más complejos y que lo ideal sería cambiar la metodología para hacer al docente más comunicativo y que no sea únicamente una enseñanza directa de profesor-alumno.

21. Massler (2012) investiga en seis Centros de primaria de Alemania, gracias a 12 profesores. En este caso el estudio se hace a través de una metodología cualitativa de corte longitudinal, ya que es parte de un proyecto ProCLIL dentro de Comenius 2.1. El estudio tenía como objetivo extraer información relevante sobre la implementación de un enfoque AICLE en las aulas. El profesorado hace una valoración positiva en general, visualizando mejoras en la comprensión y expresión del idioma extranjero tras el primer año de esta enseñanza. El segundo año arroja resultados similares, aunque afirman que necesitan más tiempo en AICLE para dar el mismo contenido que el idioma materno. También dicen ver afectados de forma negativa a los alumnos con problemas de aprendizaje.
22. Vaish (2012) indaga el pensamiento del profesorado acerca de los programas bilingües en Singapur. Con un cuestionario pasado a 270 profesores, y junto con entrevistas en profundidad y observaciones en el aula, se llega a conclusiones como la idea de la necesidad de la lengua materna en apoyo a la docencia bilingüe, y que esta necesidad crece conforme aumenta la experiencia del docente en este tipo de enseñanza bilingüe integrando el inglés en las aulas.
23. Velasco y Cancino (2012) indagan sobre los retos de la educación bilingüe en inglés y español en las escuelas públicas de Nueva York. El estudio se enfoca en los inmigrantes que siguen un programa bilingüe dual. Se realiza con entrevista a los diferentes agentes involucrados en la comunidad educativa y también realizan observaciones en el aula. Como conclusiones destaca la gran preocupación general que tiene el docente por hacer cambios en sus clases para que todo el alumnado entienda las lecciones. También destacan que tiene que simplificar sus explicaciones y poner muchos ejemplos para que el alumnado entienda el contenido de la asignatura y que tienen la necesidad de incorporar apoyo visual como ayuda. El profesorado también señala que debe fomentar reiteradamente la participación oral del alumnado.
24. Wegner (2012) se apoyó en el profesorado CLIL y su pensamiento sobre esta nueva forma de enseñanza en Alemania, centrándose en la política y economía del país. El profesorado destaca su esfuerzo constante para que el alumnado madure y tenga

autoconfianza y que es complicado enseñar por medio de una lengua extranjera. Pero también dicen ver motivación por parte del alumnado que sabe que gracias a esto tendrán más oportunidades comunicativas. Por otra parte, dicen notar una reducción en una enseñanza adecuada, ya que la lengua imposibilita un aprendizaje fluido. Apoyan la necesidad de aprender otros idiomas para poder comunicarse de una forma más global, pero que los objetivos son complicados de marcar.

25. Mellado, Bolarín y Porto (2013) indagan en la valoración que hacen los docentes murcianos sobre los Programas Bilingües en educación primaria. Hacen 14 entrevistas al profesorado y obtienen resultados como la satisfacción a pesar de las numerosas dificultades a las que se enfrentan en su día a día como profesorado bilingüe. Los docentes creen que al finalizar esta etapa serán capaces de desenvolverse bien en el idioma extranjero y que las familias están satisfechas con los resultados, estando cada vez más implicados en la enseñanza gracias al Programa. También se relaciona directamente una mejora en la imagen y prestigio del Centro, aunque señalan que el profesorado no ha hecho grandes cambios para atender a la nueva enseñanza. Los docentes afirman que, en cuanto a la evaluación, dan mayor importancia a la expresión oral que a la escrita y también afirman ser conscientes de su falta de conocimiento léxico de la segunda lengua. Para finalizar, también se muestra que la situación bilingüe requiere una mayor carga lectiva para el profesorado, la cual no se ve reflejada en los incentivos, lo que es causa de insatisfacción.

En la siguiente tabla (Tabla 53) vemos representados de forma más resumida todos estos estudios de los que hemos hablado:

Tabla 53

*Estudios relacionados con la enseñanza bilingüe y la valoración del profesorado*

AUTOR/ES	AÑO	OBJETIVO DEL ESTUDIO	METODOLOGÍA E INSTRUMENTO	PARTICIPANTE/S	CONTEXTO
1. SHIN y KRASHEN	1996	Conocer la actitud del profesorado ante la docencia bilingüe	Estudio cuantitativo con cuestionario	794 docentes de educación primaria y secundaria	EE. UU.
2. BUSTOS FLORES	2000	Hacer un análisis sobre las concepciones del docente bilingüe en un programa dual	Estudio de caso	Una maestra de educación infantil	EE. UU.
3. BUSTOS FLORES	2001	Analizar las ideas de los docentes ante su experiencia y práctica en la enseñanza bilingüe dual español-inglés	Estudio integrado con entrevistas	176 docentes	EE. UU.
4. CREESE	2005	Estudiar la opinión que tienen los profesores de origen turco y que usan	Estudio etnográfico por medio de	26 docentes de 3 Centros de secundaria	Inglaterra

		el inglés como una lengua adicional en enseñanza secundaria	observaciones de aula y entrevistas		
<b>5. PENA DÍAZ ET AL</b>	2005	Conocer las expectativas que tiene los docentes cuando se implanta un Proyecto Bilingüe	Estudio integrado con entrevistas y cuestionarios	Profesores de educación primaria	España (Madrid)
<b>6. PENA DÍAZ y PORTO REQUEJO</b>	2008	Indagar en el juicio del docente bilingüe sobre la implementación de estos Proyectos	Estudio cuantitativo por medio de 2 cuestionarios	Docentes de Primaria	España (Madrid)
<b>7. FERNÁNDEZ AGÜERO</b>	2009	Hacer un análisis sobre las características que los docentes destacan en la enseñanza AICLE	Estudio integrado con estudio de casos por medio de: observaciones de aula, entrevistas abiertas, cuestionarios y análisis de documentos	59 profesores de 2 Centros Bilingües	España (Madrid)
<b>8. GEFÄLL</b>	2009	Estudiar los proyectos bilingües duales desde el punto de vista del profesorado de secundaria	Estudio integrado usando principalmente entrevistas	8 directores y profesores, y otros agentes involucrados	Austria

<b>9. GRISALEÑA, ALONSO y CAMPO</b>	2009	Conocer las ideas que surgen en el profesorado ante la implantación de una enseñanza AICLE en sus Centros de secundaria	Estudio cualitativo: con estudios de caso	6 institutos	España (País Vasco)
<b>10. LORENZO ET AL.</b>	2009	Hacer un análisis sobre la práctica reflexionada que hace el profesorado al hacer su Centro Bilingüe (en primaria y secundaria)	Estudio integrado por medio de cuestionarios y entrevistas	398 educadores bilingües y coordinadores bilingües	España (Andalucía)
<b>11. VERDE</b>	2009	Investigar sobre las consecuencias de la implementación bilingüe en un Centro Bilingüe californiano para hacer recomendaciones aplicables en la Enseñanza Bilingüe de España	Estudio cualitativo con: estudio de caso, un cuestionario semiestructurado, observación participante y análisis de documentos	21 docentes	EE. UU. (California)

<b>12. AYLWARD</b>	2010	Estudiar la práctica reflexionada de los docentes bilingües canadienses de inglés-inuit	Estudio cualitativo con entrevistas	10 docentes	Canadá
<b>13. JOHNSTONE, DOBSON y PEREZ MURILLO</b>	2010	Hacer una investigación sobre la forma en la que el profesorado bilingüe de 24 Centros ve la puesta en marcha de Programas Bilingües	Estudio cuantitativo con un cuestionario	Profesorado de Primaria	España (Madrid)
<b>14. LAORDEN y PEÑAFIEL</b>	2010	Analizar la visión de los equipos directivos de Centros Bilingües ante el cambio que supone seguir un Programa de este tipo	Estudio cuantitativo con cuestionarios	Equipos directivos	España (Madrid)
<b>15. MUSCARÀ</b>	2010	Potenciar e incitar las buenas prácticas de 20 profesores de primaria y secundaria en el aula AICLE	Estudio de investigación-acción integrado con un cuestionario y entrevistas	20 docentes pertenecientes a 10 Centros con metodología AICLE	Italia
<b>16. D'ANGELO</b>	2011	Realizar una descripción del perfil del profesorado que sigue una metodología	Estudio integrado con: un cuestionario, entrevistas	203 docentes	Italia y

		AICLE	semiestructuradas y grupos de discusión		España
<b>17. PALMER</b>	2011	Estudiar la toma de decisión del docente bilingüe que sigue un modelo de Enseñanza Bilingüe transaccional en primaria	Estudio cualitativo con entrevistas semiestructuradas	16 profesores	EE. UU.
<b>18. PERALTA y DEN HARTOG</b>	2011	Estudiar la relación y lógica que tiene el discurso del docente bilingüe de primaria, frente a su práctica real	Estudio cualitativo con estudio de casos por medio de: conversaciones informales, entrevistas semiestructuradas y observaciones en el aula	6 docentes	EE. UU.
<b>19. TAN y LAN</b>	2011	Saber la influencia y pensamiento que tiene el docente de secundaria que sigue un método de enseñanza del contenido en lengua extranjera integrada	Estudio integrado con un cuestionario y estudios de casos llevados a cabo por medio de: entrevistas y observaciones de aula	41 docentes	Malasia

<b>20. MÉNDEZ y PAVÓN</b>	2012	Definir los principios que rigen al profesorado y a los auxiliares de conversación tanto de secundaria como de primaria, que trabajan siguiendo un enfoque AICLE	Estudio cualitativo con entrevistas semiestructuradas	15 docentes	España (Andalucía)
<b>21. MASSLER</b>	2012	Saber las representaciones que el profesorado tiene sobre instaurar un método AICLE en Centros de primaria y secundaria	Estudio cualitativo longitudinal gracias a entrevistas	12 docentes	Alemania
<b>22. VAISH</b>	2012	Hacer un análisis para saber la opinión del profesorado bilingüe en inglés, desde el punto de vista de la multiculturalidad	Estudio integrado con un cuestionario, entrevistas y observaciones de aula	270 maestros y maestras	Singapur
<b>23. VELASCO y CANCINO</b>	2012	Indagar en las características de un programa bilingüe para inmigrantes que fue instaurado con mucho éxito	Estudio cualitativo con un estudio de caso con entrevistas y observaciones	Directores de los Centros, padres del alumnado y maestros (de 5 escuelas)	EE. UU. (Nueva York)

<b>24. WEGNER</b>	2012	Estudiar el concepto que tiene el profesorado de secundaria sobre la enseñanza AICLE desde el punto de vista de sus políticas y economía	Estudio cualitativo con un estudio de caso por medio de entrevistas y observaciones de aula	Profesorado del área de política y economía	Alemania
<b>25. MELLADO, BOLARÍN y PORTO</b>	2013	Investigar sobre las consideraciones del profesorado de educación infantil y primaria ante la llegada de la enseñanza bilingüe a sus aulas, centrándose en la metodología	Estudio cualitativo con entrevistas semiestructuradas	14 maestros (de 8 centros)	España (Región de Murcia)

(Fuente: elaboración propia)

#### **4.6. RESUMEN DEL CAPÍTULO 4**

En este capítulo se presenta la fundamentación metodológica del estudio mediante un recorrido por la metodología de investigación general de las ciencias sociales. Se presentan las limitaciones y usos de cada método para establecer la más adecuada a la presente investigación. Además, se presentan los antecedentes doctrinales que admiten relación de analogía con el presente estudio, así como sus metodologías respectivas.







**BLOQUE SEGUNDO.**  
**ESTUDIO EMPÍRICO**





**CAPÍTULO CINCO.**  
**DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**



## **5.1. CONSIDERACIONES PREVIAS**

En este quinto capítulo se describe el estudio y las características de cada fase del proceso empírico, empezando por los objetivos de la tesis y la descripción de las técnicas e instrumentos de investigación empleados. A continuación se expone de una forma más detallada la selección y descripción de la muestra y la recogida de datos. La última parte la componen los análisis de los datos y la discusión de estos.

El objetivo general de la investigación es conocer en profundidad el estado del bilingüismo en las aulas andaluzas, desde el punto de vista del profesorado, y diseñar, si procede, una propuesta de mejora. A partir de este objetivo general, se formulan los siguientes objetivos específicos:

- 1.** Analizar la evolución de la enseñanza bilingüe en España y en Andalucía y los estudios referentes a ella.
- 2.** Conocer la información que tiene el profesorado de educación secundaria sobre la enseñanza bilingüe en Andalucía y la valoración que hace de la misma.
- 3.** Describir la formación del profesorado que imparte docencia bilingüe, así como el grado de satisfacción de este con la misma.
- 4.** Identificar las dificultades que tiene el profesorado para llevar a cabo una enseñanza bilingüe de calidad.
- 5.** Diseñar una propuesta de mejora para el sistema educativo que sirva como elemento de progreso en el desarrollo de la diversidad lingüística.

## 5.2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Como afirma Díaz (2014), el método comienza cuando se crea el camino a seguir en la investigación. Viene definido por numerosos componentes entre los que destaca el contexto de la investigación, las limitaciones del tema, el propósito de esta, los recursos de los que dispone el investigador y el fin que se desea conseguir.

Se toma como eje central la opinión de los profesores para, desde ésta, y si fuera necesario, diseñar una propuesta de mejora. Los datos obtenidos servirán para reflexionar y elaborar el informe destinado a la mejora en las aulas.

La investigación se apoya en una metodología descriptiva de corte cuantitativo empleando como instrumento de recogida de datos un cuestionario elaborado *ad hoc* que responde a las necesidades planteadas en esta investigación. Este instrumento, denominado “Cuestionario sobre el nivel de Conocimiento en Enseñanza Bilingüe” (CCEB), puede consultarse en el anexo 1.

La elaboración del instrumento de recogida de datos ha estado presente en toda la fundamentación teórica y en cada uno de los pasos seguidos en el proceso de investigación, comenzando por la definición del problema, la recolección de todos los datos y el análisis de estos. Al mismo tiempo, se ha optado por hacer uso de la encuesta como herramienta ya que es de fácil aplicación y aporta una valiosa y cuantiosa cantidad de información, de gran utilidad sobre todo en investigaciones sociales (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994). Para facilitar el proceso de recogida de datos, el cuestionario se compusieron 38 preguntas vinculadas a un enlace directo web, y se estimó un tiempo aproximado para su realización de entre ocho y once minutos para responder a todos los ítems. La recogida de datos se ha basado en la utilización de dicho cuestionario dirigido al profesorado andaluz bilingüe que imparte docencia en ESO. Este nos ayuda a obtener datos de un grupo de personas mayor gracias a los datos de un grupo relativamente pequeño que son el objeto de estudio (Marshall y Rossman, 2006). Numerosos autores afirman que se aplica a los estudios de la enseñanza bilingüe por su practicidad y acercamiento a concepciones basadas en la reflexión (Allen, 2002, Burgess y Etherington, 2002; Bustos Flores, 2001; Johnson, 1992; Karavas-Doukas,

1996; Kern, 1995; Laorden y Peñafiel, 2010; Pena Díaz y Porto Requejo, 2008; Posen, 2007; Sato y Kleinsasser, 1999; Shin y Krashen, 1996).

### 5.2.1. Diseño de la investigación

Esta parte de la investigación se divide en seis fases, adaptadas de las fases propuestas por Salmerón (2004) (Diagrama 54):

**Diagrama 54**

*Diseño de la investigación*



(Fuente: elaboración propia basada en Salmerón, 2004)

### **Fase I. Planteamiento del problema**

Conocer el tiempo y los recursos necesarios para realizar la investigación es de suma importancia. Para esto era necesario que la investigación diera respuesta al problema planteado. Una vez que éste estaba contextualizado teóricamente, centrado en el profesorado andaluz bilingüe y tras observar que el tema planteado no está lo suficientemente estudiado, nos planteamos indagar en el tema para poder así aportar datos de interés y realizar una propuesta de mejora.

### **Fase II. Formulación de objetivos**

Del planteamiento del problema surgen los objetivos. En todo momento son congruentes con las preguntas de investigación. Además, estos objetivos se han descrito de manera que no den pie a errores de comprensión y así poder darles respuesta de forma clara y organizada.

### **Fase III. Preparación de la investigación**

En esta fase se procede a llevar a cabo una exhaustiva búsqueda bibliográfica relacionada con el tema de la investigación para establecer el marco teórico-conceptual del que parte esta tesis. El análisis realizado aparece descrito en la primera parte de este trabajo. Una vez teníamos un conocimiento detallado del tema de estudio, pasamos a las fases siguientes no sin antes delimitar el proceso de investigación seleccionando las técnicas e instrumentos de recogida de datos, la muestra participante y las técnicas de análisis ajustadas a los objetivos de investigación.

### **Fase IV. Preanálisis**

Seguidamente, se lleva a cabo un acercamiento al análisis de datos para ajustar el proceso a los objetivos de investigación.

### **Fase V. Análisis de la información**

En esta fase se realizó el análisis de los datos recogidos mediante el instrumento elaborado *ad hoc*, descrito posteriormente.

## **Fase VI. Difusión**

En esta última fase es donde se presentan los resultados y conclusiones. Aquí se desarrollan las implicaciones que tienen en la enseñanza, junto con sus limitaciones y líneas futuras de investigación que resultan de la elaboración de esta tesis. Sobre esta base, se realiza la propuesta de mejora que pretende dar respuesta a las limitaciones encontradas.

### **5.3. PROCESO DE SELECCIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA**

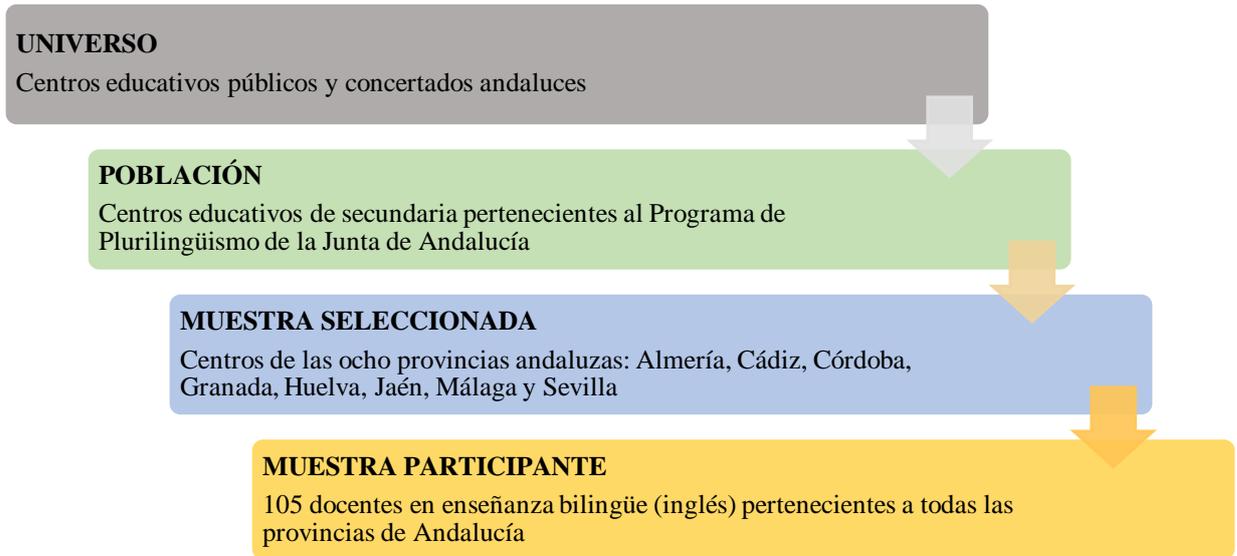
Para seleccionar la muestra de este estudio se llevó a cabo un muestreo no probabilístico por conveniencia que delimitó la población objeto de estudio al profesorado de los centros públicos y concertados de Andalucía, exceptuando los centros de titularidad privada (ver diagrama 55a). Seguidamente, se delimitó la población a centros bilingües pertenecientes al “Plan de Fomento del Plurilingüismo Andaluz” (Consejería de Educación, 2005). Al final de este proceso, la muestra seleccionada abarcaba centros de todas las provincias andaluzas, quedando formada por 105 docentes, que desarrollan su labor profesional en las ocho provincias de Andalucía: Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Málaga y Sevilla (diagrama 55b). Esta muestra imparte sus clases usando el idioma extranjero inglés. Además, tenían que ser profesores con docencia en ESO sin importar la línea metodológica ni la distribución de horas en su enseñanza.

El tipo de muestreo empleado, no probabilístico por conveniencia, se define como aquel que selecciona los elementos según los criterios de la persona encargada de hacer la selección (Calderón, 2014). En este tipo de investigaciones se excluye parte de la población ya que la selección de sujetos surge en este caso de profesorado que ha querido participar de forma voluntaria (Explorable, 2009). Se ha asumido que partir de un muestreo deliberado que dependiera del interés de los centros y de su profesorado por participar era lo más conveniente para el objeto de estudio. Además, este muestreo es fácil y eficiente (Gumperz, 1981). La presente investigación cumple las

características descritas anteriormente y, de esta forma, los datos obtenidos darán respuesta a los objetivos del estudio (Pimienta, 1999).

**Diagrama 55a**

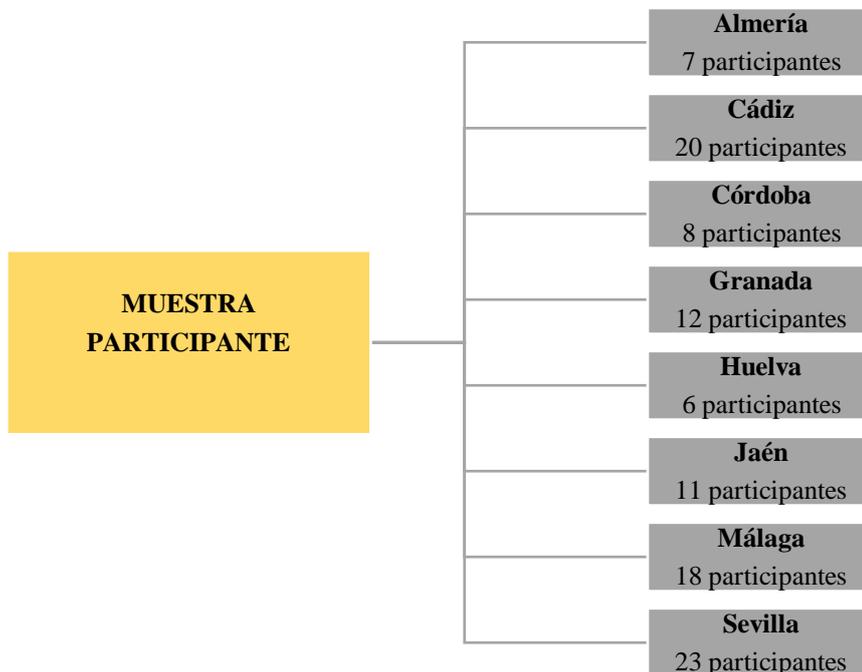
*Proceso de muestreo en este estudio*



(Fuente: elaboración propia con el diseño de Calderón, 2014)

**Diagrama 55b**

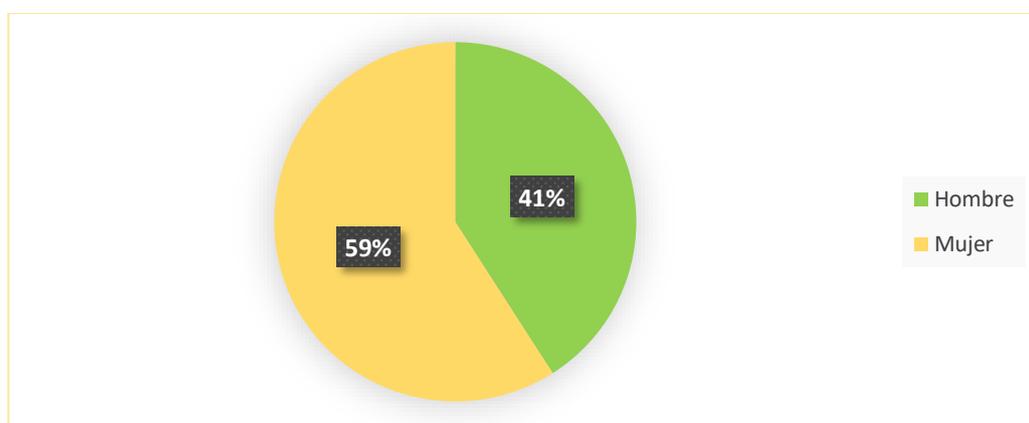
*Muestra participante*



Con respecto a las características sociodemográficas de la muestra participante, el 41 % son hombres y un 59 % son mujeres (43 hombres y 62 mujeres). En el siguiente gráfico (gráfico 56) se reflejan estos datos:

**Gráfico 56**

*Distribución de la muestra participante según sexo*



Para analizar la edad de la muestra se han creado intervalos de diez años: en el intervalo primero, denominado “a” están los participantes que tienen de 25 a 36 años, en el “b” los de 37 a 47 y en el “c”, los que poseen 48 o más años. Cada intervalo representa a un 23,8 %, un 45,7 % y un 30,5 % del total de los participantes respectivamente. En la siguiente tabla (tabla 57) se aprecia la frecuencia y porcentajes por intervalos de edad de la muestra. El participante de menor edad tiene 25 años y el mayor 58 años.

**Tabla 57**

*Edad de la muestra*

EDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	INTERVALO DE EDAD	PORCENTAJE ACUMULADO
25	1	1,0	1,0	a) DE 25 A 36	23,8 %
26	1	1,0	1,0		
28	1	1,0	1,0		
30	2	1,9	1,9		
31	1	1,0	1,0		
32	3	2,9	2,9		
33	4	3,8	3,8		
34	2	1,9	1,9		
35	6	5,7	5,7		
36	4	3,8	3,8		
37	7	6,7	6,7	b) DE 37 A 47	45,7 %
38	9	8,6	8,6		
39	6	5,7	5,7		
40	2	1,9	1,9		
41	2	1,9	1,9		
42	6	5,7	5,7		
43	2	1,9	1,9		
45	4	3,8	3,8		
46	5	4,8	4,8		
47	5	4,8	4,8		
48	4	3,8	3,8	c) MÁS DE 47	30,5 %
49	4	3,8	3,8		
50	5	4,8	4,8		
51	4	3,8	3,8		
52	6	5,7	5,7		
54	2	1,9	1,9		
55	1	1,0	1,0		
56	1	1,0	1,0		
57	4	3,8	3,8		
58	1	1,0	1,0		
<b>Total</b>	<b>105</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>		<b>100,0 %</b>

La recogida de datos del estudio se ha llevado a cabo a lo largo del curso escolar 2016-2017.

#### **5.4. RESUMEN DEL CAPÍTULO 5**

En este capítulo se presenta la problemática y el objetivo general de la tesis. El diseño de investigación comienza con el planteamiento del problema para, a continuación, enumerar los objetivos de la tesis.

Seguidamente, comienza la fase de preanálisis y análisis de la información obtenida. Aquí, además del diseño de la investigación y su delimitación para describir su realización, se concreta la metodología adecuada al caso concreto, así como las técnicas e instrumentos empleados. A continuación, se describe la muestra seleccionada y el proceso de muestreo. La información obtenida está basada en evidencias recogidas de la muestra dentro del contexto de ESO bilingüe de Andalucía. Después de hacer un análisis en profundidad de los datos obtenidos a partir del cuestionario, se describen y acotan los resultados junto con la información obtenida del mismo.







**CAPÍTULO SEIS.**  
**TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE**  
**RECOGIDA DE DATOS**



## 6.1. TÉCNICAS DE ENCUESTA: EL CUESTIONARIO

En este apartado se describen las técnicas e instrumentos de recogida de los datos de la investigación. El diseño y construcción del instrumento empleado es una etapa clave en los estudios sociales, como apuntan numerosos autores (Campbell y Stanley, 1995; Cea D´Ancona, 2001; Shadish, Cook y Campbell, 2002; Creswell, 2009; Hernández et al., 2010; Etxeberría y Tejedor, 2005; Martínez, 2007; y Bisquerra, 2009). Se exponen las fases por las que pasó el cuestionario hasta la versión final formado por 38 ítems. Seguidamente, se describe el proceso de recogida de datos con los que se obtuvieron los resultados, apoyados por las conclusiones extraídas de un estudio previo a la elaboración de esta tesis (Quero y González, 2017). El profesorado al que se dirige el cuestionario es testigo de los cambios y tiene un papel directo y participante en la observación de la enseñanza bilingüe, por lo que esta herramienta se convierte en el instrumento apropiado para la obtención de información relevante.

El proceso de recogida de datos se lleva a cabo empleando la técnica de encuestas, más concretamente, el empleo del cuestionario donde se recoge la información deseada por medio de preguntas (Cea, 1999).

Dentro de las técnicas de encuesta podemos distinguir entre el cuestionario y la entrevista. Si bien el cuestionario es menos personal y profundo que la entrevista, permite hacer una colecta de datos objetivos y que otorga mayor libertad al encuestado al no verse condicionado, o incluso presionado, en una entrevista cara a cara. Otra ventaja de esta técnica es la recogida de mucha información en poco tiempo (Torrado, 2004).

La finalidad del instrumento elaborado *ad hoc* es conocer la opinión del profesorado bilingüe sobre el Plan Plurilingüe, es decir, sobre aquello que ponen en práctica y sobre lo establecido en dicho Plan (Pérez, 1991). Este instrumento es de gran utilidad técnica y aporta información útil para vislumbrar la realidad que envuelve a la implementación de la ESO bilingüe en Andalucía.

## **6.2. DISEÑO Y CONSTRUCCIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS**

La elaboración del instrumento pasó por una primera versión construida a partir de los datos obtenidos en el marco teórico de esta investigación. En esta primera fase, se construyó un cuestionario que se utilizó para el estudio piloto siguiendo las consideraciones propuestas por Buendía (1994: 207-211):

1. Incluir datos de identificación y clasificación, como nivel de estudios o lugar de trabajo del profesorado participante.
2. Seleccionar el tipo de pregunta más adecuado. Se ha optado en la mayoría de los casos por preguntas cerradas para facilitar la cumplimentación e interpretación de las respuestas, pero también se han insertado preguntas abiertas que amplían la información. Al final del cuestionario se incluye un espacio para realizar comentarios finales.
3. Orden de las preguntas y la disposición en el cuestionario. La secuenciación se ha realizado agrupando los ítems por dimensiones de análisis.
4. El número de ítems se ha ajustado hasta llegar a tener las consideradas adecuadas para dar respuesta a los objetivos de investigación.
5. Redacción de las preguntas. Se ha usado un lenguaje ajustado al profesorado al que va dirigido.
6. Determinar los aspectos formales. Estos aspectos fueron los espacios destinados a responder a cada ítem, junto con el tipo de codificación, los márgenes y la apariencia del cuestionario en cuanto a su formato.
7. Redactar el escrito que acompaña al cuestionario. Además de la breve introducción del cuestionario que incluye las instrucciones de cumplimentación, se adjuntó una carta en la que se solicita la colaboración del profesorado participante. También se ofreció información sobre la investigación y se

agradeció la participación junto con un compromiso a remitir también, si así lo deseaban, los resultados del cuestionario al finalizar la tesis.

Respecto a la construcción del instrumento de recogida de datos, con el primer acercamiento al diseño e implementación del instrumento final llevado a cabo gracias al estudio piloto, se comprobó la predisposición del profesorado a participar en este estudio. También se pretendía obtener datos que demostraran la necesidad de mejora. Esta primera versión del cuestionario contó con diecinueve ítems (anexo 2) y se pasó a veintiún profesores bilingües de ESO de Andalucía. El estudio piloto aportó información sobre la formulación de los ítems, y se pudo apreciar que el profesorado estaba dispuesto a colaborar en estudios que describieran su práctica educativa, reconociendo que existían aspectos por mejorar en el contexto bilingüe (Quero y González, 2017). En definitiva, la intención era analizar las respuestas y construir el instrumento final, para el que se siguieron las siguientes fases (Padilla, González, y Pérez, en Rojas, et al. 1998):

1. Establecer los objetivos del instrumento
2. Planificar el cuestionario
3. Elaborar y/o seleccionar las cuestiones
4. Estudiar la claridad de las preguntas elegidas
5. Elección provisional del test
6. Proceso de análisis y fiabilidad del cuestionario
7. Elaboración cuestionario final

1. Establecer los objetivos del instrumento

En la elaboración del instrumento, el recorrido bibliográfico realizado fue clave para poder identificar y definir los constructos teóricos que formarían parte del contenido del cuestionario. Este instrumento ha sido diseñado a partir de las preguntas iniciales (Vilanova, 2012) o problemas de investigación de los que parten los objetivos

de investigación (Buendía, Colás y Hernández, 1998). La pregunta que guió la construcción de este instrumento fue: ¿Qué aspectos podemos mejorar en la enseñanza bilingüe?”.

El proceso de búsqueda bibliográfica ha sido llevado a cabo de forma sistemática y estructurada para identificar los constructos teóricos que formen parte del instrumento y que aporten datos válidos.

## 2. Planificar el cuestionario

A continuación, se planifica el cuestionario con el propósito de obtener los datos necesarios para la investigación.

Las primeras preguntas fueron las de identificación y descripción de la muestra seguidas de las preguntas que dieran respuesta a los objetivos de investigación.

## 3. Elaborar y/o seleccionar las cuestiones

Teniendo en cuenta los objetivos del estudio se dio paso a la descripción de los ítems para que aportaran información sobre el campo de estudio.

## 4. Estudiar la calidad de las preguntas elegidas

Elegimos las preguntas que aportaran información ajustada a los objetivos de investigación y las organizamos por dimensiones para facilitar su comprensión además de redactarlas de forma clara y precisa.

## 5. Elección provisional de los ítems

Se optó, en su mayoría, por respuestas cerradas. Se realizaron varias pruebas para comprobar que los ítems cumplían la finalidad con la que fueron creados, para de este modo elegir el número de ítems adecuados a las características del estudio.

## 6. Proceso de análisis y fiabilidad del cuestionario

Para garantizar la validez se procedió a una validación de contenido por juicio de expertos realizando los ajustes necesarios. La fiabilidad se midió con el alfa de Cronbach.

## 7. Elaboración cuestionario final

El último paso fue la creación de un instrumento final, que se describirá en el apartado 6.4. Éste sigue los criterios de calidad nombrados en la fase anterior y que describimos a continuación.

### **6.3. CRITERIOS DE CALIDAD DEL INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS: FIABILIDAD Y VALIDEZ**

#### **6.3.1. Fiabilidad**

Para determinar la fiabilidad del instrumento, se ha analizado la consistencia interna mediante el coeficiente de  $\alpha$  de Cronbach. El resultado obtenido ha sido de 0.78, lo que indica una consistencia interna elevada (Mateo y Martínez, 2008). Este dato indica que los resultados guardan una alta correlación con los elementos valorados (Morales y Urosa, 2003; Múñiz, 2003). Es de suma importancia que los instrumentos empleados para generar los resultados sean consistentes y puedan dar credibilidad a la investigación.

#### **6.3.2. Validez**

La fiabilidad no es la única característica necesaria para tener un instrumento de calidad, puesto que la validez es igual de importante (Buendía, Colás y Hernández, 1998). La validez hace referencia al grado en que el cuestionario final mide la variable que desea medir (Hernández et al., 2010). Una vez diseñado el cuestionario final, se

obtuvo la validez de contenido por medio de juicio de expertos (Brace, 2004). Este proceso fue posible gracias a la colaboración de cinco expertos en el área de análisis de datos, enseñanza bilingüe y/o educación, que pasamos a enumerar:

- 1) Profesora Dr<sup>a</sup>. D<sup>a</sup>. Ana María Ramos García (Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada, UGR)
- 2) Profesor Dr. D. Clemente Rodríguez Sabiote. (Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UGR)
- 3) Profesor Dr. D. Daniel Madrid Fernández (Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la UGR)
- 4) Profesora Dr<sup>a</sup>. D<sup>a</sup>. Esther Sanz (Departamento de Didácticas Específicas, Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Burgos, UBU)
- 5) Profesora Dr<sup>a</sup>. D<sup>a</sup>. Micaela Sánchez Martín (Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia, UM)

Cada uno de ellos revisó el contenido del instrumento de forma individual empleando para ello el instrumento de validación creado para esta tarea (ver anexo 3). Se les pidió que valoraran en una escala de 1 al 5 (*1-Ninguna; 2-Poca; 3-Suficiente; 4-Bastante; 5-Total*), cada ítem según los siguientes criterios:

- ✓ Grado de pertinencia: Grado de adecuación del ítem para la evaluación de cada una de las dimensiones, en general, de acuerdo con la definición que ofrecemos de cada una de ellas.
- ✓ Grado de claridad: Grado en que la cuestión, tal y como está redactada, no induce a error por sesgos gramaticales.
- ✓ Grado de adecuación: Grado en el que la composición de la pregunta es adecuada para la evaluación del profesorado bilingüe en cada una de las dimensiones.

Teniendo en cuenta los análisis descriptivos en relación a las puntuaciones medias, se optó por eliminar todos aquellos ítems con valores medios próximos a 2.5, modificar los ítems con valor alrededor de 4 y aceptar los de valores próximos a 5. Desde un análisis cualitativo de los datos obtenidos a partir de la valoración de cada uno de los ítems, se llevó a cabo una segunda modificación o eliminación de ítems. Los cambios finales tuvieron en cuenta que afectaran al formato de aplicación del instrumento, o que estuvieran propuestos por dos o más expertos (ver tabla 58):

**Tabla 58**

*Análisis cualitativo de los ítems: modificación e inclusión*

BLOQUE	ÍTEM/ SUB- ÍTEM INICIAL	ÍTEM/ SUB- ÍTEM FINAL	TRANSFORMACIÓN
	Título		- <b>Reformular el título del cuestionario:</b> “CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO BILINGÜE”. Modificación título por ser demasiado general. - <b>Formulación final del título:</b> “CUESTIONARIO SOBRE EL NIVEL DE CONOCIMIENTO EN ENSEÑANZA BILINGÜE (CCEB)”.
A. DATOS DEMOGRÁFICOS	5	5 y 6	- <b>Cambio en el enunciado del ítem:</b> Añadir “en la docencia” y dividir el ítem en dos ítems porque no todos los profesores acumulan experiencia profesional en la docencia bilingüe. - <b>Formulación final de los ítems:</b> Ítem 5: “años de experiencia profesional en la docencia”, ítem 6: “años de experiencia profesional en la docencia bilingüe”.
	7	8	- <b>Modificación en las respuestas del ítem:</b> Usar letras mayúsculas en las opciones de respuesta “sí-no”. - <b>Formulación final del ítem:</b> “Sí-No”.
	12	12	- <b>Cambio en las respuestas del ítem:</b> Suprimir las respuestas nominales y sustituirlas por respuestas ordinales de tipo Likert. - <b>Formulación final de las opciones de respuestas:</b> “Nada”, “Poco”, “Suficiente”, “Bastante” y “Total”.
	13	13	- <b>Reescritura del ítem:</b> Cambiamos la formulación y las opciones de respuesta - <b>Formulación final del ítem:</b> “Mi formación en cursos para mejorar mi nivel de inglés siendo ya docente ha sido: Nada, Poca, Suficiente, Bastante y Total”.
	14	14	- <b>Modificaciones en el ítem:</b> Añadir cursos de metodología AICLE. La pregunta y sus respuestas fueron reformuladas para adaptarlas a sus opiniones. - <b>Formulación final del ítem:</b> “Necesidades formativas que cree que necesita el profesorado: Cursos para la mejora de la competencia lingüística, Metodología de enseñanza de otros idiomas, Cursos de metodología AICLE u Otra/s”

	17	16	<p><b>-Cambio en el ítem:</b> Dado que la pregunta 16 está relacionada con esta, añadimos: “en caso de que haya respondido 'No' a la pregunta número 16...”, además incluimos 5 opciones en las respuestas.</p> <p><b>-Formulación final del ítem:</b> “En el caso de haber realizado algún curso para la mejora de su formación como docente bilingüe, ¿ha asumido el gasto de dicha formación?: Nada, Poco, Suficiente, Bastante y Total”.</p>
	19 y 20	18	<p><b>-Cambio en el enunciado de los ítems:</b> Fusión ítems 19 y 20 por contener información similar.</p> <p><b>-Formulación final del ítem:</b> “En el caso de haberse interesado por este tipo de cursos, ¿qué fuente/s ha usado para obtener la información necesaria?: Página web oficial del Ministerio de Educación, Página web oficial de la Junta de Andalucía, CEP (Centro del Profesorado), Empresas privadas, Redes Sociales, Otra/s”</p>
C. METODOLOGÍA AICLE	21 y 22	19	<p><b>-Reescritura de los ítems:</b> Los ítems 21 y 22 respectivamente: “¿Ha recibido formación metodológica sobre AICLE?: sí/no”; “Recibió formación sobre AICLE en su etapa de formación universitaria?: sí/no”. Se vio la necesidad de cambiarlas directamente, utilizando una escala Likert para tener unos datos más fiables. La información sobre AICLE es crucial para la tesis y la doble opción sí/no puede ser muy ser reduccionista. Por esto se incluyeron otros matices con el uso de una escala de cinco opciones.</p> <p><b>-Formulación final del ítem:</b> “¿Ha recibido formación metodológica sobre AICLE?” “En mi etapa universitaria”, “Después de mi etapa universitaria y antes de ser docente” o “Siendo ya docente”. En cada una de las tres opciones de respuesta se podía elegir entre: Nada, Poca, Suficiente, Bastante” o “Total”.</p>
D. DOCENCIA Y ALUMNADO	25 y 26	22 y 23	<p><b>-Cambio en los ítems:</b> En los ítems 25 y 26: cambiar “los alumnos” por el alumnado y las opciones de respuesta si o no.</p> <p><b>-Formulación final de los ítems:</b> Ítem 25: “estoy de acuerdo con la afirmación: "el alumnado de centros bilingües alcanza un menor nivel de conocimiento de contenidos en la lengua materna en comparación con centros no bilingües: Nada, Poco, Suficiente, Bastante y Totalmente”. Ítem 26: “estoy de acuerdo con la afirmación: "creo que el alumnado de centros bilingües alcanza un mayor nivel de competencia comunicativa en la lengua extranjera en comparación con centros no bilingües: Nada, Poco, Suficiente, Bastante” y “Totalmente”.</p>
E. POLÍTICA Y ENTORNO	28	26 y 27	<p><b>-Cambio en el enunciado del ítem y creación de dos ítems:</b> Se reformuló la pregunta dividiéndola en dos. Añadir instrucciones a la respuesta de estos ítems</p> <p><b>-Formulación final de los ítems:</b> Ítem 26: “Mi valoración general sobre el nivel de dominio de la segunda lengua del profesorado bilingüe para impartir docencia bilingüe es: Nada, Poco, Suficiente, Bastante y Total”. Ítem 27: ”Mi valoración sobre la adecuación metodológica del profesorado bilingüe para impartir docencia bilingüe es: Nada, Poco, Suficiente, Bastante y Total”</p> <p>“Considerando nada como la valoración más baja, y total como la más alta”.</p>
	29	24	<p><b>-Cambio en el ítem:</b> Añadir “el uso oral del inglés por parte del alumnado en sus clases es: _”. La anterior formulación llevaba a error.</p> <p><b>-Formulación final del ítem:</b> “La frecuencia del uso del inglés oral por parte del alumnado en mis clases es: Nada, Poco, Suficiente, Bastante” o “Total”.</p>
	33	28	<p><b>-Cambio en el ítem:</b> Incluir más opciones como la pronunciación, y reescribir la pregunta cambiando “formación didáctica” por formación de contenidos y didáctica”.</p> <p><b>-Formulación final del ítem:</b> “La incorporación de auxiliares de conversación en los diferentes centros es positiva para: La comunicación oral, La comunicación escrita” y “La mejora en aspectos sociolingüísticos y socioculturales”; dando en cada opción a elegir entre las siguientes respuestas: Nada, Poco, Suficiente, Bastante” o “Total”.</p>

35	30	- <b>Reescritura del ítem:</b> Añadir al final de la pregunta: "...para el desarrollo de las enseñanzas bilingües" y reescribirla. - <b>Formulación final del ítem:</b> "El grado de adecuación lingüística del alumnado es adecuado a su etapa educativa para el desarrollo de las enseñanzas bilingües: Nada, Poco, Suficiente, Bastante" o "Totalmente".
38	33	- <b>Completar el ítem:</b> Añadir más opciones como: la pizarra, posters y fotos, internet, chats, videos, ... - <b>Formulación final del ítem:</b> "Señale los materiales que usa en el aula bilingüe: Libros de texto, Pizarras digitales, Posters y/o fotos, Recursos de Internet, Material real" u "Otros materiales. Indique cuáles: "
40	35	- <b>Reformulación del ítem:</b> Reescribir este ítem por confusión terminológica. - <b>Formulación final del ítem:</b> "La frecuencia del uso de material real (como, por ejemplo: un artículo de una revista de Londres o unos tiques de acceso a un monumento de Nueva York) en mi clase es: Nada, Poca, Suficiente, Bastante" o "Total".
42	36	- <b>Cambio en el ítem:</b> Reescribir para sintetizar información. - <b>Formulación final del ítem:</b> "A la hora de evaluar doy prioridad al dominio de los contenidos frente a la competencia lingüística: Nada, Poca, Suficiente, Bastante" o "Total".
44	38	- <b>Cambio en el ítem:</b> Reescribir ítem por confusión en la interpretación del mismo. - <b>Formulación final del ítem:</b> "En mi centro se organizan actividades relacionadas con el bilingüismo: Nada, Poco, Suficiente, Bastante" o "Total".

En la opción de valoraciones finales se consideraron las siguientes propuestas:

- Incluir en los datos de información general el lugar de recogida de datos, que ayudaría en tareas posteriores de clasificación.
- Añadir un compromiso con los participantes, para que, si lo desean, se les facilitara más información sobre la investigación, lo que se solventó con la carta adjunta al cuestionario.

#### 6.4. DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO FINAL

El cuestionario final está compuesto de 38 ítems formado por preguntas dicotómicas y de escala tipo Likert, aunque para controlar todas las variables intervinientes que podían afectar a la investigación se integraron otros tipos de preguntas que profundizaran en el problema de investigación. Los tipos de preguntas son:

- a. Preguntas dicotómicas: En estas preguntas el entrevistado tiene que contestar con una de las dos respuestas dadas, normalmente “sí o no”.  
Ítems: 3, 7 y 8.
- b. Categorizadas: Las preguntas de este tipo ofrecen varias opciones de respuesta en categoría nominal, pero estas categorías no guardan ningún orden entre sí.  
Ítems: 10, 18 y 33.
- c. De escala tipo Likert (también denominada método de evaluaciones sumarias):  
Es un tipo de escala con la que el encuestado puede especificar su grado de acuerdo o desacuerdo con el tema de cada pregunta, con cinco opciones de respuesta: nada, poco, suficiente, bastante y totalmente.  
Ítems: 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37 y 38.
- d. En batería: En estas preguntas se usa una misma formulación para preguntar sobre diferentes aspectos. La escala usada también coincide con la Likert para hacer más homogéneo el análisis.  
Ítems: 19, 28, 29 y 32.
- e. Pregunta filtro: Estas eran las únicas que no tenían un carácter obligatorio, ya que sólo debían ser contestadas por aquellas personas a quienes se dirigía la pregunta.  
Ítems: 16, 18 y 34.
- f. De control: Las cuestiones de control o de identificación sirven para identificar de forma sociodemográfica la muestra.  
Ítems: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9 y 10.
- g. Con opción a respuesta abierta: Podían ser una opción entre varias. Son para que el profesor expresara su respuesta con total libertad.

Ítems: 1, 2, 4, 10, 14, 15, 18, 21, 33 y 37.

El CCEB comienza con una presentación, en el que se identificaba la institución que realiza el estudio y la finalidad de este. También se anexó una carta de presentación más detallada (anexo 4), en la que se manifiesta la intención de facilitar cualquier información adicional al destinatario. Los ítems del cuestionario aparecen agrupados en los bloques temáticos o categorías de análisis que mostramos en la Tabla 59:

**Tabla 59**

*Bloques temáticos del CCEB*

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN	ÍTEMS
<b>A. Datos demográficos</b>	Información para identificar y clasificar la muestra	1-10
<b>B. Formación bilingüe o en lengua extranjera</b>	Información para conocer toda la formación básica que poseen para ejercer en la educación bilingüe	11-18
<b>C. Metodología AICLE</b>	Información sobre el conocimiento y formación del profesorado acerca del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras	19-21
<b>D. Docencia y alumnado</b>	Información sobre el bilingüismo en el aula y el alumnado; y la docencia bilingüe en la práctica	22-24
<b>E. Política y entorno</b>	Conocer los factores que intervienen en la enseñanza y aprendizaje bilingüe para su posterior análisis	25-38

(Fuente: elaboración propia con los datos del CCEB)

En el anexo 1 se puede consultar el cuestionario final.

## 6.5. PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS: INSTRUMENTACIÓN

Como Hernández y Maquilón-Sánchez (2010) afirman, la instrumentación es toda tarea que el investigador hace con la muestra para obtener los datos necesarios para la investigación. El propósito es, en todo momento, conseguir el mayor número de respuestas válidas, por lo que se tuvieron en cuenta las siguientes consideraciones (adaptadas de Dillman, 1983):

1. Incluir la utilidad del estudio en la carta de presentación. Explicación sobre la finalidad del estudio y el propósito de la mejora de la enseñanza bilingüe.
2. Reflejar la institución que respalda el estudio. En la carta se explica la procedencia del estudio, así como su importancia para acentuar el respaldo con el que cuenta la investigación.
3. Carta recordatoria. Este autor aconseja enviar después de una semana un recordatorio; acción que llevamos a cabo en varias ocasiones y por medio de diferentes vías.

El primer paso de la instrumentación comienza cuando se ha formulado el cuestionario final, junto con la respuesta favorable a la petición de autorización por parte de las delegaciones de Ordenación Educativa de la Junta de Andalucía, para contactar con los institutos bilingües andaluces. Esta respuesta de la Junta de Andalucía fue de forma telefónica. Bisquerra (2009) recomienda el uso de las nuevas tecnologías, por lo que se envió el cuestionario por e-mail, y haciendo uso de las redes sociales. Este sistema está considerado como uno de los que más problemáticos a a la hora de recoger un gran número de respuestas. Haberlein y Baumgartner (1978) estimaron que cuando el encuestador hace sólo un envío, la tasa de respuestas era de aproximadamente un 46 %, pero que cuando reenviaba el cuestionario tres o más veces, este porcentaje aumentaba hasta un 84 %, razón por la cual se repitió el proceso de envío. Se envió el cuestionario final a todos los centros bilingües que tenían enseñanza en ESO (Junta de Andalucía, 2016), pidiendo expresamente que fuera facilitado a todo su profesorado

bilingüe. Se adjuntó una carta donde se explicaba el estudio, junto con la información e intención del cuestionario (anexo 4). Igualmente, se adjuntó el enlace directo al cuestionario online en redes sociales relacionadas con el bilingüismo y el profesorado, y también se contactó con la Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF), quien accedió a remitirlo a los asociados que se ajustaban a la muestra deseada. El seguimiento de las contestaciones a los cuestionarios se realizó en la página de recogida de datos: [www.survio.com](http://www.survio.com). Al cabo de dos semanas se repitió la operación de envío por e-mail y Redes Sociales, haciendo seguimiento de las respuestas.

En segundo lugar, pasados treinta días, buscamos en la página web de la Junta de Andalucía junto con las páginas webs directas de los institutos y colegios, los teléfonos de los centros bilingües que impartían clase bilingüe en ESO, y tuvimos contacto telefónico con los equipos directivos para solicitar su colaboración en el estudio y así proporcionar el cuestionario al profesorado. Ya que autores como Haberlein y Baumgartner (1978) dejaron patente la necesidad de hacer un seguimiento de los envíos realizados, recurrimos a estas llamadas telefónicas para complementar y agilizar el proceso. Llamamos a todos los centros, porque, aunque algún profesor pudiera haber contestado, en cada centro hay más de un profesor bilingüe y, además, así tuvimos la posibilidad de presentar nuestro estudio y agradecer su colaboración. Esta posibilidad de contacto directo avivó la respuesta del profesorado, y contribuyó a que los docentes incluyeran comentarios adicionales en el apartado final del cuestionario, que también fue analizado y formó parte de las conclusiones finales. Un mes después, repetimos la operación tanto del envío de emails como de llamadas a los centros con los que no pudimos hablar la vez anterior. Después de tres meses, hicimos un tercer envío por e-mail y recopilamos todos los datos obtenidos al finalizar el proceso de recogida de datos.

## **6.6. RESUMEN DEL CAPÍTULO 6**

En este capítulo se detallan las técnicas e instrumentos empleados para la recogida de datos. En primer lugar, se hizo un estudio piloto para determinar si la

aplicación de un cuestionario era un medio adecuado y bien aceptado por el profesorado. Seguidamente, se llevó a cabo la recogida de datos con el instrumento elaborado *ad hoc*, siguiendo lo expuesto por Padilla, González, y Pérez, en Rojas, et al. (1998).

Se diseñó y construyó el cuestionario y se llevó a cabo el proceso de análisis y fiabilidad y validez del cuestionario a través de un grupo de expertos. Para terminar, la versión final del cuestionario se aplicó al profesorado bilingüe. El proceso de recogida de datos se hizo a través del correo electrónico y redes sociales y mediante contacto telefónico.





**CAPÍTULO SIETE.**  
**ANÁLISIS DE LOS DATOS**  
**E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**



## 7.1. PROCESO DE ANÁLISIS CUANTITATIVO DE DATOS

Una vez que los datos se han recogido gracias al instrumento elaborado, procedemos a estructurar los resultados para obtener las respuestas al problema de investigación (León y Montero, 2003). En esta etapa se describe cómo se han analizado los datos y las herramientas de tipo estadístico empleadas. Se crearon tablas con el propósito de aplicar técnicas estadísticas descriptivas para facilitar el proceso de análisis. A continuación, se describen los resultados obtenidos mediante el empleo del programa Excel y el paquete estadístico SPSS (cuyas siglas provienen de la denominación: *Statistical Package for the Social Sciences*), versión 24.0 de junio de 2016. Para el análisis de la parte última del cuestionario, donde la muestra se enfrentaba a un ítem de respuesta abierta, se ha procedido a categorizar las respuestas obtenidas y las presentarlas en una tabla donde se observarán las opiniones de los participantes sobre la cuestión valorada.

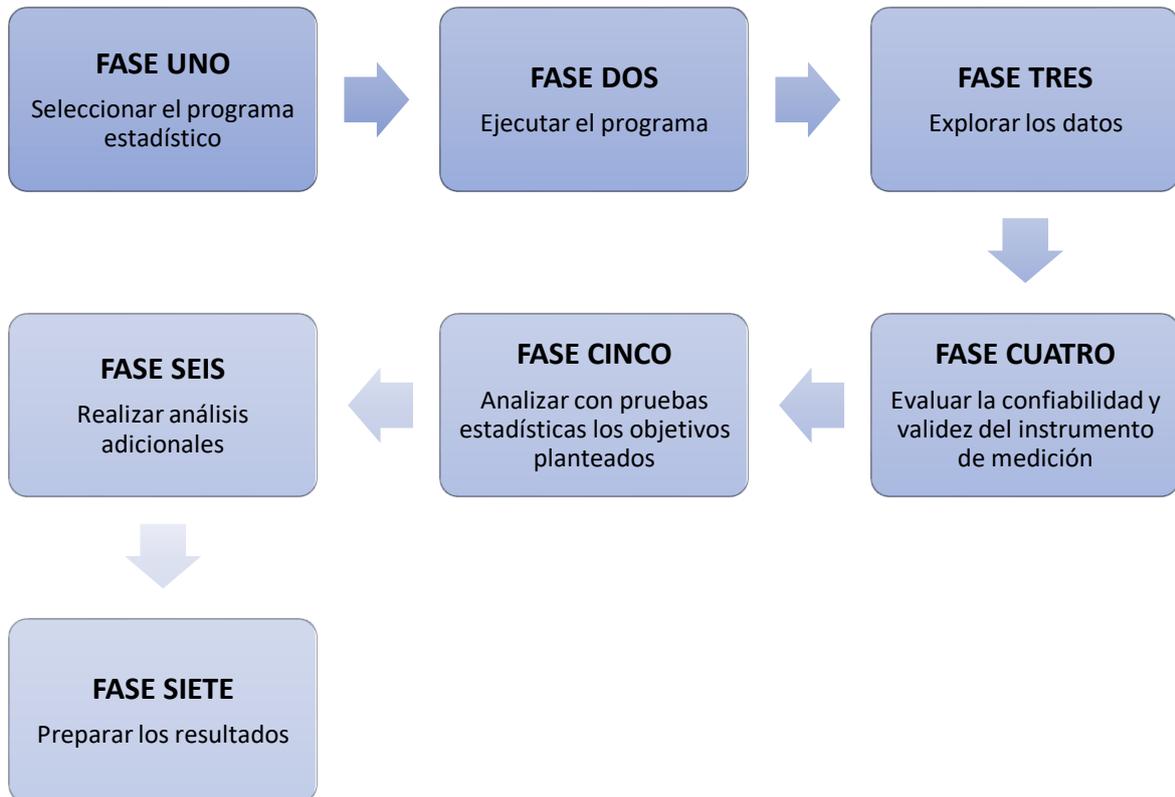
En los estudios cuantitativos, el primer paso es obtener información básica sobre las variables del estudio. En este caso, la información se extrae de las preguntas formuladas en el cuestionario CCEB. Briones (1988) menciona que:

Según la naturaleza de las variables, en cuanto a su nivel de medición, esta primera información proporcionará distribuciones de frecuencia, medidas de tendencia central (medias aritméticas, medianas), medidas de dispersión y otras. Todas ellas -o las que el investigador considere más importantes- proporcionarán una descripción global del colectivo estudiado, como también permitirá orientar el análisis subsiguiente sobre la base de las situaciones más relevantes que hayan podido generar... (p. 23).

El proceso de análisis cuantitativo de datos se ha dividido en las siguientes fases (diagrama 60) (Hernández, Fernández y Baptista, 2010):

**Diagrama 60**

*Fases análisis cuantitativo de datos*



(Fuente: elaboración propia a partir de Hernández, R. et al. 2010)

- **Fase uno. Seleccionar el programa estadístico**

En esta primera fase se ha seleccionado el programa para analizar los datos. A causa de la multitud de estudios que se realizan, hay una gran demanda de este tipo de programas para manejar y gestionar datos y, por lo tanto, también hay un gran número de ofertas. En el punto 4.2.2.1. *Método cuantitativo*, se mencionan algunos de estos programas, habiéndonos decantado principalmente por el paquete estadístico SPSS.

También se ha empleado el paquete Office Excel 2016 y Office Word 2016, para añadir otros gráficos y tablas.

- **Fase dos. Ejecutar el programa**

Seguidamente, procedió ejecutar y comprobar que el programa SPSS funciona correctamente con los datos obtenidos.

- **Fase tres. Explorar los datos**

Comprendido el manejo del programa y comprobado que funcionaba correctamente, se introdujeron los datos completos para iniciar el análisis en sí. El primer paso fue crear la matriz de datos. En esta parte hay que tener muy presente que no hay que confundir las variables de la matriz de datos con las variables del estudio, aunque estén vinculadas.

- **Fase cuatro. Evaluar la fiabilidad y validez del instrumento**

Se estableció un sistema de codificación de las variables cualitativas y ordinales, y la métrica de las variables cuantitativas debido a la gran importancia de la fiabilidad y validez; y para el buen desarrollo de la investigación, Conforme a lo expuesto en el punto: *6.3. Criterios de calidad del instrumento de recogida de datos: fiabilidad y validez.*

- **Fase cinco. Analizar con pruebas estadísticas los objetivos planteados**

Se realizaon análisis estadísticos para probar parámetros y, de este modo, determinar si los objetivos marcados eran congruentes con los datos obtenidos de la muestra (Wiersma y Jurs, 2005).

- **Fase seis. Realizar análisis adicionales**

Una vez hemos hecho los análisis pertinentes para obtener la información deseada, se realizaron pruebas para confirmar tendencias y observar los datos desde otros ángulos. En las tareas de codificación, categorización y posterior interpretación, han participado varios expertos llevando a cabo un proceso de triangulación con el fin de evaluar, y descartar aquellas categorías que no tuviesen una función concreta para la interpretación de la información, comprobando así la validez y la efectividad del instrumento.

- **Fase siete. Preparar los resultados**

Por último, se dispusieron los resultados para su posterior presentación. Se organizaron y revisaron para determinar su congruencia. Asimismo, se seleccionaron los elementos más representativos para integrarlos en los resultados del trabajo final. Tras un análisis pormenorizado se elaboró el informe de resultados de la investigación para la presentación final.

## **7.2. ANÁLISIS RELACIONADO CON LOS ATRIBUTOS DE LOS PARTICIPANTES**

La primera parte del análisis de los datos obtenidos hacen referencia a los datos personales. Aquí se analizan los ítems sociodemográficos o de identificación como sexo, edad, lugar en el que se imparte la docencia, años de experiencia y nivel de inglés acreditado. Los datos referentes al sexo y a la edad de la muestra están descritos en el capítulo 5. En la tabla 61 vemos reflejado que el intervalo de edad mayoritaria de ambos sexos es de 37 a 47 años; por sexos, la franja de edad mayoritaria es esta misma para la mujer y en el caso del hombre la mayoría de las respuestas se sitúan en el intervalo de más de 47 años:

**Tabla 61**

*Edad de la muestra y sexo*

		3. Sexo:		Total
		HOMBRE	MUJER	
4. Edad:	25	0	1	1
	26	1	0	1
	28	1	0	1
	30	1	1	2
	31	1	0	1
	32	1	2	3
	33	2	2	4
	34	1	1	2
	35	0	6	6
	36	0	4	4
	<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>17</b>	<b>25</b>
	37	3	4	7
	38	2	7	9
	39	2	4	6
	40	2	0	2
	41	0	2	2
	42	2	4	6
	43	1	1	2
	45	0	4	4
	46	2	3	5
	47	1	4	5
	<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>33</b>	<b>48</b>
	48	3	1	4
	49	2	2	4
	50	2	3	5
	51	2	2	4
	52	5	1	6
	54	1	1	2
	55	1	0	1
	56	1	0	1
	57	3	1	4
	58	1	0	1
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>	<b>11</b>	<b>32</b>	
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>61</b>	<b>105</b>	

**Tabla 62**

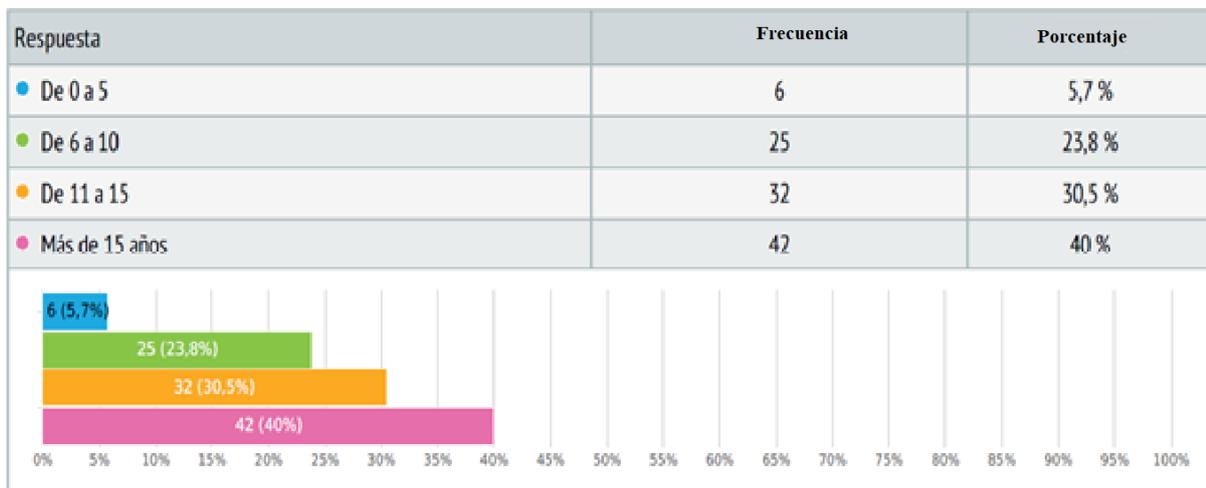
*Estadísticos descriptivos de la variable edad de la muestra*

Estadísticos descriptivos				
	N	Mínimo	Máximo	Media
Edad	105	25	58	42,47
N válido (por lista)	105			

Los años de experiencia profesional como docentes se ha dividido en dos ítems: los años de experiencia profesional en la docencia en general (véase figura 63) y, los años de experiencia profesional en la docencia bilingüe (véase figura 64).

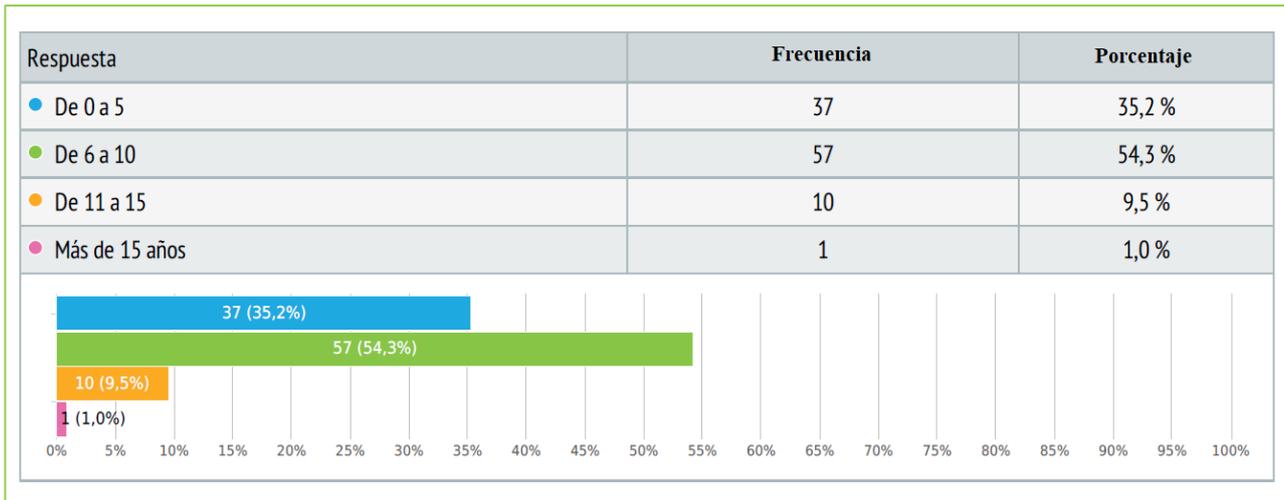
**Figura 63**

*Años de experiencia profesional en la docencia*



**Figura 64**

*Años de experiencia profesional en la docencia bilingüe*



Del total de la muestra, un 60,8 % tiene al menos 6 años de experiencia como docente. Y de la totalidad de docentes, más de la mitad de la muestra, con un porcentaje del 54,3 %, tiene entre 6 y 10 años de experiencia bilingüe, seguido de un 35,2 % que tienen los profesores con 5 o menos años de docencia de este tipo, y el resto, que corresponde al 10,5 %, es para el profesorado con más de once años de experiencia en este campo (ver figuras 63 y 64).

Con respecto a los años de experiencia profesional, donde los valores dados fueron: 1=de 0 a 5 años, 2=de 6 a 10, 3= de 11 a 15 y 4= más de 15 años, la media en cuanto a la práctica como docente es de 3,05 y en el caso de la en la experiencia como profesor bilingüe, la media de años es de 1,76, donde las desviaciones medias son de: 0,934y 0,658 respectivamente. (ver tabla 65).

**Tabla 65**

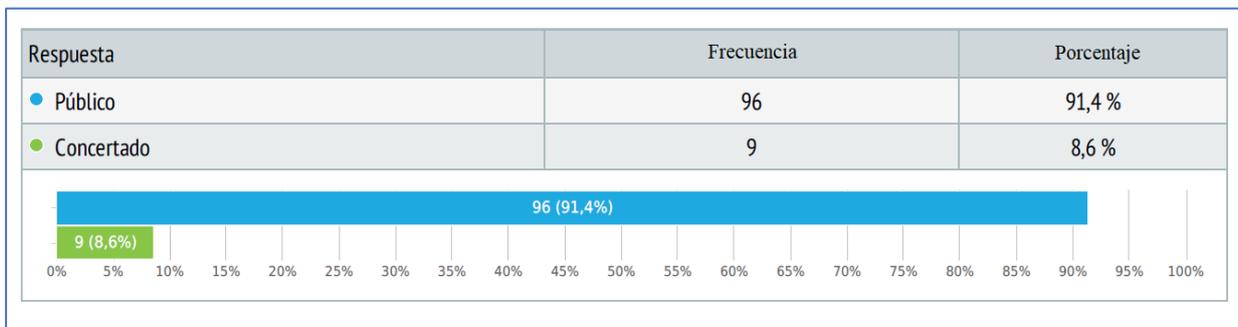
*Estadísticos descriptivos de los años de experiencia profesional*

Estadísticos descriptivos					
Años de experiencia profesional	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
En la docencia	105	1	4	3,05	,934
En la docencia bilingüe	105	1	4	1,76	,658
N válido (por lista)	105				

Los centros donde trabajan los profesores participantes son públicos y concertados; sólo 9 de los 105 totales pertenece a institutos o colegios concertados, es decir, un 91,4 % de la muestra trabaja en centros públicos. Junto con estos datos, en las siguientes figuras se refleja que, a su vez, un 80 % de este profesorado no es coordinador de su sección bilingüe (Véanse las figuras 66 y 67 respectivamente).

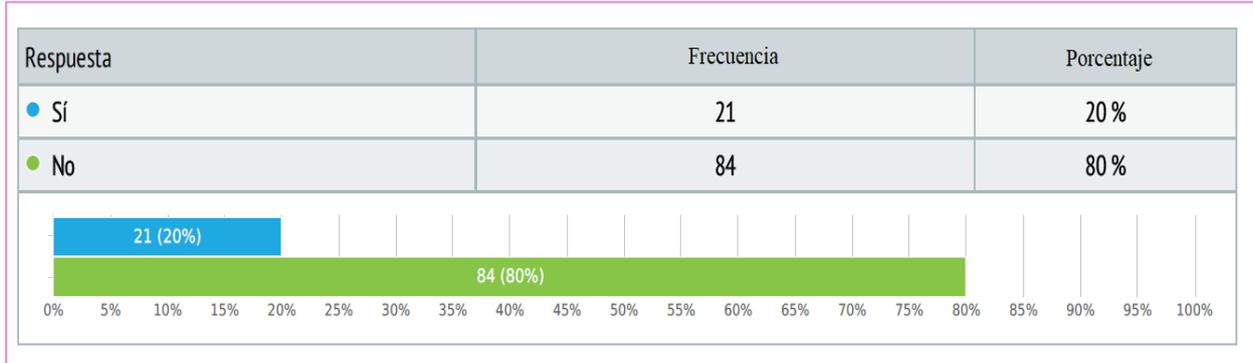
**Figura 66**

*Tipo de centro bilingüe en el que trabaja*



**Figura 67**

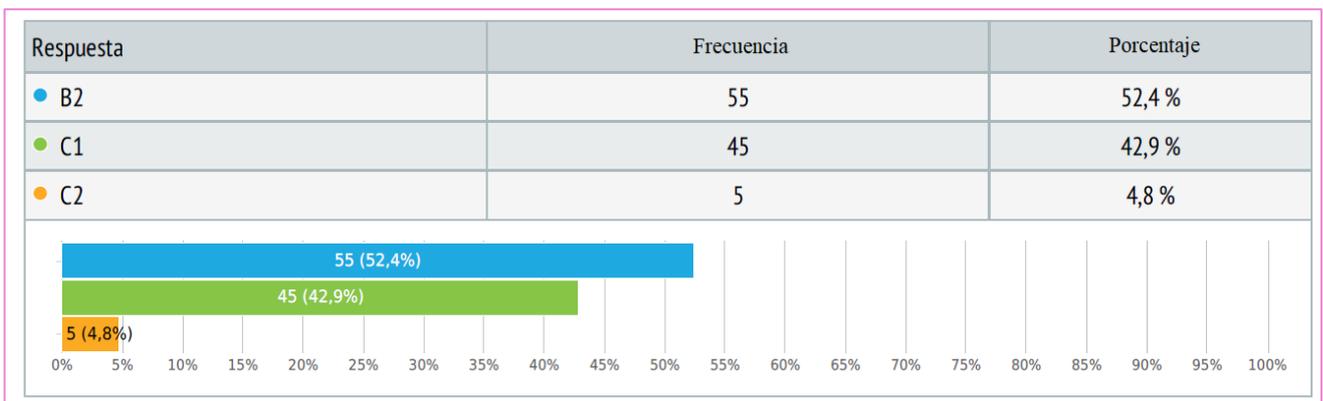
*¿Es coordinador de su sección bilingüe?*



Acerca del nivel certificado en inglés que tiene el profesorado bilingüe de la muestra participante, se observa que, con un nivel B2, hay 55 individuos, seguido del nivel C1 con una frecuencia de 45 y en último lugar, con el porcentaje más bajo, está el nivel C2, con 5 profesores. Teniendo un porcentaje de: 52,4 %, 42,9 % y 4,8 % respectivamente para cada nivel (figura 68).

**Figura 68**

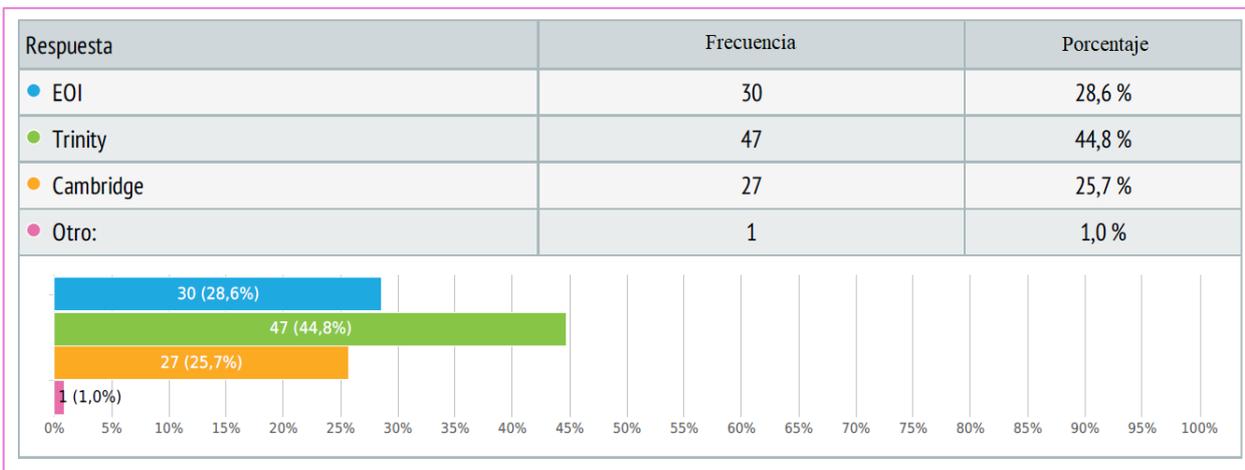
*Nivel certificado de inglés*



Los niveles acreditados proceden de Trinity College (44,8%), Escuelas Oficiales de Idiomas (28,6) y Cambridge University (25,7). Un participante de la muestra señaló como acreditación la Licenciatura de Filología Inglesa (figura 69).

**Figura 69**

*Nivel certificado acreditado por*



Se observa que para el profesorado encuestado, el nivel de inglés que se debería exigir es, como poco, el que tienen acreditado e incluso un poco más elevado. (tabla 70). El nivel considerado mínimo es el C1 que corresponde a una frecuencia de 62, datos obtenidos de los profesores que tienen un nivel certificado de C1 y B2. Dentro de la frecuencia que presenta el profesorado con un nivel B2 certificado (55), hay una frecuencia de 30 para aquellos que consideran que el nivel adecuado sería uno más del que poseen para realizar su trabajo. En la tabla 71 se recoge la media, que es de 1,52 (los valores dados fueron: 1=B2 y 2=C1, por lo que la media del nivel certificado que poseen es un nivel entre el B2 y el C1) y, la media que piensan debe ser el mínimo para desempeñar su trabajo es más alta, siendo de 2,93 (donde 2=B2 y 3=C1). La media que consideran mínima para impartir este tipo de docencia es mayor a la que poseen de manera certificada, con una diferencia de 1,41 puntos.

**Tabla 70**

*Nivel certificado relacionado con el nivel que considera mínimo para ser docente bilingüe*

Nivel certificado	Nivel que considera mínimo	Frecuencia
B2	B2	18
	C1	30
	C2	7
<b>Frecuencia total</b>		<b>55</b>
C1	B2	4
	C1	32
	C2	9
<b>Frecuencia total</b>		<b>45</b>
C2	B2	2
	C1	2
	C2	1
<b>Frecuencia total</b>		<b>5</b>
<b>Sumatorio final</b>		<b>105</b>

**Tabla 71**

*Relación del nivel certificado con el nivel que consideran mínimo para ser profesor bilingüe*

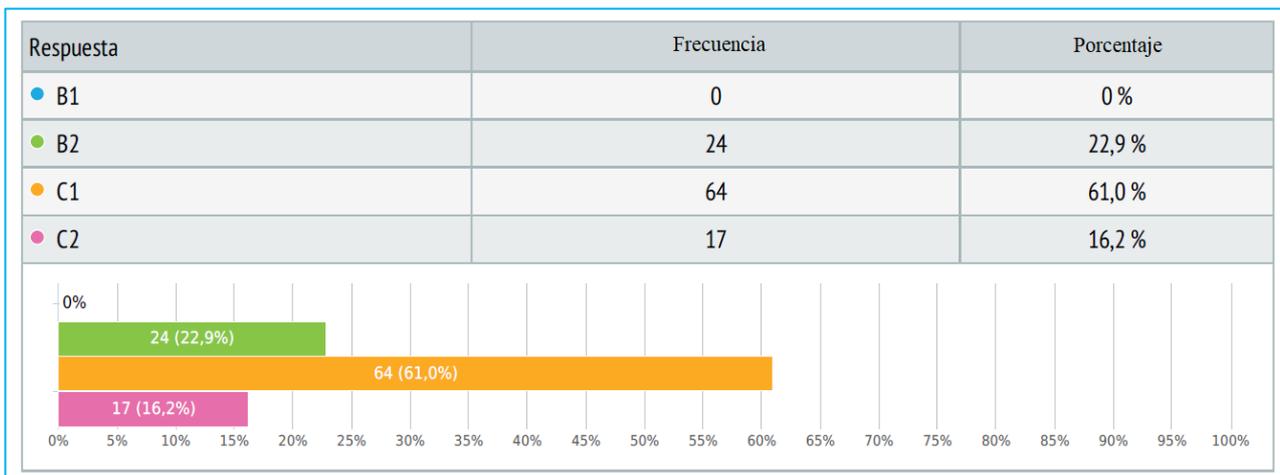
Estadísticos descriptivos-media				
Ítem	N	Mínimo	Máximo	Media
9. Nivel certificado de inglés	105	1	3	<b>1,52</b>
11. ¿Qué nivel considera mínimo para poder impartir docencia bilingüe?	105	2	4	<b>2,93</b>
N válido (por lista)	105			

### 7.3. ANÁLISIS RELACIONADO CON LA FORMACIÓN BILINGÜE O EN LENGUA EXTRANJERA

A continuación se presentan los datos relacionados con la formación bilingüe, más concretamente la cuestión por el nivel formativo que los docentes consideran mínimo para poder impartir docencia bilingüe. Ningún participante considera un B1 como nivel adecuado. Con una frecuencia de 64 (correspondiente al 61 % de la muestra) piensan que el nivel C1 es el apropiado, seguido de los que opinan que es un nivel B2 (f: 24) y los que opinan que el nivel mínimo es un C2 (f:17) (figura 72).

**Figura 72**

*Nivel que consideran mínimo para impartir docencia bilingüe*



Al analizar el nivel de conocimiento que tiene el docente bilingüe andaluz participante en el estudio sobre el Programa Bilingüe de la Junta de Andalucía (tabla 73), los resultados obtenidos reflejan que un 51,4 % (con una frecuencia de 54) tiene un conocimiento “suficiente” sobre el Programa, un 36,2 % (con una frecuencia de 38) opina que su conocimiento es “poco” y el resto (13) con un porcentaje del 12,4 %

piensa que su conocimiento es “bastante” o “total”, teniendo una frecuencia de 10 (9,5 %) y 4 (2,9 %) respectivamente.

Igualmente, un 51,4 % de los participantes (f: 54), afirma tener suficiente conocimiento sobre el Programa, y un 36,2 %, dice tener poco conocimiento sobre el tema. Es decir, un 87,6 % de la muestra (f: 92) tienen un grado de conocimiento suficiente o menor sobre el Programa que representa un pilar importante de su función como educador bilingüe. El resto, se divide entre un 9,5 % que dice tener bastante conocimiento y un 2,9 % de los encuestados manifiestan conocer muy bien y de manera detallada el Programa (Véase la tabla 73 y el gráfico 74):

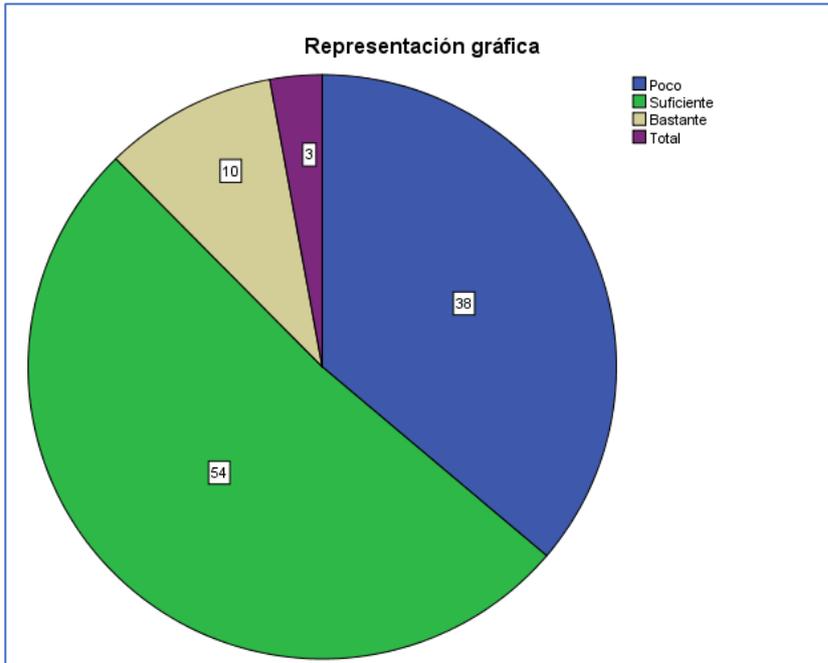
**Tabla 73**

*Nivel de conocimiento sobre el Programa Bilingüe*

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Nada	0	0,0
Poco	38	36,2
Suficiente	54	51,4
Bastante	10	9,5
Total	3	2,9
Total	105	100,0

**Gráfico 74**

*Representación gráfica del nivel de conocimiento sobre el Programa*



En la siguiente tabla (tabla 75), se muestra la experiencia profesional en la docencia bilingüe en relación con el Programa Bilingüe, con el propósito de saber si con la experiencia como profesor se adquiere o no más conocimiento sobre el Programa Bilingüe. Los datos más elevados, coinciden con un conocimiento suficiente o bastante, teniendo una frecuencia, en el primer caso de 17 con una experiencia de entre 0 y 5 años y una frecuencia de 19 correspondiente a una experiencia de 6 a 10 años. En el segundo caso (respuesta suficiente), las frecuencias más elevadas son: f:19 y f:31 en los casos de 0 a 5 años y de 0 a 10 años respectivamente. El resto de las cifras son muy poco significativas, por lo que no tienen relación alguna, dado que el profesorado con más años de docencia no muestra mayor conciencia sobre el Programa.

**Tabla 75**

*Años de experiencia profesional en la docencia bilingüe y nivel de conocimiento que poseo sobre el Programa de Bilingüismo de la Junta de Andalucía*

Ítem		12. El nivel de conocimiento que poseo sobre el Programa de Bilingüismo de la Junta de Andalucía es					Frecuencia
		Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Total	
6. Años de experiencia profesional en la docencia bilingüe	De 0 a 5	0	17	19	1	0	37
	De 6 a 10	0	19	31	6	1	57
	De 11 a 15	0	1	4	3	2	10
	Más de 15 años	0	1	0	0	0	1
FRECUENCIA TOTAL		0	38	54	10	3	105

Con respecto a la formación en cursos que han realizado para mejorar su nivel de inglés siendo ya docentes, con una frecuencia de 72 consideran que han tenido una formación que iría de suficiente a total, y f:18 para los que afirman no haberse formado, es decir, un 17,1 % del total no se han formado en este ámbito (tabla 76)

**Tabla 76**

*Formación en cursos para mejorar el nivel de inglés siendo ya docente*

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	18	17,1	17,1	17,1
Poca	12	11,4	11,4	28,6
Suficiente	11	10,5	10,5	39,0
<b>Bastante</b>	<b>42</b>	40,0	<b>40,0</b>	79,0
<b>Total</b>	<b>22</b>	21,0	<b>21,0</b>	100,0
Total	105	100,0	100,0	

Un 61 % de la muestra se han formado totalmente o bastante una vez que ejercían su profesión, el resto se han formado de forma suficiente o nula. Estos datos se relacionan con los años de experiencia como profesor bilingüe y con el nivel de inglés certificado para saber si estas características afectaban a su formación una vez ya ejercían como docentes. Con una frecuencia de 3 aparecen los que tienen un B2, con f:1 le sigue el nivel certificado de C2 y el resto obtuvieron el C1, con lo cual, el 80,3 % de los que no se han formado nada tienen como mínimo el nivel C1, por lo que quienes no se forman suelen coincidir con el profesorado con más nivel en el idioma extranjero. Se observa que el tiempo como docentes bilingües no parece guardar ninguna relación con la formación, pues ésta varía independientemente de la experiencia que tengan (tabla 77).

**Tabla 77**

*Relación de la formación siendo ya docente con los años de experiencia profesional en la docencia bilingüe y con el nivel certificado de inglés*

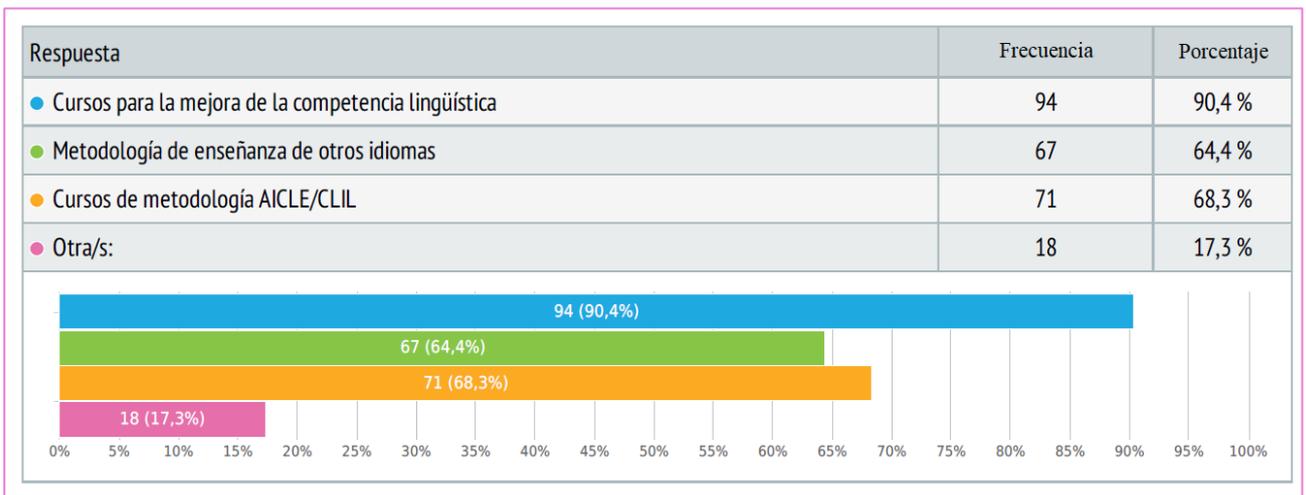
	Respuesta	Frecuencia	6. Años de experiencia profesional en la docencia bilingüe (intervalo)	9. Nivel certificado de inglés	
13. Mi formación en cursos para mejorar mi nivel de inglés siendo ya docente ha sido	Nada	1	De 0 a 5	B2	
		1	De 6 a 10		
		1	Más de 15 años		
			8	De 0 a 5	C1
			6	De 6 a 10	
			1	De 6 a 10	C2
			<b>Total 18</b>		

	Poca	3	De 0 a 5	B2
		4	De 6 a 10	
		1	De 11 a 15	
		2	De 0 a 5	C1
		2	De 11 a 15	C2
		<b>Total 12</b>		
	Suficiente	5	De 0 a 5	B2
		4	De 6 a 10	
		1	De 11 a 15	C1
		1	De 6 a 10	C2
		<b>Total 11</b>		
	Bastante	8	De 0 a 5	B2
		18	De 6 a 10	
		3	De 11 a 15	
		3	De 0 a 5	C1
		9	De 6 a 10	
		1	De 6 a 10	C2
		<b>Total 42</b>		
	Total	3	De 0 a 5	B2
		3	De 6 a 10	
		4	De 0 a 5	C1
		9	De 6 a 10	
3		De 11 a 15		
<b>Total 22</b>				
<b>N total 105</b>				

A continuación, los profesores andaluces de la muestra tenían la posibilidad de identificar las necesidades formativas que necesita el profesorado. La posibilidad de respuesta era múltiple y todos los participantes menos uno lo contestaron (un 99 % del total, correspondiente a una frecuencia de 104); de estos, 94 (un 90,4 % del total) coincidían en la necesidad de cursos para la mejora de la competencia lingüística (véase la figura 78). 18 (un 17,3 % del total) seleccionaron la opción de “otras”, donde podía referirse la formación que consideraban que necesitaba el profesorado bilingüe en cuanto a su formación. Dentro de estas respuestas, se hicieron una serie de agrupaciones que organizamos en categorías (véase la tabla 79).

**Figura 78**

*Necesidades formativas que precisa el profesorado*



**Tabla 79**

*Otras necesidades formativas que requiere el profesorado bilingüe*

<b>CURSO</b>	<b>FRECUENCIA</b>	<b>PORCENTAJE</b>
<b>De vocabulario específico de la asignatura</b>	17	94,44
<b>De expresión y pronunciación del inglés</b>	16	88,89
<b>Para la elaboración de material</b>	14	77,78
<b>Para el trabajo con auxiliares</b>	11	61,11
<b>De información sobre el programa bilingüe</b>	9	50,00
<b>De evaluación de ANL/LOMCE</b>	7	38,89

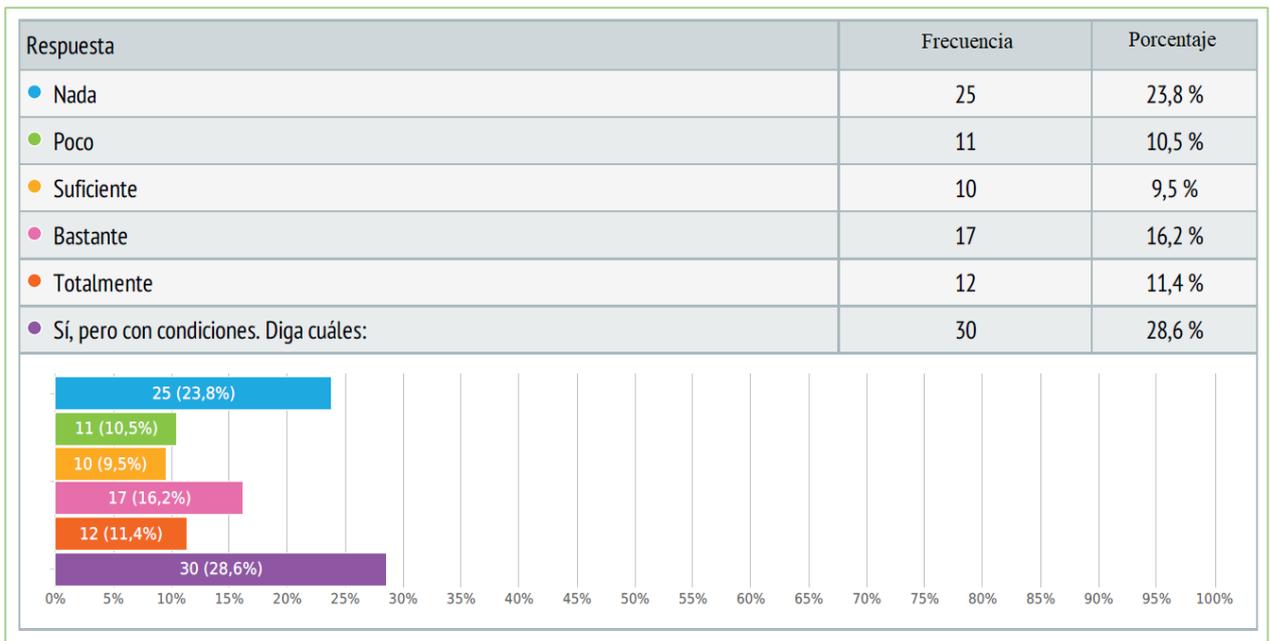
Con respecto a la disponibilidad que tienen los docentes para formarse en horas extraescolares, en la figura 80 la muestra participante responde que del total, un 23,8 %, correspondiente a f:25, manifiesta no tener disponibilidad alguna de hacer cursos en este horario. El porcentaje restante, asegura tener predisposición en alguna medida a hacer cursos fuera de su horario laboral. Esas respuestas oscilan entre diferentes grados y casos, teniendo 11 profesores con poca predisposición (10,5 %), 10 profesores con un 9,5 % son los que tienen una predisposición intermedia, y los de mayor receptividad (con un bastante o total de predisposición la hora de formarse en horario no escolar) suman un 27,6 % (f: 29).

Por último, la cifra más alta es para los que han contestado de manera positiva, pero con condiciones, con un 28,6 % (f:30). A la vez, en esta última respuesta había opción a escribir las condiciones, donde se vio que todos coincidían en las mismas exigencias que se agruparon en cuatro categorías. El requisito más demandado fue la idea de tener más facilidad en torno al horario o tener una reducción de la jornada

laboral con un 96,67 % (f:29). Los que desean que la formación sea remunerada o gratuita son un 86,67 % correspondiente a 26 docentes. Los profesores que opinan que estos cursos deberían constar en los baremos son 22 (un 73,33 %) y para finalizar, con una f:19 (63,33 %) está la opinión de que realizarían cursos en horario extraescolar siempre y cuando tuvieran un enfoque práctico de inglés oral y encaminados hacia la enseñanza bilingüe de la propia asignatura (tabla 81).

**Figura 80**

*Disposición a realizar cursos en horario extraescolar*



**Tabla 81***Condiciones del profesorado bilingüe para realizar cursos en horario extraescolar*

<b>CONDICIÓN</b>	<b>FRECUENCIA</b>	<b>PORCENTAJE</b>
<b>Facilidad de horario o la reducción de ese tiempo en la jornada laboral</b>	29	96,67
<b>Remunerados o gratuitos</b>	26	86,67
<b>Constancia en baremos</b>	22	73,33
<b>Basados en la enseñanza de su asignatura, con un enfoque práctico, y de inglés oral y orientados hacia la enseñanza bilingüe</b>	19	63,33

También se les preguntó si en el caso de haber realizado algún curso para la mejora de su formación como docente bilingüe habían asumido el gasto de dicha formación. El 80,2 % afirmó haber asumido de forma total o bastante el gasto de esta formación con f:59 (58,4 %) y f:22 (21,8 %), respectivamente. El resto de las respuestas estaban repartidas entre “nada” (10,9 %), “poco” (4 %) o “suficiente” (5 %), sumando el restante el 19,9 %. Véase la tabla y su representación gráfica en la tabla 82 y el gráfico 83:

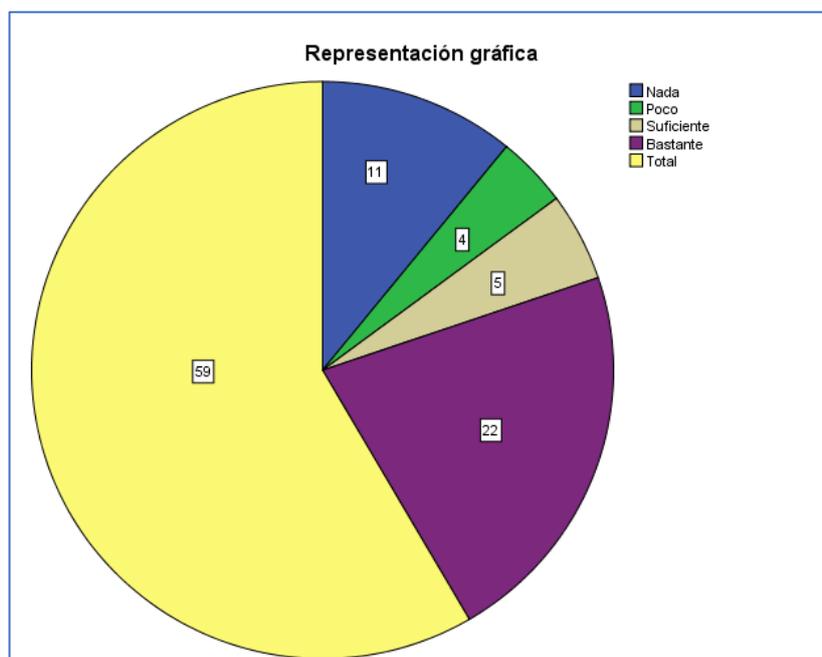
**Tabla 82**

*Asunción del gasto para la mejora de la formación como profesor bilingüe*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Respuesta	Nada	11	10,5	10,9	10,9
	Poco	4	3,8	4,0	14,9
	Suficiente	5	4,8	5,0	19,8
	<b>Bastante</b>	<b>22</b>	<b>21,0</b>	<b>21,8</b>	<b>41,6</b>
	<b>Total</b>	<b>59</b>	<b>56,2</b>	<b>58,4</b>	<b>100,0</b>
	Total válidas	101	96,2	100,0	
	Sin respuesta	4	3,8		
Total		105	100,0		

**Gráfico 83**

*Gráfico sobre la frecuencia de la asunción del gasto de la formación como docente bilingüe*



A continuación, se indagó por la adecuación de la oferta formativa que la Junta de Andalucía ofrece a los docentes bilingües. En la siguiente tabla y representación gráfica (tabla 84 y gráfico 85), se observa que ninguno de los participantes en la investigación afirma que la oferta se adecua totalmente a sus necesidades docente. Un 1 % y un 2,9 % respondieron “bastante” y “suficiente” respectivamente. El porcentaje siguiente aumenta hasta el 26,7 %, donde el profesorado señala que no se ajusta nada a sus necesidades. El porcentaje más alto fue 69,5 %, correspondiente a la respuesta “poco”. En resumen, de los 105 profesores que componen la muestra, 101 afirma que la oferta formativa de la Junta de Andalucía se ajusta poco o nada a sus necesidades como docente bilingüe.

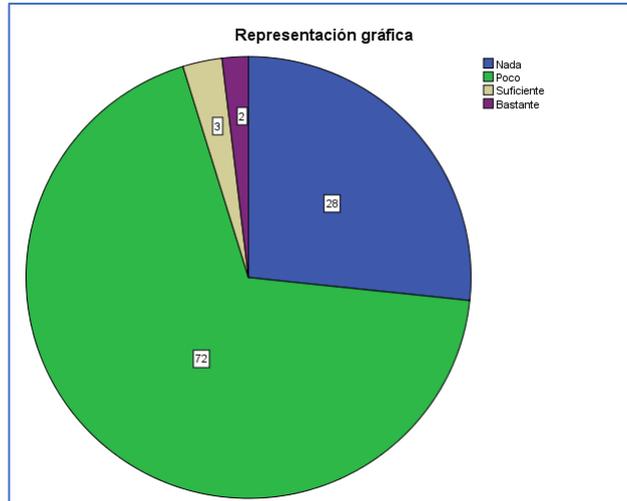
**Tabla 84**

*Adecuación de la oferta formativa a las necesidades del docente bilingüe*

<b>La adecuación de la oferta de formación que hace la Junta de Andalucía se ajusta a las necesidades del docente bilingüe</b>				
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	28	26,7	<b>26,7</b>	26,7
Poco	<b>73</b>	69,5	<b>69,5</b>	96,2
Suficiente	3	2,9	2,9	99,1
Bastante	1	1	1	100,0
Total	0	0	0	0
Total respuestas	105		100,0	

**Gráfico 85**

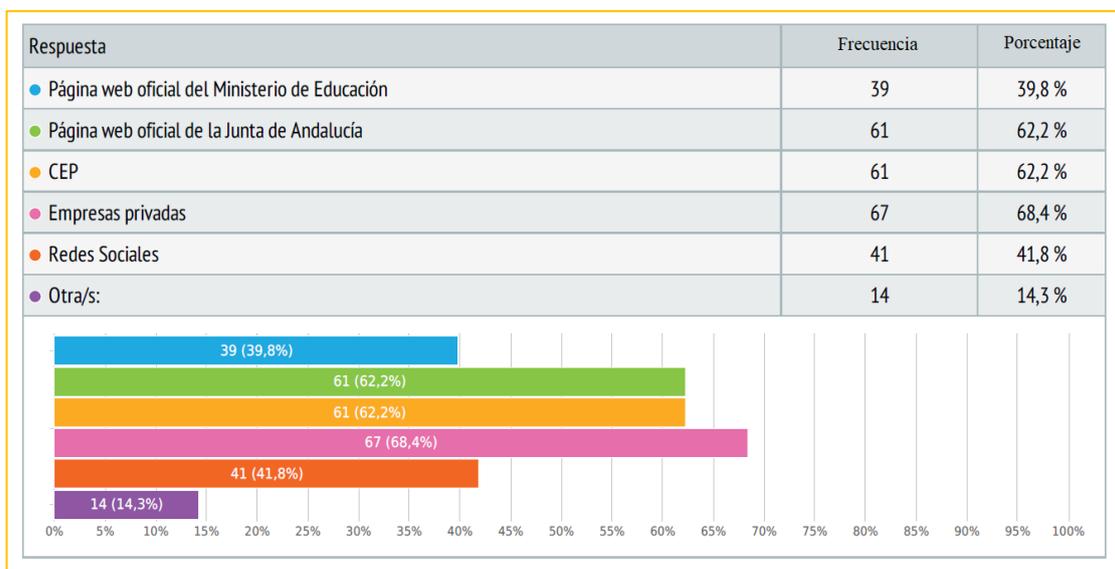
*Representación gráfica de la adecuación de la oferta formativa a las necesidades del docente bilingüe*



La pregunta siguiente estaba dirigida al profesorado que reconoció haberse interesado por cursos relacionados con el bilingüismo y fue contestada por 98 docentes. Estos aportaron información sobre qué fuente usaron para obtener información sobre estos cursos (figura 86).

**Figura 86**

*Fuentes usadas para obtener la información de los cursos bilingües para el profesorado*



La pregunta junto con sus porcentajes y las opciones escritas en el último apartado con opción a respuestas múltiples fueron:

- Empresas privadas: 68,4 % (f:67)
- El CEP: 62,2 % (f:61)
- Página web oficial de la Junta de Andalucía: 62,2 % (f:61)
- Redes Sociales: 41,8 % (f:41)
- Página web oficial del Ministerio de Educación: 39,8 % (f:39)
- Otras fuentes: 14,3 % (f:14). De esas opciones distintas hemos obtenido cinco subgrupos:
  - Búsqueda en Internet: 92,86 % (f:13)
  - Información de las Universidades o Sindicatos: 42,86 % (f:6)
  - A través de compañeros de profesión: 28,57 % (f:4)
  - Clases particulares y/o academias de enseñanza de idiomas: 71,43 % (f:10)

#### **7.4. ANÁLISIS SOBRE LA METODOLOGÍA AICLE**

La siguiente dimensión de análisis se centra en la metodología AICLE. Con el ítem diecinueve, compuesto de una escala de elecciones múltiples, se indagó la formación metodológica sobre AICLE que el profesorado había recibido antes, después y durante su época como docente:

- Con respecto a la etapa universitaria de la muestra:
  - Un 55,2 % dijo no haber recibido formación metodológica sobre AICLE. Un 39 % afirmó haber recibido “poca” formación. Un 3,8 % respondió con un “suficiente”. Sólo un 1,9 % reconoció que en su etapa universitaria ha recibido “bastante” formación metodológica

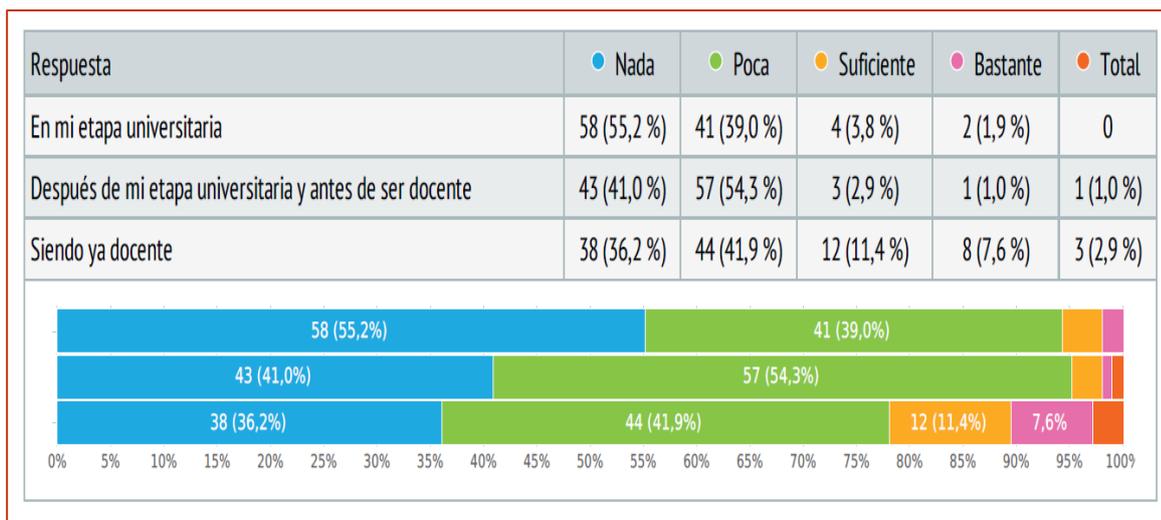
AICLE y ninguno de los encuestados dijo haberse formado de manera total esta metodología en dicha etapa.

- Después de la etapa universitaria y antes de ser docente:
  - Un 41 % respondió “nada” en su formación en metodología CLIL. El 54 % respondió que tuvo “poca” formación. Un 2,9 %, “suficiente”, y las respuestas correspondientes a “bastante” y “total” fueron del 1 % cada una.
  
- Etapa como docente:
  - Un 36,2 % respondió “nada” con relación a la formación metodológica AICLE siendo ya docente. Un 41,9 % afirmó tener “poca”. Un 11,4 % respondió “suficiente” y un 7,6 % y 2,9 % corresponden respectivamente a las respuestas de “bastante” y “total” (ver figura 87).

**Figura 87**

*Porcentajes de la formación metodológica AICLE del profesorado bilingüe andaluz*

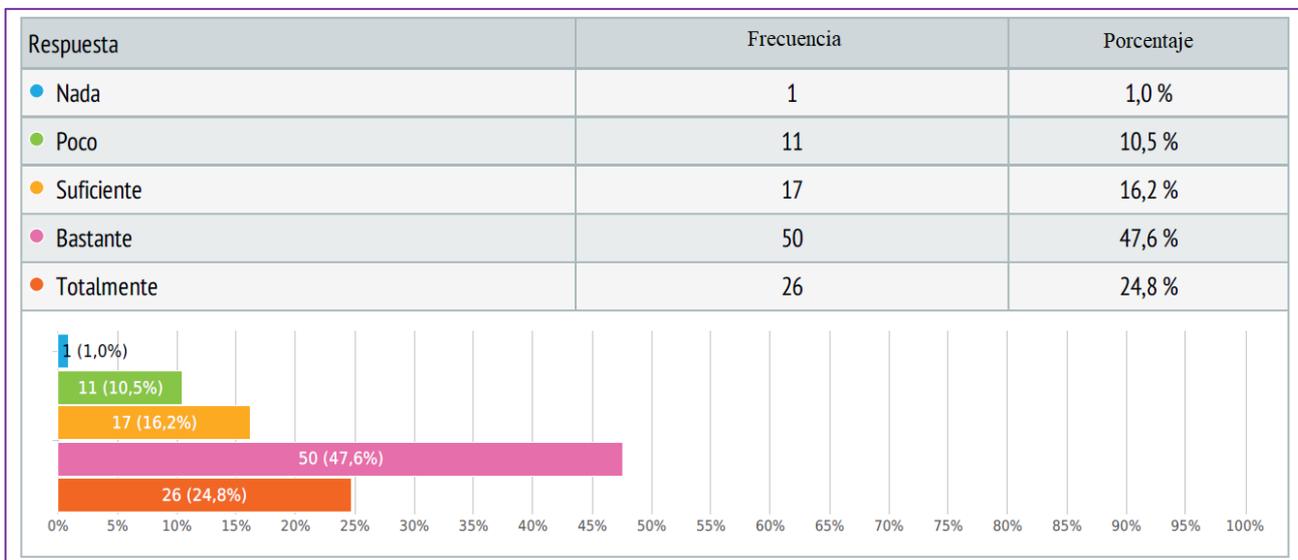
En relación con la formación metodológica que el profesorado ve necesaria para la enseñanza bilingüe, un 47,6 %, afirmó que es “bastante” importante. El 24,8 % da la



segunda respuesta más alta con la opción “totalmente”. Seguidamente, el 16,2 %, el 10,5 % y el 1 % correspondieron respectivamente a “suficiente”, “poco” y “nada” en la necesidad metodológica en la enseñanza bilingüe (ver figura 88).

**Figura 88**

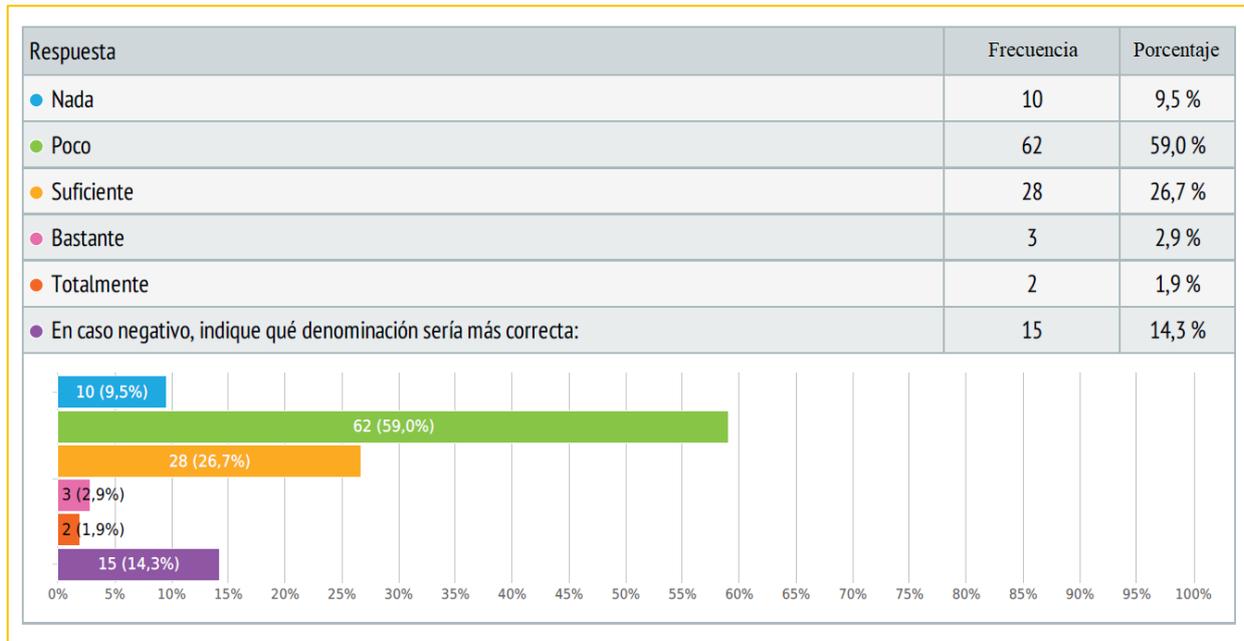
*La formación metodológica AICLE es necesaria para la enseñanza bilingüe*



Con la siguiente cuestión, se buscó identificar si el profesorado percibía como adecuada la denominación “Centro Bilingüe” para los centros que empleaban metodología AICLE. Un 9,5 % de la muestra total dijo no verla “nada” adecuada. Un 59 % respondieron “poco” adecuada. Un 26,7 % se situó en la opinión de ser una nomenclatura “suficientemente” adecuada y el resto de las respuestas “bastante” y “totalmente” adecuada sumaron un 4,9 % del total. Un porcentaje del 14,3 % de la muestra dio otras denominaciones más adecuadas que la actual, y estas se pueden reducir a dos: Centro AICLE o Enseñanza con Idiomas Extranjeros (véase la figura 89).

**Figura 89**

*Adecuación de la nomenclatura "Centro Bilingüe" para referirse a los centros con metodología AICLE*

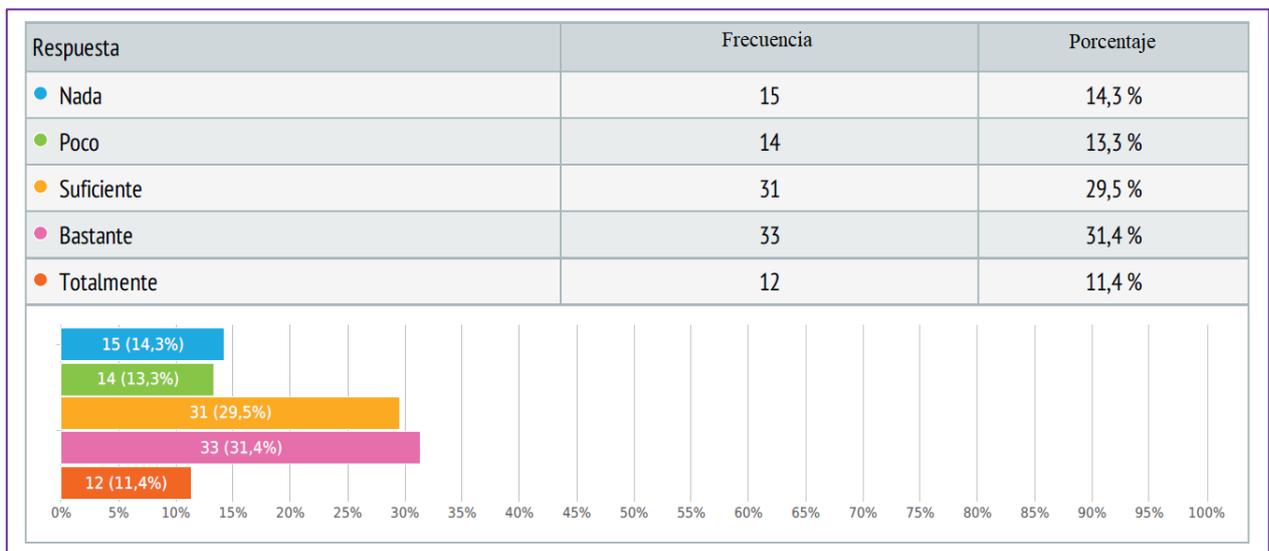


### 7.5. ANÁLISIS RELACIONADO CON LA DOCENCIA Y EL ALUMNADO

A continuación, se preguntó la opinión del profesorado sobre la siguiente afirmación: “el alumnado de centros bilingües alcanza un menor nivel de conocimiento de contenidos en la lengua materna en comparación con centros no bilingües”. El 27,6 % no vio un menor nivel de contenidos adquiridos en la lengua materna; sin embargo, el 42,8 % dijo que esta enseñanza puede afectar bastante o de manera total a la adquisición de los contenidos propuestos en la lengua materna. (véase la figura 90).

**Figura 90**

*Estoy de acuerdo con la afirmación: “el alumnado de centros bilingües alcanza un menor nivel de conocimiento de contenidos en la lengua materna en comparación con centros no bilingües”*



En la siguiente tabla (tabla 91), se analizan las respuestas de la tabla anterior a través de su media y desviación típica. Los datos obtenidos, se analizan tomando el valor 1 como respuesta “nada” y así sucesivamente hasta el valor 5, que correspondería a la respuesta “totalmente”. Los resultados revelaron que la media del profesorado que opina que el alumnado de los centros bilingües, en comparación con los no bilingües, alcanza un nivel de conocimiento en contenidos más bajo en la lengua materna, tiene un valor de 3,12 y que su desviación típica es de 1,214.

**Tabla 91**

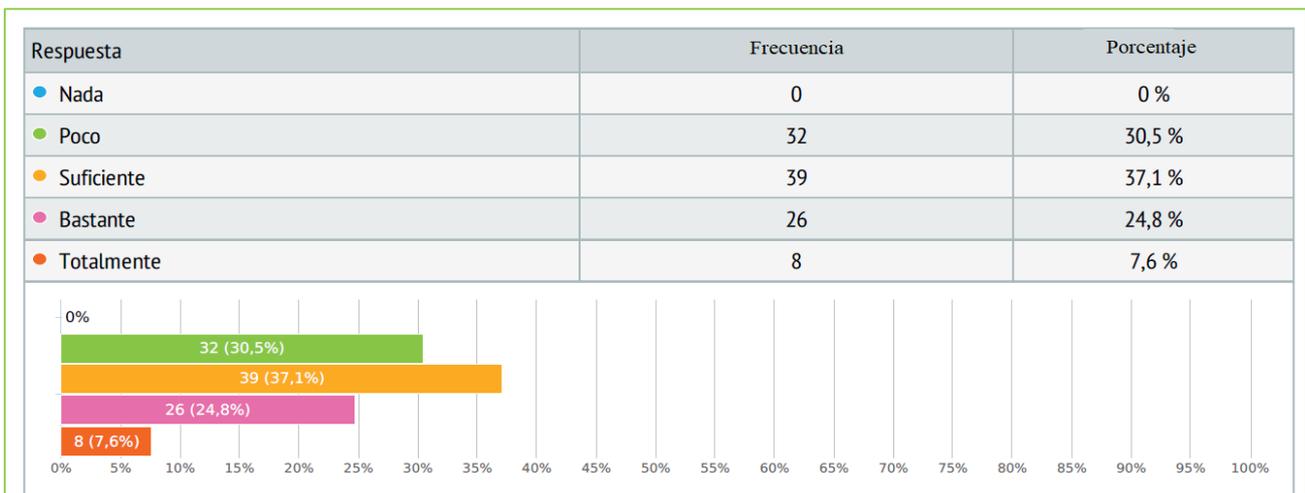
*Análisis sobre las respuestas a la afirmación: “el alumnado de centros bilingües alcanza un menor nivel de conocimiento de contenidos en la lengua materna en comparación con centros no bilingües”*

Estadísticos descriptivos					
Ítem	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Estoy de acuerdo con la afirmación: "el alumnado de centros bilingües alcanza un menor nivel de conocimiento de contenidos en la lengua materna en comparación con centros no bilingües"	105	1	5	3,12	1,214
N válido (por lista)	105				

En la representación siguiente (figura 92) se muestra el grado en el que el profesorado cree la afirmación que contenía la pregunta anterior en la que se decía que el alumnado de centros bilingües alcanza mayor nivel de competencia comunicativa en lengua extranjera, comparado con el alumnado no bilingüe.

**Figura 92**

*Estoy de acuerdo con la afirmación: “creo que el alumnado de centros bilingües alcanza un mayor nivel de competencia comunicativa en la lengua extranjera en comparación con centros no bilingües”*



Aquí los datos de la media son muy similares a los de la pregunta anterior, obteniendo un 3,10; con una desviación típica de 0,925 (tabla 93).

**Tabla 93**

*Análisis sobre las respuestas a la afirmación: “creo que el alumnado de centros bilingües alcanza un mayor nivel de competencia comunicativa en la lengua extranjera en comparación con centros no bilingües”*

Estadísticos descriptivos					
Ítem	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Estoy de acuerdo con la afirmación: "creo que el alumnado de centros bilingües alcanza un mayor nivel de competencia comunicativa en la lengua extranjera en comparación con centros no bilingües"	105	2	5	3,10	,925
N válido (por lista)	105				

Con la siguiente cuestión, se indagó la frecuencia con la que el alumnado hace uso del inglés hablado en las clases. Según se aprecia en la tabla 94 y el gráfico 95, un 87,7 % del total del profesorado afirmó que sus alumnos usan el inglés oral “poco” (44,8 %) y “suficiente” (42,9 %). El resto se dividen por orden de mayor porcentaje a menor en bastante, total o nada.

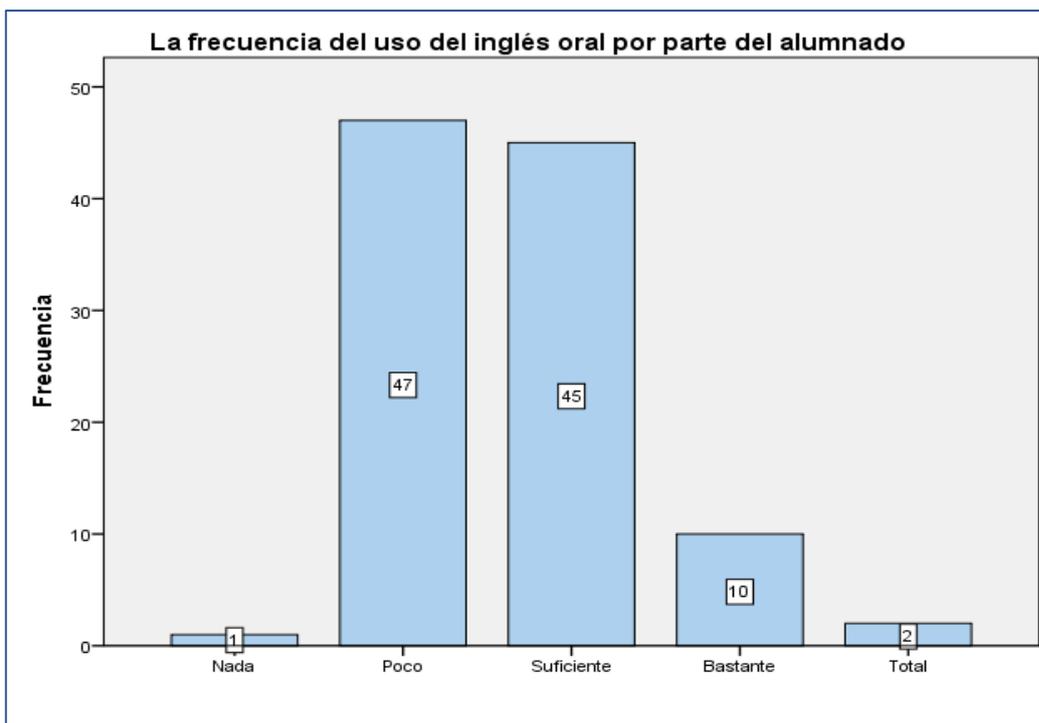
**Tabla 94**

*Frecuencia y porcentaje del uso del inglés oral por parte del alumnado en las clases*

Estoy de acuerdo con la afirmación: "creo que el alumnado de centros bilingües alcanza un mayor nivel de competencia comunicativa en la lengua extranjera en comparación con centros no bilingües"					
	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	0	0,0	0,0	0,0
	Poco	32	30,5	<b>30,5</b>	30,5
	Suficiente	39	37,1	<b>37,1</b>	67,6
	Bastante	26	24,8	24,8	92,4
	Totalmente	8	7,6	7,6	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

**Gráfico 95**

*Representación gráfica de la frecuencia del uso del inglés oral por parte de los alumnos*



En la siguiente tabla (tabla 96), se averiguó la frecuencia con la que el alumnado usaba el idioma extranjero en el aula. Tiene una media de 2,67 sobre 5, con una desviación típica de 0,742.

**Tabla 96**

*Análisis sobre el uso del inglés oral por parte de los alumnos*

Estadísticas				
Ítem	N	Media	Desviación típica	Media de error estándar
La frecuencia del uso del inglés oral por parte del alumnado en mis clases es	105	2,67	,742	,072

## 7.6. ANÁLISIS SOBRE LA POLÍTICA Y EL ENTORNO

A continuación procedió la evaluación sobre la política bilingüe andaluza y su entorno. La política se valora poco con un porcentaje del 70,5 %. En 15,2 % del total da una valoración suficiente. El 9,5 % del profesorado no la valora nada. Seguidamente, se puede observar la representación de los datos en la figura 97.

**Figura 97**

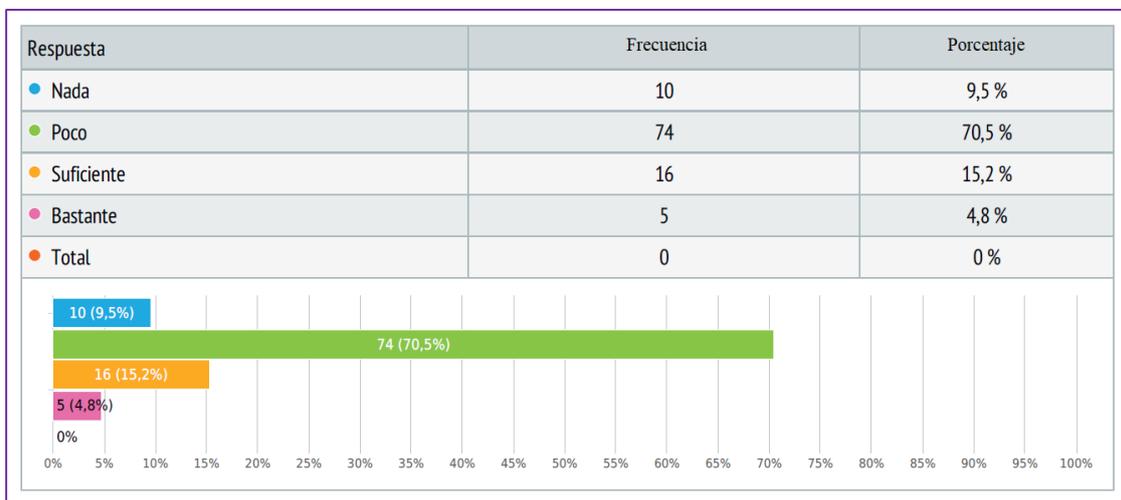
*Valoración general de la política bilingüe en Andalucía*

<b>Valoración general sobre el nivel de dominio de la segunda lengua del profesorado bilingüe para impartir docencia bilingüe es</b>				
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	2	1,9	1,9	1,9
Poco	35	33,3	33,3	35,2
Suficiente	<b>59</b>	56,2	<b>56,2</b>	<b>91,4</b>
Bastante	7	6,7	6,7	98,1
Total	2	1,9	1,9	100,0
Total	105	100,0	100,0	

Posteriormente, se preguntó sobre la adecuación que creen tener para desarrollar su trabajo. Fue “suficiente” para un 56,2 % de la muestra, “poco” para un 33,3 % y “nada”, “bastante” y “total” para un 10,5 % del total, con una frecuencia de 11 (tabla 98)

**Tabla 98**

*Valoración sobre el dominio de la segunda lengua del profesorado para impartir docencia*



En segundo lugar, se valoró la adecuación metodológica del profesorado bilingüe para dar docencia en inglés. Un 60 % opina que la valoración de esta adecuación es “poca”, el resto se divide en dos porcentajes de 16,2 %, correspondientes a “nada” y “suficiente”, y en último lugar se encuentran las valoraciones más bajas con un “bastante” y “total” que se corresponden con los porcentajes de 5,7 % y 1,9 % respectivamente (tabla 99).

**Tabla 99**

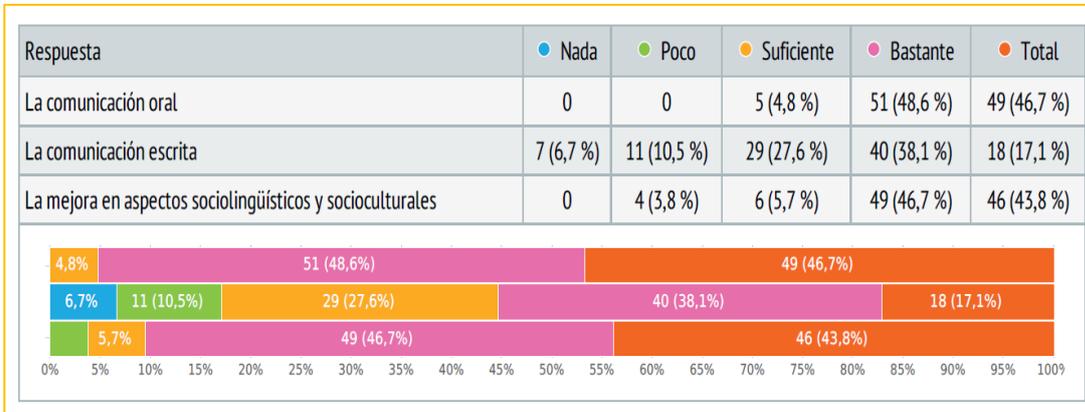
*Valoración sobre la adecuación metodológica del profesorado*

<b>Valoración sobre la adecuación metodológica del profesorado bilingüe para impartir docencia bilingüe es</b>				
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	17	16,2	16,2	16,2
Poco	63	60,0	<b>60,0</b>	76,2
Suficiente	17	16,2	16,2	<b>92,4</b>
Bastante	6	5,7	5,7	98,1
Total	2	1,9	1,9	100,0
Total	105	100,0	100,0	

Como los auxiliares de conversación son partícipes de las clases bilingües, la siguiente cuestión del CCEB se destinó a conocer si la incorporación de estos es positiva o no en una serie de aspectos. Se destacan los resultados con mayor valoración. Un porcentaje muy alto de la muestra piensa que la figura del auxiliar ayuda de manera muy considerable en la comunicación oral y en la mejora en aspectos sociolingüísticos y socioculturales -un 95,3 % y un 90,5 % del profesorado- que coincide en darle buena puntuación en estos aspectos. En el caso de la comunicación escrita, hay una mayoría que opina que el auxiliar afecta de manera positiva, el 55,2 % del profesorado, pero en este caso los resultados están más repartidos. En la representación de los datos totales (figura 100) se ven todos los resultados obtenidos:

**Figura 100**

*La incorporación de auxiliares de conversación en los Centros es positiva para*



Seguidamente, haciendo un análisis descriptivo, la media para la primera pregunta es de 2,73, con una desviación típica de 0,697; y en segundo caso, la media es de 2,17 y su desviación es de: 0,837. Tomando los valores del 1 al 5 dependiendo de haber respondido: “nada”, “poco”, “suficiente”, “bastante” y “total” respectivamente (tabla 101).

**Tabla 101**

*Análisis sobre la valoración general acerca del nivel de dominio de la segunda lengua del profesorado bilingüe para impartir docencia bilingüe y de la adecuación metodológica del profesorado bilingüe para impartir docencia bilingüe*

Estadísticos descriptivos					
Ítem	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Mi valoración general sobre el nivel de dominio de la segunda lengua del profesorado bilingüe para impartir docencia bilingüe es	105	1	5	2,73	,697
Mi valoración sobre la adecuación metodológica del profesorado bilingüe para impartir docencia bilingüe es	105	1	5	2,17	,837
N válido (por lista)	105				

Con los mismos valores que en la tabla anterior, se observa que la media de las respuestas es, en todos los casos, superior al suficiente, y que, coincidiendo con los resultados de las respuestas, la respuesta que más se aleja de la media es la de la comunicación escrita. (véase la tabla 102).

**Tabla 102**

*Datos estadísticos descriptivos sobre la opinión de los auxiliares de conversación*

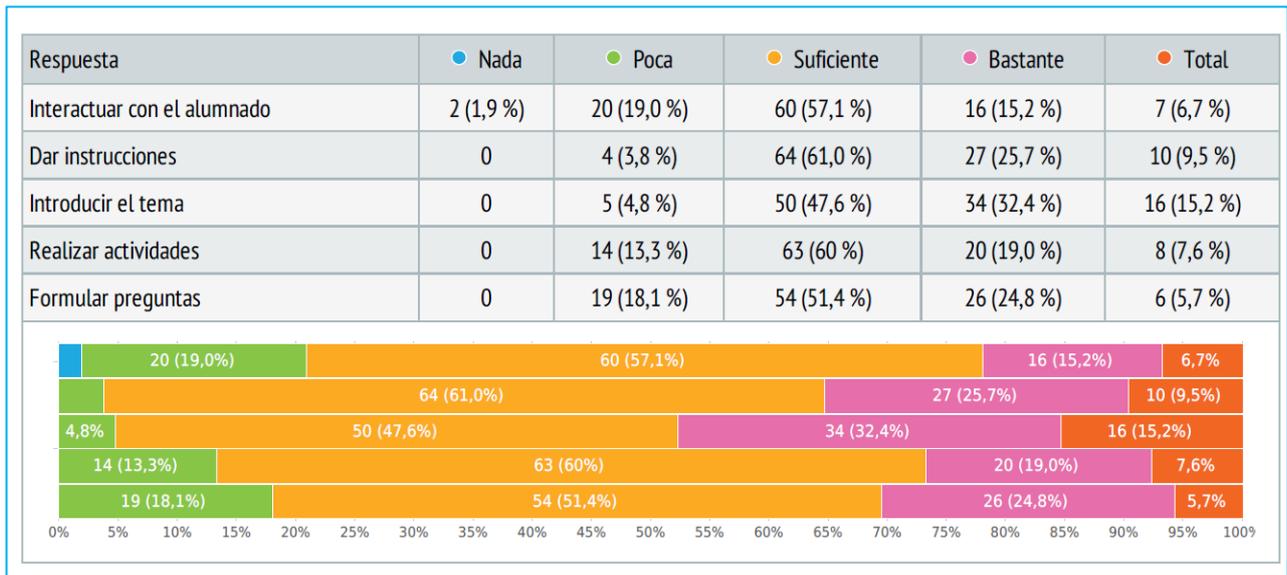
<b>Estadísticos descriptivos</b>				
<b>La incorporación de auxiliares de conversación en los diferentes centros es positiva para</b>	N	Mínimo	Máximo	Media
La comunicación oral	105	3	5	4,42
La comunicación escrita	105	1	5	3,50
La mejora en aspectos sociolingüísticos y socioculturales	105	2	5	4,30
N válido (por lista)	105			

A pesar de la importancia que se le dé o no al apoyo que genera un auxiliar de conversación en el aula, la frecuencia con la que el profesor bilingüe usa la lengua extranjera es un tema de suma importancia. En la siguiente cuestión se preguntó por la frecuencia del uso de ésta en las siguientes cinco funciones discursivas: interactuar con el alumnado, dar instrucciones, introducir el tema, realizar actividades y formular preguntas. En la figura 103 se dan cuatro casos en los que las respuestas superan la mitad de las respuestas totales. Estos casos son dar instrucciones, realizar actividades, interactuar con el alumnado y formular preguntas, todas ellas con un “suficiente” en el uso de la lengua extranjera. En las variables, el porcentaje más señalado es el

correspondiente una frecuencia suficiente en el uso del inglés en la clase por parte del profesorado.

**Figura 103**

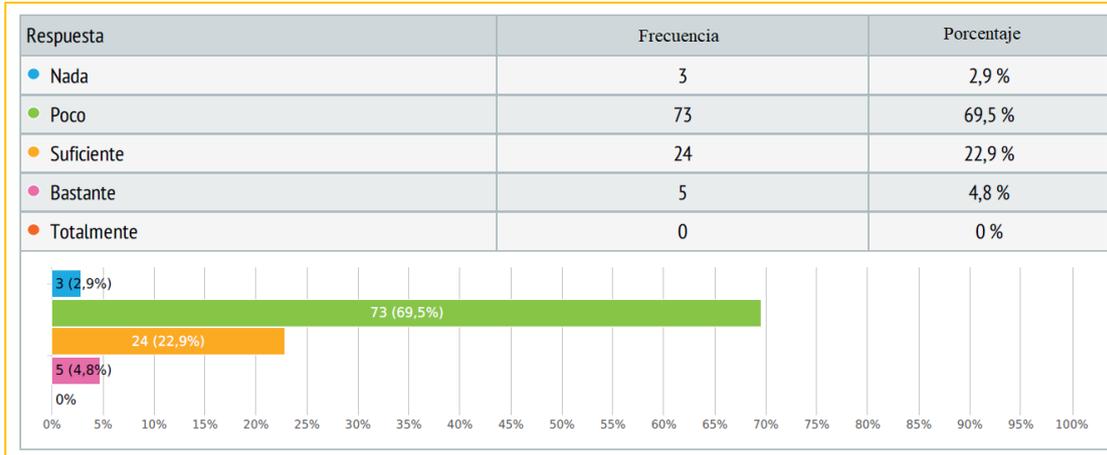
*Frecuencia y porcentaje correspondiente del uso de la lengua extranjera por parte del profesorado, en las siguientes funciones discursivas*



Al igual que en análisis del profesorado, conocer si el nivel de inglés del alumnado es apropiado, es una cuestión clave. Para ello se preguntó al profesorado de la muestra participante si según la etapa en la que se encuentra el alumno, su nivel es el adecuado. Un 69,5 % opinó que el nivel del alumnado es “poco” adecuado a su etapa y un 22,9 % respondió con un “suficiente”. La opción menos valorada por parte de la muestra fue la que aseguraba que el alumnado posee un nivel “totalmente” adecuado, la cual no obtuvo ninguna respuesta. En el siguiente cuadro se puede ver el número de respuestas y la frecuencia para cada nivel de la escala en la CCEB junto con su representación gráfica (figura 104).

**Figura 104**

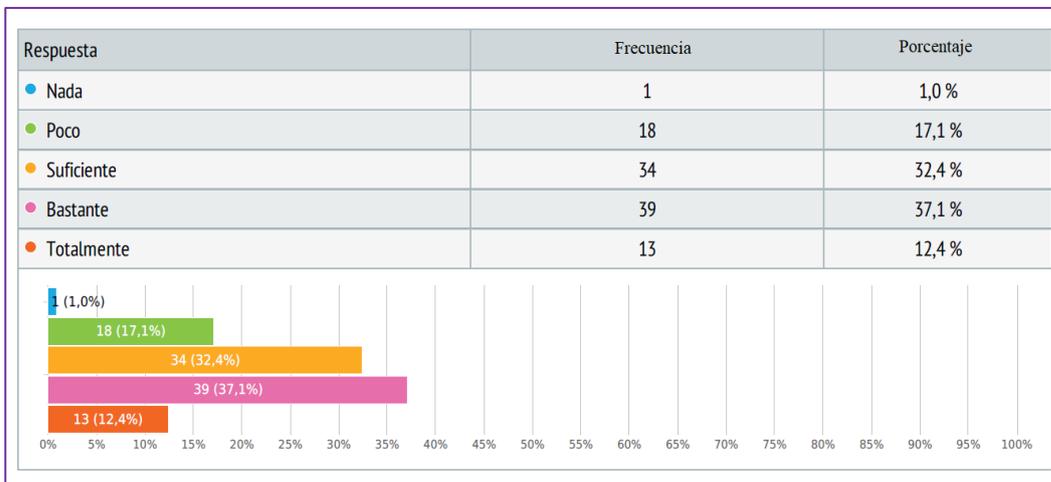
*El grado de adecuación lingüística del alumnado es adecuado a su etapa educativa para el desarrollo de las enseñanzas bilingües*



A continuación, se averiguó si el número de horas de docencia en inglés era el adecuado para que el alumnado lo aprenda correctamente. En este caso, las respuestas con una frecuencia mayor fueron los de la opinión de que el número de horas son bastantes o suficientes adecuadas con una f: 34 y 39 respectivamente (sumando un 69,5 % del total). (Figura 105).

**Figura 105**

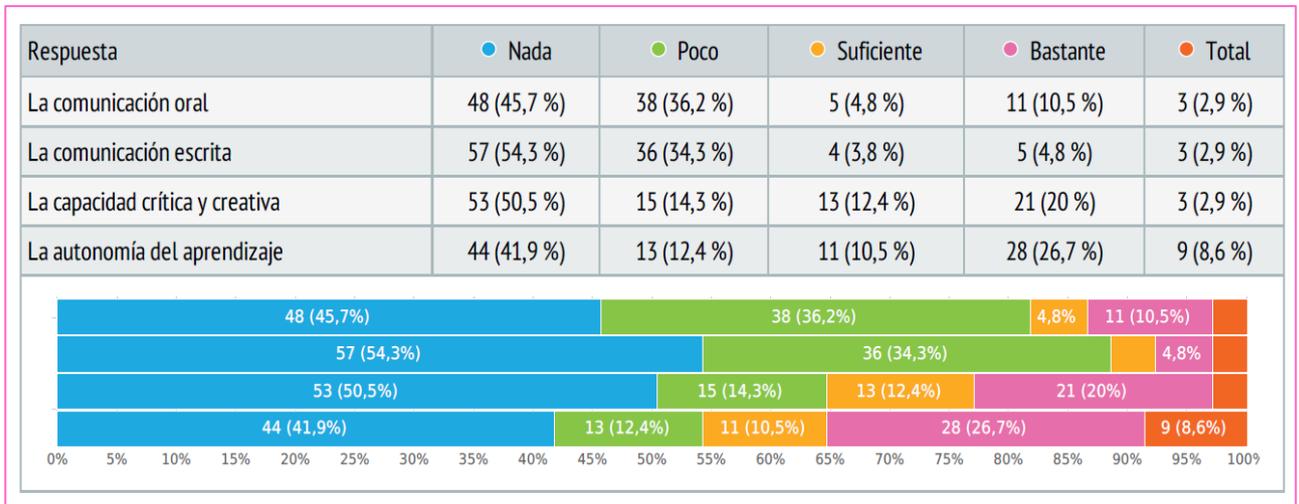
*Estoy de acuerdo con la afirmación: "el número de horas en lengua extranjera que recibe el alumnado es adecuado para el aprendizaje de esta"*



La siguiente cuestión pretendía valorar si, desde el punto de vista del profesorado, la enseñanza bilingüe puede perjudicar algunas capacidades en la lengua materna. En el CCEB se señalaron las siguientes: la comunicación oral, la escrita, la capacidad crítica y creativa y la autonomía del aprendizaje. Todas ellas fueron señaladas por alguno de los participantes, dando algún porcentaje de perjuicio en la lengua materna. Pero los porcentajes más altos, (todos por encima del 40 %) fueron para la respuesta de “nada” a la hora de perjudicar: un 48 % la comunicación oral, un 57 % la escrita, un 53 % del total para la capacidad crítica y creativa; y un 44 % en la autonomía del aprendizaje (ver figura 106).

**Figura 106**

*Valore hasta qué punto la docencia bilingüe puede perjudicar las siguientes capacidades en la lengua materna*

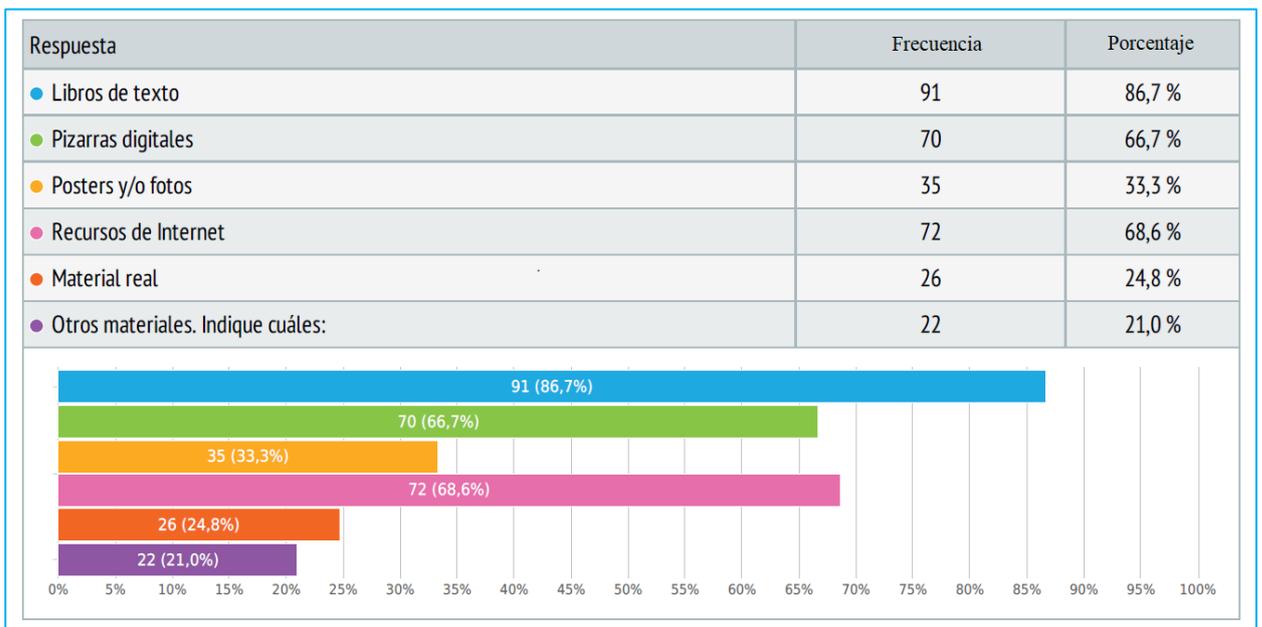


Seguidamente, se buscó conocer el material que usa el docente en la enseñanza bilingüe. Esta pregunta es de opción múltiple e incluye indicar otros materiales de forma libre, en el caso de ser necesario. Las opciones dadas fueron seis: libros de texto, pizarras digitales, posters y/o fotos, recursos de Internet y material real. La sexta opción era una pregunta abierta de opción libre para que el profesorado indicara otros materiales que usaran en sus clases. El material más usado según las respuestas es el

libro de texto (86,7 %), seguido del uso de Internet y sus recursos (68,6 %) y las pizarras digitales (con un porcentaje de uso del 66,7 %). El menos usado es el material real, con un 24,8 % y con un 33,3 % para el uso de posters y/o fotos en las aulas bilingües. Un 21 % de la muestra indicó otros materiales para el aula bilingüe, los cuales son grabaciones o audios, material elaborado por el profesor, material propio de la asignatura, juegos y el uso de la pizarra clásica.

**Figura 107**

*Señale los materiales que usa en el aula bilingüe*



De la parte de la muestra que afirmó en la pregunta anterior ser usuario del libro de texto, un 58,7 % afirmó que la adecuación del libro se ajusta poco o nada a sus necesidades como docente bilingüe. Un 31,5 % se posicionaba dándole un aprobado diciendo que se ajustaba suficientemente a sus necesidades y el resto, con un 9,8 % indicaba que el libro se ajustaba bastante o total a sus necesidades, con un 65, y 3,3 % respectivamente (Tabla 108).

**Tabla 108**

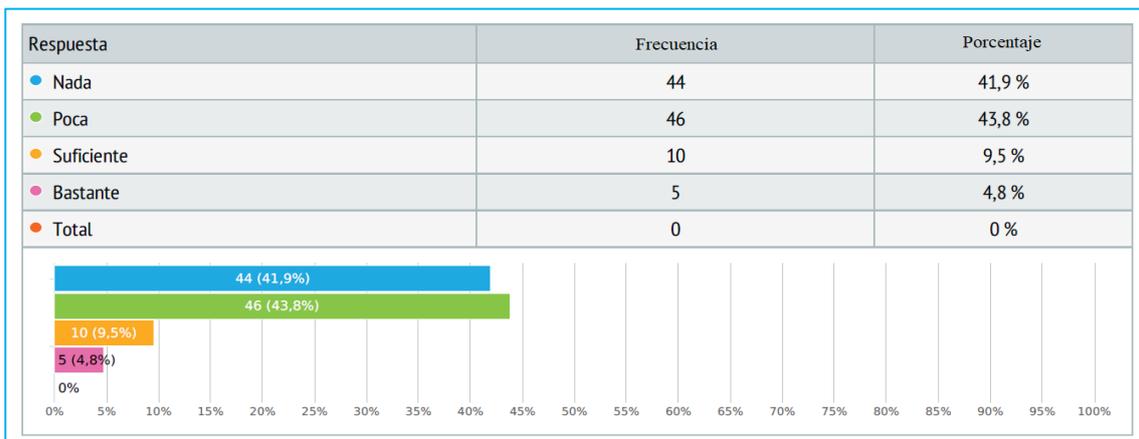
*En el caso de usar libro de texto, valore la adecuación de este a sus necesidades docentes*

En el caso de usar libro de texto, valore la adecuación de este a sus necesidades docentes					
Respuesta		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válida	Nada	2	1,9	2,2	2,2
	<b>Poca</b>	<b>52</b>	49,5	<b>56,5</b>	58,7
	<b>Suficiente</b>	<b>29</b>	27,6	<b>31,5</b>	<b>90,2</b>
	Bastante	6	5,7	6,5	96,7
	Total	3	2,9	3,3	100,0
Datos totales		92	87,6	100,0	
No válida		13	12,4		
Total		105	100,0		

A continuación, se preguntó si el material real es un recurso utilizado en las clases bilingües para facilitar el aprendizaje. El 85,7 % de las respuestas se dividen entre un uso nulo o poco de este material, frente a un 4,8 % que lo usa “bastante” (figura 109).

**Figura 109**

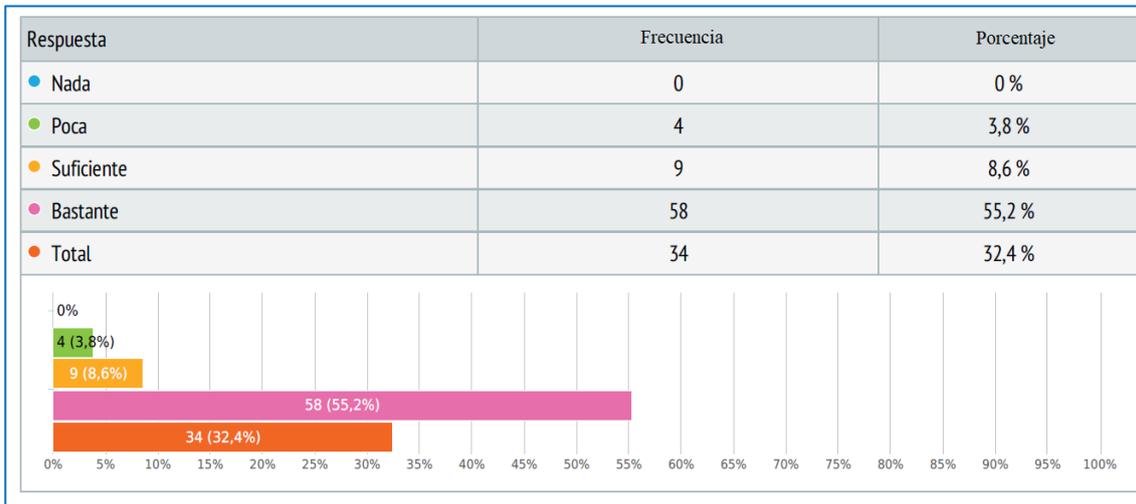
*La frecuencia del uso de material real en mi clase es*



Con respecto a la evaluación, se buscó conocer la prioridad que el profesorado da a los contenidos frente a las competencias lingüísticas a la hora de evaluar. Un 55,2 % le da “bastante” prioridad a los contenidos frente a las competencias lingüísticas. El 32,4 % afirman darle una prioridad “total”. Sumando las dos valoraciones más altas resulta un 87,6 % del total. En la figura 110 se puede observar los datos de las respuestas dadas.

**Figura 110**

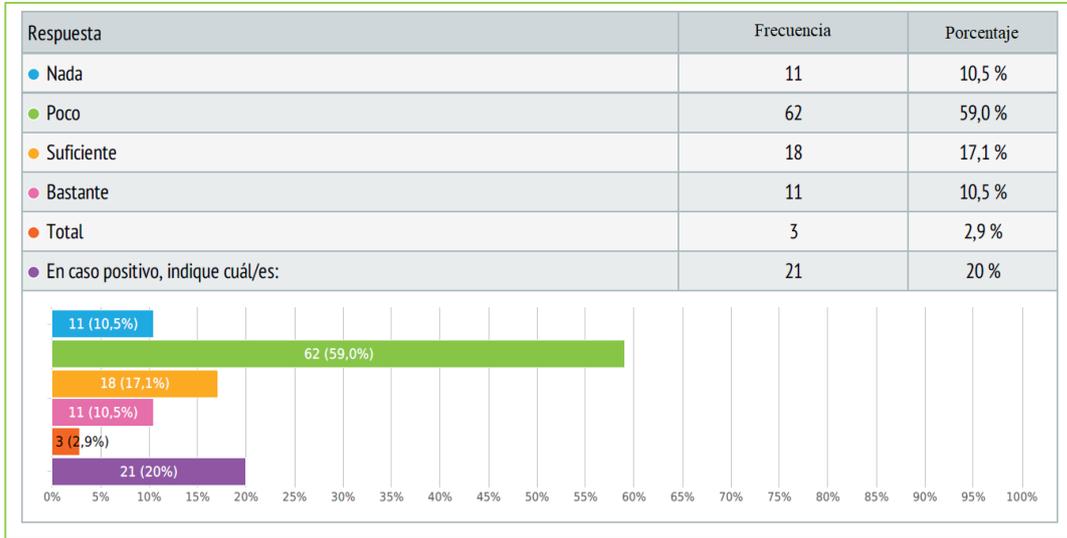
*A la hora de evaluar doy prioridad al dominio de los contenidos frente a la competencia lingüística*



Respecto a si se emplea algún método de autoevaluación, un 59 % respondió que poco. Correspondiente a una frecuencia de 62 profesores que usan alguna técnica de autoevaluación, la respuesta con un porcentaje más bajo es de un 2,9 % y una frecuencia de 3 %, en los que el profesorado hace un uso total de alguno de estos métodos (figura 111). En el caso de hacer uso de este método, se dio la posibilidad de indicar de forma libre el método utilizado, de los cuales se han extraído las opciones: portafolios, *peer-assessment*, cuestionarios, rúbricas, actividades Moodle, plantillas propias, Bitácora y monografías.

**Figura 111**

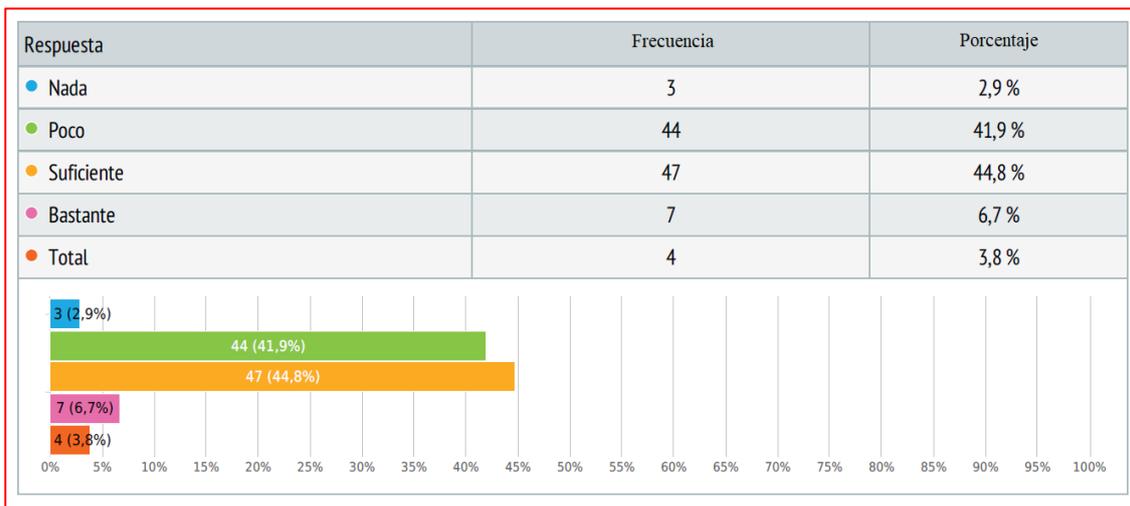
*Utilizo algún método de autoevaluación*



Con el ítem último del CCEB, la intención era saber si en los centros se realizaban actividades relacionadas con el bilingüismo. De estas respuestas (figura 112) se deduce que el profesorado considera que las actividades bilingües son mayoritariamente “pocas” o “suficientes”, con un 41,9 % y un 44,8 % respectivamente de la opinión del total de la muestra.

**Figura 112**

*En mi Centro se organizan actividades relacionadas con el bilingüismo*



## 7.7. ANALISIS SOBRE LAS VALORACIONES FINALES

Al finalizar los ítems del cuestionario, se incluyó un apartado donde el profesorado podía añadir libremente la información o valoraciones oportunas. El 30,48 % (f: 32) del total hizo uso de este agregado para anotar comentarios. A continuación, se describen los datos obtenidos (tabla 113), atendiendo a los criterios de codificación comunes a todo el análisis de los resultados del CCEB.

**Tabla 113**

*Cuestionario y su correspondiente consideración adicional*

CUESTIONARIO	COMENTARIO
004	“En general noto descontento debido al trabajo extra que tenemos que desarrollar los profesores bilingües. También destaco que cada vez tenemos menos auxiliares, los cuales son un aspecto muy positivo para nuestra labor, en fin, no sé cómo va a acabar esto...”
009	“Me he quedado con ganas de hablar más sobre el manual que nos obligan a comprar. El libro me supone un esfuerzo muy grande en mi día a día, me tengo que preparar un vocabulario extra a diario que me supone muchas horas de trabajo extra, además ya de mi trabajo como docente, claro. Pero esto no se ve justamente reflejado en la nómina”
010	“Soy testigo de la poca formación de los auxiliares en cuanto a la asignatura. Muchas veces veo que simplifica demasiado y así se pierden muchos conceptos básicos, o incluso aprenden mal. Me consta que son becarios o estudiantes de los últimos años de sus estudios, sin importar que sepan de la temática; solo importando que haya un acuerdo político entre los centros para beneficiarse con los alumnos y la buena fama que ser bilingüe hoy en día da”
012	“Los cursos para mejorar el idioma deberían ser en horario escolar, quitándonos horas lectivas, pues es un esfuerzo extra. También los cursos que ofrece la Junta creo que deberían mejorar, y hay tantas páginas variadas que no sé ni dónde buscar. Ni siquiera sabemos si el curso que buscamos está a nuestra disposición”
016	“Tuve un alumno que no sabía nada de Science y simplificaba demasiado los conceptos, hasta yo misma me daba cuenta de que no estaban aprendiendo de forma adecuada. Vanessa (la auxiliar) no tenía los conocimientos suficientes para asistir mi asignatura; eso sí, el acento, era excepcional”

017	“Creo que los profesores bilingües nos sentimos un poco desanimados por la falta de seguridad que nos crea el no ser capaces de dar nuestra asignatura perfectamente en inglés. La formación que nos dan no es suficiente y tenemos que encima pagar cursos con nuestro dinero y gastar nuestro tiempo extra. Nos frustra mucho además no tener cursos específicos para formarnos en el vocabulario que necesitamos en clase y los auxiliares que nos mandan, tampoco son expertos en el tema...”
018	“El factor económico es uno de los problemas clave para nosotros...a veces recurrimos a formación privada porque no sabemos dónde buscar”
025	“Me ha gustado siempre ser profesor de inglés, pero en estos tiempos implementar el supuesto bilingüismo en las aulas sin hacer un cambio en la televisión y educación en general...es nadar a contracorriente. Además, ¿cuándo nos formamos? ¿tenemos tiempo y cursos útiles que cubran nuestras necesidades?”
027	“Las leyes están hechas por personas que dudo mucho que sepan lo que es el día a día en una clase bilingüe, si nos preguntaran se podrían arreglar muchas cosas”
028	“Me gustaría decir que, en mi caso, soy madre y profesora y no puedo formarme fuera de mi horario laboral, porque ya el tiempo que empleo en dar clases y en hacer tareas para esas clases en casa me quita casi todas las horas del día. Para colmo, cuando he hecho cursos para mejorar mi inglés me lo he tenido que pagar yo porque la formación privada es la única que se ajustaba algo a mis necesidades”
040	“Comentar que, a la hora de la verdad, el alumnado con unas capacidades diferentes o el alumnado que no sigue la clase se queda atrás”
041	“Los alumnos tienen tantos recursos a su disposición que a algunos profesores nos parece imposible sorprenderlos, y nosotros todo lo contrario, no tenemos cursos adecuados y los que hay son privados”
042	“Los auxiliares que vienen a mi clase ayudan, pero me doy cuenta de que no saben bien el vocabulario específico, creo que no son personas cuya carrera profesional corresponde a la asignatura. Y esto no lo pienso sólo yo, sino mis compañeros con los que hablo del tema”
044	“Sinceramente espero que este tipo de estudios cambien algo, pero la verdad es que lo dudo. Hay un abismo entre la teoría del Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía y la necesidad real que surge cuando se pone en práctica”
049	“En mi caso los alumnos tienen mucha información, se les dicen cosas en inglés y aprenden, pero no saben ni el significado ni explicar esos términos, por lo que, desde mi punto de vista, no aprenden realmente. El alumno no aprende de forma sistémica”
060	“El libro debería mejorar, los niños con enseñanza bilingüe no aprenden bien los conceptos, y nosotros nos vemos con muchos apuros para entender bien el temario en inglés”
061	“Supongo que en general es una idea buena, sin embargo, hay que renovar las cosas que no funcionan, es muy frustrante seguir adelante con tantos errores sin enmendar, y cada vez hay

	más errores y menos recursos”
064	“Lo que a mí más me preocupa es que la Junta de Andalucía invirtió mucho al principio, pero actualmente no disfrutamos de los recursos que había este Programa interesante u productivo. Hemos pasado de tener dos auxiliares de conversación extranjeros a tener uno y este año a no tener ninguno. Esta medida es imprescindible, por la motivación que suponía para el alumnado y porque los profesores podíamos planificar las clases con ellos”
068	“Sin la presencia del auxiliar en el horario laboral y con el título ya en el cajón, el profesorado se siente abandonado y pierde seguridad en sí mismo a la hora de impartir las clases en inglés. Aun así, siguen esforzándose y trabajando con materiales en inglés, y algunos pagándose clases de conversación por las tardes privadas. Muchas veces no sabemos las horas con las que vamos a contar con los auxiliares, ni siquiera sabemos a veces si vamos a contar con su ayuda o no. Es más, hacemos la planificación del curso sin contar con estos”
073	“Al principio de impartirse este programa bilingüe, el alumnado (o sus padres) elegía libremente su participación. Actualmente es impuesto al 100 % del alumnado de mi centro, incluyendo alumnado con necesidades educativas especiales y alumnado de etnias no interesado en la enseñanza más allá de la obligación de estar escolarizado. Y manteniendo una ratio de 30 o 32 alumnos por aula. Es un insulto exigir al profesorado unos resultados satisfactorios en estas condiciones. Además, cada vez tenemos menos ayudas, menos sueldo y menos reconocimiento; pero más trabajo y más alumnos por clase”
075	“Veo dos problemas: uno es a la hora de dar la clase, es muy difícil hacer una clase de ciencias enteramente en inglés sin una serie de conocimientos muy específicos que no aprendimos ni en la Carrera ni en el Posgrado... y otro problema, a la hora de evaluar... ¿evaluamos los conocimientos de la asignatura o del idioma extranjero?, no sabemos qué hacer muchas veces”
077	“Creo que la formación de nuestra materia en inglés sería un curso muy interesante”
079	“El profesor AICLE no sólo tiene que prepararse sus clases como cualquier otro profesor, sino que tiene que prepararse esta materia en otro idioma. Además, cada vez hay menos auxiliares de conversación para ayudarnos”
080	“El alumnado no adquiere los conocimientos de forma general, sino que aprende cosas sueltas sin saber bien lo que es, debería de cambiar el plan, algo falla y deberían preguntarnos a los profesores de forma anónima para solucionarlo”
082	“Ya casi no actualizan las páginas webs ni invierten tanto como al principio en la política bilingüe. El Gobierno no renueva ni mejora nada. Es muy bonito tener el cartel de centro bilingüe en la puerta, pero por dentro ninguna clase es íntegramente en inglés porque es inviable. Los niños no usan el inglés en casa, ni en las calles, ni en nada”
083	“El documento del desarrollo del Proyecto de nuestro Centro no suele revisarse y sobre todo no se suele enriquecer con nuestras dudas o con los resultados obtenidos del programa”

088	“Personalmente paso tantas horas aprendiendo los conceptos nuevos de mi asignatura en el idioma extranjero, que a veces estoy agotada y esto no compensa a veces”
089	“Necesitamos una formación más adecuada y remunerada o compensada de alguna forma”
093	“La idea es genial y el Programa comenzó de forma muy potente y ha ido poco a poco siendo menos fuerte y eficaz. Se ha ido ampliando el número de Centros, pero disminuyendo a los docentes, reduciendo su salario, poniendo además menos auxiliares y olvidando actualizar los recursos disponibles”
094	“En otros países hablan en inglés a todas horas y no podemos implantar un sistema igual a ellos, debemos adaptarnos a las peculiaridades de nuestra Comunidad y país. Creo que el Gobierno ve este proceso como algo únicamente burocrático sin contar con el profesor y la realidad”
095	“Yo soy profesor de inglés y debo decir que el nivel de uso del inglés con el que salen nuestros alumnos es superior al nivel medio. Por supuesto con las excepciones que te puedes imaginar. Pero, creemos que no es sólo un tema del profesorado, que es responsabilidad de la Junta de Andalucía mantener el nivel del profesorado y organizar esta enseñanza de una forma más práctica y realista si pretenden presumir de un alumnado adolescente "bilingüe de verdad”
103	“El profesorado ANL en los centros bilingües hemos hecho un gran esfuerzo sacando tiempo de nuestra vida familiar para formarnos y conseguir el deseado B2 en inglés. Antes había cursos de inmersión lingüística pagados por la Junta de Andalucía. Ahora, con un poco de suerte, el CEP de cada provincia organiza un cursillo de 30 horas que no termina de satisfacer al profesorado”

A continuación, se redujeron estos datos en forma de comentarios según las relaciones existentes entre estas valoraciones y su organización de patrones, categorizándolos para su posterior interpretación en las conclusiones (Paré, 2015). De esta forma se extrajeron las categorías enumeradas a continuación; que servirán en el siguiente capítulo para la clasificación de las dificultades que consideradas para hacer la propuesta de mejora:

1. Desconocimiento e insatisfacción con el Plan Plurilingüe Andaluz y el Programa de Bilingüismo de la Junta de Andalucía en general
2. Necesidad de un único lugar con toda la información para el profesorado bilingüe

3. Poca valoración de la política relacionada con la docencia bilingüe
4. Necesidades formativas del profesorado
5. Conflictos a la hora de evaluar
6. Inseguridad generalizada por parte de este segmento
7. Insuficiencias en los auxiliares de conversación: su puesta en marcha y formación
8. Necesidad de perfeccionar el libro de texto

### **7.8. RESUMEN DEL CAPÍTULO 7**

Este capítulo presenta el análisis de los datos obtenidos en el cuestionario para su posterior interpretación. En primer lugar, se expone la metodología y proceso de análisis de los datos cuantitativos. Se optó por el programa Excel para clasificar los datos, y el paquete estadístico SPSS para analizarlos. A continuación se exploran los resultados obtenidos, analizando los atributos de los participantes y la formación bilingüe o en lengua extranjera, para poder identificar a los participantes. Se analiza también la dimensión relacionada con la metodología AICLE, para establecer si la formación y los conocimientos de este profesorado es la adecuada para impartir clases bilingües.

Finalmente, se procede al análisis de los datos obtenidos en las valoraciones que el profesorado añade al final del cuestionario. Con esto se completan las opiniones y valoraciones de los docentes.







**BLOQUE TERCERO.  
CONCLUSIONES Y  
PROPUESTA DE MEJORA**





**CAPÍTULO OCHO.  
CONCLUSIONES  
Y PROPUESTA DE MEJORA**



## 8.1. INTRODUCCIÓN

Constatada la importancia de una enseñanza bilingüe, se comprende que la metodología AICLE ya forma parte de la identidad cultural, como refleja Lorenzo (2007: 27), citando a David Marsh:

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

El presente capítulo se divide en cuatro secciones. En la primera parte se describen las conclusiones de la investigación en función de los objetivos propuestos y de los resultados del cuestionario. Seguidamente, y dando respuesta al objetivo 5, se formula una propuesta de mejora después del análisis pormenorizado de los datos obtenidos y la bibliografía estudiada, junto con el repaso realizado en la normativa y práctica a lo largo de todo el estudio. Aquí se exponen las debilidades y fortalezas encontradas y se hace un listado de estrategias para que la enseñanza en inglés sea más exitosa y que, de este modo, toda la comunidad educativa se pueda beneficiar de ello.

Descritas las conclusiones y establecida la propuesta de mejora, se procede con las dificultades y limitaciones encontradas en la realización de esta investigación, haciendo un resumen de los facilitadores y logros hallados. Y para finalizar, se subrayan las futuras líneas de investigación que, junto a las aportaciones clave de este estudio crean numerosas posibilidades futuras relacionadas con esta línea de investigación.

## 8.2. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se recogen las conclusiones obtenidas en relación con los objetivos establecidos:

- **OBJETIVO 1: “Analizar la evolución de la enseñanza bilingüe en España y en Andalucía y los estudios referentes a ella”**

Con el recorrido bibliográfico y documental realizado hemos detallado no solo la normativa sino también la línea histórica hasta llegar a la situación actual. Se ha podido observar cómo cada comunidad autónoma tiene unas diferentes exigencias de nivel y requisitos del profesorado y así como para la organización de sus centros bilingües. En el caso de Andalucía, el artículo 21 de la Orden de 28 de junio de 2011 establece la obligación de acreditar un nivel mínimo de B2 para el profesorado bilingüe, aunque en el resto de las comunidades las exigencias pueden variar. Ese nivel, no obstante, será de C1 en breve según los nuevos planes de actuación mencionados. En el apartado 3.2.4. se recogen con detalle esas diferencias entre comunidades. También las funciones, los criterios de actuación y la división y priorización de las destrezas son algunos de los elementos que igualmente se diferencian de una comunidad autónoma a otra.

Entendemos que una política común de base para todo el estado español daría mayor igualdad de oportunidades para los ciudadanos de este país. Los requisitos para la puesta en marcha de los centros, la formación de los equipos directivos o la de los docentes o el nivel de lengua extranjera o formación pedagógica exigidos deberían tener más elementos en común.

Por otro lado, hemos echado de menos la realización de trabajos en común entre las diferentes comunidades con el fin de compartir experiencias y poder, así, aprovechar las buenas prácticas llevadas a cabo en diferentes contextos.

- **OBJETIVO 2: “Conocer la información que tiene el profesorado de educación secundaria sobre la enseñanza bilingüe en Andalucía y la valoración que hace de la misma”**

Desde el comienzo del enfoque AICLE en España, y en Andalucía en particular, las expectativas eran muy altas y la idea de integrar a la vez el estudio de una lengua extranjera con los contenidos curriculares se veía como un gran avance para poder potenciar el desarrollo y el dominio del inglés, sin necesidad de restar tiempo a las demás disciplinas. Según investigaciones como la de Pena, Fernández, García y Halbach (2005), cuando comenzó esta andadura bilingüe la expectativa era muy favorable, y es innegable que los datos obtenidos evidencian que el profesorado cada vez está más integrado en el proceso de esta enseñanza; pero cabe destacar que no hay ni un profesor que puntúe la política bilingüe andaluza con la valoración más alta, siendo “bastante” la más alta (en la cual se han posicionado sólo cinco profesores). Y quedando, como se ha podido observar en los resultados presentados, un alto porcentaje del profesorado que da una valoración baja a la política bilingüe en Andalucía.

En términos generales, los datos apuntan a que falta información sobre el Plan Bilingüe, y que la valoración dada a la política es baja también. Los datos del CCEB revelan que todo el profesorado andaluz conoce el Programa Bilingüe, aunque sorprende que más de la mitad de la muestra diga tener un conocimiento solamente intermedio o no muy alto y que el resto reconozca tener poco conocimiento sobre dicho programa. Podemos concluir que hay una falta de información importante.

También, se comprobó si el paso de los años afectaba al grado de conocimiento sobre el Programa Bilingüe de la Junta de Andalucía, y en caso de ser así, si esa falta de información se compensa con la experiencia docente.

En los datos facilitados en la respuesta libre al final del cuestionario, en ningún momento se reconocen unas cifras tan bajas como los resultados del CCEB, pero sí es cierto que se puede apreciar cierto descontento y un nivel alto de exigencia. Se podría suponer que esta valoración es por falta de información o simplemente porque están descontentos con la parte que conocen; vistos los resultados, una acción rápida de difusión de los requisitos del programa, de las dificultades que se pueden observar para su implementación o cómo actuar ante situaciones provocadas por la diversidad del

alumnado por parte de quienes gestionan la enseñanza bilingüe en Andalucía se hace muy necesaria.

- **OBJETIVO 3: “Describir la formación del profesorado que imparte docencia bilingüe, así como el grado de satisfacción de este con la misma”**

Mellado, Bolarín y Porto (2013) investigaron sobre el profesorado bilingüe en el caso de Murcia, y observaron que, a pesar de mostrar un alto compromiso con el Programa Bilingüe, estos reconocían no tener la seguridad ni el nivel léxico que debieran. Al analizar e interpretar los resultados de la presente muestra en Andalucía, la percepción es muy similar. Entendemos que la administración tiene que cubrir la formación en ambos aspectos (lingüístico y metodológico) y asegurarse tanto de que las nuevas incorporaciones, así como quienes ya vienen ejerciendo este tipo de docencia, tengan un nivel que les permita, al menos, sentirse con seguridad ante el reto que esta modalidad de enseñanza.

Respecto al nivel de idioma certificado de los docentes, y aunque este colectivo se ajusta a las exigencias de la Junta de Andalucía, estos piensan que dicho nivel puede no ser suficiente para desarrollar su enseñanza en modalidad bilingüe. En el caso de los profesores con B2 (nivel mínimo exigido por la Junta de Andalucía), es alto el porcentaje que considera que su nivel está por debajo del que ellos mismos consideran mínimo para poder impartir su docencia con un grado de efectividad alto. De los profesores con C1, el 80% considera que su nivel es el adecuado para desempeñar su trabajo, y el resto cree que sería más conveniente poseer el C2. Entendemos, pues, que no se trata de que haya un nivel más alto, sino que el nivel existente se complementa con una capacitación metodológica que aporte seguridad. Si trasladamos este caso a la enseñanza de las materias en lengua materna, de nada nos serviría tener a personas nativas con un alto nivel de conocimiento sobre su área pero sin formación metodológica. Concluimos que el profesorado en general considera que el nivel de lengua extranjera que tiene no es el adecuado y entendemos, como se decía arriba, que esto puede estar condicionado por la necesidad de tener un apoyo en la formación metodológica, algo que daría, sin duda, seguridad a nuestros docentes.

Observamos una posible insatisfacción con su propia formación y también con la Administración encargada de plantear la preparación pertinente. Además, se advierte cierta falta de seguridad en sus clases bilingües, y las respuestas revelan que existe descontento al respecto, lo que no significa que haya falta de ilusión ni de motivación hacia el fin que se pretende.

Al mismo tiempo, casi todo el conjunto de los encuestados opina que el nivel del dominio de la segunda lengua en general y de la adecuación metodológica en concreto es igualmente mejorable. Por otra parte, más de la mitad de los profesores creen que el docente bilingüe en general tiene poca adecuación metodológica para impartir sus clases, y casi todas las respuestas apuntan de nuevo la valoración de “suficiente” o menos, no saliendo de este eterno nivel intermedio-bajo en las valoraciones del profesor.

Con respecto a si el profesorado intenta cubrir esas necesidades formativas siendo ya docente, se vio que más de la mitad de la muestra se ha formado de forma total o casi total siendo ya docentes, dejando una cifra muy baja para los que no se han formado nada una vez que forman parte de la plantilla bilingüe. A su vez, en este profesorado que no se ha formado, casi el total se corresponde con los profesores que ya tienen certificado el nivel C1 cuando empiezan a ejercer. De igual forma se indagó si los años de experiencia profesional en la docencia bilingüe guardan relación significativa con su formación, pero se observa que estos datos no se relacionan entre sí.

Laorden y Peñafiel (2010), con su estudio en Madrid, aprecian que más de la mitad del profesorado bilingüe tiene un nivel básico del idioma extranjero y de estos sólo el 30 % admite que necesita mejorar su formación. Consideran que el problema no es de su formación, sino que es derivado de una insuficiencia de recursos humanos y materiales para desarrollar la enseñanza bilingüe. Mellado, Bolarín y Porto (2013), con su estudio realizado en la Región Murcia denotan que son conscientes de su necesidad formativa pero que, al necesitar más horas de trabajo fuera del horario escolar sin tener beneficios extras, estos no lo realizan, lo que, sin duda, causa descontento. En el presente caso, ocurre lo mismo. En cuanto a las necesidades formativas que tiene el profesor, casi la totalidad de la muestra tiene necesidades relacionadas con la formación. Esta formación que piden se resume en los siguientes aspectos:

- Cursos para la mejora de la competencia lingüística
- Cursos de metodología AICLE
- Metodología de enseñanza de otros idiomas
- Otros cursos:

(En esta opción tenían la oportunidad de escribir de forma libre otras opciones formativas que requerían, estas las hemos englobado en las siguientes temáticas:)

- Cursos de evaluación de ANL/LOMCE
- Cursos para el trabajo con auxiliares
- Cursos para la elaboración de material
- Cursos de expresión y pronunciación del inglés
- Cursos de vocabulario específico de la asignatura
- Cursos de información sobre el programa bilingüe

Sorprende que el profesorado hace cursos pero que, a pesar de ello, casi la totalidad reconoce tener que cubrir otras necesidades formativas. Una quinta parte del profesorado da un no rotundo a la formación en horario extraescolar mientras que el 80 % de la muestra dice que sí se formaría en ese horario. La mayoría de estos últimos plantean los siguientes requisitos sobre esa formación en general o los cursos en particular:

- Constancia de los cursos en los baremos
- Remunerados
- Gratuitos
- Basados en la enseñanza de su asignatura
- Con un enfoque práctico, y de inglés oral y enfocados hacia la enseñanza bilingüe
- Facilidad de horario
- Reducción de ese tiempo de formación en la jornada laboral

Son muchos los docentes que hablan del tema económico o del tema de la realización de cursos fuera de su horario de trabajo. De hecho, este fue uno de los primeros problemas que se encontró la Consejería de Educación para la ampliación del programa bilingüe en los centros escolares: la oposición de los sindicatos a que esta formación sea fuera del horario de trabajo, ya que esto incrementa las horas de trabajo. El profesorado pone condiciones o pide que la formación bilingüe sea en horario de trabajo (Gutiérrez, 2017).

Teniendo claro que el motivo del horario a la hora de hacer los cursos es uno de los problemas destacados, decidimos estudiar si el motivo económico también puede ser un tema a considerar. Casi la totalidad ha financiado totalmente o casi del todo su formación, lo que nos lleva a preguntarnos por qué el profesorado paga parte de su formación si existe una oferta de formación gratuita. Los docentes afirman que la oferta de formación que hace la Junta de Andalucía se ajusta poco o nada a sus necesidades como docentes bilingües, con lo que la oferta que tienen no es la que desean y/o necesitan. Ni un solo participante afirma que estos cursos se ajustan completamente a sus necesidades. Por esto, el profesorado que trabaja en Andalucía necesita cubrir sus necesidades investigando sobre acciones formativas en empresas privadas o redes sociales, donde el profesorado busca formación para completar sus conocimientos. Los lugares donde el profesorado busca recursos formativos son muy variados, por lo que se concluye que quizá no haya un lugar donde la Junta de Andalucía ofrezca lo que el profesorado desea y busca para cubrir sus necesidades.

Otro tema es el de la insatisfacción de los docentes por dificultades con los materiales y los recursos humanos. El profesorado afirma tener material suficiente pero que este no se ajusta del todo a lo que necesitan realmente. Mayoritariamente usan libro de texto, ya sea como material principal en sus clases o como complemento a otros recursos como Internet y pizarras digitales, entre otros. El libro ha representado un elemento indiscutiblemente clave en nuestra educación y vemos que en la enseñanza bilingüe sigue teniendo un papel importante. Se preguntó si el profesorado está satisfecho con el manual, y la gran mayoría señala de forma muy explícita su insatisfacción con el libro de texto. Sorprendentemente, casi todos los profesores que usan el libro, más del 90 % de la muestra, da una valoración baja a la adecuación del libro a sus necesidades. Por tanto, hay otro elemento para mejorar o cambiar.

De la Nuez (2015) expone en su estudio que, en el caso del libro de *Science*, algunos profesores confiesan que desde el capítulo uno del manual ya se aborda la asignatura dando por hecho que el lector es bilingüe o nativo. Ya en este primer tema, “El Reino Vegetal” consta de cinco páginas de “Conocimientos”, seguidas de dos de “Actividades” y una de “Resumen de lo que he aprendido”. Solo para llegar hasta allí (el “Resumen”) hace falta tener vocabulario muy específico, conocer bastante las estructuras gramaticales y dedicarle muchas horas de clase y estudio. Añadía De la Nuez que con una preparación normal de la clase y con algo más que desmedido entusiasmo, no era suficiente para asimilarlo todo. En definitiva, mientras en inglés trabajan el verbo *to be*, en *Science* estudian la fotosíntesis o el ciclo del agua en este idioma extranjero. Algunos profesores confiesan hacer las evaluaciones y las clases con un nivel más asequible que en su idioma materno para que puedan superar sus asignaturas, y el profesorado tiende a usar material que normalmente no usarían en una enseñanza más convencional y también tienden a simplificar (Muscará, 2010). Otros estudios afirman que “en la evaluación, destaca la dificultad que entraña el docente el evaluar el conocimiento de la lengua y conocimiento de la asignatura a la misma vez, siendo este último el que predomina en la valoración” (D’Ángelo, 2011); “Hay una necesidad de usar la lengua materna para los conceptos más complejos” (Méndez y Pavón, 2012); “El profesorado tiene que simplificar sus explicaciones y poner muchos ejemplos para que el alumnado entienda el contenido de la asignatura y tienen la necesidad de apoyo visual” (Velasco y Cancino, 2012), como es el caso del uso del material extra, cada vez más usado en las aulas bilingüe. Vuelve a cobrar importancia la idea de la formación en estas conclusiones.

La necesidad de formación se refleja en las clases, no sólo en el material sino también en las funciones discursivas en inglés, en las que la mitad de los docentes confiesan hacer un uso intermedio o insuficiente de estas. Entonces se observa que el profesorado no desarrolla sus clases en inglés de forma total, ya que no se siente cómodo con su capacitación y tampoco se siente a gusto con un libro de texto íntegramente en inglés, por mucha vocación o pasión por su trabajo que este tenga pues su nivel no se lo permite. Necesita una formación adecuada para que pueda desarrollar bien su labor en el aula bilingüe. Acorde con las citas expuestas en el párrafo anterior, es lógico que este entramado de sucesos se refleje en la evaluación. El profesorado

bilingüe da una importancia mucho mayor a los contenidos frente a la competencia del inglés, cosa que puede ser a causa de la necesidad de formación extra o más adecuada pues no se entiende la expresión sobre algo aprendido cuando se es incapaz de formular dudas, sugerencias, conclusiones o, simplemente, elaborar algunas de las expresiones que sean básicas para la transmisión de lo aprendido.

El docente AICLE no sólo ha de preparar las clases, como cualquier otro profesor, sino que ha de preparar la materia en otro idioma y con un vocabulario muy concreto. Uno de los profesores que añadió comentarios al final del cuestionario exponía: “Los profesores ANL en los centros bilingües hemos hecho un gran esfuerzo sacando tiempo de nuestra vida familiar para formarnos y conseguir el deseado B2 en inglés. Antes había cursos de inmersión lingüística pagados por la Junta de Andalucía. Ahora, con un poco de suerte, el CEP de cada provincia organiza un cursillo de 30 horas que no termina de satisfacer al profesorado”. En la revisión bibliográfica y en los resultados del cuestionario se ve reflejado este aspecto: “El profesorado solicita más formación metodológica y lingüística (...) también al llevar a cabo una elaboración más pormenorizada del material y de las clases, se considera que el número de horas de docencia debería verse reducido y que económicamente debería compensarse este esfuerzo extra. Casi el cien por cien opinó que hacen falta más horas de lengua extranjera y contar con un apoyo cualificado y nativo en las clases. Desconcierta que estos profesores no han recibido mucha formación AICLE pero que, paradójicamente, ven de gran importancia esta formación metodológica. Casi toda la muestra ha recibido un nivel muy escaso de esta formación, pero más del 70 % de la muestra lo ve muy necesario para la enseñanza bilingüe.

Para dar apoyo al profesorado ante las dificultades que podía suponer una enseñanza con una metodología AICLE, el sistema educativo hizo implantar una “ayuda extra”, por lo que cuentan con el apoyo nativo de los auxiliares de conversación. La opinión que tiene el profesorado es que son de gran ayuda e importantes, pero hay que mejorar algunos aspectos. Al respecto, las quejas de los docentes se centran en:

- Que cada vez hay menos auxiliares de conversación en las aulas
- Que el nivel de destreza para impartir docencia bilingüe es francamente mejorable.

De la Nuez, S. (2015) refiere la siguiente anécdota: el profesor de su hija, que llevaba más de dos décadas en el colegio, en el año 2014 empezó a disfrutar de un auxiliar en la clase, un *teacher* de ayuda; un *assistant*, le dicen. Narra lo siguiente: “es un chico de Dakota del Sur, que se lleva bien con los niños de la clase (...) pero que no se acaban de entender. Las clases se ralentizan en cuanto a contenidos porque obviamente, la clase no es tan fluida como en la lengua materna del alumnado”. También destaca que los niños con problemas de aprendizaje tardan más en asimilar los conceptos y se sienten más afectados aún en el proceso de aprendizaje bilingüe. El proceso en general no es tan fluido. Además, afirman que, aunque los resultados de tener un auxiliar en clase son positivos y sirven de ayuda, se podía mejorar teniendo estos una preparación en la asignatura de la que vayan a ser partícipes, puesto que en la mayoría de las ocasiones el nativo no sabe los conceptos de la asignatura y por lo tanto no son capaces de dar una asistencia de calidad, a pesar de su buena pronunciación. Tienen el acento, pero no saben español, por si hace falta aclarar algo, ni saben de la asignatura en sí. En uno de los comentarios del cuestionario CCEB, un profesor añade lo siguiente: “lo que a mí más me preocupa es que La Junta de Andalucía invirtió mucho al principio pero actualmente no disfrutamos de los recursos que hacían este programa interesante y productivo. Hemos pasado de tener dos auxiliares de conversación extranjeros a tener uno y este año no tener ninguno. Esta medida es imprescindible, por la motivación que suponía para el alumnado y porque el profesorado podíamos planificar las clases con ellos”. No es de extrañar que la opinión negativa o insuficiente tan generalizada se deba a la suma de todos estos factores, y que esto se refleja en su motivación. Además, tantas deficiencias dificultan que la calidad de la enseñanza bilingüe progrese eficientemente.

Apunta otro profesor bilingüe: “Sin la presencia del auxiliar en horario laboral y con el título ya en el cajón, el profesorado se siente abandonado y pierde seguridad en sí mismo a la hora de impartir las clases en inglés. Aún así siguen esforzándose y trabajando con materiales en inglés, y algunos pagándose clases de conversación privadas por las tardes”. Otro comentaba también: “Al principio de impartirse este programa bilingüe, el alumnado (o sus padres) elegía libremente su participación. Actualmente es impuesto al 100 % del alumnado de mi centro, incluyendo alumnado con necesidades educativas especiales y alumnado de etnias no interesado en la

enseñanza más allá de la obligación de estar escolarizado. Y manteniendo una ratio de 30 o 32 alumnos por aula. Es un insulto

exigir al profesorado unos resultados satisfactorios en estas condiciones”. Otro matizaba: “Yo soy profesor de inglés y debo decir que el nivel de uso del inglés con el que salen nuestros alumnos es superior al nivel medio. Por supuesto con las excepciones que te puedes imaginar. Pero, creemos que no es sólo un tema del profesorado, que es responsabilidad de la Junta de Andalucía mantener el nivel del profesorado y organizar esta enseñanza de una forma más práctica y realista si pretenden presumir de un alumnado adolescente bilingüe de verdad.

A pesar de tener cosas que mejorar en cuanto a los auxiliares de conversación, los datos obtenidos por las respuestas del profesorado bilingüe reflejan que la incorporación de estos es beneficiosa. La media de las respuestas es en todos los casos superiores al suficiente, viendo la figura del auxiliar como algo bastante positivo en la comunicación oral.

- **OBJETIVO 4: “Identificar las dificultades que tiene el profesorado para llevar a cabo una enseñanza bilingüe de calidad”**

Con el estudio cuantitativo realizado y sumándole la opinión de los profesores en los comentarios adicionales al final del cuestionario, se ve que la visión en general no excesivamente mala, pero tampoco positiva. Cualquiera que sea el motivo por el que el profesorado considera que no está lo suficientemente formado o que hace que no esté satisfecho en su docencia, se debe solucionar.

A través de la práctica surgen necesidades diferentes a las que en un principio pueden surgir de la creación teórica, esto es, la diferencia entre lo que imagina el órgano encargado de la creación de estos cursos y la necesidad real que nace cuando se pone en práctica la labor docente en el aula bilingüe. La siguiente frase de un profesor era concorde con el sentir general de la mayoría de los encuestados: “Hay un abismo entre la teoría del Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía y la necesidad real que

surge cuando se pone en práctica”. Haciendo un sumatorio de estas exploraciones, se han recopilado las doce dificultades más manifestadas en el profesorado bilingüe:

1. Alto nivel de desconocimiento del Programa
2. Valoración baja de la política bilingüe
3. Necesidades formativas sobre el idioma y la metodología AICLE
4. Dificultad en las evaluaciones: lengua y/o contenidos
5. Preocupación por la adecuación de los cursos existentes
6. Poca valoración social
7. Necesidad de invertir tiempo y dinero
8. Inseguridad con el idioma
9. Los auxiliares de conversación
10. Falta de motivación
11. Los libros de texto
12. Falta de formación para los alumnos con dificultades de aprendizaje, necesidades especiales o falta de interés

El profesorado se muestra también descontento incluso con la denominación “Centro Bilingüe”. Pena y Porto (2008) manifiestan el mismo pensamiento en su estudio realizado en Madrid: “El término “bilingüe” es inexacto para denominar la enseñanza que en estos centros se imparte”. Destaca que únicamente cinco participantes se muestran satisfechos con la nomenclatura actual. Todos los demás no ven del todo adecuada esa nomenclatura y apuestan por otras denominaciones como:

- Centro AICLE
- Enseñanza con idiomas extranjeros

Aunque esta enumeración de teorías se recoge directamente de los profesores, parece que se refleja en los alumnos. La motivación positiva del profesorado es una parte crucial para la enseñanza de calidad. “Los resultados avalan el importante papel que juegan los contextos en los que está inmerso el alumno en el desarrollo de la

motivación tanto el contexto sociocultural –familiar, de amistades – como el entorno del aula –el grupo de alumnos y especialmente el profesor, su actitud, su estilo personal de enseñanza, sus estrategias para promover la interacción y su empeño por fomentar la empatía entre él y el grupo de alumnos pudiendo modificar los intereses, las necesidades e incluso las habilidades del individuo –. De igual manera, verifican que el aprendizaje de otra lengua-cultura que requiere la participación extra del alumno en las actividades de clase, poniendo en riesgo su ego lingüístico, por ejemplo, ante la posible comisión de errores, afectando a su motivación. Además, supone el reconocimiento de otras formas de pensamientos lo que requiere del aprendiz la modificación de esquemas adquiridos, así como la aprehensión de otros (...) el interés de los docentes por esos factores y el conocimiento que tengan de sus modos operativos pueden mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.” (Rodríguez, 2012). Siguiendo esta lógica, cuando en el CCEB se investiga acerca de la docencia y el alumnado, se observa que los resultados tampoco son satisfactorios.

Seguidamente, se estudia la posibilidad de si el alumnado bilingüe alcanza un menor nivel de conocimiento de contenidos en la lengua materna o de si este alcanza un mayor nivel de competencia comunicativa en la lengua extranjera respectivamente. Ambos en comparación con centros no bilingües. No hay una visión clara en cuanto a la opinión de que el alumnado de centros bilingües alcance menos nivel de conocimientos de contenidos en la lengua materna, ni tampoco se posicionan en el hecho de que este alumnado tenga mayor nivel de competencias comunicativas en inglés comparados con los alumnos de centros no bilingües. Un profesor afirmó que sus alumnos aprendían cosas en inglés de las que no sabían el significado en su lengua materna y que también había veces en las que tenía que simplificar los términos para adaptarlo a su nivel de inglés y que con esto, se perdían conocimientos. También se quejaba de la falta de nivel de los alumnos, que hacía que las clases fueran de menos nivel y que el rendimiento fuera más bajo, algo relacionado también con el aprendizaje no fluido.

Con tantas circunstancias no totalmente favorables, esto supone una desventaja o dificultad en la enseñanza bilingüe de calidad. Incluso en los resultados se ve que cierta parte del profesorado no se ve capaz de llevar una clase en la que el alumno pueda de participar oralmente en el desarrollo de una clase en otro idioma. Se habla de bilingüismo en un aula donde no el alumnado no usa el inglés de forma sistémica. Esto

no parece que deba verse como una práctica normal, porque no es el objetivo deseado según el Plan. En comentarios y conversaciones adicionales al cuestionario por parte del profesorado de la muestra, los datos eran muy diferentes a los datos reflejados en la encuesta anónima CCEB, ya que en el primer caso afirmaban que sus alumnos eran capaces de interactuar fundamentalmente en inglés, pero después, en el cuestionario anónimo las respuestas eran muy diferentes. Aquí es mayoritario el número de profesores que reconoce de forma anónima que el uso del inglés por parte de su alumnado es muy limitado.

Al indagar sobre su opinión sobre si el número de horas docentes en inglés que el alumnado tiene era adecuado para su aprendizaje, tenían una opinión más positiva. Según estas opiniones procede descartar entonces que el número de horas sea una dificultad añadida.

- **OBJETIVO 5: “Diseñar una propuesta de mejora para el sistema educativo que sirva como elemento de progreso en el desarrollo de la diversidad lingüística”**

En base a los datos aportados en esta Tesis Doctoral, nos vemos en la necesidad de presentar una serie de propuestas de mejora que entendemos pueden mejorar tanto el conocimiento que el profesorado tenga del Programa Bilingüe en Andalucía como la actitud con la que este se enfrente a este tipo de docencia. Esta propuesta queda reflejada en el siguiente punto.

### **8.3. PROPUESTA DE MEJORA**

En esta propuesta se han tenido en cuenta como base en todo momento estos objetivos y las mejoras formuladas se enumeran dando solución a los doce problemas que derivan del objetivo número 4:

- **Dificultad 1. Alto nivel de desconocimiento del Programa**

Los datos del CCEB muestran que el profesorado no conoce en profundidad el Programa, por lo que parece coherente proponer acciones que garanticen que este llegue correctamente a los integrantes de los centros bilingües y de este modo pueda implantarse con calidad debida.

Parece oportuno que se proponga una serie de acciones formativas que estén llevadas a cabo por profesionales con experiencia en la práctica, en la gestión de los centros así como en innovación educativa en educación bilingüe.

- **Dificultad 2. Valoración baja de la política bilingüe**

“Ya casi no actualizan las páginas webs ni invierten tanto como al principio en la política bilingüe. El Gobierno no renueva ni mejora nada” son las palabras de una profesora que se queja del programa en general y de la poca importancia dada por las autoridades políticas. Son numerosos los autores que señalan que hay deficiencias que hay que solucionar en este ámbito. Ortega Martín (2015) aborda la función de los políticos que intervienen en la ordenación legal bilingüe, los cuales suelen tener una función meramente controladora, y no tanto orientadora y asesora. Comentarios como: “creo que el Gobierno ve este proceso como algo únicamente burocrático sin contar con el profesorado y la realidad” , “hay un abismo entre la teoría del Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía y la necesidad real que surge cuando se pone en práctica” o “las leyes están hechas por personas que dudo mucho que sepan lo que es el día a día

en una clase bilingüe; si nos preguntaran se podrían arreglar muchas cosas” extraídos de las respuestas abiertas dadas en el Cuestionario. Los docentes entienden que, si se les hiciera partícipes de la organización y gestión del programa, este funcionaría mejor. En un estudio reciente (Ortega Martín et al., 2018) llevado a cabo en España, los profesores que están en programas AICLE señalan debilidades como la falta de coordinación entre los docentes del programa bilingüe, así como de una falta de planificación en general. Los coordinadores de los programas no disponen de tiempo suficiente para la gestión en los centros y esto, no cabe duda, tiene su reflejo en la peor calidad de los mismos.

Proponemos un acercamiento real y no solo en el papel de la Administración a los centros. Se ha de preguntar cuáles son las necesidades, qué carencias se tienen, las expectativas y los recursos con los que se cuenta, etc. si se quiere tener al profesorado motivado en una tarea que saben que puede tener momentos de carencia, pero siempre tendrá el respaldo y el apoyo de la administración en forma de personal, recursos y, cómo no, formación.

- **Dificultad 3. Necesidades formativas del idioma y sobre la metodología AICLE**

En el artículo 102 de la LOMCE se puede leer: “La formación permanente del profesorado es considerada un derecho y una obligación”. (Artículo 102, LOE/LOMCE). Tener este derecho y obligación es un aspecto positivo, pero según la opinión del profesorado, las posibilidades que tienen para formarse no se ajustan lo suficiente a sus necesidades docentes. Según la muestra, estos cursos deberían enfocarse más a la práctica real en la clase, demandando cursos formativos sobre metodología en el aula bilingüe, elaboración de material, evaluación, etc. Un profesor ponía de manifiesto que: “El Programa comenzó de forma muy potente y ha ido poco a poco siendo menos fuerte y eficaz. Se ha ido ampliando el número de centros, pero disminuyendo a los docentes, reduciendo su salario, poniendo además menos auxiliares y olvidando actualizar los recursos disponibles.”. Hay proyectos y recursos de ayudas

como se vio en el marco legal (capítulo 3), pero cada vez son menos. Un ejemplo de calidad en cuanto a recursos son las secuencias didácticas que permiten acceder a material por idiomas, etapas o asignaturas a través del Portal de Plurilingüismo de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía (Portal Plurilingüe-Junta de Andalucía, 2015). Hay que adaptar los recursos a las necesidades reales y basarse en dos necesidades formativas principales: la enseñanza del inglés y de la metodología AICLE. Es cierto que hay cursos, pero si el profesorado no está satisfecho, sería conveniente consultar qué se necesita y ajustar la oferta a esa demanda. De poco sirve que haya muchos cursos en la oferta y que estos o bien se repitan año tras año, sean demasiado teóricos o no se ajusten a lo que realmente se necesita. “Se debe mejorar el nivel lingüístico y metodológico del profesorado de ANL, ya que hasta el momento no se ofrece formación inicial del profesorado en las universidades españolas y el profesorado debe buscar la formación y la habilitación por su cuenta”. Los mismos estudiantes reclaman que las clases se deberían impartirse completamente en inglés, y que ellos mismos deberían hablar más en el idioma extranjero. Reconocen que: “Algunos profesores no tienen suficiente nivel de inglés. Su vocabulario y su pronunciación es mejorable. Algunos tienen serias dificultades a la hora de explicar las materias. Algunos profesores tienen menos nivel de inglés que ciertos alumnos” (Ortega Martín et al., 2018). Pérez Cañado (2017) habla también sobre la insuficiente formación lingüística del profesorado de ANL, “a veces, deficiente para la impartición de sus asignaturas en una L2”.

La necesidad formativa está clara, y nos referimos no sólo a plantear cursos de inglés, sino enfocar la formación y los recursos a una formación más útil y necesaria, y eliminar lo que no tenga un carácter realmente práctico y útil. Sería oportuno establecer cursos online que sean llevados a cabo con imágenes, ejemplos y de un modo funcional, haciéndolos poco tediosos y fáciles de asimilar. Y al terminar la formación, convendría pasar una encuesta anónima para saber en qué se podría mejorar y cuáles son las necesidades de los profesores. Sean cursos presenciales o no, el objeto debe ser que el profesorado, cuando acabe la formación, no sólo tenga conocimientos teóricos, sino que haya adquirido conocimientos sobre las competencias necesarias a desarrollar y cómo hacerlo. Debe considerarse la formación del profesorado como un entrenamiento para su día a día y tener un rumbo práctico por medio de presentaciones audiovisuales, prácticas

a poner en marcha con los propios alumnos, supervisiones dirigidas para posibles dudas, etcétera.

- **Dificultad 4. Dificultad en las evaluaciones: lengua y/o contenidos**

Un asunto muy debatido también son las evaluaciones, donde los profesores se cuestionan si valorar más los contenidos o si, por el contrario, hay que tener más en cuenta el propio aprendizaje del idioma extranjero. Lo mejor siempre sería poder mantener un constante del equilibrio entre la lengua y el contenido. Es complicado tener una conciliación de “dos objetivos tan ambiciosos en un horario escolar limitado y con creciente presión curricular: el fomento del aprendizaje de una segunda lengua y el mantenimiento de los niveles de contenidos” (Dalton-Puffer, Nikula y Smit, 2010).

En la normativa se establece que “prioriza el desarrollo de los objetivos propios del área, materia o módulo profesional sobre la producción lingüística, que no deberá influir negativamente en la valoración final del área” (Ortega Martín et al., 2018). Efectivamente, este equilibrio es un concepto muy complejo. Una profesora comentaba: “Es muy complicado que se pueda mejorar el inglés a la vez que se va avanzando en ciencias, hay muchas duchas del idioma extranjero y esto hace que la clase sea más lenta”. Según los resultados del CCEB, hay concepciones completamente opuestas: hay profesores bilingües que apuestan por el dominio equilibrado, los que apuestan por valorar más la exactitud lingüística o los que basan su evaluación en función de los conocimientos en la materia. A pesar de tener en cuenta que la norma exige que los objetivos de la asignatura priman por encima del idioma, se deberían exponer unas pautas claras para delimitar este aspecto y aclarar en lo posible la finalidad de la evaluación de un enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas, y de esta forma, eliminar las dudas e inseguridades generadas al respecto.

- **Dificultad 5. Preocupación por la adecuación de los cursos existentes**

El profesorado afirma que cada vez hay menos cursos útiles, por lo que el profesorado desea es que se mejoren los cursos existentes, que se ajusten a la situación

actual y se renueven. Lorenzo, Casal, Moore y Alfonso (2009) señalan la necesidad de formación de integración del currículo y métodos, técnicas y recursos específicos para la enseñanza bilingüe.

Muchos profesores mantienen que “a veces recurrimos a formación privada porque no sabemos dónde buscar”; “cada vez hay menos cursos gratuitos y más cursos privados”; “ni siquiera sabemos si el curso que buscamos está a nuestra disposición”.

Según las necesidades destacadas en los resultados, se recogen las siguientes temáticas de formación como las más demandadas:

- Cursos de formación AICLE en los grados (práctica y metodología)
- Cursos de formación AICLE para futuros docentes (cursos universitarios)
- Cursos de inglés específico basados en las ANL
- Ayuda para la elaboración de material AICLE para la asignatura a impartir
- Cursos de motivación (inteligencia emocional enfocada al profesorado bilingüe, entre otros)

La formación en idiomas tendría que estar ajustada a las necesidades docentes. No entendemos una formación generalista de nivel B2 o C1 cuando otra especializada para docentes sería mucho más eficaz y útil. El British Council, por ejemplo, ya oferta esta formación con sus cursos APTIS for Teachers. La formación en las escuelas oficiales de idiomas tendría que ir por ese camino.

- **Dificultad 6. Poca valoración social**

Muchos docentes han manifestado comparaciones con otros países o incluso quejas sobre lo poco valorados que cada vez más se sienten los profesores. No es este un asunto que afecte solo a los docentes bilingües, aunque estos sí sienten, según hemos podido observar, que el esfuerzo que requiere adaptarse a estos cambios no es debidamente apreciado ni social o económicamente reconocido. Apunta un profesor:

“El documento del desarrollo del Proyecto de nuestro Centro no suele revisarse y sobre todo no se suele enriquecer con nuestras dudas o con los resultados obtenidos del programa”. Otro destaca: “Cada vez tenemos menos ayudas, menos sueldo y menos reconocimiento; pero más trabajo y más alumnos por clase”.

Ortega Martín et al. (2018) exponen que, según la percepción del profesorado, el hecho de haber muchos cambios en cuanto a la plantilla en algunas áreas hace difícil planificar las enseñanzas a largo plazo en los programas AICLE y esto también desmotiva al profesorado permanente que ve cómo los compañeros con los que comienza un proyecto de cualquier tipo han de abandonar el centro al comenzar el nuevo curso.

Por otro lado, autores como Bruton (2011a, 2013) dan evidencias sobre las desigualdades socioeconómicas y socioculturales que se dan en el alumnado de estos programas; Alonso *et al.*, (2008) hacen una comparativa de los alumnos bilingües con los que siguen el currículo oficial obligatorio y destaca que por norma general estos programas son elitistas. Son muchos los estudios en los que se llega a una conclusión similar (Cenoz *et al.*, 2014; Bruton, 2013, 2015). Hay otras opiniones como las de Merino (2015) en la que demuestra que lo que ocurre es que hay mucho desconocimiento sobre este asunto, ya que en todos los centros hay una diversidad muy considerable según la legislación vigente; pero que lo que ocurre es que se sigue teniendo la idea antigua de asociar la enseñanza bilingüe con clases sociales acomodadas.

La Administración debe valorar al profesorado debidamente con un salario que sea acorde al esfuerzo realizado, valorando la formación que realiza a nivel particular en su tiempo privado y reconociendo la aportación que estos, en definitiva, hacen a la sociedad.

- **Dificultad 7. Necesidad de invertir tiempo y dinero**

En todo aprendizaje, los docentes, han sido reconocidos como la clave del éxito por su importancia a la hora de suministrar la educación lingüística y académica (Castro, 2002; Lindholm-Leary, 2001). Se deberían remunerar los cursos, hacerlos en

horario escolar, dar beneficios por esta formación además de puntos válidos para el baremo, adecuar los cursos a los intereses y poner tutores para resolver cualquier duda que se pueda tener una vez finalizados.

Además, la elaboración de un material en otro idioma es un tiempo que se tendría que tener en cuenta económicamente o en una reducción de la jornada laboral de este profesorado. El docente bilingüe pasa a ser un aprendiz más, además de profesor, y este asunto no tiene recompensa, lo que causa insatisfacción y además provoca que el profesor no se forme más, aunque pueda necesitarlo.

La formación y su mantenimiento de la formación exigida al profesorado bilingüe de ANL es un asunto que tiene que solventar el propio profesor, por cuenta propia y necesita más formación y más apoyo por parte de la Administración. (Ortega Martín et al., 2018). Al mismo tiempo, en cuanto a los coordinadores, en el art. 6 de la Orden de 28 de junio de 2011 se añade que estos deben hacerse cargo no sólo de coordinar a su equipo docente y velar por la implantación correcta del modelo establecido, sino que durante los dos cursos académicos en los que dura este cargo, también deberá establecer el horario de los auxiliares y ser el encargado de mediar con los demás centros bilingües en el caso de necesitarlo, lo que suma un esfuerzo más extra que no tienen los coordinadores no bilingües. Se debería realizar un cuestionario para saber qué necesita y demanda el profesorado.

- **Dificultad 8. Inseguridad con el idioma**

La formación lingüística y en AICLE del profesorado (Pérez Cañado, 2016a y 2016b), suele ser deficiente por lo que una formación continua debería ser una prioridad para las administraciones encargadas de ello. El profesorado ANL, normalmente acreditado con un nivel B2, asegura que no es un nivel suficiente para garantizar la buena calidad de la docencia la formación lingüística y en AICLE del profesorado. Ortega Martín (2015).

Los requisitos y la formación actual causan lagunas de desconocimiento necesario en base a la metodología AICLE y al conocimiento práctico del idioma. Se hace necesaria la formación lingüística del profesorado pero adaptada, como se indicaba

anteriormente, a la realidad del aula, a la resolución de los conflictos que puedan darse, adaptada a aspectos metodológicos y que, en definitiva, aporte garantía de éxito y calidad al profesorado que imparte esta docencia.

- **Dificultad 9. Los auxiliares de conversación**

En Andalucía, la Orden de 28 de junio de 2011, en su artículo 23, establece que “todo centro público bilingüe contará con, al menos, un auxiliar de conversación. Su tarea es colaborar con el profesorado que imparte áreas o materias en L2, para fomentar la conversación con el alumnado. No ejercen funciones propias del profesorado y la provisión de los auxiliares se realiza, por lo general mediante Instrucciones *ad hoc*.” (La Resolución 204/2017 de 22 de mayo se aplica, en términos idénticos, a los centros concertados).

Los auxiliares de conversación suponen un elemento de motivación y apoyo para el profesorado y alumnado de los centros bilingües. Suele ser gente joven que, aunque aportan un componente muy positivo también ocurre que por norma general no saben de la asignatura en sí ni del idioma español, necesario para resolver dudas en algunos casos. Desgraciadamente, el número de estos se ha visto reducido en los últimos años a consecuencia de la crisis y ajustes hechos desde la Junta de Andalucía. La mayoría del profesorado destaca que es un ente positivo tanto en el aula como fuera de ella pues no solo interactúan con el profesorado, sino que también ayudan en la elaboración de materiales. La Consejería afirma que el Plan aprobado recoge el aumento progresivo de los auxiliares de conversación (Martín, 2017), pero estas afirmaciones no se ajustan a la realidad. Nosotros proponemos hacer un seguimiento para ver si realmente cada profesor cuenta con este apoyo.

Con respecto a la estancia de los auxiliares en los centros, algunos de los participantes en este estudio manifiestan que “muchas veces no sabemos las horas con las que vamos a contar con ellos, ni siquiera sabemos a veces si vamos a contar con su ayuda o no. Es más, hacemos la planificación del curso sin contar con estos”, afirma un profesor. En cuanto a su formación hay que señalar que a los auxiliares de conversación no se les requiere saber sobre las asignaturas con las que trabajan y muchas veces

tienden a simplificar demasiado o incluso dan una formación que puede no ser la adecuada. Los auxiliares de conversación en los centros andaluces son becarios graduados o estudiantes de penúltimo o último curso de países con los que existe acuerdo bilateral para ser auxiliar de conversación extranjero en centros educativos públicos españoles. En otro estudio (Ortega Martín et al., 2018) se sigue echando en falta una mayor disponibilidad de auxiliares de conversación, que son insuficientes para atender el volumen de alumnado. Incluso demandan que lo ideal sería tener un auxiliar de conversación permanente.

Sería necesario hacer mejora en la organización y elección de los auxiliares de conversación, teniendo en cuenta que deben de poner al menos uno para cada profesor y que su formación debería ser en la asignatura de la que van a formar parte. A la vez, habría que hacer más inversión para que todos los docentes pudieran tener este apoyo.

- **Dificultad 10. Falta de motivación**

Es evidente el exceso de información y lo complicado que parece innovar en el aula, ya que “los alumnos tienen tantos recursos a su disposición que a algunos profesores nos parece imposible sorprenderlos”.

Planteamos una formación para que el profesorado se maneje correctamente con las nuevas tecnologías y pueda aplicarlas en el aula además de cursos de liderazgo, de coaching o inteligencia emocional que les ayuden a descubrir sus fortalezas para mejorar su rendimiento y el de los alumnos. Este tipo de cursos han de ofrecer prácticas que se puedan aplicar en los centros educativos, aplicadas al aula y al marco de edad al que se dirige el docente. Al sentirse mejor en el aula y consigo mismo, su valoración y motivación personal crecerá. En el Anexo 5 se adjunta un ejemplo de curso de formación para el profesorado que podría ser copiado para los docentes de los centros públicos andaluces.

El profesorado ha de sentirse escuchado, oído en sus sugerencias y atendido en sus reclamaciones. Una de las posibles fuentes de desmotivación puede ser el ver cómo la gestión de la política bilingüe esté alejada en muchos casos de la realidad del aula, de

las sugerencias y propuestas hechas por los docentes. Si esto es a nivel de centro, mucho más.

Otra idea clave es fomentar los contactos con las universidades y otros organismos para fomentar la enseñanza bilingüe, junto con la participación en proyectos internacionales (p. ej. eTwinning, Erasmus +, etc.) para animar al profesorado a participar en otras iniciativas, y a su vez ampliar su formación y motivación. No sólo se debería hacer en torno a estas instituciones sino también con otros centros del entorno que trabajan a diario en esta misma realidad y que tienen demostradas una serie de buenas prácticas.

- **Dificultad 11. Los libros de texto**

El libro de texto es un material muy usado en la enseñanza bilingüe. De hecho, según los datos es casi determinante en la planificación de la enseñanza, puesto que casi la totalidad del profesorado dice aplicarlo en sus clases. Muchas veces el educador cuenta con el libro en castellano, el libro en inglés e incluso un tercer libro para la lengua extranjera. Inclusive, se apoyan con fotocopias de otros manuales para sus sesiones bilingües. Esto hace que gran protagonismo de los contenidos de la materia los decidan las editoriales.

En los resultados del Cuestionario se vio claramente que los manuales no se ajustaban a las necesidades docentes. Habría que hacer un estudio exhaustivo para ver qué hay que modificar, y ajustar esos documentos lo máximo posible a la realidad en las clases. Según el profesorado (Ortega Martín et al., 2018), el alumnado no tiene un nivel acorde con el nivel que aparece en los textos bilingües, que van muy adelantados con respecto lo que se aprende en el aula de inglés del mismo nivel. Dicen que no sólo es que el nivel de los alumnos impida llevar a cabo una clase totalmente en inglés por la competencia lingüística de los alumnos, sino que el interés de estos por el aprendizaje se ve afectado por este motivo. Pensamos que una mejora en el enfoque del libro, haciéndolo más acorde con la opinión del docente y ajustándolo así a la realidad del profesorado y al alumnado ayudaría en este caso. Con un material más adaptado al nivel

del alumnado, a las necesidades del docente y al ambiente en clase, entendemos que se corregiría y optimizaría el aprendizaje.

- **Dificultad 12. Formación para los alumnos con dificultades de aprendizaje, necesidades especiales o falta de interés**

Según el Punto 2 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, las Administraciones tienen la obligación de fomentar el desarrollo de la igualdad efectiva, ya sea entre sexo, previniendo la violencia de género o contra personas con alguna discapacidad, fomentando los valores “inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social”.

Según los resultados obtenidos, los docentes consideran que la enseñanza bilingüe tiene un efecto positivo en el alumnado en general, con aspectos que aún quedan por resolver. “A la hora de la verdad, el alumnado con unas capacidades diferentes o el alumnado que no sigue la clase se queda atrás”, según nos manifiesta un docente bilingüe. El profesorado encuentra muchas dificultades para desarrollar esta enseñanza en sectores con dificultades de aprendizaje o alumnos con poco interés. Una propuesta sería hacer formaciones específicas para instruir al profesorado con estrategias enfocadas a los casos más comunes con necesidades especiales.

Se valora también como otra estrategia de ayuda la opción de ofrecer actividades integradoras para todos los alumnos (talleres en inglés con actividades que todos puedan hacer, juegos adaptados, etc.). La falta de nivel en la L2 de alumnos también debería solucionarse dándoles ejercicios extra y más clases de apoyo, incluso extraescolares si fuera necesario, debido a que en todos los centros hay alumnos con diferentes capacidades o necesidades e incluso con intereses diferentes y no siempre aprovechan las clases de la forma más eficaz. No podemos dejar por alto la opinión de ciertos autores que alertan de los problemas del bilingüismo en la escuela pública, en particular sobre la segregación y la desigualdad social que provocan los programas AICLE, al igual que el fomento de la competitividad que genera. (Pensarlaeducacion, 2017).

Consideramos que, dependiendo de las necesidades del alumno, se implante un número diferente de materias y horas primero de LE y luego de ANL impartidas en inglés para así reforzar el aprendizaje de aquellos que pudieran necesitar una atención mayor que la del resto del grupo. Actividades extraescolares o complementarias o estancias en el extranjero podrían ser acciones que fomentaran la atención del alumnado, les hicieran verse más capaces y, con ello, su motivación se viera incrementada (Madrid y Hughes, 2011; Bruton, 2013 y 2014; Julius y Madrid, 2017; Madrid y Pérez Cañado, 2018). Por último, y aunque pueda sonar a tópico, recomendamos una reducción de alumnos por clase para así facilitar la atención al grupo en general, por supuesto, y, cómo no, a aquellos que necesitan de una atención especial.

#### **8.4. DIFICULTADES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Esta tesis aporta una nueva perspectiva sobre el efecto del método AICLE y el bilingüismo en general en las aulas andaluzas, contribuyendo de forma humilde a las investigaciones que ya se encuentran en esta área de estudio. Creemos que puede ayudar a cualquier centro bilingüe, en la medida de lo posible y ajustándose a sus necesidades. Sin embargo, hay que tener en cuenta que esta investigación presenta limitaciones a causa de las características y las condiciones de contexto en las que se ha llevado a cabo.

El estudio, básicamente de corte cuantitativo, ha permitido hacer una representación de las características que nos ha aportado la opinión de la muestra, derivada de su práctica y su labor docente. Nos hemos centrado en este método ya que es la forma más eficiente de analizar los datos obtenidos y hacer relaciones entre ellos. También nos pareció que para que el estudio sea lo más beneficioso posible, tenía que ser objetivo y centrarse en mejorar, considerando que podría haber algunas opciones poco representativas. También hemos usado datos de corte cualitativo con las opiniones adicionales que nos han dado algunos integrantes de la muestra. Pero como estos datos son a pequeña escala, los resultados no se podían extrapolar y estos sólo los hemos

usado a la hora de hacer conclusiones y nunca para los análisis de datos y resultados, ya que queríamos que fueran lo más objetivos posible. De igual modo, al ser un tema muy actual, y al estar involucrada profesionalmente la investigadora con la muestra, tuvimos que tener especial cuidado con el tratamiento de los datos: su fidelidad y veracidad, porque el componente subjetivo se manifestaba en numerosas ocasiones, evitándolo lo máximo posible. No hemos hecho un análisis de los resultados en base a la dimensión afectiva en la formulación de las preguntas del CCEB puesto que los objetivos de nuestra tesis no se centraban en la parte emocional. (Krathwohl, Bloom y Masia, 1964).

A nivel de metodología, no se han tenido en cuenta la incorporación de entrevistas formales u observaciones elaboradas, ya que hemos visto que estos datos no hubieran enriquecido el estudio. Hemos observado que el profesorado se inclinaba hacia un veredicto bastante positivo cuando preguntábamos en persona, y que después los resultados anónimos variaban mucho y eran mucho más negativos. Posiblemente sea, entre otras razones, por miedo a reconocer que algo falla, o debido a las inseguridades que muestran en los resultados, no quieren decir nada negativo sobre su labor docente y su entorno.

Debido a la sencillez de las preguntas, la muestra no ha mostrado ninguna duda sobre el planteamiento de los ítems, incluso se han puesto en contacto con la investigadora para ampliar la opinión. Por esto, la interpretación ha sido sencilla y ha abarcado todos los aspectos a analizar, planteando, además, muchas propuestas para futuras investigaciones. Quizá por la extensión de la tesis, pueda tener alguna limitación de envergadura, pero esperamos que será mínima.

Un asunto que supuso dificultad fue la de categorizar el Cuestionario, sumado al de la codificación de los sujetos. El proceso de agrupar la información obtenida para concentrar de la mejor manera los conceptos y para que los sujetos fueran siempre anónimos, fue un proceso arduo. En la codificación hay que agrupar las ideas que son similares descubiertos por el investigador. (Rubin y Rubin, 1995).

Otra cuestión fue la creación de un instrumento válido y fiable. Gracias a la elaboración del cuestionario piloto, y de la mejora del CCEB, pudimos tener una herramienta adecuada. En cuanto a la aplicación de los Cuestionarios, fue una tarea muy complicada, ya que hacer a la muestra participativa no fue sencillo. Hubo que repetir el envío y llamar uno a uno a los centros bilingües de Andalucía. Sumado a prestar

atención a todos los correos electrónicos que nos llegaban con incertidumbres, sobre todo, acerca de la confidencialidad de los datos. Debemos manifestar también que, aunque (la mayoría de las veces por dejadez por parte de los Centros) nos haya costado obtener los datos, todos ellos han tenido buena predisposición y al final, la participación ha sido cuantiosa.

### **8.5. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

Tras la finalización de esta Tesis Doctoral, nos planteamos realizar nuevos estudios sobre:

- I. Crearemos un nuevo cuestionario para obtener información sobre la enseñanza bilingüe del alumnado y otros agentes relacionados e implicados en la formación bilingüe (directores, coordinadores y tutores legales de los estudiantes).
- II. Repetiremos el mismo proceso de aplicación de un cuestionario de opinión (similar al CCEB) al profesorado, alumnado y otros agentes, pero en este caso de centros privados para hacer un estudio y una comparación posterior con el caso de los centros no privados.
- III. Realizaremos una investigación con entrevistas personales y observación en el aula, junto con un cuestionario, para por medio de un método mixto predecir las necesidades del profesorado. Con esto, aspiramos a proponer un listado de cursos conforme a las necesidades docentes.
- IV. Ejecutaremos un estudio exhaustivo del libro de texto con una entrevista semiestructurada a profesorado bilingüe y, con los resultados, hacer una puesta en

común con mejoras a realizar en los manuales. Estos se harán en las diferentes materias que siguen una metodología AICLE, proponiendo mejoras acordes con las enseñanzas a dar en la materia.

- V. Investigar sobre los posibles efectos negativos de la enseñanza AICLE sobre la lengua materna y crear un decálogo de soluciones para evitar este impacto. Los datos los extraeremos de bibliografía relacionada y de entrevistas a una muestra determinada de profesores bilingües y su alumnado correspondiente.

Nuestra línea futura será siempre un intento por alcanzar la mayor calidad en los programas bilingües considerando como esenciales a los agentes implicados en ella (directores, coordinadores, profesorado de ANL y AL, alumnado y, por supuesto, familias). El estudio de los recursos, la formación en general y la metodología y lingüística en particular son la base de los futuros estudios que emanan de esta Tesis Doctoral.







## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



- AbiSamra, N. (2005). Affect in Language Learning Motivation. Disponible en: <http://abisamra03.tripod.com/motivation/>
- Pensarlaeducacion. (2017). El bilingüismo y los programas bilingües como problema en (y de) la Escuela Pública [en línea]. Disponible en: <https://comoelcolibri.wordpress.com/?s=el+biling%C3%BCismo+y+los+programas+biling%C3%BCes>
- Aignerren, Miguel. (1997). Investigación Cuantitativa En Ciencias Sociales. Procesamiento y Análisis De Datos. Colombia: Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Centro Estudios de Opinión: Medellín Colombia.
- Albert Gómez, M. J. (2006). La investigación educativa, Madrid: Mc Graw-Hill.
- Allen, L. (2002). Teachers' pedagogical beliefs and the standards for Foreign Language Learning. *Foreign Language Annals*, 35, 518-529.
- Alvarado. L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico, *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 2008, nº 19. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3070760>
- Álvarez Álvarez C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa, *Estudios pedagógicos*, vol. 37, nº 2, p. 267-279. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173520953015>
- Alvira Martín, Francisco. (2002). Perspectiva cualitativa / perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica. Mc Graw Hill. Mexico DF.
- Andreou, G. y Karapetsas, A. (2004). Verbal abilities in low and highly proficient bilinguals. *Journal of Psycholinguist Research*, 33, 357-64.
- Año Europeo de las Lenguas, 2011. Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes, 2017. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/lenguas\\_2001/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/lenguas_2001/)
- Appel, R. y Muysken, P. (1996): Bilingüismo y contacto de lenguas. Barcelona: Ariel.
- Aprendemás (2007). Informe Ipsos-Océano Idiomas, 'El conocimiento del inglés en España'. Disponible en: <http://www.aprendemas.com/es/blog/listados/historico-noticias/795/>
- Ardila, A. (2005). Spanglish: An anglicized Spanish dialect. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27, 60-81.
- Arias, F. (2006). El Proyecto de investigación. Caracas Editorial Episteme.
- Arnal, J., Del Rincón, A. y Latorre, A. (1994). Investigación educativa: Fundamentos y metodologías. Barcelona: Labor.

- Arroyo Pérez, J. (2014). La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español, Madrid: CNIIE. P-27.
- Ausubel, D. P. (2000). The acquisition and retention of knowledge. Dordrecht, Holanda: Kluwer Academic.
- Auxiliares de conversación extranjeros en España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Convocatoria 2017-2018. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo/educacion/profesorado/convocatorias-para-extranjeros/auxiliares-conversacion-extranjeros-espana.html>
- Ávila Baray, H.L. (2006). Introducción a la metodología de la investigación. España. Disponible en: [www.eumed.net/libros/2006c/203/](http://www.eumed.net/libros/2006c/203/)
- Aylward, M. L. (2010). The Role of Inuit Languages in Nunavut Schooling: Nunavut Teachers Talk about Bilingual Education. Canadian Journal of Education, 33, 2, 295328.
- Baetens Beardsmore, H. (1982). Bilingualism: Basic Principles. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Baetens Beardsmore, H. (1986). Bilingualism: Basic Principles. 2nd ed. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1993a). Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo. Madrid: Ediciones Cátedra, 1997.
- Baker, C. (1993b). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1997). Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo. Madrid: Cátedra.
- Baker, C. (2011). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 5th ed. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barraza, A. (2006) La encuesta ¿Método o técnica? Ined. Universidad Pedagógica de Durango, 5.
- Beacco Jean-Claude y Byram Michael, 2003. Guide for the development of language education policies in Europe from linguistic diversity to plurilingual education. Disponible en: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf)
- Beane, J. A. (2005). La integración del currículum. Madrid: Morata.
- Berg, Bruce L. (1989). Qualitative Research for the Social Sciences. Boston: Allyn and Bacon.
- Bertaux, P., Coonan, C. M., Frigols-Martín, M. J., y Mehisto, P. (2009). The CLIL Teacher's Competences Grid. Disponible en: <http://www.ccn-clil.eu/index.php?name=ContentynodeIDX=3857>

- Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, 57, 498-510.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2005). Consequences of bilingualism for cognitive development. En J. F. Kroll y A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism. Psycholinguistic approaches* (pp. 417-432). New York: Oxford University Press.
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology* (65, pp. 229-235).
- Bialystok, E. y Shapero, D. (2005). Ambiguous benefits: the effect of bilingualism on reversing ambiguous figures. *Developmental Science* (8, 595-604).
- Bialystok, E., Craik, F.I. y Freedman, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45, 459-464.
- Bialystok, E., Craik, F. I., Gray, C., Chau, W., Ishii, R., Gunji, A. y Pantev, C. (2005). Effect of bilingualism on cognitive control in the Simon task: evidence from MEG. *Neuroimage*, 24, 40-49.
- Bialystok, E., Craik, F. I., Klein, R. y Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control: evidence from the Simon task. *Psychology and Aging*, 19, 290-303.
- Bialystok, E., Craik, F.I.M., Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Science*, 16 (4), 240-250.
- Bialystok, E., Majumder, S. y Martin, M. M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics*, 24, 27-44.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2a ed.). Madrid: La Muralla.
- Blog Educalab. (2015). Evaluación de sexto curso de Educación Primaria. Disponible en: <http://blog.educalab.es/cniie/2015/05/13/evaluacion-de-sexto-curso-de-educacion-primaria/>
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.
- Bochner, S. (1996). The Learning Strategies of Bilingual versus Monolingual Students. *The British Journal of Educational Psychology*, 66, 83-93.
- BOCYL, 79, de 28 de abril del 2014, pp. 29208-29210. Disponible en: <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-277-2014-14-abril-modifica-orden-edu-1134-2011-6>
- BOJA de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía.

- Boletín oficial del Principado de Asturias (2014), Resolución de 19 de agosto de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece el procedimiento de habilitación para impartir áreas, materias o módulos no lingüísticos en una lengua extranjera. núm. 200. Disponible en: <https://sede.asturias.es/bopa/2014/08/28/2014-14440.pdf>
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education*. London: Continuum.
- Borg, S. (2011). *Language Teacher Education*. *The Routledge handbook of applied linguistics*. En J. Simpson (Ed.). (pp. 215-228). London: Routledge.
- Brace, I. (2004). *Questionnaire Design*. London: Kogan Page Ltd.
- Brace, I. (2008). *Questionnaire Design: How to Plan, Structure and Write Survey Material for Effective Market Research (2nd ed.)*. London: Kogan Page Ltd.
- Bravo, S., y Sierra Bravo, R. (2003). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Thomson.
- Brindusa, A., Cabrales A. y Carro J.M. (2013). *Evaluación de un programa de educación bilingüe*. Disponible en: <http://documentos.fedea.net/pubs/dt/2013/dt-2013-08.pdf>.
- Briones, Guillermo. (1988). *Métodos y técnicas de investigación aplicada a la educación y a las ciencias sociales, módulo 2, tipos de investigaciones y diseños metodológicos.*, Bogotá, Colombia: Corporación Editorial Universitaria.
- Broady, E. (2006). *Learning and interaction: developing through talk*. *Language Learning Journal*, 34 (1), 62-66.
- Brown, K. (2006) *Encyclopedia of language & linguistics*. Oxford: Elsevier.
- Bruton, A. (2011a). *Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? A reply to Lorenzo, Casal and Moore (2010)*. *Applied Linguistics*, 32(2) pp. 236-241.
- Bruton, A. (2011b). *Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the Research*. *System*, 39, 523-532.
- Bruton, A. (2013). *AICLE: some of the reasons why and why not*. *System*, 41, 587-597.
- Bruton, A. (2015). *CLIL: detail matters in the whole picture: more than a reply to J. Hüttner y U. Smit (2014)*. *System*, 53, 119-28.
- Buendía, L. (1994b). *Técnicas e instrumentos de recogida de datos*. En P. Colás y L. Buendía. *Investigación educativa* (pp. 201-244). Sevilla: Alfar.
- Bunge, M. (1985). *Racionalidad y realismo*. Madrid: Alianza Editorial.

- Bunge, M. (2013). La ciencia. Su método y su filosofía. Traducción (p. 40). Pamplona: Editorial Laetoli.
- Burgess, J. y Etherington, S. (2002). Focus on grammatical form: Explicit or implicit? *System*, 30, 433-458.
- Bustos Flores, B. (2000). Using an epistemological framework to explore a bilingual education teacher's beliefs and practices. *Diversity Studies*. Disponible en: <http://www.2cyberwhelm.org/archive/diversity/unders/pdf/teacher.pdf>
- Bustos Flores, B. (2001). Bilingual Education Teachers' Beliefs and Their Relation to Self Reported Practices. *Bilingual Research Journal*, 25 (3), 251-275.
- Bygate, M., P. Skehan y M. Swain (eds). 2001. *Researching pedagogical tasks: second language learning, teaching, and assessment*. London: Pearson.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Bristol: Multilingual Matters.
- Caballero Calavia, M. G. y Fernández, M. R. (2011). El nuevo alumno surgido del Plan de Fomento del Plurilingüismo de la Junta de Andalucía. España. Estudio comparativo entre alumnos de 4º de la ESO. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 11, 139-160. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3711836>.
- Caballos Bejano, Gracia (Univ. de Sevilla) 2013. Del bilingüismo al plurilingüismo. Una política educativa de incentivación de las L2 en la Comunidad andaluza. *Teoría y realidad*. pp. 1005-1019.
- Calderón, Tomás (2014) *Universo, población y muestra*. Disponible en: <https://es.slideshare.net/TomsCaldern/universo-poblacin-y-muestra>
- Calero JL. (2000) *Investigación cualitativa y cuantitativa. Problemas no resueltos en los debates actuales*.
- Cambra, M. (1994). *Observations de classes, recherche et formation d'enseignants. La classe de FLE lieu du recherche*. Sevilla, Departamento de Filología Francesa: Lebel.
- Cambridge-Community (n.d). *Getting started with Language Awareness*. Disponible en: <https://www.cambridge-community.org.uk/professional-development/gswla/index.html>
- Campbell, D. T. y Stanley, J.C. (1995). *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*. (7ª reimpresión). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Carreño, M.: (2000), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, Madrid: Síntesis.
- Castro Feinberg, R. (2002): *Bilingual Education: A Reference Handbook*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO, Inc.

- CCIIIE (2016) Proyectos Educalab. Disponible en: <http://educalab.es/cniie/proyectos>
- Cea D'Áncora, M. A. (1999). Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Madrid: Síntesis.
- Cea D'Ancona, M. A. (2001) Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social, (2ª edición) Madrid: Síntesis.
- Cenoz, J., Genesee, F., y Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243-262.
- Centro de Investigaciones sociológicas (2014). Disponible en: <http://www.analisis.cis.es/cisdb.jsp>
- Convenio MECD-BC. (2017). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: [https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/mc/bilinguismo/Convenio\\_MECD-BC/Convenio/Convenio\\_MEC-BC\\_2013.pdf](https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/mc/bilinguismo/Convenio_MECD-BC/Convenio/Convenio_MEC-BC_2013.pdf)
- Chamorro Ibáñez, Joaquín, (2014). Secuencias AICLE elaboradas por el profesorado. Portal Plurilingüe, Junta de Andalucía (2015). Recursos AICLE. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-plurilinguismo/recursos-materiales/aicle-secuenciasdidacticas;jsessionid=CCD0BAF04DF5CBAD0C1AE4D741CA557E.portalweb2>
- Cheuk, D. K., Wong, V., y Leung, G. M. (2005). Multilingual home environment and specific language impairment: a case-control study in Chinese children. *Paediatric Perinatal Epidemiology*, 19, 303-14.
- Chick, J. K. (1996). Intercultural communication. En S. L. McKay y N. H. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and language teaching*, (pp. 329-348). Cambridge: Cambridge University Press.
- CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas), 2014. Estudio número 3013. Disponible en: [http://www.cis.es/cis/export/sites/default/Archivos/Marginales/3000\\_3019/3013/es3013mar.pdf](http://www.cis.es/cis/export/sites/default/Archivos/Marginales/3000_3019/3013/es3013mar.pdf)
- CNIIE (2016) Blog de CNIIE - Blog del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <http://blog.educalab.es/cniie/2013/10/11/firma-de-convenio-de-colaboracion-entre-el-mecd-y-la-obi-organizacion-del-bachillerato-internacional/>
- CNIIE (2016) Proyectos del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) a través de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial (DGECT) Disponible en: <http://educalab.es/cniie>

- CNIIE, 2008. Artículo: Integrated Curriculum for Secondary Education. Social Sciences, years 1 and 2.
- CNIIE, 2013, 2008, 2009: nuevas formalizaciones del convenio.
- Colás, M.P., Buendía, L., Hernández, F. (2009). Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral. Barcelona: Davinci.
- Colás, P. (1998). El análisis cualitativo de datos. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández, Métodos de investigación en psicopedagogía. Madrid: McGrawHill.
- Colombo, A. (1985). Storia de la letteratura o storia della cultura? Un'ipotesi per la riforma. En A. Colombo; C. Sommadossi (ed.): Lingua e nuova didattica. Insegnare la lingua. Educazione Letteraria. Milano: Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- Colomer, T (1996): La evolución de la enseñanza literaria. Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura, 8. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Colon-Papazoglou, A. A. (1999). The Relationship of Bilingualism, Language of I. Q. Test Administration and Maternal Acculturation on the Intellectual Performance of Bilingual Puerto Rican-American Children. Dissertation Abstracts International, B: Sciences and Engineering, 60, 1, July, 381-B IS.
- Comisión Comunidades Europeas (2003). El papel de las Universidades en la Europa del Conocimiento. Luxemburgo: Comisión Europea.
- Comisión Europea (1995). Libro blanco. Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento. Luxemburgo: Comisión Europea.
- Comisión Europea (2014). Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning, Londres, Wasting House.
- Comisión Europea (2016). Disponible en: [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups\\_en](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups_en)
- Competencias básicas LOE. (BOE, 2006) Anexo I del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas. Disponible en: <http://competenciasbasicas.webnode.es/news/las-competencias-basicas-en-la-loe1/>
- Consejería de Educación (2005). Plan de Fomento del Plurilingüismo Una política lingüística para la sociedad andaluza. Disponible en: <http://cms.ual.es/idc/groups/public/@vic/@vinternacional/documents/documento/jc80302.pdf>

- Consejería de Educación (2005b). Plan de Fomento del Plurilingüismo: hacia un nuevo modelo metodológico. Disponible en:  
<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/plurilinguismo/curriculo/modelometodologico.pdf>
- Consejo Asesor para la Segunda Modernización de Andalucía (2003). Estrategias y propuestas para la segunda modernización de Andalucía. Disponible en:  
<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/plurilinguismo>
- Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya, 2003. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Convenio MECD-BC. (2017). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: [https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/mc/bilinguismo/Convenio\\_MECD-BC/Convenio/Convenio\\_MEC-BC\\_2013.pdf](https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/mc/bilinguismo/Convenio_MECD-BC/Convenio/Convenio_MEC-BC_2013.pdf)
- Corbetta, P. (2007). Metodología y técnicas de investigación social, Madrid: McCrawHill.
- Corbetta, P. (2007b). Metodología y técnicas de investigación social, Madrid: McCrawHill. (Cita de Popper, 1934, p. 17)
- Corral Fulla, Anna. "Theatre used in teaching foreign languages dramatisation as a model and action/El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras la dramatizacion como modelo y accion/Le theatre dans l'enseignement des langues etrangeres la dramatisation comme modele et action." *Didactica [Lengua y Literatura]*, no. 25, 2013.
- Cortés Gómez, C. F. (2008). La técnica del Focus Group para determinar el diseño de experiencias de formación de usuarios, en *Métodos Cualitativos para estudiar a los usuarios de la información*. México: UNAM.
- Coyle, D (1999). The next stage? Is there a Future for the Present? The legacy of the 'communicative approach'. *Francophonie*, March 1999, No 19, pp 13-16.
- Coyle, D. (2002). "Relevance of CLIL to the European Comission's Language Learning Objectives" in Marsh, D (eds.) *CLIL/EMILE European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. European Commission.
- Coyle, D. (2005). *Developing CLIL: Towards a Theory of Practice*, CLIL in Catalonia, from Theory to practice, pp. 5-29. Barcelona: APAC.
- Coyle, D. (2010). Preface. En D. Lasagabaster e Y. Ruiz de Zarobe, *CLIL in Spain: implementation, results and teacher training* (pp. vii-viii). Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.

- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Craik, F. y Bialystok, E. (2005). Intelligence and executive control: Evidence from aging and bilingualism. *Cortex*, 41, 222-224.
- Creese, A. (2005). Is this content-based language teaching? *Linguistics and Education*, 16, 188-204. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creese, A. (2006). Supporting talk? Partnership teachers in classroom interaction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(4), 434-453. DOI: 10.2167/beb340.0
- Creswell, J. (2008). *Educational Research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research (3rd Ed.)*. New Jersey: Pearson International Edition.
- Creswell, J. W. (2009a). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 3ª edición. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2009b). Mapping the field of mixed research, en *Journal of Mixed Methods Research*, nº 3 (2), pp. 95-108. Disponible en:  
<http://mmr.sagepub.com/content/3/2/95.full.pdf+htm>
- Creswell, J. W. y Garret, A. L. (2008). The movement of mixed methods research and the role of educators, en *South Africa Journal of Education*, vol. 28, pp. 321-333. Disponible en:  
<http://www.sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/viewfile/176/114>
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 2ª edición, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., y Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, (pp. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cummins, J. (1978). Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9, 131-149.
- Cummins, J. (1980). The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education, en J. Alatis (ed.), *Current Issues in Bilingual Education*, Washington, D.C.: Georgetown University.
- Cummins, J. (1980b). The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education, en J. Alatis (ed.), *Current Issues in Bilingual Education*, Washington, D.C.: Georgetown University, 81-103.

- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority-language children*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, J. (1981). *Biliteracy, Language Proficiency, and Educational Programs*, J. R. Edw.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon England: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1989). *Empowering minority students*. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. En E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 70-89). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- D'Angelo, L. (2011). *El perfil del docente de disciplina en el marco de la enseñanza AICLE*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza. Disponible en:  
<http://zaguan.unizar.es/record/6206>
- Dalton-Puffer C. (2011). *Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles*, en *Annual Review of Applied Linguistics*, nº 31, pp. 182–204. Cambridge: Cambridge University Press
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in CLIL Classrooms*. Amsterdam: Benjamins.
- Dalton-Puffer, C. y Smit, U. (2007). *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*. Frankfurt: Peter Lang.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T. y Smit, U. (EDS.) (2010). *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Datos ATAL (2015) Consejería de Educación, Cultura y Deporte, Programación ATAL. Disponible en:  
Junta de Andalucía, [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/ATAL\\_A.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/ATAL_A.pdf)
- De Haro, Trinidad, (2015) para el CNIIE, <http://blog.educalab.es/cniie/>, a fecha 25 de septiembre de 2015.
- De La Fuente Monge, Gregorio y Serrano García, Rafael (2005). *La Revolución Gloriosa: un ensayo de regeneración nacional (1868- 1874)*. biblioteca nueva. antología de textos (en papel) ISBN 9788497423434.

- De la Nuez, Susana (2015) El timo de la enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid. Disponible en: <https://hayderecho.com/2015/05/19/el-timo-de-la-ensenanza-bilingue-en-la-comunidad-de-madrid/>
- De Puelles Benítez, Manuel (1982) Historia de la Educación en España", tomo II: de las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868 (Legislación y Documentos); Introducción y selección de Manuel de Puelles Benítez; Ministerio de Educación y Ciencia.
- De Riquer, Borja (2010). Historia de España (vol. IX): La Dictadura de Franco (en papel) isbn 9788498920635. Borja de Riquer, crítica, 2010.
- Decreto 193/1967, de 2 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria. BOE. núm. 37, de 13 de febrero de 1967, pp. 1949 a 1963. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/1967/02/13/pdfs/A01949-01963.pdf>
- Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía. (BOJA, 2007)
- Del Río, D. (2013). Diccionario-Glosario de Metodología de la Investigación Social (1ª). Madrid: UNED.
- Delmastro, A. L. (2010). El andamiaje metacognitivo en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera, *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 22, pp. 93-124, Madrid: UCM. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/DIDA1010110093A/18686>
- delving into self-perceived improvement and instructional preferences. *Language Awareness*, 25(1-2), 110-126.
- Dessauer, F. (1964). *Discusión sobre la técnica*. Madrid: Ediciones Rialph. (pp.148)
- Díaz Barriga, A. (Coord.) (2014). El papel de los instrumentos de mediación entre teoría y datos en la construcción y desarrollo de una investigación. En Díaz-Barriga, A. y Luna Miranda A. B. (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*, (pp. 43-68). Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Diebold, A. R. (1961). Incipient Bilingualism. *Language* 37: 97-112.
- Dillman, D. A. (1983). Mail and other self-administered questionnaires. En P. H. Rossi, J. D. Wright y A. B. Anderson (Eds.). *Handbook of Survey Research* (pp. 359-377). New York: Academic Press.
- Dobson, A., Pérez Murillo, Mª. Dolores. y Johnstone, R. (2010). Programa de educación bilingüe en España. Resultados de la investigación independiente sobre el Programa de

- Educación Bilingüe del Ministerio de Educación y el British Council en España. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Dobson, Pérez Murillo y Johnstone. (2010). Programa de Educación Bilingüe en España Informe de la evaluación. British Council.
- Durkheim, Emile (1895) Les règles de la méthode sociologique. La estadística expresa cierto estado del alma colectiva. Adaptado y citado en: Scribd (2015). Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/22642201/Las-preguntas-en-el-cuestionario>
- Durkheim, Emily. (1976). Educación como socialización. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- ECML/CELV. (2017). Disponible en: <http://www.ecml.at/>
- Edina, M.N.: Interaction Book Company. Citado en Mehisto, P. (2012). Criteria for producing CLIL learning material. Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 21, 15-33.
- EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. BOCYL, 228, del 23 de noviembre de 2007, pp. 21969.
- Educalab, CNIIE, 2015. Disponible en: <http://educalab.es/cniie>.
- EducaLAB. (2017). Evaluaciones de Educación Primaria - Evaluaciones nacionales. Disponible en: [http://educalab.es/inee/evaluaciones-nacionales/-/asset\\_publisher/cWoAOz6i5Noc/content/evaluaciones-de-educacion-primaria](http://educalab.es/inee/evaluaciones-nacionales/-/asset_publisher/cWoAOz6i5Noc/content/evaluaciones-de-educacion-primaria)
- Edwards, J. (2013). Bilingualism and Multilingualism: some central concepts. En T.K. Bhatia y W.C. Ritchie (Eds.) The Handbook of Bilingualism and Multilingualism (2nd ed.) (pp. 5-25). West Sussex, Reino Unido: WileyBlackwell.
- EECL (2011). Educalab.es. Disponible en: <http://educalab.es/inee/evaluaciones-internacionales/eecl>
- El País (2008). Informe Ipsos-Océano Idiomas, 'El conocimiento del inglés en España'. Disponible en: [http://elpais.com/diario/2008/03/23/sociedad/1206226801\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2008/03/23/sociedad/1206226801_850215.html)
- El País (2010) Por qué a los españoles se nos da mal el inglés. Disponible en: [http://elpais.com/diario/2010/07/19/opinion/1279490411\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2010/07/19/opinion/1279490411_850215.html)
- El Proyecto Lingüístico de Centro en Andalucía, Junta de Andalucía, Consejería de Educación. (2017). Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/proyecto-linguistico-centro>

- Estadísticas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Enseñanzas no universitarias 2012/13, 2014/15. La Enseñanza de lenguas extranjeras (MECD, 2014 y 2016)  
 Disponible en:  
<https://mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Lenguas-extranjeras>
- Estudio Europeo de Competencia Lingüística –EECL. Porcentaje de alumnos por niveles de rendimiento en la Competencia en primera lengua extranjera. (MECD, 2012) Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Edición 2012. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Disponible en:  
<http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/eeclvolumeni.pdf?documentId=0901e72b813ac515>
- Etxebarria Arostegui, Maitena (1995): El bilingüismo en el estado español. Bilbao: FBV: 15-18. ISBN 84-605-4445-1.
- Etxebarria, M. (2002): La diversidad de lenguas en España. Madrid. Espasa.
- Etxebarria Murgiondo, J. y Tejedor Tejedor, F. J. (2005). Análisis descriptivo de datos en educación, Madrid: La Muralla.
- EUR-Lex, 2007. Comisión de las Comunidades Europeas. Documento de trabajo de la comisión. Informe sobre la aplicación del Plan de Acción «Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística», SEC (2007)1222. Bruselas, 25.9.2007 COM (2007) 554 final.
- Eurobarómetro, 2014. [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/public_opinion/index_en.htm)
- European Commission. (1995). White paper on education and training. Teaching and learning: Towards the learning society. Available from:  
[http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf)
- European Commission. (2001). The concrete future objectives of education and training systems. Brussels: Council of the European Union.
- European Parliament, Cumbre de Lisboa, 2000. Disponible en:  
[http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)
- Eurydice (2006). Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo. Madrid: MECyD. Disponible en:  
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/aprendizaje-integrado-de-contenidos-y-lenguas-aicle-en-el-contexto-escolar-europeo/investigacion-educativa/12139>

- Eurydice (2012). Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa. Madrid: MECyD. Disponible en:  
[https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=16089](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16089)
- Eurydice, 2003. Organización de la estructura de la enseñanza superior en Europa. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=11597>
- Eurydice, Red española de información sobre Educación, MECD (Eurydice España-REDIE (2013). Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/redie-eurydice/inicio.html>
- Evaluación internacional lengua inglesa. (2017). Mecd.gob.es. Disponible en:  
<http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/inglesa.zip?documentId=0901e72b80110723>.
- Explorable (2009). Muestreo por conveniencia. Disponible en:  
<https://explorable.com/es/muestreo-por-conveniencia>.
- Fernández Agüero, M. (2009). Descripción de los elementos curriculares en la enseñanza bilingüe del inglés: aproximación a la situación en la Comunidad de Madrid. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Disponible en:  
<http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=tesisuned:FilologiaMfernandezydsID=Documento.pdf>.
- Fernández Mata, Rafael. (2015). Los japonesismos de la lengua española: Historia y transcripción. Disponible en:  
<https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/3716/fernandez-mata-tesis16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fishman, J.A. (1971). *Advances in the sociology of language*. La Haya: Mouton.
- Fishman, J. A. (1977). The social science perspective, *Bilingual Education: Current Perspectives*. Social Science. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics. pp. 1-49.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- Galambos, S. J. y Goldin-Meadow, S. (1990). The effects of learning two languages on levels of linguistic awareness. *Cognition*, 34, 1-56.
- Galván, Fernando. (2010). Por qué a los españoles se nos da mal el inglés. Disponible en:  
[http://elpais.com/diario/2010/07/19/opinion/1279490411\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2010/07/19/opinion/1279490411_850215.html)
- García Gómez, María Paz (2015). Efectos de la educación bilingüe España, propuestas de mejora y recursos didácticos relacionados con la metodología AICLE. Tesis (Máster), Instituto de Ciencias de la Educación.

- García Lázaro, J. B. y Trujillo Saez, F. (coord.) (2008): *LinguaRed: Red Profesional de Formación para el Profesorado de los Centros Públicos Bilingües de la Provincia de Granada*. Granada: Centro del Profesorado de Granada. P. 32. Disponible en: <http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/LinguaRed.pdf>
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A global perspective*. West Sussex: Willey-Blackwell.
- Gefäll, C. (2009). *Empirical and Theoretical Perspectives on Language Learning in CLIL: Delineating Opportunities y Limitations*. Tesis doctoral no publicada. University of Vienna.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages*. New York: Newbury House.
- Genesee, F. (1994). *Integrating language and content: Lessons from immersion*. Santa Cruz: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Genesee, F., y Nicoladis, E. (2006). Bilingual acquisition. En E. Hoff y M. Schatz (Eds.), *Handbook of Language Development* (pp. 324-342). Oxford, England: Blackwell.
- Gerena, L. y Ramírez-Verdugo, M. D. (2014). *Analyzing Bilingual Teaching and Learning in Madrid, Spain: A Fulbright Scholar Collaborative Research Project*. *Gist Education and Learning research Journal*, 8, 118-136.
- Gollan, T. H. y Acenas, L. A. (2004). What is a TOT? Cognate and translation effects on tip-of-the-tongue states in Spanish-English and tagalog-English bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*, 30, 246-69.
- Gollan, T. H., Montoya, R. I. y Werner, G. A. (2002). Semantic and letter fluency in Spanish-English bilinguals. *Neuropsychology*, 16, 562-576.
- Göncz, L. y Kodzopeljic, J. (1991). Exposure to two languages in the preschool period: Metalinguistic development and the acquisition of reading. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 12, 137-163
- Gonzales, A. (2005). *Módulo de aprendizaje*. Bogotá D.C. Colombia. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Granada Hoy (2015) *Noticia: la red de centros bilingües crecerá el próximo curso con 3 nuevos colegios*. Disponible en: [http://www.gradahoy.com/granada/centros-bilingues-crecera-proximo-colegios\\_0\\_890611191.html](http://www.gradahoy.com/granada/centros-bilingues-crecera-proximo-colegios_0_890611191.html)
- Greene, J. (1997). A meta-analysis of the Rossell and Baker review of bilingual education research. *Bilingual Research Journal*, 2(3), 103-22.
- Grenfell, Michael (ed.) (2002) *Modern Languages Across the Curriculum*, London, Routledge.

- Grisaleña, J. Alonso, E. y Campo, A. (2009). Enseñanza plurilingüe en centros de educación secundaria: análisis de resultados. *Revista Iberoamericana de Educación* 49, 1-12.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, 3-15.
- Guil Bozal, M. (2006). Escala mixta Likert-Thurstone. *Anduli*, 5, 81-95.
- Gumperz J. P. (1981). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, Francisco. (2017). Profesores quieren que la formación bilingüe sea en horario de trabajo. *Diario Sur*. Disponible en: <http://www.diariosur.es/malaga-capital/201701/28/profesores-quieren-formacion-bilingue-20170128003059-v.html>
- Gutiérrez-Lanza, C. (2000). Proteccionismo y censura durante la etapa franquista: cine nacional, cine traducido y control estatal. En Rabadán, R. (coord.). *Traducción y censura, inglés-español 1939-1985*. (23-59). Disponible en: <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/4360/Camino%20Guti%C3%A9rez%20Lanza.pdf?sequence=1>
- Haberlein, T. A., y Baumgartner, R. M. (1978). Factors Affecting Response Rates to mailed Questionnaires: Quantitative Analysis of the Published Literature. *American Sociological Review*, 43 (4), 447-462.
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of Language: The Debate on Bilingualism*. New York: Basic Books.
- Halliday, M. A. K; McIntosh, A y Stevens, P. (1968). The users and uses of language, en J. Fishman (ed.): *Readings in the Sociology of Language*. La Haya: Mouton.
- Hammersley, M. (n.d.). An outline of methodological approaches. Retrieved August 9, 2009, from <http://www.tlrp.org/capacity/rm/wt/hammersley/hammersley4.html>.
- Hamnett, Brian. (2011). *La política española en una época revolucionaria (1790-1820)* (2ª Ed.) (En papel) ISBN 9786071605665. Fondo De Cultura Económica (México).
- Hansen-Pauly, M. A. (2009). *CLIL across contexts: A scaffolding framework for CLIL teacher education* Directorate-General for Education and Culture. Disponible en: <http://clil.uni.lu/CLIL/Home.html>.
- Hattie, J. (2012) *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge. Citado en MEHISTO, P. (2012). Criteria for producing CLIL learning material. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 21, 15-33.

- Hernández P. F. y Maquilón-Sánchez, J.J. (2010). Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones desde la investigación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 3, 17-25.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ª edición, México: Mc Graw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010b). Ampliación y fundamentación de los métodos mixtos, en Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. *Metodología de la investigación*, 5ª edición, México: Mc Graw-Hill.
- Hernández Sampieri, Roberto (2004). *Metodología de la Investigación*. 3ª Edición MacGraw-Hill Interamericana. Publicaciones 1991-2004.
- Hernández Sampieri, R., Collado Fernández, C. y Lucio Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. 3ª Edición. México: Mc Graw-Hill.
- Hernandez, A. E., Dapretto, M., Mazziotta J., y Bookheimer, S. (2001). Language switching and language representation in Spanish-English bilinguals: an fMRI study. *Neuroimage*, 14, 510-520.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hilchey, M.D. y Klein, R.M. (2011). Are there bilingual advantages on nonlinguistic interference tasks? Implications for the plasticity of executive control processes. *Psychonomic Bulletin y Review*, 18, (4), 625-658.
- Hopkins, D. y Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: towards the third age. *British Educational Research Journal*, 27(4), 459-475.
- Hua, Z., Seedhose, P., Li, W. y Cook, V. (eds.) (2007). *Language Learning and Teaching as Social Interaction*. London: Palgrave Macmillan.
- Hughes, S. (2007). The identification of quality indicators in English language teaching: a study in compulsory and non-compulsory secondary level language education in the province of Granada. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Hurtado, I. y Toro, J. (1998). *Paradigmas y Métodos de investigación en tiempos de cambio*. Venezuela: Episteme Consultores Asociados C.A.
- Hymes, D. 1971. "Competence and performance in linguistic theory" *Acquisition of languages: Models and methods*. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press. 3-23.
- ICT-REV. (2017). *Ict-rev.ecml.at*. Disponible en: <http://ict-rev.ecml.at/en-us/Home>

- Idiomas para viajar (2011), varios autores. Ed. El País–Aguilar.
- Índice de Nivel de Inglés, del Education First EPI (EF EPI) (2015) estudio presentado en la semana de la IV Feria de los Idiomas en el Extranjero-Go Global, Madrid. Disponible en : <http://www.edux.org/espana/madrid/>
- Informe del Consejo “Educación” al Consejo Europeo “Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación”. Consejo De La Unión Europea, Bruselas, 14 de febrero de 2001.
- Informe PISA. (2012). Educablab.es. Disponible en: <http://educablab.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/informe-pisa-2012>
- Instituto Andaluz de la Mujer (2013). Jornadas formativas: Aproximación a la realidad de mujeres y hombres en Andalucía. Consejería de Igualdad y Políticas Sociales, Junta de Andalucía.
- Instituto Cervantes (2006). Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español. Alcalá de Henares: Biblioteca Nueva.
- Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 4, 39-72.
- Jiménez Castillo, Juan. (2012). *la perversión pedagógica de la inmersión lingüística*, Sloper, ISBN 9788494020421.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E. (1998). *Cooperation in the classroom* (7th ed.).
- Johnson, K. E. (1992). The relationship between teachers’ beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. *Journal of Reading Behavior*, 24, 83-108.
- Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come, *Educational Researcher*, Vol. 33, nº. 7, pp. 14–26. Disponible en: <http://edr.sagepub.com/content/33/7/14.full.pdf>
- Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15(3): 315-341.
- Julius, S. M. y Madrid, D. (2017). Diversity of students in bilingual university programs: a case study. *The International Journal of Diversity in Education*, 17(2), 17-28.
- Junta de Andalucía (2013). *Guía informativa para centros de enseñanza bilingüe*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Junta de Andalucía (2017). *La Educación en Andalucía. Datos y cifras. Avance del curso 2016-17. La educación, el principio de todo*. Consejería de Educación, Junta de Andalucía. Disponible en: [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/Datos\\_cifras\\_16\\_17.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/Datos_cifras_16_17.pdf)

- Junta de Andalucía. (2005). Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía. Sevilla: Junta de Andalucía. Disponible en:  
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/planes-yprogramas/plurilinguismo>
- Junta de Andalucía. (2016). Listado de centros bilingües autorizados. Disponible en:  
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/a3a32532-d3f5-406c-9134-854b0a480771>
- Junta de Andalucía. (2017). Plan Desarrollo de las Lenguas Horizonte 2020. Disponible en:  
<http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Acuerdo%20CG%20aprueba%20Plan%20Desarrollo%20Lenguas%20Horizonte%202020.pdf>
- Junta de Andalucía. (2017b). Programas y planes. Objetivos del Plan de Fomento del Plurilingüismo Andaluz. Disponible en:  
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/planes-y-programas/plurilinguismo>
- Junta de Andalucía. (2017c). Plan estratégico de desarrollo de las lenguas en Andalucía. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/462f16e3c047-479f-a753-1030bf16f822>
- Junta de Andalucía. (2018). Plan Estratégico para el Desarrollo de las Lenguas en Andalucía Horizonte 2020. Disponible en:  
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/3a31540e-845f-4bbb-9428-40eddfef839d>
- Junta de Andalucía, Consejería de Educación (2017). Auxiliares de conversación. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-plurilinguismo/auxiliares-conversacion/normativa1>
- Juran, J. M. y Gryna, F. M. (1993). Manual de control de calidad. Barcelona: MacGraw-Hill.
- Kaplan, A. (1964). The conduct of inquiry. Methodology for behavioral sciences. San Francisco: Chandler.
- Karavas-Doukas, E. (1996). Using attitude scales to investigate teachers' attitude to the communicative approach. *ELT Journal*, 50 (3), 187-198.
- Kave, G, Eyal, N., Shorek, A. y Cohen-Mansfield, J. (2008). Multilingualism and cognitive state in the oldest old. *Neuropsychology and Aging*, 23, 70-78.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. y McEvoy, M. (2004). European profile for language teacher education: a frame of reference. Disponible en:

<http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf>

- Kerlinger, Fred N. (1982). *Investigación del Comportamiento*. Editorial Interamericana. México.
- Kern, R. G. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28 (1), 71-92.
- Kettemann, B. (1997). Workshop on teaching methods and practices, en the effectiveness of the teaching of english in the european union. report of the colloquium held in paris on october 20th and 21st 1997.
- Kramsh, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: OUP.
- Krashen, S. (1996). *Under attack: the case against bilingual education*. Culver City, CA: Language Education Associates.
- Krashen, S. (1997). Why bilingual education? ED403101 1997-01-00 ERIC Digest. Disponible en: <http://www.eric.ed.gov>
- Krashen, S. D. (1984). Immersion: Why it works and what it has taught us. *Language and Society*, 12, 61-64.
- Krashen, S. D. (1999). Bilingual education: Arguments for and (bogus) arguments against. Disponible en: <http://www.languagepolicy.net/archives/Krashen3.htm>
- Krashen, S. y McField, G. (2005). What works? Reviewing the latest evidence on bilingual education. *Language Learner*, 1(2), 15-37.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. y Masia, B.B. (1964). *Taxonomy of educational objectives, the Classification of Educational Goals; Handbook II: The affective domain*. New York: David Mackay.
- Lacau, M. H. (1966). *Didáctica de la lectura creadora*. Buenos Aires: Kapelusz, 1978.
- Lambert, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. A.F. Aboud I R.D. Meade (eds.) *Culture Factors in Learning*. Bellingham: Western Washington State College.
- Langé, G. (ed.) (2001). *Enseñar en una lengua extranjera. Cómo utilizar lenguas extraneras en la enseñanza de una asignatura*, Roma: Ministerio de Educación Pública y University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL. Disponible en: [www.ub.edu/filoan/CLIL/profesores.pdf](http://www.ub.edu/filoan/CLIL/profesores.pdf).
- Laorden, C. y Peñafiel, E. (2010). Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: Percepción de los equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 325- 344.

- Lasagabaster, D. (2000). The effects of three bilingual education models on linguistic creativity. *IRAL*, 38, 213-228.
- Lasagabaster, D. (2000). The effects of three bilingual education models on linguistic creativity. *IRAL*, 38, 213-228.
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42.
- Lasagabaster, D. y Doiz, A. (2016). CLIL students' perceptions of their language learning process:
- Latorre Beltrán, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, cuarta edición, [versión electrónica] Barcelona: Graó.
- Latorre Beltrán, A. (2009). *La investigación acción*. En Bisquerra Alzina, R. (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*, 2ª edición, Madrid: La Muralla.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal. J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones experiencia
- Lee, J., y Schallert, D. L. (1997). The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: A test of the threshold hypothesis in an EFL context. *Tesol Quarterly*, 31, 713-739.
- León, O. y Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Caracas: McGraw Hill.
- Leung, C. (2005). Language and content in bilingual education. *Linguistics and Education*, 16, 238-252.
- Ley Orgánica 1/1990, de 4 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927-28942.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), *Boletín Oficial del Estado*, de 24 de diciembre de 2002, núm. 307, pp. 45188-45220.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207. Disponible en:  
<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). *Boletín Oficial del Estado*, 4 de julio de 1985, núm. 159, pp. 21015-21022.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921. Madrid.

Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>.

- Lindholm-Leary, K. (2001): *Dual Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lindholm-Leary, K. J. (2005). Review of research and best practices on effective features of dual language education programs. Center for Applied Linguistics, 35. Disponible en: [http://powayusd.sdcoe.k12.ca.us/pusdves/dl/PDF%20Files/review\\_research.pdf](http://powayusd.sdcoe.k12.ca.us/pusdves/dl/PDF%20Files/review_research.pdf)
- Llinares, Ana, Tim Morton y Rachel Whittaker, *The roles of language in CLIL*, Cambridge University Press, 2012.
- LOCE. (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de Educación. BOE nº 307.
- Lombardi, J. (1986). The Metalinguistic Abilities of Bilingual Subjects Le abilita metalinguistiche nei soggetti bilingui. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 18, 103-114.
- LOMCE. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa. BOE nº 295.
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2013). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*, [versión para Kindle], Madrid: Editorial Síntesis.
- Lorenzo, F. (2007). The sociolinguistic of CLIL: language planning and language change in 21th Century Europe. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, Vol. Extra 1, pp. 27-38.
- Lorenzo, F., Casal, S. y Moore, P. (2009). 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.
- Lorenzo, F., Casal, S., Moore, P. y Afonso, M. (2009b). *Bilingüismo y educación. Situación de la red de centros bilingües en Andalucía*. Centro de Estudios Andaluces. Consejería de la Presidencia.
- Lorenzo, F.; Casal, S.; Moore, P. y Alfonso, Yeray. (2009) Estudio “Bilingüismo y Educación” Situación de la Red de Centros Bilingües en Andalucía Fundación Centro de Estudios andaluces. Sevilla
- Lorenzo, J. F., Trujillo, F. y Vez, J. M. (2011). *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*, Madrid: Síntesis.

- Luke, A. (2009). Critical realism, Policy and Educational Research. En K. Ercikan y W. M. Roth, (Eds.), *Generalizing from Educational Research* (pp. 173-200). New York: Routledge.
- Macnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance: a psychological overview. *Journal of Social Issues*, 23, 58-77.
- Madrid, D. (2005): "Bilingual and Plurilingual Education in the European and Andalusian Context". *International Journal of Learning*, Volume 12, Issue 4, 2005, pp.177-186.
- Madrid, D. y Hughes, S. (2011). *Studies in bilingual education*. Frankfurt-am-Main: Peter Lang.
- Madrid, D. y Madrid Manrique, M. (2014). *La formación inicial del profesorado para la educación bilingüe*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Madrid, D. y Madrid, M. (2014). El profesor y la investigación en el aula. En D. Madrid, C. Guillén y A. López (Eds.), *Estudios en Didáctica de la Lengua y la Literatura en homenaje al profesor José Manuel Vez Jeremías* (pp. 85-101). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Madrid, D. y Pérez Cañado, M. L. (2018). Innovations and challenges in attending to diversity through CLIL. *Theory into Practice* (en prensa).
- Maldonado Pinzón, H., y Obando Sánchez, Y. L. (2016). Factores motivacionales que inciden en el desempeño escolar de los estudiantes del grado octavo del colegio Nuestra Señora de Fátima.
- Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL, 2016) pp. 16. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya, 2003
- Marouzeau, (1969) *Lexique de la terminologie linguistique*. París: Geuthner.
- Marsh, D. (1994). *Bilingual Education y Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne. Paris.
- Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning: Paperback*, Cambridge University Press.
- Marsh, D. (2012). *Content and Languaje Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*, Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. Disponible en: <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/8689>

- Marsh, D. Mehisto, P., Wolff, D. y Frigols Martín M. J. (2011). European Framework for CLIL Teacher Education. Graz: Centro Europeo de Lenguas Modernas. Disponible en: [http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/14881/CLIL-Framework\\_Marsh.pdf?sequence=1](http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/14881/CLIL-Framework_Marsh.pdf?sequence=1).
- Marsh, D., Pérez Cañado, M. y Ráez Padilla, J. (2015). AICLE in action: voices from the classroom. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Marsh, D., y Langé, G. (eds.). (1999). Implementing Content and Language Integrated Learning, Jyväskylä, Helsinki: UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL.
- Marsh, D., y Langé, G. (eds.). (2000). Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. Jyväskylä, Helsinki: UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL.
- Marsh, H., Hau, K.-T., y Kong, C.-K. (2000). Late immersion and language of instruction in Hong Kong High schools. Achievement growth in language and nonlanguage subjects. *Harvard Educational Review*, 70, 302-347.
- Marshall, C. y Rossman, G. (2006). *Designing Qualitative Research*. London, Sage.
- Martín, A. (2017). La Junta exigirá un nivel C1 para los profesores del programa bilingüe a medio plazo. *Diario de Sevilla*. Disponible en: [http://www.diariodesevilla.es/andalucia/Educacion-Junta-ESO-Primaria-Bachillerato-Ensenanza-Profesores-Idiomas\\_0\\_1102690437.html](http://www.diariodesevilla.es/andalucia/Educacion-Junta-ESO-Primaria-Bachillerato-Ensenanza-Profesores-Idiomas_0_1102690437.html)
- Martin, C. D., García X., Breton A., Thierry G., y Costa A. (2013). Semantic and world-knowledge integration during second language comprehension. 20th Annual Meeting of the Cognitive-Neuroscience-Society.
- Martín, X. (2006). *Investigar y aprender: Cómo organizar un proyecto* (p. 10). Barcelona: Horsori.
- Martinet, A. (1969) *La linguistique: Guide alphabétique*. Paris: Éditions Denoel.
- Martínez Adrián, M. (2011). An overview of Content and Language Integrated Learning: origins, features and research outcomes, *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, nº 11, Pamplona: Universidad Pública de Navarra. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3655768>
- Martínez Agudo, J. D. (2012). *Teaching and learning English through bilingual education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

- Martínez González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Massler, U. (2012). Primary CLIL and Its Stakeholders: What Children, Parents and Teachers Think of the Potential Merits and Pitfalls of CLIL Modules in Primary Teaching. *International CLIL Research Journal*, 1 (4). Disponible en: <http://www.icrj.eu/14/article4.html>
- Mateo, J., y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- May, S. (2014). *The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York: Routledge.
- Mayintz, R., Holm, K.Y. y Hubner, P. *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid, Ed. Alianza Universitaria, 1980.
- Mayor Sánchez, Juan. (1994). Adquisición de una segunda lengua. Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera) ISBN 84-7143-498-9, pp. 21-60
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículo*. Madrid: Morata. Pp. 98.
- McLeay, H. (2003). The relationship between bilingualism and performance of spatial tasks. *International Journal of Education and Bilingualism*, 6, 423-438.
- MECD (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación Cultura y Deporte y Anaya. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf)
- MECD (2012). Disponible en: [www.mec.gob.es](http://www.mec.gob.es)
- MECD (2015). Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/ministerio-mecd/organizacion/organigrama/ministro/secretaria-estado-educacion/n/dg-evaluacion/cn-innov-inv-educa.html>.
- MECyD (2014). *Centros docentes*. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/educacionmecd/areas-educacion/actividad-internacional/oficinas-centros-exterior/centrosdocentes.html#titularidad.estado.espanol> pp. 603-609.
- Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M. F. (2008). *Uncovering CLIL*, Oxford, Inglaterra: Macmillan.

- Mella, Orlando. (1998). Naturaleza y orientaciones teórico – metodológicas de la investigación cualitativa. Disponible en: <http://www.reduc.cl/reduc/mella.pdf>
- Mellado, M. L., Bolarín, M. J. y Porto, M. (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: valoraciones de docentes. *Porta Linguarum* 20, 253-268.
- Méndez García, M. C. (2012). The potential of CLIL for intercultural development: a case study of Andalusian bilingual schools. *Language and ntercultural Communication*, 12(3), 196-213.
- Méndez García, M. C. (2013). The intercultural turn brought about by the implementation of CLIL programmes in Spanish monolingual areas: a case study of Andalusian primary and secondary schools. *The Language Learning Journal*, 41(3), 268-283.
- Méndez, M. y Pavón, V. (2012). Investigating the Coexistence of the Mother Tongue and the Foreign Language through Teacher Collaboration in CLIL Contexts: Perceptions and Practice of the Teachers Involved in the Plurilingual Programme in Andalusia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (5), 573592.
- Mendoza Fillola, A. (1998). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores, *Didáctica (Lengua y literatura)*, nº 10, pp. 233-270
- Mendoza Fillola, A. (coord.) (1998b). Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona: SEDLL-ICE Universidad de Barcelona-Editorial Horsori, caps. 4 y 14.
- Mendoza Fillola, A. (coord.) (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid: Pearson Educación.
- Merino, M. (2015). Desventajas de la educación bilingüe. Disponible en: <https://okdiario.com/bebes/2015/07/26/desventajas-educacion-bilingue-6309>.
- Mertens, D. M. (2011). Publishing Mixed Methods Research, *Journal of Mixed Methods Research*, nº 5 (1), pp. 3-6. Disponible en: <http://mmr.sagepub.com/content/5/1/3.full.pdf+html>
- Merz, A. H. (2002). A journey through an emergent design and its path for understanding. *Reflective practice*, 3 (2), 141-152.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: MEDC, Anaya
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). Lenguas extranjeras. Convenio MECD-BC. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/bilinguismo/convenio-mecd-bc/centros.html>

- Moate, J. (2011). Using a sociocultural CLIL pedagogical model to develop CLIL. En Escobar Urmeneta, C., Evnitskaya, N, Moore, E, Patiño, A. (eds.). AICLE – CLIL – EMILE Educació plurilingüe: Experiencias, research y polítiques, (pp. 101-11), Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona
- Moliner Bernabé, M. y Fernández Mateos, L. M. (2013). The effects of CLIL from the perspective of In-service in Salamanca (Castilla y León). *Educação & Formação*, 8, 200-217.
- Morales, P., y Urosa, B. (2003). *Construcción de Escalas de Actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.
- Moreno Fernández, F. (1998), *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona: Ariel.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Moreno García, M. E. (2010). *El plurilingüismo como necesidad en la sociedad actual*. Asociación Sociocultural Mundieduca.
- Muñiz, J. (2003). *Teoría Clásica de los Tests*. Madrid: Pirámide.
- Muñoz, C. (2001). factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero. *Estudios de Lingüística*. Universidad de Alicante, 1, 249-270.
- Muscarà, M. (2010). Plurilingual education: Teaching and learning in other languages. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2902-2905.
- Muszynska, B. y Gómez Parra, M. E. (2015). The implementation of effective dual-language programs. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 21(2), 114-138.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Navés, T y Muñoz, C. (2000a) Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes. En Marsh, D., y Langé, G. (editores.). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä, (pp. 1-16). Helsinki: UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL. Disponible en: <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/padres.pdf>
- Navés, T y Muñoz, C. (2000b) Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes in Marsh, D., y Langé, G. (Eds.). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä, Finland: UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL.

- Orden 2126/2017, de 15 de junio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula la extensión del Programa Bilingüe español-inglés al segundo ciclo de Educación Infantil en los colegios públicos bilingües de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid.
- Orden 3331/2010, de 11 de junio, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid de 16 de Julio de 2010.
- Orden 4195/2009, de 8 de septiembre, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, de selección de institutos públicos de Educación Secundaria en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés en el curso 2010-2011. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid de 11 de septiembre de 2009.
- Orden 796/2004, de 5 de marzo, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, para la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevara a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español inglés. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, de 09 de marzo de 2004
- Orden 9961/2012 de 31 de agosto, Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM), (2012), de la Consejería de Educación y Empleo, por la que se establece el currículo de inglés avanzado del tercer y cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria para las secciones bilingües de los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid
- Orden de 07/02/2005, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se crea el programa de Secciones Europeas en centros públicos de Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha.
- Orden de 22 de septiembre de 2011, por la que se establecen las modalidades de provisión y las bases reguladoras para la concesión de subvenciones a auxiliares de conversación, y se efectúa convocatoria para el curso 2011/12. BOE, 2011.
- Orden de 22/05/2013, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, a través de la que se aprueban las bases reguladoras y se convocan ayudas para realizar estancias formativas de 169 profesores en otros países o inmersión lingüística en España.
- Orden EDU/1134/2011, de 6 de septiembre, por la que se regula la actividad de los auxiliares de conversación seleccionados por el Ministerio de Educación en centros educativos de la Comunidad de Castilla y León. BOCYL, 178, del 14 de septiembre de 2011, pp.

71753- 71757. Disponible en: <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-1134-2011-6-septiembre-regula-actividad-auxiliares>

Orden EDU/1847/2007, de 19 de noviembre, por la que se modifica la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. Disponible en:

<http://bocyl.jcyl.es/boletines/2007/11/23/pdf/BOCYL-D-23112007-38.pdf>

Orden EDU/277/2014, de 14 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/1134/2011, de 6 de septiembre, por la que se regula la actividad de los auxiliares de conversación seleccionados por el Ministerio de Educación en Centros Educativos de la Comunidad de Castilla y León.

Orden EDU/392/2012, de 30 de mayo, por la que se modifica la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. BOCYL, 109, del 8 de junio del 2012, pp. 38047-38048. Disponible en:

<http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu392-2012-30-mayo-modifica-orden-edu-6-2006-4-enero>

Orden EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. BOCYL, 8, del 12 de enero de 2006, pp. 781-783. Disponible en:

<http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-6-2006-4-enero-regula-creacion-secciones-bilingue>

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, M. (2018). Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en:

[https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=19048](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19048)

Ortega, L. (2010). Research synthesis. En B. Paltridge y A. Phakiti (Eds.), *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics* (pp. 111-126). London: Continuum.

Ortiz, F. J. (1988). *Hispanic-American children's experiences in classrooms*. New York: State University of New York Press.

- Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I. e Ibáñez Mansilla, F. (2006). Qualitative research in education: towards the generation of theory through the analytical process. *Estudios Pedagógicos XXXII*, 1, 119-133.
- Palmer, D. (2011). The Discourse of Transition: Teachers' Language Ideologies Within Transitional Bilingual Education Programs, *International Multilingual Research Journal*, 5:2, 103-122.
- Paradis, M. (1981), "Neurolinguistic organization of a bilingual's two languages", en: Copeland, J. (ed.), *The seventh LACUS forum*, Columbia, SC, Hornbeam Press.
- Paré, M. H. (2015). *Seminario de dos días sobre Fundamentos del análisis de datos cualitativos*. Barcelona: SAIC.
- Parlamento Europeo (2000). Cumbre de Lisboa de marzo de 2000. Disponible en: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)
- Pena Díaz, C. y Porto Requejo, M<sup>a</sup> D. (2008). Teacher beliefs in a CLIL education project. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras*, 10, 151-161.
- Pena Díaz, C., Fernández, R., García Gómez, A. y Halbach, A. (2005). La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de comenzar el proyecto. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras*, 3, 161-173.
- Pensarlaeducacion. (2017). El bilingüismo y los programas bilingües como problema en (y de) la Escuela Pública. Disponible en: <https://comoelcolibri.wordpress.com/2017/02/02/el-bilinguismo-y-los-programas-bilingues-como-problema-en-y-de-la-escuela-publica/>
- Peralta, C. y den Hartog, C. (2011). Bilingual Teacher Beliefs and Practice: Do They Line Up? *Gist Education and Learning Research Journal*, 5, 66-83.
- Pérez Cañado, M. L (2011). The effects of CLIL within the APPP: lessons learned and ways forward. En R. Crespo y M. García de Sola, *Studies in honour of Ángeles Linde López* (pp. 389-406). Granada: Universidad de Granada.
- Pérez Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341.
- Pérez Cañado, M. L. (2016a). Are teachers ready for CLIL? Evidence from a European Study. *European Journal of Teacher Education*, 39(2), 202-221.

- Pérez Cañado, M. L. (2016b). Teacher training needs for bilingual education: in-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 266-295.
- Pérez Cañado, M. L. (2016c). From the CLIL craze to the CLIL conundrum: Addressing the current CLIL controversy. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature* 9(1), 10-31.
- Pérez Cañado, M. L. (2017). CLIL and educational level: A longitudinal study on the impact of CLIL on language outcomes and content mastery. *Porta Linguarum*.
- Pérez Cañado, M. L. (2018). The evolution of bilingual education in monolingual settings: an Andalusian case study. En M. Jedynek. y P. Romanowski, *The many faces of bilingualism – living with two languages*. Amsterdam: Springer (en prensa).
- Pérez Cañado, M. L. y Lancaster, N. K. (2017). The effects of CLIL on oral comprehension and production: A longitudinal case study *in Language, Culture, and Curriculum* 30, 3: 300-316.
- Pérez Juste, R. (1991). *Pedagogía Experimental. La Medida en Educación. Curso de Adaptación*. Uned. 106. 2
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes (II) Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Torres, I. (2009). Apuntes sobre los principios y características de la metodología AICLE. En V. Pavón, J. Ávila (eds.), *Aplicaciones didácticas para la enseñanza integrada de lengua y contenidos*, (pp. 171-180). Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía-Universidad de Córdoba.
- Pérez Torres, I. (s.d.). Identificando la Lengua en CLIL / AICLE, Disponible en: [http://www.isabelperez.com/clil/clil\\_m\\_2\\_lengua.htm](http://www.isabelperez.com/clil/clil_m_2_lengua.htm)
- Pérez, F. (2005). La entrevista como técnica de investigación social. *Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos*. *Extramuros*, 8,187-210.
- Periódico La Región (2013). Disponible en: <http://www.laregion.es/articulo/sociedad/aumentademandaa-prender-ingles-50-anos/20130526074046008062.html>
- Pettito, L. y Dunbar, K. (2004). New findings from educational neuroscience on bilingual brains, scientific brains and the educated mind. En K. Fischer y T. Katzir (Eds.), *Building usable knowledge in mind, brain and education*. CUP, 2004. Disponible en: <http://www.utoronto.ca/~dunbarlab/pubpdfs/pettitodunbarIP.pdf>

- Piaget J., Lazarsfeld, P. F. y Mackenzie J. M. (1995). Tendencias de la investigación en las ciencias sociales, 7ª reimpresión, Alianza, Madrid.
- Pimienta Lastra, Rodrigo. (1999). Esquemas de muestreo y márgenes de confiabilidad en encuestas de opinión política, en *Sociológica*, 14, 39. División de Ciencias Sociales y Humanidades, México: UAM-Azcapotzalco.
- PIRLS. (2011). Educab.es. Disponible en: <http://educab.es/inee/evaluaciones-internacionales/pirls>
- Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación 2020. (2016). Consejería de Economía y Conocimiento.
- Plan Piloto de Educación Plurilingüe de Baleares. Resolución del consejero de Educación, Cultura y Universidades de 4 de mayo de 2012 (BOIB nº. 68, 12/5/2012)
- Plano Clark, V. L. y Creswell, J. W. (2008). *The Mixed Methods Reader*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ponce, O. M. (2011). *Investigación de métodos mixtos en educación*, Hato Rey: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Ponce, O. M. (2014). *Investigación de métodos mixtos en educación*, 2ª edición revisada y ampliada, Hato Rey: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Popkewitz, T. S. (2013). PISA: Números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. *Revista Currículum Y Formación Del Profesorado*, 17 (2), 48-64.
- Portfolio Europeo de lenguas. OAPEE, Servicio Español para la Internacionalización de la Educación, MECD, 2016. Disponible en:  
<http://oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html>
- Posen, L. (2007). Teachers' beliefs about teaching English to elementary school children. *English Teaching y Learning*, 31 (1), 43-76.
- Pozo Ruiz, Alfonso. (2005). Disponible en: [www.quintocentenario.us.es](http://www.quintocentenario.us.es).
- Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras, MECD (2010) Disponible en:  
<http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/en/actualidad/2010/10/idiomas.html>
- Proyecto Internacional Linguapax. (1987). Disponible en: <http://www.linguapax.org/castellano>.
- Proyecto Lingüístico Centro. (2017). Recursos CIL - Consejería de Educación. [Juntadeandalucia.es](http://www.juntadeandalucia.es). Disponible en:  
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/proyecto-linguistico-centro/cil>.

- Proyecto Lingüístico de Centro, Junta de Andalucía. (2008). Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/proyecto-linguistico-centro/cil>
- Quero Herмосilla, R. A. y Ortega Martín, J. L. (2013). Trabajo fin de Máster: revisión crítica y propuesta de mejora de los proyectos innovadores de la Junta de Andalucía. Universidad de Granada.
- Quero Herмосilla, R. A., y González Gijón, G. (2017). The Formation of the Bilingual Secondary School Teachers in Andalusia (Spain). *The International Journal of Diversity in Education* 17 (3): 37-46. doi:10.18848/2327-0020/CGP/v17i03/37-46.
- Radford, M. (2007). Action research and the challenge of complexity. *Cambridge Journal of Education*, 37 (2), 263-278.
- Raimondo, G. (1991) Diccionario de lingüística. Barcelona: Ariel.
- Ramos García, A. M. (2013). Higher education bilingual programmes in Spain. *Porta Linguarum*, 19, 101-111.
- Reading Clubs (Junta de Extremadura, 2017). Disponible en: <http://cprtrujillo.juntaextremadura.net/web/index.php/actividades-antiores-58/314-seminario-the-english-reading-club>
- Real Academia Española (2016). «Estatutos y reglamento de la Real Academia Española». Disponible en: <http://www.rae.es/>
- Real Academia Española. (s. f.). En Diccionario de la lengua española (avance de la 23.a ed.). Disponible en: <http://www.rae.es/la-institucion/organizacion/estatutos>
- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria. BOE, 26 de junio, nº 152, (suplemento), pp. 1-42.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, núm. 3, sec. I. pp. 516-517. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-37-consolidado.pdf>
- Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, así como los Reales Decretos 1834/2008, de 8 de noviembre, y 860/2010, de 2 de julio, afectados por estas modificaciones. BOE, 2011. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2011/07/30/pdfs/BOE-A-2011-13117.pdf>

- Real Decreto 1345/1991 de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, BOE, nº. 220, pp. 30228-30231.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, BOE, 8 diciembre 2006, nº 293, pp. 43053-43102.
- Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 2011. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-17630>
- Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, BOE, 5 de enero de 2007, nº 5, pp. 677-773.
- Real Decreto 717/2005, de 20 de junio, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros docentes acogidos al convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council. BOE, 160, de 6 de julio de 2005, pp. 23893-23894. Disponible en: [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2005-11545](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2005-11545)
- Real Decreto 82/1996, del 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. BOE, 44, de 20 de febrero del 1996, pp. 6061- 6074.
- Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación del 9 de febrero de 1976, Documento Oficial nº C 38 de 19.2.1976, reunidos en el seno del Consejo, de 9 de febrero de 1976, sobre el que establece un programa de acción en materia de educación; programa de acción en materia de educación.
- Resolución del Consejo, de 31 de marzo de 1995, relativa a la mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos de la Unión Europea, Diario Oficial nº C 207 de 12/08/1995 p. 0001 – 0005. Disponible en: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:31995Y0812\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:31995Y0812(01))
- Resolución por la que se dictan instrucciones para el desarrollo experimental del Plan de Impulso de Lenguas Extranjeras (PILE) y de la modalidad de aprendizaje Integrado de Contenidos y lenguas Extranjeras (AICLE) en centros públicos que imparten enseñanza de régimen general en la Comunidad Autónoma de Canarias para el curso 2017-2018. Disponible en: <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas->

redeseducativas/programas-educativos/hablar-otra-lengua/programa-aicle/instrucciones-programa-pile\_aicle.html

- Riagáin, P. y Lüdi, G. (2003). Bilingual education: some policy issues. Strasbourg: Council of Europe.
- Ricciardelli, L. (1992). Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory. *Journal of Psycholinguistic Research*, 21, 301-316.
- Rico Linage, Raquel. (1989). *Constituciones Históricas*. Ediciones Oficiales (pp. 65-66). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Rodríguez Pérez, Nieves (2012). “Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas”. *Universidad de Oviedo Didáctica. Lengua y Literatura*. ISSN: 1130-0531 2012, vol. 24 381-409. Disponible en: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2012.v24.39932](http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39932)
- Rojas, A.J., Fernández, J.S. y Pérez, C. (Eds) (1998) *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis
- Rojas, T. A., Fernández, P., Juan S. y Pérez, M. C. (1998). *Investigar mediante encuestas Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Rosselli, M., Ardila, A., Araujo, K., Weekes, V. A., Caracciolo, V., Padilla, M., y Ostrosky-Solís, F. (2000). Verbal fluency and repetition skills in healthy older Spanish-English bilinguals. *Applied Neuropsychology*, 7, 17-24.
- RRHH Digital (2011) ‘El conocimiento del inglés en España’, Ipsos-Océano Idiomas. Disponible en: <http://www.rrhhdigital.com/ampliada.php?sec=45yid=76875>
- Rubin, H.J. y Rubin, I.S. (1995). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*.
- Ruiz Bikandi, U. (coord) (2011). *Lengua Castellana y Literatura: Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Grao.
- Sabino, C. (2002). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo.
- Salameh, E. K., Hakansson, G., y Nettelbladt, U. (2004). Developmental perspectives on bilingual Swedish-Arabic children with and without language impairment: A longitudinal study. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 39, 65-91.
- Salameh, E. K., Nettelbladt, U., y Gullberg, B. (2002). Risk factors for language impairment in Swedish bilingual and monolingual children relative to severity. *Acta Paediatrica*, 91(12), 1379-1384.

- Salmerón, P. (2004). Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Granada. España.
- Sato, K. y Kleinsasser, R. C. (1999). Communicative Language Teaching (CLT): Practical Understandings. *The Modern Language Journal* 83, 494-517.
- Secuencias Didácticas, Junta de Andalucía. (2017). AICLE, Secuencias Didácticas, Junta de Andalucía. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/aicle/secuencias-aicle>
- Segura Munguía, Santiago (2013) Nuevo diccionario etimológico latín-español y de las voces derivadas (4ª ED.) (EN PAPEL). ISBN 9788474857542. UNIVERSIDAD DE DEUSTO.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, nº 336, pp. 165-176. Disponible en: [www.revistaeducacion.mec.es/re334/re334\\_11.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re334/re334_11.pdf)
- Shadish W., Cook T. y Campbell D. (2002). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Boston y New York: Houghton Mifflin Company.
- Sharwood, M. (1991). Language modules and bilingual processing. En E. Bialystok (Ed.), *Language Processing in Bilingual Children* (pp.10-24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shin, F. H. y Krashen, S. (1996). Teacher attitudes toward the principles of bilingual education and toward students' participation in bilingual programs: Same or different? *Bilingual Research Journal*, 20 (1), 45-53.
- Sienes, E. S. (2014). La repercusión del bilingüismo en el rendimiento académico en alumnos de colegios públicos de la Comunidad de Madrid. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 481-500. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/41732/42946>.
- Siguán, M. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Siguán, M. (1992). *España plurilingüe*. Madrid: Alianza Universidad.
- Siguán, M. (1993). *Enseñar en dos lenguas*. Barcelona: Horsori.
- Siguán, M. (1996). *La Europa de las lenguas*. Madrid: Alianza.
- Siguán, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Editorial Alianza Ensayo.
- Siguán, M. y Mackey, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana/Unesco.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso teoría y práctica*. Madrid: Morata.

- Simposio europeo “El aula europea en evolución, el potencial de la educación multilingüe”, 2005. Disponible en: [http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236\\_es.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_es.htm)
- Sorokin, Pitirim (1961). *Achaques y manías de la sociología contemporánea*. Madrid: Aguilar.
- Spain Overview - Eurydice. (2017). [Webgate.ec.europa.eu](http://webgate.ec.europa.eu). Disponible en: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain:Overview>
- Spolsky, B. (1988). *Bilingualism*. Madrid: Visor.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Steinhäusler, I., y Kazianka, M. (2006). *SPRACHEN LERNEN UND SPRACHEN ANWENDEN LERNEN*. unseren Hän.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza, cuarta edición, selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins*. Madrid: Ediciones Morata.
- Subdirección General de Estadística y Estudios del MECD, MECD, 2017. Disponible en: <https://mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Lenguas-extranjeras.html>.
- Swain, M. K. (1972). *Bilingualism as a first language*. California: University of California.
- Takona, J. (2002). *Educational research. Principles and practice*. Lincoln: iUniverse.
- Tan, M. y Lan, O. S. (2011). *Teaching Mathematics and Science in English in Malaysian Classrooms: The Impact of Teacher Beliefs on Classroom Practices and Student Learning*. *Journal of English for Academic Purposes*, 10 (1), 5-18.
- Titone, R. (1972). *Le Bilinguisme Précoce*. Brussels: Dessart.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La muralla.
- Toppelberg, C. O., Medrano, L., Pena Morgens, L. y Nieto-Castanon, A. (2002). *Bilingual children referred for psychiatric services: associations of language disorders, language skills, and psychopathology*. *Journal of the American Academy of Child and Adolescence Psychiatry*, 41(6), 712-722.
- Torrado, M. (2004). *Estudios de encuesta*. En R. Bisquerra (Coord.) *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-257). Madrid: La Muralla.
- Toukomaa, P. y Skutnabb-Kangas. (1977). *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of Preschool Age and Children in the Lower Level of Comprehensive School*, *Research Reports*, 26. Tampere: Department of Sociology and Social Psychology-University of Tampere, Finlandia.
- Trask, R. L. (1997) *A student’s dictionary of language and linguistics*. New York: Arnold.

- Trujillo, F. (2014). Challenges in Foreign Language Teaching, from Partial Communicative Competence to MOOCS through Interculturality: Trailing Vez Jeremías into the Future. En D. Madrid, C. Guillén y A. López (Eds.), *Estudios en Didáctica de la Lengua y la Literatura en homenaje al profesor José Manuel Vez Jeremías* (pp. 73-84). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Tse, L. (2001). *Why don't they learn English? Separating fact from Fallacy in the US Language Debate*. New York: Teachers College Press.
- Universia, 2014. España tiene uno de los más bajos niveles de inglés de Europa. Disponible en: <http://noticias.universia.es/enportada/noticia/2014/08/22/1110153/espana-bajos-niveles-ingles-europa.html>
- Vaish, V. (2012). Teacher Beliefs regarding Bilingualism in an English Medium Reading Program. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 15 (1), 53-69.
- Valdés, G. y Figueroa, R.A. (1994). *Bilingualism and testing: a special case of bias*. Norwood, NJ: Ablex.
- Valle, J. M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa*, Madrid: Cide. P-53
- Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M. F. (2008). *Uncovering CLIL*, Oxford, Inglaterra: Macmillan. P-9.
- Van Overbeke, M. (1972). *Introduction au problème du bilingüisme*. Paris: NathanLabor.
- Velasco Mañllo, H. M. y Díaz de Rada Brun, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Velasco, H. y Á. Díaz de Rada (2006) *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid, Trotta.
- Velasco, P. y Cancino, H. (2012). Los retos de la educación bilingüe en inglés y español en las escuelas públicas de Nueva York: objetivos, modelos y currículos. *International Review of Education*, 58(5), 649-674.
- Verde, I. (2009). *El Marino Language School: un modelo de enseñanza bilingüe e intercultural en una escuela primaria de los ángeles (California). Derivaciones para el caso español*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. Disponible en: <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=15980>.
- Vez J. M. y Martínez E. (2004). “Deficiente competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras al finalizar la ESO. Estudio de caso”. *Revista de Educación*, 333: 385- 408.

- Vilanova, J. C. (2012). Revisión bibliográfica del tema de estudio de un proyecto de investigación. *Radiología*, 54 (2), 108-114.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Grijalbo.
- Watt, D. (2007). On Becoming a Qualitative Researcher: The Value of Reflexivity. *The Qualitative Report*, 12(1), 82-101. Disponible en:  
<http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol12/iss1/5>.
- Wegner, A. (2012). Seeing the bigger picture: what students and teachers think about CLIL. *International CLIL Research Journal*, 1 (4). Disponible en:  
<http://www.icrj.eu/14/article3.html>.
- Weinreich, U. (1952). *Lenguas en contacto*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1974.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. The Hague: Mouton.
- Weisberg, H. (2005). *Total Survey Error Approach: A Guide to the New Science of Survey Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wiersma, W., y Jurs, S. G. (2005). *Research methods in education: An introduction*. Boston, MA: Ally and Bacon.
- Wilhelm Dilthey. (n.d.). BrainyQuote.com. Disponible en:  
<https://www.brainyquote.com/quotes/quotes/w/wilhelmdil311644.html>
- Wilson, R. J. (2008). 'Another language is another soul': Individual differences in the presentation of self in a foreign language. Unpublished doctoral dissertation. Londres: Birkbeck College, University of London.
- Wong, L. (1991). Second-language learning in children: a model of language learning in social context. En E. Bialystok (Ed.), *Language Processing in Bilingual Children* (pp. 49-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zagalaz Sánchez, María Luisa (1999). *Fundamentos legales de la actividad física en España*, editorial: Universidad de Jaén. Servicio de Publicaciones.



## **ANEXOS**



## ANEXO 1. Cuestionario CCEB

### CUESTIONARIO SOBRE EL NIVEL DE CONOCIMIENTO EN ENSEÑANZA BILINGÜE (CCEB)

---

#### CUESTIONARIO SOBRE EL NIVEL DE CONOCIMIENTO EN ENSEÑANZA BILINGÜE (CCEB)

A continuación encontrará una serie de preguntas realizadas con la intención de conocer la valoración que hace el profesorado andaluz de las enseñanzas bilingües en Andalucía para así poder ofrecer una propuesta de mejora, en el caso de que esta fuera necesaria. Le rogamos conteste a todas las preguntas y si tiene alguna duda contacte conmigo en la siguiente dirección de correo electrónico: [reginaa@ugr.es](mailto:reginaa@ugr.es). Muchas gracias por su colaboración. Entre todos podremos seguir ofreciendo una educación bilingüe de calidad en Andalucía.

1. Nombre del instituto/colegio:

2. Ciudad y provincia:

3. Sexo:

- Hombre  
 Mujer

4. Edad:

5. Años de experiencia profesional en la docencia:

- De 0 a 5  
 De 6 a 10  
 De 11 a 15  
 Más de 15 años

## CUESTIONARIO SOBRE EL NIVEL DE CONOCIMIENTO EN ENSEÑANZA BILINGÜE (CCEB)

---

6. Años de experiencia profesional en la docencia bilingüe:

- De 0 a 5
- De 6 a 10
- De 11 a 15
- Más de 15 años

7. Centro:

- Público
- Concertado

8. ¿Es coordinador/a de su sección?:

- Sí
- No

9. Nivel certificado de inglés:

- B2
- C1
- C2

10. Acreditado por:

- EOI
- Trinity
- Cambridge
- Otro:

11. ¿Qué nivel considera mínimo para poder impartir docencia bilingüe?

- B1
- B2
- C1
- C2

**CUESTIONARIO SOBRE EL NIVEL DE CONOCIMIENTO EN ENSEÑANZA BILINGÜE (CCEB)**

---

12. El nivel de conocimiento que poseo sobre el Programa de Bilingüismo de la Junta de Andalucía es:

- Nada
- Poco
- Suficiente
- Bastante
- Total

13. Mi formación en cursos para mejorar mi nivel de inglés siendo ya docente ha sido:

- Nada
- Poca
- Suficiente
- Bastante
- Total

14. Necesidades formativas que cree que necesita el profesorado:

- Cursos para la mejora de la competencia lingüística
- Metodología de enseñanza de otros idiomas
- Cursos de metodología AICLE/CLIL
- Otra/s:

15. ¿Estaría dispuesto a realizar cursos para la mejora de su nivel de inglés en horario extra-escolar?:

- Nada
- Poco
- Suficiente
- Bastante
- Totalmente
- Sí, pero con condiciones. Diga cuáles:

CUESTIONARIO SOBRE EL NIVEL DE CONOCIMIENTO EN ENSEÑANZA BILINGÜE (CCEB)

---

16. En el caso de haber realizado algún curso para la mejora de su formación como docente bilingüe, ¿ha asumido el gasto de dicha formación?:

- Nada
- Poco
- Suficiente
- Bastante
- Total

17. La adecuación de la oferta de formación que hace la Junta de Andalucía se ajusta a las necesidades del docente bilingüe:

- Nada
- Poco
- Suficiente
- Bastante
- Totalmente

18. En el caso de haberse interesado por este tipo de cursos, ¿qué fuente/s ha usado para obtener la información necesaria?:

- Página web oficial del Ministerio de Educación
- Página web oficial de la Junta de Andalucía
- CEP
- Empresas privadas
- Redes Sociales
- Otra/s:

## CUESTIONARIO SOBRE EL NIVEL DE CONOCIMIENTO EN ENSEÑANZA BILINGÜE (CCEB)

19. ¿Ha recibido formación metodológica sobre AICLE/CLIL?:

	Nada	Poca	Suficiente	Bastante	Total
En mi etapa universitaria	<input type="radio"/>				
Después de mi etapa universitaria y antes de ser docente	<input type="radio"/>				
Siendo ya docente	<input type="radio"/>				

20. La formación metodológica AICLE/CLIL es necesaria para la enseñanza bilingüe:

- Nada
- Poco
- Suficiente
- Bastante
- Totalmente

21. La nomenclatura "Centro Bilingüe" es adecuada para referirse a los centros que usan metodología AICLE/CLIL:

- Nada
- Poco
- Suficiente
- Bastante
- Totalmente
- En caso negativo, indique qué denominación sería más correcta:

22. Estoy de acuerdo con la afirmación: "el alumnado de centros bilingües alcanza un menor nivel de conocimiento de contenidos en la lengua materna en comparación con centros no bilingües":

- Nada
- Poco
- Suficiente
- Bastante
- Totalmente

CUESTIONARIO SOBRE EL NIVEL DE CONOCIMIENTO EN ENSEÑANZA BILINGÜE (CCEB)

---

23. Estoy de acuerdo con la afirmación: "creo que el alumnado de centros bilingües alcanza un mayor nivel de competencia comunicativa en la lengua extranjera en comparación con centros no bilingües":

- Nada
- Poco
- Suficiente
- Bastante
- Totalmente

24. La frecuencia del uso del inglés oral por parte del alumnado en mis clases es:

- Nada
- Poco
- Suficiente
- Bastante
- Total

25. En general, la valoración que hago de la política bilingüe en Andalucía es:

Instrucciones de pregunta: *(Considerando "nada" como la valoración más baja, y "total" como la más alta)*

- Nada
- Poco
- Suficiente
- Bastante
- Total

## CUESTIONARIO SOBRE EL NIVEL DE CONOCIMIENTO EN ENSEÑANZA BILINGÜE (CCEB)

---

26. Mi valoración general sobre el nivel de dominio de la segunda lengua del profesorado bilingüe para impartir docencia bilingüe es:

Instrucciones de pregunta: *(Considerando "nada" como la valoración más baja, y "total" como la más alta)*

- Nada
- Poco
- Suficiente
- Bastante
- Total

27. Mi valoración sobre la adecuación metodológica del profesorado bilingüe para impartir docencia bilingüe es:

Instrucciones de pregunta: *(Considerando "nada" como la valoración más baja, y "total" como la más alta)*

- Nada
- Poco
- Suficiente
- Bastante
- Total

28. La incorporación de auxiliares de conversación en los diferentes centros es positiva para:

	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Total
La comunicación oral	<input type="radio"/>				
La comunicación escrita	<input type="radio"/>				
La mejora en aspectos sociolingüísticos y socioculturales	<input type="radio"/>				

## CUESTIONARIO SOBRE EL NIVEL DE CONOCIMIENTO EN ENSEÑANZA BILINGÜE (CCEB)

29. La frecuencia con la que uso la lengua extranjera en las siguientes funciones discursivas es:

	Nada	Poca	Suficiente	Bastante	Total
Interactuar con el alumnado	<input type="radio"/>				
Dar instrucciones	<input type="radio"/>				
Introducir el tema	<input type="radio"/>				
Realizar actividades	<input type="radio"/>				
Formular preguntas	<input type="radio"/>				

30. El grado de adecuación lingüística del alumnado es adecuado a su etapa educativa para el desarrollo de las enseñanzas bilingües:

- Nada
- Poco
- Suficiente
- Bastante
- Totalmente

31. Estoy de acuerdo con la afirmación: "el número de horas en lengua extranjera que recibe el alumnado es adecuado para el aprendizaje de la misma":

- Nada
- Poco
- Suficiente
- Bastante
- Totalmente

## CUESTIONARIO SOBRE EL NIVEL DE CONOCIMIENTO EN ENSEÑANZA BILINGÜE (CCEB)

32. Valore hasta qué punto la docencia bilingüe puede perjudicar las siguientes capacidades en la lengua materna:

	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Total
La comunicación oral	<input type="radio"/>				
La comunicación escrita	<input type="radio"/>				
La capacidad crítica y creativa	<input type="radio"/>				
La autonomía del aprendizaje	<input type="radio"/>				

33. Señale los materiales que usa en el aula bilingüe:

- Libros de texto
- Pizarras digitales
- Posters y/o fotos
- Recursos de Internet
- Material real
- Otros materiales. Indique cuáles:

34. En el caso de usar libro de texto, valore la adecuación de este a sus necesidades docentes:

- Nada
- Poca
- Suficiente
- Bastante
- Total

CUESTIONARIO SOBRE EL NIVEL DE CONOCIMIENTO EN ENSEÑANZA BILINGÜE (CCEB)

---

35. La frecuencia del uso de material real (como por ejemplo: un artículo de una revista de Londres o unos tickets de acceso a un monumento de Nueva York) en mi clase es:

- Nada
- Poca
- Suficiente
- Bastante
- Total

36. A la hora de evaluar doy prioridad al dominio de los contenidos frente a la competencia lingüística:

- Nada
- Poca
- Suficiente
- Bastante
- Total

37. Utilizo algún método de auto-evaluación:

- Nada
- Poco
- Suficiente
- Bastante
- Total
- En caso positivo, indique cuál/es:

38. En mi centro se organizan actividades relacionadas con el bilingüismo:

- Nada
- Poca
- Suficiente
- Bastante
- Total

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

## ANEXO 2. Cuestionario estudio piloto

### Cuestionario evaluación formación profesorado bilingüe

Regina Asunción Quero Hermosilla  
Universidad de Granada

#### A. DATOS

1. Sexo

- M
- F

2. Edad

- 35
- 36 a 45
- +46

3. Años de experiencia profesional

- hasta 15
- +15

4. Centro

- Público
- Concertado
- Privado

6. Certificado de inglés

- B1
- B2
- C1
- C2

6. Acreditado por

- EOI
- Trinity
- Cambridge
- Otro:

#### B. CUESTIONES

7. ¿Conoce con detalle el Programa de Bilingüismo de la Junta de Andalucía?

- Sí
- No
- Lo conozco, pero no con detalle

8. ¿Ha realizado cursos de formación para mejorar su nivel de inglés siendo ya docente?

- Sí
- No

9. ¿Estaría dispuesto a realizar cursos para la mejora de su nivel de inglés en horario extraescolar?

- Sí
- No

10. ¿Asumiría el gasto de dicha formación?

- Sí

- No
- 11. ¿Cree que la oferta de formación que hace la Junta de Andalucía se ajusta a sus necesidades docentes?**
- Sí
- No
- 12. ¿Ha recibido formación metodológica sobre AICLE/CLIL?**
- Sí
- No
- 13. Recibió formación sobre AICLE/CLIL en su etapa de formación universitaria?**
- Sí
- No
- 14. ¿Cree que necesita formación metodológica para la enseñanza bilingüe? (AICLE/CLIL)**
- Sí
- No
- 15. ¿Qué nivel considera mínimo para poder impartir docencia bilingüe?**
- B1
- B2
- C1
- C2
- 16. ¿Le parece adecuada la nomenclatura "centro bilingüe" para referirse a centros que usan la metodología AICLE/CLIL?**
- Sí
- No
- En caso de ser negativa, indique en Otro qué denominación usaría
- Otro:
- 17. ¿Cree que los alumnos de los centros bilingües alcanzan un menor nivel de conocimiento en la lengua materna?**
- Sí
- No
- 18. ¿Cree que los alumnos de los centros bilingües alcanzan un mayor nivel de competencia comunicativa en la lengua extranjera?**
- Sí
- No
- 19. En general, la valoración que hago de la política bilingüe andaluza es**
- Muy alta
- Alta
- Media
- Baja
- Muy baja

## ANEXO 3. Instrumento revisión y validación (expertos)



### Instrumento para la Revisión y Validación del Cuestionario para el profesorado bilingüe (CPB)

Con el propósito de elaborar un instrumento válido y fiable que nos permita recabar información acerca de determinados aspectos de la enseñanza bilingüe, solicitamos su ayuda para la revisión del presente cuestionario.

Este cuestionario consta de 45 preguntas agrupadas en 5 dimensiones: Bloque A: Datos sociodemográficos, Bloque B: Formación bilingüe, Bloque C: Metodología AICLE, Bloque D: Docencia y alumnado y, Bloque E: Entorno.

El objeto de este trabajo es recabar la información necesaria para elaborar un decálogo de mejora del bilingüismo y hacerlo más eficiente y mejor valorado en nuestras aulas.

Este cuestionario está destinado a recoger información del profesorado que imparte docencia en secundaria en centros públicos andaluces, acerca de la enseñanza bilingüe, por tanto, le rogamos que realice su evaluación teniendo en cuenta esta cuestión.

Por ello **solicitamos su colaboración, como experto, para la revisión y validación del cuestionario.**

Para facilitarle la aportación de todas aquellas consideraciones que desee realizar, le presentamos el cuestionario acompañado de diferentes apartados destinados a tal fin, los cuales aparecen sombreados. Lo que le solicitamos es:

(1) que conteste solo en las zonas sombreadas, haciendo referencia a la evaluación del cuestionario y con posibilidad de que nos proponga alternativas si lo que ve no lo considera adecuado (por ejemplo, título, instrucciones de cumplimentación, ítems, escalas empleadas)

(2) Para cada ítem que valore, en una escala de 1 a 5 (**1-Ninguna; 2-Poca; 3-Suficiente; 4-Bastante; 5-Total**) los siguientes aspectos:

- **Grado de Pertinencia:** grado de adecuación del ítem para la evaluación de cada una de las dimensiones, en general, de acuerdo con la definición de cada una de ellas que ofrecemos.
- **Grado de Claridad:** grado en que el ítem, tal y como está redactado, no induce a error por sesgos gramaticales.
- **Grado de Adecuación:** grado en el que el ítem, tal y como está redactado, es adecuado para la evaluación del profesorado bilingüe en cada una de las dimensiones.

Le agradeceríamos que nos haga llegar la revisión del cuestionario como respuesta al correo electrónico recibido (reginaa@ugr.es).

Sin más, agradecer el tiempo dedicado y su colaboración en este estudio.

### CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO BILINGÜE (CPB)

Este cuestionario, anónimo y confidencial, pretende recoger la opinión del profesorado sobre determinados aspectos de la enseñanza bilingüe. Su finalidad es conocer la información necesaria para hacer un decálogo de mejora del bilingüismo para hacerlo más eficiente y mejor valorado en nuestras aulas. Rogamos por ello que conteste con sinceridad.

A continuación, marque con una X la opción que desee o corresponda en cada caso, pero, por favor, no deje ninguna cuestión sin responder. MUCHAS GRACIAS.

<b>El título del cuestionario es adecuado</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
<b>Propuesta de título:</b>		
<b>Las instrucciones de cumplimentación son claras</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
<b>Propuesta de instrucciones de cumplimentación:</b>		

## BLOQUE A. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS.

En este bloque pretendemos obtener información básica para poder clasificar los cuestionarios en diferentes secciones.

1. Nombre del instituto:

2. Ciudad y provincia:

3. Sexo:

M

F

4. Edad:

## BLOQUE B. FORMACIÓN BILINGÜE.

El objetivo de esta dimensión es obtener la información necesaria sobre la formación bilingüe básica que tiene o debería tener el profesorado que imparte docencia en secundaria en Andalucía.

Valore cada ítem de la dimensión según la siguiente escala:

*1-Ninguna; 2-Poca; 3-Suficiente; 4-Bastante; 5-Total*

## BLOQUE B. FORMACIÓN BILINGÜE

	Pertinencia	Claridad	Adecuación
12. ¿Conoce al detalle el Programa de Bilingüismo de la Junta de Andalucía?: <input type="radio"/> Sí			

<input type="radio"/> No <input type="radio"/> Lo conozco de manera superficial			
<b>13. ¿Ha realizado cursos de formación para mejorar su nivel de inglés siendo ya docente?:</b> <input type="radio"/> sí <input type="radio"/> no			
<b>14. Necesidades formativas que cree que necesita el profesorado:</b> <input type="radio"/> Cursos para la mejora de la competencia lingüística <input type="radio"/> Metodología de enseñanza de otros idiomas <input type="radio"/> Clases específicas de pronunciación <input type="radio"/> Otras: _____			
<b>15. ¿Estaría dispuesto a realizar cursos para la mejora de su nivel de inglés en horario extra-escolar?:</b> <input type="radio"/> sí <input type="radio"/> no			
<b>16. En el caso de haber realizado algún curso para la mejora de su formación como docente bilingüe, ¿ha asumido el gasto de dicha formación?:</b> <input type="radio"/> sí <input type="radio"/> no			
<b>17. Si fuera necesario, ¿asumiría el gasto de dicha de dicha formación?:</b> <input type="radio"/> sí <input type="radio"/> no			
<b>18. ¿Cree que la oferta de formación que hace la Junta de Andalucía se ajusta a sus necesidades?:</b> <input type="radio"/> sí <input type="radio"/> no			
<b>19. ¿De qué forma se informa de la oferta de este tipo de cursos? -</b> _____			
<b>20. En el caso de haberse interesado por este tipo de cursos, ¿qué fuente usa para obtener la información necesaria?:</b> _____			
<b>Nº Ítem</b>	<b>Propuesta de modificación de ítem</b>		


**BLOQUE C. METODOLOGÍA AICLE.**

El objetivo de esta dimensión es analizar el conocimiento y formación del profesorado acerca del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE).

Valore cada ítem de la dimensión según la siguiente escala:

*1-Ninguna; 2-Poca; 3-Suficiente; 4-Bastante; 5-Total*

BLOQUE C. METODOLOGÍA AICLE		Pertinencia	Claridad	Adecuación
21. ¿Ha recibido formación metodológica sobre AICLE/CLIL?:	<input type="radio"/> sí <input type="radio"/> no			
22. Recibió formación sobre AICLE/CLIL en su etapa de formación universitaria?:	<input type="radio"/> sí <input type="radio"/> no			
23. ¿Cree que es necesaria la formación metodológica AICLE/CLIL para la enseñanza bilingüe?	<input type="radio"/> sí <input type="radio"/> no			
24. ¿Le parece adecuada la nomenclatura "Centro Bilingüe" para referirse a los centros que usan la metodología AICLE/CLIL?	<input type="radio"/> Sí <input type="radio"/> No. En este caso, indique qué denominación sería más correcta: - _____			
Nº Ítem	Propuesta de modificación de ítem			


**BLOQUE D. DOCENCIA Y ALUMNADO.**

El objetivo de esta dimensión es conocer aspectos relacionados con la docencia en relación al alumnado del profesorado bilingüe de Andalucía.

Valore cada ítem de la dimensión según la siguiente escala:

*1-Ninguna; 2-Poca; 3-Suficiente; 4-Bastante; 5-Total*

**BLOQUE D. DOCENCIA Y ALUMNADO**

	Pertinencia	Claridad	Adecuación
<p><b>25. ¿Cree que los alumnos de los centros bilingües alcanzan un menor nivel de conocimiento de contenidos en la lengua materna?:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> sí</li> <li><input type="radio"/> no</li> </ul>			
<p><b>26. ¿Cree que los alumnos de centro bilingües alcanzan un mayor nivel de competencia comunicativa en la lengua extranjera?:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> sí</li> <li><input type="radio"/> no</li> </ul>			
<p><b>27. En general, la valoración que hace de la política bilingüe en Andalucía es:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Muy alta</li> <li><input type="radio"/> Alta</li> <li><input type="radio"/> Media</li> <li><input type="radio"/> Baja</li> <li><input type="radio"/> Muy baja</li> </ul>			
<p><b>28. Mi valoración general sobre un nivel del profesorado bilingüe y la adecuación para dar su asignación en inglés es:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Muy alta</li> <li><input type="radio"/> Alta</li> </ul>			

<input type="radio"/> Media <input type="radio"/> Baja <input type="radio"/> Muy baja				
<b>29. El uso del inglés por parte del alumnado en sus clases es:</b> <input type="radio"/> Muy alto <input type="radio"/> Alto <input type="radio"/> Medio <input type="radio"/> Bajo <input type="radio"/> Muy bajo				
Nº ítem	Propuesta de modificación de ítem			

**BLOQUE E. ENTORNO.**

El objetivo de esta dimensión es conocer los factores del entorno que pueden afectar en la docencia de la enseñanza bilingüe.

Valore cada ítem de la dimensión según la siguiente escala:

*1-Ninguna; 2-Poca; 3-Suficiente; 4-Bastante; 5-Total*

<b>BLOQUE E. ENTORNO</b>					<b>Pertinencia</b>	<b>Claridad</b>	<b>Adecuación</b>		
<b>33. La incorporación de profesores nativos con la adecuada formación didáctica en los diferentes centros es positiva para:</b> a) La comprensión oral b) La expresión e interacción oral c) La comprensión y expresión escrita d) La capacidad crítica y creativa e) La autonomía del aprendizaje					Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

<p><b>34. Indique con qué frecuencia usa la lengua extranjera en las siguientes funciones discursivas:</b></p> <p>a) Dar instrucciones  b) Introducir el tema  c) Realizar actividades  d) Formular preguntas  e) Interactuar con el alumnado</p>	Muy alta	Alta	Media	Baja	Muy baja			
<p><b>35. El nivel de competencia lingüística del alumnado es adecuado a su etapa educativa:</b></p> <p><input type="radio"/> sí  <input type="radio"/> no</p>								
<p><b>36. El número de horas en lengua extranjera que recibe el alumnado es adecuado para el aprendizaje de la misma:</b></p> <p><input type="radio"/> sí  <input type="radio"/> no</p>								
<p><b>37. Valore hasta qué punto dar clases en inglés puede perjudicar las siguientes capacidades en la lengua materna:</b></p> <p>a) La comprensión oral  b) La expresión e interacción oral  c) La comprensión y expresión escrita  d) La capacidad crítica y creativa  e) La autonomía del aprendizaje  f) Otras capacidades que podrían verse afectadas (indique cuáles):  _____</p>	Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo			
<p><b>38. Señale los materiales que usa en clase:</b></p> <p><input type="radio"/> a) Libro de texto  <input type="radio"/> b) Otros materiales. Indique cuáles:  _____</p>								
<p><b>39. En el caso de usar libro de texto, valore la adecuación de este a sus necesidades docentes:</b></p> <p>a) Muy alta  b) Alta  c) Media  d) Baja  e) Muy baja</p>								
<p><b>40. El uso de material real en clase es:</b></p>								

a) Muy alta b) Alta c) Media d) Baja e) Muy baja								
<b>41. Le parece importante conocer otras culturas e idiomas para el mundo real:</b> a) Mucho b) Bastante c) Medio d) Poco e) Nada								
<b>42. A la hora de evaluar:</b> a) Da prioridad al dominio de los contenidos frente a la competencia lingüística b) Se incluye el componente oral	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo			
<b>43. Utiliza algún método de auto-evaluación:</b> <input type="radio"/> sí <input type="radio"/> no								
<b>44. En su centro se apoya y fomenta el uso de actividades relacionadas con la enseñanza bilingüe:</b> <input type="radio"/> No <input type="radio"/> Sí. En este caso, diga cuáles: _____								
<b>45. El uso de recursos tecnológicos en el desarrollo de las clases o seguimiento de la asignatura es:</b> a) Muy alto b) Alto c) Medio d) Bajo e) Ninguno En el caso de usar, diga cuáles: _____								
<b>Nº Ítem</b>	<b>Propuesta de modificación de ítem</b>							


Otras consideraciones

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

➤ **Enlace para ver el cuestionario:**

<https://1drv.ms/b/s!AiEMEodqd7VEhwdpNkirHMGt7kQU>

## ANEXO 4. Carta de presentación CCEB



Estimado docente:

Mi nombre es Regina A. Quero y soy alumna de doctorado de los profesores Gracia González Gijón y José Luis Ortega, de la Universidad de Granada, con quienes estoy realizando mi Tesis Doctoral.

La razón de enviarte esta carta/este email es solicitar tu colaboración en la cumplimentación del cuestionario que puedes encontrar en el siguiente enlace <https://www.surveio.com/survey/d/H0I3O6R3W4Q3N8V3W> y para el cual no necesitarás más de diez minutos.

La intención del cuestionario y de la Tesis en general es conocer el grado de satisfacción del profesorado de Secundaria de los centros bilingües andaluces con respecto a la marcha actual de dichas enseñanzas. Nuestro interés es puramente constructivo por lo que te ruego que contestes con la mayor sinceridad a todas las preguntas que en él se incluyen.

Para cualquier duda al respecto, no dudes en contactar conmigo en la siguiente dirección de correo electrónico: [reginaa@ugr.es](mailto:reginaa@ugr.es).

Muy agradecida por tu colaboración

Regina Quero

## ANEXO 5. Ejemplo de curso de inteligencia emocional

**EMOTIVA**  
CENTRO PARA EL CAMBIO

[www.emotivacpc.es](http://www.emotivacpc.es)

CESdonbosco

**“Todos somos aprendices, hacedores, maestros”**

**INTELIGENCIA EMOCIONAL:**

***HERRAMIENTA QUE FAVORECE LA GESTIÓN DEL AULA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.***

**EMOTIVA**  
CENTRO PARA EL CAMBIO

CESdonbosco

En la formación del profesorado es importante dar cabida a otras herramientas innovadoras que nos aporten otra mirada del día a día en nuestras aulas.

Nuevas herramientas didácticas que nos ayuden a actualizar nuestra práctica docente a la situación real de la educación del S.XXI.

## OBJETIVOS

- Acercarse a la Inteligencia Emocional, como nueva herramienta innovadora educativa.
- Aplicar los distintos pilares de la Inteligencia Emocional para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Conocer qué es una emoción y el funcionamiento de la misma en el ámbito educativo.
- Identificar las emociones básicas en el ámbito educativo.
- Adquirir herramientas de gestión emocional en nuestro día a día como docentes.
- Conocer y aplicar nuevas herramientas de identificación y gestión emocional en los alumnos de Educación Secundaria.

## CONTENIDOS

### **BLOQUE 1.- INTELIGENCIA EMOCIONAL**

- Componentes de la Inteligencia Emocional.
- Qué aporta la Inteligencia Emocional al ámbito educativo.
- Aplicación de cada uno de los componentes de la Inteligencia Emocional al aula.

### **BLOQUE 2: LAS EMOCIONES**

- Qué es una emoción.
- Qué información nos aportan las emociones.
- Identificación y gestión emocional en el docente.
- Herramientas para la identificación y gestión emocional en los alumnos.

## METODOLOGÍA

La metodología que se llevará a cabo será totalmente práctica y vivencial, favoreciendo la vivencia de cada uno de los contenidos por parte de profesorado.

Asimismo lo trabajado en las sesiones prácticas se apoyará de un material complementario que favorecerá la asimilación de los mismos.