
*Estudios de
lingüística inglesa aplicada*



**LOS DOCENTES EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN
BILINGÜE EN CANTABRIA**

TEACHERS IN BILINGUAL PROGRAMS IN CANTABRIA

Laura Lozano-Martínez

Doctoranda en Filología Inglesa

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Spain

laura_lozano_martinez@yahoo.es

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/elia.2017.i17.05>

La implementación de programas AICLE en España va en aumento. Este estudio analiza los datos obtenidos a través de ocho entrevistas semiestructuradas así como de cuestionarios completados por ochenta docentes, tanto bilingües como no bilingües, que trabajan en Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria con programas de educación bilingüe en Cantabria (España). Los resultados muestran que no hay consenso entre los docentes sobre algunos de los retos que se deben afrontar en un programa bilingüe como la formación y la mayor coordinación que requiere la impartición de DNL en inglés. No obstante, puede concluirse que los docentes pueden realizar contribuciones muy reveladoras que pueden mejorar el diseño y la regulación de los programas bilingües.

Palabras clave: *legislación, bilingüe, docentes, perspectiva, primaria*
CLIL programmes are being increasingly implemented in Spain. This study

analyses the data obtained by means of 8 semi-structured interviews as well as questionnaires on the perceptions of 80 teachers, either bilingual and non bilingual, who teach at an Infant or Primary level in half of the state schools running a bilingual program in Cantabria (Spain). Results show that there is no consensus among CLIL and mainstream teachers on perceptions about some of the challenges to be faced in a bilingual program such as training and coordination. Nevertheless, it can be concluded that teachers can make very illuminating contributions that can improve design and regulation of bilingual programmes.

Key words: *legislation, bilingual, teachers, perceptions, primary*

1. Introducción y justificación

En un contexto de exigencia continua en la formación de la ciudadanía europea, uno de los objetivos recogidos en el *Libro Blanco de Educación y Formación: Hacia la Sociedad Cognitiva* lo constituye el conocimiento de tres lenguas europeas (European Commission, 1995). La globalización conlleva la exigencia en el mercado laboral de perfiles multilingües por parte de los ciudadanos (Baker, 2011) lo que aboca a los diferentes sistemas educativos a preparar a su alumnado para su actividad en el mundo laboral. El sistema educativo español, en sus sucesivas leyes desde los años noventa del siglo XX ha perfilado estrategias para el aprendizaje de lenguas extranjeras (Vázquez Aguilar, Rodríguez Gómez, Arias Bejarano y Vale Vasconcelos, 2015) predominando el inglés como lengua objeto de los programas de educación bilingüe que se han implantado en España en los últimos años, debido principalmente a su papel como *lingua franca* de una sociedad globalizada y tecnológica (Dewey, 2007).

Pero la creciente implementación de programas de educación requiere la reflexión y la contribución de los propios docentes (Lasagabaster Herrarte y Ruiz de Zarobe, 2010) pues son quienes hacen realidad todo aquello que se ha planificado desde las distintas administraciones educativas.

2. Antecedentes y estado de la cuestión

La búsqueda bibliográfica permite constatar un progresivo aumento de los estudios sobre los planes de educación bilingüe en España, especialmente en la última década. Cabe destacar la exploración realizada del enfoque AICLE (cuyo concepto se aborda en el siguiente apartado) en la obra editada por Lasagabaster Herrarte y Ruiz de Zarobe (2010) ya que comprende su implementación y resultados atendiendo además a la formación docente en un recorrido por las Comunidades Autónomas de Andalucía, País Vasco, Cataluña, La Rioja y Madrid (Lasagabaster Herrarte y Ruiz de Zarobe, 2010). Contamos además con trabajos desarrollados en otras regiones como Murcia (Bolarín Martínez, Porto Currás y García-Villalba Naváridas, 2012), (Mellado, 2013) Extremadura (Gobierno de Extremadura, 2014) y Cantabria (Lozano Martínez y Chacón Beltrán, 2017).

El estudio en que se basa este artículo está contextualizado en la Comunidad Autónoma de Cantabria, por lo que en parte persigue cubrir una de las necesidades apuntadas por Barbero Andrés (2014) respecto a la realización de investigaciones equiparables en la región cántabra mientras dicho autor considera, en un principio, extrapolables los resultados obtenidos en otras zonas españolas como Madrid en Fernández Fernández, Pena Díaz, García Gómez y Halbach (2005) (Barbero Andrés, 2014). Este artículo, por su parte, se centra en el análisis de la perspectiva de ochenta docentes en activo centros públicos de Infantil y Primaria en Cantabria, bilingües y no bilingües, en relación a varios de los retos que deben afrontar los Programas de Educación Bilingüe en su implementación y desarrollo como son la formación docente, el grupo docente y su organización en el centro, la coordinación y la temporalización de las Disciplinas no Lingüísticas (de ahora en adelante DNL) impartidas en inglés

3. Programas de Educación Bilingüe y AICLE

Aunque el término equiparable a Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), en inglés *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), fue acuñado en 1994 en referencia a programas

educativos en los que una lengua extranjera sirve de medio para la enseñanza de contenidos no lingüísticos este enfoque metodológico de los programas de educación bilingüe arranca en la era moderna en Canadá con la enseñanza del francés, lengua oficial de Quebec, en los colegios tras solicitarlo de forma experimental un grupo de padres (Baker, 2011). Aunque con posterioridad, en Europa (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008) AICLE ha demostrado resultar efectivo obteniendo valoraciones positivas en general en España (Manzano Vázquez, 2015) (Bolarín Martínez, Porto Currás, y García-Villalba, 2012) (Travé González, 2013).

El enfoque metodológico AICLE es adoptado en estos programas de tal forma que no se enseña la lengua extranjera directamente, pero se aprende, ya que es un factor motivador tanto para el alumnado como para el profesorado (Coyle, 2006) al constituir la herramienta de aprendizaje pues tanto la lengua extranjera como los contenidos son piezas clave en dicha metodología (Marsh, 2002).

No obstante, la implantación de un Programa de Educación Bilingüe no implica su efectividad de forma directa por lo que son necesarios revisiones y reajustes periódicos durante su desarrollo así como diferentes análisis de dichos planes para su evaluación y la detección de dificultades que permitan diseñar estrategias y elaborar líneas de actuación que permitan su mejora. Por tanto, este estudio analiza la situación y una serie de características de los Programas de Educación Bilingüe en Cantabria desde la perspectiva docente relacionada con el perfil docente y su formación, los recursos materiales y los espacios, la temporalización y la organización, el grupo docente y la coordinación.

4. Características de los Programas de Educación Bilingüe en Cantabria

Los Programas de Educación Bilingüe en Infantil y Primaria, etapas educativas en las que se centra este estudio, en Cantabria sólo desarrollan en la actualidad en inglés (Barbero Andrés, 2014: 56). Según la etapa educativa dichos programas se denominan PIL (Programa de Inmersión Lingüística) en Infantil y PEB (Programa de Educación Bilingüe) en

Primaria tal y como recoge la Orden ECD/123/2013, de 18 de noviembre, que regula los programas de educación bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Cantabria (Gobierno de Cantabria, 2013). Cabe mencionar que además de este tipo de programas, en Cantabria, como en otras regiones, un colegio, el CEIP Eloy Villanueva, mantiene el convenio suscrito entre el MECD y el *British Council* desde 1996 (Barbero Andrés, 2014: 57-58). Sin embargo, salvo el caso mencionado, la trayectoria de los Programas de Educación Bilingüe en Cantabria corresponde a la última década.

En países como Canadá, con una experiencia más dilatada en cuanto a la implantación de programas bilingües, consideran el mínimo para el *Programa de Inmersión Lingüística Parcial* un 50% del horario impartido en la lengua objeto del programa, alcanzando el 100% del horario para dicha lengua si se trata de un *Programa de Inmersión Lingüística Total*. Aunque distinguen entre *Programa de Inmersión Lingüística Temprana* o *Programa de Inmersión Lingüística Aplazada*, los porcentajes de impartición del currículum en la segunda lengua (L2) o primera lengua extranjera (LE1) varían del 50% al 100%. En el *Programa de Inmersión Lingüística Temprana Total* comienzan impartiendo el 100% del currículum en la L2 o LE1 para ir reduciendo un tanto por ciento cada curso hasta el 50% al final de la Primaria (Freeman, 2004).

En Cantabria, sin embargo, los Programas de Educación Bilingüe comienzan con el PIL en el segundo ciclo de Educación Infantil con un 14% aproximadamente y continúan con el PEB en Educación Primaria hasta alcanzar en torno al 27% aproximadamente al finalizar la Educación Primaria (Tabla 1).

Nivel educativo (ciclos)	LE1 centro PEB	DNL centro PEB	Total Input en Inglés	Porcentaje del horario total
Infantil	1h	2h	3h	14% <u>aprox.</u>
Primaria – 1er Nivel	2h 30'	2h	4h 30'	20% <u>aprox.</u>
Primaria – 2º Nivel	3h	2h	5h	22% <u>aprox.</u>
Primaria – 3er Nivel	3h	3h	6h	27% <u>aprox.</u>

Tabla 1: Tiempo semanal LE1 y DNL establecido por la Orden ECD/123/2013, de 18 de noviembre.

En La Rioja, por ejemplo, se conciben tres tipos de programas, el Modelo A tiene un enfoque reduccionista, ya que se limita a saludos, rutinas y algunas instrucciones en inglés. Aunque los centros tienen cierta flexibilidad a condición de no sobrepasar el 50% de impartición del currículum en inglés (Manzano Vázquez, 2015). En comparativa, los porcentajes de tiempo semanal correspondientes a materias impartidas en inglés o al inglés en relación al currículum total resultan inferiores a los del modelo canadiense mínimo así como al de otras Comunidades Autónomas españolas como Extremadura, en la que el 40% es en inglés (Manzano Vázquez, 2015: 141) o Madrid con un mínimo del 30% (Manzano Vázquez, 2015).

En lo que respecta al nivel de competencia que los alumnos deberían tener al finalizar la Educación Primaria en la lengua extranjera objeto del programa bilingüe establecido también por la Orden ECD/123/2013, corresponde al A2 según el MCERL (Gobierno de Cantabria, 2013). Un nivel asequible si tenemos en cuenta que en 2014 la Consejería de Educación de Extremadura, tras evaluar las secciones bilingües de la región extremeña, concluye que los alumnos de sexto curso de Educación Primaria podían lograr dicho nivel (Manzano Vázquez, 2015: 141). La Consejería de Educación de Madrid (2010: 27) por su parte, aumenta sus expectativas proponiéndose un nivel A1 para el alumnado al acabar

segundo curso de Educación Primaria, A2 para cuarto y B1 al finalizar el sexto de dicha etapa (Manzano Vázquez, 2015: 145).

En cuanto al nivel actualmente exigido a los docentes en Cantabria para impartir DNL en inglés se corresponde al B2 del MCRL, al igual que en las demás Comunidades Autónomas salvo en Madrid y Navarra que se requiere el C1. En Melilla, en Educación Primaria, ‘únicamente los maestros especialistas en inglés imparten enseñanzas integradas de contenidos y lenguas extranjeras’ (Vázquez Aguilar et al., 2015: 123).

La figura del auxiliar de conversación, por su parte, es considerada por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria una oportunidad enriquecedora para el alumnado (Barbero Andrés, 2014: 70), cuya contratación es posible mediante la financiación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), por la propia Comunidad Autónoma o a través de la convocatoria de becas (ibid: 71).

Por otro lado, la Dirección General de Innovación y Centros Educativos posibilita la disponibilidad de hasta dos horas semanales para la Coordinación del PIL y hasta dos horas lectivas y dos complementarias para las tareas de Coordinación del PEB, así como una hora lectiva y hasta dos complementarias semanalmente para tareas relacionadas con la impartición de DNL por los docentes designados (Gobierno de Cantabria, 2015a).

En relación al reconocimiento de la labor en programas de contenidos integrados y lenguas extranjeras existe gran diversidad, en Cantabria no se percibe compensación económica por impartir DNL en inglés. En Extremadura y Galicia, por ejemplo, se convocaron licencias por estudios retribuidas (curso 2012-13) para estudios académicos, trabajos o proyectos de investigación educativa con el fin de favorecer la creación o continuación de Secciones bilingües o de Centros plurilingües (Vázquez Aguilar, Rodríguez Gómez, Arias Bejarano y Vale Vasconcelos, 2015). Así, en otras Comunidades existen retribuciones económicas por participar en cursos exigidos de formación que exceda el horario de permanencia en el centro, por labores de coordinación (entre 102,83€ y 215,94€ al mes), entre otras medidas de compensación (Vázquez Aguilar

et al., 2015). En Extremadura, por ejemplo, ‘se concede un complemento de dedicación especial de 30€ mensuales’ a los coordinadores y a quienes imparten DNLs en inglés (Vázquez Aguilar *et al.*, 2015: 131). En Castilla-la-Mancha, se perciben 40€ al mes por acreditar un C1 (Vázquez Aguilar *et al.*, 2015: 131). Por su parte, en Cantabria se convocan premios a las buenas prácticas educativas en la enseñanza de las lenguas extranjeras cuya regulación se establece mediante una orden publicada en el BOC, a modo de ejemplo orientativo puede tomarse la ECD/53/2015, de 21 de abril que otorga un máximo de tres premios cuya cantidad máxima de 2000€ para el primero se reparte entre el profesorado participante premiado (Gobierno de Cantabria, 2015b). Asimismo, se convocan ayudas individuales a la formación para una única actividad por docente solicitante, en concepto del precio de matrícula en cualquier lugar del territorio nacional o para parte de los gastos de desplazamiento si se realiza en el extranjero (Gobierno de Cantabria, 2017).

En cuanto a las asignaturas a impartir en inglés en Educación Primaria, según la Orden ECD/123/2013, de 18 de noviembre, que regula los programas de educación bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Cantabria, se considera especialmente idónea Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (actualmente Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales) sin que se pueda optar por Matemáticas, Lengua castellana y su literatura o Lengua extranjera (Gobierno de Cantabria, 2013). Por tanto, la Administración educativa cántabra se alinea junto con aquellas que fijan las áreas, materias o asignaturas no lingüísticas, con ciertas variaciones entre ellas. Otras, como La Rioja, Castilla-la-Mancha, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Galicia y Madrid permiten elegir a los centros condicionando su elección (Vázquez Aguilar *et al.*, 2015).

Una vez expuestas las características de los PEB de Cantabria en contraste con algunos aspectos de otras Administraciones educativas procedo a continuación a la descripción del estudio en que se basa el presente artículo.

5. El estudio

5.1. Objetivos

El fin último del estudio consiste en la elaboración de una serie de posibles propuestas de mejora basadas en los resultados obtenidos que permitan evaluar los PEB en Cantabria e informar mediante conclusiones fundamentadas futuras modificaciones en el diseño e implantación de los programas de educación bilingüe, especialmente en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Asimismo se pretende constatar la posible diferencia entre las percepciones de los docentes habilitados para impartir DNL en inglés y los no habilitados que trabajan en centros públicos con PIL y PEB, con el fin de identificar posibles retos relativos a dicha convivencia en el desarrollo de los programas bilingües.

5.2. Participantes y fuentes de datos

De los 16 Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP en adelante) públicos que desarrollaban PIL y PEB simultáneamente en el curso 2014-15 en la Comunidad Autónoma de Cantabria se invitó a participar a 8 teniendo en cuenta la diversidad de los mismos en relación a su localización geográfica y contexto socio-económico y cultural, su tamaño en cuanto al volumen de alumnado matriculado y su antigüedad con el fin de obtener los datos más representativos posibles del 50% de los colegios bilingües. La cifra de informantes asciende a 80 docentes, tanto habilitados para impartir DNL en inglés y no habilitados, para la fase cuantitativa basada principalmente en un cuestionario (Apéndice 1) y a 8, una persona en representación de cada centro encargada de la coordinación del PIL o del PEB, o miembro del equipo directivo, para la fase cualitativa en la que se desarrollaron entrevistas semiestructuradas. También se han utilizado como fuentes de datos diversas publicaciones así como la normativa vigente, tanto referente a la Comunidad Autónoma de Cantabria como a otras Administraciones educativas.

5.3. Procedimiento

Previamente a la visita a todos los centros invitados a participar, se pilotó el estudio con 28 docentes de un único centro con el fin de matizar y perfeccionar tanto el cuestionario inicial como el diseño de la entrevista semiestructurada. Finalizado el pilotaje, se realizaron personalmente las visitas a cada uno de los ocho centros para proceder a registrar con SPSS los datos recabados en los cuestionarios –descartando aquéllos incompletos o con valores perdidos, y las entrevistas. Una vez codificadas las diferentes variables fueron analizadas de forma descriptiva realizando posteriormente un análisis exploratorio de cada variable, en primer lugar en relación con el factor ‘Perfil bilingüe’ (distinguiendo entre docentes habilitados o no para impartir DNL en inglés) haciendo uso de la prueba Chi-cuadrado de Pearson y, después, en relación al factor ‘docencia’ (diferenciando entre docentes en Infantil o en Primaria). Posteriormente se realizaron las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis para el factor ‘Perfil bilingüe’ (de dos categorías) y el factor ‘docencia’ (de tres categorías) respectivamente, con el fin de explorar la posibilidad de una relación de dependencia entre cada variable y los dos factores mencionados. Siempre con la debida prudencia dadas las limitaciones del estudio en relación al tamaño de la muestra. No obstante, aunque con rigor estadístico no podemos confirmar relaciones de dependencia por la razón expuesta las pruebas sirvieron para matizar algunos aspectos en las entrevistas realizadas.

5.5. Limitaciones del estudio

Teniendo en cuenta las limitaciones estadísticas mencionadas, este artículo no pretende afirmar que las respuestas de los docentes dependan de su condición como ‘bilingües’ o ‘no bilingües’ o de si enseñan en Infantil o en Primaria. Sin embargo, sí se puede aceptar cierta tendencia en los datos obtenidos que pueden suscitar reflexiones posteriores que mejoren la planificación, la implantación y la evolución de los Programas de Educación Bilingüe, al menos en la región cántabra.

5.6. Variables en el estudio

Las diferentes variables que se tuvieron en cuenta en el estudio se agruparon en torno a los *Recursos Materiales y Espacios (RRME)*, la *Temporalización (Tempo)*, el *Grupo Docente y su Organización (GDocYOrg)* y la *Coordinación (Coord)*. Asimismo, todas ellas fueron exploradas en relación al factor ‘bilingüe’ –que hace referencia a la habilitación para impartir materias del Plan Bilingüe o DNL en inglés, y al factor ‘docencia’ –que se corresponde con la impartición en la etapa de Infantil, Primaria o ambas.

5.7. Análisis de datos e interpretación de los mismos

El estudio en el que se basa este artículo incluyó numerosas pruebas, como las no paramétricas U de Mann-Whitney en relación al factor ‘bilingüe’ (de dos categorías) y Kruskal-Wallis (de tres categorías) en relación al factor ‘docencia’ posteriores a las correspondientes a un análisis descriptivo exhaustivo previo de cada variable. Por lo tanto, haré referencia sólo a aquéllos aspectos más destacables de los resultados obtenidos mediante dichas pruebas.

Recursos materiales y espacios

Los recursos materiales y los espacios de que se disponen pueden determinar en gran medida la viabilidad de algunas prácticas en el desarrollo de un Programa de Educación Bilingüe, por ello han sido incluidos como variables en el estudio para un análisis descriptivo de las mismas y posteriores pruebas de independencia respecto de los factores ‘bilingüe’ y ‘docencia’.

Del análisis descriptivo de las variables referentes a la consideración del libro de texto como imprescindible (RRME1, RRME3, RRM5, RRM6, RRM8 y RRM10) deducimos que para los participantes su uso tanto para Inglés como para las DNLs impartidas en inglés resulta más prescindible cuanto menor es el curso al que nos referimos.

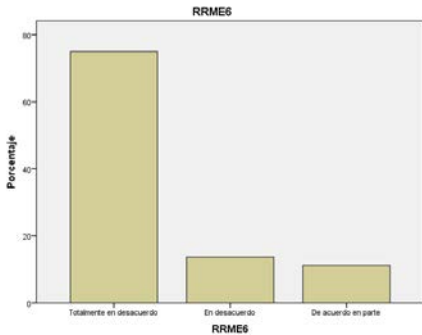


Tabla 2. Uso de libros de texto para las DNL en inglés en Infantil.

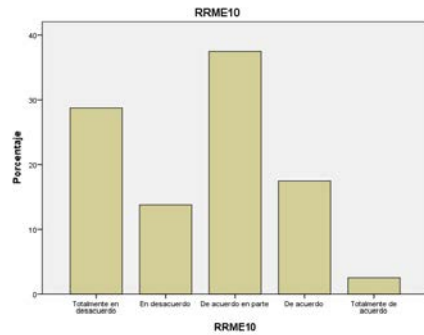


Tabla 3. Uso de libros de texto para las DNL impartidas en inglés en Primaria.

En cuanto al uso habitual de una pizarra con conexión a internet (variables RRME11, RRME13, RRME16, RRME18) se observó cierta inclinación a considerarlo vital, hallando además dependencia entre el factor ‘bilingüe’ y las variables RRME16 (p valor = 0,000) y RRME18 (p valor = 0,003), así como entre el factor ‘docencia’ y la variable RRME13 (p valor = 0,043) (Tabla 6).

‘BILINGÜE’	RRME16	RRME18
U de Mann-Whitney	439,500	503,000
W de Wilcoxon	1429,500	1493,000
Z	-3,528	-3,005
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,003

Tabla 4. Estadísticos de prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, factor ‘bilingüe’ con dos categorías: Variables RRME16 y RRME18.

RECURSOS MATERIALES Y ESPACIOS II - FACTOR 'BILINGÜE'.	Bilingüe	N	Rango promedio	Suma de rangos
	RRME16 - Ítem 16: Considero vital disponer habitualmente de una pizarra digital con conexión a Internet para las DNL en Infantil.	No	44	32,49
Sí		36	50,29	1810,50
Total		80		
RRME18 - Ítem 18: Considero vital disponer habitualmente de una pizarra digital con conexión a Internet para las DNL en Primaria.	No	44	33,93	1493,00
	Sí	36	48,53	1747,00
	Total	80		

Tabla 5. Rangos. Prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, factor 'bilingüe' con dos categorías: Variables RRME16 y RRME18.

'DOCENCIA'	RRME11	RRME13	RRME16	RRME18
Chi-cuadrado	5,160	6,294	1,680	5,531
gl	2	2	2	2
Sig. asintótica	,076	,043	,432	,063

Tabla 6. Prueba no paramétrica de Kruskal Wallis, factor 'docencia' con tres categorías. Variables RRME11, RRME13, RRME16, RRME18 y factor 'docencia'.

La disponibilidad de un aula específica para inglés tanto en Infantil (RRME26) como en Primaria (RRME28) es considerada relevante para la mayoría de participantes, especialmente en la última etapa educativa citada. Sin embargo, no parece tan necesario para los informantes en el caso de las DNL impartidas en inglés (RRME31 y RRME33), particularmente en Infantil (RRME31).

En lo referente a la dotación del centro al que están adscritos los informantes, gran parte considera la cantidad de libros de lectura en inglés o bilingüe suficiente (RRME36), mientras que el 58,8 % de los

informantes considera insuficiente la disposición de libros de teóricos sobre bilingüismo (RRME37) y un 43,8% aprecia la necesidad de un mayor número de ordenadores en proporción al alumnado (RRME38). Respecto a los juegos en inglés de que dispone el centro (RRME39) las percepciones en los diferentes casos analizados son dispares. No obstante, el 62,5% considera bien dotado a su centro en cuanto a pizarras digitales, y un 13,8% está de acuerdo en parte (RRME40). Cabe mencionar que, de los centros visitados uno disponía únicamente de tres pizarras digitales para todo el centro (al que corresponden la mayoría de respuestas en desacuerdo) mientras que los demás colegios contaban con una en casi cada aula. Deducimos, por tanto que los docentes valoran positivamente el esfuerzo realizado para la dotación a los centros de pizarras digitales en la Comunidad Autónoma de Cantabria en la última década.

En relación a los fondos de que disponen los centros participantes, los libros bilingües o en inglés (RRME36) parecen suficientes, pero se consideran insuficientes o escasos aquellos relativos al bilingüismo y su fundamentación teórica (RRME37), que podrían contribuir a la actualización pedagógica y formación de los docentes. Asimismo, los docentes participantes manifiestan la necesidad de incrementar el número de ordenadores en proporción al alumnado (RRME38), de juegos en inglés (RRME39) y pizarras digitales (RRME40) sin que hayamos obtenido ninguna relación de dependencia de las mismas respecto de los factores ‘bilingüe’ y ‘docencia’.

Por lo tanto, en suma, mediante las pruebas realizadas tan sólo podemos hacer referencia, con la debida prudencia respecto al rigor estadístico ya mencionado, a una relación de dependencia entre el factor ‘bilingüe’ y las variables RRME16 y RRME 18 sobre la necesidad de disponer habitualmente de una pizarra digital con conexión a internet para las DNLs impartidas en inglés en Infantil y en Primaria, así como entre el factor ‘docencia’ y la variable RRME13 para Inglés en Primaria.

Temporalización

La cantidad de exposición a la lengua extranjera o de input en inglés, descrita anteriormente (Tabla 1), es una característica potencialmente

modificable en los Programas de Educación Bilingüe por lo que resultaba interesante analizar este aspecto. A este respecto, los resultados muestran cierta tendencia a considerar suficiente el tiempo semanal de Inglés y de DNLs en inglés, tanto en Infantil (Tempo41, Tempo46) como en Primaria (Tempo43, Tempo48) sin diferencias marcadas entre los docentes dependientes de su condición de ‘bilingües’ o de la etapa en la que enseñan.

Grupo docente y organización

En lo referente a las variables referentes a Infantil (GDocYOrg51, GDocYOrg56) y a Primaria (GDocYOrg53, GDocYOrg58) cabe destacar que de forma unánime todos los participantes consideran necesarios los desdobles para Inglés en Primaria. No obstante, los docentes participantes perciben dificultades para la creación de dichos desdobles, tanto en Infantil (GDocYOrg61) como en Primaria (GDocYOrg63) relacionadas con las características reales actuales del centro,

<i>Ítem 53: Considero necesarios los desdobles en Inglés en Primaria.</i>	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
De acuerdo en parte	14	17,5	17,5	17,5
De acuerdo	26	32,5	32,5	50,0
Totalmente de acuerdo	40	50,0	50,0	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Tabla 7: Variable GDocYOrg53. Necesidad de desdobles para Inglés en Primaria.

Coordinación

La coordinación en sus diferentes modalidades es un aspecto relevante a tener en cuenta en el diseño, implantación y desarrollo de cualquier tipo de plan educativo. Mediante el análisis descriptivo podemos afirmar que la coordinación respecto del Plan Bilingüe (Coord66) y entre docentes del mismo nivel (Coord67) es percibida como adecuada por los docentes

participantes. Sin embargo en cuanto a la coordinación entre los de diferentes cursos (Coord68) así como entre Infantil y Primaria (Coord69) no es considerada satisfactoria por lo que convendría estudiar las posibilidades de mejora referentes a la coordinación internivelar y entre etapas. Teniendo en cuenta las pruebas realizadas (Tabla 8) podríamos hablar de dependencia entre las variables Coord66, Coord68 y Coord69 mencionadas respecto del factor ‘docencia’ habiendo obtenido respuestas de mayor insatisfacción acerca de las diferentes modalidades de coordinación entre los docentes que imparten Infantil. Al respecto, cuatro de los entrevistados indican como posibles causas para la ineficacia de la coordinación entre niveles y entre etapas la diferencia entre los horarios de clases y recreos e incluso la separación física entre Infantil y Primaria en distintos edificios.

	Coord66	Coord67	Coord68	Coord69
Chi-cuadrado	10,899	5,309	9,416	12,149
gl	2	2	2	2
Sig. asintótica	,004	,070	,009	,002

Tabla 8. Estadísticos de pruebas no paramétricas con k muestras independientes, Prueba de Kruskal-Wallis. Variables Coord66, Coord67, Coord68 y Coord69 respecto del factor ‘docencia’.

GRUPO DOCENTE Y ORGANIZACIÓN - FACTOR 'DOCENCIA'. Prueba de Kruskal-Wallis	Docencia	N	Rango promedio
<i>Coord66 - Ítem 66: La coordinación del Plan Bilingüe es adecuada.</i>	Infantil	14	55,57
	Primaria	54	34,97
	Inf y Prim	12	47,79
	Total	80	
<i>Coord67 - Ítem 67: La coordinación entre docentes del mismo curso en materia bilingüe es adecuada.</i>	Infantil	14	47,61
	Primaria	54	36,56
	Inf y Prim	12	49,92
	Total	80	
<i>Coord68 - Ítem 68: La coordinación entre docentes de diferentes cursos en materia bilingüe es adecuada.</i>	Infantil	14	55,00
	Primaria	54	35,46
	Inf y Prim	12	46,25
	Total	80	
<i>Coord69 - Ítem 69: La coordinación entre Infantil y Primaria sobre asuntos bilingües es adecuada.</i>	Infantil	14	54,14
	Primaria	54	34,40
	Inf y Prim	12	52,04
	Total	80	

Tabla 9. Rangos. Pruebas no paramétricas con k muestras independientes. Prueba de Kruskal-Wallis. Variables Coord66, Coord67, Coord68 y Coord69 respecto del factor 'docencia'.

Una vez descritos los resultados más relevantes del estudio pasamos a continuación a abordar las conclusiones que se derivan de los mismos.

6. Conclusiones

La implantación de un Programa de Educación Bilingüe no se limita a lo establecido en la normativa correspondiente ya que los docentes juegan un papel trascendente en su desarrollo diario. Consecuentemente éstos

deben ser escuchados ya que tienen una visión privilegiada de la verdadera realidad del programa, tanto de sus puntos fuertes como de los aspectos susceptibles de mejora (Lozano Martínez y Chacón Beltrán, 2017). A pesar de la gran cantidad de variables que pueden estudiarse (motivación docente, expectativas sociales, liderazgo, etc.) este artículo se centra en características del programa que pueden ser modificadas para su mejora como las horas semanales de currículum impartido en inglés, la creación de desdobles para Inglés y para las DNLs impartidas en inglés, la dotación de fondos bibliográficos, los recursos TIC y la Coordinación en sus distintas modalidades. En definitiva, en esta ocasión el objeto de interés lo constituyen los aspectos materiales y organizativos principalmente.

Los resultados obtenidos en los análisis estadísticos descritos en los correspondientes apartados nos permiten concluir que los docentes, con independencia de su condición o no como habilitados para impartir DNLs en inglés o de su dedicación a la docencia en Infantil o Primaria tienden a considerar prescindible el uso de libros de texto para Inglés y más aún para las DNLs impartidas en inglés, especialmente en las edades más tempranas del alumnado. En cambio, las pizarras digitales con conexión a internet son reconocidas por los docentes como un recurso imprescindible para Inglés y las DNLs en ambas etapas educativas. Hay una mayor tendencia entre los docentes acreditados en inglés que entre los no acreditados a valorar los recursos TIC como necesarios, aunque no puede establecerse una relación de dependencia. Por tanto, podemos concluir que los recursos TIC resultan más indispensables para los docentes que los libros de texto.

Respecto a la dotación de los centros, los participantes se muestran satisfechos con el número de pizarras digitales de que disponen, salvo en uno de los centros ya que únicamente contaban con tres pizarras en total. La escasez de pizarras digitales en dicho centro podría justificarse por ser de reciente apertura pero teniendo en cuenta los datos obtenidos en las entrevistas realizadas el motivo no es evidente ya que otros dos centros se inauguraron en fechas relativamente próximas pero disponían de pizarras digitales en casi todas las aulas.

En cuanto a los fondos bibliográficos de cada centro, en general los informantes consideran que disponen de suficientes los libros en

inglés o bilingües pero que necesitan más libros en torno al bilingüismo y su fundamentación teórica en relación con la educación bilingüe, así como incrementar el número ordenadores de forma proporcional al número de alumnos.

El uso y la disponibilidad de espacios también condiciona en cierta medida la metodología. La mayoría de informantes considera esencial disponer de un aula específica para las clases de inglés en Educación Primaria, no tanto para inglés en Infantil y las DNL en dicha etapa y en Primaria, sin que dicha consideración dependa de la habilitación o no de los docentes para impartir DNL en inglés o de la etapa en la que enseñan. Dos de los ocho centros participantes no disponían de aula específica de inglés.

En lo referente a las horas semanales de inglés y de DNL en Infantil y en Primaria son percibidas como suficientes por los docentes. Analizando los datos obtenidos mediante los cuestionarios así como a través de las entrevistas semiestructuradas podemos concluir que, en general, los participantes en el estudio consideran que el objetivo de lograr un nivel A2 en inglés según el MCERL por parte del alumnado al finalizar la etapa de Educación Primaria es alcanzable con la carga horaria establecida actualmente por la normativa vigente. No obstante, cabe hacer referencia a la ambigüedad terminológica expuesta por Travé González (2013), ya que en las entrevistas realizadas siete de los ocho informantes coincidieron en señalar que socialmente y por parte de las familias especialmente se generan expectativas inexactas acerca del nivel de inglés que alcanzarán sus hijos e hijas al inducir a error el uso de los términos ‘bilingüe’ e ‘inmersión’. Dichos términos suelen asociarse popularmente a ‘bilingüismo equilibrado’, es decir, esperan lograr una competencia en inglés al final de la enseñanza obligatoria equiparable a la que tienen en castellano cuando en realidad el alumnado podría considerarse como ‘bilingüe incipiente’, términos que emplearía Baker (2011).

Por otro lado, se estiman necesarios los desdobles para Inglés y las DNL tanto en Infantil como en Primaria, especialmente para Inglés en Primaria ya que no se registró ninguna respuesta que indicara desacuerdo. Sin embargo, se perciben dificultades relacionadas con las características organizativas de cada centro para la creación de dichos desdobles.

Respecto a la coordinación, factor clave indiscutible en cualquier tipo de intervención docente, resulta más satisfactoria cuanto mayor es la proximidad entre los docentes, especialmente entre aquellos del mismo curso o del mismo ciclo o nivel, ya que la comunicación en el trabajo diario se mantiene de forma regular. Así, la coordinación entre docentes de distinto ciclo o nivel es menos satisfactoria, menos aún entre los equipos de Infantil y Primaria, especialmente en los casos en los que trabajan en edificios independientes.

Cabe añadir, que la atención a la diversidad supone un gran reto para los docentes que imparten DNL en inglés ya que cinco entrevistados manifestaron su preocupación a la hora de atender al alumnado con necesidades educativas especiales en las clases de las DNL impartidas en inglés.

Implicaciones pedagógicas y propuestas de mejora

En cuanto al uso de espacios, especialmente en el diseño de los centros de nueva creación, resulta necesario el uso de un aula específica de idiomas acondicionada específicamente para tal fin, teniendo en cuenta que se necesitarán óptimas condiciones acústicas y la dotación de medios TIC suficientes para trabajar las destrezas orales especialmente. De tal forma que se evite que la metodología no se ve condicionada negativamente por la inexistencia, escasez o falta de calidad de los recursos materiales. En los centros más antiguos también es importante reservar un aula para los idiomas impartidos en el centro, que funcione como laboratorio de idiomas. Resulta también vital acelerar el acondicionamiento de todos los centros de nueva apertura, para que puedan desarrollar un Programa de Educación Bilingüe de calidad desde el comienzo que asegure la igualdad de oportunidades del alumnado entre los distintos centros.

La ratio en cada grupo supone una gran dificultad en todas las áreas, también en las clases de DNLs impartidas en inglés para un buen aprovechamiento de las mismas (Benson, 2004), especialmente si lo que pretendemos desarrollar son sobretodo las destrezas orales, tanto la comprensión como la producción oral requieren oportunidades para que

el alumno pueda tener tiempo y atención para participar activamente. Una ratio más reducida, en algunos grupos hay 28 alumnos, sería la medida más adecuada para una enseñanza de calidad aunque los desdobles constituyen una gran alternativa. Reducir la ratio implica un gran esfuerzo por parte de las administraciones educativas al implicar la contratación de más docentes. Los desdobles requieren un incremento menor de la plantilla permitiendo medidas organizativas alternativas como adoptan algunos centros. Pueden agruparse, por ejemplo, medio curso de una línea (digamos 5ºA) con el otro medio de otra línea (de 5ºB) para una asignatura no impartida en inglés de forma que de las dos mitades restantes una mitad tendría clase en inglés y la otra la DNL impartida en inglés. Un sólo docente más por centro supondría una gran diferencia. El número de alumnos por grupo es más determinante aún en el trabajo diario cuando hay alumnado con necesidades educativas especiales participando en el PEB que merece una atención adaptada que le permita el máximo aprovechamiento. Es un sentir general en los centros el hecho de considerar que se necesita mayor atención a la diversidad en relación a los planes de educación bilingüe, para lo que hacen falta recursos humanos y materiales que permitan ofrecer una respuesta pedagógica adecuada. En este sentido, cinco entrevistados señalaron además la necesidad de regular adecuadamente la respuesta pedagógica que debe ofrecerse al alumnado de atención a la diversidad que participa en el PIL o en el PEB ya que algunas familias lo viven con verdadera ansiedad al encontrar, según refieren los informantes, que a medida que sus hijos e hijas avanzan afrontan mayores dificultades.

La carga lectiva de los docentes influye directamente en la dinámica del centro, cuando es excesiva dificulta la coordinación entre los diferentes niveles y ciclos. La mayor dificultad se identifica entre los equipos de Infantil y Primaria debido a su diferencia en los horarios por lo que es necesario asegurar reuniones de coordinación de forma regular, aunque resulte complejo encontrar el momento debido a Claustros, Coordinaciones de Ciclo y otros numerosos planes y programas también importantes. “Una buena coordinación a todos los niveles es extremadamente esencial en el éxito de inmersión lingüística” (Branaman & Rennie, 1997: 20). La figura del coordinador es esencial para el éxito y lograr la implicación de toda la comunidad en los programas de educación bilingüe (De Vega, 2013). La Consejería es partidaria de dar preferencia a funcionarios de carrera

con destino definitivo en el centro que puedan ofrecer cierta estabilidad al programa. Además lo ideal sería que la Coordinación estuviera a cargo de una persona especialmente motivada y formada en bilingüismo, con al menos un nivel C1 en inglés y con amplios conocimientos en el aprendizaje y enseñanza de idiomas. Resulta lógico, por tanto, que si se quiere contar con profesionales altamente cualificados para el puesto se regule mediante concurso de méritos, por ejemplo, una convocatoria específica para ocupar la coordinación del PEB de los diferentes centros. La exigencia de un perfil específico debería comportar una compensación, como se ha mencionado anteriormente que existe en otras comunidades autónomas, que reconozca las competencias profesionales adquiridas. De esta forma se podría atraer a los centros con PEB a las personas con la mayor formación enfocada a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, ya mencionada, capaces de guiar, asesorar y dinamizar de forma efectiva todas las actuaciones. Es decir, que no se limite a las intervenciones directamente relacionadas con la impartición de las DNL en inglés sino que pueda asesorar y mantener encuentros regulares tanto con los compañeros como con las familias, logrando así una de las llaves del éxito de un programa de educación bilingüe como es una estrecha cooperación entre la familia y la escuela (Franken, May, y McComish, 2005). Más aún, resulta conveniente la coordinación con los coordinadores de otros centros con PEB, con el fin de colaborar mutuamente y desarrollar actuaciones conjuntas, además de organizar y animar a la realización de actividades conjuntas con el alumnado de otros centros. Por otro lado, sería conveniente que los coordinadores del PIL y PEB de cada centro comuniquen al centro la necesidad, en su caso, de fondos bibliográficos relacionados con el bilingüismo e investigaciones actualizadas de forma que puedan actualizarse los conocimientos de los docentes, tanto de aquellos habilitados para impartir DNL en inglés o especialistas de inglés como aquellos que no están habilitados pero trabajan en un centro con un Programa de Educación Bilingüe. Consecuentemente, las asesorías de lenguas extranjeras de los Centros del Profesorado (CEP) de Cantabria son piezas fundamentales en la divulgación de estudios recientes que promuevan la innovación y puedan mejorar la práctica didáctica en el aula de lenguas extranjeras y de DNL impartidas en inglés.

Cinco de los entrevistados, señalaron además la relevancia de un liderazgo con la formación necesaria no sólo para dirigir un centro sino la adecuada para conducir un centro con PEB con conocimientos

fundamentados en torno al bilingüismo y al aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras. De esta forma podría aprovecharse al máximo el verdadero potencial de los programas de educación bilingüe siendo capaz de ‘inspirar, motivar y comunicarse fluidamente con todo el equipo docente’ [...], así como de ‘movilizar los recursos humanos, materiales y económicos’ (Montecel & Cortez, 2002, en Baker, 2011: 307). Esto lleva a la necesidad de diferenciar las candidaturas a equipo directivo de los centros con PEB del resto, valorando específicamente los méritos más directamente relacionados con las lenguas extranjeras y la educación. Tal y como puede leerse en el estudio de Potowski (2007) ‘cambiar al director puede cambiar la escuela radicalmente, incluso catastróficamente’ (Baker, 2011: 307).

Concluyendo, a pesar de las limitaciones del estudio debido al tamaño de la muestra se ofrecen propuestas de mejora concretas y viables que aunque estadísticamente puedan no resultar generalizables al resto de comunidades autónomas, pueden resultar útiles, especialmente para Cantabria. En definitiva, es de vital importancia mantener vías abiertas de comunicación entre los docentes y la Administración educativa a la que está adscrito su centro, así como a través de los CEP y los coordinadores con las últimas teorías, hallazgos y prácticas metodológicas innovadoras, para poder adecuar el diseño, la implantación, el desarrollo y la evaluación de los programas de educación bilingüe ajustándolos a las necesidades y circunstancias reales de los centros con el fin de aumentar las posibilidades de éxito de dichos programas. Al fin y al cabo, en palabras de Cummins, ‘la práctica educativa, la investigación y la teoría están en constante diálogo entre ellas’ (Cummins, 2017).

Agradecimientos

Quisiera mostrar mi más sincero agradecimiento a los docentes que, a pesar de la habitual carga de trabajo que desarrollan, han participado en el estudio en el que se basa este artículo.

Referencias bibliográficas

- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (Vol. 79). Multilingual matters.
- Barbero Andrés, J. (2014). Programas de Educación Bilingüe en Cantabria: la mediación de las lenguas extranjeras en un nuevo escenario educativo. *Cabás* nº 11, junio 2014, págs. 40-70. <http://revista.muesca.es>. ISSN 989-5909.
- Benson, C. (2004). Do we expect too much of bilingual teachers? Bilingual teaching in developing countries. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2-3), 204-221. <https://doi.org/10.1080/13670050408667809>
- Bolarín Martínez, M. J., Porto Currás, M., y García-Villalba, R. M. (2012). Los programas bilingües en la Región de Murcia: situación y valoraciones de profesores de disciplinas no lingüísticas. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 255-288.
- Branaman, L., & Rennie, J. (1997). More ways to learn: Elementary school foreign language programs. *ERIC Review K-12. Foreign Languages in Education 14A23, Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education*.
- Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. *Scottish Languages Review*, 13, 1-18.
- Cummins, J. (2017) “Pedagogies of Powerful Communication in CLIL and Bilingual Education”. I Congreso Internacional *Evidence-Based Strategies to Support Bilingual Education in Spain and the US*. 27-29 enero 2017. Universidad de Salamanca. [Documento de Internet disponible en <http://diarium.usal.es/bilinguismo/files/2017/02/Cummins-PPT.pdf>].
- Dewey, M. (2007). English as a lingua franca and globalization: an interconnected perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(3), 332-354. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2007.00177.x>
- European Commission (1995). White paper on education and training. Teaching and learning: Towards the learning society. Brussels: European Commission.
- Fernández Fernández, R., Pena Díaz, C., García Gómez, A., y Halbach, A. (2005). La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de

- Madrid: Las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto. *Porta Linguarum*, 3, 161-173.
- Franken, M., May, S., & McComish, J. (2005). Pasifika languages research and guidelines project: literature review. *Wellington: Ministry of Education*.
- Freeman, R. D. (2004). *Building on community bilingualism*. Caslon Inc.
- Gobierno de Cantabria (2013). Orden ECD/123/2013, de 18 de noviembre, que regula los programas de educación bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Cantabria. [Disponible 6-1-2016 en http://www.educantabria.es/anuncios_y_convocatorias/anuncios_y_convocatorias/anunciosyconvocatorias/orden-ecd1232013-de-18-de-noviembre-que-regula-los-programas-de-educacion-bilinguee-en-los-centros-docentes-de-la-comunidad-aut].
- Gobierno de Cantabria (2015a). *Circular: Instrucciones de Inicio de Curso 2015-16*. Dirección General de Innovación y Centros Educativos.
- Gobierno de Cantabria (2015b). Orden ECD/53/2015, de 21 de abril, que establece las bases reguladoras y convoca los Premios 2015 a las buenas prácticas educativas en la enseñanza de las lenguas extranjeras en centros educativos sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria [Disponible 1-5-2017 en <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=286037>].
- Gobierno de Cantabria (2017). Orden ECD/109/2017, de 8 agosto, por la que se convocan ayudas al profesorado de centros docentes de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte para actividades de formación realizadas entre el 1 de septiembre de 2016 y el 31 de agosto de 2017 [Disponible 1-10-2017 en https://www.educantabria.es/docs/Anuncios_Destacados/2017/Extracto_Ayudas_profesorado_2017-7465.pdf].
- Gobierno de Extremadura (2014). Evaluación integral de las secciones bilingües en Extremadura. Mérida: Consejería de Educación. [Disponible 1-1-2017 en: http://www.educarex.es/pub/cont/com/0048/documentos/EISSBB/EISSBB_Informe_autonomico.pdf].
- Julián De Vega, M. C. (2013). La coordinación docente en modelos AICLE. *Padres y Maestros. Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, (349), 21-24.
- Lasagabaster Herrarte, D., & Ruiz de Zarobe, Y. (2010). *CLIL in Spain*:

- Implementation, results and teacher training*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Lozano Martínez, L. y Chacón Beltrán, R. (2017). ‘La legislación de los programas bilingües en educación infantil y primaria desde la perspectiva docente.’ *RaeL. Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*. Vol. 16.
- Manzano Vázquez, B. (2015). CLIL in three Spanish Monolingual Communities: The Examples of Extremadura, Madrid and La Rioja. *ELIA*, (15), pp. 135-158. [Disponible 10-3-2016 en http://institucional.us.es/revistas/elia/15/ELIA-15_08Manzano.pdf]
- Marsh, D. 2002 . *CLIL/EMILE the European Dimension: Actions, trends and foresight potential*. Jyväskylä : University of Jyväskylä . Última consulta 18 de enero de 2017 en <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/47616>
- Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M.J. (2008) *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
- Mellado, M. L. (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: Valoraciones de docentes. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras*, (20), 253-268.
- Montecel, M. R., y Cortez, J. D., (2002). Successful bilingual education programs: Development and the dissemination of criteria to identify promising and exemplary practices in bilingual education at the national level. *Bilingual Research Journal*, 26(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/15235882.2002.10668696>
- Potowski, K. (2007). *Language and identity in a dual immersion school* (Vol. 63). Multilingual Matters.
- Travé González, G. (2013, mayo-agosto) *Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe*. *Revista de Educación*, 361. Disponible (octubre 2015) en http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2013/re361/re361_15.html
- Vázquez Aguilar, E., Rodríguez Gómez, F., Arias Bejarano, R., Vale Vasconcelos, P. Arroyo Pérez, J. (Coord.), Coronado Marín, A. (col), (2015) *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español. Curso 2013-*

14. Colección Eurydice España-Redie. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [Disponible 1-2-2017 en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20405>].

Apéndices

Apéndice 1: Cuestionario (abreviado)

(Portada del cuadernillo)

CENTRO:

CUESTIONARIO

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN BILÍNGÜE

Muchas gracias de antemano por su colaboración al rellenar este cuestionario. Recuerde que puede reservarse el derecho de no responder a las preguntas que libremente decida. Si es importante que conteste con sinceridad. Es muy importante que responda lo que Usted personalmente piensa sin dejarse influir por lo que cree que debe contestar o lo que se espera que conteste. Su opinión sincera es muy valiosa, no hay respuestas correctas o incorrectas.

Toda la información aportada será tratada con la máxima responsabilidad posible de forma confidencial y será únicamente utilizada con fines académicos y formativos.

Para cualquier duda o sugerencia puede ponerse en contacto con Laura Lozano Martínez en laura_lozano_martinez@yahoo.es o bien por teléfono en el XXX XXX XXX.

¡MUCHAS GRACIAS!

(Página 1 del cuadernillo)

Nombre del centro educativo					
Indique si estaría dispuesto a una entrevista en otro momento, en caso afirmativo anote forma preferida de contacto					
Indique si imparte materias del Plan Bilingüe					
Indique, por favor, con una cruz el periodo en el que imparte docencia mayoritariamente.	Infantil				
	1° y 2° Primaria				
	3°, 4°, 5°, 6° Primaria				

Por favor, lea cada afirmación con atención y marque la opción que más se ajusta a lo que piensa. Responda para cada etapa, imparta clases o no en la misma.

Puede hacer observaciones.

1: totalmente en desacuerdo, 2: en desacuerdo,
3: de acuerdo en parte, 4: de acuerdo, 5: totalmente de acuerdo.

RECURSOS MATERIALES Y ESPACIOS							
1	Considero imprescindible el uso de libros de texto para la asignatura de Inglés	Infantil	1	2	3	4	5
3		1° Prim	1	2	3	4	5
5		2°-6° Prim	1	2	3	4	5
6	Considero imprescindible el uso de libros de texto para las materias no lingüísticas impartidas en Inglés (ej: Science)	Infantil	1	2	3	4	5
8		1° Prim	1	2	3	4	5
10		2°-6° Prim	1	2	3	4	5
11	Considero vital disponer habitualmente de una pizarra digital con conexión a Internet para Inglés	Infantil	1	2	3	4	5
13		Primaria	1	2	3	4	5
16	Considero vital disponer habitualmente de una pizarra digital con conexión a Internet para las asignaturas no lingüísticas impartidas en Inglés (ej. Science).	Infantil	1	2	3	4	5
18		Primaria	1	2	3	4	5
21	Considero necesario disponer regularmente de una sala de ordenadores conectados con puestos suficientes para un uso individual por parte del alumnado para Inglés y para las asignaturas no lingüísticas impartidas en inglés.	Infantil	1	2	3	4	5
23		Primaria	1	2	3	4	5
26	Para Inglés lo ideal es disponer de un aula específica.	Infantil	1	2	3	4	5
28		Primaria	1	2	3	4	5
31	Para las materias no lingüísticas impartidas en inglés lo ideal es disponer de un aula específica.	Infantil	1	2	3	4	5
33		Primaria	1	2	3	4	5

36	Considero que mi centro está idóneamente dotado para una enseñanza bilingüe de calidad en cuanto a:	Libros de lectura en inglés o bilingües	1	2	3	4	5
37		Libros teóricos sobre bilingüismo	1	2	3	4	5
38		Nº ordenadores alumnado	1	2	3	4	5
39		Juegos inglés	1	2	3	4	5
40		Pizarras digitales	1	2	3	4	5

TEMPORALIZACIÓN							
41	El tiempo semanal dedicado a la enseñanza del inglés es suficiente.	Infantil	1	2	3	4	5
43		Primaria	1	2	3	4	5
46	El tiempo semanal dedicado a la enseñanza de materias no lingüísticas en inglés es suficiente.	Infantil	1	2	3	4	5
48		Primaria	1	2	3	4	5

GRUPO DOCENTE Y ORGANIZACIÓN							
51	Considero necesarios los desdobles en Inglés	Infantil	1	2	3	4	5
53		Primaria	1	2	3	4	5
56	Considero necesarios los desdobles en las materias no lingüísticas impartidas en inglés	Infantil	1	2	3	4	5
58		Primaria	1	2	3	4	5
61	Considero que las características actuales del centro (ratio por aula, nº y cualificación personal docente) permiten un aumento/creación de desdobles para las materias del Plan Bilingüe	Infantil	1	2	3	4	5
63		Primaria	1	2	3	4	5

COORDINACIÓN			1	2	3	4	5
66	La coordinación del Plan Bilingüe es adecuada		1	2	3	4	5
67	La coordinación entre docentes del mismo curso en materia bilingüe es adecuada		1	2	3	4	5
68	La coordinación entre docentes de diferentes cursos en materia bilingüe es adecuada		1	2	3	4	5
69	La coordinación entre Infantil y Primaria sobre asuntos bilingües es adecuada		1	2	3	4	5

*** ¿Hay algo más que le gustaría que le hubiera preguntado?

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

First version received: July 2017

Final version accepted: October 2017