

# UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA



**Tesis doctoral**

***Secciones bilingües y organización escolar: impacto  
de los programas bilingües en la gestión de los  
centros de educación primaria de Castilla y León***

**Benjamín Romo Escudero**

**2015**



# UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA



## TESIS DOCTORAL

Trabajo para optar al grado de doctor presentado por  
Benjamín Romo Escudero bajo la dirección del Dr. D.  
Ramiro Durán Martínez

2015

Vº Bº Director

Autor

Dr. D. Ramiro Durán Martínez

Benjamín Romo Escudero



A Sara y Benjamín:

Por el tiempo que os he robado

A Janine:

Por tu apoyo y comprensión



# Tabla de Contenidos

---

---

<b>Tabla de Contenidos .....</b>	<b>7</b>
<b>AGRADECIMIENTOS .....</b>	<b>11</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>13</b>
<i>1. APROXIMACIÓN AL ÁMBITO DE ESTUDIO .....</i>	<i>14</i>
<i>2. PLANTEAMIENTO .....</i>	<i>25</i>
2.1. EL TEMA: ESTADO DE LA CUESTIÓN Y DELIMITACIÓN .....	25
2.2. OBJETIVOS.....	31
2.3. METODOLOGÍA Y FUENTES .....	36
2.3.1. Evaluación de programas educativos .....	36
a) La investigación educativa .....	37
b) La investigación evaluativa .....	40
2.3.2. El modelo CIPP de Stufflebeam .....	47
<i>3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO .....</i>	<i>53</i>
<b>FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>57</b>
<i>1. LA ENSEÑANZA BILINGÜE .....</i>	<i>58</i>
1.1. DIFERENCIACIÓN ENTRE ENSEÑANZA BILINGÜE Y ENSEÑANZA DE L2	62
1.2. MODELOS DE DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE .....	66
1.3. LA EXPERIENCIA CANADIENSE COMO FUENTE DE INSPIRACIÓN .....	73
<i>2. PROGRAMAS BILINGÜES EN EUROPA: EL MODELO CLIL .....</i>	<i>79</i>
2.1. EUROPA Y LA POLÍTICA DE LENGUAS .....	79
2.1.1. El modelo CLIL como modelo europeo .....	87
2.2. LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN CASTILLA Y LEÓN .....	93
2.2.1. Objetivos, metodología y formación del profesorado.....	105
2.2.2. Evaluación del programa .....	118
<i>3. IMPLANTACIÓN DEL PROGRAMA BILINGÜE EN CENTROS ESCOLARES .....</i>	<i>122</i>
3.1. REPERCUSIÓN EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR; COMPLEJIDAD Y LIDERAZGO .....	122
3.2. PROGRAMAS EFICACES .....	129
3.2.1. Características que debe cumplir un programa bilingüe.....	132
3.2.2. CLIL: Características de programas ejemplares.....	138
3.3. OBSTÁCULOS EN LA PRÁCTICA DEL PROGRAMA .....	160

<b>MARCO PRÁCTICO .....</b>	<b>169</b>
<i>1. INTRODUCCIÓN.....</i>	<i>170</i>
<i>2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....</i>	<i>171</i>
2.1. PARTICIPANTES.....	171
2.2. INSTRUMENTOS .....	177
2.3. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS. VALIDACIÓN .....	179
2.3.1. Fases de la investigación.....	181
<i>3. EVALUACIÓN DEL CONTEXTO: VALORACIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS, MATERIALES Y FUNCIONALES .....</i>	<i>184</i>
3.1. OBJETIVOS .....	184
3.2. METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA .....	185
3.3. RESULTADOS Y ANÁLISIS .....	188
3.3.1. Análisis descriptivo .....	188
a) Recursos funcionales.....	189
b) Recursos materiales.....	202
c) Recursos humanos.....	209
3.4. CONCLUSIONES.....	215
<i>4. EVALUACIÓN DEL INPUT: VALORACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DE LOS DIFERENTES RECURSOS.....</i>	<i>217</i>
4.1. OBJETIVOS .....	217
4.2. METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA .....	218
4.3. RESULTADOS Y ANÁLISIS .....	219
4.3.1. Análisis descriptivo .....	219
a) Organización del espacio y alumnado.....	220
b) Organización del tiempo .....	228
c) Perfil del profesorado .....	240
4.4. CONCLUSIONES.....	257
<i>5. EVALUACIÓN DEL PROCESO: VALORACIÓN DE LA AUTONOMÍA DE GESTIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO .....</i>	<i>259</i>
5.1. OBJETIVOS .....	259
5.2. METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA .....	260
5.3. RESULTADOS Y ANÁLISIS .....	261
5.3.1. Análisis descriptivo .....	261
a) Autonomía en la gestión de la información.....	263
b) Autonomía en la gestión del profesorado .....	269
c) Autonomía en la gestión de la evaluación .....	275
5.4. CONCLUSIONES.....	282
<i>6. ANÁLISIS DE CORRELACIONES.....</i>	<i>284</i>
6.1. RELACIÓN CENTRO RURAL – CENTRO URBANO .....	286
6.2. RELACIÓN CENTRO PÚBLICO - CENTRO PRIVADO CONCERTADO .....	291
6.3. RELACIÓN EQUIPO DIRECTIVO CON FORMACIÓN EN ENSEÑANZA BILINGÜE – SIN FORMACIÓN EN ENSEÑANZA BILINGÜE .....	295
<i>7. ENTREVISTAS: ANÁLISIS DESCRIPTIVO .....</i>	<i>300</i>
7.1. EQUIPOS DIRECTIVOS.....	302



7.2. PROFESORADO DEL CENTRO .....	304
7.3. PADRES Y MADRES DE ALUMNOS .....	305
7.4. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO .....	307
7.5. ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA .....	308
8. CONCLUSIONES .....	311
8.1. RESPUESTA A LAS PREGUNTAS QUE DIERON ORIGEN A ESTA INVESTIGACIÓN.....	311
8.2. CONSIDERACIONES FINALES .....	329
8.3. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN QUE QUEDAN ABIERTAS.....	334
<b>BIBLIOGRAFÍA: .....</b>	<b>341</b>
1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	342
2. REFERENCIAS NORMATIVAS .....	362
3. LIBROS DE TEXTO .....	368
INDICE DE TABLAS .....	369
INDICE DE FIGURAS .....	373
<b>ANEXOS:.....</b>	<b>377</b>
ANEXO I: GUIÓN DE ENTREVISTA .....	378
ANEXO II: CUESTIONARIO.....	381



# AGRADECIMIENTOS

---

La realización de este trabajo de investigación no hubiera sido posible sin el apoyo y la colaboración de un considerable número de personas a quienes, desde estas líneas, quiero dar las gracias:

- Quiero comenzar con mi director de tesis, Dr. Ramiro Durán Martínez, por haber confiado en mí, y por haber sabido guiarme y aconsejarme. Su disponibilidad y dedicación para atender mis dudas, así como sus conocimientos en el mundo de la educación bilingüe han sido vitales para poder realizar esta tesis doctoral.
- A mi compañera, M<sup>a</sup> Cruz Varas, con quién me inicié en el campo de la educación bilingüe en educación primaria y quien siempre ha estado dispuesta para ayudarme en diferentes trabajos de investigación que desembocaron en esta tesis doctoral.
- A todos los compañeros y compañeras de centros educativos de Castilla y León que han participado desinteresadamente en el cuestionario. Sin su colaboración no habiéramos podido obtener la información para desarrollar el trabajo.
- A los miembros de los equipos directivos que se prestaron para realizar las entrevistas. Su colaboración ha permitido enriquecer notablemente la tesis doctoral con sus reflexiones y comentarios.
- A mi familia y amigos, por haberme apoyado en este largo camino y por haber soportado mis momentos de tensión, que los ha habido.
- A mi hermano Kiko, por su trabajo de maquetación y a mi amigo Fernando, por ese tedioso trabajo de corrector y, especialmente, por estar siempre ahí.



# **INTRODUCCIÓN**

---

---

## **1. APROXIMACIÓN AL ÁMBITO DE ESTUDIO**

---

...Los procesos de globalización y la plena integración en el marco de la Unión Europea demandan una competencia lingüística plurilingüe como un componente básico de la formación de los ciudadanos. Además, el aprendizaje de otras lenguas aporta un valor añadido a los sistemas educativos, fomentando el desarrollo de diferentes capacidades e integrando valores como el respeto y la tolerancia. Por otra parte, la educación bilingüe se manifiesta como un movimiento emergente en la Unión Europea que, en el marco de la cooperación internacional, trabaja en favor del plurilingüismo y la integración cultural. (Orden EDU/6/2006 de la Junta de Castilla y León)

En el primer párrafo de esta Orden, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros educativos de Castilla y León, se está intentando transmitir buena parte de la filosofía que está detrás de la política de idiomas tanto en la Unión Europea como en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Este escueto párrafo puede servir para determinar la orientación y los objetivos finales que deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar un programa bilingüe.

En el texto se mencionan conceptos como *plurilingüismo*, *competencia lingüística*, *integración cultural*, *respeto* y *tolerancia* como metas y valores asociados a la enseñanza del L2 y la educación bilingüe. Sin lugar a dudas, la competencia lingüística es el objetivo principal que se ha perseguido en la enseñanza de la lengua extranjera como podemos ver reflejado con claridad en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (en adelante LOE), desarrollada, a su vez, por medio del Decreto 40/2007 en el territorio de Castilla y León. Ya en

2002 la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (en adelante LOCE) manifestaba, en el artículo 66, la posibilidad de que los centros educativos pudiesen ofrecer proyectos que refuercen y amplíen determinados aspectos del currículo, como, por ejemplo, los referidos al ámbito lingüístico. Este artículo constituye el germen del que nace en Castilla y León la Orden EDU 6/2006 que trata de fomentar el refuerzo en el ámbito lingüístico por medio de la implantación de programas bilingües y de impulsar la introducción de una segunda lengua en los centros educativos.

Otro aspecto que se aprecia con claridad en la Orden EDU 6/2006 es el hecho de que los programas bilingües encajan con las directrices de política lingüística de la Unión Europea. Autores como Boldizsár consideran que detrás de las políticas lingüísticas hay una ideología que las impulsa: “Decisions concerning a language policy are always based on some ideology” (2003: 7). Según este autor, cuatro ideologías distintas reflejan la relación existente entre dos comunidades lingüísticas diferentes. En primer lugar, nos habla de lo que él denomina una política asimilacionista (*policy of assimilation*), que persigue que los hablantes de lenguas no dominantes sean capaces de usar la lengua dominante. Posteriormente, una política pluralista (*pluralist policy*) que trata de asegurar la igualdad de derechos a la hora de usar y mantener las lenguas propias. También identifica lo que denomina ideología vernacular (*vernacular ideology*), que, por un lado, trata de apoyar las lenguas vernáculas en contraposición a las lenguas internacionales y, por otro, la lengua materna en contraposición a la lengua dominante del país. Por último, una ideología

internacionalista (*internationalism*), donde se contempla la introducción de una lengua universal como lengua oficial o lengua para la educación.

En mayor o menor medida, todas estas ideologías se pueden ver reflejadas en los territorios europeos. Debemos plantearnos entonces si existe una única política europea de lenguas. Partiendo de los objetivos principales del Convenio Cultural Europeo (1954), también recogidos posteriormente por el Consejo de Europa (2006), podemos comprobar cómo la defensa de la identidad cultural, el pluralismo, la defensa de los derechos humanos, los principios democráticos, la lucha contra la discriminación de las minorías, la xenofobia y la intolerancia, son su eje central de actuación. Dichas razones constituyen el eje argumental de las políticas de lenguas propugnadas por el Consejo de Europa (2006).

La educación para una comprensión intercultural es una de las ideas centrales sobre las que giran las actividades que realiza el Consejo de Europa para promover el entendimiento mutuo y la aceptación de las diferencias en un entorno multicultural y multilingüe como el que componen las diferentes sociedades en que vivimos (Byram, Gribkova y Starkey, 2002). Un mejor conocimiento de las lenguas modernas constituye un elemento imprescindible para facilitar la comunicación y la interacción entre los ciudadanos europeos y al mismo tiempo promover la movilidad, la cooperación y el entendimiento mutuo (Boldizsár, 2003:9).

Así, tanto desde el Consejo de Europa, mediante documentos como las recomendaciones N<sup>o</sup>. R (82) 18 (1982) y N<sup>o</sup>. R (98) 3, (1998) como desde la



Comisión Europea, en su libro blanco publicado en 1995, se inició la promoción de una cooperación entre los diferentes gobiernos para que aquellas instituciones relacionadas con la enseñanza de idiomas se encargaran de desarrollar de forma conjunta el diseño de métodos de evaluación y el diseño y la puesta en marcha de programas educativos. También se puso especial énfasis en la necesidad de compartir información sobre las investigaciones relativas al ámbito de la enseñanza de lenguas.

Uno de los frutos más sobresalientes de ese trabajo fue la presentación en 1996 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Este documento intenta ofrecer un marco que sirva de pauta para que los programas de formación en idiomas se diseñen bajo parámetros similares, para que los profesores y los formadores de profesores sigan directrices curriculares y metodológicas similares y para tener un sistema de evaluación y certificación fiable. En palabras de Moreno, la fiabilidad en la certificación se basa en una metodología y evaluación coherentes:

...teachers and teacher trainers follow similar curricular and methodological guidelines, promoting learners' autonomy; and evaluation is carried out in a coherent and consistent way in order to develop fair, reliable systems of certification (2003:14).

En opinión de Boldizsár (2003) a principios del siglo XX no existen en Europa unos parámetros compartidos en lo que respecta a la enseñanza de lenguas: el sistema más extendido es el de la práctica como una disciplina más, como cualquier otra asignatura. Además, existen pocos ejemplos en la Unión Europea donde la adquisición y el aprendizaje de habilidades lingüísticas junto

con un conocimiento multicultural se manifiesten como hilo conductor del proceso educativo.

En la actualidad, las instituciones, los centros educativos, el profesorado, los padres y los alumnos están comenzando a darse cuenta de las necesidades educativas que genera una sociedad multicultural y multilingüística como la europea. Cada vez existen más vínculos que unen a los diferentes países en el campo de la economía, el trabajo, la educación o el ocio. La introducción del euro en el año 1999 ha acelerado todavía más este proceso (Moreno, 2003). A la variedad cultural y lingüística de Europa tenemos que añadir el gran número de personas que vienen de otros países a trabajar y estudiar en ella y que traen consigo su lengua y cultura. La necesidad de conocer una lengua extranjera<sup>1</sup> se hace día a día más necesaria. Cada vez son más claras las ventajas económicas, sociales y culturales que se obtienen promoviendo el plurilingüismo en nuestras sociedades (Marsh, 2002).

Beacco y Byram (2003: 15-16) distinguen entre plurilingüismo y multilingüismo. El primer término se refiere a la capacidad de los hablantes para usar y

---

<sup>1</sup> En este trabajo de investigación vamos a utilizar indistintamente los términos lengua extranjera y L2 para referirnos a la lengua meta de aprendizaje. Atendiendo al Centro Virtual Cervantes: "En didáctica de las lenguas se emplea el término lengua meta (LM, traducción del inglés *target language*) para referirse a la lengua que constituye el objeto de aprendizaje, sea en un contexto formal de aprendizaje o en uno natural. El término engloba los conceptos de lengua extranjera (LE) y de lengua segunda (L2), si bien en ocasiones estos tres términos se emplean como sinónimos. En cualquier caso, el término lengua meta excluye al de lengua materna (L1), al que con frecuencia se contraponen..."

Para más información sobre las diferencias entre estos términos consultar [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/lenguameta.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm)

aprender más de una lengua en diferentes situaciones y niveles, y es un valor educativo y un elemento esencial en la educación intercultural. El segundo, sin embargo, se refiere al hecho de que varias lenguas diferentes puedan ser encontradas en un espacio dado, si bien eso no significa que los habitantes de esa zona sean capaces de usar una o varias lenguas.

Las instituciones de la Unión Europea usan ambos términos aunque generalmente en contextos diferentes. En el caso del multilingüismo principalmente como estrategia de promoción, respeto y protección de las diferentes lenguas que existen en los distintos Estados de la Unión (European Commission, 2008). El concepto de plurilingüismo, por su parte, atiende a una faceta múltiple: “Plurilingualism is at once connected to the legal protection of minority groups, the preservation of Europe’s linguistic heritage, the development of individuals’ language skills and the creation of a feeling of belonging to Europe in the context of democratic citizenship.” (Beacco y Byram, 2003: 30)

Atendiendo a lo descrito con anterioridad, la Unión Europea está demostrando su interés por promocionar la diversidad lingüística y ayudar a generar un entendimiento y comprensión intercultural por medio de la creación de diferentes instituciones y programas como Lingua, Sócrates y Comenius (Beltrán, 2008).

Diferentes países europeos han ido afrontando progresivamente el reto lanzado desde el Consejo de Europa y han comenzado a trabajar las segundas lenguas siguiendo las directrices del MER. España y, de un modo más cercano, Castilla y León han comenzado a dar pasos en ese sentido y en 1996 esta comunidad

formó parte del acuerdo firmado entre el Ministerio de Educación y el British Council para desarrollar un programa de enseñanza bicultural y bilingüe por medio de un currículo integrado basado en el currículo español y en el de Inglaterra y Gales. Su reconocimiento oficial se hizo en el BOE del 2 de mayo del 2000 (Agudo et al., 2004). Con el paso de los años el programa se ha ido extendiendo y se han creado progresivamente diversos tipos de programas bilingües por toda la geografía nacional.

La realidad con que nos encontramos a la hora de desarrollar una enseñanza bilingüe en España es que existe una preeminencia de la enseñanza de la lengua inglesa sobre el resto de los idiomas (véase apartado 2.2 de Fundamentos de la Investigación: La Enseñanza Bilingüe en Castilla y León). Se da también la circunstancia de que aquellos territorios con lengua oficial propia contaban con experiencia en la práctica bilingüe (Navés y Muñoz, 1991; Ruiz de Zarobe, Sierra y Gallardo, 2011), hecho que ha servido como modelo para implementar los programas bilingües en el resto de territorios, como veremos más adelante.

Según Beacco y Byram, la demanda social y la posición dominante que ocupa el inglés en la actualidad deposita una responsabilidad muy especial tanto en los profesores de Inglés como en el propio currículo de modo que se debería despertar en los estudiantes la conciencia del valor que tiene el conocimiento de lenguas como medio de comunicación y de aprecio y respeto por otras culturas: "Teaching of English should be conceived so as to stimulate speakers' plurilingualism and not block its later development in the name of a monolingual ideology" (2003: 28).

La lengua inglesa está inexorablemente unida a factores económicos, tecnológicos y culturales (Beltrán, 2008). No debemos caer en el error de hacer del Inglés una materia orientada exclusivamente a preparar a nuestros estudiantes para que tengan éxito en el futuro, entendiendo como tal una situación económica privilegiada. Sin embargo, tampoco debemos ignorar la posición que ocupa esta lengua como *lingua franca* mundial (Seidlhofer, 2001, 2005; Jenkins, 2006). La extensión social que está abarcando su enseñanza la sitúa como una herramienta única a la hora de intercambiar información entre gentes, culturas y economías<sup>2</sup>.

Beltrán (2008) afirma que se debería seguir investigando en la enseñanza y aprendizaje del inglés asociada no exclusivamente a las áreas de uso e influencia británica o americana sino como lengua vehicular en el ámbito europeo. Su planteamiento no debe entenderse como una superposición en el amplio abanico de lenguas europeas, sino como un instrumento comunicativo y cultural.

Las herramientas de trabajo para conseguir unificar criterios en ámbito de la enseñanza de lenguas ya han sido establecidas por el Consejo de Europa por medio de documentos como el MER (2001) o el Portfolio de Lenguas (2000) y a través de diversas instituciones, programas y publicaciones tales como, por ejemplo, el Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (OAPEE), los programas Comenius, Erasmus o Grundtvig o las publicaciones del *European Centre for Modern Languages*. Nuestro entorno educativo ha

---

<sup>2</sup> English as a Lingua Franca (ELF) forma parte de un fenómeno más amplio, como indica Seidlhofer (2005: 339): "Defined in this way, ELF is part of the more general phenomenon of 'English as an international language' (EIL) or 'World Englishes'"

atendido, en la medida de sus posibilidades, las sugerencias hechas desde las instituciones europeas sobre la importancia del aprendizaje de idiomas. Ahora es el momento de poner en marcha esta política educativa de lenguas de forma eficaz, eficiente y responsable, como vehículo para el entendimiento, respeto y comprensión intercultural siendo participantes activos en este proceso de globalización e integración europea.

En Castilla y León el acuerdo firmado con el British Council no bastaba para satisfacer las necesidades y demandas de los padres de los alumnos ni las recomendaciones que llegaban desde la Unión Europea. Por ello en el Boletín Oficial de Castilla y León (en adelante BOCyL) de 12 de enero de 2006 se publicó la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero que regulaba la posibilidad de iniciar la enseñanza bilingüe en los centros educativos si estos lo solicitaban y cumplían una serie de requisitos. En el capítulo Fundamentos de la Investigación, el apartado 2.2 La Enseñanza Bilingüe en Castilla y León, analizaremos en profundidad el proceso de creación de estos programas que, en Castilla y León, se han denominado secciones bilingües.

La respuesta de los centros educativos a la implantación de las secciones bilingües fue abrumadora, cubriéndose en todo momento las plazas ofertadas por la Administración. De este modo, en el curso 2006-2007 se autorizó la creación de secciones bilingües en dieciséis centros públicos y trece centros concertados de educación primaria. En educación secundaria lo hicieron seis centros públicos y uno concertado. Para el curso 2010-2011 el número había ascendido hasta 165 centros públicos y 127 centros concertados y, en el caso de educación secundaria, se ofrecían secciones bilingües en 44 centros

públicos y seis centros concertados. A esto hay que añadir los diecinueve centros públicos de primaria y diez de secundaria que están desarrollando el programa del British Council. El número ha seguido incrementándose pero de forma más lenta por motivos que analizaremos más adelante.<sup>3</sup>

En sólo cuatro años el número de centros a los que se les había concedido una sección bilingüe se multiplicó por diez. Si bien el incremento fue muy significativo éste no atendía las necesidades generadas pues los centros que presentan proyectos a la administración para iniciar secciones bilingües superan ampliamente las plazas autorizadas por la administración. Podemos entonces concluir que la oferta no satisface la demanda.

La concesión de una sección bilingüe por parte de la Administración no es un mero trámite. Este tipo de educación lleva consigo unos cambios muy importantes en la organización de los centros educativos y las necesidades que es necesario cubrir. Surgen exigencias de personal especializado, materiales adaptados, recursos educativos, formación específica, etc.

En los últimos años se han llevado a cabo diferentes estudios relacionados con la implementación de programas bilingües en distintas comunidades autónomas de nuestro país y, en algunos de ellos, se ha analizado concretamente la percepción que de estos programas tienen equipos directivos y profesores. Es cierto que, en gran medida, estos estudios tienden a ofrecer una valoración positiva de los programas. Es el caso de investigaciones como las realizadas por Pena y Porto (2008), Laorden y Peñafiel (2010) en la

---

<sup>3</sup> Cifras obtenidas tras la revisión de los diferentes Decretos publicados en el Boletín Oficial de Castilla y León (BOCyL) por los que se autoriza, anualmente, la creación de secciones bilingües.

Comunidad de Madrid; Lova, Bolarín y Porto (2013) en la Región de Murcia; o la realizada por Lorenzo, Casal y Moore (2009) en la Comunidad de Andalucía con un marco de estudio mucho más amplio.

Como contrapartida a estos trabajos, encontramos publicaciones como las realizadas por Bruton (2011a; 2011b; 2013) que hacen un análisis mucho más crítico de estos programas, en concreto los que siguen el modelo *CLIL*, y en especial el estudio realizado por Lorenzo, Casal y Moore (2009).

Debemos resaltar además que comienzan a escucharse voces que muestran cierto escepticismo sobre la eficacia de los programas, en particular sobre su puesta en práctica y seguimiento (F.A.P.A., 2009). Entre los padres se va generando cierto temor a que sus hijos no adquieran todos los contenidos que se imparten en la lengua extranjera, especialmente en los cursos más avanzados (quinto y sexto de educación primaria) en materias como Conocimiento del Medio. Surge, también, una cierta incertidumbre sobre si hay suficiente profesorado preparado para impartir estos programas en los nuevos centros que los implementan y en los centros de educación secundaria que han de acoger a los alumnos de educación bilingüe que terminan la educación primaria (F.A.P.A., 2009). Los años de experiencia personal directa diseñando, coordinando y organizando estos programas nos han llevado a ver la conveniencia de analizarlos desde una perspectiva que encontramos fundamental: evaluar el impacto que los programas bilingües tienen en la organización de los centros escolares.



## **2. PLANTEAMIENTO**

---

### **2.1. EL TEMA: ESTADO DE LA CUESTIÓN Y DELIMITACIÓN**

---

Cuando en 1995 la Unión Europea aprueba el documento “White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society” establece como uno de sus cinco objetivos prioritarios el que los ciudadanos de la Unión sean competentes en tres lenguas comunitarias. El documento sugiere, además, cómo proceder para conseguir este objetivo, recomendando el inicio del aprendizaje de lenguas extranjeras en educación infantil e impartiendo materias del currículum en lengua extranjera tal y como se hacía en las Escuelas Europeas<sup>4</sup>.

Este documento, junto con otros que analizaremos en mayor detalle en este trabajo, tuvo una importante repercusión en la política de enseñanza de lenguas entre los Estados miembros de la Unión. Siguiendo las recomendaciones dictadas desde la Unión Europea, se han ido incrementando los programas que siguen el enfoque *CLIL/AICLE*<sup>5</sup> (Marsh y Langé, 1999), aunque con importantes diferencias de unos lugares a otros, incluso de unos

---

<sup>4</sup> Las Escuelas Europeas son centros de enseñanza de carácter público que se crearon de forma conjunta por los Estados miembros de la Unión Europea para atender principalmente a los hijos del personal de las instituciones de la Unión Europea. Comenzaron su andadura en 1953 en Luxemburgo y en la actualidad hay 14 centros con más de 20.000 alumnos repartidos en 7 países de la Unión. Tienen currículos unificados y ofrecen una enseñanza multicultural y multilingüe.

<sup>5</sup> El acrónimo inglés *CLIL* (Content and Language Integrated Learning) se traduce al castellano como *AICLE* (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas). Ambos son utilizados hoy en día en castellano.

centros educativos a otros, debido a la flexibilidad del enfoque. Podemos definir *CLIL* como “an umbrella term covering a dozen or more educational approaches: eg, immersion, bilingual education, multilingual education, language shower and enriched language programmes” (Mehisto, Marsh and Frigols, 2008: 12).

En España, uno de los proyectos pioneros, como hemos mencionado, fue el puesto en marcha entre el Ministerio de Educación y el British Council en el año 1996, proyecto que aún sigue activo y que tiene unas características propias. Con posterioridad, se fueron poniendo en marcha proyectos bilingües similares a nivel autonómico en comunidades como Aragón, Andalucía, Islas Baleares o Madrid.<sup>6</sup>

En Castilla y León se iniciaron las secciones bilingües en el año 2006 con una progresión enorme en los años posteriores, convirtiendo estos programas junto con la incorporación de las TIC en, posiblemente, el objetivo principal de la política educativa de la Comunidad Autónoma. (Decreto 40/2007; Orden EDU/6/2006; EDU/303/2010; Resolución 3 de diciembre de 2010).

Sin embargo, el giro del modelo de enseñanza “tradicional” (modelo en el que se ha formado y se sigue formando la mayoría del profesorado) hacia el modelo de enseñanza bilingüe no es sencillo. Ya de por sí, la formación que se

---

<sup>6</sup> Para obtener información resumida y comparada de los diferentes programas bilingües en España remitirse al Informe elaborado por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid: “Los Programas de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado”. Disponible en [http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM\\_InfPractica\\_FA&cid=1142623372595&idTema=1142598715539&language=es&pagenome=ComunidadMadrid%2FEstructura&perfil=1273044216036&pid=1273078188154](http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1142623372595&idTema=1142598715539&language=es&pagenome=ComunidadMadrid%2FEstructura&perfil=1273044216036&pid=1273078188154)

recibe en las escuelas de profesorado está a menudo bastante alejada de la realidad de las aulas (Korthagen, Loughram y Russell, 2006). A ello hay que añadir, en el caso de la enseñanza bilingüe, la dificultad de impartir de una manera integrada una lengua extranjera y contenidos (Travé, 2013). A pesar de ello, la administración educativa ha apostado por esta iniciativa y en el curso 2012-13 había en Castilla y León 418 centros escolares siguiendo el programa de secciones bilingües, la mayoría de ellas creados en apenas cinco años. En el capítulo Fundamentos de la Investigación, el apartado 2.2 analiza la enseñanza Bilingüe en Castilla y León, y profundiza en el estudio de estos datos.

Al revisar la literatura especializada en el campo de la educación bilingüe, encontramos que hay importantes obstáculos que debemos salvar para desarrollar un programa bilingüe. Por un lado, debemos realizar cambios en el aspecto organizativo: analizar el tipo de profesorado del que dispone el centro, los recursos de personal, las modificaciones de horarios, los desdobles, los apoyos, etc. Además, debemos considerar los aspectos metodológicos, tales como la modificación del currículum, la selección de asignaturas y de contenidos, la elección del modelo *CLIL* más apropiado, la formación del equipo directivo o del profesorado.

La complejidad de desarrollar programas que afectan a toda la comunidad educativa, como es el caso de las secciones bilingües, requiere una cuidadosa planificación que pueda garantizar su éxito. Además, los programas bilingües se desarrollan a muy largo plazo, por lo que es muy importante que se

complementen con un modelo de evaluación que ayude tanto a su puesta en marcha como al seguimiento del mismo para su constante mejora.

En España la investigación educativa relacionada con el campo de la educación bilingüe ha estado inicialmente vinculada a las regiones en las que el castellano convive con la lengua propia de la región. La experiencia obtenida por la práctica de la enseñanza bilingüe en regiones como Cataluña o el País Vasco ha servido de base a los programas iniciados posteriormente en otras regiones monolingües de nuestro territorio (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010).

En los últimos años han comenzado a aparecer publicaciones de trabajos de investigación en el campo de la educación bilingüe en diferentes comunidades autónomas: Andalucía (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010; Pavón y Rubio 2010; Lorenzo, Casal y Moore, 2009), Cataluña, País Vasco, Galicia, La Rioja (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010), Murcia (Lova, Bolarín y Porto, 2013) y Madrid (Fernández and Halbach, 2011; Fernández, Pena, García and Halbach, 2005). Consideramos que es muy importante seguir por este camino de investigación sobre las secciones bilingües dada su trascendencia en la educación actual.

En lo que se refiere a investigaciones relacionadas con la evaluación de secciones bilingües, hemos de decir que no hemos encontrado muchos trabajos que exploren este ámbito. A nivel nacional solo podemos mencionar el informe de evaluación del programa bilingüe en convenio con el British Council, del año 2010. Pero, aunque nos sirve de referencia, los datos que se obtienen

proviene de centros que tienen características únicas por lo que en muchos aspectos la evaluación no puede ser extensible a la educación bilingüe que se sigue en el resto de centros de España o, en nuestro caso particular, en Castilla y León.

La falta de trabajos que analicen los primeros pasos de estos programas puede justificarse debido a la novedad de los programas como tales, al poco tiempo que llevan en marcha, especialmente en Castilla y León y en el resto de comunidades autónomas con una sola lengua oficial.

En el ámbito de Castilla y León no conocemos trabajos de investigación educativa relacionada con la evaluación de las secciones bilingües. Tenemos constancia, por comunicaciones personales, de que se realiza un seguimiento rutinario y poco exhaustivo por parte de la administración educativa, pero no existen o no hemos tenido acceso a informes sobre este seguimiento.

La falta de evaluaciones de programas bilingües no es un hecho aislado. Bruton (2011b; 2013) menciona la falta de seguimiento, especialmente en aspectos como la metodología, la adquisición de contenidos y el impacto del programa en aquellos alumnos que, o bien quedan fuera del programa o bien no tienen capacidad para seguirlo. En palabras de Borderías, apenas se han realizado evaluaciones formales de programas bilingües en el ámbito europeo:

La evaluación externa de los centros es una práctica muy extendida en todos los países Europeos. No obstante, apenas se han realizado evaluaciones de los aspectos específicos de la enseñanza AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua) en los centros en los que está implantada. Únicamente Bélgica (comunidad germano

parlante), parte del Reino Unido (Gales) y la República Checa han practicado una evaluación formal que han llevado a cabo inspectores y otros expertos evaluadores, bajo la responsabilidad de las autoridades educativas (2011: 2).

Esta autora también habla de la necesidad de que la Inspección Educativa participe en la puesta en marcha y seguimiento de los programas bilingües, en definitiva de su evaluación, dado que la Inspección es el instrumento principal del que se puede ayudar la Administración Educativa para garantizar las políticas educativas de modernización e innovación, entre las que se encuentran los programas bilingües. Los inspectores deberían mediar, participar, supervisar, seguir, asesorar y evaluar de modo que pudieran proporcionar datos e informes que ayudaran a reconocer los méritos de los programas y al mismo tiempo determinar los aspectos que necesitan mejorar o que deben ser innovados.

Esta investigación parte de la tesis de que los programas bilingües/multilingües son enriquecedores para el alumno, la comunidad educativa y, por ende, la sociedad. Hay evidencias y estudios que así lo demuestran (Collier y Thomas, 2004; Gold, 2006; Lorenzo, Casal y Moore, 2010) y que analizaremos más detalladamente en las próximas páginas. También se detallan en estos estudios peligros o dificultades que hay que saber atajar para que dichos programas puedan ser desarrollados con éxito.

Las consideraciones anteriormente expuestas, apoyadas en los fundamentos teóricos que mostraremos más adelante, nos llevan a destacar la pertinencia de la realización de investigaciones que ayuden a desvelar cuáles son los

puntos fuertes y cuáles los puntos débiles de los programas bilingües de manera que éstos puedan ser desarrollados de forma efectiva atendiendo a las necesidades propias de cada centro escolar.

## **2.2. OBJETIVOS**

---

Atendiendo a lo expuesto en apartados anteriores, podemos concluir que existe un vacío muy importante en el ámbito de la investigación educativa relativa a la evaluación de programas bilingües y, especialmente, en el impacto que estos programas suponen en la organización y gestión de los centros escolares que los ponen en marcha.

A continuación presentamos una serie de observaciones que respaldan la necesidad de realizar investigaciones en este campo:

- Los programas bilingües son de larga duración y afectan a toda la comunidad educativa.
- Los cambios y adaptaciones por los que ha de pasar el centro escolar deberían realizarse tras un profundo análisis del contexto y bajo la supervisión de personal conocedor de las exigencias que suponen estos programas.
- Los programas bilingües suponen un importante nivel de exigencia e implicación a las autoridades educativas pues llevan consigo una inversión relevante en infraestructuras, personal, formación continua, etc.

- Investigaciones realizadas en países como EE.UU. (Collier y Thomas, 2004), Canadá (Wesche, 2002), Sudáfrica (Desai, 2010) y en España (Laorden y Peñafiel, 2010) ponen de manifiesto la importancia de un equipo directivo con conocimiento y capacidad para liderar y gestionar estos programas.
- Estas mismas investigaciones también destacan la relevancia de la formación del profesorado en metodología *CLIL* y en competencia lingüística.
- El conocimiento del programa por parte de los padres, la comunicación fluida con el centro y su implicación en el proyecto son determinantes para el éxito del mismo.
- La falta de implicación del profesorado, su continuidad, la necesidad de formación o la escasez de materiales adaptados parecen ser causas importantes que pueden dificultar el desarrollo y éxito de estos programas.

A pesar de la existencia de una normativa<sup>7</sup> autonómica que establece las directrices generales que se deben seguir para poder poner en marcha la sección bilingüe, cada centro educativo ha de diseñar su propio programa. Tanto el diseño del programa como su posterior incorporación al proyecto educativo del centro y su implementación han de estar bajo la supervisión y liderazgo del equipo directivo, que valora en primera instancia la pertinencia y factibilidad del programa.

---

<sup>7</sup> En Castilla y León es la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero, la que regula la creación y puesta en marcha de secciones bilingües. Esta Orden ha sufrido algunas modificaciones en los años siguientes (Orden EDU/1847/2007, Orden EDU/392/2012) sin alterar su esencia.



Atendiendo a estas consideraciones, establecemos la base sobre la que parte esta investigación, llevada a cabo en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, y cuyo objetivo principal es *evaluar el impacto que tienen las secciones bilingües en la organización y gestión de los centros escolares tratando de determinar cuáles son las necesidades que requieren mayor atención para posteriormente poder optimizar su diseño e implementación.*

Todo programa que quiera ser considerado como tal debe tener unos componentes mínimos (Pérez Juste, 2006): ha de contar con unos contenidos y objetivos netamente definidos, disponer de los medios y recursos necesarios para poder tanto desarrollar los contenidos como alcanzar los objetivos propuestos y, por último, poner en práctica un sistema integrado de evaluación que nos permita supervisar la marcha del programa.

Cuando los programas bilingües llegan al ámbito concreto de un centro escolar, éstos han partido de un programa de carácter general dentro de una política educativa determinada. Hemos de entender que un cambio de orientación educativa de esta dimensión debe estar planificado y, por lo tanto, debe contar inexcusablemente con el componente de la evaluación.

Consideramos importante y necesario detenerse en el análisis de las decisiones que se han tomado y se siguen tomando a nivel institucional relativas a la normativa que han de seguir los centros, la autonomía de gestión, la detección y atención de necesidades y la evaluación. Estas decisiones desencadenan, a su vez, otras a nivel de centro. Partiendo de este análisis nos resultará más fácil comprender cuáles son los aspectos que están generando

mayores complicaciones a la hora de implementar estos programas y, de esta forma, determinar unas líneas de actuación que faciliten su desarrollo y garanticen el éxito de los programas bilingües.

Podemos de esta manera, conociendo el objetivo general de esta investigación, especificar las metas concretas que nos hemos propuesto:

- Delimitar, partiendo del análisis de la literatura especializada, las características que condicionan el diseño e implementación de los programas bilingües con enfoque *CLIL*.
- Concretar indicadores que nos ayudarán a realizar un diagnóstico de las circunstancias fundamentales que condicionan la puesta en marcha de los programas.
- Poner de relieve los puntos fuertes y débiles que se detectan en la implementación de estos programas desde la perspectiva de las personas que se encuentran o se han encontrado directamente involucradas en su gestión en el centro educativo.
- Determinar los aspectos comunes esenciales que a juicio de los equipos directivos y profesorado están limitando en mayor medida el desarrollo de los programas.

La investigación parte del conocimiento de que cada centro educativo diseña un programa bilingüe que, entendemos, está en consonancia con las características particulares del contexto de ese centro educativo. Este hecho convierte en tarea imposible para nosotros, por limitaciones obvias, la realización de una evaluación de cada programa diseñado. Sin embargo,

creemos absolutamente necesario, como hemos expuesto con anterioridad, la inclusión de la evaluación a nivel institucional para garantizar la gestión y, con ello, el éxito de estos programas desde la eficacia y la eficiencia.

La experiencia personal directa que he adquirido, como profesor y además como miembro del equipo directivo, en el diseño, puesta en marcha y desarrollo de estos programas en varios centros escolares de Castilla y León, suscitó mi interés por conocer en profundidad el mundo de la enseñanza bilingüe y, con ello, fueron surgiendo dudas y preguntas como las que siguen:

1. ¿Realizan los centros escolares un estudio serio, desde el conocimiento del bilingüismo, sobre la pertinencia o necesidad del programa en el centro?
2. ¿Disponen de medios personales, materiales y cuentan con espacios adecuados?
3. ¿Conocen los equipos directivos la forma de modificar y adaptar el currículum de las materias y la metodología de trabajo?
4. ¿Saben los centros qué hacer con el alumnado con dificultades y cuentan con los medios para ello?
5. ¿Apoyan los padres el programa y reciben información y/o formación sobre cómo ayudar al éxito del programa desde el entorno familiar?
6. ¿Se involucra el profesorado y está dispuesto a seguir cursos de formación que ayuden en la implementación y mejora del programa?

7. ¿Cuentan los centros con la ayuda de asesores concedores del funcionamiento de los programas bilingües?
8. ¿Saben los centros cómo realizar un seguimiento y evaluación de estos programas o pueden contar con agentes externos?
9. ¿Tiene el equipo directivo autonomía para tomar decisiones que afecten a la esencia del proyecto o a la gestión del mismo?
10. ¿Tienen los centros escolares la posibilidad de intercambiar experiencias con otros centros?

Estas preguntas son las que de alguna manera nos condujeron a realizar esta investigación y han sido, en buena medida, su principal hilo conductor.

## **2.3. METODOLOGÍA Y FUENTES**

---

### **2.3.1. *Evaluación de programas educativos***

Este trabajo se plantea como una investigación científica en el ámbito de las ciencias sociales, en concreto de la educación. Es una investigación de tipo evaluativo que persigue valorar el impacto que los programas bilingües suponen para la organización y gestión del centro, así como detectar los puntos fuertes y débiles que pudieran favorecer o dificultar un óptimo desarrollo del programa. Para ello se recogerán datos que nos ayuden a realizar una

valoración atendiendo a unos criterios y requisitos previamente establecidos, con la finalidad de llegar a conclusiones que sirvan de referencia a la comunidad educativa en la toma de decisiones.

La investigación evaluativa, entendida como evaluación de programas educativos, es investigación educativa. En el siguiente apartado definiremos lo que entendemos por investigación científica en educación.

### **a) La investigación educativa**

---

Características como la multivariabilidad y multidisciplinariedad de los fenómenos sociales dificultan, en el ámbito de la educación, la aplicación de los métodos usados en las Ciencias Naturales (Lukas y Santiago, 2004). No obstante, podemos hacer investigación educativa aplicando un proceso organizado, riguroso, sistemático y empírico que siga el método científico para que nos ayude a conocer y explicar la realidad educativa (Sabariego y Bisquerra, 2009).

El concepto de investigación educativa tiene múltiples significados según la diversidad de objetivos y finalidades que se le asignen y responde a diferentes epistemologías o modos de conocer (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994). Atendiendo a lo que ya indicaban estos autores, la investigación educativa es considerada en un sentido amplio como el estudio y análisis de la educación tratando las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el campo de la educación. Este concepto ha ido cambiando

con el tiempo según los enfoques o concepciones a la hora de entender tanto la educación como la investigación.

Cohen y Manion (1990) ya indicaban que toda investigación que se realiza tiene una perspectiva paradigmática que le sirve como ubicación o soporte. El tema de estudio tendrá unas necesidades, unos requerimientos y unas características propias que deben encajar con esa perspectiva a la hora de aproximarnos a la investigación. Las diferentes ontologías, epistemologías y modelos de ser humano requieren métodos de investigación diferentes.

El concepto de paradigma dentro del ámbito de la investigación educativa ha sido tratado por diferentes autores. Consideramos que una de las definiciones que mejor recoge la idea es la propuesta por De Miguel:

Un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracterizan por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educativos (1988:66).

Los supuestos o bases de los que parten los paradigmas nos pueden ayudar a identificarlos (Lincoln y Guba, 1985 en Sabariego, 2009: 66-67):

- La dimensión ontológica tiene en cuenta la forma en que entendemos la realidad educativa y la manera de ver e interpretar la realidad.
- La dimensión epistemológica se centra en analizar la relación entre el investigador y la realidad. Da importancia a cómo se conoce la realidad, ya sea desde su observación o desde su manipulación.

- La dimensión metodológica se centra en la manera de obtener conocimiento de la realidad. Trata de explicar por qué hacemos las cosas de una manera y no de otra.

Tradicionalmente el tema de los paradigmas ha sido tratado como una dicotomía en la que se enfrentan la metodología cuantitativa y la metodología cualitativa (Arnal et al. 1994), lo que ha llevado a la investigación educativa a conflictos y debates paradigmáticos. En la actualidad, las dos opciones o paradigmas con que nos encontramos son:

- El paradigma positivista, con una perspectiva empírico-analítica que conlleva fundamentalmente una metodología cuantitativa.
- El paradigma interpretativo, también llamado naturalista, que conlleva una metodología fundamentalmente cualitativa.

Sin embargo, en investigación educativa se han empezado a encontrar limitaciones a estas dos perspectivas y han surgido enfoques y metodologías que se han agrupado bajo otra denominación (Sabariego, 2009:70) como el paradigma crítico o sociocrítico, cuya metodología es esencialmente la cualitativa pero que introduce explícitamente la ideología en los procesos de adquisición del conocimiento (De Miguel, 1988:70). La pregunta de la que parte el investigador no es el qué o el cómo se investiga sino para qué se investiga, qué razones o fines nos llevan a ello.

Nos encontramos, por lo tanto, con tres paradigmas diferentes desde el punto de vista epistemológico. Sin embargo, en cuanto a la perspectiva metodológica,

sólo podemos hablar de dos posibilidades: métodos cuantitativos y métodos cualitativos. Este hecho ha llevado durante largo tiempo a un debate entre los defensores del paradigma positivista, el cual sólo admite métodos de investigación cuantitativos, y los defensores del paradigma naturalista partidario exclusivamente de métodos cualitativos.

Estas posturas radicales desde los puntos de vista epistemológico y metodológico se están viendo superadas. Autores como De Miguel (1988:71) ya abogaban por un paradigma alternativo “Paradigma para el cambio” que está orientado hacia la toma de decisiones tratando de integrar los dos paradigmas dominantes, el positivista y el interpretativo. Podríamos decir, pues, que el debate a nivel metodológico está en proceso de superación especialmente en el ámbito de la evaluación donde se puede apreciar con más notoriedad la integración de métodos cuantitativos y cualitativos en la recogida y análisis de la información. (Lukas y Santiago, 2004)

#### **b) La investigación evaluativa**

---

La investigación evaluativa ha ido de la mano de la evaluación de programas (Martínez Mediano, 2007) y, dado que es un tipo de investigación aplicada dentro de las ciencias sociales y de la educación ha estado, del mismo modo, unida a los debates paradigmáticos y metodológicos a los que hemos hecho referencia en el apartado anterior. También en este aspecto hay una cierta controversia. Autores como De Miguel (2000:290) no están de acuerdo con esa unificación de términos y hacen una distinción entre la investigación evaluativa y la evaluación de programas, al entender que la primera es “una estrategia



metodológica orientada a la búsqueda de evidencias respecto de un programa”, mientras que la evaluación de programas debe tener en cuenta, además, otros aspectos como los criterios que se han de utilizar para emitir juicios de valor y los procesos relativos a la toma de decisiones.

En cualquier caso, la investigación evaluativa es considerada como una forma de investigación aplicada debido a que “la evaluación de programas es, fundamentalmente una actividad práctica centrada en la recogida de información específica relevante para un particular problema, programa o producto, un currículo o una actividad en el aula” (Martínez Mediano, 2007:37).

A pesar de las discrepancias entre diferentes autores, lo que sí podemos afirmar, como ya indicaba Arnal (1996) en los años 90, es que la investigación evaluativa ha experimentado un desarrollo muy importante en las últimas décadas como consecuencia de la necesidad de valorar los diferentes programas y proyectos que se han implementado en distintos campos de las ciencias sociales y, en concreto, de la educación.

El concepto de investigación evaluativa es muy amplio y ha variado según ha ido evolucionando el término “evaluación” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). El término “evaluación” tiene que ver con el valor que se le atribuye a una cosa. Implica, a su vez, un proceso deliberativo y formal (Stake, 2006:41). No obstante, el significado del concepto es mucho más amplio y en el campo de la educación ha estado unido a las diferentes orientaciones filosóficas o epistemológicas. A finales de los años 90, Tejada (1999) hacía un recorrido por las definiciones o concepciones que se han ido dando a la evaluación y las

clasificaba en cuatro grupos o categorías. Nosotros nos vamos a centrar en tres de esas categorías:

- *Definiciones relacionadas con los logros de los alumnos:*

La orientación de estas definiciones tiene que ver con la pauta que marcaba Tyler (1986) quien consideraba dentro del ámbito de la investigación educativa a la evaluación como el proceso para determinar en qué medida se han alcanzado los objetivos establecidos. Tyler es generalmente considerado el padre de la evaluación educativa. Bloom, Hastings y Madaus (1975) entienden la evaluación como la forma de determinar si se han producido cambios en los alumnos y en qué medida. Podemos decir que estos modelos o formas de concebir la evaluación están orientados a la consecución de metas o logros curriculares.

- *Definiciones relacionadas con el mérito o valor de los programas:*

Tras la etapa iniciada por Tyler en los años 30 surgieron nuevas formas de entender la evaluación, para las que el objeto que se pretende evaluar ya no es solamente el alumno con sus logros sino también el programa. Stufflebeam y Shinkfield nos proponen una definición de evaluación como “estudio sistemático planificado, dirigido y realizado con el fin de ayudar a un grupo de clientes a juzgar y/o perfeccionar el valor y/o el mérito de algún objeto” (1987:67). Estos autores mencionan a Scriven (1967) quien estableció tres fuentes de criterios a la hora de evaluar algo. Por un lado, las expectativas de los “clientes”, por otro, el “mérito” entendido como la excelencia del servicio o programa, su valor intrínseco. Por último, la “validez” del servicio o programa, entendiendo como tal la satisfacción de necesidades externas. Un programa

puede ser meritorio y sin embargo no ser válido por no ser necesario. Lo que no puede darse es un programa válido si no es meritorio. En esta línea Mateo (2000:21) define evaluación como el “Proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención con relevancia educativa”.

- *Definiciones relacionadas con la toma de decisiones:*

Esta nueva concepción amplía el concepto de la evaluación al no limitarse a valorar el programa sino a hacer de la evaluación una herramienta para la toma de decisiones. Autores como Alkin (1969), Stufflebeam et al. (1971), MacDonald (1976) y Cronbach (1982), citados en Escudero (2003:22), entendían la evaluación como “el proceso de determinar, obtener y proporcionar información relevante para juzgar decisiones alternativas”. Las decisiones han de partir de información recogida de forma sistemática y organizada sobre factores relevantes de los procesos educativos (Pérez Juste, 2000) y han de estar orientadas a la mejora del programa.

En este trabajo, entendemos la evaluación de programas tal y como se presenta en el tercer grupo: orientada a la toma de decisiones. Los modelos que se encajan en este grupo son los denominados “susceptibles de complementariedad” (Arnal, et al., 1992:217) o de “paradigma mixto” (Escudero, 2003). Son modelos complejos (Pérez Juste, 2006) que analizan el programa incluyendo múltiples objetos de evaluación y que incorporan distintas funciones y momentos evaluativos, como son la evaluación diagnóstica, la sumativa y la formativa (Tejada, 1999).

En palabras de Pérez Juste la evaluación de programas es:

Un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa -valiosa, válida y fiable- orientado a valorar la calidad y los logros del programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso (2000:272).

De esta definición podemos extraer cuatro componentes básicos de la evaluación:

- a) La valoración integral de los factores relevantes que integran el proceso educativo y el programa.
- b) La recogida de información ha de ser sistemática y organizada. Debe ser diseñada técnicamente para evitar el sesgo o la insuficiencia.
- c) La valoración de la información partiendo de criterios (exactitud, precisión, claridad...) y referencias (normativa, criterial y personalizada) especificados de antemano para la emisión de juicios de valor.
- d) La finalidad, que está orientada a promover las decisiones de mejora.

Siguiendo la concepción de la evaluación aquí expuesta, ésta nos ayudará a determinar los puntos fuertes y débiles del programa en tres fases diferentes del mismo (Mateo, 2000:36):

- Antes de su implantación: evaluación diagnóstica.
- Durante su desarrollo: evaluación formativa orientada a la mejora.
- Tras su finalización: evaluación sumativa orientada a la efectividad.

A la hora de realizar la evaluación es importante tener en cuenta la relevancia de seguir unas normas y atenerse a unos estándares con los que evaluar la

propia evaluación que se está realizando o metaevaluación. Mateo (2000) considera este último paso como la cuarta fase de la evaluación. Probablemente la propuesta de metaevaluación más aceptada es la realizada por el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1981; 1994; 2011). En general, sus normas recomiendan un clima de cooperación entre evaluadores y clientes, en nuestro caso las instituciones educativas, (Sufflebeam y Shinkfield, 1987:26) para que se cumplan cuatro condiciones que han de guiar la evaluación. Estas condiciones o normas son:

- a) Normas de utilidad, concebidas para asegurar que la evaluación proporcione informaciones prácticas a los clientes, incluyendo virtudes, defectos y también soluciones.
- b) Normas de viabilidad, definidas para asegurar que la evaluación es realista, prudente, diplomática, moderada y dirigida eficientemente.
- c) Normas de ética, formuladas para que la evaluación se realice legal y éticamente, protegiendo los derechos de las partes implicadas y proporcionando un informe equitativo.
- d) Normas de precisión, diseñadas para asegurar que la evaluación describa con claridad y exactitud el objeto en su evolución y su contexto, para poder establecer su valor o mérito.

La evaluación lleva consigo la emisión de una serie de juicios y valoraciones. El tipo de juicios que se emiten se clasifican atendiendo al criterio comparativo que adoptan (Mateo, 2000:39):

- *Personalizados*. El referente es interno. La información obtenida se compara con datos del propio sujeto. Lo que el sujeto ha logrado previamente sirve como referencia para evaluar los logros actuales.
- *Normativos*. El referente es externo al propio sujeto por lo que tiene carácter nomotético. La información se compara con la que se tiene de otros objetos, sujetos o programas similares y expresará la posición relativa que el objeto, sujeto o programa ocupa dentro de ese grupo de referencia.
- *Criteriales*. El referente es externo por lo que tiene carácter nomotético. La información se compara con unos criterios de calidad o excelencia, con unos estándares preestablecidos de antemano, que el sujeto, objeto o programa debe alcanzar.

La evaluación basada en estándares parece la más natural a la hora de valorar si se han conseguido unos objetivos, pero también “sirve para valorar actividades y contextos, para ayudar al desarrollo organizativo... el enfoque basado en estándares puede ser útil para los diversos roles de la evaluación” (Stake, 2006:108-109)

Dada la naturaleza del estudio que queremos realizar en este trabajo, consideramos esencial el establecimiento de unos estándares como referentes cuando pretendemos realizar una valoración sobre los programas de secciones bilingües en Castilla y León, centrándonos principalmente en el ámbito organizativo de esos programas para su puesta en marcha en cada centro.

Como se puede entender tras analizar los diferentes paradigmas y enfoques metodológicos, en la actualidad se cuenta con una gran diversidad de modelos de investigación evaluativa. Diferentes autores, como Patton (1980), Stufflebeam y Shinkfield (1987), Arnal et al. (1994), Martínez Mediano (2007; 2010) han descrito y clasificado los modelos. Si bien no existe un consenso en las distintas clasificaciones y el número de modelos que aparece cambia de unas a otras, en todas ellas subyace el criterio de la diversidad y complementariedad metodológica (Arnal et al. 1994). Conviene indicar que cada modelo ha de sufrir a su vez adaptaciones que lo ajusten a cada contexto específico (Martínez Olmo, 2009), con lo que se convierte en un modelo único.

### **2.3.2. El modelo CIPP de Stufflebeam**

La relación entre el modelo de evaluación que se selecciona y el diseño de evaluación que se pone en práctica es necesaria (Lukas y Santiago, 2004). La elección del modelo debe hacerse basándose en los siguientes criterios:

- La naturaleza del programa y propósito de la evaluación
- La aproximación paradigmática consecuente
- El rol del evaluador

Nuestro propósito no es la recogida de datos para analizar si los alumnos han alcanzado los objetivos establecidos o comparar resultados entre alumnos que siguen el currículum bilingüe y alumnos que no lo siguen. Por lo tanto, los modelos en los que los objetivos se convierten en criterios sobre los que

fundamentar la evaluación no los consideramos adecuados para llevar adelante este trabajo. Tampoco se ajustan a nuestra intención los modelos de corte positivista más orientados a la interpretación y al análisis completo y global del programa. Dichos modelos son más adecuados para el análisis del programa en el ámbito del centro escolar, donde el evaluador puede realizar entrevistas, observaciones y estar en contacto con todas las partes implicadas.

Como hemos manifestado con anterioridad, nuestro objetivo se centra en determinar y valorar, en función de unos estándares, las circunstancias que pueden condicionar el diseño y desarrollo de estos programas de forma eficaz en los centros de Castilla y León. Asimismo, perseguimos encontrar elementos de juicio que nos ayuden a tomar decisiones concretas encaminadas a la mejora del programa. Entendemos que los modelos de evaluación mixtos, que autores como Arnal et al. (1994) denominan susceptibles de complementariedad, son los más adecuados para este trabajo, al usar tanto técnicas cuantitativas como cualitativas de recogida de información.

En una investigación cualitativa el criterio de cientificidad de un estudio está basado principalmente en el uso de la triangulación (Araneda, 2006). La triangulación es una herramienta o procedimiento técnico (Araneda, 2006) orientado a documentar y contrastar información desde diferentes puntos de vista y por esta razón se puede hablar de diferentes tipos de triangulación según el foco de contraste (Rodríguez, Pozo y Gutiérrez, 2006). Atendiendo a estos autores:



Es un hecho contrastado que la triangulación como estrategia metodológica puede resultar muy valiosa para el establecimiento de validez en los estudios empíricos. Las estrategias de triangulación permiten, por tanto, ejercer un control de calidad sobre los procesos de investigación, ofreciendo pruebas de confianza y garantías de que los resultados y hallazgos que allí se proponen reúnen unos requisitos mínimos de credibilidad, rigor, veracidad y robustez (Rodríguez, Pozo y Gutiérrez, 2006:295).

Para llevar adelante nuestro trabajo hemos considerado que debemos seguir el modelo de evaluación CIPP (*Context, Input, Process, Product*) desarrollado por Daniel L. Stufflebeam (1987). Es el modelo teórico de mayor aplicación tanto en el ámbito de evaluación de programas como en el de evaluación de los sistemas educativos (Mateo, 2000). Se trata de un modelo ampliamente contrastado y validado y que podemos ver recogido en gran variedad de manuales sobre investigación educativa y evaluación de programas (Bisquerra, 2009; González Soto, 2011; Lukas, J. y Santiago, K. 2004; Martínez Mediano, 2007; Martínez Mediano, 2010; Pérez Juste, 2006).

Este modelo no se centra exclusivamente en servir como guía para realizar estudios individuales, ya que además proporciona un servicio de evaluación continua orientada a la toma de decisiones de una institución (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). El propósito que persigue no es demostrar, sino perfeccionar al considerar que la evaluación es un instrumento para ayudar a que los programas sean mejores y atiendan a las necesidades de los usuarios.

El modelo de evaluación CIPP realiza la evaluación en cuatro etapas bien definidas: Contexto, *input* (entradas), Procesos y Productos (o resultados). En definitiva, lo que este modelo está creando es un mapa conceptual (Martínez

Mediano, 2007) en el que nos vemos abocados a cuatro evaluaciones: cada fase lleva a cabo la evaluación de su ámbito de trabajo, el análisis de resultados de esa evaluación y la toma de decisiones correspondientes.

La idea de plantear estas evaluaciones por separado es, sin embargo, una evaluación global e integradora, tal y como la entienden Stufflebeam y Shinkfield quienes interpretan la evaluación como:

...el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objetivo determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (1987: 183).

En las cuatro fases mencionadas se pretende evaluar los siguientes aspectos:

1. Evaluación del Contexto: nos sirve para valorar el estado del programa educativo. Aquí debemos determinar las necesidades y los puntos fuertes en que apoyarnos para superar las deficiencias y, si fuera necesario, adaptar las metas establecidas y prioridades para alcanzarlas.
2. Evaluación del *Input*: se centra en la estructura del programa, analizando el marco ambiental y la estimación realista de los recursos con que se dispone. Esta fase debe ayudarnos a proporcionar métodos o estrategias aplicables para la mejora del programa.
3. Evaluación del Proceso: se centra en la comprobación de la implementación del programa, de su desarrollo, de los posibles cambios

realizados. En esta fase podremos ver si el programa se desarrolla como se había establecido y si está siendo eficiente.

4. Evaluación del Producto: su propósito es analizar los efectos del programa, ver los resultados obtenidos, tanto positivos como negativos, y de esta manera valorar en qué medida el programa cumple los objetivos previstos y también indicar cómo sería mejorable.

Gráficamente podríamos representar el modelo CIPP de la siguiente forma:

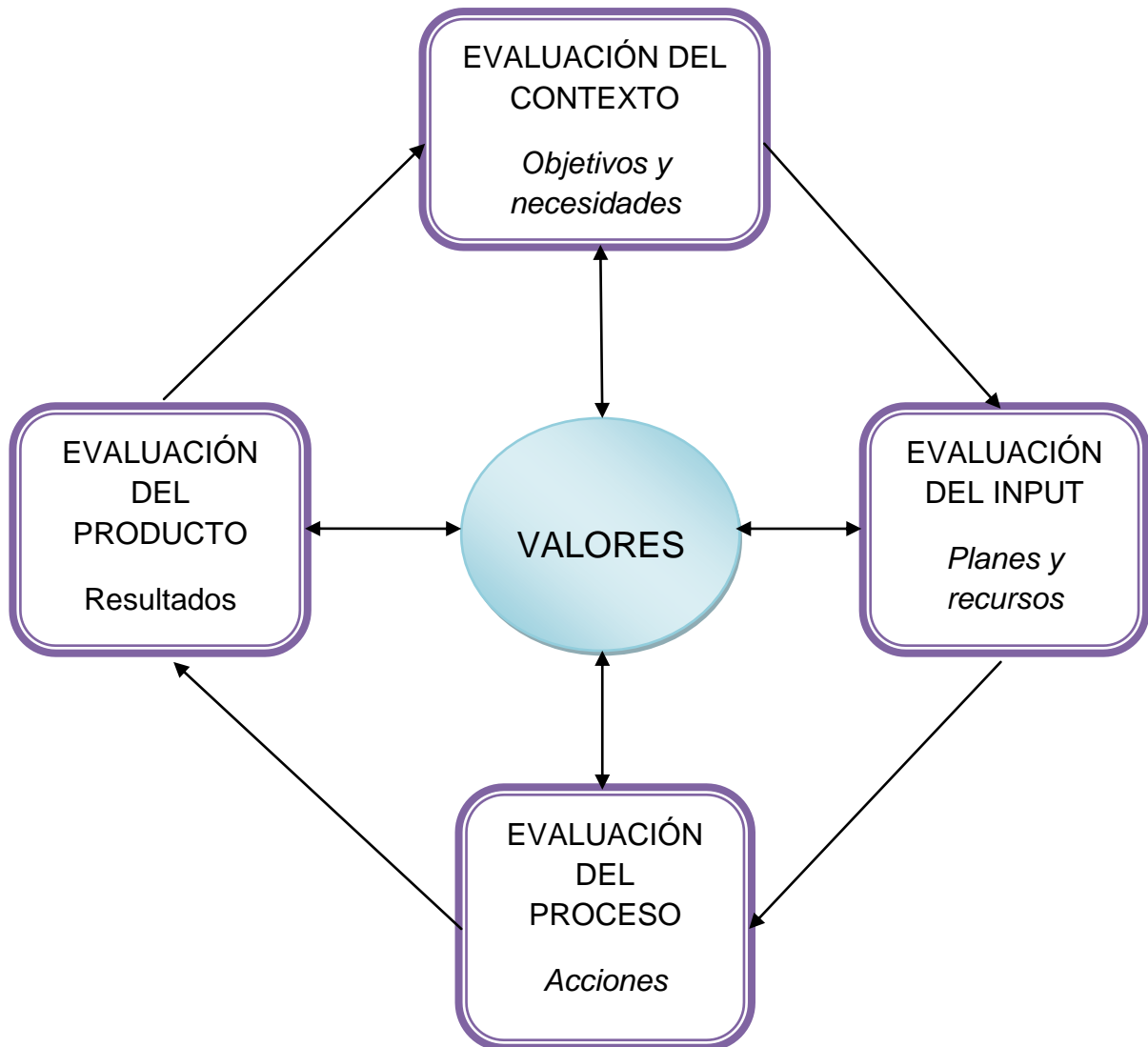


Fig. 1. Modelo CIPP. Elaboración propia

Como indicábamos al inicio de esta sección, el presente trabajo es una investigación de carácter evaluativo. Para poder llevarla a cabo y desarrollar la evaluación atendiendo a unos estándares de calidad, tomaremos como referencia las recomendaciones que presentan autores como Gold (2006), Navés (2009; 2011), Robledo y Cortez (2002), Thomas y Collier (1997; 2002), entre otros, tras estudiar diversos programas que destacaron por su éxito y en los que coinciden una serie de características que nos marcarán las pautas para determinar qué es lo que se está haciendo bien y lo que parece mejorable.

Si bien el modelo CIPP es un modelo contrastado y utilizado regularmente, muestra una limitación para un estudio como el nuestro y es la enorme amplitud de aspectos que recoge y su duración temporal. La cuarta fase, evaluación del producto, es muy difícil de realizar cuando un programa lleva poco tiempo en funcionamiento pues no podemos contrastar los resultados con los objetivos que nos hemos marcado. Eso resulta todavía más complejo cuando hablamos de un programa como el de las secciones bilingües que se diseñan en los propios centros escolares con características y peculiaridades únicas. También se debe tener en cuenta otra característica todavía más determinante, como es la diferencia de años que han transcurrido desde que se inició el programa en los distintos centros participantes.

Por esta razón hemos creído conveniente centrarnos en las tres primeras fases de la evaluación, que, sin lugar a dudas, nos van a dar suficiente información para analizar la marcha de las secciones bilingües en su conjunto, pues es en estas fases donde podemos apreciar el impacto de estos programas en la organización del centro escolar.

### **3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO**

---

Para la introducción nos parece adecuado llevar a cabo una breve descripción de los principales apartados en los que queda dividido este trabajo de investigación.

El primer apartado, fundamentos de la investigación, está dividido en tres capítulos. El primero de ellos se encarga de delimitar el concepto de enseñanza bilingüe tratando de diferenciarlo de otros métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras. También hemos llevado a cabo el análisis de algunos modelos de enseñanza bilingüe para concluir centrándonos en la experiencia de enseñanza bilingüe de Canadá por la aportación relevante de este modelo a los programas bilingües que se han adoptado en Europa.

El segundo capítulo se centra en los programas bilingües que se siguen en Europa, poniendo atención especial en el modelo *CLIL*. Haremos un somero repaso de la progresión que se ha seguido tanto en el Consejo de Europa como en el Consejo de la Unión Europea encaminada a orientar e impulsar una política europea en el marco de la enseñanza de lenguas. Veremos cómo se asimilan las directrices europeas en Castilla y León y analizaremos la implementación de los programas bilingües en esta región.

El tercer capítulo comienza con una reflexión sobre el impacto que tiene la puesta en marcha de un programa en un centro escolar, centrándonos en los

aspectos organizativos, de gestión y liderazgo. A continuación llevamos a cabo una exposición de los principales requisitos que debe cumplir un programa bilingüe para ser eficaz, atendiendo a los resultados que arrojan diferentes estudios, para luego analizar en profundidad un decálogo de características que se deben contemplar dentro de la metodología *CLIL* para implementar estos programas con éxito. Terminaremos el capítulo haciendo una exposición de los principales obstáculos con los que nos podemos encontrar al poner en marcha los programas bilingües.

El segundo apartado, que hemos denominado marco práctico, está dividido en ocho capítulos. Después de dedicar el primero de ellos a introducir brevemente esta sección del trabajo, el segundo capítulo se encarga de hacer una presentación de la metodología que hemos seguido para realizar nuestra investigación, la muestra que ha participado en el estudio, los instrumentos de recogida de datos que hemos utilizado y las fases en que hemos dividido el análisis.

El tercer capítulo se centra en la primera fase del modelo CIPP de Stufflebeam (1987), que es el análisis del contexto, constituido por los recursos con los que contamos para llevar a cabo la puesta en marcha de un proyecto bilingüe. Comenzamos con un esquema de trabajo que se va a repetir en el resto de fases: primeramente llevamos a cabo una presentación de los objetivos que perseguimos, a continuación hacemos una referencia a la metodología seguida y a los instrumentos de recogida de datos, para terminar con un análisis descriptivo de los datos obtenidos. Finalizamos el capítulo exponiendo algunas

conclusiones a las que hemos llegado una vez interpretados los datos obtenidos.

El cuarto capítulo abarca la evaluación del *input* o de entrada (organización de los recursos), segunda fase del modelo CIPP de Stufflebeam (1987). Hemos seguido el mismo esquema de trabajo que el presentado en el capítulo tercero.

El quinto capítulo recoge la evaluación del proceso (gestión del programa) tercera fase del modelo CIPP de Stufflebeam (1987), que vamos a centrar fundamentalmente en la autonomía para la toma de decisiones por parte de los equipos directivos de los centros escolares partiendo de la evaluación del programa bilingüe que tienen en marcha. Las fases en que queda dividido este apartado coinciden con las expuestas en los capítulos tres y cuatro.

El capítulo seis presenta los resultados estadísticos obtenidos tras la realización de un análisis de correlaciones donde hemos trabajado con diferentes variables: centro rural – centro urbano; centro público – centro privado concertado; equipo directivo con formación específica – equipo directivo sin formación específica. A partir de los datos que allí se exponen hacemos una interpretación de aquellos resultados que muestran diferencias significativas.

El capítulo siete resume la información obtenida desde las entrevistas y analiza, por medio de unas tablas de frecuencia, cuáles han sido las respuestas más comunes entre los sujetos participantes. Asimismo se intentarán vincular estos resultados con los que nos arrojan los cuestionarios analizados previamente.

El capítulo ocho se encarga de presentar las conclusiones por medio de las respuestas a los interrogantes que dieron origen a la investigación y que aparecen en el apartado 2.2, donde se especifican los objetivos de nuestro trabajo. Exponemos también algunas consideraciones de interés y hacemos una reflexión sobre posibles líneas de investigación que quedan abiertas.

Para concluir, en los anexos se presentan las tablas y figuras que aparecen en la investigación, el modelo de cuestionario enviado a los centros escolares y el guion para la entrevista. Se incluye un CD con las grabaciones de las entrevistas, pues su transcripción sería muy extensa, y el resumen de respuestas al cuestionario utilizando el programa estadístico de IBM Spss *Statistics: 23.0*.



# **FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN**

---

---

## **1. LA ENSEÑANZA BILINGÜE**

---

El término enseñanza bilingüe tiene múltiples acepciones y se entiende de manera diferente dependiendo en gran medida del contexto en el que se utilice. A continuación revisaremos algunos posibles significados del término. Lo primero que debemos preguntarnos es qué es la educación bilingüe, ya que habitualmente la entendemos como la enseñanza en la que se utilizan dos lenguas diferentes. Esta concepción nos puede llevar a pensar de manera equivocada que los alumnos que siguen ese cauce educativo siempre adquieren un alto nivel de competencia comunicativa en ambas lenguas.

Atendiendo a Siguán y Mackey, “llamamos educación bilingüe a un sistema educativo en el que se utilizan dos lenguas como medio de instrucción, de las cuales normalmente, aunque no siempre, una es la primera lengua de los alumnos” (1986:62). Baker (2001) añade que la educación bilingüe con frecuencia abarca más de dos lenguas. Es un fenómeno complejo que se va acentuando con la globalización y los procesos migratorios.

Con frecuencia también se habla de educación bilingüe para referirse a alumnado que ya es capaz de comunicarse en dos lenguas, ya que la mayor parte de la población del mundo es bilingüe o plurilingüe. Según Tucker (1999), buena parte de la educación formal que reciben la mayoría de los niños del mundo se hace a través de una segunda lengua o lengua extranjera y no en su lengua materna. En muchos casos, los estudiantes que están aprendiendo otras lenguas pertenecen a grupos minoritarios, en otros casos son inmigrantes

o incluso se da la situación de que pertenezcan a grupos mayoritarios, como ocurre en muchos países de África donde los alumnos siguen recibiendo instrucción en la lengua colonial (García, 2009).

La situación de la Unión Europea es distinta a las anteriormente descritas, ya que, según Eurydice (2008), la mayoría de los adolescentes europeos manifiestan hablar en casa la misma lengua que se emplea para su instrucción. En un estudio presentado recientemente (Eurydice, 2012), y basándose en resultados obtenidos en el informe PISA con datos del 2009, el 92.9% de los estudiantes de 15 años de edad de los 27 países de la Unión Europea participantes en ese informe, afirma hablar en casa y recibir educación en la misma lengua. Estos datos globales resultan sorprendentes debido a la naturaleza multilingüe de la Unión Europea. No obstante, existe una importante variación de unos territorios a otros. En 2011 la Unión Europea reconocía 23 lenguas oficiales: *búlgaro, checo, danés, holandés, inglés, estonio, alemán, finés, francés, griego, húngaro, irlandés, italiano, letón lituano, maltés, polaco, portugués, rumano, eslovaco, esloveno, español y sueco* (Eurydice, 2012). Hay países en los que la lengua oficial o estatal es más de una (en el caso de Luxemburgo son tres). Además de este multilingüismo en el ámbito de la Unión Europea debemos tener también en cuenta el multilingüismo dentro de los territorios de los países que componen la UE. Más de la mitad de los países otorgan reconocimiento oficial a lenguas que se hablan en algunas regiones y por minorías. En el caso de España éstas son el catalán, el valenciano, el euskera y el gallego.

Un abanico de territorios, fronteras y lenguas tan amplio nos lleva a entender que en distintos países un porcentaje importante de la población hable más de una lengua: la oficial y la regional al menos, hecho que tiene una clara implicación para la organización y funcionamiento de los diferentes sistemas educativos. Como indicábamos al inicio de este apartado, son muchos los alumnos que parten en su educación de una situación bilingüe pero unos reciben instrucción en la lengua que se habla en casa y otros no. Si nos fijamos en el caso de Luxemburgo la situación llega al extremo de que el 88.9% de los alumnos hablan una lengua distinta en casa y en el aula (Eurydice, 2012).

En el caso de España, según el informe PISA 2009, el 18,1% de la población recibe instrucción en una lengua diferente a la hablada en casa, lo que constituye un 2% más que en 2006. Como datos significativos están el hecho de que el 9.1% de estudiantes de 15 años que hablan castellano en casa reciben clases en catalán o que el 38,5% de estudiantes que hablan valenciano en casa reciben clases en castellano. A estos datos deberíamos añadir la población de alumnado inmigrante. En 2009 era del 9.48% del total de alumnos y entre ellos el 4% decía hablar en casa una lengua distinta a la que hablaba en el aula.

Por lo tanto la necesidad de atender la diversidad lingüística en muchos centros educativos es una obligación en muchos territorios de la Unión Europea y de España. Si bien hay países donde la enorme mayoría de los centros escolares presentan uniformidad lingüística entre sus alumnos, hay otros donde un número muy elevado de centros atiende alumnado con diversidad lingüística. En España alrededor del 25% del alumnado de 15 años asiste a centros

escolares donde más del 20% de los alumnos de esos centros habla en casa otra lengua diferente a la que se utiliza para la instrucción (Eurydice, 2012: 21).

Probablemente, una de las mejores maneras de atender esta diversidad sea por medio de la educación bilingüe. García indica:

Bilingual education is good for all... An education that is bilingual is good for the rich and the poor, for the powerful and the lowly, for Indigenous peoples and immigrants, for speakers of official and/or national languages and for those who speak regional languages (2009:11).

El argumento que subyace a esta cita nos invita a percibir la educación de forma cuantificable, como si se tratase de un capital. Para Bourdieu (1991), citado en García (2009:12), los estudiantes, en los colegios, adquieren un capital cultural, es decir, adquieren conocimientos y competencias que definen su ser, adquieren un capital simbólico relacionado con el respeto y la valía y adquieren un capital lingüístico, es decir, el conocimiento y uso de normas que ayudan a comunicarse con los demás en diferentes contextos sociales. Esta comunicación con los otros, esta interacción por medio de la lengua, nos ayuda de hecho a seguir creciendo como personas y a ampliar nuestro capital cultural y simbólico.

La educación bilingüe nos ofrece, potencialmente, el acceso a lenguas de poder (García, 2009). También nos sirve para hacer legítimo el uso de lenguas minoritarias (o mayoritarias en muchos casos) en determinados contextos. Sin embargo, la educación bilingüe va más allá de la lengua, ya que lleva consigo

una carga cultural y, por ello, un mayor equilibrio social como veremos en los próximos apartados.

### **1.1. DIFERENCIACIÓN ENTRE ENSEÑANZA BILINGÜE Y ENSEÑANZA DE L2**

---

La educación bilingüe se diferencia de la enseñanza de L2 tradicional, ya que, en primer lugar, ambas se distinguen por su consideración en el aula; así, el aprendizaje de L2 constituye una asignatura como tal. Existe además una diferencia clara en el objetivo que persiguen: mientras en la enseñanza de L2 el objetivo principal es aprender una segunda lengua o lengua extranjera (y si llega el caso, adquirir ciertos conocimientos sobre la realidad cultural de la lengua), en la enseñanza bilingüe el objetivo principal es adquirir conocimientos por medio de esa lengua adicional (García, 2009).

Otro aspecto que caracteriza a la enseñanza bilingüe es que persigue impartir una educación de carácter general y, al mismo tiempo, trata de desarrollar la comprensión y el respeto por la diversidad cultural. En palabras de García “...bilingual education programs provide a general education, teach in two or more languages, develop multiple understanding about languages and cultures and foster appreciation for human diversity” (2009: 6).

En el siguiente cuadro, adaptado de García (2009), podemos apreciar las diferencias más significativas entre la educación bilingüe y la enseñanza de L2.

	Enseñanza bilingüe	Enseñanza de la L2
<i>Objetivo General</i>	Educar de forma significativa.	Adquirir competencia en otras lenguas
<i>Objetivo formativo</i>	Educar por medio de varias lenguas y ser capaz de desenvolverse entre culturas diferentes	Aprender una segunda lengua y conocer aspectos de otra cultura
<i>Uso de la lengua</i>	Lengua usada como vehículo de instrucción  Usa, de alguna forma, dos o más lenguas	Lengua como asignatura independiente  Usa fundamentalmente la lengua objeto de estudio
<i>Pedagogía</i>	Instrucción de lengua y contenido	Instrucción explícita del idioma.

Tabla I  
Diferenciación entre enseñanza bilingüe y enseñanza de segunda lengua

La profesión de docente de una segunda lengua tal y como la conocemos hoy en día apenas tiene un siglo de existencia (Rodgers, 2001). El contexto tradicional de enseñanza de lenguas extranjeras parte de la lectura de textos y el aprendizaje de normas gramaticales (Coyle, Hood and Marsh, 2010). Sin embargo, a lo largo del siglo XX dicha situación evoluciona y surge el concepto de “método” siguiendo diferentes teorías de adquisición de la lengua que tienen su impacto en la forma de diseñar la enseñanza/aprendizaje de L2.

Rodgers (2001) lleva a cabo un interesante pero escueto resumen de estos métodos en la tabla que presentamos a continuación. No aparecen todos, pero sí los más destacados a excepción del *Task Based Learning* y el *Content Based Learning*, que el propio Rodgers (2001) considera una derivación del modelo comunicativo.

TEACHING METHODS AND TEACHER & LEARNER ROLES		
Method	Teacher Roles	Learner Roles
Situational Language Teaching	Context Setter Error Corrector	Imitator Memorizer
Audio-lingualism	Language Modeler Drill Leader	Pattern Practicer Accuracy Enthusiast
Communicative Language Teaching	Needs Analyst Task Designer	Improvisor Negotiator
Total Physical Response	Commander Action Monitor	Order Taker Performer
Community Language Learning	Counselor Paraphraser	Collaborator Whole Person
The Natural Approach	Actor Props User	Guesser Immerser
Suggestopedia	Auto-hypnotist Authority Figure	Relaxer True-Believer

Tabla II  
Metodologías representativas en la enseñanza de lenguas extranjeras



Todos estos métodos han tenido su momento hegemónico en el tiempo y hoy en día se siguen utilizando muchos de ellos en el aula. De hecho, como destaca Dowling, "...for the success of learning experience in the language classroom... a teacher should have a good idea of the various methodologies available in order to make an informed choice that best suits not only the students but the teacher herself" (2010: 117).

Sin lugar a dudas, el enfoque que más influencia ha tenido en tiempos recientes en la enseñanza de la L2 es el comunicativo. Con un carácter ecléctico, estos enfoques han pasado de modelos centrados en la enseñanza de gramática a otros que persiguen la competencia comunicativa.

Es en este objetivo de adquirir la competencia comunicativa donde vamos a encontrar una conexión entre la enseñanza de la L2 y la enseñanza bilingüe. En el aula algunos de estos métodos o programas de enseñanza de L2 tienen una gran parecido con la educación bilingüe, lo que hace difícil diferenciarlos, especialmente en lo concerniente al *Content Based Learning*, enfoque que no se centra en la enseñanza de la lengua como tal sino en lo que se enseña por medio de la lengua, es decir, la lengua se usa como vehículo o medio de enseñanza de contenidos. Incluso en el ámbito editorial hemos podido observar la evolución de los libros de texto para la enseñanza de L2. Buena parte de los utilizados en Castilla y León tratan de integrar en sus páginas pequeñas secciones de enseñanza de lengua y contenido que en algún caso denominan Objetivo *CLIL* y una sección de anexos con temas culturales. Algunos ejemplos son libros de texto de la Editorial Oxford como *Surprise* (2008) o *Incredible*

*English Kit* (2010), de la Editorial Richmond-Santillana como *Sparks* (2011) o de la Editorial Vaugham-Anaya como *Mission Accomplished* (2014).

A pesar de los aspectos comunes que analizaremos con más detalle en otros capítulos, lo que siempre diferencia a la enseñanza bilingüe de la de la L2 es, en palabras de García: “the broader general goal of bilingual education – the use of two languages to educate generally, meaningfully, equitably and for tolerance and appreciation of diversity” (2009: 6).

## **1.2. MODELOS DE DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE**

Desde una perspectiva histórica podemos remontarnos muy atrás en el tiempo para encontrar ejemplos de lo que se puede denominar enseñanza bilingüe. Los primeros programas bilingües de los que se tiene constancia hacen su aparición 5000 años atrás (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008), cuando los acadios conquistaron a los sumerios. Los primeros querían aprender la lengua de los segundos así que decidieron usarla como lengua de instrucción para enseñar diferentes materias a los acadios (Botánica, Teología, Zoología) respetando ambas lenguas.

Otro ejemplo semejante y más reciente lo tenemos en el Imperio Romano (Coyle, Hood y Marsh, 2010). A medida que iban ocupando territorio del Imperio Griego, muchas familias romanas comenzaron a preocuparse de que sus hijos fueran aprendiendo griego, no solo por la admiración que se tenía a la

cultura helena sino también para así poder tener acceso a más oportunidades y a un mercado más amplio en sus nuevas comunidades. Ser bilingües se veía ya en ese periodo como una forma de enriquecimiento.

Si nos acercamos aún más en el tiempo, podemos ver que este tipo de enseñanza se ha venido desarrollando fundamentalmente en regiones con particularidades muy especiales, como es el caso de las zonas fronterizas o los territorios con lengua propia englobados en países con otra lengua oficial. Por lo tanto, este tipo de enseñanza quedaba limitado a un número pequeño de alumnos y a contextos un tanto inusuales (Eurydice, 2006). Un ejemplo claro lo tenemos España como indican Navés y Muñoz:

For example, in Catalonia an immersion programme is followed which means that Catalan is the language of instruction. Then Spanish is introduced little by little. It is taken for granted that Spanish is the most frequently used language by the mass media and it is largely spoken in the community. When children finish compulsory education at the age of sixteen they are expected to be fluent balanced bilinguals both in Catalan and Spanish, and both in written and oral communication (1999: 146).

Los objetivos que se han buscado a la hora de poner en marcha diferentes políticas educativas bilingües han ocasionado que los diversos tipos de programas tengan unas características específicas. Ni todos los programas ni todas las políticas educativas bilingües que están detrás de dichos programas tienen como fin último el aprendizaje de contenidos, lenguas, y respeto por la diversidad cultural.

Su análisis y clasificación ha sido realizado por numerosos autores aunque nos vamos a fijar en los trabajos desarrollados por Skutnabb-Kangas y García (1995), García (2009), García y Torres-Guevara (2010). Podemos clasificar estas políticas educativas bilingües en dos grandes grupos según la forma de contemplar las lenguas y su práctica:

- **“Monoglossic”**, o programas que entienden las lenguas del hablante bilingüe como cuerpos separados. Persiguen la competencia lingüística fijándose en el espejo de los monolingües. Los modelos que encajan en este marco son los que podríamos denominar supresores o de transición y los sumativos o de enriquecimiento.
  - Los supresores siguen el bilingüismo como camino para eliminar una lengua que puede ser la lengua minoritaria o sin prestigio y conservar la lengua de poder. Se pretende que los alumnos vayan pasando de la educación bilingüe a la educación en la lengua de prestigio y que paulatinamente vayan comprendiendo que el uso de la lengua propia no tiene sentido en el colegio y la abandonen.
  - Los sumativos pretenden el dominio de ambas lenguas si bien como entidades separadas, siguiendo las normas de esas lenguas sin cultivar la interculturalidad.
- **“Heteroglossic”**, o programas que entienden las lenguas del bilingüe desde la multiplicidad y la coexistencia. No se contemplan las lenguas como compartimentos estancos con reglas propias, sino más bien como

elementos que interactúan y crean normas propias válidas dentro de ese bilingüismo. Se apoyan en políticas que entienden la necesidad de recuperar lenguas minoritarias o casi desaparecidas, de desarrollar un bilingüismo que supere el mantenimiento de la lengua propia, de promulgar el multilingüismo de algunas sociedades como estrategia y no como lucha por el liderazgo de una lengua concreta. Esta política se ve claramente reflejada en los postulados de la Unión Europea (European Commission 1995, 2003, 2009). Los modelos que encajan en este marco serían los recurrentes y los dinámicos.

- Los recurrentes contemplan el bilingüismo como un derecho, como un fenómeno no estático que se adapta y cambia según el momento y las circunstancias en que se encuentren los sujetos, las familias, las culturas, lo cual guarda estrecha relación con la recuperación de lenguas casi desaparecidas y a las que se va intentando revitalizar y adaptar a las circunstancias actuales.
- Los dinámicos contemplan las interacciones lingüísticas desde la multiplicidad y sobrepasan al bilingüismo para llegar al multilingüismo. Son programas que permiten más de una lengua y tratan de responder a contextos sociales como los actuales, en los que hay que intentar buscar la integración de lenguas y culturas.

La variedad de programas bilingües es enorme y se adapta a las necesidades o políticas de aquellos países que deciden iniciarlas. Un ejemplo claro y muy

investigado se da en los Estados Unidos. En este país se lleva trabajando desde hace décadas con programas de bilingüismo que cambian mucho tanto en su enfoque como en sus objetivos. La política educativa del estado federal donde se implementen, el tipo de alumnado, la variedad cultural y lingüística de los alumnos determina el programa. Genesse (1999) hace una síntesis muy interesante de las alternativas de programas que se presentan.

Con el objetivo de resaltar sus principales características hemos elaborado el siguiente cuadro:

	<b>Sheltered Instruction</b>	<b>Newcomer Programs</b>	<b>Transitional Bilingual</b>	<b>Developmental Bilingual</b>	<b>SL/FL Immersion</b>	<b>Two-Way Immersion</b>
<b>Language Goals</b>	Academic English proficiency	English proficiency	Transition to all-English instruction	Bilingualism	Bilingualism	Bilingualism
<b>Cultural Goals</b>	Understanding of and integration into mainstream American culture	Understanding of and integration into mainstream American culture	Understanding of and integration into mainstream American culture	Integration into mainstream American culture and maintenance of home/heritage culture	Understanding and appreciation of L2 culture and maintenance of home/mainstream American culture	Maintenance/integration into mainstream American culture and appreciation of other culture
<b>Academic Goals</b>	Same as district/program goals for all students	Varied	Same as district/program goals for all students	Same as district/program goals for all students	Same as district/program goals for all students	Same as district/program goals for all students
<b>Students Charac.</b>	Limited or no English; Some programs mix native and non-native English speakers	Limited or no English. Low level literacy. Recent arrival. Variety of language/cultural backgrounds	Limited or no English. All students have same L1. Variety of cultural backgrounds	Limited or no English. All students have same L1. Variety of cultural backgrounds	Speak majority language (English in U.S) May/may not be from majority culture	Native English speakers and students with limited or no English. Variety of cultural backgrounds.
<b>Length of Particip.</b>	Varied: 1- 3 years or as needed	Usually 1 to 3 semesters	2-4 yrs	Usually 6 years (+K), preferably 12 years (+K)	Usually 6 years (+K), preferably 12 years (+K)	Usually 6 years (+K), preferably 12 years (+K)

Tabla III Programas bilingües en los EE.UU. y objetivos perseguidos

Como podemos observar, tanto los objetivos lingüísticos como los culturales cambian enormemente de unos programas a otros. Los objetivos académicos cambian en menor medida. Algunos programas conciben el bilingüismo como un problema y buscan alternativas para que el alumno se integre en la nueva cultura y adopte su lengua como medio de instrucción-comunicación, mientras que otros lo consideran un derecho, una realidad de la comunidad, y tratan por ello de integrar al alumno respetando su identidad.

García (2009:123) nos presenta la siguiente tabla que recoge de forma más comprensiva los modelos bilingües según el marco teórico anteriormente mencionado:

	<b>Subtractive Bilingual Ed.</b>	<b>Additive Bilingual Ed.</b>	<b>Recursive Bilingual Ed.</b>	<b>Dynamic Bilingual Ed.</b>
<b>Language Ideology</b>	Monoglossic	Monoglossic	Heteroglossic	Heteroglossic
<b>Linguistic Goal</b>	Monolingualism	Bilingualism	Bilingualism	Bilingualism
<b>Types</b>	-Transitional	-Maintenance -Prestigious -Immersion	-Immersion revitalization. -Developmental	-Two-way -CLIL type -Multilingual

Tabla IV  
Modelos bilingües, su ideología y objetivos que persiguen

Los programas que se están intentando implementar en mayor medida en la Unión Europea son los de tipo recurrente y preferiblemente dinámico. En este último grupo se encuentra el modelo *CLIL* con todas sus variedades. La



evolución para llegar a estos modelos ha sido muy rápida en los últimos años, pero el punto de inflexión se puede decir que se dio con los programas de inmersión lingüística iniciados en Canadá en los años 60.

### **1.3. LA EXPERIENCIA CANADIENSE COMO FUENTE DE INSPIRACIÓN**

---

Los programas de inmersión de Canadá son posiblemente los más estudiados y los más reconocidos internacionalmente debido a su nivel de éxito. Su origen se encuentra en la región de Québec donde la lengua mayoritaria es el francés. En los años sesenta, un grupo de padres de habla inglesa comenzó a preocuparse ante la posibilidad de que sus hijos no pudieran tener las mismas oportunidades laborales en el futuro si no adquirían el dominio de la lengua francesa. No creían en que los programas tradicionales de enseñanza de lengua extranjera pudieran ayudar a conseguir el nivel de competencia en francés necesario para acceder al mercado laboral en las mismas condiciones que los alumnos de habla francesa. Por ello se pusieron manos a la obra y animaron a las autoridades locales a iniciar un programa de inmersión lingüística. Esto produjo como resultado que en el año 1965 se pusiera en marcha el primer programa de inmersión en una escuela de educación infantil de Saint Lambert, un suburbio de Montreal.

Gracias al apoyo de padres y autoridades educativas, las dificultades con que se encontraron los profesores al principio pudieron ser superadas. Las

estrategias de enseñanza aprendizaje no habían sido acordadas desde el inicio así que se tuvieron que desarrollar por el sistema de ensayo error (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008).

Poco después de comenzar este programa se dieron importantes cambios políticos en Canadá que desembocaron en el reconocimiento de dos lenguas oficiales: el inglés y el francés (Coyle, Hood y Marsh, 2010).

La expansión de los programas de inmersión por todo el estado canadiense ha sido muy amplia. De los poco más de 20 niños que empezaron el programa en el centro de educación infantil de Saint Lambert a mediados de la década de los sesenta se pasó a los más de 325.000 alumnos en el año 2000. El 50% de ellos se encontraban en la provincia de Ontario (Bingham Wesche, 2002).

También ha sido importante el seguimiento que se ha hecho de los programas de inmersión canadienses y que han aportado muchos y muy importantes datos al mundo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Swain (2000) destaca las aportaciones de las investigaciones realizadas al mundo de la lingüística aplicada y de la adquisición de una segunda lengua. En este segundo sobresalen investigaciones acerca de asuntos como el impacto de la producción en el aprendizaje de L2, de la corrección, de la atención a la forma, de la influencia de la competencia en L1, de la repercusión de la edad en que se inicia el aprendizaje y de la evaluación. Dichas aportaciones han tenido un impacto considerable en la evolución del aprendizaje de lenguas extranjeras.

En estos programas de inmersión, las clases se imparten en francés desde la educación infantil o se inician en algún momento durante la enseñanza primaria

(Swain, 2000). De acuerdo con Lambert (1987), citado en Bingham Wesche (2002:358): “Their explicit goal is additive bilingualism”, es decir, su objetivo residía en desarrollar un alto nivel de competencia en la segunda lengua manteniendo el dominio de su lengua materna. Son programas que se centran en una población que de forma mayoritaria tiene un buen dominio de la lengua local y que no estudia la segunda lengua por necesidad sino más bien como medio para crecer culturalmente.

Los tres modelos principales de la enseñanza bilingüe en Canadá son los programas de inmersión temprana (*early immersion*), que se debe iniciar lo antes posible, los de inmersión media o retrasada (*middle or delayed entry*), que arrancan a los nueve años, lo que corresponde con 4º de primaria, y los de inmersión tardía (*late entry*), que se comienzan a los once-doce años, es decir 6º de primaria o primero de la ESO.

El programa inicial y el más destacado es el de inmersión temprana, pero el surgimiento de otros programas se debe a que éste no es válido para todo tipo de contextos escolares, especialmente en las grandes urbes con población de gran diversidad étnica y lingüística.

Las características ideales según Bingham Wesche (2002) para poner en marcha este programa de inmersión temprana son las siguientes:

- Iniciar el programa lo antes posible, en educación infantil o primer grado de primaria.

- Amplia y prolongada exposición a la L2. Sólo L2 al principio de la escolarización para continuar con un 50% L2 – 50% L1 durante al menos 6 años.
- Usar la L2 para enseñar el currículo.

Pero además de estos requisitos existen unas características contextuales que son determinantes para el éxito de los programas de inmersión temprana y que no los hacen transferibles a otros contextos como Europa (Marsh, 2002) o incluso otros puntos del propio territorio canadiense. Atendiendo a Bigham Wesche (2002) al estudiar el caso de Saint Lambert y de otros programas posteriores de inmersión temprana, se pudo observar que se daban circunstancias peculiares tanto en el aspecto lingüístico de los alumnos (influencia entre las dos lenguas) como en la organización del centro y el contexto social y lingüístico en que se ubicaba el mismo. Cabía destacar que:

- Los alumnos eran hablantes de la lengua mayoritaria y al interactuar entre ellos, y en casa, usaban la L1 (inglés) con lo que no existía riesgo de que perdieran competencia en esa lengua.
- Todos los alumnos tenían un nivel similar de competencia en la L2.
- El programa era voluntario, por lo que contaba con el total apoyo de los padres.
- Las dos lenguas eran valoradas en todos los ámbitos: escolar, familiar y social.

- Ambas lenguas están relacionadas tipológicamente, con abundancia de palabras afines y pertenecientes a culturas similares, lo que facilita la comprensión.
- La financiación y toma de decisiones estaba en manos de la administración. Un grupo de padres unido puede convencer a la administración para iniciar un programa.
- Había gran disponibilidad de profesorado nativo experimentado en la enseñanza del currículo.
- Gran disponibilidad de material pedagógico y de “materiales reales” para trabajar en L2 (propios de los hablantes de lengua francesa).

Desde un principio, las partes implicadas en estos programas se pusieron de acuerdo en la necesidad de evaluarlos (Navés, 2009). Dado que todo el contenido se enseñaba en la segunda lengua, tanto padres como profesores estaban muy preocupados fundamentalmente en tres aspectos:

- En el aprendizaje de contenidos en materias no lingüísticas
- En el desarrollo de la lengua materna
- En el aprendizaje de la segunda lengua

Aunque los resultados fueron ciertamente positivos, este modelo, como hemos mencionado con anterioridad, no era extensible a todo el sistema educativo de Canadá. Los centros escolares de las grandes urbes presentaban y presentan un alumnado más variado en aspectos sociales, lingüísticos y culturales, además del problema que generaba la movilidad de familias y, por tanto, de alumnos. Este hecho llevó a otros modelos que inician la inmersión a edades

más tardías persiguiendo que el alumnado tenga una mayor competencia en L1 antes de iniciar la inmersión en L2.

Los resultados obtenidos siguen siendo muy positivos para todos los tipos de programas de inmersión. Sin embargo, han surgido algunas voces críticas argumentando que la adquisición de habilidades lingüísticas se podría hacer mejor siguiendo un modelo formal y explícito de enseñanza específica de esa lengua (García, 2009).

## **2. PROGRAMAS BILINGÜES EN EUROPA: EL MODELO CLIL**

---

### **2.1. EUROPA Y LA POLÍTICA DE LENGUAS**

---

El sistema educativo, el modelo educativo y la legislación que regula la educación en los países europeos son propios de cada Estado miembro de la Unión Europea. Sin embargo desde el Consejo de Europa y la Comisión Europea se diseñan políticas que, aunque no se pueden imponer a los Estados miembros, en especial cuando son promovidas desde el Consejo de Europa, tratan de orientarlos hacia fines comunes.

El Consejo de Europa viene desarrollando un marco de cooperación para la cultura y la educación desde el 19 de diciembre de 1954. Dentro del Consejo de Europa se encuentra la “Language Policy Division” que se ha encargado de ir generando documentos y recomendaciones que deben procurar cumplir los 48 Estados miembros.

Las actividades de promoción de la diversidad lingüística y del aprendizaje de lenguas en la educación se llevan adelante de acuerdo con el artículo 2 de la Convención Cultural Europea (Council of Europe, 2006:4), por el que todos los Estados miembros, en la medida de lo posible, deberán:

- Estimular entre sus ciudadanos el estudio de la lengua, cultura e historia de otros Estados miembros.

- Promocionar el estudio de su lengua, cultura, historia en el territorio de otros Estados miembros.

La Sección de Política Lingüística del Consejo (*Language Policy Division*) delimita claramente cuáles son los objetivos que persigue (Council of Europe 2006). El primer objetivo que destaca es el plurilingüismo, entendiendo que todos los ciudadanos tenemos el derecho, a lo largo de nuestras vidas, de desarrollar de alguna manera la capacidad de comunicarnos en diferentes lenguas. A continuación menciona la diversidad lingüística destacando el carácter multilingüe de Europa y manifestando que todas sus lenguas deben ser igualmente valoradas como modelos de comunicación y de expresión de identidad. El derecho a usar y aprender la propia lengua queda protegido por las Convenciones del Consejo de Europa. Le sigue el objetivo del entendimiento mutuo y la necesidad de ofrecer oportunidades para el aprendizaje de lenguas como condición esencial para la comunicación y la aceptación de las diferencias culturales. Se destaca también la ciudadanía democrática, dado que la capacidad de participación en los procesos democráticos y sociales dentro de sociedades multilingües se hace más fácil con individuos que son competentes en varias lenguas. Se menciona, por último, la cohesión social donde se resalta que la igualdad de oportunidades para el desarrollo personal, la educación, el empleo, la movilidad, el acceso a la información y el enriquecimiento cultural, son dependientes de la capacidad de acceso al aprendizaje de lenguas a lo largo de toda la vida.

Como vemos, se incide en la necesidad de que los ciudadanos de Europa tengan competencia en más de una lengua y que su aprendizaje se fomente y



se posibilite a lo largo de toda la vida. La necesidad de esta promoción se manifiesta claramente desde la Comisión Europea (European Commission 2003) en su *Action Plan 2004-2006* para promover el aprendizaje de lenguas y la diversidad lingüística. En este documento se destaca que las gentes de Europa están creando una unidad compuesta de gran diversidad de naciones, culturas, comunidades y grupos lingüísticos, en la que resulta ahora más importante que nunca que los ciudadanos tengan la competencia necesaria para comprender y comunicarse con sus vecinos. La Unión Europea está construida partiendo de la libertad de movimiento de sus ciudadanos, del capital y los servicios. Aquellos ciudadanos capaces de usar más de una lengua tienen mayores posibilidades de aprovecharse de esa movilidad para encontrar trabajo o estudiar en otro estado miembro.

Para que los ciudadanos sean competentes en más de una lengua, adquiriendo la condición de hablantes plurilingües tal y como se plantea desde las instituciones europeas, el Consejo de Europa pone especial interés en el aprendizaje a lo largo de la vida del individuo. Ya en el punto seis del apéndice del documento *Recommendation R (98)*, (Council of Europe, 1998) "Access and lifelong learning", se hace clara referencia a ese aspecto. Posteriormente, en la Resolución de 21 de noviembre de 2008 (European Commission, 2008) se vuelve a poner énfasis en la importancia de promover el aprendizaje a lo largo de la vida y de que el individuo sea consciente de lo que eso significa.

Para poder llegar a conseguir este plurilingüismo, el Consejo de Europa (Council of Europe, 2006:9) propone a sus Estados miembros que lo promuevan a través de las siguientes medidas:

- Animar a todos los europeos a conseguir un cierto grado de dominio en un número de lenguas
- Diversificar las lenguas que se ofrecen
- Promover modelos flexibles de enseñanza
- Promover el uso de lenguas extranjeras en la enseñanza de contenidos no lingüísticos
- Apoyar el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación
- Desarrollar el contacto e intercambio de experiencias entre personas e instituciones educativas
- Facilitar el aprendizaje a lo largo de la vida

Además de promover el plurilingüismo, también se ha intentado crear un instrumento de valoración de la competencia lingüística de los ciudadanos. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante MER) se introdujo a nivel europeo en 2001. Es un instrumento que sirve para ofrecer criterios comunes en Europa para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. El MER ofrece seis niveles de competencia, desde el más básico, A1, hasta el superior C2, y mediante unos descriptores detallados, establece las actividades lingüísticas que es capaz de desarrollar el hablante en cada nivel. Según el Consejo de Europa (Council of Europe, 2006:13), el MER es una herramienta descriptiva que tiene por objeto ofrecer coherencia y transparencia en la educación de lenguas partiendo de una base común para la elaboración de planes y programas de estudio, de materiales de enseñanza/aprendizaje y de instrumentos de evaluación. Debe servir como base común y lenguaje para la

reflexión y comunicación entre profesionales de diferentes lenguas, sectores educativos y fronteras nacionales.

El MER debe establecer puntos comunes de referencia para facilitar la coordinación, tanto nacional como internacional, en la planificación de la enseñanza de lenguas y en equiparar los exámenes con estándares o referencias europeos comunes.

Desde la Comisión Europea también se han venido tomando medidas para promover el plurilingüismo. Si bien la Comisión Europea tiene mayor capacidad decisoria que el Consejo, en política educativa todo queda en manos de los Estados miembros, por lo que se intenta trabajar desde la persuasión. También, por esta razón, se intenta trabajar de forma conjunta con el Consejo de Europa, poniendo los medios políticos y económicos para poder llevar adelante los objetivos establecidos. Por esta razón se crearon centros especializados en la investigación y desarrollo de recursos para el profesorado y se creó la figura de un Comisionado de Educación, Cultura, Multilingüismo y Juventud, encargado, entre otros cometidos, de promover el multilingüismo<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Siguiendo la definición que nos da el Diccionario de términos clave de ELE el término *plurilingüismo* hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas. Los conocimientos y experiencias lingüísticas de un individuo pueden adquirirse bien en sus entornos culturales o bien en la escuela; se organizan en sistemas que se relacionan entre sí e interactúan, contribuyendo así a desarrollar la competencia comunicativa del sujeto.

El multilingüismo, en cambio, es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. El multilingüismo puede lograrse, por ejemplo, diversificando la oferta de lenguas en un centro escolar o en un sistema educativo concreto.

Uno de los esfuerzos más importantes para la promoción del plurilingüismo ha sido el Plan de Acción 2004-2006 que hemos mencionado con anterioridad (European Commission, 2003). En éste se presentan directrices claras para promover el aprendizaje de lenguas en todos los Estados miembros, en quienes delega la responsabilidad de hacerlo:

It is the authorities in Member States who bear the primary responsibility for implementing the new push for language learning in the light of local circumstances and policies, within overall European objectives. (...)The European Union's role in this field is not to replace action by Member States, but to support and supplement it. (European Commission 2003:5)

Se destaca la necesidad de aprender al menos dos lenguas (European Commission, 2003) y de iniciar el aprendizaje en edad temprana para luego continuar ofreciéndolo en las diferentes etapas educativas y en edades adultas. Se promueve la oferta de la mayor cantidad de lenguas posibles, incluyendo las lenguas europeas minoritarias.

También se da especial relevancia a la preparación del profesorado. En el apartado II del Plan se detallan los aspectos que se deben trabajar para conseguir una mejor enseñanza de lenguas “Better language teaching” (European Commission 2003:9): desarrollar un entorno favorable a la enseñanza de lenguas, responsabilizarse en la formación del profesorado de lenguas, asegurarse de la disponibilidad de profesorado de lenguas, formar a

profesores de materias no lingüísticas y realizar una evaluación de la competencia lingüística.

Con el objetivo de dar continuidad al Plan de Acción 2004-2006, la Comisión Europea ha seguido emitiendo informes, recomendaciones, conclusiones, etc. que marcan las pautas que han de seguir los países miembros en aspectos educativos, culturales y lingüísticos, poniendo un énfasis especial en el aprendizaje a largo de la vida, el multilingüismo y su repercusión en la movilidad de los ciudadanos europeos. Recientemente, también se observa la necesidad de que tanto la Unión Europea como los Estados miembros deban evaluar el progreso en la adquisición de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras (Council of the European Union: 2014). Se entiende que de esta manera ayudaremos a promover el multilingüismo a la vez que podremos hacer un mejor seguimiento de la efectividad en el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela.

Las publicaciones más recientes de la Comisión Europea tienen en cuenta la actual situación de crisis económica y animan a los Estados miembros a seguir invirtiendo, ahora más que nunca, en la formación lingüística de sus ciudadanos. Algunos de los documentos que destacamos son:

- La Resolución del Consejo de 21 de noviembre de 2008 para una “Estrategia europea para el multilingüismo” (European Commission, 2008) que invita a los Estados miembros a promover el multilingüismo dirigido a reforzar la cohesión social, el diálogo entre culturas y la construcción europea. La Unión Europea también considera que el

multilingüismo refuerza la competitividad económica europea y la movilidad y aptitud para el empleo de sus ciudadanos.

- La opinión del Comité Social y Económico Europeo (European Commission, 2009), que anima a marcar objetivos lingüísticos en el marco europeo y a reforzar el aprendizaje de otras lenguas europeas y no solo el inglés.
- El informe del Consejo Europeo 2011 (European Commission, 2011a) sobre la implementación de la Resolución de 21 de noviembre de 2008, que recomiendan la movilidad para el aprendizaje ente los jóvenes y destaca la importancia del aprendizaje de lenguas y de la competencia intercultural iniciándola en edades tempranas así como su necesidad para ampliar las posibilidades de encontrar empleo.
- La conclusiones del Consejo sobre la competencia lingüística para mejorar la movilidad (European Commission, 2011b), que sostienen la importancia de los pasos dados y que invitan a los Estados miembros y a la Comisión a continuar los esfuerzos, haciendo mención especial al uso de enfoques metodológicos como *CLIL*.
- Las conclusiones del Consejo de junio de 2012 (European Commission, 2012a) que tratan sobre medidas ante la situación de crisis y recuerdan las acciones que deben realizar los Estados miembros, mencionando la importancia de la competencia lingüística ante la creciente movilidad laboral.
- La Resolución del Parlamento Europeo sobre educación, formación y Europa 2020 (European Commission, 2012b), que resalta la especial

importancia de la educación y la competencia en lenguas para encontrar empleo avisando sobre el impacto negativo que las medidas de ajuste en educación pueden tener en la cohesión y crecimiento europeos.

Como podemos observar, el énfasis en el plurilingüismo y la competencia intercultural son objetivos esenciales en el marco político europeo. Desde estos mismos órganos, Consejo de Europa y Comisión Europea se anima a los Estados miembros a seguir un enfoque metodológico que está demostrando que puede ser efectivo: se trata del modelo *CLIL*.

### **2.1.1. El modelo *CLIL* como modelo europeo**

El estudio de Eurydice (2006) sobre la implementación de *CLIL* en 30 países europeos pone de manifiesto las grandes diferencias que hay tanto en el grado de desarrollo de los programas como en la propia concepción de los mismos. Lo que sí queda claro en este estudio es que la gran mayoría de estos países ya ofrece la posibilidad de seguir algún tipo de programa *CLIL*. Solamente seis países, entre los cuales no se encontraba España, no ofrecían alternativas *CLIL* en el momento del estudio.

Sin embargo, el hecho de que se ofrezca esta opción de bilingüismo no significa que sea la norma en todo el sistema educativo. Únicamente Luxemburgo y Malta ofrecen este tipo de educación en todos sus centros escolares. De hecho, estos países vienen ofreciendo educación bilingüe, que

podríamos englobar dentro de lo que es un modelo *CLIL* desde el siglo XIX (Eurydice, 2006). Luxemburgo ha llegado más allá y el modelo educativo es trilingüe desde 1913.

También se ha ofrecido esta alternativa de educación bilingüe en algunas regiones con características lingüísticas especiales. Es el caso de regiones de Alemania, Hungría o los Países Bajos, entre otros, que lo iniciaron en los años 50. No obstante, el gran despegue se realizó en la década de 1980 a 1990. En España, por ejemplo, ese es el momento en que la educación bilingüe se introduce en Comunidades Autónomas con lengua propia.

Parte del interés europeo por la educación bilingüe radica en el éxito de los programas de inmersión lingüística de Canadá. Los resultados de estos programas fueron animando la puesta en marcha en Europa de otras iniciativas, como por ejemplo el programa “Languages Across the Curriculum” desarrollado en el Reino Unido en los años 70 (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008) y que fueron desarrollando la idea de que lengua y contenido debían ser enseñados y aprendidos de la mano.

Los programas de inmersión canadienses podrían haber servido de modelo o, sencillamente, haber sido copiados para su puesta en marcha en Europa. Sin embargo, el contexto social en que se establecen no los hace transferibles al contexto europeo. Marsh (2002) indica que los programas bilingües, de tanto éxito y popularidad en Canadá, no se pueden trasladar de forma sencilla a los contextos europeos, dado que el contexto canadiense era único, permitiendo que la inmersión se diera en un entorno en el cual las variables operativas y de



situación eran bastante estables, por ejemplo en lo relacionado con el enfoque pedagógico, la formación y aportación del profesorado bilingüe, el estrato socioeconómico de los alumnos y también, a destacar, la homogeneidad del nivel inicial de la lengua (Baetens Beardsmore, 2009).

Las iniciativas europeas de educación bilingüe se agrupan bajo los acrónimos *CLIL/EMILE* (Content and Language Integrated Learning/Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) que en castellano denominamos AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas). El término se adoptó en 1994 (Marsh, Maljers y Hartiala, 2001) y fue lanzado por UNICOM en 1996, intentando englobar las más de 30 denominaciones diferentes con que se designaba algún tipo de educación bilingüe (Baetens Beardsmore, 2009).

El término *CLIL* es como una carpa bajo la que se engloba al menos una docena de metodologías diferentes (inmersión parcial, educación bilingüe, educación multilingüe, inmersión total...), en todas las cuales se llega a una forma de instrucción con los objetivos de atender a la lengua y al contenido:

...it seeks to develop proficiency in both the non-language subject and the language in which this is taught, attaching the same importance to each. Furthermore, achieving this twofold aim calls for the development of a special approach to teaching in that the non-language subject is not taught **in** a foreign language but **with** and **through**<sup>9</sup> a foreign language. This implies a more integrated approach to both teaching and learning, requiring that teachers should devote special thought not just to how languages should be taught, but to the educational process in general. (Eurydice 2006:7).

---

<sup>9</sup> La negrilla es nuestra

La estrategia del enfoque *CLIL*, por lo tanto, requiere el uso de una lengua, que no es la materna del estudiante, como lengua vehicular para la enseñanza de asignaturas como Matemáticas, Conocimiento del medio, Plástica, etc. en las etapas de primaria, secundaria o en otros niveles formativos.

Si usamos la segunda lengua como vehículo para trabajar en el aula y de esa manera impartir contenido, ¿en qué se diferencia un programa *CLIL* de los programas de inmersión canadienses? Podemos encontrar dos diferencias fundamentales:

- Objetivos perseguidos. Mientras que en los programas de inmersión se pretende que los alumnos consigan un nivel de competencia en la segunda lengua cercano al de los nativos, en los programas *CLIL* se busca una competencia funcional dado que una buena parte de estos programas tiene poco impacto en el currículo, estos programas permiten una gran flexibilidad de horario e incluso una organización modular para introducir más lenguas (Baetens Beardsmore, 2002:25).
- La lengua extranjera sigue siendo una materia más. En los programas *CLIL* no hay variación en el currículum: las lenguas extranjeras se siguen trabajando como una asignatura con unos objetivos particulares, más centrados en la corrección y la norma de la lengua. Pero como indica Muñoz:

La calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras también se beneficia del trabajo en equipo y de la enseñanza en pareja (tandem) del profesor de la asignatura y del profesor de lengua, dado que ello exige una constante reflexión y elaboración de las prácticas pedagógicas (2002: 34).

Con el enfoque *CLIL* los profesores de materias no lingüísticas también están llamados a colaborar en la enseñanza de la lengua (Mehisto et al. 2008). La coordinación y cooperación entre profesorado de materias lingüísticas y no lingüísticas es fundamental. El profesorado encargado de la materia no lingüística tiene que apoyar en el aprendizaje de aquellas partes que el alumno, por carencias de la lengua, pueda estar perdiendo, quedando de esta manera limitado el dominio del contenido. El profesorado de lenguas desempeña un papel único. Además de enseñar su materia según el currículo, se encarga de apoyar al profesorado de materias no lingüísticas para que los alumnos adquieran el nivel de competencia necesario en la segunda lengua de modo que puedan adquirir el contenido de esas asignaturas.

*CLIL* es por lo tanto una herramienta para la enseñanza y aprendizaje de contenidos y de lengua por medio de la integración:

- El aprendizaje de la lengua se incluye en asignaturas no lingüísticas, lo que significa que hay que reorganizar la información que se va a transmitir a los alumnos en unidades que les faciliten la comprensión. La creación de mapas conceptuales, diagramas, dibujos, tarjetas, posters o actividades interactivas se convierten en una necesidad.
- Los contenidos de asignaturas no lingüísticas comienzan a formar parte de las clases de lengua extranjera. El profesorado de lengua extranjera tiene que coordinarse con el profesorado de otras materias para incorporar vocabulario específico en sus clases, trabajar comprensión de

textos y patrones discursivos que faciliten la adquisición de información en las materias no lingüísticas.

Además de centrarse en el contenido y en la lengua, hay un tercer elemento que entra en juego y es el desarrollo de estrategias de aprendizaje, pues es por medio de éstas como se consigue la adquisición de conocimientos y la competencia en la lengua inglesa.

La metodología *CLIL* puede ayudar a los jóvenes a adquirir las habilidades necesarias para continuar su vida académica o laboral en la lengua del programa, pero mantener vivo un idioma es un proceso que dura toda la vida y que requiere que se le dedique tiempo y se ponga en práctica habitualmente.

Como se puede apreciar en los párrafos anteriores, el modelo *CLIL* es extraordinariamente flexible al ser adaptable a las necesidades que requiera el contexto. Esta adaptabilidad o flexibilidad le concede gran fortaleza pero esconde, a la vez, una potencial debilidad (Coyle, 2007), pues puede llevar a malentendidos y causar problemas de interpretación (Ioannou-Georgiu y Pavlou, 2011). Autores como Bruton (2011; 2013), adoptando una actitud crítica, consideran que ese carácter flexible responde a su propia conveniencia para, de este modo, poder resaltar los aspectos aparentemente positivos del modelo *CLIL*, ignorando las debilidades del mismo.

Por ello, es muy importante definir de forma clara la interpretación que hacemos del modelo *CLIL* que vayamos a desarrollar según nuestras necesidades y contexto, teniendo en cuenta factores como la edad del

alumnado, horario, entorno de enseñanza, formación del profesorado, etc. (Ramírez, 2011).

## **2.2. LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN CASTILLA Y LEÓN**

---

Como ya hemos mencionado en apartados anteriores, la educación bilingüe en Castilla y León da su primer paso importante a través del Ministerio de Educación en 1996 cuando se firma el convenio entre el entonces MEC y el British Council para la puesta en marcha de programas bilingües en centros educativos del territorio nacional. La experiencia se inició en el año 1996-1997 en 43 centros escolares atendiendo a 1200 alumnos de tres y cuatro años del ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencias en zonas que se consideraban poco favorecidas (Johnstone, 2010).

Posteriormente, en el año 2005, por medio de la Orden EDU/1141/2005, de 2 de septiembre, la Junta de Castilla y León amplía el convenio iniciado por el MEC acercando el programa a poblaciones importantes pero que no son capitales de provincia, salvo el caso de Soria donde todos los centros se encuentran en la capital. En la actualidad son diecinueve los centros educativos de educación primaria que siguen el convenio con el British Council. Este programa ha tenido su continuidad en la etapa de la educación secundaria en diez centros educativos.

En la siguiente tabla podemos ver el número de centros que siguen este programa por provincias y por nivel educativo.

	PRIMARIA	SECUNDARIA
ÁVILA	2	1
BURGOS	2	1
LEÓN	2	1
PALENCIA	2	1
SALAMANCA	2	1
SEGOVIA	2	1
SORIA	2	1
VALLADOLID	3	2
ZAMORA	2	1
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>10</b>

Tabla V  
Relación Centros Convenio MEC/British Council por provincias (2014)

El éxito del programa bilingüe iniciado con el British Council unido a la necesidad de atender las directrices que llegaban de la Comisión Europea y del Consejo de Europa en relación con el multilingüismo, llevó a la ampliación de la oferta de programas bilingües en todo el territorio nacional. Según datos de Rod Pryde, director del British Council, (Johnston, 2010), en el curso 09/10 más de 200.000 alumnos seguían educación bilingüe en inglés y español en España, bien en centros educativos del convenio M.E.C./British Council o en centros de Comunidades Autónomas que han desarrollado sus propios modelos de educación bilingüe.

Además de la enseñanza bilingüe en Inglés, en el curso 2001-2002 se inició de forma experimental la enseñanza bilingüe en Francés en Castilla y León en ocho centros educativos, uno por provincia, con la colaboración del gobierno francés. En el curso 2011 se contaba con dieciocho centros bilingües Español/Francés (Embajada de Francia, 2011) y recientemente se han puesto en marcha dos más.

La Comunidad Autónoma de Castilla y León, atendiendo las posibilidades que ofrecía la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, en relación con el desarrollo de proyectos educativos que puedan reforzar ciertos aspectos del currículo, especialmente los lingüísticos, publica 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.

En esta Orden se regula la creación, se especifica el número de materias que se pueden enseñar en la segunda lengua, el límite horario para impartir clases en L2, y las lenguas en que se puede iniciar una sección bilingüe - inglés, francés, alemán, italiano o portugués-, el proceso de selección de centros, la cualificación del profesorado, etc. Pero resulta interesante destacar que en las Disposiciones Adicionales se especifica que los centros adscritos al convenio MEC/British Council seguirán rigiéndose por condiciones específicas (Disposición Adicional Primera), mientras que los centros que participan en el “Proyecto de clases bilingües Español-Francés” deberán realizar su propio proyecto bilingüe antes de septiembre de 2007 para poder continuar con el proyecto (Disposición Adicional Segunda). Esta Orden especificaba que solamente se podía autorizar la sección bilingüe en un idioma, pero la Orden

EDU/1847/2007, de 19 de noviembre, por la que se modifica la Orden EDU/6/2006 entre otros artículos en el 2.3 queda redactada de la siguiente forma:

3.– La enseñanza bilingüe podrá impartirse en inglés, francés, alemán, italiano o portugués. La Consejería de Educación podrá autorizar secciones bilingües de más de un idioma en el mismo centro educativo.

El proceso para la creación de una sección bilingüe se inicia con la presentación de un proyecto por parte del centro educativo, previamente aprobado por el Consejo Escolar, a la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León a través de sus Direcciones Provinciales. Junto con el proyecto se presenta otra serie de documentos especificados en la Orden EDU/6/2006 y a partir de ese momento una comisión de valoración se encargará de redactar un informe individualizado. La Consejería de Educación se ocupará de crear una comisión de selección que elaborará la propuesta de secciones autorizadas a partir de los informes realizados por las comisiones de valoración.

Sin embargo en el año 2012 se publicó la Orden EDU/392/2012, de 30 de mayo, por la que se modifica nuevamente la Orden EDU/6/2006 con el siguiente argumento:

Dada la importancia que para el futuro de los jóvenes de la Comunidad de Castilla y León tiene el aprendizaje de lenguas extranjeras, con el fin de asegurar una oferta de enseñanza bilingüe territorialmente equilibrada y garantizar la continuidad de las enseñanzas bilingües entre las diferentes etapas educativas, se considera oportuno modificar la citada orden, de forma que la Consejería de Educación también



pueda establecer de oficio secciones bilingües en centros docentes públicos que impartan educación primaria y/o secundaria obligatoria.

Con esta Orden “excepcionalmente la Consejería de Educación, a propuesta de la Dirección Provincial de Educación correspondiente, podrá establecer de oficio secciones bilingües en centros públicos”. Los centros así “autorizados”, deberán elaborar un proyecto, como el resto de los centros. En 2012 se autorizaron los primeros centros con esta fórmula.

CURSO	CENTROS PUBLICOS						CENTROS CONCERTADOS					
	PRIMARIA			SECUNDARIA			PRIMARIA			SECUNDARIA		
	Ing.	Fra.	Ale.	Ing.	Fra.	Ale.	Ing.	Fra.	Ale.	Ing.	Fra.	Ale.
06/07	16			5	1		14			1		
07/08	20	10		8	3		28					
08/09	57			8	1		46			3		
09/10	27		1	6	1		22			1		
10/11	34		1	8	2		19					
11/12	17			14	1		14					
12/13	6			7			6			10		
13/14	8			14	1		2			21		
TOT.	185	10	2	70	10		153			36		
TOT.	PRIMARIA 197			SECUND. 80			PRIMARIA 153			SECUND. 36		

Tabla VI  
Relación secciones bilingües creadas en centros públicos y concertados (2014)

En la tabla VI podemos ver la evolución de creación de secciones bilingües en Castilla y León sin incluir los centros British Council. Para su elaboración hemos obtenido los datos de las diferentes Órdenes publicadas en el B.O.C.yL. donde se autoriza la creación de secciones bilingües.

Desde que se iniciaron, solamente se han puesto en marcha secciones en tres lenguas extranjeras: inglés, francés y alemán. Hasta ahora no hay ningún centro que ofrezca sección bilingüe en italiano o portugués. En este segundo caso puede resultarnos extraño dada la cercanía y los lazos económicos que nos unen con Portugal.

En los siguientes gráficos podemos apreciar la evolución de la creación de secciones bilingües tanto en centros públicos como en centros privados concertados. La llegada de la crisis económica ha supuesto un pronunciado descenso en el número de secciones bilingües en centros públicos hasta el punto que por primera vez, en el curso 2012/13, la enseñanza concertada ha creado más secciones. En el curso 2013/14 se ha producido un ligero repunte en el número de centros debido a la necesidad de continuidad del programa cuando los alumnos finalizan primaria y promocionan a secundaria.

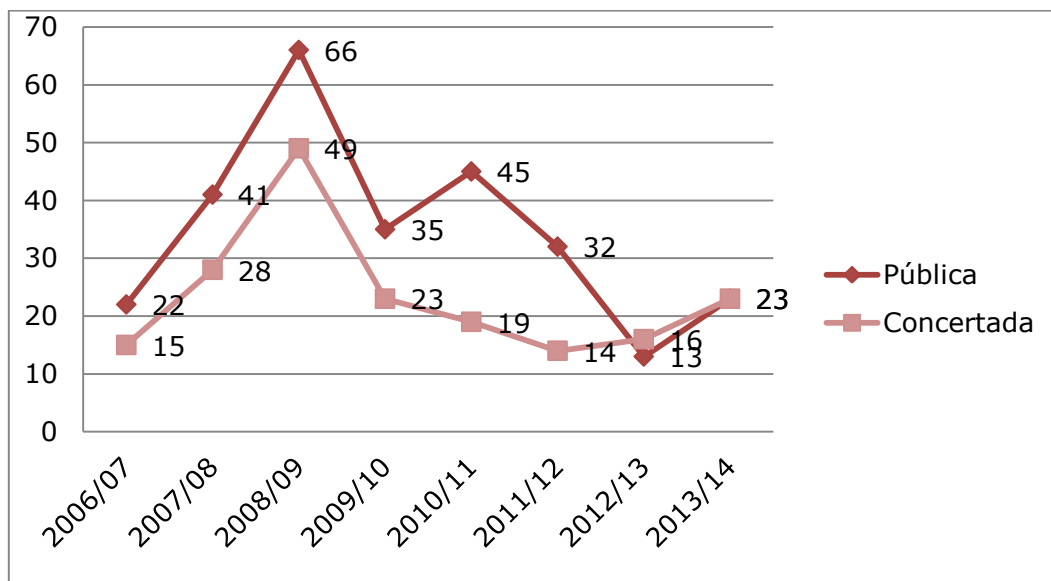


Figura 2  
Comparativa de concesión de secciones bilingües en educación pública y concertada.

Si desglosamos estos datos y nos centramos en la enseñanza pública, podemos ver que existe una gran diferencia en la creación de secciones bilingües entre centros de educación primaria y centros de secundaria. La necesidad de creación de secciones bilingües en centros de educación secundaria no ha sido manifiesta hasta que las primeras promociones de alumnos de los centros *British Council* han llegado a esa etapa. Debemos recordar que los programas bilingües se inician en el primer curso de enseñanza primaria y van creciendo de forma progresiva, es decir, supone seis años hasta la llegada de los primeros alumnos a los centros de secundaria. Como se observa en el gráfico, en los últimos años el número se ha ido igualando hasta superar, en los cursos 2012/13 y 2013/14, la creación de secciones bilingües en secundaria a las de primaria.

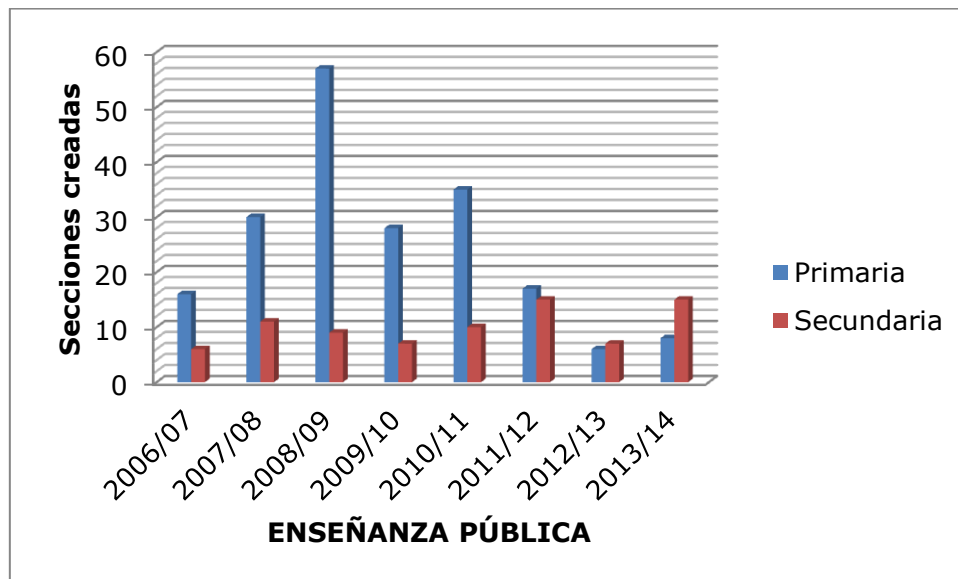


Figura 3

Comparativa de creación de secciones bilingües primaria-secundaria en la enseñanza pública

Por su parte, en los centros concertados, la diferencia de creación de secciones bilingües en educación primaria y secundaria es aún mayor. La mayoría de los años se ha creado uno o ningún centro bilingüe en educación secundaria, salvo en los cursos 2012/13 y 2013/14, en los que, como ocurre en la enseñanza pública, el número ha superado a la enseñanza primaria. La explicación para esta situación puede deberse a que numerosos centros concertados imparten enseñanza primaria y secundaria y estos centros han presentado proyectos para la continuidad de la sección bilingüe, en la etapa de educación secundaria puesto que los primeros alumnos que comenzaron estos programas en el curso 2006/07 llegan ahora a la educación secundaria.

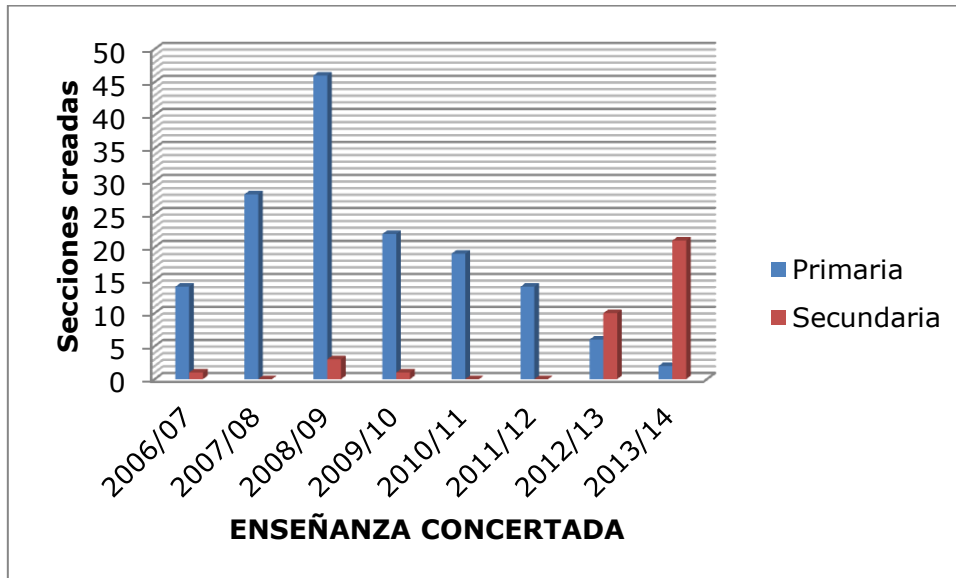


Figura 4  
Comparativa de creación de secciones bilingües primaria-secundaria en la enseñanza concertada

En lo relativo a la modalidad de secciones bilingües se puede apreciar la enorme diferencia entre el inglés y el resto de lenguas. En la enseñanza pública se ofrecen alternativas con algunas secciones de francés y dos secciones de alemán. En el caso de la enseñanza concertada esta diferencia es aún más dramática pues solo existen secciones bilingües en inglés.

En los siguientes gráficos podemos visualizar con más facilidad la oferta educativa bilingüe según lenguas, niveles y tipología de centros educativos.

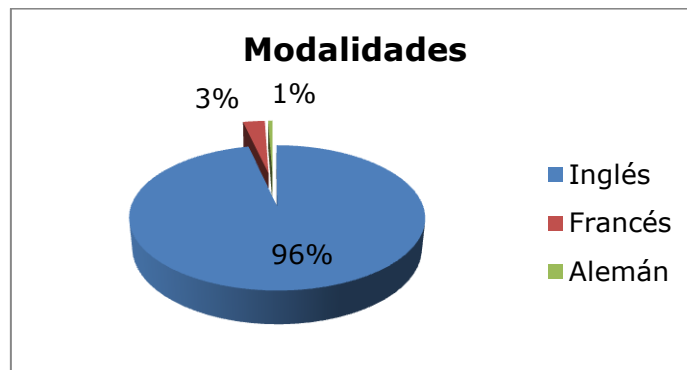
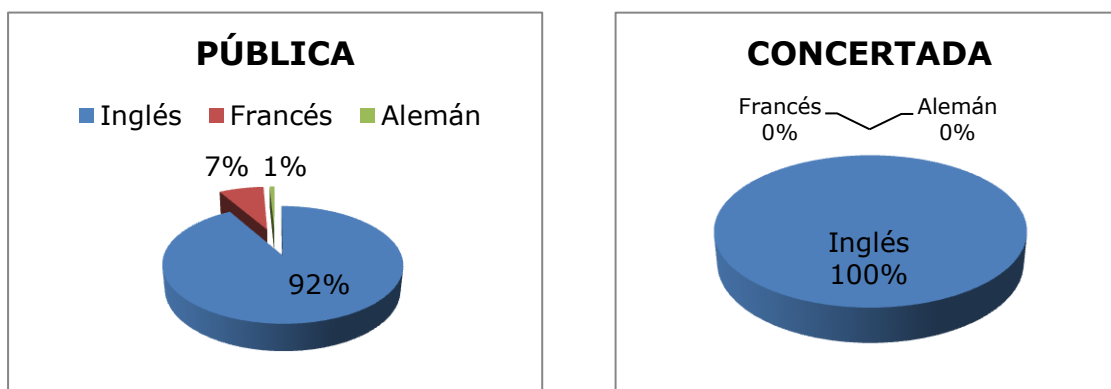


Figura 5  
Modalidades de secciones en enseñanza pública y concertada (2014)

En la figura 5 se visualiza con rotundidad la hegemonía de la lengua inglesa sobre el resto de lenguas ofrecidas. En los gráficos siguientes podemos ver la diferencia de oferta educativa entre centros concertados y centros públicos. En los primeros no hay posibilidad de elección pues el 100% de la oferta es en inglés mientras que en los segundos la oferta es algo más variada con acceso al francés en todas las capitales de provincia y, además, se ofrece educación bilingüe en alemán en dos centros educativos de León y Valladolid.



Figuras 6  
Modalidades de secciones ofrecidas según la tipología de Enseñanza (2014)

Los siguientes gráficos se refieren exclusivamente a la enseñanza pública. Como se puede observar, el porcentaje de la modalidad de francés en secundaria es muy superior al de primaria. Sin embargo el número de centros con esta modalidad es el mismo tanto en primaria como en secundaria. Esto es debido a que los centros de primaria que iniciaron sección bilingüe en francés en el año 2001 (ocho centros) se encontraban en diferentes localidades y ahora necesitan continuidad en enseñanza secundaria para esos alumnos, lo que obliga a presentar proyectos en todas esas localidades.

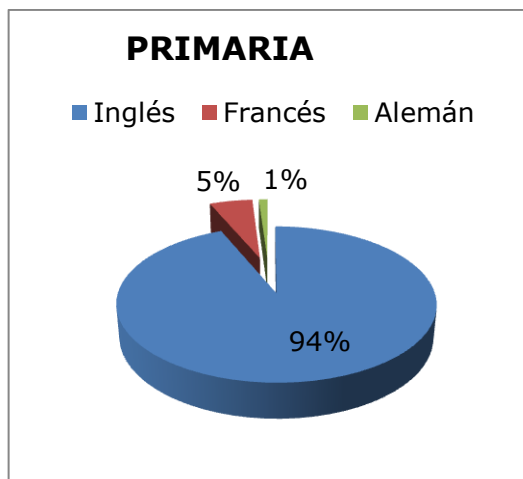


Figura 7  
Modalidades ofrecidas en educación primaria (2014)

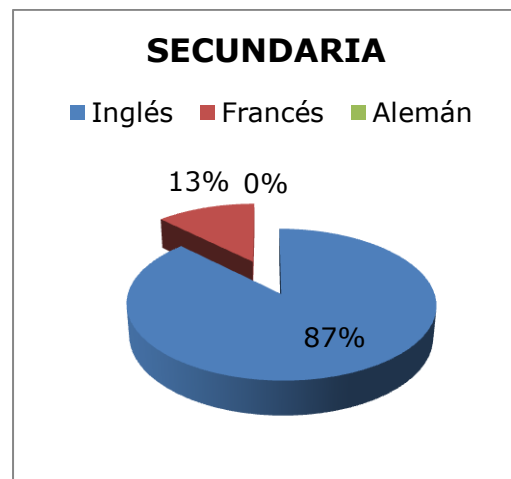


Figura 8  
Modalidades ofrecidas en educación secundaria (2014)

Sin embargo, si analizamos con detalle la situación de las secciones bilingües en francés, nos encontramos con que hay secciones de primaria que no tienen continuidad en secundaria.

En la siguiente tabla podemos observar las localidades con secciones bilingües de francés:

	<b>PRIMARIA</b>	<b>AÑO DE INICIO</b>	<b>SECUNDARIA</b>	<b>AÑO DE INICIO</b>
<b>ÁVILA</b>	1	2001/02	1	2010/11
<b>BURGOS</b>	1	2001/02	1	2010/11
<b>LEÓN</b>	1	2001/02	1	2008/09
<b>SALAMANCA</b>	1	2001/02	1	2007/08
<b>SEGOVIA</b>	1	2001/02	1	2007/08
<b>SORIA</b>	1	2001/02	---	---
<b>VALLADOLID</b>	1	2001/02	1	2006/07
<b>( 1 en Serrada)</b>	2	2007/08	1	2007/08
			1	2011/12
<b>ZAMORA</b>	1	2001/02	1	2013/14

Tabla VII  
Relación de centros con sección bilingüe “Francés” y año de creación

Todos los centros que iniciaron el programa bilingüe en francés en primaria deberían haber tenido un centro de secundaria asociado que hubiera iniciado el programa como muy tarde en el curso 2007/08. Sin embargo, esa circunstancia no se ha dado en todos los casos. Como se puede observar en la tabla, ha habido varias promociones de alumnos de los centros de primaria de Burgos y Zamora que no han tenido la posibilidad de continuar con la educación bilingüe en secundaria. En el caso de Soria todavía no hay ningún centro que haya iniciado el programa bilingüe en secundaria. Nos surge la duda de qué se ha ofrecido a estos alumnos procedentes de las secciones bilingües en francés cuando han llegado a secundaria.



### **2.2.1. Objetivos, metodología y formación del profesorado.**

Los objetivos que se persiguen con la creación de las secciones bilingües (no es el caso de las secciones MEC/British Council) no se especifican en ningún documento oficial, si bien en la Orden EDU/6/2006 se hace referencia a la demanda por parte de la Unión Europea de una ciudadanía plurilingüe e integrada culturalmente. Atendiendo a esta razón, la Junta de Castilla y León “ha generalizado la impartición de la lengua extranjera «Inglés», desde los tres años, en todos los centros públicos y ha promovido la participación en programas de bilingüismo español-inglés y español-francés y la impartición de una segunda lengua extranjera (francés y alemán) en centros públicos de Educación Primaria” (Orden EDU/6/2006).

En cuanto a la metodología, tampoco se dan pautas específicas para centros bilingües. Debemos entender, por tanto, que prevalecen los principios metodológicos especificados en el Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Sin embargo, desde la Junta de Castilla y León, en la Orden EDU/6/2006 ya se especifica claramente el nivel mínimo de dominio de la lengua vehicular por parte del profesorado, B1 para educación primaria, y el compromiso por parte del centro escolar autorizado para impartir la sección bilingüe de participar en actividades específicas de formación. La Resolución de 14 de noviembre de 2011 estableció que a partir del curso escolar 2012/13 el

profesorado que optara a plazas de una sección bilingüe en educación primaria debía tener acreditado el nivel B2 de competencia lingüística.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece en el artículo 102.3 que las administraciones educativas promoverán la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en este ámbito. Por esta razón, la Junta de Castilla y León ha ofrecido y ofrece cursos específicos de formación en idiomas extranjeros y en metodología *CLIL*. Estos cursos están cofinanciados por el Fondo Social Europeo y el Ministerio de Educación y son de carácter voluntario, aspecto éste que diferencia a la Comunidad de Castilla y León de otras comunidades, por ejemplo la Comunidad de Madrid, donde el seguimiento de estos cursos es obligatorio para el profesorado de enseñanza bilingüe, como indican Fernández y Halbach (2011), aunque en este caso prima la formación lingüística sobre la metodológica:

Teachers involved in the Project were given a three-month training prior to starting on the Project. This preparation was mainly a linguistic one, as there wasn't a clear idea about the methodology to be used, and CLIL... was not really mentioned in the early stages of the programme. The methodological component in the training has now become more important, but teachers wanting to work in the project are still only tested in terms of their language proficiency... (2011:242)

El interés de la administración por la formación del profesorado, tanto en metodología y didáctica de idiomas como en la enseñanza de contenidos en lenguas extranjeras (*CLIL*), se ve reflejado en las tablas y gráficos que presentamos a continuación.

CURSO	PRIMARIA				SECUNDARIA				TOTALES
	ING	FRA	ALE	TOTAL PRIMA.	ING	FRA	ALE	TOTAL SECUN.	
2005	15*	10*		25	15*	10*		25	50
2006	15*	5*		20	15*	5*		20	40
2007	20* BO 10	2*		22	20* BO 10	3*		23	45
2008	10 15* BO 10			25	10 15* BO 10			25	50
2009	36 10* 40**	20**		106	12 10*	5		27	133
2010	59	20**		79	49 5***	5		59	138
2011	70			70	47 5***	5 2***		59	129
2012	25			25	10			10	35
2013	25	3*	2*	30	25	2*	3*	30	60
<b>TOTAL</b>	<b>340</b>	<b>60</b>	<b>2</b>	<b>402</b>	<b>238</b>	<b>37</b>	<b>3</b>	<b>278</b>	<b>680</b>

Tabla VIII

Relación de plazas ofertadas al profesorado para cursos sobre metodología *CLIL*

(\* Plazas ofertadas sin especificar nivel primaria o secundaria, por lo que las hemos distribuido equitativamente entre profesorado de los dos niveles. \*\* Cursos celebrados en localidades de Castilla y León de una semana de duración. \*\*\* Cursos para profesorado de Formación Profesional. **BO** Cursos celebrados en dos fases, la primera en El Burgo de Osma de una semana de duración y la siguiente fase en plazas ofertadas junto con resto de profesorado)

En la tabla VIII se puede observar el gran incremento en la oferta de cursos especializados, tanto en Castilla y León como en el extranjero, impartidos en casi su totalidad por instituciones de reconocido prestigio. Los cursos que se imparten en el extranjero son de dos semanas de duración y se realizan en verano (julio y agosto) mientras que los que se imparten en localidades

castellano-leonesas suelen ser de una semana de duración y se celebran en el tercer trimestre del curso, salvo en los cursos ofertados en 2013, que han sido todos ellos de dos semanas de duración y se han impartido en las capitales de provincia y en la localidad de Ponferrada. Hemos recogido datos desde 2005, un año antes del inicio de las secciones bilingües. Los datos se han obtenido del BOCyL a través de las correspondientes Órdenes de Educación donde se convoca, anualmente, el concurso público para la selección del profesorado que participará en los cursos de Metodología *CLIL*.

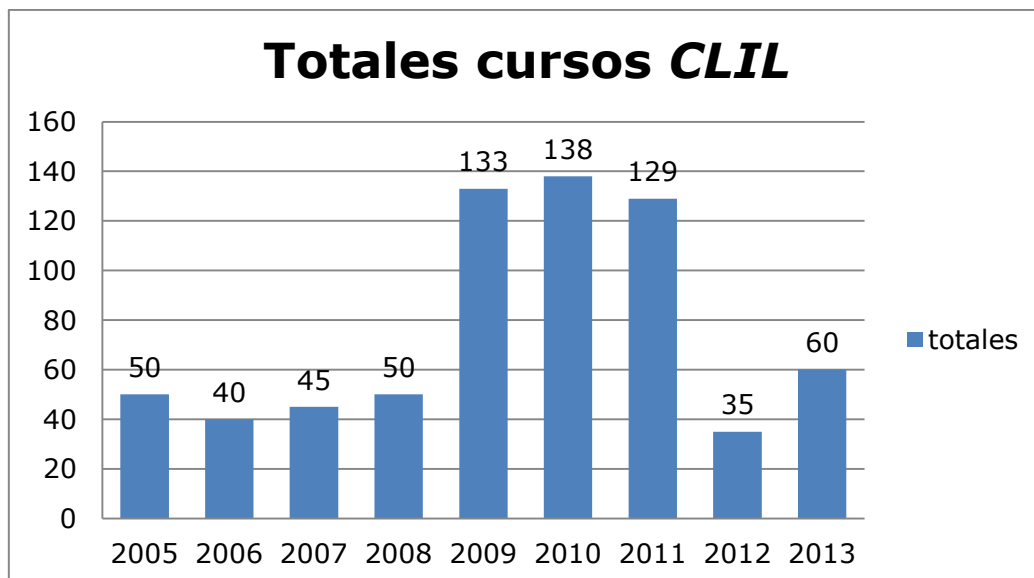


Figura 9  
Número total de cursos de formación en metodología *CLIL* concedidos a profesorado de educación primaria y educación secundaria

En la figura 9 podemos observar la evolución del número de plazas asignadas al profesorado de primaria y secundaria para cursos de metodología *CLIL*. Estos cursos no se dirigen exclusivamente al profesorado de lenguas extranjeras sino que están abiertos a todo el profesorado con la competencia lingüística adecuada para seguir estos cursos y que vaya a impartir contenidos

en una lengua extranjera. Se puede apreciar con claridad el importantísimo incremento de plazas entre los años 2009, 2010 y 2011, años de mayor concesión de secciones bilingües, a la vez que observamos el enorme descenso de plazas en el año 2012 debido a los recortes presupuestarios.

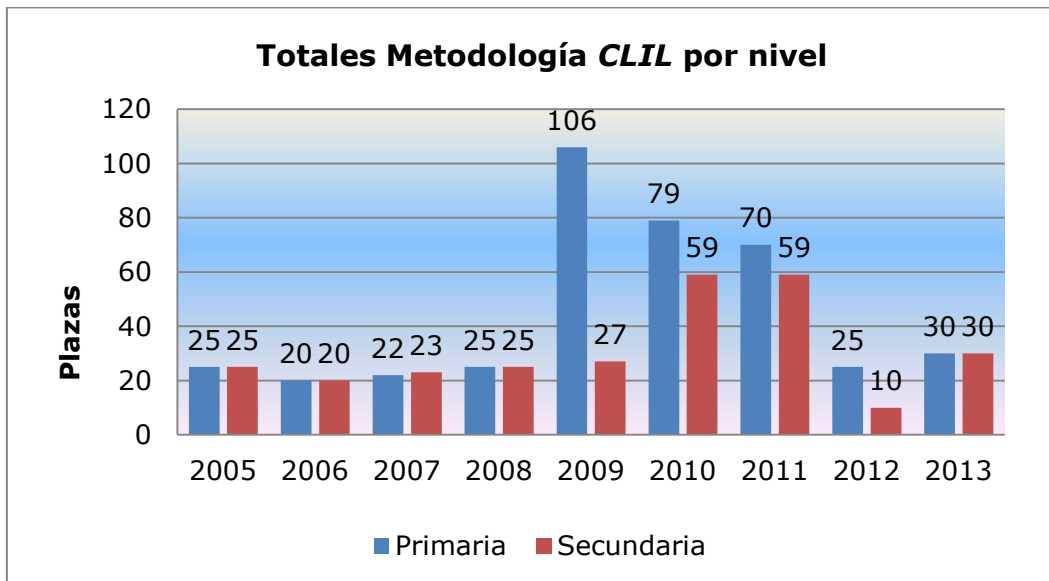


Figura 10

Comparativa de plazas en cursos de formación en metodología CLIL para profesorado de educación primaria y educación secundaria

En la figura 10 podemos apreciar la distribución de plazas para profesorado de enseñanza primaria y secundaria. Se puede observar que en los primeros años la distribución de plazas es equitativa, pero en el año 2009 el número de plazas concedidas entre el profesorado de educación primaria (106) cuadruplica al de plazas dadas al profesorado de educación secundaria (27). En el resto de los cursos, el número de plazas para el profesorado de primaria sigue siendo superior aunque sin llegar a diferencias tan notables.

Una primera lectura de los datos puede atribuir esta tendencia a la mayor concesión de secciones bilingües en centros de primaria. Sin embargo, estas

diferencias nos son proporcionales a las diferencias en el número de concesiones de centros bilingües en primaria y secundaria. El número de centros de primaria con secciones bilingües triplica al de centros de secundaria, sin embargo las plazas en cursos de formación de profesorado de primaria solo superan en un 50% al de secundaria.

Creemos que este hecho puede deberse a la versatilidad del profesorado de educación primaria, ya que cualquier profesor especialista, o de educación primaria, que tenga el nivel de competencia adecuado en lengua extranjera, puede impartir materias no lingüísticas (Plástica, Conocimiento del medio, Música o Educación Física) en lengua extranjera además de la materia de su especialidad. Debido a esta versatilidad, se da la circunstancia de que mucho profesorado especialista en lengua extranjera está impartiendo enseñanza bilingüe, ya que se presupone un dominio de las materias no lingüísticas por parte de ese profesorado. La situación es distinta en educación secundaria: cada profesor es especialista en su materia y aun teniendo competencia en la lengua extranjera (nivel B2) no puede impartir otras.

Por esa razón, resulta imprescindible preparar al profesorado con la debida antelación para asegurar la continuidad de la educación bilingüe una vez que los alumnos terminan la educación primaria y pasan a secundaria. Cada centro de secundaria diseña su propio proyecto bilingüe y es muy importante que el profesorado directamente involucrado, además de poseer la competencia lingüística correspondiente, esté familiarizado con la metodología *CLIL*.

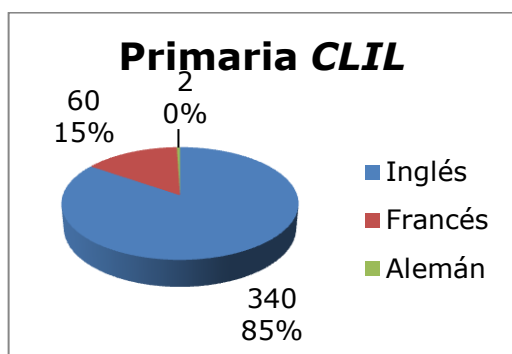


Figura 11

Proporción de cursos de metodología CLIL según lenguas. Primaria (2005-2013)

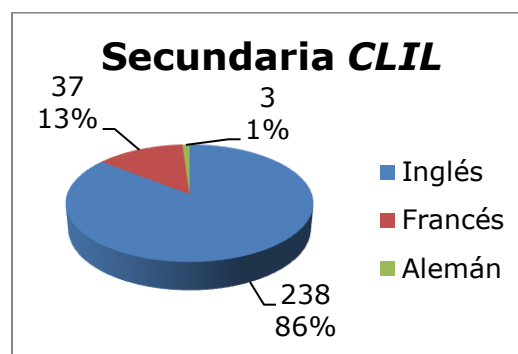


Figura 12

Proporción de cursos de metodología CLIL según lenguas. Secundaria (2005-2013)

Como se puede observar en las figuras 10 y 11 solamente se han ofertado cursos de formación en metodología CLIL en lengua inglesa y francesa. No se ha ofrecido ningún curso en lengua alemana a pesar de que existen varios centros de educación primaria con sección bilingüe en ese idioma. Las proporciones en primaria y secundaria son prácticamente iguales. Resulta curioso observar cómo el porcentaje de profesorado que recibe cursos de metodología CLIL en inglés y francés es exactamente el mismo que el porcentaje de centros con secciones bilingües en esas lenguas (86% en el caso de inglés y 14% en francés). No se da esa circunstancia en primaria donde sólo el 5% de los centros tienen sección bilingüe francesa pero el 14% de los cursos ofertados lo son en esta lengua.

Además de los cursos de metodología CLIL, a los que nos hemos referido en la tabla VIII, la Junta de Castilla y León convoca cursos de idiomas extranjeros y específicos de metodología de L2 que quedan recogidos en la siguiente tabla y figuras:

CURSO	PRIMARIA					SECUNDARIA					TOTAL
	INGLÉS	FRANCÉS	ALEMÁN	PORTUG	TOTAL PRIMARIA	INGLÉS	FRANCÉS	ALEMÁN	PORTUG	TOTAL SECUNDARIA	
2005	50	10	2**		62	110	15	3**		128	190
2006	119	10	3**		132	60	10	2**		72	204
2007	85 10*	10	5**	3**	113	100 10*	15	5**	2**	132	245
2008	108 10* AE15	5 AE2	5**	AE5	150	90 10* AE15	20 AE3	5**	AE5	148	298
2009	80 20* AE15	5 AE3	5**	AE5	133	120 AE15	20 AE2	5**	AE5	167	300
2010	115 20* AE15	5 AE3	3**	AE5	166	85 AE15	20 AE2	2**	AE5	129	295
2011	60 10* AE15	5 AE2	2**	AE2	96	110 10* AE15	20 AE3	3**	AE3	164	260
2012	25	5			30					0	30
2013	60 82***				142	83***				83	225
<b>TOTAL</b>	<b>914</b>	<b>65</b>	<b>25</b>	<b>20</b>	<b>1024</b>	<b>848</b>	<b>130</b>	<b>25</b>	<b>20</b>	<b>1023</b>	<b>2047</b>

Tabla IX  
Relación de cursos de metodología de L2 y didáctica de lenguas extranjeras

\* Cursos impartidos en localidades de Castilla y León de 1 semana de duración. \*\* Cursos en el extranjero sin especificar nivel. Hemos repartido la oferta entre primaria y secundaria equitativamente. \*\*\* Cursos impartidos en ciudades de Castilla y León de 2 semanas de duración sin especificar nivel. Hemos repartido la oferta equitativamente. **AE**: profesorado procedente de Aulas Europeas sin concretar nivel. Hemos distribuido las plazas de forma equitativa



La tabla IX muestra el número de plazas desde el año 2005 y los diferentes idiomas ofertados distinguiendo entre cursos impartidos en España y en el extranjero, al igual que diferenciando los ofrecidos a profesorado de educación primaria y al profesorado de secundaria o de formación profesional.

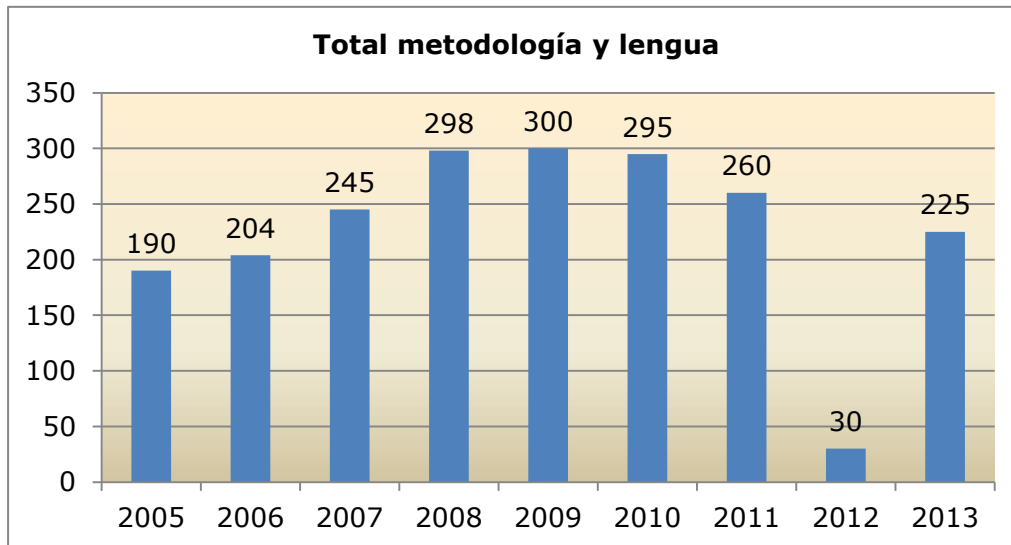


Figura 13

Relación de plazas totales ofertadas para todos los diferentes niveles educativos y lenguas.

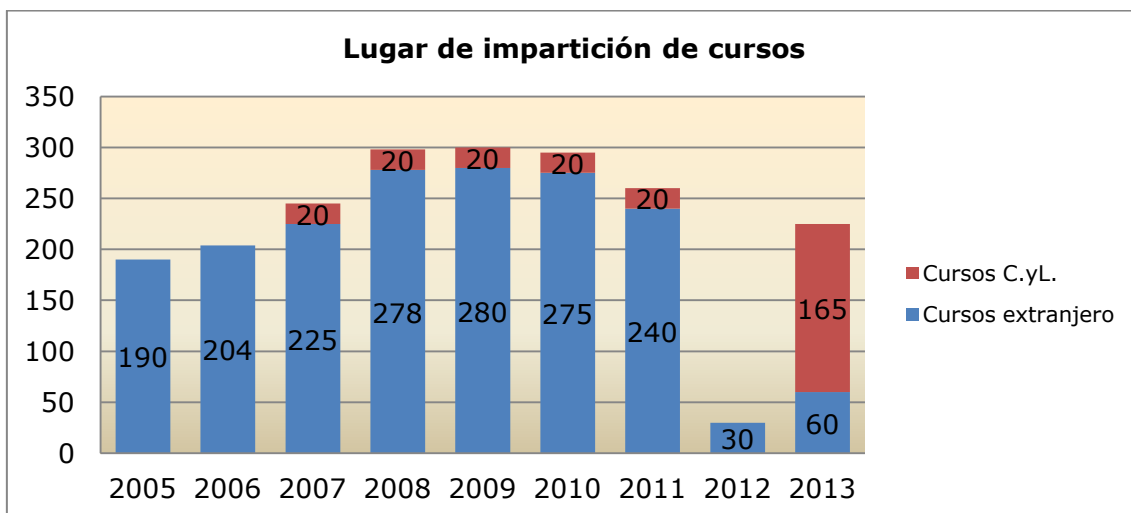


Figura 14

Relación de plazas ofertadas totales diferenciando el lugar de impartición de los cursos.

Es fácil observar en las figuras 13 y 14 que el incremento de plazas convocadas ha sido moderado en los primeros años de funcionamiento de las secciones bilingües para luego mantenerse constante hasta llegar al año 2012, cuando se convocaron diez veces menos plazas que en el año 2009. Al igual que en los cursos *CLIL*, la explicación se debe a la crisis económica y los recortes presupuestarios derivados de la misma. Sin embargo, en el año 2013 se da un repunte notable en las plazas ofertadas, aunque, como se puede observar en la figura 13, la gran mayoría de los cursos ofertados se impartían en capitales de Castilla y León con el consiguiente ahorro para la administración educativa al no tener que abonar desplazamientos al extranjero y gastos de alojamiento. Sólo en este año se ofertan más cursos de formación en lengua y metodología en Castilla y León que en todos los años previos que hemos analizado para este estudio. No sabemos si ésta será la estrategia en el futuro por parte de la administración educativa de la Junta de Castilla y León para poder ofertar formación docente a un coste mucho más reducido, especialmente atendiendo a las restricciones económicas actuales.

Los cursos de idiomas se convocan para el profesorado especialista en sus respectivas lenguas, excepto en los cursos derivados del programa Aulas Europeas y de los Cursos en Colaboración con las Universidades "*Hacia una Enseñanza Bilingüe*". El profesorado que se encuentra estudiando lenguas extranjeras en esos cursos no necesita ser especialista, sin embargo debe haber adquirido cierta competencia en esa lengua (100 horas de formación) antes de poder solicitar su plaza en el curso.

En la figura 15 podemos observar la distribución de plazas para cursos de metodología de las lenguas extranjeras entre el profesorado de primaria y el de secundaria.

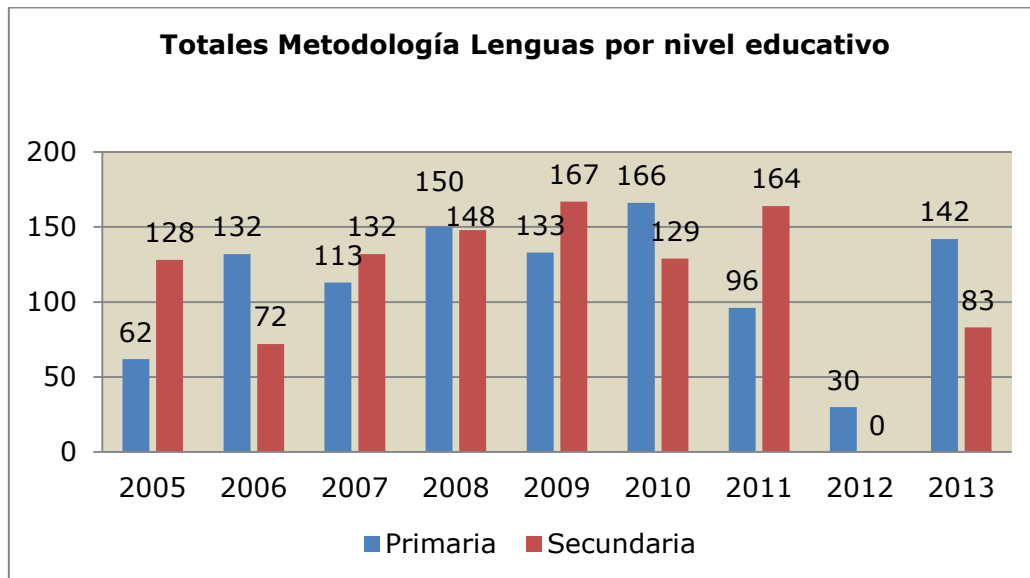


Figura 15  
Relación de plazas por año académico y nivel educativo

Resulta interesante comprobar cómo se alternan las proporciones. Si en 2005 se conceden más plazas al profesorado de secundaria que al de primaria, en el 2006 se hace a la inversa. En el cómputo global apenas hay diferencia entre ambos niveles educativos.

En cuanto a las lenguas extranjeras ofertadas, las figuras 16 y 17 muestran las plazas convocadas y la proporción que representan en los diferentes niveles educativos:

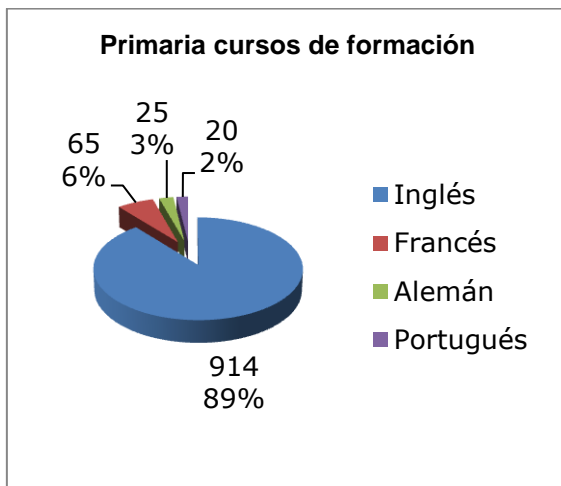


Figura 16  
Proporción de cursos en didáctica de idiomas según lenguas. Primaria (2005-2013)

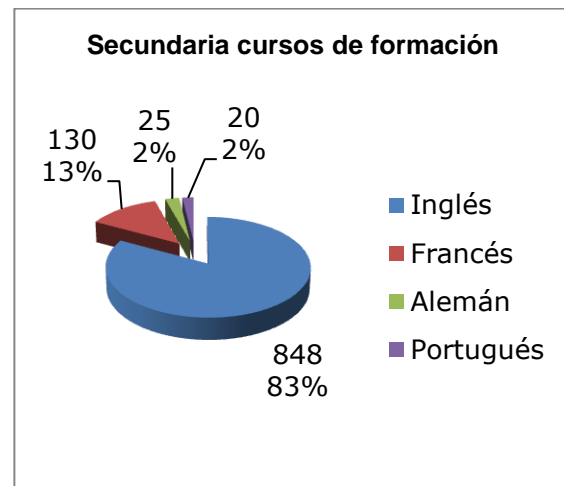


Figura 17  
Proporción de cursos en didáctica de idiomas según lenguas. Secundaria (2005-2013)

Se convocan cursos de formación en lengua inglesa, francesa, alemana y portuguesa. La proporción en alemán y portugués es prácticamente la misma tanto en educación primaria como en secundaria. En lengua francesa esta proporción varía notablemente: mientras en educación primaria representa el 6% del total de cursos, en educación secundaria la proporción asciende al 13%. La explicación puede residir en el hecho de que en educación secundaria los centros tienen que ofertar una segunda lengua extranjera y el francés ocupa ahí una posición dominante.

En el curso 2008-2009, la Junta de Castilla y León, junto con el Ministerio de Educación Política Social y Deporte, inició un programa de becas de formación para un reducido número de profesores en activo en centros sostenidos con fondos públicos. Los cursos estaban organizados y coordinados por las universidades de Valladolid y Salamanca, uniéndose al proyecto en el curso 2009-2010 las universidades de Burgos y de León. Este programa,

denominado Especialista Universitario en Docencia en Programas Bilingües y/o de Inmersión/CLIL en Lengua Inglesa en Educación Infantil, Primaria y Secundaria, se ofrecían como un título propio más de las instituciones universitarias de la región e iba dirigido tanto para los profesores becados por la administración educativa como para el público en general.

En el curso 2011-12 se realizó una convocatoria de máster de dos años de duración que se podía seguir en la Universidad de Valladolid y en el curso 2012-2013 se creó un nuevo programa de posgrado que complementa la ofertada hasta ahora con el argumento ofrecido desde la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León de que la extensión del modelo de enseñanza bilingüe conlleva la necesidad de formación de los docentes implicados. Con el objetivo de completar esa formación se ofreció la posibilidad de cursar un segundo Título Propio en las Universidades de Salamanca y Valladolid denominado Especialista Universitario en Lingüística Aplicada a Contextos Bilingües Inglés/Español, dirigido a los docentes que habían superado con éxito el primero.

En el curso 2014-15 en Castilla y León, únicamente la Universidad de Salamanca oferta una titulación de posgrado, denominada Máster en enseñanza bilingüe, aunque, desgraciadamente, ya no se conceden becas de formación a ningún profesor por parte de la Junta de Castilla y León.

Desde el punto de vista de la formación del profesorado, el modelo formativo a través de posgrados (títulos propios o másteres) es, posiblemente, el que ofrece un conocimiento más profundo de la enseñanza integrada de contenidos y lengua. También es el modelo que exige un mayor sacrificio al profesorado

por el número de horas de formación (fuera del horario de trabajo) y los trabajos de investigación derivados de estos programas formativos.

### **2.2.2. Evaluación del programa**

Podemos afirmar que la evaluación es uno de los aspectos menos tratados y, por ello, menos desarrollado de los programas bilingües. Existe una notable carencia de evaluación tanto en lo concerniente al seguimiento del alumnado como a lo que se refiere al programa en sí. Ello se puede deber a que la evaluación en *CLIL* es uno de los aspectos que menos ha evolucionado y apenas hay regulación a nivel institucional al respecto, lo que origina inseguridad entre el profesorado involucrado (Massler, 2011:114). La Orden EDU/6/2006 apenas hace referencia a la evaluación del alumnado. Solamente en el *Artículo 7, punto 1-f) sobre criterios de valoración*, se indica, sin entrar en ningún tipo de especificaciones, que la propuesta de desarrollo del currículo debe prestar *especial atención a los objetivos, secuenciación de contenidos, metodología y criterios de evaluación*. Con respecto a la evaluación del programa, la Orden EDU/6/2006 trata de ser un poco más concreta. Así el *Artículo 12, sobre seguimiento y evaluación* nos indica lo siguiente:

1. – Los equipos directivos de los centros autorizados como sección bilingüe incluirán en la memoria anual de fin de curso una evaluación de la experiencia bilingüe, en la que analizarán, tomado como referente el proyecto autorizado, los siguientes aspectos:
  - Alumnado y profesorado participante.

- Grado de consecución de los objetivos y contenidos programados.
- Recursos metodológicos y materiales utilizados,
- Criterios de evaluación establecidos,
- Aspectos organizativos (horario semanal y número de sesiones, agrupamientos de alumnos, desarrollo de las medidas de coordinación docente, etc.).
- Atención al alumnado con necesidades educativas especiales.
- Conclusiones: Síntesis valorativa y propuestas de modificación y mejora. Toda propuesta de modificación del mismo deberá notificarse con antelación a la Dirección Provincial de Educación correspondiente.

2.– La Inspección Educativa provincial, a la vista de la información aportada en la memoria anual de los centros, y de aquella otra que considere oportuno recabar, elevará un informe-resumen, al Director Provincial de Educación, con singular incidencia en los aspectos positivos de la misma y de aquellos otros susceptibles de mejora.

3. – El Director Provincial de Educación remitirá a la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa los Informes anteriormente citados antes del 31 de julio de cada año.

Sin hacer una referencia directa a la evaluación del alumnado, el Decreto 40/2007 en su Disposición Adicional Primera sobre enseñanzas impartidas en lenguas extranjeras establece lo siguiente:

La Consejería competente en materia de educación podrá autorizar que una parte de las áreas del currículo se imparta en lenguas extranjeras, de acuerdo con los requisitos y el procedimiento establecido en 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. Ello **no supondrá, en ningún caso, la modificación del currículo establecido en el presente Decreto**. A lo

**largo de la etapa el alumnado adquirirá la terminología básica de las áreas en ambas lenguas.<sup>10</sup>**

De forma un poco más específica la Orden EDU/1951/2007, de 29 de noviembre por la que se regula la evaluación en la educación primaria en Castilla y León, nos habla sobre la evaluación de enseñanzas bilingües y su procedimiento aunque apenas se entra en detalle. Lo más importante es el hecho de que en el expediente del alumno debe figurar que ha cursado una enseñanza bilingüe.

Tercera.– Evaluación de las enseñanzas bilingües.

1.– En los centros autorizados para impartir sus enseñanzas de forma bilingüe, los procedimientos de evaluación y los criterios de promoción del alumnado, incluidos los requisitos formales del proceso de evaluación, se ajustarán a lo establecido en la presente Orden.

Los centros autorizados para impartir sus enseñanzas de forma bilingüe harán constar en el expediente académico, historial académico e informe personal por traslado, que el alumno ha cursado una enseñanza bilingüe en los términos establecidos en los correspondientes Anexos.

2.– Los centros acogidos al convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council harán constar en las actas de evaluación, junto con las normas que regulan el currículo de la etapa, una referencia expresa al Real Decreto 717/2005, de 20 de junio y al currículo integrado regulado por el mismo.

3.– Los centros con secciones bilingües harán constar en las actas de evaluación, junto con las normas que regulan el currículo de la etapa, la Orden por la que se autoriza la creación de la sección bilingüe en el centro.

---

<sup>10</sup> La negrilla es nuestra



Como se observa en la normativa analizada, podemos afirmar que no se hace una evaluación formal de los programas bilingües por parte de agentes internos o externos. Todo queda reducido a la realización de una memoria anual partiendo de un esquema bastante general. En cuanto a la evaluación del alumnado, tampoco queda claro cómo se ha de valorar la adquisición de contenidos en la lengua extranjera ni se ofrece ningún tipo de prueba estandarizada que valore la evolución de los alumnos dentro de los parámetros marcados por el MER.

### **3. IMPLANTACIÓN DEL PROGRAMA BILINGÜE EN CENTROS ESCOLARES**

---

#### **3.1. REPERCUSIÓN EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR; COMPLEJIDAD Y LIDERAZGO**

---

En el ámbito educativo se utiliza con frecuencia el término programa para determinar el temario de una asignatura (Pérez Juste, 2006:180). Sin embargo, el concepto de programa al que nos referimos en este trabajo es mucho más amplio, pues, además de tener una estructura bien definida, implica la participación de prácticamente todo el personal escolar en el desempeño de funciones diversas. Esto conlleva una mayor complejidad para su diseño y ejecución.

La complejidad, en palabras de Pérez Juste, es mucho más acentuada cuando los programas se convierten en proyectos:

...tanto los denominados educativos como curriculares. Si en estos casos los programas abarcan el desarrollo de las materias a lo largo de varios cursos, en aquellos se toman decisiones y previsiones en relación con objetivos de largo alcance que comprometen a todo el profesorado y hasta a toda la comunidad educativa, y ello tanto en lo relativo al aprendizaje específico como en esos otros objetivos... denominados no cognitivos... (2006:183)

Esta complejidad debe ser tenida en cuenta desde el momento en que se plantea la posibilidad de iniciar un programa/proyecto como son los proyectos bilingües de los centros escolares de Castilla y León. Aspectos como aceptación e implicación del profesorado, análisis profundo del contexto, toma de decisiones sobre las asignaturas y peso horario, diseño curricular, materiales disponibles y necesarios o las herramientas de evaluación hacen que el diseño del proyecto deba ser muy cuidadoso.

El primer paso, y uno de los más importantes, reside en el hecho de contar con un equipo directivo que conoce en detalle estos programas y está preparado para liderar los importantes cambios curriculares y organizativos que conlleva: “En una organización, como es un centro escolar, es necesario que alguien coordine el trabajo de todos acercándose a la máxima calidad y rendimiento, motivando, abriendo nuevos canales de comunicación, organizando al profesorado, etc.” (Laorden y Peñafiel, 2010:329).

Según la legislación vigente en Castilla y León (Orden EDU/6/2006), se especifica que el equipo directivo debe elaborar el proyecto bilingüe que ha de ser aprobado por el Claustro de profesores y por el Consejo Escolar antes de ser remitido a la administración educativa correspondiente. Es muy importante contar con el mayor apoyo posible por parte de toda la comunidad educativa y especialmente del profesorado, pues cualquier proyecto que se diseñe (asignaturas que se han de impartir en lengua extranjera, número de horas, necesidad de material...) va a afectar de alguna manera a todo el profesorado.

Tal y como apuntan Coyle, Hood y Marsh (2010), Ramírez (2011) o Hüttner y Smit (2014), no existe un modelo *CLIL* que sirva para todos los contextos educativos: el modelo *CLIL* no es único al no tratarse de un método. En palabras de Hüttner y Smith “CLIL practice is informed by local realisations of language teaching methodologies (often with at least a nod to communicative language teaching, itself an approach that encompasses a range of practices) and, most importantly of all, a host of content subjects” (2014; 163).

Hüttner y Smith (2014) también destacan que, antes de diseñar cualquier proyecto, el centro educativo debe tener en cuenta dos aspectos claves: los factores operativos y la escala de implementación.

Entre los **factores operativos** estos autores incluyen los siguientes:

- I. La disponibilidad del profesorado es un aspecto crucial y va a influir tanto en la planificación como la implementación del proyecto: influye en el diseño del modelo a seguir pues no es lo mismo que los profesores trabajen en equipo o que prefieran trabajar de forma individual.
- II. El nivel de dominio de la lengua vehicular para el programa *CLIL*, tanto de los profesores como de los alumnos, va a determinar el papel del profesor en el aula, la cantidad de *input* que puede o debe usar.
- III. El número de horas que se va a dedicar al programa es un aspecto esencial para establecer los objetivos que se persiguen. La carga horaria y el momento del currículum en que se trabaja con *CLIL* van a determinar el modelo *CLIL* más apropiado.

- IV. El modo en que se va a integrar lengua y contenido también influye en la decisión sobre el modelo elegido. Se puede trabajar la lengua antes, durante o paralelamente al curso *CLIL*.
- V. La posibilidad de que el curso salga del aula y tome una dimensión extracurricular por medio de proyectos de trabajo con centros escolares de otros países, permitiría la comunicación entre los alumnos y el trabajo colaborativo entre los profesores e incluso el intercambio o visitas. Esto influye en la dimensión que se quiera dar al proyecto.
- VI. Un aspecto controvertido pero importante, ya que influye en el modelo seleccionado, es el del proceso de evaluación: evaluación formativa o sumativa, centrada en el contenido, en el contenido y la lengua, solo en la lengua ...

En cuanto a la **escala**, estos autores diferencian entre dos modelos de instrucción:

- I. Enseñanza extensiva por medio de la lengua vehicular (extranjera). Este modelo entiende el uso de la lengua vehicular como la lengua de uso casi exclusivo para trabajar la/s asignatura/s, permitiendo muy pocos cambios a la primera lengua de los alumnos para la explicación de aspectos lingüísticos o de vocabulario. Los contenidos se enseñan por medio de metodologías que ayudan al aprendizaje de la lengua y la comprensión paso a paso, apoyando el contenido con la presentación de vocabulario y conceptos novedosos (*scaffolding*<sup>11</sup>). Para desarrollar esta tarea, lo habitual

---

<sup>11</sup> Término de uso frecuente en la metodología *CLIL* que viene a representar la necesidad de estructurar las clases de modo que el alumno siempre tenga algo en

es que el profesor encargado de enseñar asignaturas de contenido no lingüístico se coordine con el profesor de lengua extranjera, especialmente si es necesario trabajar ciertas estructuras antes de introducir el contenido.

Este modelo persigue un alto grado de consecución de objetivos, tanto en contenidos como en dominio de la lengua vehicular, por lo que a la hora de diseñar el currículum debemos pensar en que al menos el 50% pueda ser enseñado así. Cualquier asignatura puede ser válida para su instrucción en una lengua extranjera, así que se debe elegir después de analizar las características del propio centro y el profesorado debe trabajar en equipo para que el alumnado tenga un aprendizaje integral.

- II. Enseñanza parcial en la lengua vehicular (extranjera). Los modelos con instrucción parcial en la lengua objeto o lengua vehicular pueden llegar a trabajar por medio de *CLIL* desde tan solo un 5% del currículum. Se suele elegir una o más asignaturas y se determinan los contenidos específicos que se impartirán en la lengua vehicular. Con frecuencia, estos modelos *CLIL* funcionan con un cambio constante de lengua; las clases se imparten cambiando sistemáticamente de la lengua vehicular a la “primera lengua”<sup>12</sup> haciendo uso de una para, por ejemplo, resumir o presentar las ideas principales y de la otra para el resto de las actividades de la clase. Este

---

que apoyarse (conocimientos previos) para seguir y comprender lo que se trabaja. En palabras de Bentley (2010: 69) *"Scaffolding is the steps teachers take to support learners so they can understand new content and develop new skills... is temporary support to help learners do things now as well as in the future"*.

<sup>12</sup> Entendemos como primera lengua la lengua oficial en que se imparte el currículum, en nuestro caso el castellano, y no la lengua materna de los alumnos pues, eso implicaría el uso/conocimiento del árabe, rumano, búlgaro, etc. por parte del profesorado.

“trans-lenguaje”<sup>13</sup> se puede manifestar en el aula de diferentes formas y se concibe cada vez más como estrategia pedagógica o proceso que ayuda a desarrollar un concepto de bilingüismo más dinámico (Lasagabaster y García; 2014). Es muy común en los niveles iniciales de primaria que el alumnado se dirija al profesor usando la primera lengua pero que el profesor responda usando la lengua vehicular. El translenguaje entiende que el hablante bilingüe dispone de repertorio lingüístico único del cual seleccionan aquellos elementos que faciliten una comunicación efectiva (Lasagabaster y García; 2014).

Estos modelos ayudan a superar ciertos temores que se dan en el entorno escolar sobre la posibilidad de que algunos alumnos no lleguen a comprender o no aprendan conceptos clave de las materias impartidas en la lengua vehicular. Al seleccionar los conceptos y al hacer uso de la primera lengua para aclarar ideas o explicar vocabulario específico se facilita en gran forma el seguimiento de las clases en L2.

Una vez definidos los modelos de instrucción, resulta evidente la importancia de la decisión que se tome sobre el modelo elegido. Esta decisión debe partir de un análisis profundo del contexto y de un buen conocimiento de los modelos por parte del equipo directivo, en especial el director, que ha de liderar el proyecto y los cambios organizativos, curriculares y metodológicos que el modelo elegido implica. La propia Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) deja claras las funciones del director de las que destacamos:

---

<sup>13</sup> Coyle, Hood and Marsh (2010:16) nos definen el concepto: “translanguaging refers to a systematic shift from one language to another for specific reasons”.

- Dirigir y coordinar toda actividad del centro
- Impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro

Thomas y Collier (1997; 2002),<sup>14</sup> en su amplia y larga investigación sobre la efectividad en centros escolares con alumnado de lenguas minoritarias donde se imparten clases siguiendo programas bilingües, destacan, entre otras características, la importancia del liderazgo del equipo directivo para tratar de llevar a buen puerto el proyecto. En su informe “The Astounding Effectiveness of Dual Language Education for All” (Collier y Thomas, 2004:13) los autores hacen un sumario de algunos aspectos organizativos clave:

How the program is implemented can influence the rate at which English learners close the gap. Important principles of dual language include a minimum of six years of bilingual instruction with English learners not segregated, a focus on the core academic curriculum rather than a watered-down version, high-quality language arts instruction in both languages and integrated into thematic units, separation of the two languages with no translation or repeated lessons in the other language, ... use of collaborative and interactive teaching strategies. How **faithful**<sup>15</sup> **teachers** are to these principles can strongly influence the success of the program, and **the principal is a key player** in making the model happen as planned. Thus a crucial component of this school reform **is an active and committed principal who hires qualified teachers and plans collaboratively** with staff, providing for ongoing staff development and planning time. The principal also helps ... the ongoing evaluation of the program, including student performance on tests.

---

<sup>14</sup> Para más información sobre las importantes aportaciones de Wayne P. Thomas y Virginia P. Collier en el campo de las lenguas minoritarias y la enseñanza bilingüe remitirse a <http://www.thomasandcollier.com/Research%20Links.htm>

<sup>15</sup> La negrilla es nuestra.



Partiendo por tanto de la necesidad de iniciar el proyecto desde un análisis profundo del contexto y bajo el liderazgo del equipo directivo vamos ahora a analizar otras características que deben formar parte del proyecto para tener ciertas garantías de éxito.

### **3.2. PROGRAMAS EFICACES**

---

Atendiendo a Pérez Juste (2006:198), los componentes básicos de un programa educativo son:

- I. Unos contenidos
- II. Unos objetivos
- III. Un conjunto más o menos amplio y variado de medios y recursos
- IV. Un sistema integrado de evaluación

Todos estos componentes mínimos han de ser integrados o diseñados a partir de un contexto concreto y con posibilidades de cambio.

Los equipos directivos, coordinadores de programas y profesores están acostumbrados a tener que mostrar qué uso se ha hecho de los recursos y qué resultados se han obtenido, siendo habitual el análisis o la evaluación de los programas según su eficacia (logro de los objetivos) y su eficiencia (logro en relación con los medios y recursos) (Pérez Juste 2006:208).

Es fundamental que el programa lleve integrado su propio proceso de evaluación. Según Pérez Juste (2006) es frecuente que muchos programas no

contemplan la evaluación en su diseño y que esta actividad sea sobrevenida por intereses políticos o prácticos. Los resultados que estas evaluaciones aportan suelen tener relación con la intención del evaluador o de la persona o instituciones que las encargan. Pierden, sin embargo, mucha relevancia pues no van a poder aportar ayuda al buen hacer del programa ni en el inicio del mismo, ni en el proceso ni en su mejora continua.

Los programas de gran permanencia, como son los proyectos bilingües objeto de este estudio, necesitan tener integrada la evaluación para poder comprobar desde su inicio la necesidad y pertinencia del programa, su viabilidad y la mejora continua durante el desarrollo del mismo.

En el diseño del programa debemos partir del conocimiento de experiencias anteriores y aprovecharnos de la investigación y evaluaciones de programas, que aunque no sean idénticos a los nuestros comparten características y metas. La experiencia en este campo es amplia y ya existen trabajos importantes desde la década de 1930 en Sudáfrica donde se impartía educación bilingüe desde el siglo XIX (Heugh, 2012). Dichas investigaciones nos van mostrando rasgos o variables que estos programas tienen en común cuando son eficaces. Algunas investigaciones como las de Gold (2006) se centran en las características que presentan centros escolares concretos que han destacado por su eficacia en la aplicación de programas bilingües.

Aunque la diversidad de programas bilingües y de modalidades *CLIL* es muy amplia existen ciertas características comunes que los definen. Entre los

programas *CLIL* y los de inmersión lingüística<sup>16</sup>, posiblemente los segundos mucho más investigados que los primeros, existen diferencias notables como nos indican Baetens Beardsmore (2009) o Lasagabaster y Sierra (2010). Nosotros destacamos dos diferencias que consideramos importantes:

- La gran mayoría de los programas de inmersión son del modelo de iniciación a una edad temprana mientras que los programas bilingües tipo *CLIL* se asemejan más a los programas del modelo de inmersión tardía por lo que se mantiene buena parte de la formación del alumnado en su lengua materna. Esto es un aspecto importante que se debe tener en cuenta porque de esta manera el alumnado está adquiriendo un dominio de la lengua extranjera pero al mismo tiempo está adquiriendo conocimientos por medio de la lengua materna, lo que no le frena el desarrollo cognitivo del alumnado con dificultades en los primeros años.
- El contexto en que se lleva adelante la enseñanza es otro elemento diferenciador. Mientras en los programas de inmersión prácticamente la totalidad del alumnado tiene en común la misma lengua materna y apenas conoce la segunda lengua, en los programas como *CLIL* la lengua materna no resulta tan determinante y suele haber mucha diferencia entre el alumnado en el dominio de la segunda lengua. La eficacia de los programas bilingües a la hora de facilitar el aprendizaje de la segunda lengua (en su mayoría referidos al idioma inglés) y de los

---

<sup>16</sup> Nos referimos a los programas de inmersión seguidos en Canadá, por ser estos los más estudiados y los que han servido como modelo a los programas bilingües iniciados en Europa.

contenidos a través de esa lengua a hablantes de otros idiomas ha sido ampliamente investigado (García 2008, Krashen 1997).

Podemos concluir, partiendo de estas investigaciones, que para el buen funcionamiento de los programas bilingües necesitamos que estos estén bien implementados y que, tal vez, la forma más acertada de proyectar un programa sea partiendo del análisis de las características que vamos a presentar a continuación.

### ***3.2.1. Características que debe cumplir un programa bilingüe***

Aunque apenas hemos encontrado literatura relacionada directamente con la investigación de la implementación de programas bilingües y su repercusión en la organización de centros escolares, sí que existen publicaciones de autores como Gold (2006), Navés (2009; 2011), Robledo y Cortez (2002), Robledo (2008), Thomas y Collier (1997; 2002) y Villarreal (2009) entre otros, donde se describen los requisitos que, en su opinión, deben cumplir los centros escolares para desarrollar programas bilingües con ciertas garantías de éxito.

Estos autores han realizado sus investigaciones en contextos diferentes, en programas bilingües distintos y con políticas educativas diversas. Sin embargo, como veremos a continuación, las conclusiones a las que llegan son prácticamente las mismas y nos pueden servir como punto de partida y modelo de reflexión a la hora de realizar nuestra investigación.

A continuación vamos a hacer un recorrido por alguno de estos estudios. Nos centraremos en recoger aquellos detalles y características que se han mostrado como esenciales para el buen funcionamiento de los programas que son analizados. Desde este análisis pasaremos a detenernos con especial atención en la metodología propia de programas *CLIL*.

Gold (2006) realizó un estudio en 6 centros escolares de educación primaria de California (área metropolitana de Los Ángeles, San Diego y Ventura County) donde se imparte educación bilingüe y que llevan a sus alumnos a conseguir resultados superiores o muy superiores a la media del Estado aun partiendo de un *contexto poco alentador*<sup>17</sup>. La importancia de este estudio reside en que se trata de centros modélicos por haber sabido interpretar las necesidades a las que se enfrentaban a través de iniciativas innovadoras y bien lideradas.

Los modelos de educación bilingüe que se siguen en estos centros son diferentes, adaptados a las necesidades propias de cada uno de ellos, pero tienen en común que todos consiguen desarrollar con éxito los programas y alcanzar los objetivos, mejorando año tras año, a pesar de las barreras culturales, sociales e incluso administrativas<sup>18</sup>.

En el estudio se reflejan los resultados obtenidos por los alumnos y se ve la evolución positiva tanto del alumnado en programas bilingües (hispanos) como

---

<sup>17</sup> Se trata de centros escolares con características muy peculiares y que parten de una situación de desventaja: se encuentran en barrios marginales, con alumnado que proviene de familias con poca o ninguna formación y con recursos económicos muy limitados (en uno de los centros el 100% de los alumnos tenía becas de comedor escolar) por ello nuestra cursiva.

<sup>18</sup> En 1998 el Estado de California hizo efectiva la *Proposition 227* por la que se permite a los centros escolares impartir educación bilingüe sólo en el caso de que los padres lo soliciten y les sea concedido ese permiso. De lo contrario la educación se imparte en inglés en su totalidad o casi su totalidad.

del resto. Estos resultados, en constante mejora, encuentran su explicación en el análisis que hace Gold (2006) sobre las estrategias clave de implementación de los programas, los aspectos organizativos y metodológicos, el liderazgo, la rendición de resultados, la cualificación del profesorado y la formación permanente del mismo.

Gold (2006) agrupa las características que hacen ejemplares a estos seis centros en varias unidades de análisis. Nosotros hemos seleccionado las siguientes:

- Aspectos pedagógicos (*instructional features*)
  - Los centros optan por modalidades diferentes de bilingüismo - en algún caso coincidentes - y siguen con rigor el diseño del programa. Uno de los centros tiene programa bilingüe en dos lenguas distintas.
  - Todos los centros inician el programa bilingüe en el segundo ciclo de educación infantil y se extiende hasta el segundo ciclo de educación primaria.
  - Se dispone de apoyo de profesorado bilingüe y se presta especial atención a aquellos alumnos a los que les resulta más difícil la transición hacia la L2 que suele ser plena en 4º de primaria.
  - El profesorado trabaja continuamente en equipo: especialmente el profesorado de L2 -en este caso lengua inglesa- con el profesorado bilingüe.
  - Se trabaja la multiculturalidad tanto en la propia aula como en el centro.

- El respeto por la lengua materna y la cultura es parte esencial del programa. En algunos centros se llegan a acreditar los conocimientos adquiridos por los alumnos en la lengua materna por medio de pruebas oficiales.
- Todos los centros muestran un altísimo interés en el desarrollo lector en edades tempranas en la lengua materna de los alumnos.
- Liderazgo:
  - Todos los directores tienen experiencia: algunos llevan más de 10 años como directores del centro y en varios casos han sido profesores del centro o miembros del equipo directivo antes de ser directores.
  - Todos ellos tienen gran conocimiento de la educación bilingüe y forman equipos directivos con personal bilingüe que ayuda al profesorado en el desarrollo del programa y es capaz de comunicarse con los padres de los alumnos en su lengua.
  - Varios de los directores visitan con regularidad las aulas y hacen de mentores de los profesores nuevos.
  - La implicación de los padres es uno de los principales objetivos de los equipos directivos. Para conseguirlo se les facilita la comunicación con el profesorado y se les ofrecen cursos de formación en el centro escolar sobre cómo ayudar en la educación de sus hijos.
- Evaluación/Seguimiento (*Accountability*)
  - Se marcan unos objetivos ambiciosos.

- Los centros tienen en consideración los resultados de las evaluaciones del Estado y del Distrito. Varios centros evalúan los conocimientos por separado en la L1 (español) del alumnado.
- Es habitual que los profesores se reúnan para analizar los resultados, delimitar los aspectos que se pretende mejorar y localizar e identificar los alumnos con dificultades para ayudarlos a progresar.
- Uno de los centros cuenta con el apoyo de un agente externo que evalúa todos los centros que siguen el proyecto bilingüe diseñado por ese agente.
- Profesorado y formación permanente:
  - Todos los centros disponen de un porcentaje muy elevado de profesorado con acreditación en enseñanza bilingüe. En uno de los centros llega al 95%.
  - Más del 50% del profesorado es de origen hispano, por lo que conoce bien la lengua y cultura de los alumnos y puede comunicarse con los padres sin limitaciones.
  - Varios centros cuentan con un profesor especialista en recursos bilingües.
  - La mayoría del profesorado tiene amplia experiencia docente.
  - El profesorado nuevo cuenta con el seguimiento y apoyo del profesorado experimentado en su formación/adaptación.
  - Varios centros dedican tiempo a la formación en trabajo colaborativo para mejorar el rendimiento de las clases (*peer*



*coaching*) y a que sus profesores observen al profesorado experto dentro del aula.

- Varios centros imparten cursos de formación en el desarrollo de la lectura.
- Se diseñan cursos de formación según las necesidades que van surgiendo en el centro.

Robledo y Cortez (2002), Robledo (2008)<sup>19</sup> y Villarreal (2009) describen lo que sería un marco de instrucción efectivo para programas de aprendizaje de la lengua inglesa y destacando los siguientes factores:

- Liderazgo del Estado/Ministerio por medio del diseño e implementación de un estricto sistema de seguimiento que, mediante una legislación apropiada y el necesario apoyo económico, se encargue de supervisar que los programas cumplen con los estándares de calidad establecidos.
- Dirección del centro que atiende preferentemente el apoyo y supervisión del programa con el objetivo de que tenga éxito, por lo que es necesaria una monitorización consistente, una evaluación adecuada y una adaptabilidad del programa para garantizar el éxito de los estudiantes.
- Contar con el apoyo económico necesario y asegurarse de que los fondos destinados al éxito de estos programas sean usados en ello.

---

<sup>19</sup> En julio de 2008, un juez de Texas tomó una decisión contra el Estado de Texas por lo que consideraba un fallo en la eficacia de la enseñanza impartida a alumnos ELL (English-language learners) y por la falta de igualdad de oportunidades. La Dra. Robledo Montacel en octubre de ese mismo año presentó una guía, basada en su investigación, para el diseño, implementación y evaluación de programas ELL efectivos.

- Participación de los padres y de la comunidad tanto en el diseño como en la implantación de los programas.
- Apoyo a los estudiantes para que consigan la competencia en la lengua por medio de un programa que marque unos requisitos elevados pero que se asegure de proporcionar al alumno herramientas de ayuda.
- Calidad en la enseñanza y en el currículum que se consigue por medio del diseño e implementación de un plan de estudios riguroso y de un profesorado bien cualificado. Tanto el profesorado especialista como el resto del profesorado participante debe seguir planes de formación continua que se basen en prácticas novedosas y contrastadas.
- Evaluación del programa basada en su seguimiento de los estándares de calidad, su fidelidad en la implementación y la elevada tasa de éxito de los resultados académicos de los alumnos.

### **3.2.2. CLIL: Características de programas ejemplares**

Navés (2009; 2011) realiza un análisis sobre las características que debe cumplir un programa *CLIL* basándose en estudios sobre programas que integran el aprendizaje de lenguas y contenidos en diversos contextos de aprendizaje. Nosotros consideramos el decálogo presentado por esta autora como una herramienta clave para nuestra investigación pues integra gran cantidad de literatura sobre este campo y confirma y resume todo lo que nosotros hemos podido encontrar tras analizar los trabajos de autores como

Gold (2006), Robledo y Cortez (2002), Robledo (2008), Thomas y Collier (1997; 2002) y Villarreal (2009) entre otros.

El decálogo, que analizaremos detalladamente a continuación, nos servirá para poder establecer los estándares de calidad que debe perseguir todo programa bilingüe que se pone en marcha. Estas características indicadas por Navés (2009; 2011) y complementadas por otros autores serán la referencia sobre la que elaboraremos nuestras herramientas de evaluación pues partiendo de ellas podemos encontrar los indicadores que determinarán, a nuestro entender, los puntos fuertes y débiles del programa.

Los siguientes son los diez aspectos que Navés (2009; 2011) encuentra como denominador común de programas que funcionan satisfactoriamente. Iremos analizando todos ellos y nos detendremos de forma especial en el último, que se refiere a los aspectos pedagógicos y metodológicos del enfoque *CLIL*.

**1. Integrar, respetar y apoyar la lengua materna y la cultura del alumno.**

Atendiendo a la literatura relacionada con la adquisición de lenguas, el dominio de la lengua materna tiene una influencia determinante en la adquisición efectiva de la lengua extranjera. Krashen (1997) indica que la alfabetización adquirida en la lengua materna se transfiere a la L2. El conocimiento de una lengua acelera el conocimiento de la segunda y otras. En la misma línea Collier (1995) y Cummins (1981; 2005) mantienen que la adquisición y desarrollo de la L1 tiene una influencia muy positiva en el aprendizaje de la L2 en la escuela.

Collier (1995) nos habla de cuatro componentes que interactúan entre sí en la adquisición de la L2 como podemos ver en la siguiente figura:

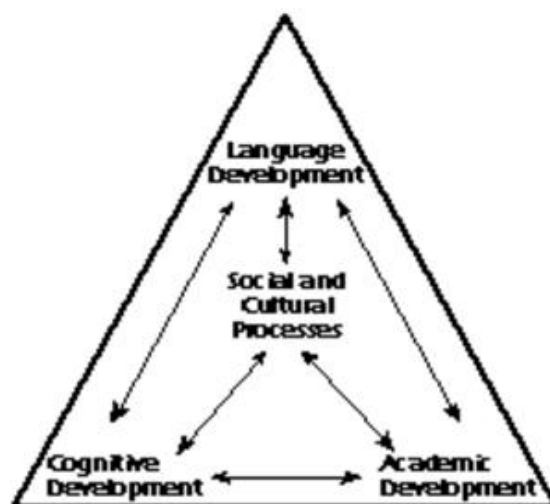


Figura18  
Language Acquisition for School (Collier,1995)

En el centro de la figura, y como elemento pivote, nos encontramos “Social and cultural processes”, es decir, el reconocimiento del entorno cultural del alumno. Partiendo de este reconocimiento debemos potenciar el desarrollo de la propia lengua del alumno para alcanzar un desarrollo cognitivo que nos permita avanzar en el aspecto académico. La idea que subyace en este planteamiento reside en que todo aquello que se aprende en la primera lengua del alumno ayuda a hacer más accesible y comprensible lo que se trata de aprender en la segunda lengua. Se hace una transferencia de la primera lengua a la segunda, siempre y cuando la exposición a la segunda lengua sea la adecuada y el alumno esté motivado para aprenderla (Cummins 1981; 2005).

Los programas *CLIL* efectivos permiten que los alumnos en las etapas iniciales del programa hagan uso de la lengua materna (Navés, Muñoz y Pavesi, 2002),

incluso permitiendo que se les puedan dar instrucciones fundamentales en su lengua para facilitar la comprensión y la progresión del alumno.

Por otro lado, debemos tener en cuenta que el objetivo principal que se persigue desde la política educativa del Consejo de Europa y de la Comisión Europea es que sus ciudadanos adquieran una competencia plurilingüística y multicultural, es decir, que las personas sean capaces de usar más de una lengua y que conozcan y puedan interactuar con personas de otras culturas. El individuo es un ser social, por lo tanto el entendimiento y respeto mutuo es una de las metas principales: "...the opportunity to learn other languages is an essential condition for intercultural communication and acceptance of cultural differences" (Council of Europe 2006:4).

## **2. Profesorado bilingüe o multilingüe**

Aunque la lengua que se usa para la enseñanza de contenidos sea casi únicamente la lengua extranjera, el profesorado que imparte esos contenidos en esa lengua debe ser bilingüe o plurilingüe, ha de demostrar comprensión de la lengua materna de los alumnos y responder de forma apropiada cuando los alumnos hacen uso de su lengua materna.

Thomas y Collier (2003) también destacan la necesidad de un profesorado bien formado y con dominio de la lengua vehicular como un elemento más que ha de contribuir a la eficacia del programa.

Desai (2010), analizando la necesidad de una política más intervencionista sobre la elección de lenguas en Sudáfrica<sup>20</sup>, especialmente en centros escolares rurales o de zonas marginales, argumenta en contra de los modelos bilingües que se están aplicando allí, debido, entre otros factores, a la escasa competencia del profesorado en la lengua extranjera, así como en la didáctica:

...is that despite the early shift English medium of instruction, many black learners... show low levels of English by the time they enter tertiary education... Of course, this may be associated with a number of factors such as the level of teachers' competence in English, the amount of exposure to English, how English as a language is taught in black schools... (Desai, 2010:107).

Los profesores son también un modelo para los alumnos que están aprendiendo la segunda lengua, por lo que es importante que éstos tengan “native or native-like ability in either or both of the language(s) in which they are instructing” (Lindholm-Leary, 2000:20).

La preocupación por el nivel de competencia lingüística del profesorado es evidente en cualquier programa bilingüe. En nuestra Comunidad Autónoma, la Junta de Castilla y León ha ido modificando el nivel de exigencia de

---

<sup>20</sup> Tras la caída del Apartheid, la Constitución de Suráfrica reconoció 11 lenguas oficiales y se determinó que todas ellas deben ser tratadas con equidad y la misma estima. Para asegurarse del desarrollo de las lenguas “africanas” y monitorizar la política lingüística se creó un organismo supervisor, denominado *Pan South African Language Board*. A pesar de ello, se puede observar una tendencia hacia un monolingüismo “oficial” que se está decantando por el inglés. Esto está teniendo repercusiones importantes en la educación. Birgit Brock-Utne, Zubeida Desai y Martha Qorro están al frente del proyecto LOITASA (Language of Instruction in Tanzania and South Africa) subvencionado por la *Norwegian University Fund* que desde 2002 se ha dedicado, por un lado a estudiar y analizar las políticas lingüísticas actuales y su implementación y por otro un diseño experimental sobre las lenguas de instrucción tanto en Suráfrica como en Tanzania. Para más información sobre el proyecto y sus publicaciones véase <http://www.loitasa.org/>

competencia lingüística del profesorado encargado de impartir las materias del programa *de sección bilingüe*. Como ya hemos mencionado con anterioridad en el apartado 2.2., en educación primaria, al inicio del programa se solicitaba al profesorado implicado certificar un nivel B1 del MER correspondiente al Primer Ciclo de la Escuela Oficial de Idiomas o la titulación de Magisterio por la especialidad de lengua correspondiente. Pero desde el curso 2012-2013, aquellos profesores que quieran optar a cubrir plazas vacantes en centros con secciones bilingües deberán acreditar un nivel B2 o superior, incluidos los titulados de Magisterio por esa especialidad (Resolución de 14 de noviembre de 2011). Dada la magnitud del cambio y la imposibilidad de gran parte del profesorado para conseguir una certificación oficial que le diera acceso a esa acreditación, la propia Junta de Castilla y León diseñó una prueba/examen realizada en junio de 2012 por la que se accedía a la acreditación pero no se obtenía una certificación oficial de nivel B2. En el caso de no ser superada dicha prueba, el profesorado debía seguir unos cursos en lengua extranjera para conseguirla. (Orden EDU/344/2012, de 18 de mayo)

Como ya hemos reflejado con anterioridad, en sus comienzos la mayoría del profesorado encargado de impartir los programas la enseñanza bilingüe en los centros de educación primaria de Castilla y León era profesorado en comisión de servicios al que se exigía un nivel B2 y que pertenecía generalmente a la especialidad de lenguas extranjeras. Consecuentemente, surge otro elemento de preocupación: el dominio de las materias no lingüísticas por parte del profesorado que las imparte. Podríamos decir, entonces, que la mejor opción sería disponer de profesorado que acredite ambas capacidades y ante esta

necesidad, las universidades ya ofrecen titulaciones de posgrado con el perfil de profesor para enseñanza bilingüe en educación primaria. Por su parte, la Junta de Castilla y León, como hemos reflejado con anterioridad, ha ofertado durante varios cursos académicos a un número reducido de sus profesores la posibilidad de obtener una beca para formarse como profesores bilingües en las Universidades de Valladolid y Salamanca.

En palabras de Navés (2011) el perfil del profesorado ideal sería el siguiente:

1. bilingual and even multilingual
2. dual qualifications / specialization in the subject and in the target language
3. high level of competence in the target language
4. ample experience with the subject
5. specific training in CLIL and language acquisition

### **3. Opcionalidad del programa**

Las características que comparten los programas bilingües eficaces son su opcionalidad, el objetivo de adquirir el dominio de la primera y de la segunda lengua, y el hecho de que estos programas no sean selectivos.

Los programas bilingües no son impuestos, son una opción, una elección que deben hacer esencialmente las familias. En los centros escolares de Castilla y León, la norma es que los padres decidan sobre la educación bilingüe a la hora de elegir el centro escolar de sus hijos, pudiendo elegir entre un centro con sección bilingüe y otro que no la tenga. Lo que no es posible, desde nuestra



experiencia, es que los padres puedan decidir que su hijo no reciba educación bilingüe en un centro escolar con sección bilingüe. Esto puede resultar un problema tanto para las familias como para el centro escolar si a medida que avanza el programa surge un número estimable de alumnos que tienen dificultades de aprendizaje o simplemente no puede seguir el programa. Si el centro es de una sola línea, el problema puede ser aún mayor. Desde la experiencia personal y profesional, podemos afirmar que los centros no se plantean esta situación cuando diseñan el proyecto, teniendo que elaborar unas directrices cuando empiezan a surgir los problemas con el alumnado que no puede seguir el programa o con el alumnado de nueva matriculación que no ha seguido educación bilingüe con anterioridad.

En el enfoque *CLIL* la instrucción de la lengua extranjera no está estructurada como en una clase de idiomas, sino que está contextualizada e integrada en el proceso de instrucción de contenidos. Los contenidos se aprenden a través de la lengua y ésta se adapta a las necesidades del contexto. El alumno que tiene problemas para adquirirla no se saca del aula, no se separa del resto, sino que permanece en el grupo y se buscan las herramientas, los apoyos necesarios para facilitarle el aprendizaje (Robledo, 2008) evitando que los grupos bilingües se conviertan en grupos selectivos.

#### **4. Estabilidad del programa y del profesorado**

Thomas y Collier, cuando analizan los múltiples beneficios de los *dual-language programs* en los EE.UU., hacen también referencia a la necesidad de que éstos se impartan durante al menos seis años: "...Effective two-way dual-

language programs provide a minimum of six years of bilingual instruction” (2003: 62).

Corroborando esta idea se encuentra el trabajo de Gold (2006). Si bien los centros que analiza como modelos de éxito en educación bilingüe solo imparten esa enseñanza durante tres años en educación primaria, los propios centros se encargan de que la educación infantil se lleve a cabo siguiendo el modelo bilingüe para garantizar la duración del programa.

En la misma línea, García (2009) mantiene que el tiempo que debe transcurrir para que un alumno sea funcional a nivel académico en una lengua extranjera es de unos 7 años. Es un periodo de tiempo muy amplio, con frecuencia mayor del que muchas instituciones educativas están dispuestas a conceder, esperando resultados positivos inmediatos cuando se ponen en marcha estos programas u otro tipo de reformas más a largo plazo.

Ante proyectos con una duración tan larga, uno de los elementos fundamentales para su éxito es que tanto el programa como el profesorado encargado de llevarlo adelante sean estables. Es importante que el profesorado conozca bien el proyecto, el alumnado y el contexto en que va a desarrollar su trabajo.

### **5. *Implicación de los padres***

Como hemos mencionado con anterioridad, el que tal vez sea el programa bilingüe de más éxito hasta nuestros días, el llevado a cabo en Quebec, tuvo su origen en el gran interés de los padres por la adquisición de la segunda lengua, francés, por parte de sus hijos.

Según Montemayor (2004), la participación de la familia en el aprendizaje de sus hijos tiene más influencia en los resultados que el estrato socioeconómico del que provengan. Los padres pueden tener un papel crucial en el aprendizaje y desarrollo cognitivo de sus hijos, encargándose de realizar con ellos actividades en casa que estén orientadas a la formación, realizando tareas que promuevan, desarrollen y refuercen el aprendizaje de la primera lengua, su lectura y escritura. Como hemos mencionado con anterioridad, esas habilidades se transfieren al aprendizaje de la segunda lengua.

Arias y Morillo-Campbell (2008) y Thomas y Collier (2002) destacan la necesidad de comunicación entre el centro escolar y las familias, tanto por medios tradicionales como modernos, como es el caso de las plataformas educativas a través de las cuales padres y profesores pueden compartir todo tipo de información relacionada con el centro escolar y la evolución de los alumnos, si bien este tipo de plataformas, en Castilla y León, funcionan esencialmente en los centros privados-concertados. Estos autores resaltan la importancia de que las familias encuentren en el centro escolar una sensación de que son bienvenidos y escuchados y consideran importante una comunicación de doble vía, es decir, cómo pueden ayudar las familias al éxito del centro y cómo puede ayudar el centro al trabajo en casa de las familias con sus hijos.

El papel de las familias es crucial y por ello es importantísimo que sean constantemente informadas por el centro escolar y su profesorado sobre la progresión de los alumnos y el modo en que pueden ayudar al desarrollo de los

mismos. Gold (2006) encuentra en la comunicación con las familias una de las características comunes de los centros que analiza en su estudio.

## **6. Esfuerzo de todas las partes implicadas**

El buen funcionamiento de un programa *CLIL* no depende de una persona en concreto, ni siquiera del grupo de personas directamente involucradas en el programa. Algunos de los elementos más determinantes en el éxito del proyecto son agentes externos tal y como destacan Ruíz-Garrido y Fontanet-Gómez: "Some of the main contributors to the success of a CLIL programme are usually policy makers and higher level decision takers, external participants of the programme" (2009:183).

En lo que corresponde al centro escolar, Fleischmann, directora de un laureado centro educativo bilingüe en Graz, Austria, menciona, entre sus recomendaciones, la necesidad de apoyo del proyecto por padres, profesores y alumnos, bajo el liderazgo de la dirección del centro:

If a principal considers a strong language programme meaningful for the school then the next step is to form a lobby to support this idea. The initial vision can emerge originally from a teacher, a parent or a student, yet success will inevitably necessitate strong support from many members of all three groups (teachers, parents, students) involved. (2007; 55)

Atendiendo a lo mencionado por Ruíz-Garrido y Fontanet-Gómez (2009:183), entendemos que es de vital importancia para el éxito del programa bilingüe la implicación de la administración educativa. Nuestro sistema de educación pública es muy centralizado, prácticamente todo proyecto de cierta

envergadura que se quiera poner en marcha tiene que pasar por el filtro de la administración educativa competente. Los centros educativos de carácter público dependen enteramente de financiación por parte de la administración para desarrollar proyectos como las secciones bilingües. Además de la financiación, nuestro sistema solo permite la provisión de personal docente por parte de la administración sin intervención del centro en la selección. En el caso de los centros concertados son éstos los que se encargan de seleccionar al personal docente debidamente acreditado.

La educación bilingüe es un proyecto a largo plazo, hemos destacado este factor con anterioridad y hemos mencionado la importancia de la estabilidad del profesorado para facilitar el éxito. Tal vez aquí se deberían buscar fórmulas para garantizar dicha estabilidad. Este aspecto es muy complicado de cumplir en el caso de la enseñanza pública en España, especialmente en los centros rurales en núcleos con escasa población. Son muchos los centros de estas características en Castilla y León, alejados de poblaciones importantes, donde el profesorado permanece, por regla general, poco tiempo, tratando de acercarse a las poblaciones importantes y capitales de provincia lo antes posible para evitar el tiempo y el gasto económico que supone desplazarse desde el lugar de residencia al centro de trabajo. Se encuentra, además, el profesorado en expectativa de destino que cambia con regularidad de centro escolar hasta conseguir un destino definitivo. Esta situación ya la resaltan Navés y Muñoz (1999) cuando analizan las primeras experiencias *CLIL* en España.

Resulta esencial que desde el propio centro educativo se asuma el liderazgo del proyecto, demostrando que se está bien informado sobre la mecánica de estos programas y convencido de su eficacia. Se ha de ser proactivo a la hora de tratar de involucrar a la comunidad educativa en general: profesorado, padres y madres o administración. Es importante promover una buena coordinación que facilite la comunicación e intercambio de información entre todas las partes.

### **7. Perfil y formación del profesorado**

La calidad del profesorado y de la gestión del centro educativo son dos de los factores más importantes a la hora de conseguir un buen funcionamiento de la escuela y, por tanto, conseguir un buen rendimiento académico del alumnado.

La actitud y las expectativas del profesorado suelen estar en relación directa con la experiencia que estos profesores han tenido cuando eran estudiantes (Pena y Porto, 2008), por ello es importante conocerlos para entender la forma en que enseñan.

En las investigaciones llevadas a cabo en centros educativos que están desarrollando programas bilingües y que son modélicos por sus resultados, se ha encontrado que el profesorado, además de tener una formación específica en bilingüismo, trata de ampliar sus conocimientos. El profesorado sigue una formación continua, tanto en buenas prácticas educativas como en aspectos relativos a la innovación de la enseñanza de lenguas extranjeras (Robledo y Cortez, 2002). En estos mismos estudios se observó la importancia de que el profesorado tenga formación en los aspectos teóricos relacionados con la

adquisición del lenguaje, que tenga dominio de la lengua extranjera que pretende enseñar, que conozca los aspectos pedagógicos y domine las técnicas específicas de enseñanza de lenguas extranjeras. Navés (2011) habla de un perfil triple del profesorado: profesores con un elevado dominio de la lengua de instrucción, con dominio de la materia que ha de enseñar en esa lengua y, finalmente, con dominio de diferentes estrategias para integrar lengua y contenido.

Gold (2006) revela que los centros analizados en su estudio cuentan con profesionales altamente cualificados y con experiencia, pero participan en programas de formación según las necesidades detectadas en el centro escolar. La coordinación, apoyo entre profesores y observación de clases ejemplares son una constante en su estudio, así como la supervisión y apoyo al profesorado de nueva incorporación. Estos programas requieren tanto formación previa como formación permanente del profesorado. Atendiendo a Lindholm-Leary, "There must be pre-service and in-service training in: The dual language education model, including bilingual and immersion research and theory; Second language development; Instructional strategies in second language development; Multicultural and educational equity training; and Cooperative learning". (2000:21)

Dafouz, Llinares y Morton (2009), en su proyecto para elaborar lo que denominan *Framework for CLIL teacher development*, centrado en educación secundaria, definen ocho áreas de conocimiento (ver figura 19) que deben ser trabajadas en la formación del profesorado. Estas áreas, consideradas clave por los autores, deben desarrollarse en cuanto a conocimientos, valores y

actividades, que ellos definen así “*Value* refers to what CLIL teachers need to appreciate, *knowledge* refers to what CLIL teachers need to know and *skills* focuses on what CLIL teachers need to be able to do”. (Dafouz, LLinares y Morton, 2009:16)

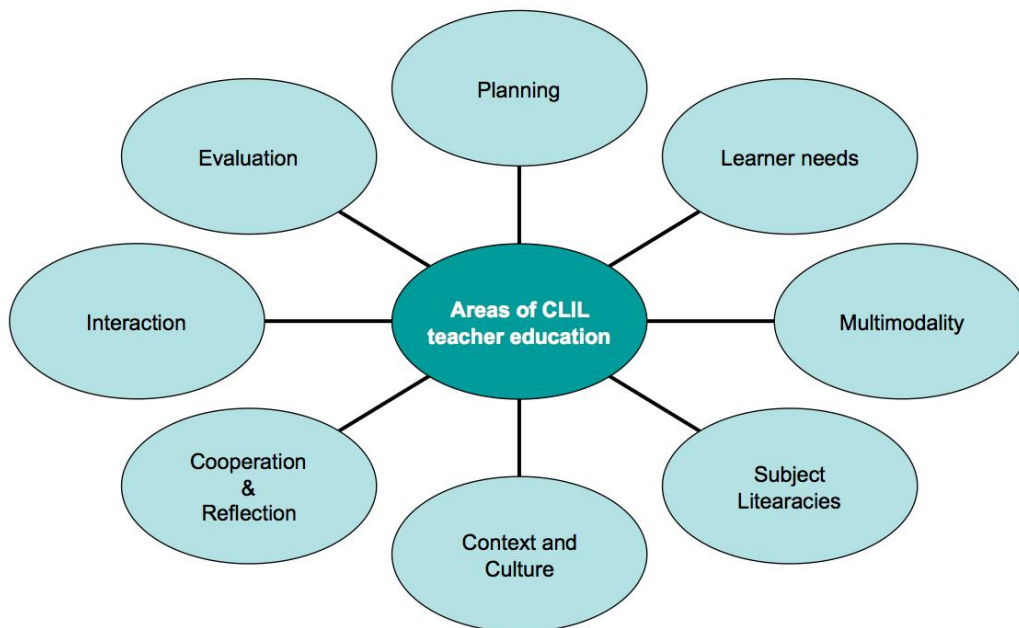


Figura:19  
*Areas of knowledge for CLIL secondary teachers* (Tomado de Dafouz, LLinares y Morton, 2009:14)

Por otro lado, también conviene destacar que la dirección de estos centros educativos que se presentan en estudios como los de Gold (2006) o Thomas y Collier (2003), selecciona al profesorado tras evaluar no sólo su formación académica, sino también su perfil: su experiencia, adaptabilidad, compromiso, habilidades, capacidad para relacionarse, etc. Éste es un aspecto citado como esencial en los estudios que hemos analizado, pero hoy por hoy de muy difícil solución en el sistema educativo público de Castilla y León dado que los equipos directivos no tienen delegada esa capacidad de selección del profesorado.



### **8. Expectativas elevadas**

El centro escolar ha de establecer unos objetivos claros y realistas pero exigentes para todos los alumnos (Howard, Sugarman y Christian, 2003), centrados en la parte instrumental del currículum, evitando versiones adaptadas o simplificadas (Thomas y Collier, 2003), y estos objetivos deben ser difundidos entre el profesorado, padres y alumnos. Todos deben conocerlos y entender que eso es lo que se espera que los alumnos consigan y no menos. Tanto la administración educativa como el centro escolar son responsables de que se consigan los objetivos marcados y deben informar tanto a los padres como al resto de la comunidad educativa del progreso obtenido (Robledo, 2008). Los resultados alcanzados por los alumnos que trabajan en la segunda lengua deben ser comparativamente iguales a los de los alumnos que lo hacen en la primera, usando para ello los instrumentos de evaluación adecuados.

Como hemos mencionado con anterioridad, es importante que la dirección del centro escolar demuestre liderazgo y que el profesorado esté preparado para impartir clases de calidad y encargarse de que las expectativas se exijan y se alcancen, consiguiendo así una educación que marque la diferencia (Walqui, 2006).

### **9. Disponibilidad de materiales**

Las clases que siguen el enfoque *CLIL* necesitan la elaboración de materiales específicos que facilitan al alumnado el aprendizaje de la lengua y del contenido. Navés y Muñoz (1999) hacen referencia a la importancia de la creación de materiales y su relación con el éxito de los programas bilingües.

Según indica Bonnet “CLIL teachers spend more time on lesson and material preparation and demonstrate cultural sensitivity” (2012:67).

A pesar de que cada vez es mayor la cantidad de materiales que aparecen en el mercado todavía son los profesores los que tienen que crear la mayoría de ellos y adaptarlos a la realidad educativa en que se encuentran. Esa es una actividad que requiere mucha dedicación y el tiempo es un elemento del que no se dispone siempre en los centros escolares.

Un recurso muy atractivo para la docencia bilingüe es el trabajo con materiales auténticos (Moore y Lorenzo, 2007), pero, a pesar de ello, el profesor tiene la difícil tarea de asegurarse de que ese material es accesible lingüísticamente (depende del nivel de dominio de la lengua de sus alumnos) y cognitivamente (depende de la edad de los alumnos).

Fleischmann, desde la perspectiva de directora de un centro bilingüe austríaco, hace referencia a que el equipo directivo debe estar preparado para motivar a los profesores que recibirán una carga de trabajo adicional con motivo del proyecto bilingüe:

The principal must also be prepared to provide motivation for the teachers who will be given an additional workload as a result of establishing a bilingual programme. The programme will require continual promotion and improvement as the particular needs of teachers, students and parents become apparent through each school year. (2007:55)

Aquellos materiales que han sido elaborados, probados y que han resultado útiles deberían estar a disposición del profesorado en todo momento. La

experiencia directa nos muestra que sería importante crear un banco de recursos en aquellos centros con secciones bilingües.

## **10. Metodología**

La necesidad de formación del profesorado en los aspectos pedagógicos y metodológicos del enfoque *CLIL* ya ha sido mencionada con anterioridad. La aproximación metodológica normalmente asociada con *CLIL* es la centrada en el alumno y relacionada con el constructivismo y la interacción social (Dalton-Puffer, 2007). El constructivismo entiende el aprendizaje como un proceso activo donde el alumno crea ideas nuevas partiendo de los conocimientos que ya posee. Atendiendo a Vygotsky:

Any learning a child encounters in school always has a previous history. For example, children begin to study arithmetic in school, but long beforehand they have had some experience with quantity - they have had to deal with operations of division, addition, subtraction, and determination of size.- Consequently, children have their own preschool arithmetic...(1978: 32)

La importancia de la interacción social se basa en el hecho de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se produce con la comunicación lingüística entre profesor y alumno. Esta comunicación es un requisito imprescindible para la internalización del conocimiento. Por esta razón, atendiendo a Ruíz-Garrido y Fontanet-Gómez (2009), es importante prestar atención a tres aspectos principales de *CLIL*:

- Lo que los alumnos van a aprender: contenido
- Cómo lo van a aprender: metodología

- El vehículo de aprendizaje: lengua

De Graff (2007) resume en cinco puntos o indicadores lo que sería una aproximación adecuada por parte del profesorado a la hora de desarrollar una metodología *CLIL* acertada:

- a) El profesor ha de exponer al alumno a nuevos contenidos minimizando el nivel de dificultad por medio de una selección de materiales que sean auténticos y atractivos, adaptando la complejidad de los textos al nivel de los alumnos y haciendo uso de apoyos visuales y del lenguaje corporal para el andamiaje del contenido y del nivel lingüístico.
- b) El profesor ayuda a los alumnos a procesar la información centrada en el significado, estimulándolos a que adquieran más vocabulario, a comprobar su significado, a usar de forma implícita y explícita *feedback* correctivo y a practicar por medio de tareas orales y escritas que sean relevantes.
- c) El profesor facilita el procesamiento de información centrada en la forma por medio de ejemplos, realizando repeticiones y comprobaciones, aclarando dudas y facilitando la retroalimentación tanto de forma directa como por medio de los compañeros de clase. La explicación de normas tal y como se entienden en la clase de lengua extranjera no es el tipo de instrucción centrada en la forma que se aplica en el aula de *CLIL*.
- d) El profesor facilita la producción de respuestas de los alumnos animándolos a trabajar por medio de diferentes formatos interactivos y practicando formas creativas de producción oral y escrita como, por ejemplo, presentaciones, mesas redondas, debates, artículos, cartas,

etc. Ha de poner en práctica tareas comunicativas acordes con el nivel de los estudiantes, dando al alumno el tiempo necesario para completarlas y animándole a que haga en lo posible uso exclusivo de la segunda lengua, facilitándole retroalimentación sobre el uso incorrecto de la lengua y estimulando la retroalimentación por parte de sus compañeros.

- e) El profesorado facilita estrategias de comprensión, estimulando a los alumnos a que superen las dificultades que surjan en la comprensión y la expresión de la lengua extranjera por medio de apoyos y de una estrategia de andamiaje inmediato, atendiendo a la necesidad del momento.

Navés (2009; 2011) agrupa en diez puntos las características metodológicas que debe tener un buen programa *CLIL*.

1. El profesor debe tener un nivel de competencia de la lengua vehicular alto y al mismo tiempo dominar la materia que va a impartir en esa lengua.
2. El objetivo de las clases y de las tareas debe centrarse en el significado y no en la forma, en fluidez comunicativa y comprensión de contenidos. Ese aspecto de la comunicación, la forma, es un objetivo secundario que debería trabajarse más en la asignatura de lengua extranjera.
3. El profesor ha de mostrar una actitud positiva y activa, dando instrucciones claras y precisas sobre las actividades que se deben realizar, tratando de mantener al alumno centrado e involucrado en

- tareas y secuenciando la instrucción de forma gradual y apropiada para conseguir los objetivos previstos y conocidos por los alumnos.
4. La introducción de contenidos nuevos por parte del profesor se llevará a cabo usando diferentes estrategias y recursos, por ejemplo, haciendo demostraciones, utilizando apoyos visuales, modelando por medio de abundantes ejemplos, realizando conexiones con conocimientos previamente trabajados, reformulando, etc. De esta manera lo nuevo resulta comprensible y tiene sentido en el contexto en que se pretende trabajar.
  5. El profesor hace un seguimiento individualizado de la progresión del alumno y le da retroalimentación inmediata cuando es necesario. Es imprescindible comprobar constantemente la comprensión de la L2, consiguiendo de esta manera un alto intercambio comunicativo entre el profesor y el alumno y entre los alumnos entre sí.
  6. El profesor permitirá que el estudiante pueda responder de diferentes maneras, como, por ejemplo, permitiendo que además de la lengua extranjera se pueda usar la primera lengua o incluso responder con acciones, con gestos, especialmente en edades tempranas, aunque poco a poco se irá exigiendo un mayor uso de la lengua extranjera hasta alcanzar más autonomía.
  7. En el diseño del programa se irán integrando contenidos que requieran procesos cognitivos más complejos junto con la lengua extranjera. Atendiendo a Bloom (1956) el docente tratará de organizar los objetivos que pretende alcanzar con los alumnos jerárquicamente, de más sencillos a más complejos. Se entiende que el alumno solo puede

alcanzar un nivel cognitivo superior si ha asimilado correctamente el nivel previo. Procesos y habilidades como identificar, comprobar, clasificar, diferenciar, opinar, predecir o sacar conclusiones forman parte de esos procesos. En la tabla X adaptada de Anderson y Krathwohl (2001), que revisan y actualizan la taxonomía original de Bloom (1956), podemos ver los niveles o procesos cognitivos de menor a mayor nivel de complejidad.

lower order thinking skills			higher order thinking skills		
remember	understand	apply	analyze	evaluate	create
<b>recognizing</b> •identifying <b>recalling</b> •retrieving	<b>interpreting</b> •clarifying •paraphrasing •representing •translating <b>exemplifying</b> •illustrating •instantiating <b>classifying</b> •categorizing •subsuming <b>summarizing</b> •abstracting •generalizing <b>inferring</b> •concluding •extrapolating •interpolating •predicting <b>comparing</b> •contrasting •mapping •matching <b>explaining</b> •constructing models	<b>executing</b> •carrying out <b>implementing</b> •using	<b>differentiating</b> •discriminating •distinguishing •focusing •selecting <b>organizing</b> •finding coherence •integrating •outlining •parsing •structuring <b>attributing</b> •deconstructing	<b>checking</b> •coordinating •detecting •monitoring •testing <b>critiquing</b> •judging	<b>generating</b> •hypothesizing <b>planning</b> •designing <b>producing</b> •constructing

Tabla X

The Cognitive Process Dimension. Adaptado de Anderson and Krathwohl (2001) por Iowa State University Center for Excellence in Learning and Teaching (2012)

- El profesor conoce el entorno cultural de los alumnos y usa esa información para organizar la instrucción teniéndolo en cuenta. Observa y responde ante los valores y normas del entorno que resultan familiares a los alumnos.

9. El tipo de actividades que se realizan incluye actividades manuales, actividades que involucren al alumno en la experimentación, en la resolución de problemas, el análisis, etc.
10. Se debe potenciar el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje autónomo y ayudar al alumno a dirigir su propio aprendizaje, en definitiva, a aprender a aprender.

Como podemos observar, la metodología que se aconseja no es la misma que se lleva a cabo en la clase específica de lenguas extranjeras, más orientada a la práctica comunicativa y al aprendizaje de normas gramaticales y discursivas. Tampoco es exactamente la metodología de las materias no lingüísticas, más orientada a la resolución de tareas.

La ejemplificación, el seguimiento constante, la abundancia de materiales de apoyo y de recursos o la secuenciación hacen de la metodología *CLIL* un enfoque único que debe ser conocido y trabajado por el profesorado que quiera estar involucrado en la práctica de estos proyectos en los centros educativos.

### **3.3. OBSTÁCULOS EN LA PRÁCTICA DEL PROGRAMA**

---

Hemos mencionado con anterioridad, de forma más profunda en el punto 2.1, los beneficios que tiene el enfoque *CLIL* sobre otro tipo de programas bilingües. Sin embargo, todos ellos son programas con resultados visibles a largo plazo, un hecho que resulta difícil de conseguir cuando se producen cambios



constantes en la normativa que rige el sistema educativo, tal y como ocurre en España.

Cuando nos acercamos a un centro educativo con un programa bilingüe y hablamos con las diferentes personas que participan en éste, podemos encontrar desde respuestas entusiastas hasta otras que hablarán de las muchas dificultades con que se han enfrentado. Por esta razón, es importante tener muy claro con qué elementos y recursos nos encontramos antes de poner en marcha un programa de estas características.

Mehisto, Marsh y Frigols (2008) señalan cuatro dificultades o barreras con que nos podemos encontrar al iniciar un programa *CLIL*.

### **1. *Una concepción errónea o superficial***

Desde la mentalidad de los adultos no es fácil concebir el aprendizaje de una lengua extranjera. Para un hispanohablante resulta difícil imaginar el aprendizaje del inglés, aún más el del árabe o peor aún el japonés. Lo mismo ocurre para los hablantes de otras lenguas cuando se habla de aprender lenguas que no les son familiares.

Si el aprendizaje de lenguas nos parece lejano, todavía más antinatural se nos presenta el aprendizaje de matemáticas, historia, ciencias o arte en una de esas lenguas extranjeras.

Son muchos los adultos que han pasado por dificultades o han tenido malas experiencias cuando se han visto obligados a aprender lenguas extranjeras en su época de estudiantes. Este hecho genera una actitud de reserva, de duda o

incluso de desconfianza entre adultos, tanto dentro como fuera de la profesión educativa. La forma en que hemos sido mayoritariamente educados concebía las asignaturas, las materias, como entidades separadas en el currículum y esa concepción nos ha dejado marcados, entendiendo muchos de los profesionales de la docencia que si con esa formación hemos tenido éxito y hemos progresado, entonces esa es la buena educación y consecuentemente la línea que se debe seguir.

A pesar de la gran cantidad de investigación generada y de los resultados mostrados, se sigue pensando que no hay suficientes datos que avalen la efectividad de este tipo de enseñanza. En general, podemos decir que hay dos ideas o concepciones erróneas entre los adultos, entre el profesorado, que nos pone a la defensiva ante este tipo de programas:

- La primera atiende al sentido común. Se tiende a creer que para un alumno no es posible aprender la misma cantidad de contenidos de una materia cuando ésta se imparte y se aprende por medio de una segunda lengua. Breidbach y Viebrock en su análisis sobre *CLIL* en Alemania resaltan esta postura entre las del profesorado: “In the German discourse, the CLIL approach is often criticised from the perspective of non-language subject teachers, who fear substantial negative influences on the learners’ subject matter competences and their literacy development” (2012:9). Por esta razón se supone que los estudiantes de los programas bilingües van a estar por detrás de los que siguen la educación en la primera lengua, van a adquirir menos contenidos. La literatura que rebate esta concepción es abundante, como hemos visto

cuando hemos hablado de los programas de inmersión seguidos en Canadá o en los Estados Unidos. Las investigaciones muestran en todo momento que los resultados académicos de los alumnos no varían se siga el programa bilingüe o no. De hecho, apuntan a una superioridad de los alumnos de programas bilingües en aspectos tan importantes como la comprensión y expresión (oral y escrita) en la primera lengua. Esto se atribuye a que los estudiantes *CLIL* desarrollan una mayor destreza a la hora de comparar lenguas y en la elección del vocabulario que facilite la transmisión de información cuando quieren emitir un mensaje. Cummins (1995) ya decía que detrás de este tipo de percepción, sustentada en investigaciones o no adecuadas o inexistentes, hay fuertes intereses políticos.

- Otra concepción poco acertada es la de creer que este tipo de educación sólo es válida con los buenos estudiantes, los brillantes académicamente. Además del ejemplo de Quebec en Canadá, son varios los países que tienen un sistema de enseñanza multilingüe (Luxemburgo y Suiza, por poner un ejemplo de nuestro entorno) y los alumnos estudian en varias lenguas. En los lugares donde los programas *CLIL* llevan más tiempo en marcha se puede ver que la evolución de aquellos alumnos que tenían buenos resultados antes del programa sigue siendo positiva posteriormente. Sin embargo, la gran diferencia reside en que cuando acaban llevan consigo una competencia extra, han aprendido a hablar una segunda lengua y han ampliado su conocimiento y respeto por otras culturas. Los alumnos *CLIL* no aprenden otra lengua por el hecho de hacerlo sino que ponen la lengua

en práctica de inmediato, pues es esa segunda lengua con la que aprenden y manipulan el contenido que están trabajando. De esta manera consiguen darle sentido a la lengua. Para muchos alumnos este hecho puede resultar más motivador que trabajar esa materia en la primera lengua.

## **2. *Poco profesorado con formación metodológica***

No debería sorprendernos que la innovación en educación suela adelantarse a los cambios en la formación del profesorado. Los programas *CLIL* cada vez necesitan más profesores a medida que van pasando los cursos y los alumnos progresan de primaria a secundaria. Son pocos los profesores formados en *CLIL* y son pocas las instituciones que ofrecen este tipo de formación. El conocimiento de la lengua objeto de estudio por parte del docente no garantiza que éste esté preparados para enseñar otras materias a través de esa lengua. Aunque este hecho resulte obvio, muchos profesionales de la docencia lo ignoran.

Conviene ser previsores y prepararse para esta necesidad, tanto desde las instituciones como desde los propios centros escolares que abordan estos programas, buscando alternativas que faciliten la formación del profesorado, el intercambio con profesores extranjeros, las prácticas del profesorado en formación, en definitiva, todo aquello que facilite al centro y sus profesores una formación en este nuevo método de trabajo y al mismo tiempo, presente un programa atractivo que invite al profesorado a permanecer en el centro escolar.

### **3. Escasez de materiales; más trabajo para el profesor**

La enseñanza de materias no lingüísticas por medio de *CLIL* supone más esfuerzo para el profesorado, especialmente en la programación de cada clase, estableciendo cuidadosamente cada paso y previendo cada necesidad para el alumno. Esto implica disponer de materiales adecuados y adaptados, y, aunque poco a poco va aumentando el volumen de materiales disponibles en el mercado, el profesorado todavía tiene que preparar muchos o adaptar aquellos disponibles a sus necesidades. Moore y Lorenzo (2007) contemplan tres posibles opciones para los profesores en relación a los materiales que usan en sus clases: por un lado la creación de materiales originales propios, por otro el uso de materiales auténticos que encuentren por medio de diferentes fuentes y por último, el uso de materiales auténticos que han sido adaptados en función de los objetivos que se persigan en el aula. Pero, como estos autores indican, tanto la localización como la adaptación de los materiales suponen una mayor carga de trabajo:

Each of these options offers advantages and disadvantages. If teachers produce their own materials, they can be reasonably sure that the focus will be exactly where they want it to be, yet the process can be extremely time-consuming and many teachers simply do not have the time to produce everything themselves. In addition, few teachers would advocate basing an entire course on materials from a single source. For this reason, many teachers look to authentic materials for inspiration. (Moore y Lorenzo, 2007:28)

Al mismo tiempo, la elaboración de materiales supone mayor coordinación con el resto del profesorado. No son muchos los profesores preparados para trabajar en equipo o que manifiesten entusiasmo en este tipo de trabajo cooperativo. Sin embargo, además de enriquecer, puede ser muy satisfactorio a la hora de ahorrar tiempo en la búsqueda y preparación de materiales. La cooperación y coordinación entre profesores tendrá sin duda un impacto positivo en el rendimiento de los alumnos.

Para facilitar la coordinación, debe proporcionarse un horario de trabajo que permita a los profesores disponer de periodos de tiempo para reunirse. Este hecho afecta a la organización del centro y los administradores escolares deben ser conscientes de esta necesidad. La normativa en Castilla y León (Instrucción de 4 de enero de 2006) contempla una reducción de hasta 3 periodos lectivos semanales para el coordinador de la sección, sin embargo nuestra experiencia nos muestra que no se suele cumplir.

#### **4. *Implicaciones de CLIL en la administración del centro.***

Tanto el director como el resto de miembros del equipo puede que ni conozcan la lengua del proyecto bilingüe ni sepan cómo poder ayudar al profesorado implicado. Para evitar problemas y malentendidos es necesario que los equipos directivos se formen en metodología *CLIL* y sería también recomendable que adquirieran algún conocimiento de la lengua de instrucción. Así, no sólo comprenderán las implicaciones y repercusiones que tiene un programa de

estas características, sino que también estarán preparados para poder llevar a cabo un seguimiento del mismo.

Otra implicación importante de estos programas es el hecho de que puedan derivar en la formación de dos grupos de profesores dentro del centro escolar: los que están trabajando en el programa de sección bilingüe y el resto. Es habitual el hecho de que estos programas reciban más apoyo y reconocimiento por parte de la dirección del centro y de las instituciones educativas, generando malestar entre el profesorado no implicado. Por ello es importante reconocer la labor de todo el profesorado y no priorizar unos programas sobre otros. Resulta necesario tratar de involucrar a todo el profesorado del centro en el proyecto mediante actividades que afecten a todo el currículum.

Entre las medidas de apoyo que deberían darse al profesorado implicado en estos programas, y que pueden generar malestar entre los compañeros, se encuentra la adaptación de horarios, de manera que los profesores puedan tener horas libres de docencia directa para poder coordinarse y preparar materiales.

También sería muy recomendable disponer de un espacio común específico para el profesorado del programa *CLIL*. En este lugar se pueden reunir y tratar temas propios que les interesen: actividades de formación, nuevas tecnologías... Encontrar estos espacios puede ser dificultoso para la administración del centro, pero es muy importante disponer de un lugar donde el profesorado pueda trabajar en la coordinación y la creación materiales. Puede darse la situación de que en un mismo centro escolar nos encontremos

con lo que Mehisto, Marsh y Frigols (2008) denominan “*two-school-in-one*”, es decir, nos encontramos un colegio dividido en dos cuerpos: por un lado, el grupo de profesores implicado en el programa *CLIL* y, por otro, el resto de profesorado. Esta situación puede y debe ser evitada por el equipo directivo a través de la cooperación entre el profesorado. Pero para ello se necesita un equipo directivo con capacidad de liderazgo y conocimiento del programa. Navareño (2012), hablando sobre la gestión para la mejora escolar, nos indica que el equipo directivo debe “liderar pedagógicamente el crecimiento de todos los sectores del centro: este liderazgo supone dirigir su propio crecimiento profesional, el de sus compañeros los profesores, el de los alumnos y el de la institución en su conjunto” (2012:8) y además debe ser capaz de “distribuir responsabilidades implicando a todos los sectores de la comunidad escolar para lograr las sinergias que permitan la mejora continua” (2012:7).



# MARCO PRÁCTICO

---

---

## **1. INTRODUCCIÓN**

---

Una vez expuestos los fundamentos teóricos en los que basamos la presente investigación, procedemos a presentar los datos que hemos obtenido en el estudio, nuestra propuesta de clasificación de los mismos y su análisis.

Realizar un estudio global sobre el funcionamiento de las secciones bilingües, aunque lo acotáramos al ámbito territorial de Castilla y León, sería un proyecto extraordinariamente ambicioso para un equipo de trabajo tan reducido como el nuestro. Por esta razón nuestro proyecto de investigación ha sido delimitado en dos vertientes: por un lado, nos vamos a centrar en el campo de la gestión de centros con secciones bilingües y, por otro, nos interesaremos exclusivamente en las aportaciones de sujetos directamente involucrados en la gestión de estos centros, es decir, en los miembros de los equipos directivos.

El objetivo que nos hemos propuesto y que ya habíamos especificado en el apartado 2.2, denominado Fundamentación Teórica, consiste en evaluar el impacto que tienen las secciones bilingües en la organización y gestión de los centros escolares tratando de determinar cuáles son las necesidades que requieren mayor atención para optimizar su diseño e implementación.

Trataremos de determinar los puntos fuertes y los aspectos que necesiten ser mejorados en la gestión y evaluación de los programas bilingües de los centros escolares de educación primaria de Castilla y León a partir de la información aportada por los sujetos participantes en los cuestionarios y encuestas.

## **2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

---

### **2.1. PARTICIPANTES**

---

El estudio que presentamos a continuación se encuentra enmarcado en el ámbito geográfico de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Territorialmente, esta comunidad autónoma es la región más extensa de España y es mayor que muchos de los Estados miembros de la Unión Europea. Sin embargo, es una de las regiones menos densamente pobladas con apenas 2,5 millones de habitantes según datos del Instituto Nacional de Estadística a 1 de enero de 2014<sup>21</sup>. Es, asimismo, la comunidad autónoma con mayor cantidad de municipios: 2.248. Dicha cifra constituye la cuarta parte del total de municipios de España.

Esta abundancia de poblaciones, muchas de ellas con escasos habitantes, es determinante en la organización del sistema educativo de la región: existen gran cantidad de pequeñas escuelas con pocos alumnos, agrupadas en áreas geográficas en torno a un centro escolar que funciona como cabecera del resto de los centros asociados y donde se encuentra el equipo directivo. Son los denominados Centros Rurales Agrupados (C.R.A.)

---

<sup>21</sup> Para la obtención de estos datos se ha consultado la página del Instituto Nacional de Estadística <http://www.ine.es/>. En ella podemos encontrar gran variedad de datos estadísticos sobre campos como la economía, agricultura, ciencia y tecnología, etc. Nosotros hemos consultados datos sobre demografía y población resultantes a partir de la revisión del padrón municipal con fecha 1 de enero de 2014.

Tanto la extensión del territorio como la abundancia de centros escolares con programas bilingües en zonas remotas y alejadas de las capitales fueron determinantes a la hora de diseñar el estudio y los instrumentos de obtención de datos, pues esta circunstancia limitaba la posibilidad de desplazarnos a los centros para llevar a cabo entrevistas, hacer observaciones o revisar documentación. En el curso 2013-14 había 197 centros públicos y 153 centros privados concertados de educación primaria con secciones bilingües.

Uno de los propósitos de nuestra investigación consiste en recabar información del mayor número posible de centros de educación primaria tanto de grandes núcleos de población como de municipios pequeños. Para ello diseñamos un cuestionario, que analizaremos más adelante, y que se envió por correo electrónico a todos los centros de educación primaria de Castilla y León con sección bilingüe en el curso.

Los datos proporcionados por los cuestionarios se han visto complementados por información de primera mano de centros escolares de educación primaria, tanto públicos como privados concertados. Para ello hemos diseñado un guion de entrevista con el que poder obtener datos más cercanos y ricos sobre la gestión de centros con secciones bilingües. Estas entrevistas se realizaron en núcleos de población grandes y en centros escolares con una matriculación elevada en todos los cursos y con, al menos, dos grupos por nivel, lo que, consiguientemente, implicaba un mayor número de profesorado y más complejidad en la gestión de los proyectos.

El cuestionario que hemos utilizado para nuestra investigación ha sido enviado a la dirección institucional de todos los centros escolares con secciones bilingües tanto de carácter público como privado concertado de Castilla y León. El estudio está vinculado a la organización y gestión de secciones bilingües por lo que se consideró que la lengua extranjera elegida en los centros escolares para la sección no resultaba un factor determinante.

Hemos comenzado el proceso haciendo un listado de todos los centros de educación primaria de Castilla y León que tenían en marcha secciones bilingües en el curso 2013-2014. A continuación buscamos las direcciones de correo electrónico con las que poder ponernos en contacto con el equipo directivo y a las que enviar un cuestionario junto con una carta de presentación de la investigación invitándoles a su participación. El cuestionario fue generado por medio de la herramienta Google Formularios y las respuestas quedaban recogidas en Google Drive.

Se realizó un primer envío del cuestionario a principios de diciembre de 2013 y, con un intervalo de aproximadamente 10 días, se enviaron tres recordatorios más animando a los centros a participar. Aún así, nos vimos obligados a contactar por teléfono con varios centros escolares de la provincia de Soria, pues no habíamos recibido ninguna respuesta de centros de esta provincia al cuestionario enviado mediante correo electrónico. Dos de los centros accedieron a participar.

El estudio se centra en los equipos directivos de los centros seleccionados, por lo que se han tenido en cuenta exclusivamente las respuestas proporcionadas

por alguno de sus miembros: dirección, jefatura de estudios o secretaría. Se recibieron 70 respuestas válidas a los cuestionarios enviados, de las cuales 13 proceden de centros privados concertados y 57 de centros públicos.

En la siguiente tabla podemos observar el número de respuestas obtenidas por provincias, así como el origen de las respuestas dependiendo del carácter de los centros: públicos o privados-concertados.

<b>Provincias</b>	<b>Centros Públicos</b>	<b>Centros Concertados</b>	<b>Totales</b>
<b>León</b>	14	1	15
<b>Zamora</b>	3	0	3
<b>Salamanca</b>	16	2	18
<b>Ávila</b>	4	0	4
<b>Valladolid</b>	8	4	12
<b>Palencia</b>	4	4	8
<b>Burgos</b>	4	2	6
<b>Soria</b>	2	0	2
<b>Segovia</b>	2	0	2
	<b>57</b>	<b>13</b>	<b>70</b>

Tabla XI

Número de respuestas recibidas a los cuestionarios por provincias y carácter del centro.

En cuanto a la lengua extranjera en la que se imparten las asignaturas de la sección bilingüe debemos destacar que, como era previsible, la mayoría de los centros participantes en el estudio utilizan la lengua inglesa (93%), si bien hemos tenido respuestas de centros que trabajan en francés y en alemán. En el siguiente gráfico podemos apreciar los diferentes porcentajes de participación según la lengua en la que se desarrolla la sección bilingüe:

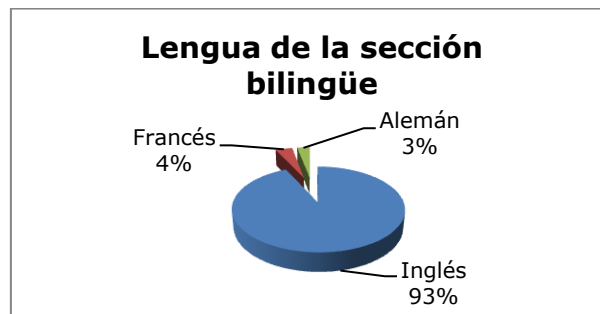


Figura 20  
Porcentaje de participación según la lengua extranjera de la sección bilingüe (2014)

En lo referente al perfil de los participantes, debemos destacar que la mayoría de las respuestas recibidas (77%) provienen de los directores o directoras de los centros escolares. En cuanto al sexo de los participantes, es mayor el número de sujetos varones: 42 hombres (59%) y 29 mujeres (41%). Cabe destacar que la mayoría de los participantes tenían un amplio nivel de experiencia en el campo de la educación.

En la figura 21 podemos observar el número de respuestas recibidas según el cargo de los participantes en el centro escolar, y en la figura 22, los años de experiencia docente como maestros de los sujetos participantes en este estudio:

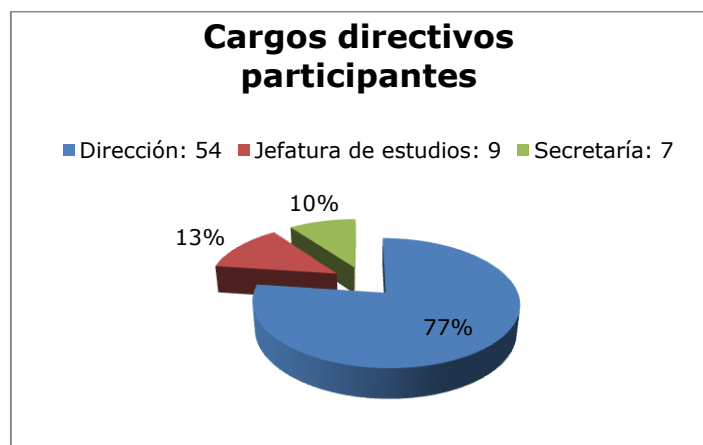


Figura 21  
Número de respuestas recibidas según el cargo o función directiva de los participantes.

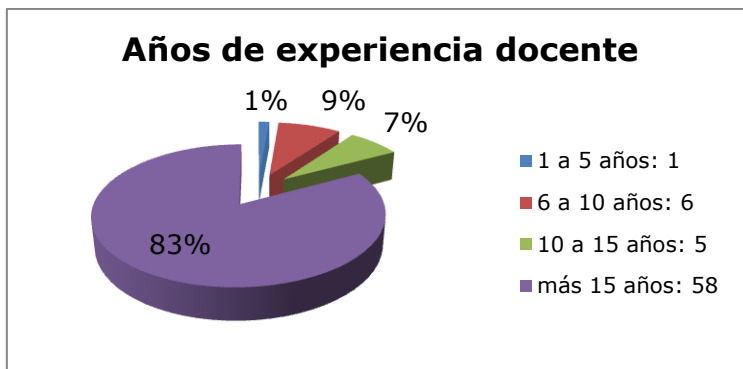


Figura 21  
Años de experiencia docente como maestros

A la hora de llevar a cabo la selección de los centros para realizar las entrevistas se ha tenido en cuenta fundamentalmente su tamaño, priorizando los de tamaño medio o grande, y su carácter, público y privado concertado. Las entrevistas se han realizado previo contacto directo con los centros escolares seleccionados y, al igual que con los cuestionarios, se han hecho a miembros del equipo directivo. Por razones prácticas, las entrevistas se han realizado en dos provincias en un total de ocho centros: seis públicos y dos privados concertados. La proporción 6/2 entre públicos y privados concertados corresponde aproximadamente a la proporción de respuestas de los cuestionarios entre ambos tipos de centros. Hemos descartado los CRA (Centro Rural Agrupado) por su especificidad. Cinco de los centros se encuentran en capitales de provincia, dos en poblaciones del área metropolitana y uno es un centro de un pueblo de tamaño medio. Los escenarios seleccionados han sido seis escuelas públicas (dos en la ciudad de Ávila, uno en Salamanca, uno en Peñaranda de Bracamonte, uno en Santa



Marta de Tormes y uno en Carbajosa de la Sagrada) y dos centros privados concertados de la ciudad de Salamanca.

	Dirección	Jefatura de estudios	Secretaría	Total
Centros públicos	4	1	1	6
Centros privados concertados	1	1		2

Tabla XII  
Participantes en las entrevistas según cargo y tipología de centro educativo

En cuanto al cargo que ocupaban los participantes en las entrevistas, en cinco de los casos eran directoras, dos eran jefes de estudios y en un caso era el secretario del centro. Tres de los centros que accedieron a colaborar en las entrevistas, los dos centros privados concertados y un centro público, no habían participado en los cuestionarios, por lo que sus repuestas tienen mayor importancia a la hora de ampliar la población que ha tomado parte en el estudio.

## **2.2. INSTRUMENTOS**

---

En consonancia con los objetivos y amplitud del estudio realizado, el nivel de precisión deseado, el marco temporal establecido y la necesidad de optimizar los recursos humanos disponibles para el estudio, se decidió, como ya habíamos mencionado anteriormente, que los instrumentos más apropiados

para la obtención de datos eran un cuestionario y una entrevista semiestructurada :

- a) Se diseñó y elaboró un cuestionario con una escala Likert de 1 a 5 (véase anexo II), preguntas dicotómicas (sí/no) y preguntas abiertas al final de cada sección. También, cuando lo hemos considerado necesario, se ha incluido alguna pregunta con valores numéricos que los sujetos debían seleccionar en función de su situación. El cuestionario estaba dividido en ocho secciones: la primera se dirigía a obtener información general sobre el centro y el participante; la segunda giraba sobre los recursos funcionales del centro; la tercera sobre los recursos materiales; la cuarta sobre los recursos humanos; la quinta trataba sobre la organización del espacio y alumnado del centro; la sexta sobre la organización del tiempo; la séptima abordaba el tema del profesorado con que contaba el centro escolar y la octava se centraba en los equipos directivos y su autonomía para la gestión del centro y del programa bilingüe. Se han analizado prácticamente la totalidad de preguntas formuladas, si bien algunas se han desechado por ser repetitivas o por no aportar datos relevantes para su estudio. En apartados posteriores haremos una presentación más exhaustiva del cuestionario atendiendo a cada uno de sus apartados.
- b) Se diseñó una entrevista semiestructurada (véase anexo I) que en la última fase de recopilación de datos del estudio se pasaría a diferentes miembros de los equipos directivos de los ocho centros participantes. La entrevista estaba diseñada para facilitar la obtención de información

relacionada con el equipo directivo, su autonomía a la hora de gestionar el centro y en particular la sección bilingüe. Más específicamente, se perseguía recabar información sobre la marcha de la sección, los problemas que han surgido y la forma de abordarlos, la gestión del profesorado, la evaluación del proyecto y la comunicación con los padres de los alumnos y su apoyo al proyecto bilingüe.

### **2.3. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS. VALIDACIÓN**

---

Antes de iniciar la recogida de datos por medio de los instrumentos indicados anteriormente, realizamos una serie de pruebas con diferentes miembros de equipos directivos de centros escolares de Castilla y León. Se llevó a cabo un diseño inicial del cuestionario que fue enviado a tres centros diferentes solicitándoles que lo revisaran y que hicieran indicaciones sobre preguntas que consideraran reiterativas, preguntas confusas o mal formuladas, problemas con la escala de valoración e, incluso, aspectos que consideraran de importancia y que fueran ignorados en el cuestionario.

Una vez recibidas las sugerencias de modificación, se hicieron los cambios necesarios y se volvió a enviar un nuevo cuestionario a estos centros para una segunda revisión, tras la cual se realizaron las últimas modificaciones. Una vez concluido este proceso consideramos que el cuestionario había sido validado y podíamos remitir a los centros escolares.

Como ya hemos indicado con anterioridad, el cuestionario fue enviado a los equipos directivos de todos los centros educativos de educación primaria de Castilla y León con secciones bilingües en marcha en el curso 2013-2014, tanto centros públicos como privados-concertados. Para la realización del envío se utilizó el correo electrónico de los centros, por lo que el primer paso fue la búsqueda de las direcciones de esos centros. En el mensaje donde se explicaba el objetivo del estudio y se solicitaba su participación se adjuntaba un enlace que redirigía a los participantes a una página donde podían completar el cuestionario.

En cuanto a las entrevistas, diseñamos un guion con los elementos básicos de los que queríamos obtener información. El guion debía servir como *checklist* para el entrevistador y no como una herramienta rígida a la que recurrir en todo momento. Las entrevistas debían ser lo suficientemente abiertas para que las personas entrevistadas pudieran hablar de todos aquellos aspectos que consideraran de relevancia y estuvieran relacionados con la implantación y gestión del programa bilingüe del centro escolar.

Los análisis estadísticos llevados a cabo en este trabajo se basan en los datos obtenidos a partir de las respuestas vertidas en los cuestionarios y entrevistas, y en las valoraciones, opiniones y sugerencias recogidas tanto en las entrevistas como en las preguntas abiertas planteadas en los cuestionarios.

El tratamiento de datos se hecho con la ayuda de los programas informáticos *Excel*, donde se han volcado las respuestas de los cuestionarios recogidos por *Google Drive*, y el programa análisis estadístico *IBM SPSS Statistics 23.0*, que

nos ha servido para hacer el tratamiento de datos del análisis descriptivo y del análisis de correlaciones.

### **2.3.1. Fases de la investigación**

El modelo de evaluación que hemos elegido para realizar esta investigación es el CIPP de Stufflebeam (1987), que determina el proceso de evaluación en cuatro fases que nosotros, como hemos propuesto en el apartado 2.3.2., vamos a reducir fundamentalmente a tres:

#### EVALUACIÓN DEL CONTEXTO

El objetivo principal de esta fase es definir el contexto o marco institucional en el que se están llevando adelante estos programas bilingües, tratando de delimitar los aspectos relativos al diseño del programa en relación con las necesidades de los centros.

En nuestro caso, la evaluación se va a centrar en detectar las características del entorno donde vamos a realizar este estudio que, como ya hemos indicado, es el de los centros públicos y privados concertados de educación primaria de Castilla y León. El estudio trata de identificar las dificultades que detectan los miembros de los equipos directivos a la hora de poner en marcha los programas de sección bilingüe. De este modo, la evaluación del contexto nos va a servir para unificar criterios a la hora de establecer prioridades de actuación según los recursos con que contamos. Se necesita hacer una valoración global del programa, determinar los puntos débiles del mismo,

identificar los puntos o aspectos fuertes en los que apoyarse para corregir las debilidades y diagnosticar los problemas que se han de solucionar para que el programa pueda mejorar. La evaluación de contexto ha de proporcionarnos una base sólida para el establecimiento de metas y prioridades.

### EVALUACIÓN DEL *INPUT*

Así como en la evaluación del contexto hemos tratado de determinar los recursos con los que contamos para iniciar el programa, en la evaluación de entrada o *input* nos vamos a centrar en el modo en que esos recursos están organizados.

Por su parte, la evaluación de entrada nos permite elaborar unas directrices para que se realicen las modificaciones necesarias. Se necesita partir del análisis y valoración de los méritos que tiene el programa ya en marcha, analizar los métodos aplicables para su mejora, determinar las barreras que se van a encontrar, determinar los recursos con que se cuenta y que se podrían aplicar y así encontrar estrategias que adapten el programa a la realidad contextual y ayuden a conseguir los propósitos planteados.

### EVALUACIÓN DEL PROCESO

Esta fase de la evaluación se centra en elementos más personales, en analizar las consideraciones de aquellos directamente involucrados en el programa, en qué medida lo aceptan y en qué medida tienen capacidad de seguimiento y control del mismo. Tratamos de determinar tanto la aceptación del programa por parte del profesorado desde la perspectiva del equipo directivo, como la

capacidad del equipo para tomar decisiones de forma autónoma a partir de un análisis minucioso de las necesidades que hayan detectado. En esta línea de investigación trataremos de determinar aquellos factores relacionados con la autonomía, el liderazgo y la evaluación que los equipos directivos consideran esenciales para una gestión más eficaz del programa.

### **3. EVALUACIÓN DEL CONTEXTO: VALORACIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS, MATERIALES Y FUNCIONALES**

---

#### **3.1. OBJETIVOS**

---

Esta investigación se propone llevar a cabo un análisis de la realidad sobre la que se establece la puesta en marcha de las secciones bilingües en centros escolares de educación primaria en Castilla y León. Para poder realizar este trabajo necesitamos recoger información detallada de forma planificada que nos facilite el análisis de las diferentes variables propias de esta fase: evaluación del contexto.

Para ello hemos establecido unos objetivos (tabla XIII) que tratarán de dar respuesta a los interrogantes que se nos plantean en relación con tres dimensiones diferentes:

- Los recursos funcionales con que cuenta el centro (diseño y aceptación del programa).
- Los recursos materiales de que se dispone y las carencias.
- Los recursos humanos con que se cuenta.

En la siguiente tabla quedan recogidos los objetivos que nos marcamos en esta fase de la evaluación así como las unidades de análisis o dimensiones que vamos a evaluar.



CONTEXTO	
OBJETIVOS	UNIDADES DE ANÁLISIS
Analizar los recursos funcionales con los que cuentan los centros	El proyecto ha sido diseñado atendiendo a las características del centro
Concretar las necesidades iniciales para el buen funcionamiento del programa.	Hay una aceptación generalizada del proyecto Queda especificada la responsabilidad de las partes El equipo directivo muestra liderazgo
Determinar los recursos materiales disponibles en los centros.	El centro dispone de espacios necesarios para poner en marcha el proyecto
Concretar la necesidades inmediatas de medios	El centro dispone de materiales e instrumentos de apoyo en las aulas
Determinar los recursos humanos con que cuenta el programa y su capacidad para implementarlo	El profesorado del centro quiere y apoya el programa El profesorado implicado en el programa es suficiente El profesorado implicado en la puesta en marcha se ajusta a los requerimientos

Tabla XIII  
Objetivos de la evaluación del contexto

### **3.2. METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA**

---

La investigación que hemos realizado se basa en un estudio descriptivo a partir de las respuestas obtenidas al cuestionario enviado en el curso 2013/14 y a las entrevistas realizadas a lo largo del año 2014.

Hemos optado por un análisis tanto cuantitativo como cualitativo de los datos y esto nos ha permitido realizar comparaciones entre centros y con estudios

similares que han analizado, fundamentalmente, la percepción que tienen los profesores y los equipos directivos de estos programas (Laorden y Peñafiel, 2010; Lova, Bolarín y Porto, 2013).

Estos datos, a su vez, nos han permitido analizar en qué medida los programas bilingües cumplen con los requerimientos o recomendaciones que, desde la literatura especializada analizada en capítulos anteriores, se establecen como determinantes para un funcionamiento óptimo del programa.

El instrumento principal de recogida de datos ha sido el cuestionario que hemos descrito en el apartado 2.2. El diseño del mismo, en lo referente al análisis del contexto, ha venido marcado por los recursos que la literatura especializada establece como prioritarios y por las unidades de análisis que hemos considerado determinantes para poder estudiar en qué medida el programa, desde su diseño, satisface esos recursos.

La sección del cuestionario orientada a la obtención de datos para la evaluación del contexto está dividida en tres partes: recursos funcionales, recursos materiales y recursos humanos, con un total de 43 ítems de los que hemos seleccionado 36 que tienen relación directa con el contexto. El resto de preguntas no tiene relación con la evaluación de procesos.

De los 36 ítems mencionados, tres son de carácter abierto y se presentan al final de cada sección del cuestionario. En todos ellos se pide al encuestado que añada aquellos comentarios que considere oportunos sobre el apartado-sección que acaba de valorar. El resto de ítems es de formato cerrado, la mayoría de ellos con escalas tipo Likert con cinco niveles de valoración siendo

1 el de menor nivel o frecuencia y 5 el de mayor nivel o frecuencia. Otros ítems ofrecen al encuestado una serie de respuestas posibles donde seleccionar la más adecuada a su parecer, por ejemplo en el ítem número siete referido a los recursos materiales, en concreto a la equipación de pizarras digitales en las aulas de la sección bilingüe, se dan las opciones: ninguna, alguna, la mayoría, todas. En el ítem número nueve de la misma sección, referido al uso de libros de texto en las materias bilingües se dan las opciones: sí, no y no en todos los cursos. En otros ítems las preguntas son dicotómicas: sí-no.

La sección de recursos funcionales tiene como finalidad determinar la adecuación del diseño del proyecto bilingüe, el nivel de aceptación por parte de la comunidad educativa, la delegación de responsabilidades y la iniciativa del equipo directivo. La sección de recursos materiales tiene como finalidad determinar los recursos con los que cuenta el centro, especialmente los relacionados con las nuevas tecnologías así como materiales de apoyo en la instrucción y fondos bibliográficos. Por último, la sección de recursos personales va a tratar de determinar la implicación del profesorado en el programa, la adecuación y formación del profesorado para la enseñanza bilingüe y las necesidades de personal detectadas.

### **3.3. RESULTADOS Y ANÁLISIS**

---

#### **3.3.1. Análisis descriptivo**

Para realizar una evaluación del contexto nos nutrimos de los datos globales que entendemos como recursos de los que disponemos para llevar adelante los proyectos:

- Recursos funcionales (normas)
- Recursos materiales (espacios, recursos educativos)
- Recursos humanos (profesorado)

A su vez, estos bloques de recursos, por su amplitud para ser estudiados, los hemos dividido en unidades de análisis más reducidas que nos permitirán hacer una evaluación más detallada y minuciosa, donde la injerencia del evaluador será menor. Esta consideración pretende facilitar la comprensión de los resultados por medio de la agrupación de respuestas en bloques que tratan aspectos comunes.

Procedemos a la evaluación del primer bloque:

**a) Recursos funcionales**

<b>Unidades de análisis</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Objetivos</b>
<b>El proyecto ha sido diseñado atendiendo a las características del centro y bajo el liderazgo del equipo directivo.</b>	El proyecto bilingüe fue diseñado atendiendo a las características contextuales del centro.	Determinar la adecuación del proyecto a las características del centro y la unidad de liderazgo.
	El modelo CLIL seleccionado se consensuó y eligió libremente.	
	El equipo directivo supervisó la elaboración del proyecto.	
	El equipo directivo apoya el proyecto de forma unánime.	
	El equipo directivo está formado y conoce bien estos programas.	
	Se ha diseñado un modelo de seguimiento y evaluación del programa	
<b>Existe una aceptación generalizada del proyecto</b>	El proyecto fue aprobado unánimemente por el Claustro.	Determinar el nivel de aceptación del proyecto por la comunidad educativa.
	El proyecto fue aprobado unánimemente por el Consejo Escolar.	
	Los padres conocen en profundidad el proyecto.	
	Se cuenta con un apoyo manifiesto de los padres	
<b>Queda especificada la responsabilidad de las partes y se conocen las modificaciones del currículo</b>	El programa cuenta con un coordinador.	Analizar en qué medida se conocen y especifican las responsabilidades que conlleva el proyecto.
	El coordinador conoce bien el proyecto.	
	El coordinador tiene experiencia o formación en educación bilingüe.	
	Se especifican las responsabilidades del coordinador en el proyecto.	
	El profesorado especialista conoce el proyecto y las modificaciones curriculares.	
	El profesorado no especialista conoce las modificaciones curriculares	

Tabla XIV  
Dimensiones e indicadores sobre Recursos Funcionales

Los ítems de esta sección tratan de obtener información sobre el diseño y la adecuación del proyecto a las necesidades del centro educativo, sobre la aceptación del proyecto tanto por el profesorado como por los padres de los

alumnos, sobre las responsabilidades de las partes en la marcha del proyecto y sobre la unión y liderazgo del equipo directivo ante el proyecto.

Vamos a ir analizando los datos según las dimensiones o unidades de análisis que hemos determinado:

I. EL PROYECTO HA SIDO DISEÑADO ATENDIENDO A LAS CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO Y BAJO EL LIDERAZGO DEL EQUIPO DIRECTIVO

Las preguntas que se han formulado a los equipos directivos tienen que ver con el diseño del proyecto bilingüe y si éste se hizo atendiendo a las características del centro, pues, como hemos visto con anterioridad, es importante llevar a cabo un diseño realista del programa. También hemos hablado con anterioridad de los diferentes modelos *CLIL* que podemos utilizar dependiendo del número de horas que queramos dedicar a la enseñanza bilingüe o de las asignaturas que decidamos impartir en la L2. Por esa razón hemos preguntado al equipo directivo sobre el nivel de consenso a la hora de hacer esta elección y sobre la unidad del equipo a la hora de llevar y liderar la puesta en marcha del proyecto.

	1	2	3	4	5	Media	Desviación estándar
<b>Pr-1:</b> El proyecto bilingüe fue diseñado atendiendo a las características contextuales del centro	0	2,8	11,3	33,8	52,1	<b>4,35</b>	0,795
<b>Pr-2:</b> El modelo <i>CLIL</i> seleccionado se consensuó y eligió libremente	1,4	2,8	12,7	32,4	50,7	<b>4,28</b>	0,897
<b>Pr-3:</b> El equipo directivo lideró y supervisó la elaboración y difusión del proyecto	1,4	0	2,8	23,9	71,8	<b>4,65</b>	0,678
<b>Pr-4:</b> El equipo directivo tiene formación en educación bilingüe y conoce bien estos programas	4,2	16,9	40,8	19,7	18,3	<b>3,31</b>	1,090
<b>Pr-5:</b> Se ha diseñado un modelo de seguimiento y evaluación del programa	1,4	4,2	26,8	38,0	29,6	<b>3,90</b>	0,928

Tabla XV

Porcentaje de frecuencia en la adecuación del proyecto bilingüe al contexto y liderazgo del equipo directivo en su implantación (n=70). 1 equivale a muy bajo o inexistente y 5 a muy alto.

El diseño de un proyecto con unos objetivos claros y realistas, a la vez que exigentes y adecuados al contexto es de notable importancia (Howard, Sugarman y Christian, 2003; Thomas y Collier, 2003). Estos objetivos deben ser conocidos tanto por profesores como por padres y alumnos. Si observamos la tabla XV la primera pregunta de este dominio, “el proyecto bilingüe fue diseñado atendiendo a las características contextuales del centro”, refleja que la mayoría de los sujetos (52,1%) manifiestan el mayor nivel de satisfacción con la adecuación del proyecto bilingüe y un significativo 33,8% manifiestan un nivel alto de satisfacción. De todos modos, también queda constancia de que un 14,1% de los sujetos encuestados aseguran que en el momento del diseño del proyecto no se tuvo mucho en cuenta las características del centro. Estos datos pueden mostrar una cierta falta de rigor a la hora de supervisar el diseño

del proyecto y al mismo tiempo nos indica que puede ser uno de los puntos débiles que debe, ser abordado para garantizar el éxito de los programas.

La segunda pregunta, “el modelo *CLIL* seleccionado (proporción horaria, asignaturas a impartir, etc.) se consensuó y eligió libremente”, refleja que la mayoría de los sujetos (50,7%) está absolutamente de acuerdo con esta afirmación y que el 32,4% manifiesta un grado alto a muy alto de satisfacción. Sin embargo un 16,9% otorgó valores más bajos, que reflejan discrepancias a la hora de consensuar el modelo, como indica uno de los encuestados “... complicado aplicar este tipo de proyectos en un área como Conocimiento del Medio” (sujeto 49). Esto no tiene que considerarse un punto débil en principio, ya que no todo el profesorado conoce bien cómo funciona la educación bilingüe en general y el modelo *CLIL* en particular. Resulta habitual la existencia de ciertas discrepancias tanto en la selección de asignaturas como en el número de horas que se impartirán en lengua extranjera, pero que deben ser revisadas según las necesidades como nos indica uno de los participantes: “Se han aumentado las horas de Conocimiento del medio y se han reducido de Música en el tercer ciclo” (sujeto 57). Este es un aspecto que ya reflejamos en el punto 3.3 de nuestra fundamentación teórica.

Los siguientes ítems están relacionados con el liderazgo del equipo directivo en el diseño del proyecto bilingüe. Así, la tercera pregunta, “el equipo directivo lideró y supervisó la elaboración y difusión del proyecto”, ofrece los resultados más consistentes de esta dimensión, pues reflejan que el 71,8% de los encuestados está totalmente satisfecho y el 23,9% muestra un nivel de satisfacción alto a muy alto. Solamente un 4,2% de los sujetos muestra un



grado de satisfacción medio o bajo. En esta misma línea, ante la pregunta de si el equipo directivo apoya el proyecto de forma unánime, 67 sujetos (95,7%) afirman que sí hay apoyo unánime y tres encuestados (4,3%) afirman lo contrario. El resultado ofrecido en estos ítems muestra cierta contradicción con el resultado del primer ítem, pues al ser equipo directivo el que debe coordinar y supervisar el diseño del proyecto no debería haber ni un solo proyecto con un diseño que no atienda a las características del centro.

Gold (2006), en su estudio sobre centros bilingües ejemplares, expone la importancia del conocimiento de la educación bilingüe por parte de los equipos directivos para poder liderar el proyecto con garantías de éxito. En nuestro estudio solamente el 18,3% de los sujetos otorgan el máximo nivel de satisfacción sobre su formación en educación bilingüe y conocimiento de estos programas y el 19,7% manifiestan estar satisfechos o muy satisfechos. La mayoría, el 40,8%, muestra un nivel medio o medio bajo y un 21,1% manifiestan tener poca o nula formación y conocimiento de los programas bilingües. Encontramos aquí, por lo tanto un aspecto que, claramente, se debe mejorar.

La evaluación y supervisión se consideran dos elementos indispensables para garantizar el éxito de un programa (Robledo y Cortez, 2002; Villarreal, 2009). Los sujetos participantes, ante la pregunta de si se ha diseñado un modelo de seguimiento y evaluación del programa, manifiestan en su mayoría un grado de satisfacción medio alto (38,0%) o muy alto (29,6%) frente al 26,8% que declara un nivel de satisfacción medio o al 5,6% que declara niveles de satisfacción muy bajos o nulos. Uno de los sujetos encuestados (participante 12) manifiesta

notar “la falta de legislación que haga referencia a la ordenación, impartición, metodología... del bilingüismo” lo que no deja de ser esencial para poder llevar a cabo un proceso de evaluación riguroso. Consideramos un punto débil que más del 30% de los encuestados no refleje un grado de satisfacción elevado.

En la figura 23 podemos observar de forma comparativa las respuestas a las preguntas formuladas según el grado de satisfacción o acuerdo y el número de respuestas para cada nivel.

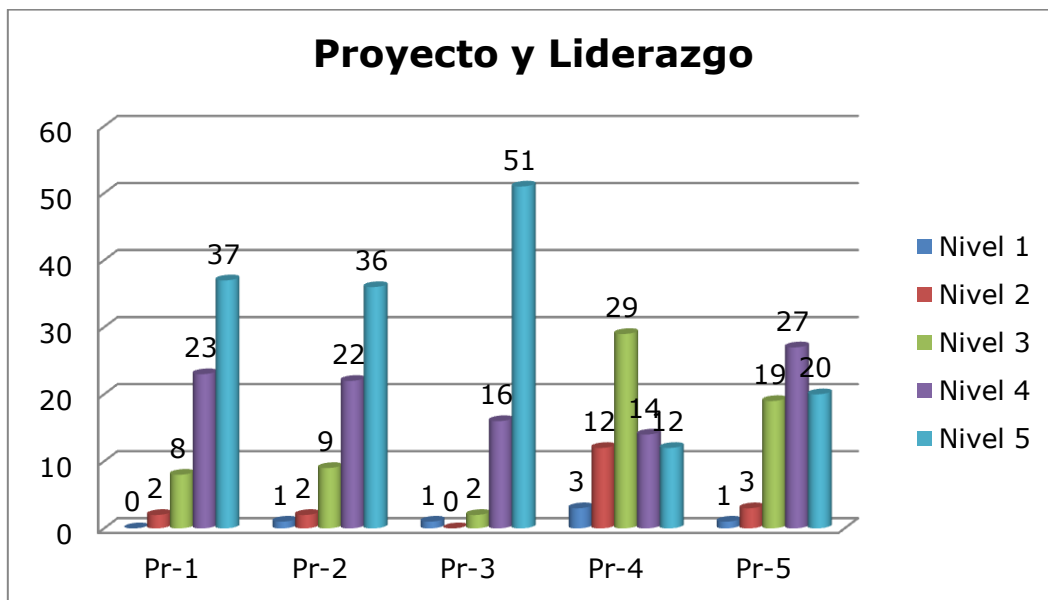


Figura 23  
Proyecto bilingüe: Nivel de satisfacción con su diseño y el liderazgo del equipo directivo.

Tras el análisis de los datos de esta dimensión podemos concluir que hay dos puntos que necesitan ser mejorados notablemente: la formación de los equipos directivos en el conocimiento de la educación bilingüe (Media, 3,31) y la evaluación y supervisión de los programas (Media, 3,90).

## II. EXISTE UNA ACEPTACIÓN GENERALIZADA DEL PROYECTO

Las preguntas formuladas a los encuestados, correspondientes a esta segunda unidad de análisis, fueron cuatro y tienen relación con la aprobación del proyecto, tanto por el Claustro de profesores como por el Consejo Escolar, y con la difusión y el conocimiento del proyecto por parte de los padres y el apoyo de éstos al mismo.

	1	2	3	4	5	Media	Desviación estándar
<b>Pr-1</b> El proyecto fue aprobado unánimemente por el Claustro de profesores.	0,0	1,4	15,5	31,0	52,1	<b>4,34</b>	0,792
<b>Pr-2</b> El proyecto fue aprobado unánimemente por el Consejo Escolar.	0,0	0,0	2,8	19,7	77,5	<b>4,75</b>	0,499
<b>Pr-3</b> Los padres conocen en profundidad el proyecto y cómo apoyar el aprendizaje.	0,0	4,2	19,7	49,3	26,8	<b>3,99</b>	0,802
<b>Pr-4</b> Hay un apoyo manifiesto de los padres al programa bilingüe	0,0	7,0	22,5	29,6	40,8	<b>4,04</b>	0,963

Tabla XVI

Porcentaje de frecuencia en la aceptación del proyecto bilingüe por parte del Claustro de profesores y padres de alumnos (n=70). 1 equivale a muy bajo o inexistente y 5 a muy alto.

Si observamos la tabla XVI podemos apreciar que la pregunta “El proyecto fue aprobado unánimemente por el Claustro de profesores” refleja unos resultados un tanto dispares. Por un lado, obtenemos un 52,1% de respuestas con la valoración máxima, por lo que entendemos que más de la mitad de los sujetos participantes considera que todo el profesorado del centro se mostraba a favor del proyecto.

En un 31% de los casos obtenemos una valoración de 4 sobre 5, es decir, hay un apoyo mayoritario del Claustro. Sin embargo, encontramos un 16,9% de

respuestas donde la valoración es entre 1 y 3, lo cual ofrece serias dudas sobre el apoyo del Claustro de profesores al proyecto. No sabemos si este último dato se explica por un desconocimiento del proyecto, por falta de información o porque sencillamente una parte del profesorado no lo veía viable. Uno de los participantes comenta: “Lo cierto es que el inicio del proyecto fue débil a nivel de Claustro y quienes lo iniciaron ya no están en el centro. Casi todos los cursos cambia el profesorado de la sección bilingüe y son necesarias medidas de revisión de metodología, recursos...” (sujeto 66). Gold (2006) y Thomas y Collier (21003) nos recuerdan que el compromiso del profesorado es muy importante para que el proyecto funcione con garantías.

La segunda pregunta, “El proyecto fue aprobado unánimemente por el Consejo Escolar”, arroja unos resultados mucho más rotundos con un 77,5% de respuestas otorgando la valoración máxima y un 19,7% manifestando una valoración alta. Solamente dos encuestados ofrecen valores inferiores. Encontramos la explicación a estos datos en el hecho de que los representantes del Claustro de profesores en los consejos escolares suelen trasladar la opinión de la mayoría del Claustro, que debe aprobar el proyecto antes de su llegada al Consejo Escolar. En lo referente a los representantes de los padres y de las instituciones (ayuntamientos) se entiende que ha habido un apoyo mayoritario a juzgar por los resultados. Sin embargo, como vamos a ver, hay cierta discrepancia entre estos datos y los que se van a mostrar a continuación.

La tercera pregunta, “Los padres conocen en profundidad el proyecto bilingüe y cómo pueden obrar para apoyar el aprendizaje de sus hijos”, muestra que un

49,3% de los sujetos manifiestan un nivel alto de satisfacción y un 26,8% dice estar totalmente de acuerdo con la afirmación. Éstos niveles de satisfacción son elevados, sin embargo, hay también un 23,9% de respuestas que muestra un nivel medio o bajo. En esta misma línea, cuando hemos preguntado si “Hay un apoyo manifiesto de los padres al programa bilingüe” los resultados revelan que la mayoría de los encuestados perciben el apoyo por parte de los padres: el 40,8% de los encuestados manifiesta estar muy satisfechos y el 29,6% muestra nivel de satisfacción medio-alto. Sin embargo nos encontramos con que un 22,5% confirma un nivel medio de satisfacción y un 7% dice no estar satisfecho. La implicación de los padres es un elemento esencial para que el proyecto funcione (Arias y Morillo-Campbell, 2008; Robledo y Cortez, 2002) y para que los alumnos obtengan buenos resultados. Como ya hemos comentado en el apartado 3.2.2 de la fundamentación teórica, Montemayor (2004) destaca que la implicación de la familia en el aprendizaje de sus hijos tiene más influencia en los resultados que el estrato socioeconómico.

Resulta interesante observar que si bien en el Consejo Escolar había un apoyo rotundo por parte de los representantes de los padres al proyecto bilingüe, ese apoyo del conjunto de padres y madres de alumnos no es percibido de forma tan clara por parte de los equipos directivos tal y como reflejan los datos obtenidos en este estudio.

En la figura 24 podemos observar de forma comparativa los resultados a las preguntas formuladas según el nivel de satisfacción o acuerdo y el número de respuestas para cada nivel.

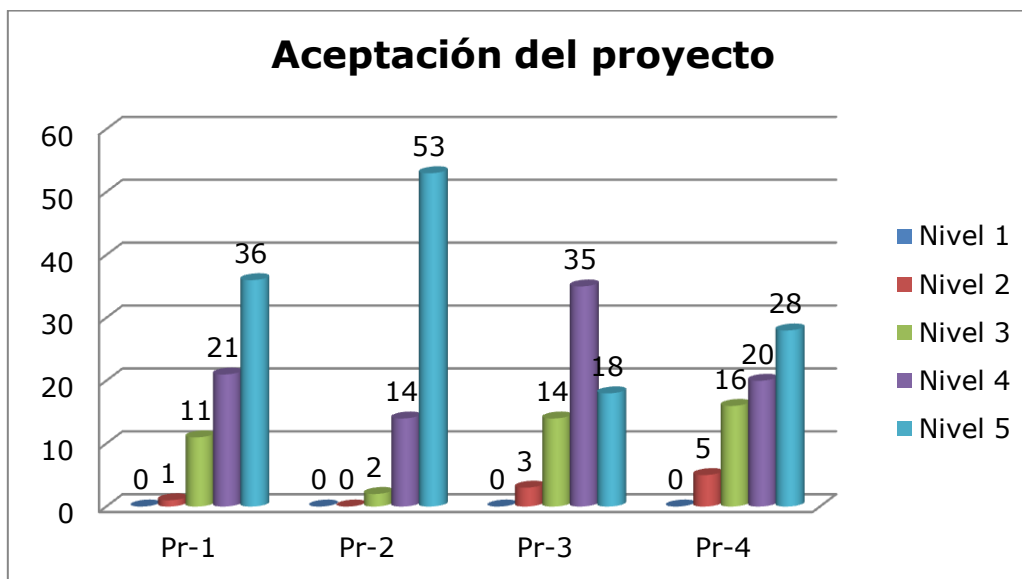


Figura 24  
Nivel de aceptación del proyecto entre profesorado y padres de alumnos

Podemos concluir el análisis de estos datos manifestando que el nivel de aceptación de los programas bilingües es elevado, tanto por parte del profesorado (Media, 4,75), como del Consejo Escolar (Media 4,75), hecho que debería facilitar la puesta en marcha de los mismos así como la comprensión de los posibles errores iniciales. Los equipos directivos perciben, además, que hay un claro apoyo al programa bilingüe por parte de los padres (Media, 4,04).

### III. QUEDA ESPECIFICADA LA RESPONSABILIDAD DE LAS PARTES Y SE CONOCEN LAS MODIFICACIONES DEL CURRÍCULO.

El trabajo en equipo (Gold, 2006) entre el profesorado especialista en lengua extranjera y el profesor tutor o de asignaturas no lingüistas es altamente beneficioso para el éxito de los programas bilingües (Muñoz, 2002). Atendiendo a Mehisto et al. (2008) el profesorado de materias no lingüísticas está llamado a colaborar en la enseñanza de la lengua y para que esto se lleve a cabo de

manera eficiente se considera esencial contar con un coordinador que conozca el funcionamiento de estos programas. Además, resulta necesario que todos los profesores implicados, especialistas o tutores, conozcan bien el currículo y las modificaciones que se han realizado en el mismo para acomodar el programa.

Las preguntas formuladas a los encuestados en esta sección fueron seis. Tres de ellas son dicotómicas (sí-no) pues consideramos que no puede haber posibilidad de valoración. Las otras tres preguntas se valoran por medio de una escala de Likert.

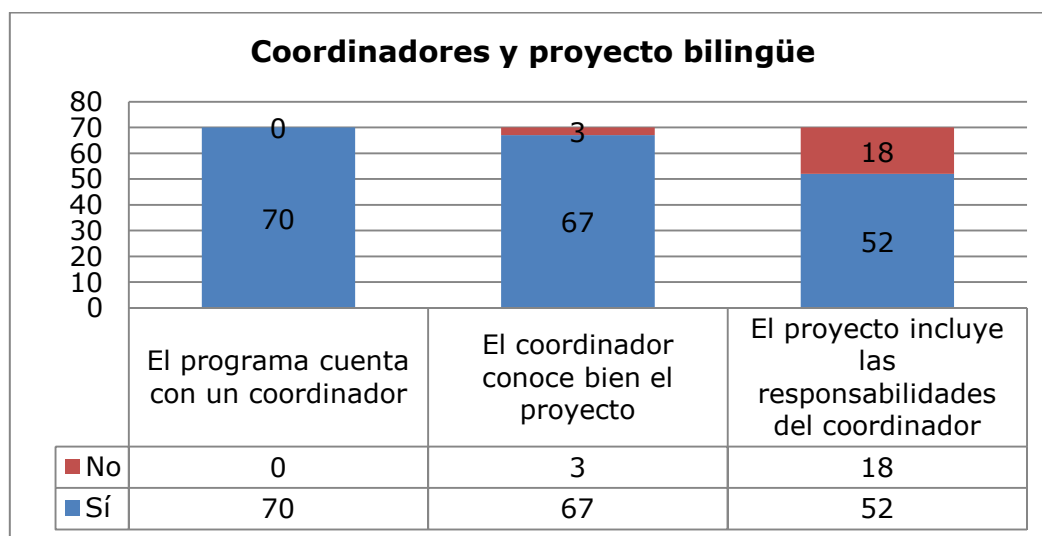


Figura 25

Porcentaje de frecuencia en relación con la disponibilidad de coordinador del programa bilingüe y sus responsabilidades (n=70).

Si observamos los resultados expuestos en la figura 25, vemos que el 100% de los centros cuenta con un coordinador o coordinadora del programa bilingüe y que 67 de los sujetos encuestados (95,8%) afirman que el coordinador conoce bien el proyecto. Estos datos nos ofrecen uno de los puntos fuertes en la implantación de las secciones bilingües en Castilla y León. Sin embargo,

cuando preguntamos si las responsabilidades del coordinador están especificadas en el proyecto bilingüe, el 74% de los encuestados afirman que es así pero el 26% manifiestan que no están indicadas, lo que consideramos un inconveniente a la hora de coordinar el programa.

	1	2	3	4	5	Media	Desviación estándar
<b>Pr-1:</b> El coordinador tiene experiencia o formación en educación bilingüe.	0,0	2,8	15,5	25,4	56,3	<b>4,35</b>	0,847
<b>Pr-2:</b> El profesorado especialista conoce el proyecto y las modificaciones curriculares.	1,4	1,4	2,8	36,6	57,7	<b>4,48</b>	0,753
<b>Pr-3:</b> El profesorado no especialista conoce las modificaciones curriculares	0,0	8,5	29,6	29,6	32,4	<b>3,86</b>	0,975

Tabla XVII

Porcentaje de frecuencia en el conocimiento de las responsabilidades por parte de del profesorado (n=70). 1 equivale a muy bajo o inexistente y 5 a muy alto.

En cuanto a la formación y experiencia de los coordinadores sobre programas bilingües, podemos observar en la tabla XVII que la mayoría de los encuestados otorga la máxima valoración (56,3%) o una valoración alta o muy alta (25,4%). A pesar de todo, un 18,3% de los encuestados otorga valores medios o inferiores y éste es un aspecto que debería ser corregido pues la formación y la experiencia, elementos que destacan autores como Gold (2006) o Navés (2011), son indispensables para el éxito del programa.

En relación con la cooperación entre el profesorado implicado, cuya relevancia hemos destacado al inicio de este apartado, podemos ver que hay diferencias notables entre el profesorado especialista y el no especialista. A la pregunta de si el profesorado especialista conoce el proyecto y las modificaciones curriculares vemos que el 57,7% de los encuestados otorga la máxima



valoración y el 36,6% manifiesta estar bastante satisfechos. Sin embargo, ante la misma pregunta sobre el profesorado no especialista pero directamente afectado por el programa vemos que solamente el 32,4% de los encuestados está totalmente satisfecho y que el 29,6% otorga una valoración alta. Exactamente el mismo porcentaje, 29,6%, responde con una valoración media baja y el 8,5% manifiesta estar muy poco satisfecho. Consideramos que es complicado trabajar en equipo y cumplir con la responsabilidad si no hay un buen conocimiento del currículo y de las modificaciones que se han realizado.

En la figura 26 podemos observar de forma gráfica los resultados relacionados con la formación y experiencia del coordinador y con el conocimiento que tiene el profesorado de las modificaciones curriculares:

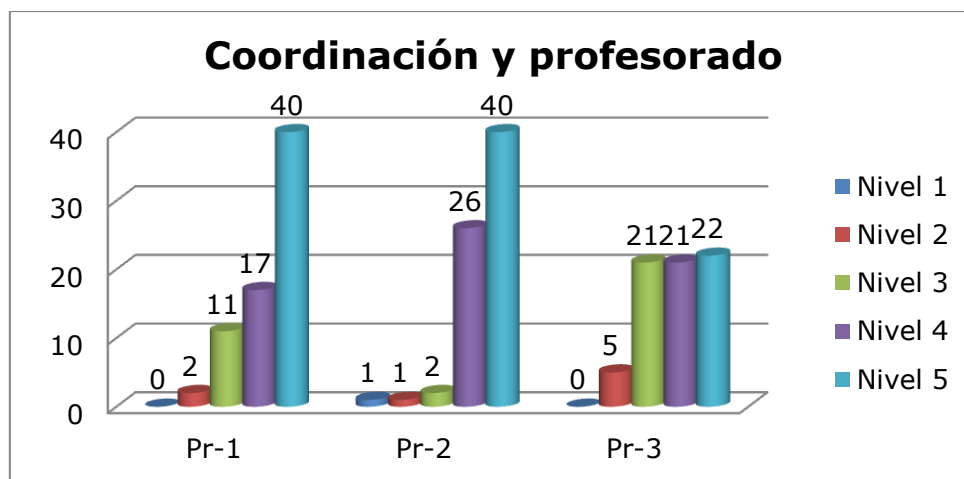


Figura 26

Responsabilidad: experiencia y conocimiento de las modificaciones curriculares.

Podemos concluir que, si bien todos los centros cuentan con la figura del coordinador del programa bilingüe y éste conoce adecuadamente el proyecto se, evidencian ciertas deficiencias en la especificación de responsabilidades y

en el conocimiento de las modificaciones que ha sufrido el currículum del centro escolar, especialmente por parte del profesorado no especialista (Media, 3,86).

## **b) Recursos materiales**

---

<b>Unidades de análisis</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Hay disponibilidad de espacios y de recursos TIC adecuados</b>	El centro dispone de laboratorio de idiomas.	Determinar la disposición de recursos técnicos y su capacidad de uso.
	El profesorado especialista conoce su funcionamiento y lo usa regularmente.	
	El centro cuenta con una sala de ordenadores operativa y apropiada al número de alumnos.	
	Valora la conexión a Internet en las aulas y su funcionamiento	
	Las aulas donde se imparte enseñanza bilingüe están equipadas con pizarras digitales.	
<b>Se cuenta con materiales apropiados.</b>	Se usan libros de texto en lengua extranjera para las asignaturas bilingües.	Determinar la disponibilidad de recursos materiales en el aula y en el centro.
	Valora la disponibilidad de libros en lengua extranjera en el centro	
	Valora la disponibilidad de recursos bilingües en las aulas a disposición del profesorado: posters, juegos, tarjetas...	
	Se dispone de un servicio de préstamos de fondos en lengua extranjera.	

Tabla XVIII  
Dimensiones e indicadores sobre recursos materiales

Los ítems de esta sección tratan de obtener información sobre los recursos materiales con que cuenta el centro: por un lado, los recursos en nuevas tecnologías (pizarras digitales, laboratorio de idiomas, ordenadores y conexión a Internet) y, por otro lado, recursos que podemos denominar tradicionales pero

adaptados al programa bilingüe, como libros de texto, libros en lengua extranjera o material de apoyo.

Las clases bilingües necesitan la elaboración de materiales específicos para facilitar el aprendizaje del alumnado y garantizar el éxito del programa (Navés y Muñoz, 1999), lo cual supone una carga de trabajo adicional para el profesorado, carga que en algunos casos puede llegar a convertirse en una traba para el correcto desarrollo del programa (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008).

El acceso a Internet es una gran fuente de ayuda y de inspiración para el profesorado (Moore y Lorenzo, 2007) pues pone a su disposición materiales auténticos para su uso en el aula o para su adaptación y posterior uso. Estos materiales pueden ser, además, un apoyo visual interesante para el alumno.

A continuación, comenzamos a analizar los datos según las dimensiones o unidades de análisis que hemos determinado:

#### I. HAY DISPONIBILIDAD DE ESPACIOS Y DE RECURSOS TIC ADECUADOS.

Las preguntas formuladas en esta dimensión están relacionadas con el acceso a espacios preparados específicamente para el aprendizaje de lenguas extranjeras y la disponibilidad de dispositivos que faciliten el acceso a la red y que funcionen como apoyo en el aprendizaje de los alumnos.

Hemos formulado preguntas para ser valoradas de maneras diferentes: la primera pregunta es dicotómica (figura 27) y se encuentra vinculada con la segunda, pues solamente aquellos que han contestado de forma afirmativa a la

primera pregunta pueden contestar a la segunda. A continuación hemos formulado tres preguntas para hacer una valoración según la escala de Likert. Por último hemos planteado una pregunta en la que ofrecemos cuatro opciones de respuesta a los sujetos participantes (figura 28).

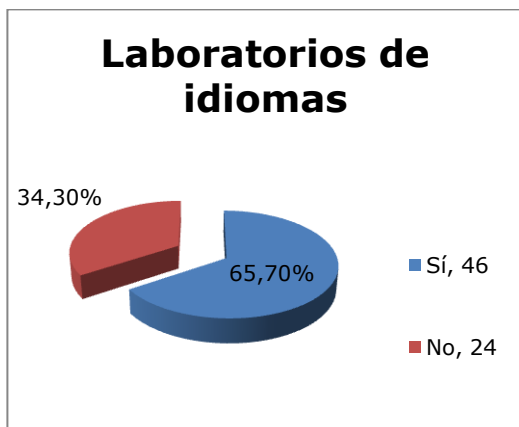


Figura 27  
Número de centros con laboratorio de idiomas (n=70)

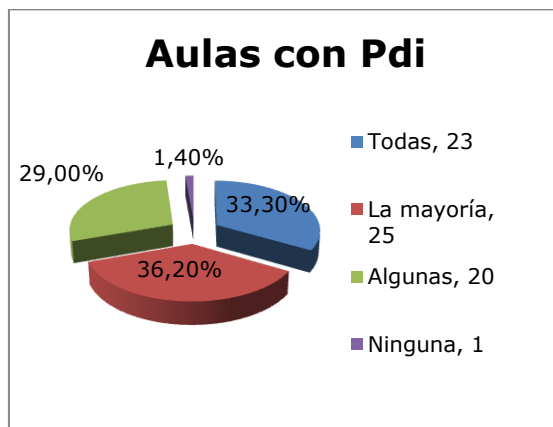


Figura 28  
Aulas con pizarras digitales instaladas (n=69)

	1	2	3	4	5	Media	Desviación estándar
<b>Pr-1</b> El profesorado especialista conoce su funcionamiento y lo usa regularmente.	4,3	17,4	30,4	26,1	21,7	<b>3,43</b>	1,148 *n=46
<b>Pr-2</b> El centro cuenta con una sala de ordenadores operativa y apropiada al número de alumnos.	5,7	8,6	14,3	20,0	50,7	<b>4,01</b>	1,243 *n=69
<b>Pr-3</b> Valora la conexión a Internet en las aulas y su funcionamiento.	0,0	1,4	22,9	42,9	32,9	<b>4,07</b>	0,786 *n=70

Tabla XIX  
Porcentaje de frecuencia en disponibilidad de recursos tecnológicos. 1 equivale a muy bajo o inexistente y 5 a muy alto.

Atendiendo a las respuestas recibidas vemos que 46 (65,7%, n=70) de los centros con secciones bilingües disponen de laboratorio de idiomas, lo que consideramos un porcentaje considerable dado el esfuerzo económico que

supone su instalación<sup>22</sup>. Sin embargo, cuando pedimos a los centros que disponen del laboratorio que hagan una valoración sobre el conocimiento que tiene el profesorado especialista para usar estas instalaciones y el uso que hace de las mismas, encontramos que el 30,4% (n=46) manifiesta estar satisfecho a poco satisfecho y que diez (n=46) de los encuestados dicen estar poco o nada satisfechos.

Cuando preguntamos sobre otros medios, como ordenadores y pizarras digitales, obtenemos unos datos bastante satisfactorios. El 50,7% (n=69) de los encuestados dice estar totalmente satisfecho y el 20% altamente satisfecho con la disponibilidad de ordenadores para el uso de los alumnos. Asimismo el 33,3% (n=69) manifiesta tener pizarras digitales en todas las aulas donde se imparte enseñanza bilingüe y el 36,2% dice tenerlas en la mayoría. A pesar de ello, todavía encontramos que 20 centros (n=69) manifiestan disponer sólo de alguna pizarra digital y un centro dice no tener ninguna.

Encontramos un punto débil en el hecho de hacer una inversión económica tan grande para dotar de medios a los centros sin asegurarse de que el profesorado está preparado para obtener el mayor provecho de los mismos (Media, 3,43). También encontramos que hay grandes diferencias de instalaciones entre unos centros y otros, tal y como manifiesta uno de los encuestados de un centro público: “Evidentemente iniciar una sección bilingüe

---

<sup>22</sup> Es interesante observar que todos los centros con laboratorio de idiomas iniciaron la sección bilingüe en el año 2009 o anteriores. Ningún centro con sección bilingüe posterior parece disponer de este recurso. De las 46 respuestas afirmativas 43 corresponden a centros públicos y 3 a privados-concertados.

a coste cero sale muy barato. No nos han equipado con nada, ni con un cartel que diga que tenemos sección bilingüe” (sujeto 66).

## II. SE CUENTA CON MATERIALES APROPIADOS

Las preguntas formuladas en esta dimensión están relacionadas con la disponibilidad de recursos no tecnológicos (formato texto fundamentalmente) para la enseñanza bilingüe. Nos interesamos, en primer lugar, por el uso de libros de texto en L2 para la enseñanza de las materias del programa bilingüe.

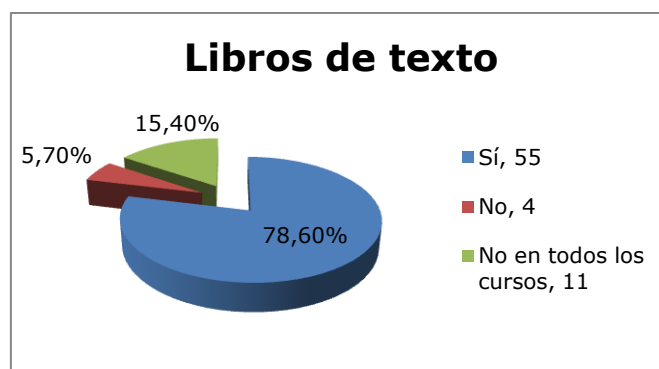


Figura 29

Índice de uso de libros de texto en lengua extranjera para la enseñanza de las materias seleccionadas en el proyecto bilingüe. (n=70)

Desde el inicio de las secciones bilingües, las diferentes editoriales han ido creando libros de texto en lengua extranjera adaptados a los requisitos del currículo de cada asignatura y comunidad autónoma. Muchos profesores han encontrado en estos libros de texto un elemento de ayuda que facilita su tarea en el aula. El 78,6% de los encuestados manifiesta tener libros en lengua extranjera para las asignaturas de la sección bilingüe y el 15,7% dice usarlos aunque no en todos los cursos. Solamente en cuatro casos (5,7%) no se usan libros en lengua extranjera, por lo que entendemos que los profesores se han

encargado de crear todos los materiales necesarios, como manifiesta uno de los encuestados “los recursos disponibles han sido elaborados básicamente por el profesorado bilingüe” (sujeto 2).

	1	2	3	4	5	Media	Desviación estándar
<b>Pr-1:</b> Valora la disponibilidad de libros en lengua extranjera en el centro	2,9	22,9	20,0	37,1	17,1	<b>3,43</b>	1,111
<b>Pr-2:</b> Valora la disponibilidad de recursos bilingües en las aulas a disposición del profesorado: posters, juegos, tarjetas...	0,0	4,3	11,4	61,4	22,9	<b>4,03</b>	0,722

Tabla XX

Porcentaje de frecuencia en disponibilidad materiales de aula (n=70). 1 equivale a muy bajo o inexistente y 5 a muy alto.

El nivel de satisfacción por la disponibilidad de recursos de apoyo para las aulas es muy elevado (media 4,03, desviación 0,72): el 61,4% manifiesta estar satisfecho o muy satisfecho y el 22,9% totalmente satisfecho. No observamos ese nivel de satisfacción con la disponibilidad de libros en lengua extranjera en el centro escolar, donde la media desciende a 3,43 (desviación 1,11). En la siguiente figura podemos ver de forma gráfica la valoración que hacen los encuestados sobre la disponibilidad de materiales.

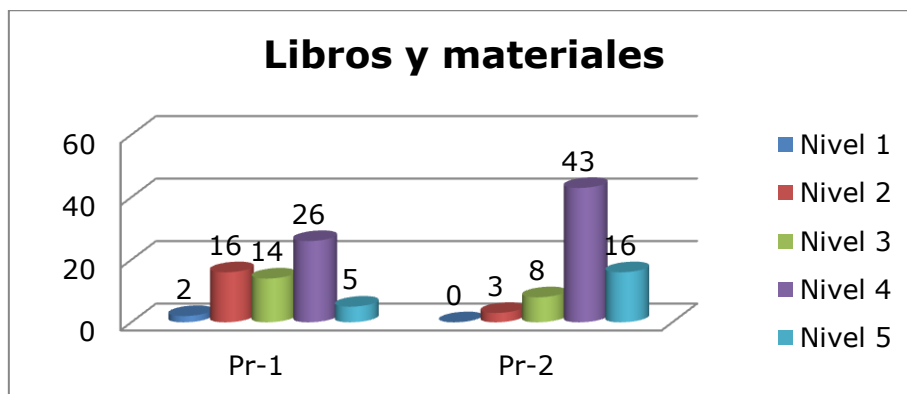


Figura 30

Valoración de la disponibilidad de libros en lengua extranjera y de recursos en las aulas

A la pregunta de si el centro dispone de un servicio de préstamo de fondos en lengua extranjera, 40 de las repuestas (58,0%, n=69) fueron afirmativas y 29 (42,0%, n=69) fueron negativas.

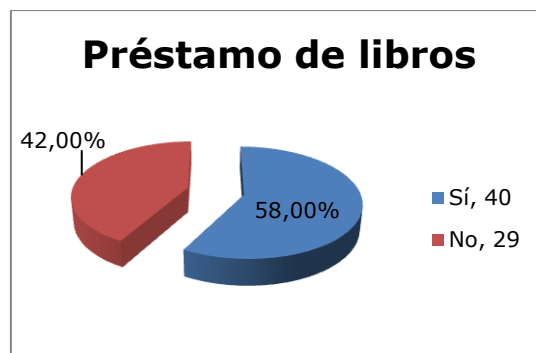


Figura 31  
Servicio de préstamo de fondos en lengua extranjera. (n=69)

Uno de los encuestados manifiesta que tienen “la propuesta de crear una biblioteca pero no se consigue, por falta de profesorado dedicado a ello y falta de recursos materiales también” (sujeto 64). La adquisición de fondos y materiales supone un gasto importante para los centros escolares, por lo que el apoyo económico de la administración educativa y su compromiso con los programas bilingües se estima esencial, tal y como indican Robledo y Cortez (2002), Robledo (2008) y Villarreal (2009). El apoyo por parte de la administración debería incluir también la provisión de personal que se encargue de la biblioteca de centro o, en su caso, la liberación de horario lectivo del profesorado del centro para encargarse de esas tareas.

Podemos concluir esta unidad de análisis manifestando que los sujetos encuestados hacen una valoración positiva de los recursos tecnológicos con los que cuentan, (sala de ordenadores) con una media de 4,01 y se muestran



satisfechos con los recursos materiales de aula (Media, 4,03), no así con la disponibilidad de libros en lengua extranjera (Media, 3,43). También encontramos diferencias significativas en la disponibilidad de recursos de unos centros a otros y apreciamos que el aprovechamiento que se puede hacer de algunos recursos como los laboratorios de idiomas podría ser mejor si el profesorado tuviera la formación adecuada para su manejo.

### **c) Recursos humanos**

---

<b>Unidades de análisis</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Se cuenta con el profesorado para atender las demandas del proyecto.</b>	Hay suficiente profesorado especialista para impartir todas las clases.	Determinar la disponibilidad de profesorado con la formación adecuada para atender el proyecto.
	El profesorado tiene acreditada la competencia lingüística para impartir las clases de la sección bilingüe.	
	Hay profesorado asignado al centro en comisión de servicios para impartir clases del proyecto.	
	El profesorado de enseñanza bilingüe tiene formación en la metodología <i>CLIL</i> .	
	El centro cuenta con la colaboración de una ayudantía Comenius o auxiliares de conversación nativos.	
	Se dispone de profesorado especialista para apoyar a los alumnos con dificultades en el programa bilingüe.	

Tabla XXI  
Dimensiones e indicadores sobre Recursos Humanos

Los ítems de esta sección están orientados a recabar información sobre la disponibilidad de profesorado para poder atender las demandas del proyecto bilingüe. Entendemos que la puesta en marcha de un proyecto bilingüe no

puede ignorar la necesidad de disponer de profesores que tengan un adecuado nivel de competencia lingüística y un conocimiento o experiencia de la metodología en enseñanza bilingüe, en consonancia con los argumentos que encontramos reiteradamente en la literatura especializada (Lindholm-Leary, 2000; Thomas y Collier, 2003; Dalton-Puffer, 2007; Desai, 2010; Navés, 2011). También nos interesa conocer la capacidad del centro para atender a aquellos alumnos que pudieran tener dificultades a la hora de seguir el programa centrándonos en posibles apoyos educativos y tratando de evitar que los alumnos abandonen el programa bilingüe.

La mayor parte de las preguntas formuladas en esta sección de la evaluación del contexto no están diseñadas para realizar valoraciones por parte de los encuestados, salvo la última pregunta. Hemos optado por preguntas categóricas, pues lo que tratamos de encontrar es en qué medida se dispone del profesorado necesario para llevar adelante el proyecto. Las valoraciones sobre el personal docente se realizarán en la siguiente fase de la evaluación.



Figura 32  
Número de centros con suficiente profesorado especialista (n=69)

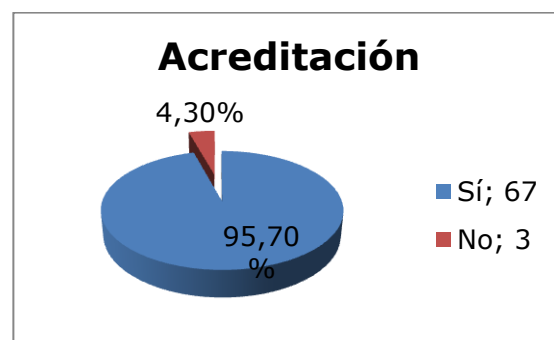


Figura 33  
Número de centros con todo el profesorado especialista acreditado (n=70)

A la pregunta de si el centro cuenta con suficiente profesorado especialista para poder impartir todas las clases y atender las demandas del proyecto bilingüe encontramos que el 88,4% de los encuestados (61, n=69) asegura disponer de suficiente profesorado. El resultado es alto, pero entendemos que es difícil aspirar a tener éxito en un programa si no garantizamos la disponibilidad de profesorado especialista en todos los centros, pues vemos que en 8 (11,6%) de los centros no ocurre así, tal y como nos indica uno de los sujetos participantes, según el cual se encuentran a la espera de profesor por la “necesidad de la especialidad de Ed. Física con acreditación en el concurso de traslados” (sujeto 8). Vemos que, sin embargo, prácticamente todo el profesorado, 95,6% de los casos (67, n=70), está acreditado con el nivel de competencia lingüística necesario para impartir las clases en L2. Recordamos que la competencia en L2 es un aspecto de suma importancia para autores como Thomas y Collier (2003) o Desai (2010) entre otros.

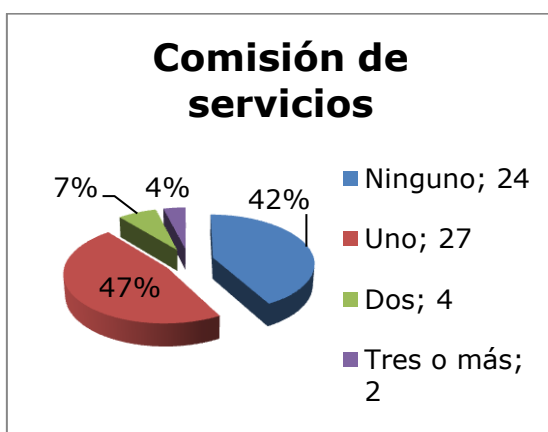


Figura 34

Número de profesores en comisión de servicios en el centro (n=57)

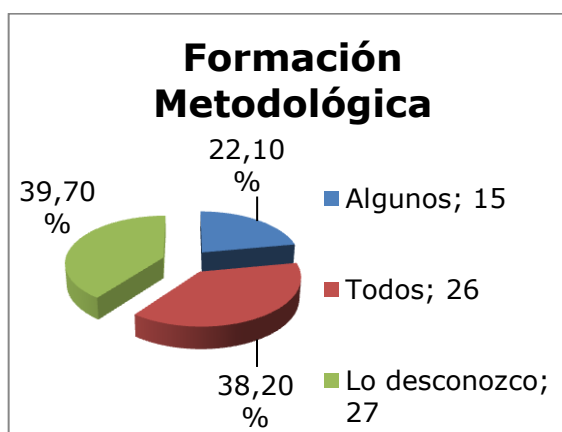


Figura 35

Formación en metodología CLIL del profesorado especialista (n=69)

Atendiendo a la Orden EDU/6/2006 y a la Instrucción de 4 de enero de 2006, los centros escolares que inician una sección bilingüe podrán disponer de profesorado especialista en comisión de servicios si no cuentan con suficiente profesorado en el centro. De hecho, todos los años entre los meses de mayo y junio se hace una convocatoria entre el profesorado de la enseñanza pública para solicitar estas plazas entre todos los centros públicos con secciones bilingües en Castilla y León. Es importante destacar aquí que la enseñanza concertada no puede hacer uso de esta oferta que se tramita desde la administración.

El 42% (24, n=57) de los encuestados manifiesta no tener profesorado especialistas en comisión de servicios<sup>23</sup>, el 47% (27, n=57) dice tener solamente un profesor en comisión de servicios; el 7%, dos profesores; y el 4% tres o más profesores en esta situación. La comisión de servicios es una situación transitoria que no debería prolongarse mucho en el tiempo, pues implica movilidad del profesorado, lo cual no es muy aconsejable para la marcha del programa (Thomas y Collier, 2003; Gold, 2006). Podemos encontrarnos con situaciones poco recomendables, como las que indica uno de los encuestados “la plantilla cambia en un 80% casi cada curso o dos cursos...” (sujeto 7).

A pesar de ello, como hemos observado en los párrafos anteriores, todavía hay equipos directivos que afirman no tener suficientes profesores especialistas

---

<sup>23</sup> Los centros concertados no pueden hacer uso de las comisiones de servicios bilingües que ofrece la Consejería de Educación pues es solo para los centros públicos. Por esta razón hemos seleccionado solamente las respuestas procedentes de miembros de equipos directivos de centros públicos.

para cubrir las necesidades del centro. Uno de los encuestados (sujeto 45) perteneciente a un colegio público indica que los profesores se implican al 100% “pero no somos suficientes”. Este sujeto también se queja diciendo: “tengo que dar clases de Inglés a niños/as de 3, 4, 5, 6, 7 y 8 años todos juntos a la misma hora”.

Ante la pregunta sobre la formación del profesorado especialista en metodología *CLIL*, hemos planteado cuatro posibles respuestas a los encuestados: la opción “ninguno” no ha sido seleccionada por ningún centro y solamente el 38,2% (26, n=68) manifiesta que todos sus profesores tienen formación metodológica, mientras que el 39,7% (27, n=68) dice que algunos profesores poseen dicha formación. Resulta sorprendente que el 22,1% (15, n=68) de los encuestados manifieste desconocer si su profesorado especialista tiene algún tipo de formación metodológica. En el caso de los trece sujetos participantes pertenecientes a centros concertados solamente uno elige esa opción y hay un segundo sujeto que no contesta.

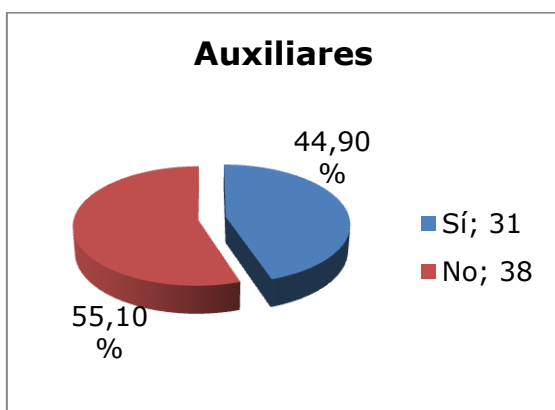


Figura 36  
Centros con auxiliares de conversación nativos (n=69)

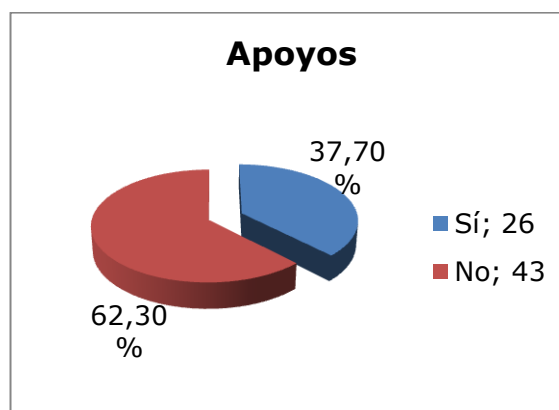


Figura 37  
Disponibilidad de profesorado especialista para apoyar al alumno con dificultades (n=69)

Las órdenes EDU/1134/2011 y EDU/277/2014 se encargan de regular la actividad de los auxiliares de conversación que están a disposición de los centros educativos de Castilla y León. Como podemos observar cuando preguntamos a los encuestados si cuentan con auxiliares de conversación, el 44,9% (31, n=69) sí dispone de su colaboración; y el 55,1% (38, n=69) no. Los auxiliares de conversación nativos no han estado a disposición de las secciones bilingües desde el inicio de las mismas y consideramos que constituyen un apoyo importante para el centro, especialmente como recurso cultural y lingüístico, pero, como hemos observado es un recurso con el que no pueden contar todos los centros. Muchos de los encuestados de centros que no disponen de ellos desearían poder hacerlo “Sería mejor si hubiera auxiliares de conversación nativos” (sujeto 27).

Una preocupación que hemos detectado desde nuestra propia experiencia en centros con sección bilingüe es cómo apoyar al alumnado que encuentra dificultades en las materias trabajadas en L2. La posibilidad de tener profesorado de apoyo que sea especialista sería la mejor opción. Cuando hemos preguntado a los equipos directivos si cuentan con profesorado para hacer estos apoyos, encontramos que el 62,3% (43, n=69) de los encuestados dice no disponer de esos apoyos mientras que el 37,7% (26, n=69) manifiesta que sí dispone de esa ayuda. Vemos aquí un punto en el que se puede mejorar para garantizar que todo o la mayoría del alumnado que inicia los estudios en la sección bilingüe pueda progresar adecuadamente sin necesidad de interrumpirla por falta de apoyos cuando surgen complicaciones. Creemos que es éste uno de los puntos débiles de las secciones bilingües que debería ser

corregido para garantizar el éxito de los programas y fomentar una educación inclusiva.

### **3.4. CONCLUSIONES**

---

Los programas bilingües son programas que implican modificaciones importantes en la organización de un centro y que requieren la disponibilidad de diferentes recursos para su correcta implementación. El diseño de un programa adecuado a las necesidades del centro y el análisis de los recursos de los que se dispone nos preparan para saber cuáles son los objetivos que nos marcamos y cuáles son las carencias que tenemos y debemos subsanar antes de iniciar el programa.

Atendiendo a los resultados analizados, éstas son algunas conclusiones que se han puesto de manifiesto en la evaluación del contexto en relación con aspectos que pueden ser mejorados y que presentamos a continuación de manera esquemática:

- Rigurosidad a la hora de comprobar la idoneidad del proyecto para las necesidades y características del centro.
- Formación de los equipos directivos en el conocimiento de la educación bilingüe y la evaluación y supervisión de los programas.
- Divulgación del programa y mayor contacto con los padres y madres de alumnos para contar con su apoyo.

- Mayor consenso y conocimiento de las modificaciones curriculares por todos los miembros del equipo de profesores.
- Formación del profesorado en el uso de las nuevas tecnologías y equilibrio de disponibilidad de recursos entre los centros.
- Disponibilidad de profesorado especialista para apoyar a los alumnos que se encuentran con dificultades a medida que avanzan en el programa bilingüe.



## **4. EVALUACIÓN DEL INPUT: VALORACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DE LOS DIFERENTES RECURSOS**

---

### **4.1. OBJETIVOS**

---

En la evaluación de entrada o *input* vamos a centrarnos en el análisis del modo en que se organizan los recursos con que cuentan los centros para llevar adelante el programa bilingüe.

Dicha organización y las modificaciones que se llevan a cabo para tratar de conseguir que el programa funcione correctamente solamente tendrá éxito si realizamos regularmente una evaluación que permita adaptar el programa a los cambios contextuales.

<b>INPUT</b>	
<b>OBJETIVOS</b>	<b>UNIDADES DE ANÁLISIS</b>
Analizar la organización de los espacios del centro	El proyecto contempla el aula como espacio de trabajo Se organizan los espacios en función de los grupos
Analizar la organización y distribución del tiempo	El proyecto contempla un horario especial para el profesorado implicado El proyecto especifica el horario impartido en L2
Analizar las características del profesorado	El centro cuenta con profesorado estable que lleve adelante el programa El profesorado trata de formarse en aspectos relacionados con el programa bilingüe

Tabla XXII  
Objetivos de la evaluación del *input*

En la tabla XXII podemos ver cuáles son los objetivos que perseguimos con esta evaluación. Para conseguirlo hemos diseñado unas unidades de análisis o dimensiones que nos facilitarán la tarea por medio de diferentes indicadores.

## **4.2. METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA**

---

Hemos seguido el mismo sistema aplicado para la evaluación del contexto, partiendo de una selección de las preguntas efectuadas en el cuestionario y de los datos obtenidos por medio de las entrevistas.

El análisis va a ser igualmente tanto cuantitativo como cualitativo considerando los resultados obtenidos en las encuestas y basándonos en estándares de calidad que nos ofrecen estudios y análisis similares que podemos encontrar en la literatura especializada.

Para el análisis del *input* hemos seleccionado 28 ítems que hemos agrupado en tres bloques de análisis diferentes: organización de espacios y alumnos, organización y distribución de los tiempos y, por último, características y funcionamiento del profesorado. Estos ítems tienen tres formatos de respuesta diferentes. La gran mayoría de ellos se basan en la escala de Likert con cinco niveles de valoración, aunque contamos también con ítems donde la valoración no es posible y se ofrece una respuesta dicotómica (sí-no). Por último, esta dimensión consta de varios ítems, fundamentalmente del tercer bloque de análisis (profesorado) donde ofrecemos unos valores numéricos que se pueden

corresponder con las características del centro, de modo que los sujetos participantes puedan seleccionar la respuesta que mejor se acomode a su situación. Por ejemplo, en el ítem número dieciséis pedimos que se especifique la cantidad de profesores especialistas que imparten enseñanza bilingüe en el centro escolar y les damos las opciones de respuesta que van desde ningún profesor hasta seis o más profesores.

### **4.3. RESULTADOS Y ANÁLISIS**

---

#### **4.3.1. Análisis descriptivo**

Para llevar adelante la evaluación del *input* hemos considerado que debíamos recabar información sobre el modo en que quedan organizados los recursos en función del programa bilingüe. El análisis se hace de forma que pueda ser válido para todos los centros y que nos permita tener una visión del conjunto de centros o programas bilingües en Castilla y León. Por esta razón, tendemos a no entrar en las particularidades de cada centro escolar, algo que, por otro lado, creemos muy recomendable para analizar y conocer cada programa desde su contexto y así encontrar sus puntos fuertes y aspectos mejorables.

Hemos considerado que podíamos hacer un análisis de este apartado partiendo de los siguientes bloques:

- Organización del espacio y alumnado (distribución de aulas y recursos, alumnado con dificultades)
- Organización del tiempo (horas de clase, coordinaciones...)
- Perfil del profesorado (estabilidad, formación, implicación)

Estos bloques han sido subdivididos en unidades de análisis o dimensiones más reducidas, que nos permiten hacer una evaluación más detallada y minuciosa.

Procedemos a realizar la evaluación del primer bloque:

**a) Organización del espacio y alumnado**

---

<b>Unidades de análisis</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Objetivos</b>
<p><b>El proyecto contempla el aula como espacio de trabajo</b></p> <p><b>Se cuenta con espacios para atender situaciones excepcionales.</b></p>	Las clases de enseñanza bilingüe se imparten normalmente en el área del grupo	Determinar el nivel de control y coordinación en la distribución de espacios y su uso.
	El uso del laboratorio de idiomas es preferentemente para enseñanza bilingüe y de idiomas	
	El uso de aulas especializadas está controlado	Determinar en qué medida los centros contemplan y se preparan para posibles dificultades del alumnado con el programa.
	El número de alumnos con dificultades para seguir el programa es...	
	Se contempla la posibilidad de haya alumnado que no puede seguir el programa.	
	Los alumnos que presentan dificultades reciben apoyo en el aula.	
	Se dispone de espacios para atender al alumnado que no puede seguir el programa bilingüe.	

Tabla XXIII  
Dimensiones e indicadores sobre Organización de Espacios y Alumnado

Las preguntas que se han formulado a los equipos directivos se refieren al modo en que se encargan de organizar el uso de los diferentes espacios del centro escolar partiendo de las necesidades iniciales y contemplando eventualidades futuras, especialmente ante la posibilidad de que haya alumnado que no pueda seguir el programa. En la tabla XXIV presentamos las preguntas que se han formulado para que los encuestados hagan una valoración siguiendo la escala de Likert. La pregunta número cuatro (Pr-4) se hace en negativo, por lo que la valoración baja, en este caso, representa la valoración más positiva.

Comenzaremos haciendo un análisis de los resultados que aparecen en la tabla XXIV para continuar con un análisis de las respuestas al resto de preguntas de esta dimensión.

	1	2	3	4	5	Media	Desviación estándar
<b>Pr-1:</b> Las clases de enseñanza bilingüe se imparten normalmente en el aula del grupo	8,6	0,0	21,4	21,4	48,6	<b>4,01</b>	1,222 n=70
<b>Pr-2:</b> El uso del laboratorio de idiomas es preferentemente para enseñanza bilingüe y de idiomas	0,0	6,4	12,8	36,2	44,7	<b>4,19</b>	0,900 n=47
<b>Pr-3:</b> El uso de aulas especializadas (ordenadores, multimedia, biblioteca, etc.) está programado y controlado.	0,0	4,4	5,9	36,8	52,9	<b>4,38</b>	0,792 n=68
<b>Pr-4:</b> El número de alumnos que <b>NO</b> puede seguir el programa bilingüe es...	28,4	64,2	6,0	1,5	0,0	<b>1,81</b>	0,609 n=67

Tabla XXIV

Porcentaje de frecuencia en la valoración de la organización de espacios y del alumnado con dificultades para seguir el programa. 1 equivale a muy bajo o inexistente y 5 muy alto.

Como podemos observar en la tabla XXIV, el nivel de satisfacción de los equipos directivos en relación con la organización de espacios es elevado, aunque vamos a encontrar una gran variedad de respuestas.

El alumnado de educación primaria suele permanecer en el aula con el profesor o profesora tutor salvo para algunas clases concretas, como es la Educación Física. Es el profesorado especialista el que suele trasladarse de un aula a otra tratando de evitar que se pierda tiempo moviendo a los alumnos y de hacerles cargar con libros o cuadernos. Por esa razón, en la evaluación del contexto, hicimos un análisis de la importancia de disponer de materiales específicos en el aula para la enseñanza bilingüe y, ahora, profundizamos en ese análisis tratando de averiguar en qué medida los centros cuentan con espacios adecuados para impartir las clases sin necesidad de moverse a otro lugar. Si observamos la tabla XXIV, la primera pregunta, “las clases bilingües se imparten normalmente en el aula del grupo”, nos muestra que el 48,6% (34, n=70) de los encuestados ha otorgado la máxima valoración y el 21,4% (15, n=70) concede una valoración alta. Un total de quince sujetos (21,4%, n=70) puntúan con una valoración media y seis sujetos (8,6%, n=70) otorgan una valoración muy baja, lo que nos conduce a entender que los alumnos abandonan el aula de forma regular para las clases bilingües, hecho que se puede dar si las materias que se imparten en lengua extranjera son las de Educación Física o Música.

Cuando realizamos el análisis del contexto, nos interesamos por conocer el número de centros que contaban con un laboratorio de idiomas. En esta fase hemos querido analizar en qué medida se potencia el uso de esas

instalaciones para la enseñanza bilingüe, optimizando así el esfuerzo del profesorado y fomentando la posibilidad de presentar a los alumnos materiales más auténticos (Moore y Lorenzo, 2007). A la pregunta “el uso del laboratorio de idiomas es preferentemente para enseñanza bilingüe y de idiomas” observamos que 21 sujetos (44,7%, n=47) otorgan la máxima valoración y diecisiete sujetos (36,2%, n=47) conceden una puntuación alta. Son solamente tres sujetos (6,4%, n=47) los que dan una estimación baja a la organización de este recurso. Podemos concluir que la valoración de la organización de este espacio es buena (Media, 4,38).

Otro espacio con gran potencial de uso como medio de instrucción y de presentación de materiales reales a los alumnos es la sala de ordenadores y medios audiovisuales. La organización de este espacio cobra mayor importancia para aquellos centros que no disponen de laboratorio de idiomas y que pueden encontrar aquí el lugar donde desarrollar tareas que requieran el uso de estos medios. Cuando pedimos a los encuestados que valoren si “el uso de las aulas especializadas (ordenadores, multimedia, biblioteca, etc.) está programado y controlado” observamos que el 52,9% (36, n=68) de los sujetos otorga la máxima valoración y que el 36,8 % (25, n=68) concede una puntuación alta. Es el ítem con la estimación más alta de esta dimensión por lo que podemos concluir que la organización de las salas especializadas es uno de los puntos fuertes del programa (Media, 4,38).

Uno de los aspectos que puede determinar la organización de los espacios es el alumnado que muestra dificultades para seguir el programa. Atendiendo a la valoración hecha por los encuestados el 64,2% (43, n=67) manifiesta que el

número de alumnos que no puede seguir el programa bilingüe es bajo y el 28,4% dice que es muy bajo lo que consideramos unas valoraciones muy positivas. Aun así, encontramos que cuatro sujetos (6,0%, n=67) manifiestan la existencia de un número significativo de alumnos que no pueden seguir el programa y un sujeto (1,5%, n=67) dice que el número de alumnos con dificultades es alto. El problema que se presenta es qué hacer con este alumnado, pues vamos a necesitar disponer de espacios adecuados para poder seguir la instrucción en castellano fuera del aula.

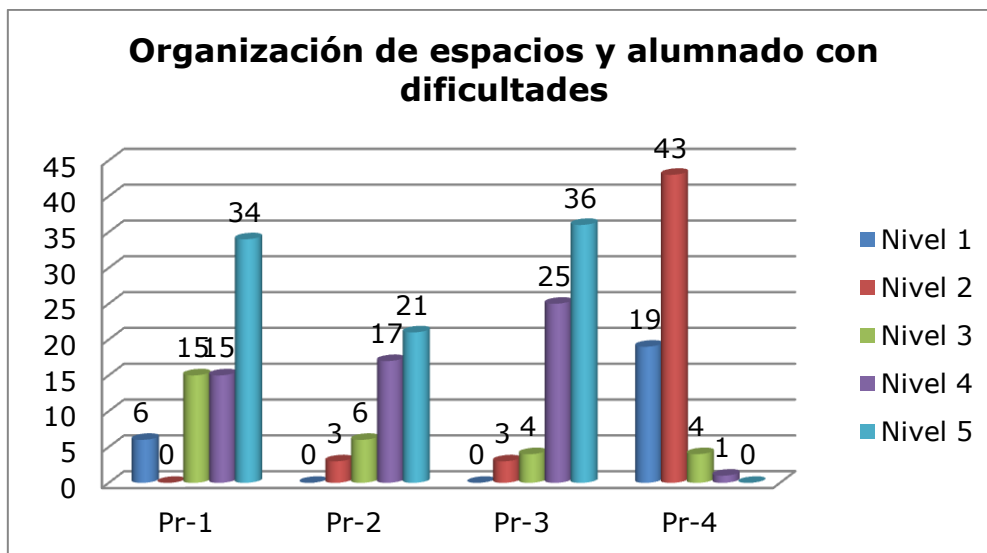


Figura 38  
Nivel de valoración de la organización de los espacios y del alumnado con dificultades para seguir el programa bilingüe

En la figura 38 podemos observar de forma gráfica las valoraciones hechas por los miembros de los equipos directivos a los ítems analizados en esta dimensión: en qué medida las clases de enseñanza bilingüe se imparten en el aula, el uso preferente del laboratorio de idiomas para la enseñanza bilingüe y



de L2, el uso programado de las aulas especializadas y, por último, el índice de alumnado que no puede seguir el programa bilingüe.

A continuación, vamos a estudiar las respuestas dadas al resto de preguntas de esta dimensión. Son todas ellas dicotómicas (sí/no) pues entendemos que no hay opciones intermedias. Comenzamos analizando la pregunta “se contempla la posibilidad de que haya alumnado que no puede seguir el programa”.

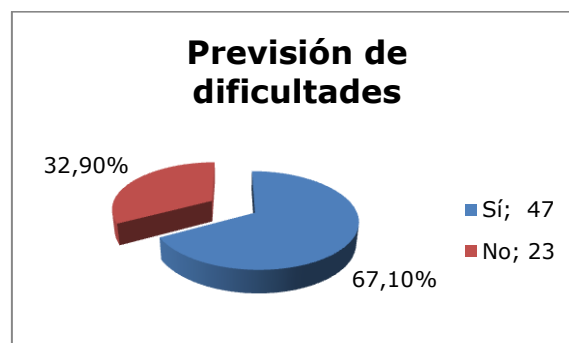


Figura 39  
Número de centros que en su proyecto contempla la posibilidad de que haya alumnado con dificultades. (n=70)

El 67,1% (47, n=70) manifiesta que, efectivamente, tiene contemplada esa eventualidad, lo que entendemos como un aspecto positivo, pues ayuda a planificar y organizar tanto espacios como profesorado para poder atender a esos alumnos. Sin embargo, el 32,9% (23, n=70) de los encuestados contesta de forma negativa. Es un porcentaje que consideramos muy elevado y un aspecto que convendría mejorar en estos programas, que deberían valorar esta posibilidad en los proyectos bilingües que diseñados en cada centro. El sujeto número 12 hace una reflexión al respecto: “Desde el inicio del bilingüismo hasta el momento actual, la población escolar ha cambiado significativamente

(inmigración). Han surgido nuevas dificultades, en cuanto al nivel curricular de algunos alumnos que se incorporan tardíamente al sistema educativo...”

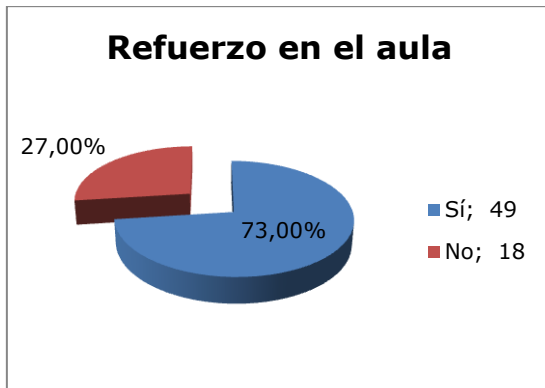


Figura 40  
Número de centros que realizan refuerzos dentro del aula (n=67)

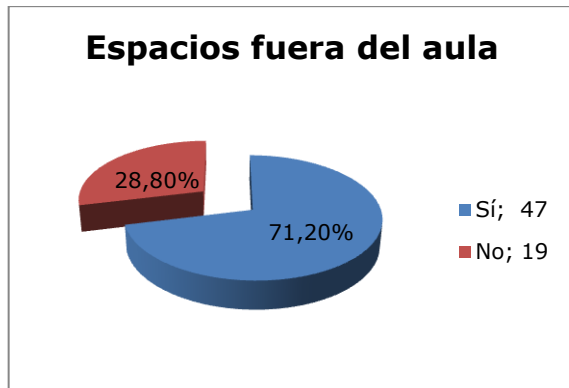


Figura 41  
Número de centros que cuentan con espacios para atender alumnos fuera del aula (n=66)

A la pregunta de “los alumnos que presentan dificultades reciben refuerzo en el aula”, el 73,0% (49, n=67) contesta de forma afirmativa mientras que el 27,0% (18, n=67) lo hace de forma negativa. Entendemos que, si los alumnos no reciben refuerzo en el aula, el centro cuenta con espacios adecuados para atender a estos alumnos. Cuando formulamos a los encuestados la pregunta “se dispone de espacios para atender al alumnado que no puede seguir el programa bilingüe”, el 71, 2% (47, n=66) contesta de forma afirmativa, mientras que el 28,8% (19, n=66) lo hace de forma negativa. Encontramos que el porcentaje de centros que no disponen de espacios es bastante elevado para una situación que resulta muy probable que se dé, como es la de alumnos que no podrán seguir el programa por factores muy diversos. Este hecho ha sido observado en numerosas ocasiones desde nuestra experiencia personal: a medida que van progresando en la enseñanza primaria, el número de alumnos

con dificultades y de padres que solicitan que sus hijos abandonen el programa bilingüe y cursen las materias en castellano es cada vez mayor. La necesidad de disponer de espacios adecuados y de profesorado que los atienda es un hecho al que deben enfrentarse estos centros. “En la mayor parte de los casos los tutores permanecen en el aula cuando imparte docencia el profesor bilingüe, para realizar labores de refuerzo y apoyo” comenta uno de los sujetos encuestados (número 40). Esta situación es la ideal, sin embargo, como indica otro de los encuestados, “los alumnos que no siguen el programa bilingüe dejan de dar el C.M<sup>24</sup>. en inglés y lo hacen en castellano” (sujeto 63). Entendemos que esos alumnos abandonan el aula con el tutor o tutora y siguen la clase en un aula diferente, o bien que el centro cuenta con un profesor de apoyo que los atiende si el tutor fuera el profesor especialista. Como indica otro de los sujetos encuestados, “el refuerzo dentro del aula a los alumnos con alguna dificultad no es suficiente” (sujeto 26), por lo que consideramos que es absolutamente necesario que los centros contemplen en sus proyectos bilingües los mecanismos de actuación para cuando surjan estas eventualidades.

Podemos concluir esta sección afirmando que la organización de los espacios y refuerzos para trabajar con los alumnos que presentan dificultades es un punto que se debe tener en cuenta para garantizar la mejora de los programas bilingües. Este aspecto se puede mejorar desde el propio diseño del proyecto.

---

<sup>24</sup> C.M. se refiere a la asignatura de conocimiento del medio.

**b) Organización del tiempo**

<b>Unidades de análisis</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Objetivos</b>
<p><b>El profesorado especialista dispone de tiempo para coordinarse y preparar materiales</b></p> <p><b>Se ha tratado de ampliar el horario de lengua extranjera para reforzar el programa.</b></p>	El profesorado especialista tiene asignado tiempo suficiente para coordinarse con tutores y especialistas	Determinar cómo se organizan los tiempos para que el profesorado pueda coordinarse
	El tiempo de coordinación está programado para que coincidan los implicados	
	Valora el tiempo de que dispone el profesorado especialista para la preparación de materiales	Valorar como se ha organizado la distribución de materias y horas en enseñanza bilingüe
	Especifica el número de materias no lingüísticas que se imparten en lengua extranjera	
	Especifica el número de horas semanales que se dedican a la enseñanza bilingüe	
	El centro ha ampliado el horario escolar tal y como posibilita la orden de creación de secciones bilingües	Analizar las modificaciones realizadas para potenciar el tiempo de exposición a la L2
	Se ha ampliado el horario de lengua extranjera en los cursos de educación infantil	
	Se realizan desdobles en las clases.	

Tabla XXV  
Dimensiones e indicadores sobre la organización del tiempo

La introducción del programa bilingüe supone unas modificaciones importantes en la distribución horaria tanto de las materias como de la organización del tiempo dedicado por el profesorado a tareas de coordinación y producción de materiales. La Orden EDU/6/2006 de la Junta de Castilla y León determina que “el total de las horas impartidas en el idioma específico no podrá suponer más de un 50% del horario total de los alumnos”. También contempla la posibilidad de ampliación del horario escolar del centro “con el fin de incrementar las horas destinadas a la enseñanza del idioma específico de la sección, los centros podrán modificar su horario semanal, ampliándolo hasta las 27 horas

semanales en el caso de centros que impartan Educación Primaria”. En ningún momento la normativa menciona mínimos horarios.

Las preguntas formuladas a los equipos directivos han tratado de averiguar cómo se ha organizado el centro para poder atender tanto a las demandas horarias del currículo como del profesorado. Tres de la preguntas planteadas incluyen una escala Likert para la su valoración, otras tres son de respuesta dicotómica (sí-no) y las dos preguntas restantes ofrecen opciones numéricas al encuestado para su selección. En ninguno de los casos ha respondido la totalidad de sujetos encuestados, por lo que contamos con algunos valores perdidos aunque no resultan relevantes.

Veamos los resultados que se extraen de las respuestas obtenidas para la primera dimensión:

I. EL PROFESORADO ESPECIALISTA DISPONE DE TIEMPO PARA COORDINARSE Y PREPARAR MATERIALES



Figura 42

Índice de centros con tiempo asignado al profesorado especialista para la coordinación (n=69)

Comenzamos haciendo un análisis de la primera pregunta formulada, “el profesorado especialista tiene asignado tiempo suficiente para coordinarse con los tutores y otros profesores especialistas”, a la que respondieron 69 sujetos, de los cuales 57 (82,6%) contestaron de forma afirmativa, y doce (17,4%) lo hicieron de forma negativa. El índice de respuestas afirmativas es elevado, lo que encontramos como un punto fuerte en la organización del tiempo del profesorado. No obstante, entendemos que todo el profesorado debería disponer de este tiempo, pues uno de los factores de éxito del proyecto es el trabajo en equipo, especialmente entre el profesorado bilingüe y el de la L2 (Gold, 2006). Uno de los encuestados hace un comentario en consonancia con esta idea, “...En nuestro centro hay varias áreas que no se imparten con un libro de texto, además de la educación infantil, por lo que es imprescindible la coordinación entre maestros inglés/castellano para un buen funcionamiento” (sujeto 7).

En esta línea, Laorden y Peñafiel (2010; 333), en su estudio sobre la percepción que los equipos directivos tienen de los proyectos bilingües en la Comunidad de Madrid, destacan el hecho de que el 70% de los encuestados considera necesario liberar a los profesores especialistas de algunas tareas para tener horas de coordinación pero algunos no pueden disponer de ese tiempo por falta de profesores en el centro.

	1	2	3	4	5	Media	Desviación estándar
<b>Pr-1:</b> El tiempo de coordinación está programado para que coincidan los implicados	4,3	7,2	10,1	46,4	31,9	3,94	1,056 n=69
<b>Pr-2:</b> Valora el tiempo de que dispone el profesorado especialista para la preparación de materiales	4,4	8,8	45,6	33,8	7,4	3,31	0,902 n=68

Tabla XXVI

Porcentaje de frecuencia en la valoración sobre la organización del tiempo del profesorado para coordinación y elaboración de materiales. 1 muy bajo o inexistente, 5 muy alto.

En correspondencia con el ítem anterior, cuando pedimos que los encuestados valoren si “el tiempo de coordinación está programado para que coincidan los implicados”, observamos en la tabla XXVI que la mayoría de los sujetos (46,4%, n=69) manifiesta un nivel de satisfacción alto, y el 31,9% ofrece la valoración máxima. Son valoraciones muy positivas, aunque todavía encontramos un 10,1% que ofrece una valoración media; un 7,2%, baja; y un 4,3% que muestra su total descontento. Consideramos que hay margen para la mejora, pero, al mismo tiempo, y como vimos en el ítem anterior, es complicado realizar ajustes de horarios cuando no se dispone de suficiente profesorado (Laorden y Peñafiel, 2010). La dotación del profesorado necesario en cada centro para llevar a cabo con éxito el proyecto bilingüe supone un mayor esfuerzo por parte de la administración educativa pero resulta de vital importancia para el éxito del programa (Ruíz-Garrido y Fontanet-Gómez, 2009).

En la misma línea que la pregunta anterior, pedimos a los encuestados que hagan una valoración del tiempo del que dispone el profesorado especialista para la elaboración de materiales. Como podemos observar en la Tabla XXVI, la opción elegida por la mayoría de los encuestados (45,6%, n=68) es una

valoración media, mientras que el 33,8% otorga una valoración alta. El 7,4% manifiesta un nivel de satisfacción muy alto y en contraposición, el 4,4% ofrece la valoración mínima. Los resultados en este ítem están en consonancia con los anteriores y muestran grandes discrepancias entre unos valores y otros. Entendemos que las diferencias en las valoraciones están relacionadas con la disponibilidad de profesores en el centro para atender las diferentes demandas. Debemos recordar también que en la evaluación del contexto, los encuestados hicieron una valoración muy alta de la disponibilidad de recursos materiales en las aulas, lo que puede considerarse como un indicador de una menor necesidad de tiempo para la elaboración de materiales.

En la siguiente figura podemos observar de forma gráfica las valoraciones que han hecho los encuestados y que acabamos de analizar sobre la posibilidad de que el profesorado del programa bilingüe disponga de tiempo para coordinarse conjuntamente y de tiempo para preparar materiales.

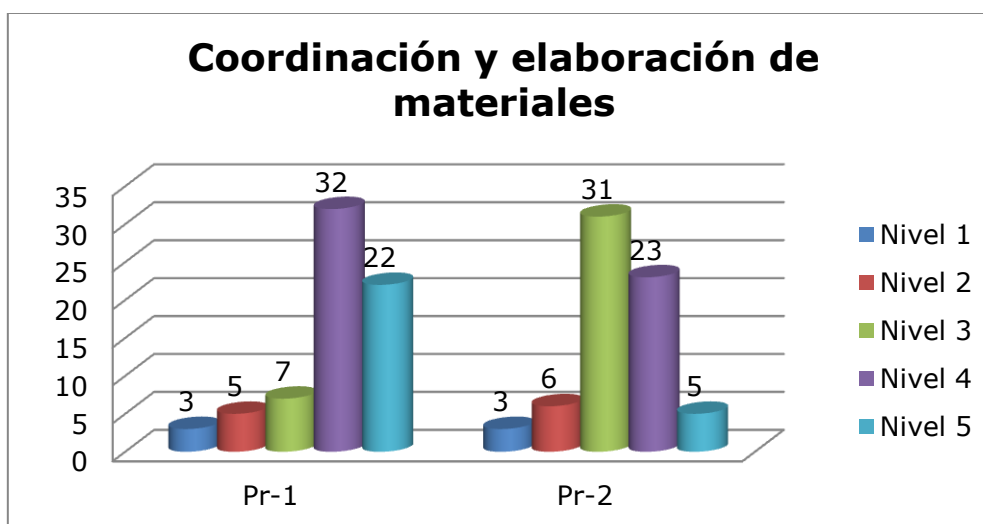


Figura 43  
Valoración disponibilidad horaria para las coordinaciones y para preparación de materiales.



Podemos concluir esta sección afirmando que, aunque el nivel de satisfacción mostrado por los encuestados es positivo, queda un margen importante para la mejora tanto en el tiempo para coordinarse (Media, 3,94), como en el tiempo para preparación de materiales (Media, 3,31), si bien hay una limitación que se encuentra en la disponibilidad de profesorado para atender las diferentes necesidades del centro y permitir, al mismo tiempo, que los docentes encargados de los grupos bilingües puedan ser liberados de algunas tareas para poder coordinarse y preparar materiales.

Procedemos ahora a realizar el análisis de la segunda dimensión.

## II. SE HA TRATADO DE AMPLIAR EL HORARIO DE LENGUA EXTRANJERA PARA REFORZAR EL PROGRAMA.

En relación con las materias impartidas en L2 y el número de horas dedicadas a la enseñanza bilingüe en los diferentes centros escolares hemos obtenido los siguientes datos.

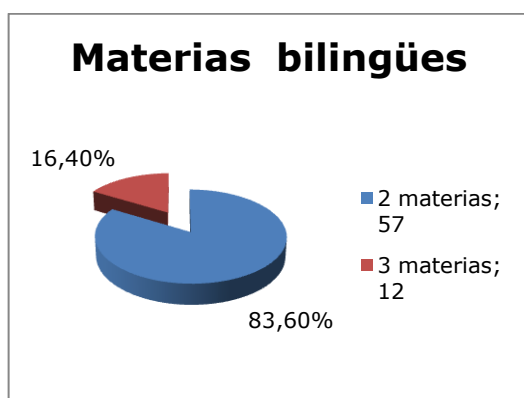


Figura 44  
Número de materias no lingüísticas que se incluyen en el proyecto bilingüe (n=69).

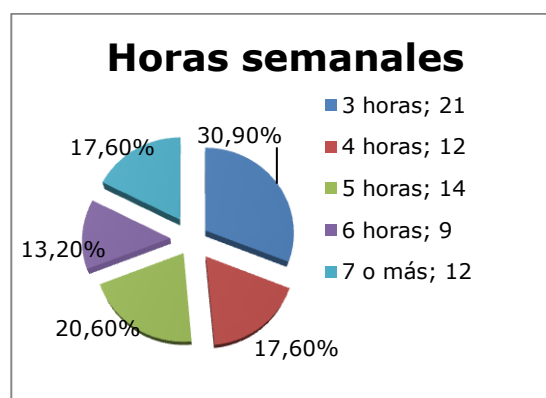


Figura 45  
Número de horas semanales impartidas en L2 en materias no lingüísticas (n=68).

En cuanto al número de materias no lingüísticas que se imparten en la lengua de la sección planteábamos a los encuestados dos opciones: dos o tres materias. Éstas son las únicas posibilidades que permite la Orden EDU/6/2006. Como podemos observar en la figura 44, la gran mayoría de los centros, el 83,60% (57, n=69), ha optado por impartir dos materias en lengua extranjera, si bien hay un número significativo de centros (12, n=69) que han preferido que sean tres materias en la L2 elegida. El hecho de que los centros seleccionen en sus proyectos una materia para ser incluida en el programa bilingüe no implica que todas las horas de esa materia se impartan en la lengua extranjera y eso es un aspecto que debe quedar reflejado en el proyecto que presentan los centros escolares a la Dirección Provincial de Educación correspondiente, tal y como se regula en el Anexo II de la Orden EDU/6/2006.

En la figura 45 podemos observar las respuestas dadas ante la pregunta sobre el número de horas impartidas en la lengua extranjera en las asignaturas no lingüísticas de la sección bilingüe. Como se puede apreciar, el 30,90% de los centros (21, n=68) ha optado por impartir 3 horas en L2. Como la elección de materias más común entre todos ellos es la combinación de la asignatura de Conocimiento del Medio<sup>25</sup> con la materia de Plástica, entendemos que imparten dos de las cuatro horas de Conocimiento del Medio más la hora de Plástica en L2. El 17,60% imparte cuatro horas, mientras que el 20,60% de los centros (14, n=68) amplía una hora más en L2. Encontramos que la menor proporción es la

---

<sup>25</sup> La asignatura comodín sobre la que se han basado la mayoría de combinaciones del programa bilingüe de los centros escolares es la de Conocimiento del Medio. En 63 casos (cuatro encuestados no especificaron las asignaturas del programa bilingüe de su centro escolar) se combinaba esta asignatura con la materia de Plástica, ocasionalmente con la de Educación Física y/o de Música.

de centros que imparten seis horas en L2 con un 13,20% (9, n=68). Nos llama la atención la alta proporción de centros que imparten siete horas o más en la lengua extranjera (17,60%) pues esta amplitud horaria permite al centro un mayor nivel de exigencia y expectativas de resultados, tanto para alumnos como para profesores, un aspecto valorado por diversos autores (Howard, Sugarman y Christian, 2003; Thomas y Collier, 2003; Walqui, 2006) como ya indicamos en el punto 3.2.2 de la fundamentación teórica.

Podemos concluir que hay una gran diferencia de peso de la L2 en el currículo de los diferentes centros con secciones bilingües en Castilla y León. Como hemos indicado en secciones anteriores dedicadas a las características de los programas con metodología *CLIL*, la flexibilidad de los mismos es uno de sus elementos fundamentales y permite que se adapten a las necesidades de cada centro escolar. El análisis de las razones que puedan explicar un número de horas en L2 elegido por cada centro sería objeto de otro tipo de estudios. A pesar de posibles justificaciones, como podría ser la disponibilidad de profesorado especialista para cubrir tantas horas y materias, creemos que hay margen para aumentar el número de horas de exposición a la L2 y marcarse unas expectativas más altas en buena parte de los centros escolares con secciones bilingües.

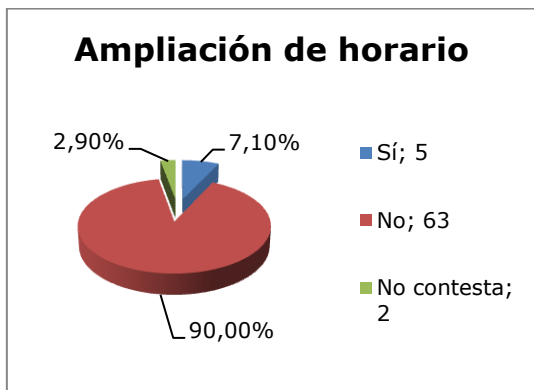


Figura 46

Índice de centros que han ampliado el horario escolar (n=70)

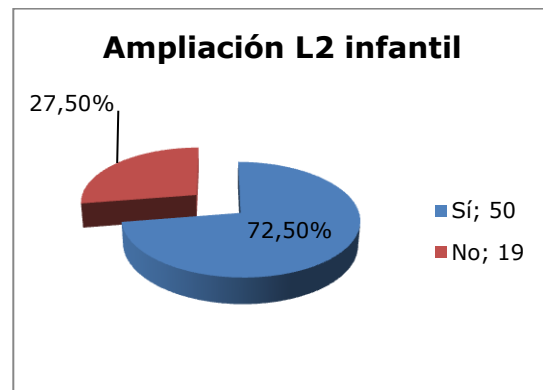


Figura 47

Índice de centros que han ampliado el horario en L2 en educación infantil (n=69)

La preocupación de la administración educativa por que el alumnado tenga la posibilidad de ampliar el tiempo de exposición a la L2 de la sección bilingüe correspondiente se pone de manifiesto en la Orden EDU/6/2006, donde se permite a los centros contemplar la posibilidad de ampliar el horario escolar, en el caso de educación primaria de 25 hasta un máximo 27 horas semanales. Como podemos observar en la figura 46, solamente el 7,10% (5, n=70) de los encuestados manifiesta haber elegido esta opción en su centro escolar. Entendemos que si esta opción no se contempla en los centros escolares es debido a la dificultad organizativa para llevarla adelante, especialmente al hecho de compaginar horarios de alumnos, profesores y necesidades de los padres.

Otra opción que sí han elegido una gran proporción de centros ha sido la de ampliar el horario de L2 sin tener que ampliar el horario escolar en el segundo ciclo de educación infantil, como podemos observar en la figura 47. La mayor parte de los centros (50, n=69) entienden que es importante que el alumnado llegue a educación primaria con más horas de exposición a la lengua

extranjera, de modo que tengan menos dificultades para iniciar y seguir el programa. Uno de los sujetos participantes comenta al respecto: “Vemos como prioritario comenzar desde infantil con un número de sesiones semanales, en nuestro caso de 7 a 9, para el paso a Primaria. No le vemos mucho sentido al comenzar en primero sin ‘haber hecho oído’ previamente...” (Sujeto 7).

Los centros con secciones bilingües pueden hacer la solicitud de ampliación de horas de L2 en esa etapa al órgano de inspección educativa correspondiente para su aprobación. Sin embargo, a pesar de que esa modificación sea aprobada, la posibilidad de ampliar las horas de lengua extranjera en el segundo ciclo de educación infantil está en función de la disponibilidad de profesorado de los centros, que no siempre pueden permitírselo, como indica uno de los participantes: “El horario del profesorado que imparte Inglés y Bilingüismo está completo. No hay ninguna hora libre para impartir en Infantil. Si no, sí que se haría” (sujeto 63), o sólo se puede hacer parcialmente como expone otro participante: “El horario de educación infantil ampliado solo afecta al alumnado de 5 años que tiene 2 horas semanales de Inglés en lugar de 1” (sujeto 26).

Vemos en la ampliación del horario de Inglés en educación infantil una muy buena opción para reforzar la exposición de los alumnos a la lengua extranjera y de prepararlos para empezar el programa bilingüe con mayores garantías de éxito. El problema parece radicar en la disponibilidad de profesorado especialista para poder impartir las horas extras de lengua extranjera en educación infantil. De nuevo surge la necesidad del esfuerzo por parte de la administración educativa para ofrecer ayuda en este sentido.

La última pregunta de esta dimensión solicitaba a los participantes su valoración, según la escala de Likert, del uso de desdobles<sup>26</sup> en las clases de enseñanza bilingüe. Podemos observar los resultados en la tabla XXVII

	1	2	3	4	5	Media	Desviación estándar
<b>Pr-1:</b> Se realizan desdobles en las clases	34,8	15,9	31,9	11,6	5,8	<b>2,38</b>	1,238 n=69

Tabla XXVII

Porcentaje de frecuencia en la valoración sobre el desdoble en las clases de enseñanza bilingüe. 1 muy bajo o inexistente, 5 muy alto.

Se puede apreciar que la valoración media es muy baja, 2,38 (desviación estándar 1,238). Vemos que el 34,8% de los sujetos (24, n=69) encuestados ha seleccionado la opción “muy pocos o inexistentes”, seguida de una valoración media que hace el 31,9% de los sujetos (22, n=69). Solamente el 5,8% de los encuestados (4, n=69) otorga la máxima valoración. La posibilidad de realizar desdobles facilita mucho el trabajo y el aprovechamiento de las clases tanto por profesores como por alumnos. Estos últimos tienen muchas más posibilidades de participar y emplear la lengua extranjera en las actividades que se propongan. Por otro lado, el profesor puede atender mejor las demandas de aquellos alumnos que presentan dificultades. Los desdobles son una opción que se suele aplicar al inicio de los programas en los centros escolares, pero que se tiene que desechar según progresa el programa por la falta de profesorado para cubrir las horas. A ese respecto uno de los sujetos participantes comenta: “El primer año del proyecto se pudieron desdoblar siete

---

<sup>26</sup> Cuando hablamos de desdoblar una clase, nos referimos al hecho de que el grupo de alumnos se divide en dos de modo que el profesor especialista imparte la clase bilingüe a la mitad de los alumnos, por ejemplo Science, mientras el tutor imparte otra materia, por ejemplo Matemáticas. En la hora siguiente se hace el cambio de alumnos correspondiente de modo que todos tengan las mismas horas.

(sobre ocho) clases de *Sciences* con lengua, el segundo año del proyecto se pudieron desdoblar 4 de 8 clases de *Sciences* en 1º de Primaria y en la actualidad es imposible el desdoble con los recursos de profesorado existentes” (sujeto 66).

Podemos concluir el análisis de esta dimensión diciendo que observamos cierta preocupación tanto por parte de la administración educativa como por parte de los centros escolares en relación con el tiempo de exposición del alumnado a la lengua extranjera de la sección bilingüe. Por ello se han puesto en marcha diferentes alternativas que hemos analizado pero que entendemos que no han funcionado en muchos casos, fundamentalmente debido a la carencia de profesorado para llevarlas adelante. Consideramos, en suma, que hay un amplio margen para la mejora de los programas en esta dimensión.

**c) Perfil del profesorado**

<b>Unidades de análisis</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Objetivos</b>
<b>El centro cuenta con profesorado estable que lleve adelante el programa.</b>	Especifica el número de profesores especialistas que imparten enseñanza bilingüe en el centro y son definitivos en el centro	Determinar la estabilidad del profesorado del centro: tutores y especialistas
	Especifica el número de profesores especialistas que imparten enseñanza bilingüe en el centro y no son definitivos en el centro	
	Especifica el número de tutores de grupos con enseñanza bilingüe que son definitivos en el centro	
	Especifica el número de tutores de grupos con enseñanza bilingüe que no son definitivos en el centro	
<b>El profesorado trata de formarse en aspectos relacionados con el programa bilingüe.</b>	El índice de movilidad del profesorado del centro es:	Analizar la capacidad e interés del profesorado por acceder a cursos de formación
	El profesorado no especialista tiene competencia en la lengua extranjera	
	El profesorado no especialista tiene facilidad de acceso a cursos de formación en la lengua extranjera	
	El profesorado no especialista participa en cursos de formación en la lengua extranjera	
	El profesorado especialista participa en cursos de formación o actualización en metodología	
	El profesorado tiene acceso a observar clases ejemplares	
	El profesorado se involucra en actividades que ayudan a la mejora del programa bilingüe	
	Valorar la implicación del profesorado en la marcha del programa bilingüe	

Tabla XXVIII  
Dimensiones e indicadores sobre el perfil del profesorado

Los ítems de esta sección están orientados a recoger información relacionada con el nivel de estabilidad del profesorado en los centros educativos. Para ello hemos formulado tres tipos de preguntas diferentes. El primer bloque de preguntas ofrece opciones numéricas (desde 0 hasta 6 o más) relacionadas



con el volumen de profesorado que se encuentra en los centros tanto de forma permanente como temporal. Hemos formulado igualmente preguntas siguiendo una escala Likert de 1 a 5 para que los encuestados hicieran una valoración de lo que se les indica y, por último, hemos formulado dos preguntas dicotómicas (sí/no) para su constatación.

Nos interesa ver la estabilidad del profesorado de enseñanza tradicional y, de mayor manera, ver el nivel de estabilidad del profesorado especialista en enseñanza bilingüe. Los proyectos bilingües son programas que requieren una larga duración para poder observar los resultados en los alumnos (Thomas y Collier, 2003; García, 2009). La estabilidad del profesorado y su implicación en el mismo se tornan como elementos clave para su éxito. Es importante que el profesorado conozca bien tanto el programa como el contexto del centro, así como que se implique en la formación y actualización en lengua y metodología (Lindholm-Leary, 2000; Robledo y Cortez, 2002).

Hemos visto, además, la importancia que tiene la coordinación entre profesores para el éxito del programa. Esta coordinación resulta más sencilla cuando los profesores se conocen entre sí y son conscientes de las características y necesidades del centro escolar.

Procedemos a analizar los datos atendiendo a las dimensiones:

I. EL CENTRO CUENTA CON PROFESORADO ESTABLE QUE LLEVE ADELANTE EL PROGRAMA.

	0	1	2	3	4	5	6+	Media	Desvia. estándar
<b>Pr-1:</b> Especifica el número de profesores especialistas que imparten enseñanza bilingüe en el centro y son definitivos	17,4	29,0	14,5	7,2	11,6	4,3	15,9	2,43	2,083 n=69
<b>Pr-2:</b> Especifica el número de profesores especialistas que imparten enseñanza bilingüe en el centro y NO son definitivos	20,3	21,9	32,8	17,2	4,7	1,6	1,6	1,75	1,321 n=64
<b>Pr-3:</b> Especifica el número de tutores de grupos con enseñanza bilingüe que son definitivos en el centro	8,8	7,4	14,7	7,4	10,3	10,3	41,2	3,99	2,134 n=68
<b>Pr-4:</b> Especifica el número de tutores de grupos con enseñanza bilingüe que NO son definitivos en el centro	25,8	24,2	27,4	11,3	9,7	0,0	1,6	1,61	1,383 n=62

Tabla XXIX  
Índice de profesores definitivos/no definitivos en los centros escolares

Primeramente hemos querido centrar nuestra atención en la estabilidad del profesorado, tratando de averiguar el número de profesores que trabajan de forma permanente en el centro y los que lo hacen de forma temporal, tanto especialistas como profesores tutores no especialistas.

Si observamos la tabla XXIX y prestamos atención a las dos primeras preguntas (Pr-1 y Pr-2), que se centran en el profesorado especialista, podemos constatar que doce de los sujetos encuestados (17,4%; n=69) aseguran no tener ni un solo profesor especialista de carácter permanente en el centro y veinte de los sujetos (29,0%) afirma tener un solo profesor

especialista en educación bilingüe de carácter permanente. La necesidad de profesores especialistas está en función del número de grupos del centro escolar (clases agrupadas, una línea, dos líneas, etc.) y también en el número de cursos en los que se esté impartiendo educación bilingüe. En el momento de pasar el cuestionario, la mayoría de los centros (49 de 70 respuestas) tenía implementada enseñanza bilingüe en todos los cursos de primaria y eso implica la necesidad de varios profesores especialistas además del profesor de lengua extranjera. Según nuestra experiencia personal, sabemos que cuando éste dispone de horario libre suele completarlo impartiendo clases de enseñanza bilingüe. Si centramos nuestra atención en la segunda pregunta, podemos ver que casi un tercio de los sujetos que responde (20, n=64) manifiestan contar con dos profesores especialistas no definitivos y la cuarta parte de los encuestados (16, n=20) afirman tener tres o más profesores especialistas en situación temporal. Encontramos aquí un aspecto de los programas bilingües en Castilla y León que posee un muy amplio margen de mejora ya que, como hemos visto con anterioridad, garantizar la estabilidad del profesorado contribuye de manera decisiva al éxito del proyecto.

Si nos centramos ahora en las preguntas, Pr-3 y Pr-4, podemos observar las respuestas que dan los sujetos sobre el profesorado no especialista del centro escolar y que son tutores de grupos con enseñanza bilingüe. Esta información es para nosotros de especial relevancia debido a la importancia que se da a la coordinación entre profesorado de materias lingüísticas y no lingüísticas (Mehisto et al. 2008). La estabilidad del profesorado resulta de crucial importancia ya que ayuda a conocer mejor el currículo del centro, las

características del alumnado, el proyecto bilingüe y sus objetivos, las necesidades y proyectos de mejora, etc.

Cuando preguntamos por el número de profesores tutores de grupos con enseñanza bilingüe que son definitivos en el centro, lo primero que observamos es la gran diversidad de respuestas. Vemos que el 41,2% de los sujetos participantes (28, n=68) afirma tener seis o más profesores en esta situación, mientras que el 8,8% (6, n=68) manifiesta no tener ningún profesor de grupos bilingües con carácter permanente y el 7,4% (5, n=68) asegura tener sólo uno. Estos datos, por sí solos, no nos permiten conocer si todos los grupos de enseñanza bilingüe están cubiertos con profesorado estable. De ahí la necesidad de formular la siguiente pregunta, que nos sirve para apreciar el nivel de estabilidad de los docentes. El 27,4% de los sujetos encuestados (17, n=62) indica que cuenta con dos profesores tutores de grupos bilingües en situación de temporalidad y el 22,6% (14, n=62) afirma tener tres o más profesores en esta situación. En contraposición a estos datos vemos que el 25,8% niega tener profesores tutores de grupo bilingüe en situación temporal y el 24,2% dicen tener sólo un profesor tutor en esta situación.

Con los datos obtenidos es difícil juzgar si las necesidades de estabilidad del profesorado en los centros quedan cubiertas. Este punto podría ser objeto de un estudio mucho más profundo y que queda fuera de las pretensiones de este trabajo de investigación. Sin embargo, sí podemos concluir que la estabilidad del profesorado es un aspecto que debe ser mejorado tanto en el grupo de profesorado especialista en educación bilingüe como en el de profesores tutores.

En la figura 48 podemos apreciar de forma gráfica las respuestas dadas a las preguntas sobre la estabilidad del profesorado especialista y tutores en los centros.

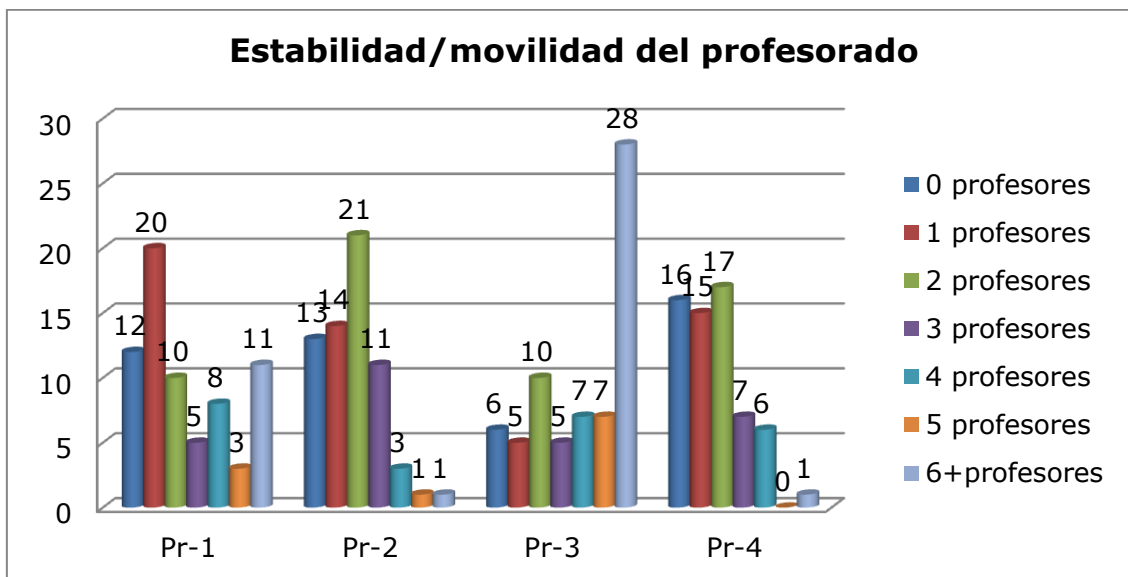


Figura 48

Número de profesores especialistas y tutores de grupos bilingües que se encuentran en situación permanente o temporal en los centros escolares.

Con el fin de poder dar una visión global de los resultados obtenidos en las preguntas anteriores, pedimos a los miembros de los equipos directivos participantes que hicieran una valoración de la movilidad del profesorado en sus centros escolares. Este aspecto, la percepción de movilidad que ellos tienen, nos pareció importante, especialmente en los centros públicos debido a que anualmente se ofrece al funcionamiento la posibilidad de trasladarse de centro por medio de un “concurso de traslados” al que pueden acceder todos aquellos profesores que hayan estado al menos dos años completos en el centro escolar desde el que participan. Del mismo modo, en muchos centros escolares públicos hay plazas que por diversas circunstancias (comisiones de

servicio, comisiones humanitarias, complementar horario, enfermedad, etc.) quedan a disposición de profesorado interino, renovándose anualmente.

	1	2	3	4	5	Media	Desviación estándar
<b>Pr-1:</b> El índice de movilidad del profesorado del centro es:	21,7	27,5	23,2	20,3	7,2	2,64	1,236

Tabla XXX

Índice de movilidad del profesorado según la percepción de los equipos directivos (n=69)

En la tabla XXX podemos observar que el 27,5% de los encuestados (19, n=69) manifiesta que la movilidad de profesorado en su centro es baja, mientras que quince de los encuestados (21,7%, n=69) afirman tener una movilidad casi nula. Son porcentajes importantes de estabilidad, sin embargo, el 23,2% manifiesta que la movilidad del profesorado es media y el 20,3% (14, n=69) afirma que la movilidad es alta. Por último, una cantidad nada despreciable de encuestados, cinco (7,2%, n=69), afirma que la movilidad es muy alta. De nuevo, los datos aquí descritos reflejan la gran diferencia entre unos centros y otros. Encontramos que existe un número considerable de centros escolares con un alto índice de movilidad, lo que dificulta la coordinación del profesorado y la adaptación a las circunstancias particulares de cada centro. En las preguntas abiertas que hemos incluido al final de cada sección de la encuesta encontramos reflexiones como la del sujeto 7 sobre la implicación del profesorado y la movilidad: “La plantilla cambia en un 80% casi cada curso o dos cursos, por lo que los datos que proporciono son de este curso. La implicación del profesorado es fundamental, lo que suele variar cada

curso, aunque hay unas líneas claras en el PE<sup>27</sup> de metodología y desarrollo de la Sección Bilingüe”. En la misma línea, el sujeto 40 habla sobre la incertidumbre de los equipos directivos en relación con el profesorado que ocupa las plazas de enseñanza bilingüe: “Este curso se ha consolidado en plantilla el profesor bilingüe que otros años se ocupaba en interinidades o por comisión de servicios...”. El sujeto 66 corrobora lo dicho por los sujetos anteriores: “Lo cierto es que el inicio del proyecto fue débil a nivel de Claustro y quienes lo iniciaron ya no están en el centro. Casi todos los cursos cambia el profesorado de la sección bilingüe y son necesarias medidas de revisión de metodología, recursos...”

En la figura 49 podemos apreciar de forma gráfica la percepción de la movilidad del profesorado que tienen los miembros de los equipos directivos participantes.

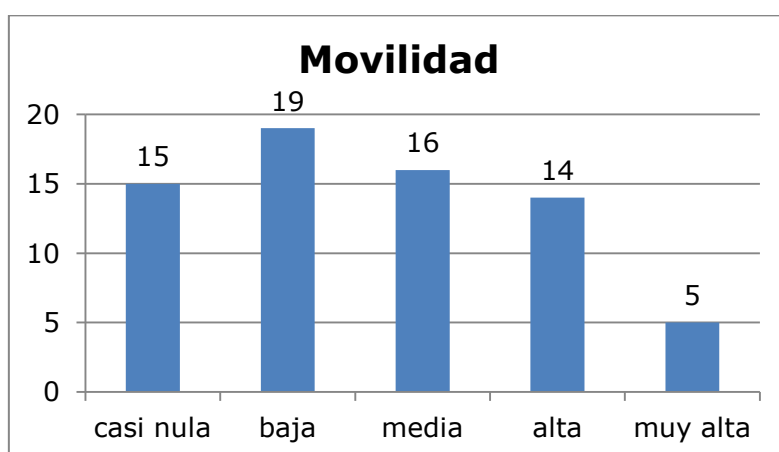


Figura 49  
Movilidad del profesorado en centros bilingües de Castilla y León según la percepción de los equipos directivos. (n=69)

---

<sup>27</sup> PE se refiere al proyecto educativo del centro escolar.

Podemos concluir el primer bloque de esta dimensión destacando la gran diferencia de estabilidad del profesorado que encontramos entre unos centros escolares y otros (Movilidad media, 2,64). La estabilidad es un aspecto que puede ser mejorado notablemente en los programas bilingües, y que debería ser tenido más en cuenta por parte de la administración educativa, que es la encargada de regular los mecanismos de traslado de profesores funcionarios y asignar plazas a los mismos.

## II. EL PROFESORADO TRATA DE FORMARSE EN ASPECTOS RELACIONADOS CON EL PROGRAMA BILINGÜE.

	1	2	3	4	5	Media	Desviación estándar
<b>Pr-1:</b> El profesorado no especialista tiene competencia en la lengua extranjera	13,4	53,7	23,9	6,0	3,0	<b>2,31</b>	0,891 n=67
<b>Pr-2:</b> El profesorado no especialista participa en cursos de formación en la lengua extranjera	18,5	43,1	29,2	6,2	3,0	<b>2,32</b>	0,954 n=65
<b>Pr-3:</b> El profesorado especialista participa en cursos de formación o actualización metodológica	0,0	15,4	26,2	41,5	16,9	<b>3,60</b>	0,949 n=65
<b>Pr-4:</b> El profesorado se involucra en actividades que ayudan a la mejora del programa bilingüe	4,4	11,8	29,4	33,8	20,6	<b>3,54</b>	1,085 n=68
<b>Pr-5:</b> Valora el apoyo del profesorado del centro al proyecto tal y como se encuentra en la actualidad	0,0	4,3	17,4	46,4	31,9	<b>4,06</b>	0,820 n=69

Tabla XXXI

Índice de implicación del profesorado en la formación permanente y en actividades de mejora de los programas bilingües.

Las preguntas formuladas en esta sección tratan de obtener información sobre la percepción que tienen los equipos directivos acerca de la formación del



profesorado y el interés de éstos por participar en cursos de formación relacionados con el campo de la educación bilingüe, así como su grado de involucramiento y apoyo al programa.

Las dos primeras preguntas se centran en el profesorado del centro que no es especialista en educación bilingüe, mientras que las siguientes tratan sobre los docentes especialistas. Como hemos indicado en el apartado 3 de la fundamentación teórica, el proyecto bilingüe, una vez implementado, acaba afectando a la totalidad del centro escolar. Eso significa que todos los profesores tienen, en mayor o menor medida, alguna responsabilidad en el éxito del programa, éxito que va a depender mucho del nivel de compromiso con el programa y sus requerimientos. Pero no solo los profesores deben comprometerse: toda la comunidad educativa (Fleischmann, 2007) y muy especialmente la administración educativa deben apoyar en todo momento (Ruíz-Garrido y Fontanet-Gómez, 2009) ya que en definitiva, es la administración la encargada de diseñar, autorizar, gestionar y subvencionar buena parte de los cursos de formación que se ofertan al profesorado.

La primera pregunta pide la valoración de la competencia en lengua extranjera que tiene el profesorado no especialista. Podemos observar que la mayoría de las repuestas obtenidas, 53,7% (36, n=67) ofrece una estimación baja y el 13,4% dan una valoración muy baja o nula. En contraposición, solamente el 9,0% (6, n=67) manifiesta que el nivel de competencia en lengua extranjera del profesorado no especialista es alto o muy alto. Tampoco se observa que tengan mucho interés en adquirir alguna formación en la lengua extranjera de la sección, como podemos deducir de los resultados de la segunda pregunta,

donde el 43,1% (28, n=65) de los encuestados hace una valoración baja de la participación en cursos de formación; y el 18,5% (12, n=65), muy baja. Como muchos de los colegios donde se encuentran trabajando estos profesores se encuentran en poblaciones rurales alejadas de los centros de formación del profesorado donde se imparten la mayoría de los cursos, formulamos la siguiente pregunta dicotómica: “El profesorado no especialista tiene facilidad de acceso a cursos de formación en la lengua extranjera”

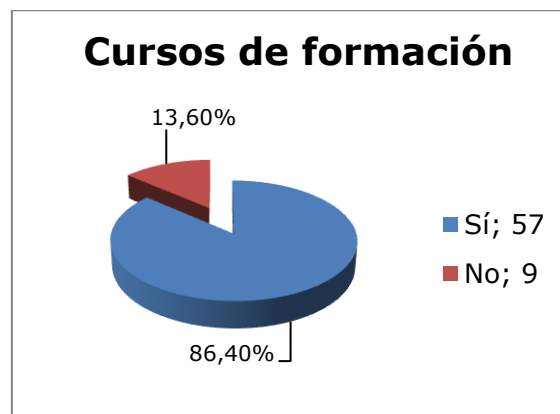


Figura 50  
Facilidad de acceso a cursos de formación en L2 para profesorado no especialista (n=66)

En la figura 50 podemos observar que la accesibilidad a estos cursos es muy elevada: el 86,4% de los sujetos encuestados (57, n=66), manifiesta no tener problemas en ese aspecto por lo que, atendiendo a estos resultados, el desplazamiento a los centros de formación no parece una barrera que dificulte la participación.

Comprendemos que el profesorado no especialista no se encuentre interesado en formarse en la lengua extranjera del mismo modo que lo pueda estar el profesorado especialista y entendemos que no se les puede exigir el mismo

grado de formación continua que a los profesores que imparten su materia en la L2. Sin embargo, y dado que el programa bilingüe es un proyecto aprobado por toda la comunidad educativa, creemos que es muy importante incentivar el interés por la formación en la L2 de los tutores de estos grupos bilingües, de modo que puedan coordinarse con los especialistas conociendo desde la propia experiencia las dificultades con las que se enfrenta el alumno por sus carencias en la segunda lengua (Mehisto et al. 2008).

La siguiente pregunta (Pr-3) pide a los sujetos participantes que valoren el nivel de participación del profesorado especialista en cursos de formación o actualización metodológica. Podemos observar que el 41,5% de los encuestados (27, n=65) otorga una valoración alta; y el 16,9% (11, n=65) le da una valoración muy alta. Los datos son bastante positivos, pero todavía nos encontramos con que el 41% de los participantes manifiesta que el nivel de participación de los encuestados es medio o bajo. Identificamos aquí un aspecto de mejora que puede ser investigado en mayor profundidad, pues no sabemos si el profesorado especialista no participa en mayor medida debido a la dificultad para acceder a los cursos, la carencia de subvenciones económicas para seguirlos (el sujeto 45 manifiesta: “Yo me formo siempre que tengo ocasión, asistía a tantos cursos como podía, ahora la posibilidad es nula, de forma gratuita, claro está”) o al poco interés en los cursos que se proponen. En relación con los cursos propuestos, Cabezuelo y Fernández (2014), basándose en estudios anteriores de Fernández y Halbach (2011), hacen referencia al poco interés de la administración por adaptar los cursos a las

necesidades manifestadas por el profesorado de los proyectos bilingües de la Comunidad de Madrid:

After eight years of implementation, some progress and specialization in the teacher training organized by the administration is expected. Nevertheless, it seems that the bilingual project has experienced very little progress regarding the teacher's demands on training and development of teaching skills. Quite the contrary, results show that teacher training has decreased dramatically (2014: 60).

El nivel de dominio de la lengua *CLIL* es, inicialmente, uno de los aspectos de mayor preocupación entre el profesorado de colegios bilingües (Olivares y Pena, 2013), pero, como podemos observar en un estudio realizado en Castilla y León por Durán y Beltrán (2016), estos autores encontraron que los cursos de formación en los que más interés tiene el profesorado que trabaja en secciones bilingües son los cursos sobre metodología y los de diseño de materiales:

“...a significant shift in training priorities is worth noting: together with methodology, linguistic training was initially considered the most important teaching competence and the foremost prerequisite to become apt members of the bilingual project (4.69) but once the project has started, it falls behind the others (2.99) while methodological training (3.66) is still perceived as vital to the success of the project, followed by the design of teaching materials (3.50). These data suggest that when the linguistic proficiency is granted, linguistic training remains in the background ...”

Entendemos que la administración educativa debe hacer caso a las demandas de los docentes y tratar de diseñar cursos de interés para el profesorado de modo que se incentive su participación.

En el apartado 3.2.1 de la fundamentación teórica de este trabajo hemos mencionado que uno de los elementos que ayuda al profesorado a conocer mejor el funcionamiento del programa bilingüe y su metodología propia es el trabajo colaborativo y la observación de profesorado experto dentro del aula (Gold, 2006). Para averiguar si se tiene acceso a esta herramienta de formación formulamos una pregunta dicotómica: “El profesorado tiene acceso a observar clases ejemplares”

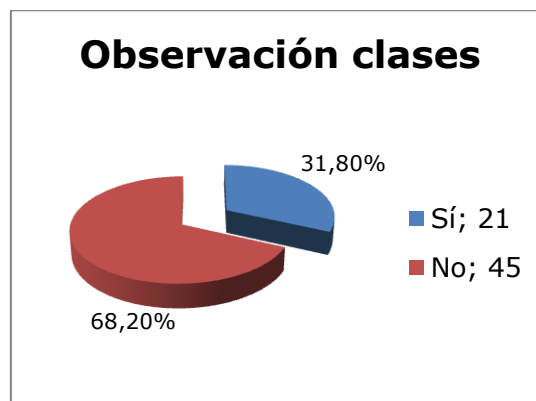


Figura 51  
Posibilidad de observar clases ejemplares (n=66)

En la figura 51 podemos apreciar que en la mayoría de los casos, 68,20% (45, n=66) no se ofrece esta posibilidad. Salvo en el caso en que la observación de clases ejemplares se pueda hacer en el mismo centro de trabajo, resulta ciertamente complicado para el centro escolar prescindir de profesorado que debe desplazarse a otros lugares para poder realizar esta formación y entrenarse observando situaciones reales de enseñanza bilingüe. Creemos que la observación es una herramienta de formación muy efectiva, pues acerca al profesor a la situación real a la que se va a enfrentar y consideramos que hay un importante margen para la mejora de este aspecto en los centros con

secciones bilingües. Junto con la observación surge el intercambio de experiencias y la posibilidad de trabajar y mejorar los proyectos de forma conjunta.

La dos últimas preguntas de la tabla XXXI, Pr-4 y Pr-5, tratan de obtener información sobre el grado de implicación del profesorado en actividades que ayudan a la mejora del programa y la aceptación que existe del programa bilingüe en el momento actual, una vez que han transcurrido varios años desde el inicio del mismo.

El compromiso del profesorado con los diferentes proyectos que pueda afrontar el centro escolar es considerado un elemento muy importante por autores como Gold (2006) o Thomas y Collier (2003) y es un elemento que deben tener en cuenta los equipos directivos cuando hacen la selección del profesorado. Esta selección no es posible en centros educativos públicos, por no tenerla delegada los equipos directivos. No obstante, hemos querido comprobar el nivel de implicación del profesorado y observamos que el 33,8% (23, n=68) de los sujetos dan una valoración alta; y un 20,6%, muy alta. Aunque la valoración general sea positiva, encontramos un número importante de respuestas, más del 16% (11, n=68), que valora como baja o muy baja la implicación del profesorado en actividades de mejora del proyecto. Tampoco podemos considerar positivamente el 29,4% de las respuestas que otorgan una valoración media a la implicación del profesorado.

En cuanto al nivel de aceptación del proyecto por el profesorado del centro en el momento actual, los resultados son bastante positivos, pues más del 78%

(54, n=69) de los encuestados ofrece una valoración alta o muy alta. Solamente el 17,4% (12, n=69) otorga una estimación media de aceptación y en tres casos (4,3%) se da una valoración baja.

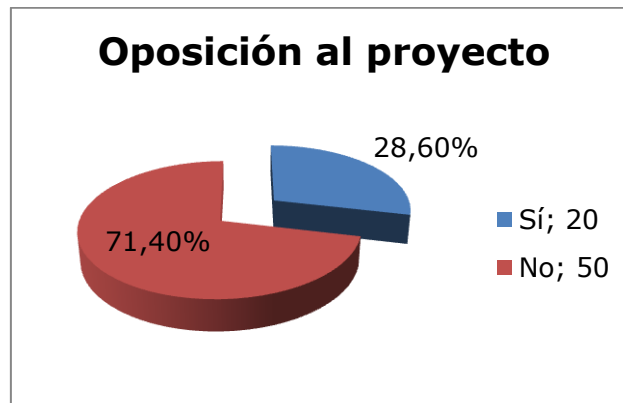


Figura 52  
Índice de centros con miembros del profesorado que se oponen al proyecto bilingüe

A pesar de encontrar resultados positivos de aceptación y apoyo al proyecto bilingüe nos interesaba conocer en cuántos centros, aunque el apoyo fuera mayoritario, existía profesorado que se oponía por lo que formulamos la pregunta "Hay profesorado abiertamente opuesto al proyecto". En la figura 52 podemos observar que un significativo 28,60% (20, n=70) de los sujetos encuestados contesta afirmativamente. Ya hemos mencionado al inicio del análisis de esta dimensión la importancia del apoyo de todas las partes implicadas para conseguir el éxito del proyecto bilingüe. Desconocemos si esa falta de apoyo se debe a la falta de información, a malas experiencias u otro tipo de factores. Encontramos aquí, por lo tanto, un aspecto que se debe mejorar en los programas a partir de un estudio más profundo de los factores que llevan a un número de profesores de un centro a oponerse al proyecto de sección bilingüe.

En figura 53 podemos apreciar de forma gráfica las valoraciones asignadas por los sujetos encuestados a las preguntas formuladas en esta dimensión.

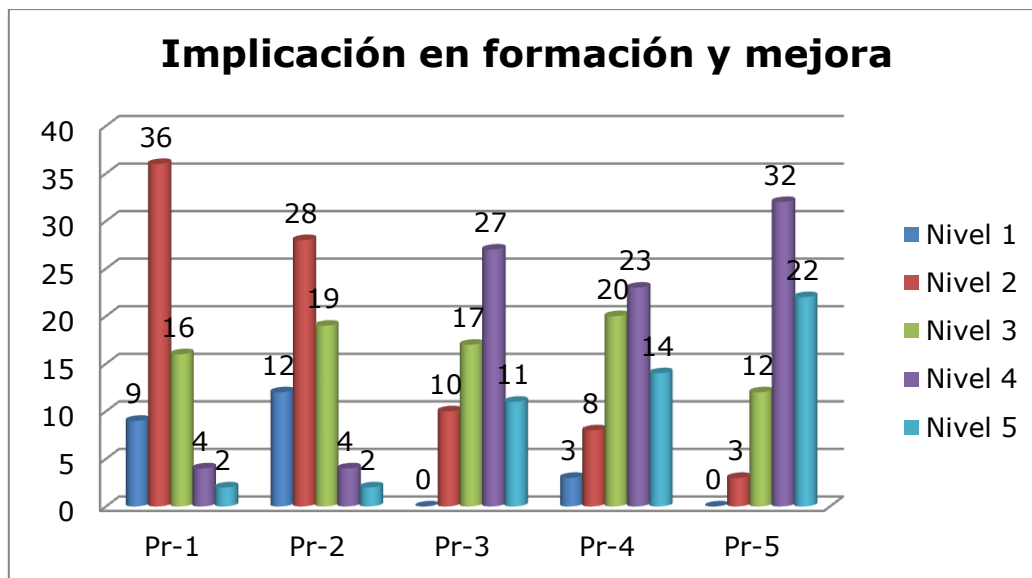


Figura 53  
Nivel de valoración de la implicación del profesorado en la formación permanente y en actividades de mejora de los programas bilingües

Podemos concluir el segundo bloque de esta dimensión destacando como aspecto positivo el aceptable nivel de implicación (Media 3,60), de buena parte del profesorado especialista en la formación permanente, al igual que el compromiso del profesorado (Media 3,54) en llevar a cabo actividades de mejora que ayudan a los programas bilingües y un alto nivel de apoyo al programa (Media 4,06) en las circunstancias actuales. Encontramos, de nuevo, muchas diferencias entre los diversos centros, lo que indica que en alguno de ellos hay posibilidades de mejorar.



Hemos observado también que existe un amplio margen para la mejora en aspectos como potenciar el interés por la formación en L2 del profesorado no especialista (Media 2,32), o como la formación por medio de la observación directa de clases modélicas, que supongan ejemplos vivos de buena práctica docente y que faciliten el intercambio de experiencias.

#### **4.4. CONCLUSIONES**

---

La puesta en marcha de un proyecto bilingüe en el centro escolar lleva consigo diversos cambios en la organización del centro, desde modificaciones curriculares, pasando por organización de espacios y horarios, hasta necesidades concretas de formación del profesorado para la mejora del proyecto.

Atendiendo a los resultados analizados, éstas son algunas conclusiones que se han puesto de manifiesto en la evaluación del *input* en relación con los aspectos que pueden ser mejorados:

- Necesidad de incluir en el proyecto mecanismos de trabajo para afrontar las situaciones del alumnado con problemas para poder seguir el programa bilingüe.
- Prever y disponer de espacios para trabajar con el alumnado que necesita apoyos o que debe abandonar el programa bilingüe.
- Asegurar tiempo de coordinación y preparación de materiales para el profesorado en todos los centros escolares.

- Impulsar la exposición del alumnado a la lengua extranjera mediante un mayor carga lectiva de la L2 en el programa bilingüe, desde los centros y desde la administración educativa, facilitando más profesorado si fuera necesario o mediante la ampliación del horario.
- Asegurar la estabilidad del profesorado, particularmente los especialistas en educación bilingüe y los profesores tutores, para garantizar la continuidad y mejor coordinación del programa.
- Incentivar la formación lingüística y metodológica del profesorado tratando de ofrecer cursos que se adapten a las necesidades formativas detectadas por los propios profesores.

## **5. EVALUACIÓN DEL PROCESO: VALORACIÓN DE LA AUTONOMÍA DE GESTIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO**

---

### **5.1. OBJETIVOS**

---

En la evaluación del Proceso nos vamos a centrar exclusivamente en el análisis de la autonomía del equipo directivo para tomar aquellas decisiones que consideren necesarias para que la sección bilingüe del centro escolar evolucione con éxito.

Los proyectos bilingües son proyectos de larga duración, por lo que necesitan ser seguidos con detenimiento y modificados o adaptados en consonancia con las cambiantes necesidades del centro. El equipo directivo es el encargado de liderar este tipo de gestiones y, por lo tanto, debe estar preparado para llevarlas a cabo y para tomar las decisiones necesarias, dentro de sus competencias, o pedir a los órganos competentes que las lleven adelante.

PROCESOS	
OBJETIVOS	UNIDADES DE ANÁLISIS
Analizar la capacidad del equipo directivo para comunicarse con las diferentes partes implicadas en el programa bilingüe	El equipo difunde información sobre el bilingüismo entre profesorado y padres  Las instituciones educativas escuchan al equipo, lo apoyan y asesoran
Analizar la autonomía del equipo directivo para tomar decisiones sobre necesidades de profesorado.	El equipo puede seleccionar el profesorado según las necesidades del centro
Analizar la capacidad del equipo para realizar una evaluación del proyecto bilingüe del centro	El equipo tiene formación en evaluación de programas bilingües y cuenta con recursos para llevarla a cabo

Tabla XXXII  
Objetivos de la evaluación de Procesos

La tabla XXXII muestra los objetivos que persigue esta evaluación. Para conseguirlo hemos diseñado unas unidades de análisis o dimensiones que nos facilitarán la tarea por medio de diferentes indicadores.

## **5.2. METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA**

---

Hemos seguido la misma metodología que la que llevamos a cabo en los apartados dedicados a la evaluación del contexto y del *input*. Hemos partido de las preguntas efectuadas en el cuestionario, procediendo a una selección de las que hemos considerado más relevantes.

Para llevar a cabo el análisis del apartado que hemos denominado Evaluación del Proceso, hemos seleccionado diecisiete ítems agrupados en tres bloques de análisis diferentes: equipo directivo y gestión de información, equipo directivo y gestión del profesorado, equipo directivo y gestión de la evaluación. Estos ítems tienen dos formatos de respuesta diferentes. Seis de ellos ofrecen al encuestado una escala de Likert con cinco niveles de valoración. Las once preguntas restantes son de carácter dicotómico (sí-no) en ellas no hemos tenido tanto interés en la valoración que puedan hacer los sujetos encuestados como en averiguar si se dan o no ciertas variables.

Para el análisis de los resultados obtenidos en esta tercera fase de la evaluación por medio de las encuestas nos hemos ayudado de herramientas como las hojas de cálculo Excel, para la elaboración de figuras y del programa de análisis estadístico SPSS, para obtener datos de frecuencias y estadísticos descriptivos con los que elaborar las tablas y los gráficos.

### **5.3. RESULTADOS Y ANÁLISIS**

---

#### **5.3.1. Análisis descriptivo**

Para llevar adelante este tercer bloque de evaluación hemos considerado que el elemento principal sobre el que debía pivotar el análisis residía en la autonomía del equipo directivo para tomar decisiones que faciliten la gestión y permitan realizar las modificaciones que consideren necesarias, a partir de un estudio riguroso, para que el programa bilingüe tenga éxito.

Al igual que en los bloques anteriores, hemos tratado de obtener y analizar información que nos permita hacer una valoración y obtener una visión del conjunto de centros con programas bilingües de Castilla y León. La puesta en práctica de una evaluación y análisis más específico, atendiendo al contexto de cada centro escolar, queda fuera de nuestro alcance, si bien consideramos que sería recomendable para poder tomar decisiones concretas relacionadas con las demandas de cada centro.

Tal y como hemos mencionado, en el apartado de metodología de esta sección, hemos agrupado las preguntas en tres bloques a partir de los cuales haremos el análisis de la relación entre el equipo directivo y los siguientes criterios:

- Autonomía en la gestión de la información
- Autonomía en la gestión del profesorado
- Autonomía en la gestión de la evaluación

Al igual que en secciones anteriores, estos bloques han sido subdivididos en unidades de análisis o dimensiones más reducidas que nos facilitan una evaluación más detallada.

Pasamos a analizar el primer bloque:

**a) Autonomía en la gestión de la información**

---

<b>Unidades de análisis</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Objetivos</b>
<b>El equipo directivo se informa sobre bilingüismo y difunde la información.</b>	El equipo directivo se informa sobre estudios de bilingüismo, buenas prácticas, nuevas tendencias, formación...	Determinar el interés del equipo directivo por la información y formación en buenas prácticas.
	El equipo directivo difunde la información anterior entre el profesorado	Analizar la capacidad para difundir la información
	El equipo directivo tiene capacidad para involucrar a los padres en el proyecto por medio de reuniones	
<b>El equipo cuenta con el apoyo de la administración</b>	Las instituciones educativas escuchan y apoyan al equipo directivo	Valorar el apoyo y soporte de la administración educativa al equipo directivo
	El equipo directivo recibe asesoramiento de la administración cuando se solicita	

Tabla XXXIII  
Dimensiones e indicadores sobre la gestión de la información

En esta sección hemos querido obtener una valoración por parte de los sujetos participantes de aspectos relacionados con las buenas prácticas, su difusión entre profesores y padres de alumnos y el apoyo y soporte que reciben desde la administración, especialmente en asesoramiento sobre educación bilingüe.

Vamos a realizar un análisis de forma conjunta de las dos unidades de análisis especificadas en la tabla anterior a partir de los resultados que se pueden observar en la siguiente tabla:

	1	2	3	4	5	Media	Desviación estándar
<b>Pr-1:</b> El equipo directivo se informa sobre estudios de bilingüismo, buenas prácticas...	1,4	8,6	15,7	42,9	31,4	3,94	0,976 n=70
<b>Pr-2:</b> El equipo directivo difunde la información anterior entre el profesorado	0,0	1,4	8,6	42,9	47,1	4,36	0,703 n=70
<b>Pr-3:</b> El equipo directivo tiene capacidad para involucrar a los padres en el proyecto por medio de reuniones informativas, actividades formativas, etc.	1,5	8,8	25,0	33,8	30,9	3,84	1,016 n=68
<b>Pr-4:</b> Las instituciones educativas escuchan y apoyan al equipo directivo	5,7	8,6	35,7	34,3	15,7	3,46	1,045 n=70
<b>Pr-5:</b> El equipo directivo recibe asesoramiento de la administración cuando se solicita	5,7	10,0	35,7	31,4	17,1	3,44	1,072 n=70

Tabla XXXIV

Frecuencia sobre la valoración del equipo directivo en relación a su autonomía para la gestión de necesidades y el apoyo institucional. 1 equivale a muy bajo o inexistente y 5 a muy satisfactorio.

El sujeto 11 comentaba en una de las preguntas abiertas del cuestionario: "...Desde el inicio del bilingüismo hasta el momento actual la población escolar ha cambiado significativamente (inmigración). Han surgido nuevas dificultades, en cuanto al nivel curricular de algunos alumnos que se incorporan tardíamente al sistema educativo...". Vemos aquí una necesidad clara de adaptarse a las situaciones cambiantes a las que tiene que hacer frente un programa bilingüe debido, especialmente, a su larga duración. Consideramos que es de especial relevancia buscar información sobre buenas prácticas en la enseñanza de las lenguas extranjeras (Robledo y Cortez, 2002). El equipo directivo debe mostrar el liderazgo a la hora de interesarse por información sobre educación bilingüe que puede servir para mejorar el programa. Cuando preguntamos a los sujetos si "el equipo directivo se informa sobre estudios de bilingüismo..." observamos



que el 42,9% (31, n=70) hace una valoración alta; y el 31,4% (22, n=70) muy alta. Solamente el 25% de los encuestados (18, n=70) estima con una puntuación media o inferior. Son resultados muy positivos y encontramos aquí un punto fuerte en la implementación de los programas bilingües en Castilla y León, aspecto que se ve reforzado cuando preguntamos a los encuestados si esta información se difunde entre el profesorado (Pr-2). Observamos en la tabla XXXIV que el 47,1% (34, n=70) de los encuestados otorga la valoración máxima y el 42,9% (30, n=70) lo valora de forma satisfactoria, por lo que estos datos nos llevan a entender que prácticamente la totalidad del profesorado bilingüe de los centros de Castilla y León tiene acceso a información sobre educación bilingüe que puede serles útil en su práctica educativa diaria.

Encontramos, sin embargo, cierta discordancia cuando observamos los resultados obtenidos a la Pr-3 sobre la capacidad del equipo directivo para involucrar a los padres. Si bien las valoraciones son inicialmente positivas, el 64,7% (44, n=68) hace una valoración alta o muy alta, podemos observar que más de un tercio de los encuestados (24, n=68) aportan una valoración media o inferior, por lo que no encontramos certeza en esa capacidad para trabajar con los padres. Gold (2006) manifestaba con claridad que el contacto con los padres y la información era uno de los elementos destacables en éxito de los programas bilingües que analizó en su estudio.



Figura 54

Nivel de autonomía del equipo para gestionar reuniones entre padres de alumnos y profesorado bilingüe (n=68)

Para obtener una información más fiable sobre el contacto con los padres, preguntamos a los sujetos encuestados si “el equipo directivo establece y supervisa que el profesorado bilingüe tenga reuniones con los padres”. Como podemos observar en la figura 54, más del 85% (58, n=68) de las respuestas son afirmativas, lo que sin dejar de ser un dato positivo también nos pone de manifiesto que hay centros escolares donde no se realiza esta supervisión, por lo que no hay modo de garantizar ningún tipo de comunicación entre profesorado bilingüe y familias.

Cuando realizamos la evaluación del contexto pudimos observar que más del 20% de los sujetos encuestados manifestaban que el equipo directivo tenía una formación muy baja o nula en educación bilingüe y más del 40% daba un valor medio a esa formación. Partiendo de este presupuesto, consideramos que la disposición de la administración para informar, apoyar y, sobre todo, asesorar a los equipos en la gestión se torna muy importante. Para obtener información al respecto preguntamos a los sujetos implicados si las instituciones los apoyaban y escuchaban. Podemos observar que hay gran disparidad a la hora de hacer

la valoración que se les solicita. Así, el 50% de los encuestados (35, n=70) manifiesta estar satisfecho o muy satisfecho con el apoyo de las instituciones. Sin embargo, encontramos que el 35,7% (25, n=70) de las respuestas ofrecen una valoración media y algo más del 14% (10, n=70) de los encuestados manifiestan estar poco o nada satisfechos con el apoyo. Cuando les pedimos que valoren el asesoramiento que reciben cuando éste se solicita vemos que los resultados son prácticamente idénticos y varían muy poco, esto es, prácticamente el 16% (11, n=70) de sujetos están poco o nada satisfechos con el asesoramiento que reciben. Desde nuestra perspectiva, éstos son datos poco positivos, pues la valoración media obtenida, 3,44, suscita ciertas dudas sobre el nivel de compromiso de la administración educativa o de su capacidad para poder dar solución a los problemas que surgen en los centros. Así, el sujeto 19, ante la pregunta de respuesta abierta “en tu opinión, ¿qué aspectos crees que son más importantes para facilitar la labor del equipo directivo en la gestión del proyecto?” pide: “Mayor autonomía, asesoramiento y apoyo”.

En la siguiente figura podemos observar de forma gráfica las valoraciones realizadas por los sujetos participantes a las preguntas de esta dimensión:

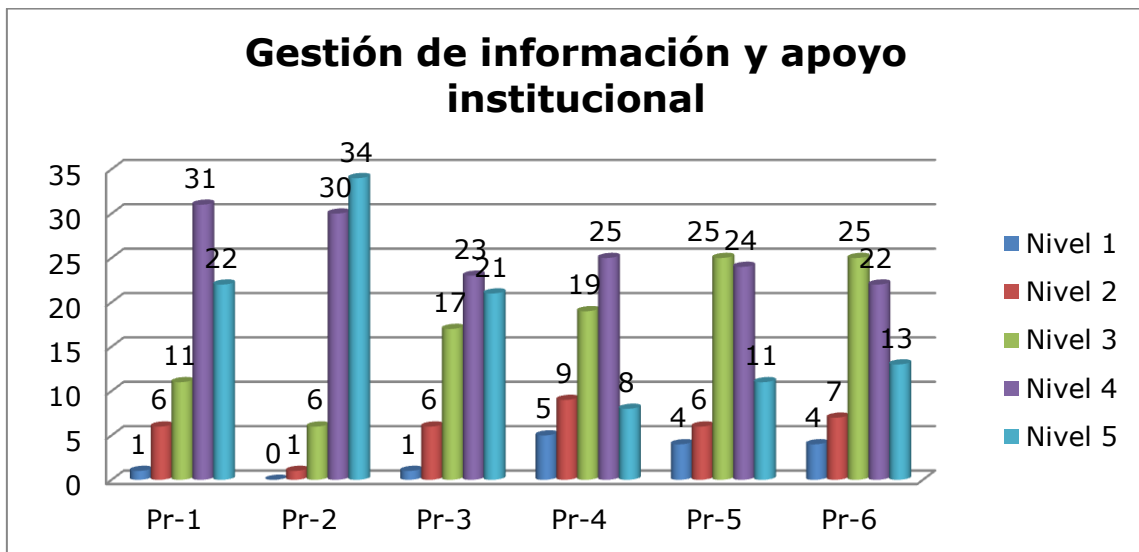


Figura 55

Índice de respuestas en relación a la valoración sobre la autonomía de gestión de necesidades y apoyo de las instituciones

Podemos concluir este bloque de análisis indicando que encontramos una disposición muy positiva por parte de los equipos directivos a la hora de informarse (Media, 3,94) informar al profesorado sobre buenas prácticas y posibilidades de formación en relación con la educación bilingüe (Media, 4,36). Sin embargo, observamos que el equipo tiene más dificultades para poder involucrar a los padres por medio de reuniones informativas y actividades (Media, 3,84), lo cual es un aspecto que cabe mejorar en los centros bilingües. Observamos, también, que el apoyo y asesoramiento de la administración educativa (Media, 3,44) puede ser mejorado haciéndola más cercana a los centros educativos y pudiendo corresponder con las necesidades de los mismos.

**b) Autonomía en la gestión del profesorado**

---

<b>Unidades de análisis</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Objetivos</b>
<b>El equipo directivo puede seleccionar el profesorado en función de las necesidades del centro.</b>	El equipo directivo puede seleccionar al profesorado que se incorpora a la sección.	Determinar la autonomía del equipo directivo a la hora de gestionar el profesorado del centro en función de las necesidades.
	El equipo puede solicitar de la administración el profesorado con el perfil que le interesa.	
	El equipo puede decidir sobre la continuidad del profesorado en el centro.	
	El equipo puede decidir sobre la formación continua del profesorado en función de las necesidades del centro.	

Tabla XXXV  
Dimensiones e indicadores sobre la autonomía de gestión del profesorado.

Las preguntas analizadas en esta dimensión tratan de obtener información sobre la autonomía del equipo directivo a la hora de tomar decisiones relacionadas con la gestión del profesorado. En este caso no hemos tratado de obtener una valoración por parte de los sujetos participantes sino de identificar si se dan o no ciertas variables que, como analizamos en nuestra fundamentación teórica, desempeñan un papel importante a la hora de garantizar el correcto desarrollo del proyecto bilingüe.

Collier y Thomas otorgan al equipo directivo, especialmente al director o directora, un papel clave en la progresión del proyecto bilingüe:

...the principal is a key player in making the model happen as planned. Thus a crucial component of this school reform is an active and committed principal who hires qualified teachers and plans

collaboratively with staff, providing for ongoing staff development and planning time (2004:13).

En efecto, los equipos directivos deberían tener la capacidad para seleccionar el profesorado con el perfil más adecuado para el proyecto que van a iniciar o que ya han iniciado y, si fuera necesario, prescindir de los servicios de aquellos que no sean consecuentes con los principios establecidos en el programa: “How faithful teachers are to these principles can strongly influence the success of the program...” (Collier y Thomas, 2004:13).

Por tanto, si el equipo directivo y los profesores trabajan en equipo serán capaces de detectar las dificultades que puedan surgir y planificar la formación que ayude a mejorar la marcha del proyecto, tal y como recomiendan autores previamente mencionados como Collier y Thomas (2004), Gold (2006) o Robledo (2008).

En la figura 56 podemos observar los resultados obtenidos teniendo en cuenta las respuestas a las preguntas formuladas:

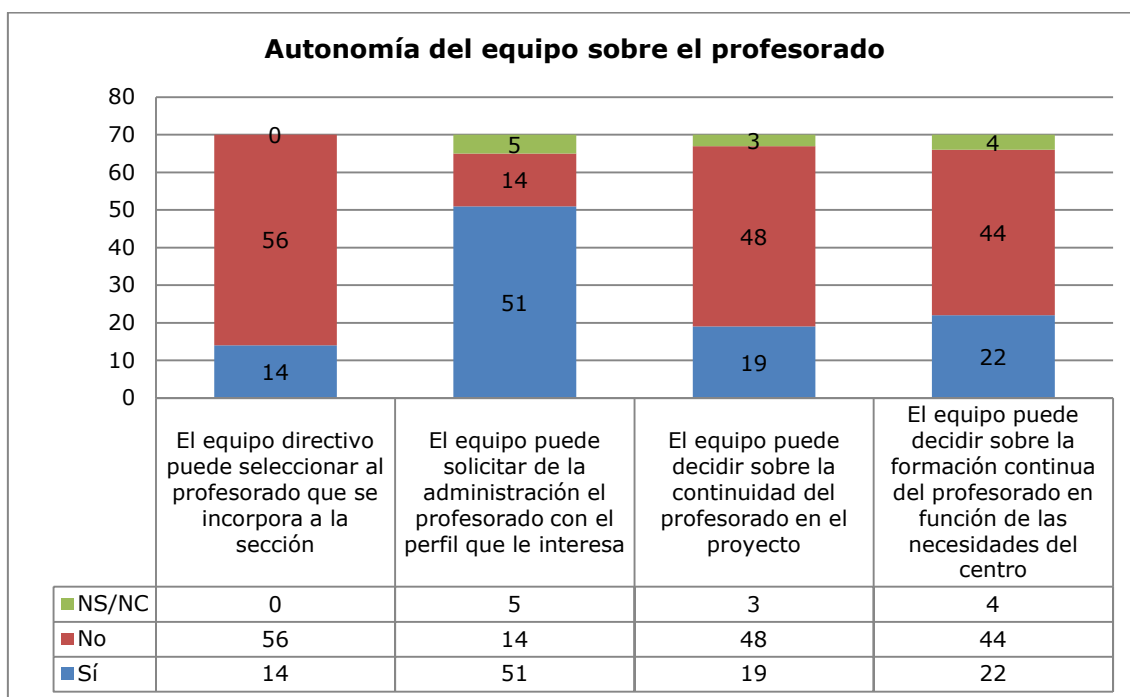


Figura 56

Índice sobre la percepción de autonomía del equipo directivo en la gestión del profesorado

La primera pregunta de esta dimensión que formulamos a los encuestados persigue confirmar si los equipos directivos tienen o no autonomía para seleccionar al profesorado que se incorpora a la sección bilingüe. El 80% (56, n=70) de los sujetos responde que no tienen otorgada esa facultad mientras que el 20% (14, n=70) responde de forma afirmativa. Las respuestas negativas son todas de equipos directivos de colegios públicos, pues está en manos de la administración educativa central la capacidad de contratar profesorado. Atribuimos la respuesta afirmativa del sujeto 33 a un error del informante. Las respuestas afirmativas son de colegios privado-concertados y entendemos, por lo tanto, que el equipo directivo se encarga de todo el proceso de selección sin delegar esta tarea en otras personas físicas o jurídicas, lo cual encontramos muy positivo siempre y cuando el proceso de selección de los profesores se

haga atendiendo a los méritos y perfil de éstos y no a otro tipo de criterios, y que el equipo directivo esté preparado para desempeñar esa tarea.

Atendiendo a lo expuesto al inicio de esta sección y en la fundamentación teórica vemos aquí un aspecto en el que se puede mejorar, especialmente en la educación pública si bien de muy difícil ejecución por la poca o nula autonomía de los centros respecto a la administración educativa en la selección de su profesorado.

En la evaluación del contexto hicimos un análisis de los recursos humanos tras preguntar a los equipos directivos participantes en el estudio sobre la existencia de profesores en comisión de servicios en el centro escolar para cubrir puestos bilingües. Dado que este tipo de profesores no es definitivo en el centro y que cambian con regularidad, queríamos saber en qué medida el equipo puede decidir sobre el perfil de profesores que necesita para cubrir las necesidades que van surgiendo. Cuando preguntamos si el equipo puede solicitar de la administración el profesorado con el perfil que le interesa para su sección bilingüe vemos que los resultados son prácticamente inversos a la pregunta anterior pues el 73% (51, n=70) responde de forma afirmativa, el 20% (14, n=70) responde de forma negativa y encontramos un tanto sorprendente que el 7% (5, n=70) de los encuestados no responda, entendemos, por desconocer si se tiene o no esa facultad a la hora de gestionar el profesorado. Al contrario que en la pregunta anterior, donde todos los sujetos de centros públicos respondían de forma negativa y todos los centros concertados respondían de forma afirmativa, en este caso no hay uniformidad, pues de las catorce respuestas negativas, cinco corresponden a centros concertados y nueve a



públicos. A nuestro parecer estos resultados son positivos, pues es el equipo directivo el que mejor debe conocer cuáles son las necesidades del centro y el que debería poder tomar decisiones sobre el tipo de profesorado que necesita, como indica uno de los participantes cuando se le pregunta qué puede facilitar la labor del equipo directivo en la gestión: “la necesidad de más personal cualificado y asignar una cuantía económica anual para el funcionamiento del proyecto” (sujeto 26). A pesar de ello, hay todavía un alto porcentaje de centros que manifiesta que este tipo de decisiones las tienen vetadas o no son atendidas.

Nos interesaba conocer además la capacidad del equipo directivo para tomar decisiones sobre la continuidad del profesorado en la sección bilingüe si no estaban satisfechos con el trabajo y compromiso de los mismos. El 69% (48, n=70) de los sujetos responde de forma negativa, todos centros públicos salvo un caso, mientras que el 27% (19, n=70) lo hace de forma afirmativa. Todos los sujetos de centros concertados, salvo dos casos, se manifestaron de forma afirmativa. Seguimos encontrando un 4% de sujetos que no responden (3, n=70), por lo que entendemos que desconocen si tienen delegada esa facultad. Los sujetos 5 y 34 seleccionaron las dos opciones (sí y no) y en ese caso hemos optado por considerar la negativa como respuesta, pues si tienen algún tipo de limitación eso significa no tener total autonomía de gestión del profesorado. Consideramos los resultados poco positivos, especialmente en la enseñanza pública, donde se constata que el equipo directivo no tiene autoridad para manifestarse en contra de la continuidad de profesorado que no cumple con las expectativas del programa bilingüe.

La última pregunta de esta dimensión tiene que ver con el trabajo en equipo y la toma de decisiones en relación al tipo de formación continua que debe seguir el profesorado en función de las necesidades que se puedan detectar en el centro escolar. Los resultados marcan unas diferencias muy claras, el 63% (44, n=70) manifiesta que no pueden tomar ese tipo de decisiones y son todos sujetos que trabajan en centros públicos, el 31% (22, n=70) responde de forma afirmativa, siendo once de las respuestas de sujetos de centros concertados. He aquí otro aspecto, pues, que ofrece un amplio margen para la mejora, pues desde el equipo directivo, en coordinación con el profesorado del centro y muy especialmente con el profesorado del programa bilingüe, se puede hacer un estudio de los puntos débiles del programa en cada uno de los centros escolares. A partir de aquí se puede investigar si es necesario llevar a cabo algún tipo de curso o taller formativo que ayude a la mejora del proyecto comprometiéndose a seguirlo. Así, por ejemplo, el sujeto 56 manifestaba que para que el proyecto funcione bien se necesita “estar en contacto continuo con los profesores de bilingüismo”.

Podemos concluir el análisis de esta dimensión indicando que hemos observado que los equipos directivos, especialmente en la educación pública, tienen muy limitada su capacidad para tomar decisiones en relación al profesorado. Si bien ese aspecto puede ser muy complicado de cambiar, creemos que hay margen para la mejora especialmente escuchando con atención cuáles son las necesidades de cada uno de los centros y tratando de llevarles el tipo de formación que el equipo directivo, en coordinación con el

profesorado, estime más urgente o necesaria. En esta línea, el sujeto 17 reclamaba de la administración “mayor autonomía, asesoramiento y apoyo”.

**c) Autonomía en la gestión de la evaluación**

---

<b>Unidades de análisis</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Objetivos</b>
<b>El equipo tiene formación en evaluación de programas bilingües y cuenta con recursos para llevarla a cabo</b>	El equipo directivo puede realizar pruebas externas para evaluar la competencia lingüística del alumnado (Cambridge, Trinity, etc.)	Determinar la capacidad del equipo para realizar la evaluación del proyecto
	El equipo evalúa el proyecto	
	Alguno de los miembros del equipo tiene formación en proyectos bilingües y su evaluación	Analizar la autonomía del equipo para incluir agentes externos en la evaluación
	El equipo directivo tiene acceso a cursos de formación en seguimiento y evaluación de programas bilingües	
	El equipo puede solicitar la participación o asesoramiento de evaluadores externos	
	El equipo dispone de un modelo estandarizado de evaluación	

Tabla XXXVI  
Dimensiones e indicadores sobre la autonomía de gestión de la evaluación

En el punto 3.2 de la fundamentación teórica de la investigación, denominado Programas Eficaces, hablábamos sobre la necesidad de que los programas tengan integrado en su diseño un proceso de evaluación (Pérez Juste, 2006). Incidiendo en esta idea y centrándose en los programas bilingües, Collier y Thomas (2004) destacan la importancia de la evaluación continuada del programa desde la iniciativa de la dirección del centro y en esta evaluación incluyen también la evaluación de los resultados de los alumnos. De modo semejante, Gold (2006) menciona en su estudio la importancia del

conocimiento de la educación bilingüe por parte del equipo directivo y la opción de incluir agentes externos especializados en bilingüismo para evaluar el proyecto. Robledo y Cortez (2002), Robledo (2008) y Villarreal (2009), además de corroborar lo mencionado anteriormente, incluyen también la necesidad de que la administración educativa se encargue de diseñar, legislar y supervisar un sistema de seguimiento de calidad.

Partiendo de los principios mencionados en el párrafo anterior, en esta última sección de la evaluación de los procesos hemos querido determinar en qué medida los equipos directivos se encuentran preparados para poder llevar adelante la evaluación del programa bilingüe del centro escolar: si se da la posibilidad de formarse en el campo de la evaluación, si se cuenta con autonomía para poder incorporar agentes externos al proceso de evaluación y si se dispone de un modelo de evaluación.

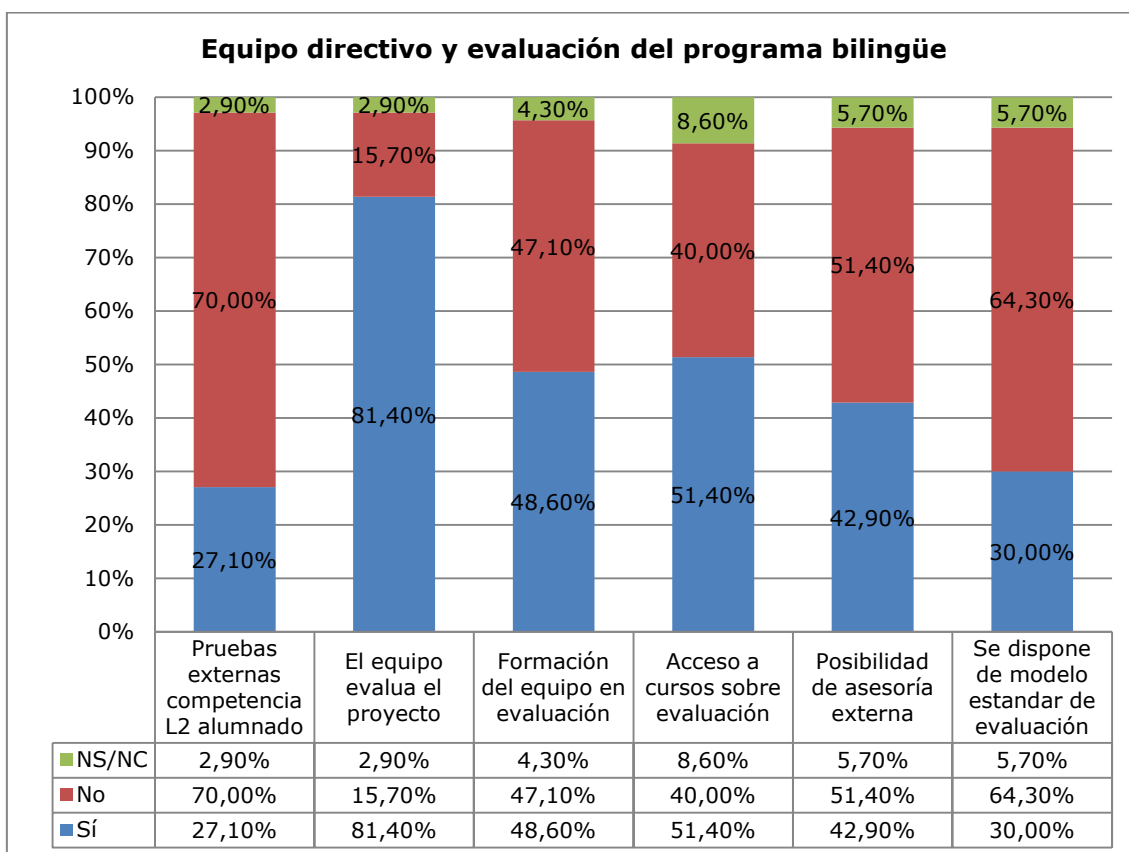


Figura 57

Frecuencia de respuestas en relación a la percepción del equipo directivo sobre la autonomía para la gestión de la evaluación del programa bilingüe (n=70)

En la figura 57 podemos observar de forma gráfica los resultados que proporcionan las respuestas a las preguntas formuladas a los sujetos participantes en nuestro estudio y que procedemos a analizar.

La primera pregunta trata de averiguar si el centro escolar puede incluir pruebas externas para acreditar el nivel de competencia en la L2. Cada vez es más habitual encontrar centros escolares en localidades de Castilla y León que afirman ser centros donde sus alumnos pueden hacer pruebas oficiales de exámenes Cambridge o Trinity con los que obtener unos de los niveles del MCER. Como podemos observar, el 27,10% (19, n=70) de los sujetos

encuestados manifiestan que sí les es posible realizar estas pruebas mientras que el 70,00% (49, n=70) niegan poder hacerlo. De nuevo observamos grandes diferencias entre los centros, pues todos los colegios concertados salvo dos (uno de ellos no contesta) afirman que pueden hacer estas pruebas mientras que solamente siete de los centros públicos manifiestan poder ofrecer esta evaluación externa estandarizada a los alumnos. Entendemos que éste es un aspecto que se podría mejorar permitiendo que los centros puedan considerar esta opción de evaluación si lo ven conveniente para sus alumnos o para el centro escolar en su conjunto. Nos resulta extraño, sin embargo, el hecho de que haya centros públicos que sí puedan hacer estas pruebas. No nos atrevemos a interpretar cuáles pueden ser las razones para esta disparidad de criterio.

Cuando preguntamos si el equipo directivo evalúa el proyecto bilingüe, encontramos que el 81,40% (57, n=70) de los sujetos responde de forma afirmativa, lo que entendemos con un aspecto positivo. Es el equipo directivo, en coordinación con el profesorado involucrado, el que debe liderar el seguimiento constante del proyecto. Aún así, todavía encontramos un 15,70% (11, n=70) de respuestas negativas que nos dicen que queda margen para la mejora.

Ante la posibilidad de encontrar respuestas negativas y, también, para tener una idea de la capacidad del equipo directivo para llevar a cabo la evaluación de la sección bilingüe, preguntamos si algún miembro del equipo tenía formación en la evaluación de proyectos bilingües. Como podemos observar en el gráfico, el número de respuestas afirmativas y negativas es prácticamente

idéntico, 34 sujetos (48,60%, n=70) dan una respuesta afirmativa y 33 sujetos (47,10%, n=70) responden de forma negativa. Los resultados muestran gran diferencia de unos centros a otros y nos indican que la formación de los equipos directivos en evaluación es uno de los puntos débiles que se deben mejorar, como manifiesta el sujeto 37, que da importancia a “Una buena formación en secciones bilingües” para facilitar la gestión de los equipos directivos. Esta situación se puede ir subsanando por medio de cursos de formación y por esta razón preguntamos a los sujetos participantes si el equipo directivo tiene acceso a cursos de formación en seguimiento y evaluación de programas bilingües. Encontramos que 36 sujetos (51,40%, n=70) manifiestan tener acceso a estos cursos, mientras que 28 sujetos (40,0%, n=70) dicen que no lo tienen. Resulta también destacable el número de sujetos que no responde (6, n=70), lo que achacamos al desconocimiento o la falta de interés por saber el tipo de formación a la que tiene acceso el equipo directivo. Como se puede observar a partir de los resultados que arroja esta pregunta, la formación en el campo de la evaluación es un aspecto que se debe mejorar para garantizar el éxito de los programas bilingües.

Ante la posibilidad de que los equipos directivos pudieran tener dificultades para llevar adelante el seguimiento y evaluación del proyecto bilingüe, queríamos averiguar si el centro escolar podía solicitar la participación o asesoramiento de evaluadores externos. Como se puede observar, 36 sujetos (51,40%, n=70) responden que eso no es posible, mientras que 30 sujetos (42,9%) dan una respuesta afirmativa. Encontramos nuevamente respuestas discrepantes que nos llevan a pensar en la necesidad de regular con mayor

claridad el proceso de evaluación, pues las diferencias de unos centros a otros son muy notables y es un elemento al que los equipos directivos dan relevancia como podemos apreciar por algunas respuestas cuando preguntamos acerca de los aspectos que consideran importantes para facilitar la labor del equipo directivo en la gestión del proyecto: “La evaluación del proceso” indica el sujeto 27; “reuniones de coordinación y seguimiento trimestral” manifiesta el sujeto 62.

La última pregunta de la figura 57 trata de obtener información sobre la disponibilidad de un modelo estandarizado de evaluación. Como podemos observar, 45 de los sujetos encuestados (64,3%, n=70) responden de forma negativa mientras que 21 sujetos (30%, n=70) responden de forma afirmativa. Constatamos, de nuevo, una gran discrepancia en las respuestas ante la existencia de un elemento que, como hemos indicado al inicio del análisis de esta dimensión, se considera especialmente relevante por autores como Robledo y Cortez (2002), Robledo (2008) y Villarreal (2009). Desconocemos si las respuestas afirmativas tienen que ver con la obligación de la realización de una memoria al final de cada curso que ha de ser enviada desde la dirección del centro escolar con sección bilingüe a la Dirección Provincial de Educación correspondiente. Por esta razón pedimos a los equipos directivos que hicieran una valoración de esa memoria por medio de una escala de Likert: “La memoria es detallada y contempla puntos fuertes y aspectos a mejorar”



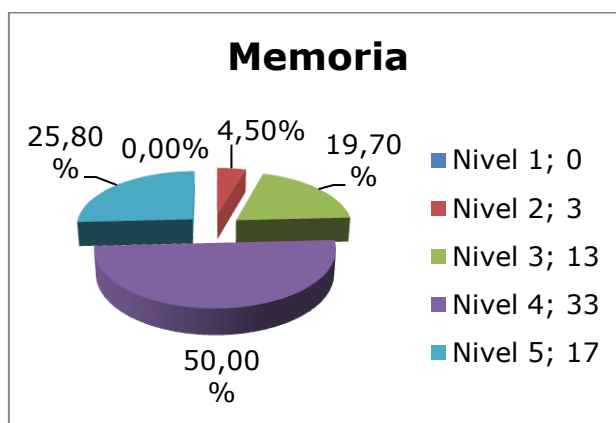


Figura 58

Frecuencia de valoración de la memoria anual del proyecto bilingüe del centro. Nivel 1 nada de acuerdo, nivel 5 muy de acuerdo. (n= 66)

Encontramos que más del 75% de los sujetos (50, n=66) otorga una valoración alta a muy alta a la memoria que se realiza desde el centro lo cual consideramos como un aspecto positivo dentro de esta dimensión que está siendo analizada.

Podemos concluir esta sección indicando que, a la vista de los resultados obtenidos en el análisis de esta dimensión, hay varios aspectos con un importante margen de mejora. Por un lado, observamos la necesidad de formación de los equipos directivos en la evaluación de programas bilingües y, por otro lado, vemos que sería importante dotarles de autonomía para incluir agentes externos de garantía en el proceso de evaluación según considere oportuno el centro escolar correspondiente.

Queríamos cerrar el análisis de esta sección incluyendo la sugerencia que hace uno de los sujetos participantes para facilitar la labor del equipo directivo en la gestión del proyecto, pues encontramos en ella un escueto resumen de lo que exponen la mayor parte de los sujetos encuestados: “un proyecto claro y

sistemáticamente evaluado, además de una continuidad en el profesorado específicamente preparado para la sección bilingüe e implicado en el proyecto.” (Sujeto 65).

#### **5.4. CONCLUSIONES**

---

Tal y como hemos destacado en la fundamentación teórica de este trabajo de investigación, resulta de vital importancia contar con un equipo directivo cualificado y con formación en educación bilingüe que sea capaz de liderar el proyecto. Además, este equipo necesita contar con cierta autonomía de gestión de cara a poder tomar decisiones en función de las necesidades del centro, especialmente en aspectos como la gestión del profesorado, la evaluación y la formación continua.

Después de observar y analizar los resultados del apartado de nuestro trabajo dedicado a la evaluación del proceso, éstas son algunas conclusiones a las que hemos llegado que podrían incidir de manera notoria en el buen funcionamiento del proyecto bilingüe:

- Mejorar la gestión de la información con los padres, involucrándolos más en el proyecto bilingüe.
- Realizar un esfuerzo por parte de la administración educativa para acercarse más a los centros y conocer mejor sus necesidades.

- Dotar al equipo directivo de mayor capacidad para tomar decisiones en relación con el profesorado del proyecto bilingüe y las necesidades de formación que puedan ser detectadas.
- Facilitar formación específica sobre bilingüismo y evaluación a los miembros de los equipos directivos para ayudarles en la gestión de seguimiento del proyecto.
- Regular la capacidad del centro educativo para introducir agentes externos de evaluación cuando lo consideren oportuno.
- Diseñar y poner a disposición de los centros un modelo de evaluación estandarizado de calidad y formar a los equipos directivos para su implementación.

## **6. ANÁLISIS DE CORRELACIONES**

---

Después de realizar el análisis descriptivo de los tres aspectos que han constituido el esquema principal de nuestro trabajo (la evaluación del contexto, del *input* y del proceso,) y a la vista de los resultados obtenidos en los cuestionarios, hemos considerado que podía resultar interesante tratar de analizar si existe alguna relación entre las respuestas obtenidas en una serie de variables según tres tipos de agrupaciones diferentes:

- Relación centro rural - centro urbano<sup>28</sup>
- Relación centro público – centro privado concertado
- Relación equipo directivo con formación en enseñanza bilingüe – equipo directivo sin formación en enseñanza bilingüe

Antes de iniciar el análisis hemos llevado a cabo una selección de variables y las hemos clasificado según el carácter de las preguntas: preguntas para responder atendiendo a una escala Likert (1-5) y preguntas categóricas, donde predominan las dicotómicas (sí-no). Hemos considerado que hacer una correlación de todas las variables que se han tratado en este trabajo era demasiado complejo, tanto para su elaboración como para su posterior interpretación. Así pues hemos llevado a cabo una selección de variables que, según nuestro juicio, partiendo de las respuestas recibidas, podían aportar información de interés para nuestra investigación: variables relacionadas con el

---

<sup>28</sup> Hemos considerado centros rurales a los que se encuentran en poblaciones de menos de 10.000 habitantes y que no pertenecen a un área metropolitana.

apoyo al proyecto, la formación metodológica, la movilidad, la implicación en actividades y la disponibilidad de medios y espacios. Nuestro interés se centra en detectar si existen diferencias estadísticamente significativas dependiendo de la ubicación del centro, de la condición jurídica del mismo o de la formación específica del equipo directivo.

Aquellas preguntas que siguen una escala de Likert con valoraciones del 1 al 5 se han considerado cuantitativas. En este caso, es necesario realizar una prueba de normalidad que nos permita saber qué test nos conviene aplicar posteriormente para buscar diferencias entre los grupos seleccionados. La prueba de normalidad que hemos aplicado ha sido el test de Kolmogorov-Smirnov. Se parte de la hipótesis de que las variables siguen una distribución normal, si la significación ( $p$ -valor) tras realizar el test resulta  $<0.05$  se rechaza esa hipótesis, se consideran las variables no normales y se procede a utilizar test no paramétricos. Pasamos a analizar la relación entre grupos.

## 6.1. RELACIÓN CENTRO RURAL – CENTRO URBANO

	Prueba de normalidad		
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Estadístico	gl	Sig.
El proyecto bilingüe fue diseñado atendiendo a las características contextuales del centro	0.306	59	0.000**
Hay un apoyo manifiesto de los padres al programa bilingüe	0.259	59	0.000**
El equipo directivo tiene formación en educación bilingüe y conoce estos programas	0.236	59	0.000**
El equipo directivo recibe asesoramiento de la administración cuando se solicita	0.187	59	0.000**
El centro dispone de una sala de ordenadores operativa y apropiada al número de alumnos	0.281	59	0.000**
Valora el apoyo del profesorado del centro al proyecto tal y como está en la actualidad	0.263	59	0.000**
Valora la disposición del profesorado a participar en actividades extraescolares o de intercambio internacional (Programa Comenius) que impulsen el proyecto bilingüe	0.217	59	0.000**
Valora el tiempo de que dispone el profesorado especialista para la preparación de materiales	0.250	59	0.000**
El índice de movilidad del profesorado del centro es:	0.189	59	0.000**
El profesorado no especialista participa en cursos de formación en la lengua extranjera	0.244	59	0.000**
El profesorado especialista participa en cursos de formación o actualización en metodología	0.273	59	0.000**

\*\*=Altamente significativo al 1% (p-valor<0.01)

Tabla XXXVII  
Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov. Relación centro rural y centro urbano

Hemos comenzado aplicando el test de Kolmogorov-Smirnov a las variables con escala de Likert. Como se puede apreciar en la tabla XXXVII, todas las preguntas tienen una significación <0.05 por lo que debemos realizar test no paramétricos para buscar diferencias entre grupos, en este caso entre centros ubicados en zonas rurales y centros de zonas urbanas.

Para contrastar la hipótesis de que existen diferencias entre estos dos grupos se ha utilizado el test no paramétrico U de Mann-Whitney:

	U de Mann-Whitney	Z	p-valor
El proyecto bilingüe fue diseñado atendiendo a las características contextuales del centro	488	-1.011	0.333 <sup>N.S.</sup>
Hay un apoyo manifiesto de los padres al programa bilingüe	536	-0.343	0.731 <sup>N.S.</sup>
El equipo directivo tiene formación en educación bilingüe y conoce estos programas	462.5	-1.284	0.203 <sup>N.S.</sup>
El equipo directivo recibe asesoramiento de la administración cuando se solicita	560	-0.032	0.981 <sup>N.S.</sup>
El centro dispone de una sala de ordenadores operativa y apropiada al número de alumnos	432.5	-1.584	0.113 <sup>N.S.</sup>
Valora el apoyo del profesorado del centro al proyecto tal y como está en la actualidad	455.5	-1.27	0.206 <sup>N.S.</sup>
Valora la disposición del profesorado a participar en actividades extraescolares o de intercambio internacional (Programa Comenius) que impulsen el proyecto bilingüe	433.5	-1.638	0.106 <sup>N.S.</sup>
Valora el tiempo de que dispone el profesorado especialista para la preparación de materiales	447.5	-1.23	0.227 <sup>N.S.</sup>
El índice de movilidad del profesorado del centro es:	389.5	-1.948	0.051 <sup>N.S.</sup>
El profesorado no especialista participa en cursos de formación en la lengua extranjera	408	-1.091	0.278 <sup>N.S.</sup>
El profesorado especialista participa en cursos de formación o actualización en metodología	467.5	-0.08	0.945 <sup>N.S.</sup>

N.S.=No Significativo % (p-valor>0.05)

Tabla XXXVIII  
Test U de Mann-Whitney sobre las diferencias entre centros rurales y centros urbanos

Los resultados que arroja el test, tal y como podemos observar en la tabla XXXVIII no muestran diferencias estadísticamente significativas entre las valoraciones que han dado los miembros de centros ubicados en entornos rurales y los de centros urbanos a las variables seleccionadas. Solamente en el caso de la movilidad del profesorado (p-valor 0.051) la diferencia se aproxima a ser significativa. Esta mayor movilidad en los centros rurales debemos

considerarla natural, dado que prácticamente la totalidad del profesorado reside en grandes núcleos de población. Este implica que el profesorado se tenga que desplazar a diario, con el consiguiente gasto económico y de tiempo, además del riesgo en la carretera. Entendemos entonces que, ante la ausencia de compensaciones, el profesorado trate de acercarse paulatinamente a su lugar de residencia.

Pasamos ahora a realizar el análisis de las preguntas categóricas:



		Entorno		N	Chi <sup>2</sup>	gl	p-valor
		Urbano	Rural				
Hay profesorado abiertamente opuesto al proyecto	No	33 (66.0%)	17 (34.0%)	50	0.224	1	0.783 N.S.
	Sí	12 (60.0%)	8 (40.0%)	20			
Total		45 (64.3%)	25 (35.7%)	70			
El profesorado de enseñanza bilingüe tiene formación en la metodología CLIL/AICLE	1	9 (60,0%)	6 (40,0%)	15	1.294	2	0.519 N.S.
	2	19 (73,1%)	7 (26,9%)	26			
	3	16 (59,3%)	11 (40,7%)	27			
Total		44 (64,7%)	24 (35,3%)	68			
El centro cuenta con la colaboración de una Ayudantía Comenius o de otros auxiliares de conversación nativos	1	24 (77,4%)	7 (22,6%)	31	4.54	1	0.045*
	2	20 (52,6%)	18 (47,4%)	38			
Total		44 (63,8%)	25 (36,2%)	69			
Se contempla la posibilidad de que haya alumnado que no pueda seguir el programa	Sí	35 (74,5%)	12 (25,5%)	47	6.46	1	0.017*
	No	10 (43,5%)	13 (56,5%)	23			
Total		45 (64,3%)	25 (35,7%)	70			
Se dispone de espacios para atender al alumnado que no puede seguir el programa bilingüe	Sí	33 (70,2%)	14 (29,8%)	47	1.842	1	0.254 N.S.
	No	10 (52,6%)	9 (47,4%)	19			
Total		43 (65,2%)	23 (34,8%)	66			
El profesorado especialista tiene asignado suficiente tiempo para coordinarse con los tutores y otros profesores especialistas	Sí	36 (63,2%)	21 (36,8%)	57	0.053	1	1.000 N.S.
	No	8 (66,7%)	4 (33,3%)	12			
Total		44 (63,8%)	25 (36,2%)	69			
Especifica el número de horas semanales que se dedican a la enseñanza bilingüe.(NO INCLUIR las clases de lengua inglesa, francesa, alemana)	3	13 (61,9%)	8 (38,1%)	21	4.315	4	0.380 N.S.
	4	7 (58,3%)	5 (41,7%)	12			
	5	12 (85,7%)	2 (14,3%)	14			
	6	5 (55,6%)	4 (44,4%)	9			
	7 o más	6 (50,0%)	6 (50,0%)	12			
Total		43 (63,2%)	25 (36,8%)	68			

N.S.=No Significativo % (p-valor>0.05) \*= Significativo al 5% (p-valor<0.05)

Tabla XXXIX

Resultados Chi<sup>2</sup> de independencia para variables categóricas entre centros rurales y urbanos.

El test utilizado ha sido el Chi<sup>2</sup> de independencia, que nos sirve para averiguar

si se dan diferencias entre dos poblaciones respecto de una variable de estudio.

Como se puede apreciar en los resultados que aparecen en la tabla XXXIX, no se dan diferencias significativas salvo en dos de las variables:

- *El centro cuenta con la colaboración de una Ayudantía Comenius o de otros auxiliares de conversación nativos*

Como se puede apreciar, de un total de 25 respuestas pertenecientes a centros que hemos considerado rurales, solamente siete dicen contar con auxiliares de conversación. Sin embargo, de las 44 respuestas procedentes de centros urbanos y áreas metropolitanas, 24 manifiestan tener auxiliares de conversación. Se puede observar con claridad que el hecho de encontrarse en un entorno rural no favorece a la hora de poder contar con auxiliares de conversación.

- *Se contempla la posibilidad de que haya alumnado que no pueda seguir el programa*

Como podemos apreciar en la tabla, del total de 25 respuestas procedentes del entorno rural, trece manifiestan no contemplar esa posibilidad, mientras que, de los 45 casos del entorno urbano, solamente diez respuestas son negativas. Ya analizamos en la evaluación del *input* la importancia de contemplar la posibilidad de encontrarnos alumnado con dificultades, de forma que podamos contar con los espacios, personas y tiempos para poder atender las necesidades que estos alumnos requieran.

## 6.2. RELACIÓN CENTRO PÚBLICO - CENTRO PRIVADO CONCERTADO

Para observar las diferencias entre las respuestas obtenidas de los sujetos pertenecientes a la enseñanza pública y de los dependientes de los centros privados concertados hemos mantenido las mismas variables que las analizadas en la correlación centros urbanos – centros rurales.

	U de Mann-Whitney	Z	p-valor
El proyecto bilingüe fue diseñado atendiendo a las características contextuales del centro	306	-1.079	0.284 <sup>N.S.</sup>
Hay un apoyo manifiesto de los padres al programa bilingüe	335	-0.566	0.594 <sup>N.S.</sup>
El equipo directivo tiene formación en educación bilingüe y conoce estos programas	225	-2.294	0.022*
El equipo directivo recibe asesoramiento de la administración cuando se solicita	344	-0.418	0.702 <sup>N.S.</sup>
El centro dispone de una sala de ordenadores operativa y apropiada al número de alumnos	212	-2.519	0.011*
Valora el apoyo del profesorado del centro al proyecto tal y como está en la actualidad	217	-2.131	0.037*
Valora la disposición del profesorado a participar en actividades extraescolares o de intercambio internacional (Programa Comenius) que impulsen el proyecto bilingüe	238.5	-2.065	0.041*
Valora el tiempo de que dispone el profesorado especialista para la preparación de materiales	300.5	-0.956	0.349 <sup>N.S.</sup>
El índice de movilidad del profesorado del centro es:	239.5	-1.962	0.050 <sup>N.S.</sup>
El profesorado no especialista participa en cursos de formación en la lengua extranjera	245	-0.965	0.343 <sup>N.S.</sup>
El profesorado especialista participa en cursos de formación o actualización en metodología	158	-2.560	0.011*

<sup>N.S.</sup>=No Significativo % (p-valor>0.05) \* = Significativo al 5% (p-valor<0.05)

Tabla XL

Test U de Mann-Whitney sobre las diferencias entre centros públicos y centros concertados

Hemos comenzado, por lo tanto, aplicando el test U de Mann-Whitney y los

resultados que arroja, como podemos ver en la tabla XL, son que en el caso de los centros concertados las valoraciones son significativamente más altas para los siguientes ítems:

- *El equipo directivo tiene formación en educación bilingüe y conoce estos programas*

Salvo en un caso, todos los sujetos participantes pertenecientes a centros privados concertados hacen una valoración entre media y muy alta en relación a la formación del equipo directivo.

- *El centro dispone de una sala de ordenadores operativa y apropiada al número de alumnos*

Como hemos analizado en la evaluación del contexto, un número importante de centros públicos cuenta con un laboratorio de idiomas instalado por la administración educativa. Los centros concertados no tienen acceso a esa inversión, por lo que entendemos que emplean sus recursos en contar con una sala de informática plenamente operativa.

- *Valora el apoyo del profesorado del centro al proyecto tal y como está en la actualidad.*

Los resultados reflejan un mayor apoyo por parte del profesorado de centros concertados. Sin embargo, creemos que aquí se puede hacer una investigación mucho más profunda que pueda analizar las circunstancias contextuales, los cambios en el proceso que llevan a ese apoyo y conocer de parte del profesorado cuáles son los aspectos organizacionales que encuentran positivos para que nos sirvan como modelo.

- *Valora la disposición del profesorado a participar en actividades extraescolares o de intercambio internacional (Programa Comenius) que impulsen el proyecto bilingüe*

Excepto en un caso, todos los sujetos pertenecientes al grupo de centros concertados otorgan valores entre 3 y 5 a este ítem. Son valoraciones muy positivas, aunque también puede influir el hecho de que los equipos directivos de centros concertados tienen mucha más autonomía a la hora de decidir sobre los proyectos en los que involucrar al centro y a su profesorado, sin que ello implique que sean acertados.

- *El profesorado especialista participa en cursos de formación o actualización en metodología.*

La diferencia en este último ítem es especialmente significativa y la achacamos a la autonomía de los equipos directivos de centros concertados para poder evaluar cuáles son las necesidades del centro y decidir sobre el tipo de formación que deben seguir sus docentes.

Para llevar a cabo el análisis de las preguntas categóricas hemos procedido del mismo modo que en el apartado 6.1., aplicando el test  $\chi^2$  de independencia.

		Tipo de Centro		N	Chi <sup>2</sup>	gl	p-valor
		Público	Concertado				
Hay profesorado abiertamente opuesto al proyecto	No	40 (80.0%)	10 (20.0%)	50	0.236	1	0.744 <sup>N.S.</sup>
	Sí	17 (85.0%)	3 (15.0%)	20			
Total		57 (81.4%)	13 (18.6%)	70			
El profesorado de enseñanza bilingüe tiene formación en la metodología CLIL/AICLE	1	14 (93.3%)	1 (6.7%)	15	1.786	2	0.399 <sup>N.S.</sup>
	2	20 (76.9%)	6 (23.1%)	26			
	3	22 (81.5%)	5 (18.5%)	27			
Total		56 (82.4%)	12 (17.6%)	68			
El centro cuenta con la colaboración de una Ayudantía Comenius o de otros auxiliares de conversación nativos	1	29 (93.5%)	2 (6.5%)	31	5.650	1	0.028*
	2	27 (71.1%)	11 (28.9%)	38			
Total		56 (81.2%)	13 (18.8%)	69			
Se contempla la posibilidad de que que haya alumnado que no pueda seguir el programa	Sí	38 (80.9%)	9 (19.1%)	47	0.032	1	1.000 <sup>N.S.</sup>
	No	19 (82.6%)	4 (17.4%)	23			
Total		57 (81.4%)	13 (18.6%)	70			
Se dispone de espacios para atender al alumnado que no puede seguir el programa bilingüe	Sí	36 (76.6%)	11 (23.4%)	47	2.993	1	0.156 <sup>N.S.</sup>
	No	18 (94.7%)	1 (5.3%)	19			
Total		54 (81.8%)	12 (18.2%)	66			
El profesorado especialista tiene asignado suficiente tiempo para coordinarse con los tutores y otros profesores especialistas	Sí	49 (86.0%)	8 (14.0%)	57	2.570	1	0.201 <sup>N.S.</sup>
	No	8 (66.7%)	4 (33.3%)	12			
Total		57 (82.6%)	12 (17.4%)	69			
Especifica el número de horas semanales que se dedican a la enseñanza bilingüe.(NO INCLUIR las clases de lengua inglesa, francesa, alemana)	3	18 (85.7%)	3 (14.3%)	21	1.635	4	0.835 <sup>N.S.</sup>
	4	10 (83.3%)	2 (16.7%)	12			
	5	11 (78.6%)	3 (21.4%)	14			
	6	6 (66.7%)	3 (33.3%)	9			
	7 o más	10 (83.3%)	2 (16.7%)	12			
Total		55 (80.9%)	13 (19.1%)	68			

<sup>N.S.</sup>=No Significativo % (p-valor>0.05) \* = Significativo al 5% (p-valor<0.05)

Tabla XLI

Test Chi<sup>2</sup> de independencia para variables categóricas entre centros públicos y concertados.

Como se puede observar en la tabla XLI el único ítem que muestra diferencias

significativas entre centro público y centro concertado es:

- *El centro cuenta con la colaboración de una Ayudantía Comenius o de otros auxiliares de conversación nativos.*

Cuando analizamos las respuestas observamos que en el caso de los centros concertados solamente dos de los trece sujetos pertenecientes a este grupo contestan de forma afirmativa, una proporción muy inferior a la de los centros públicos, donde más del 50% responde de forma afirmativa.

A la luz de estos resultados podemos afirmar que el análisis estadístico no arroja diferencias significativas en la mayoría de los ítems como, por ejemplo, la oposición del profesorado al proyecto, la formación metodológica del profesorado o la disponibilidad de espacios para atender a alumnos con dificultades. Podemos concluir que no hemos encontrado diferencias significativas entre los dos grupos de centros salvo en la autonomía del equipo directivo para tomar decisiones.

### **6.3. RELACIÓN EQUIPO DIRECTIVO CON FORMACIÓN EN ENSEÑANZA BILINGÜE – SIN FORMACIÓN EN ENSEÑANZA BILINGÜE**

---

Para el análisis de relaciones entre los equipos directivos con y sin formación en enseñanza bilingüe hemos hecho una selección de ítems del cuestionario que persiguen encontrar una relación entre la formación del equipo directivo y aspectos como, la visión que los sujetos participantes tienen del programa

bilingüe, el apoyo al mismo, su seguimiento y evaluación. En este apartado abundan más las valoraciones que las preguntas categóricas. Al igual que en el análisis de relaciones de los grupos anteriores hemos iniciado el proceso con una prueba de normalidad para las preguntas con escala de Likert. El grupo con formación específica en bilingüismo lo componen 26 sujetos mientras que el que manifiesta no tener formación está compuesto por 44 individuos.

**Pruebas de normalidad**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Estadístico	gl	Sig.
El modelo CLIL seleccionado (proporción horaria, asignaturas a impartir, etc.) se consensuó y eligió libremente	0.294	65	0.000**
Los padres conocen en profundidad el proyecto bilingüe y cómo pueden obrar para apoyar el aprendizaje de sus hijos	0.269	65	0.000**
El equipo directivo se informa sobre estudios de bilingüismo, buenas prácticas, nuevas tendencias, formación...	0.247	65	0.000**
Las instituciones educativas escuchan y apoyan al equipo directivo	0.199	65	0.000**
Se ha diseñado un modelo de seguimiento y evaluación del programa	0.204	65	0.000**
Valora la disponibilidad de recursos bilingües en las aulas a disposición del profesorado: posters, tarjetas de vocabulario, juegos, diccionarios...	0.321	65	0.000**
Valora el apoyo del profesorado del centro al proyecto tal y como está en la actualidad	0.255	65	0.000**
Valora el tiempo de que dispone el profesorado especialista para la preparación de materiales	0.242	65	0.000**
El profesorado se involucra en actividades que ayudan a la mejora del programa bilingüe	0.211	65	0.000**

\*\*=Altamente significativo al 1% (p-valor<0.01)

Tabla XLII

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov. Relación equipos con formación-sin formación

Como podemos observar, todos los ítems tienen un p-valor  $0.000 < 0.05$ . Este dato nos indica que las variables no siguen una distribución normal y, consecuentemente, se deben utilizar test no paramétricos.



Para contrastar la hipótesis de que existen diferencias entre estos dos grupos hemos procedido como en los apartados anteriores y hemos utilizado el test no paramétrico U de Mann-Whitney:

Los resultados de la U de Mann-Whitney se pueden ver en la tabla siguiente:

---

	U de Mann-Whitney	Z	p-valor
El modelo CLIL seleccionado (proporción horaria, asignaturas a impartir, etc.) se consensuó y eligió libremente	468	-1.387	0.172 <sup>N.S.</sup>
Los padres conocen en profundidad el proyecto bilingüe y cómo pueden obrar para apoyar el aprendizaje de sus hijos	562.5	-0.125	0.917 <sup>N.S.</sup>
El equipo directivo se informa sobre estudios de bilingüismo, buenas prácticas, nuevas tendencias, formación...	402.5	-2.189	0.029*
Las instituciones educativas escuchan y apoyan al equipo directivo	530	-0.535	0.596 <sup>N.S.</sup>
Se ha diseñado un modelo de seguimiento y evaluación del programa	494.5	-0.993	0.327 <sup>N.S.</sup>
Valora la disponibilidad de recursos bilingües en las aulas a disposición del profesorado: posters, tarjetas de vocabulario, juegos, diccionarios...	540	-0.448	0.636 <sup>N.S.</sup>
Valora el apoyo del profesorado del centro al proyecto tal y como está en la actualidad	526.5	-0.316	0.753 <sup>N.S.</sup>
Valora el tiempo de que dispone el profesorado especialista para la preparación de materiales	404.5	-1.919	0.054 <sup>N.S.</sup>
El profesorado se involucra en actividades que ayudan a la mejora del programa bilingüe	534.5	-0.40	0.971 <sup>N.S.</sup>

---

<sup>N.S.</sup>=No Significativo % (p-valor>0.05) \* = Significativo al 5% (p-valor<0.05)

Tabla XLIII

Resultados Test U Mann-Whitney para la relación equipo directivo con formación-sin formación

Según se observa, sólo se encuentran diferencias significativas en las respuestas al siguiente ítem:

- *El equipo directivo se informa sobre estudios de bilingüismo, buenas prácticas, nuevas tendencias, formación...*

Atendiendo a los resultados y las valoraciones hechas por los grupos

contrastados, vemos que los sujetos con formación en educación bilingüe se interesan más por informarse sobre bilingüismo. De los 26 sujetos con formación específica, 22 dieron valoraciones altas o muy altas a este ítem.

Para el análisis de las variables categóricas procedimos, igual que en los apartados anteriores, aplicando el test  $\chi^2$  de independencia.

		Tienes formación específica en enseñanza bilingüe			N	Chi <sup>2</sup>	gl	p-valor
		Sí	No					
Las responsabilidades del coordinador están especificadas en el proyecto	Sí	20 (38.5%)	32 (61.5%)	52	0.151	1	0.783 <sup>N.S.</sup>	
	No	6 (33.3%)	12 (66.7%)	18				
Total		26 (37.1%)	44 (62.9%)	70				
El equipo evalúa el proyecto	Sí	24 (42.1%)	33 (57.9%)	57	4.323	1	0.045*	
	No	1 (9.1%)	10 (90.9%)	11				
Total		25 (36.8%)	43 (63.2%)	68				
Alguno de los miembros del equipo tiene formación en proyectos bilingües y su evaluación	Sí	18 (52.9%)	16 (47.1%)	34	8.801	1	0.005**	
	No	6 (18.2%)	27 (81.8%)	33				
Total		24 (35.8%)	43 (64.2%)	67				
El equipo directivo tiene acceso a cursos de formación en seguimiento y evaluación de programas bilingües	Sí	16 (44.4%)	20 (55.6%)	36	1.693	1	0.298 <sup>N.S.</sup>	
	No	8 (28.6%)	20 (71.4%)	28				
Total		24 (37.5%)	40 (62.5%)	64				

<sup>N.S.</sup>=No Significativo % (p-valor>0.05) \*= Significativo al 5% (p-valor<0.05) \*\*= Altamente significativo al 1% (p-valor<0.01)

Tabla XLIV  
Resultados del test  $\chi^2$  de independencia para variables categóricas y la relación entre grupos con formación-sin formación

Como podemos observar, en la tabla aparecen diferencias significativas en dos de los ítems:

- *El equipo evalúa el proyecto*

Podemos observar que en el caso del grupo con formación específica todos los sujetos, excepto uno, manifiestan que el equipo directivo se encarga de evaluar el proyecto. Sin embargo, en el grupo que no tiene formación específica, el porcentaje es sensiblemente inferior. Vemos, por lo tanto, que existe una relación entre formación y evaluación.

- *Alguno de los miembros del equipo tiene formación en proyectos bilingües y su evaluación*

En este ítem, la diferencia es considerada muy significativa. Observamos que los sujetos del grupo con formación específica tienen también, en su mayoría, formación en evaluación de proyectos bilingües, mientras que los sujetos sin formación específica ofrecen resultados contrarios. Nos resulta llamativo, sin embargo, que haya tantos sujetos que no tengan formación en enseñanza bilingüe y que manifiesten tener formación en evaluación de estos programas. Este punto podría ser objeto de mayor investigación.

## **7. ENTREVISTAS: ANÁLISIS DESCRIPTIVO**

---

La idea primigenia con que iniciamos este trabajo de investigación perseguía el acercamiento, la visita y la observación del mayor número de centros bilingües posibles en Castilla y León y obtener información sobre los proyectos de cada centro mediante el contacto directo. Pronto nos dimos cuenta de que no contábamos ni con el tiempo ni con los recursos necesarios para poder llevar a cabo un estudio riguroso en nuestra línea de trabajo siguiendo esa metodología. Ante esta perspectiva, consideramos, como hemos explicado con anterioridad, que la mejor herramienta para obtener información de una muestra amplia de centros era el cuestionario. Sin embargo, no queríamos descartar por completo la posibilidad de acercarnos a algún centro escolar y conversar directamente con los miembros de los equipos directivos, tratando de que éstos nos informaran de la realidad social, la realidad de su proyecto tal y como ha sido (Ruiz Olabuénaga, 2012; 76).

Las limitaciones que mencionábamos con anterioridad han persistido en el tiempo que ha durado esta investigación, por lo que decidimos establecer un límite en el número de entrevistas y también en las distancias que deberíamos recorrer para realizarlas. Hemos tratado de diversificar en la tipología de centros incluyendo centros públicos, privado concertados, rurales, del área metropolitana y de ciudad, de modo que la información recibida procediera de realidades sociales diferentes, tal y como lo habían hecho los cuestionarios.

Como ya hemos indicado en el segundo apartado de nuestro trabajo de investigación, las entrevistas se realizaron en un total de ocho centros escolares, de los cuales, seis eran centros públicos y dos privados concertados. Los centros públicos se encontraban ubicados en capitales de provincia (dos en Ávila y uno en Salamanca) en poblaciones del área metropolitana de Salamanca (dos centros) y un centro de un pueblo de tamaño medio. Los centros privados concertados se encontraban ubicados en la ciudad de Salamanca. En cuanto a los miembros de equipos directivos participantes, cinco eran directoras, dos jefas de estudio y un secretario.

Coincidimos con Olabuénaga (2012) en que la entrevista no es un intercambio espontáneo sino más bien un proceso artificial y artificioso. Para tratar de darle un carácter más espontáneo y natural diseñamos un guion que estructurara la entrevista y nos sirviera como referencia para no dejarnos en el tintero preguntas importantes pero que permitiera al entrevistado expresarse de forma distendida y al entrevistador conectar unos temas con otros.

La información recibida es extensa y, para poder analizarla, hemos decidido crear unas tablas de frecuencia donde aparecen reflejadas las reflexiones o manifestaciones más relevantes que hacen los sujetos participantes. Hemos clasificado la información en cinco bloques o apartados diferentes, los mismos en que se había dividido el guion de la entrevista: equipo directivo, perfil del profesorado, padres, evaluación y finalmente, administración. Para consultar el guion de la entrevista véase el anexo I.

Queremos mencionar que todos los sujetos participantes en estas entrevistas son personas con amplia experiencia en el campo de la educación, al igual que en la gestión de centros, y deseamos, desde estas líneas, agradecerles el tiempo que nos han dedicado, alguno de ellos en periodo de vacaciones, para poder llevar adelante este trabajo.

### 7.1. EQUIPOS DIRECTIVOS

---

Nuestro primer bloque de información está relacionado con los equipos directivos y los elementos que ellos consideran como facilitadores de la gestión. En esta sección hacemos preguntas que tienen que ver con la experiencia del equipo, el apoyo y respaldo que encuentran en el profesorado, o la libertad para tomar decisiones que afectan en el proyecto. La tabla que presentamos a continuación muestra aquellos aspectos que los equipos directivos consideran que son importantes para poder facilitarles su labor a la hora de gestionar el proyecto bilingüe implantado en su centro escolar con éxito.

	S1 <sup>29</sup>	S2	<b>S3</b>	S4	S5	S6	<b>S7</b>	S8
Disponibilidad de personal y de espacios en el centro.				X				
Coordinación y continuidad metodológica.			X			X	X	
Implicación de todo el colegio.			X			X		X
Presencia de profesorado/asistentes nativos.			X		X		X	
Más libertad para tomar decisiones.	X							
Más ayuda externa.	X					X		
Atención al alumnado con dificultades.	X	X		X				

Tabla XLV  
Percepción de factores que facilitan la gestión del programa (n=8)

---

<sup>29</sup> **S** indica el sujeto participante en la entrevista. Los sujetos marcados en negrilla pertenecen a centros de enseñanza privado-concertados.

La tabla XLV muestra un resumen de las ideas más destacables que surgen en las entrevistas sobre este punto y, como se puede observar, hay cuatro aspectos que se repiten con la misma frecuencia entre los sujetos participantes. Para tres de ellos la coordinación y la continuidad metodológica constituye un elemento de vital importancia para llevar a cabo el desarrollo del programa con facilidad. El sujeto número 3 nos dice: “Tenemos que estar todos a una... Se necesita una continuidad... La metodología que utilices tiene que ser la misma para que el niño crezca en ella”. En la misma línea, el sujeto número 7 comenta “lo importante es la coordinación del profesorado, que los profesores implicados se coordinen, que vayan en la misma dirección...”.

Las respuestas también han dado mucha importancia al nivel de implicación del profesorado del centro en el proyecto bilingüe. Consideran una dificultad el hecho de que haya profesorado que no termina de aceptar el proyecto o que no lo apoya. Así, el sujeto número 6 nos dice: “La garantía de éxito del programa es que todo el mundo se implique... El gran hándicap que tienen estos programas es que todo el mundo no vaya en la misma línea...”.

Un aspecto que nos ha resultado sorprendente es la importancia que se ha dado a la presencia de personal nativo en el centro para facilitar la marcha del programa. Vemos que tres sujetos dan mucha importancia a la presencia de auxiliares de conversación o profesores asistentes porque lo consideran un elemento estimulante y enriquecedor tanto para el alumnado como para el profesorado. El sujeto número 5 comenta que en su centro tuvieron la suerte de contar con un auxiliar de conversación que pudo pasar por todas las clases del centro para beneficio de los alumnos, pero con quien además consensuaron el

tener “una hora semanal de *listening and speaking*” con el profesorado interesado en refrescar su uso de la lengua inglesa.

Observamos también que se da gran importancia a la atención del alumnado con dificultades como elemento que facilite la gestión y el éxito del proyecto. Así, el sujeto número 1 comenta: “Como aspecto positivo destacamos la evolución que ha habido en la sección bilingüe pero... nos encontramos... con problemas que presentan los niños, que de eso no se dio nadie cuenta cuando lo implantamos...”.

## 7.2. PROFESORADO DEL CENTRO

---

El segundo bloque de información está relacionado con la percepción que tienen los equipos directivos sobre el profesorado del centro y los factores que contribuirían a la mejora del programa.

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
Formación y actualización	X		X				X	
Tiempos para coordinación		X		X				
Estabilidad				X	X	X		X
Asesoramiento	X							

Tabla XLVI  
Percepción de necesidades en relación con el profesorado (n=8)

Como se puede observar en la tabla XLVII, un aspecto por el que muestran preocupación los equipos directivos es la estabilidad del profesorado en el centro. Cuatro de los sujetos participantes hablan de este factor en las entrevistas. Así, el sujeto número 4 comenta: “Hay estabilidad de 2 personas, el resto son comisiones de servicio, hemos estado hasta hace dos años con



comisiones de servicio...actualmente hay dos definitivos y eso es fundamental...”.

Observamos también que se concede mucha importancia a la formación continua del profesorado. La formación continua es un aspecto sobre el que los equipos directivos de la enseñanza pública no tienen ninguna capacidad de control. Aún así, el sujeto número 1 hace estos comentarios: “Un idioma sabemos todos que si no estás en ello se olvida... la formación es fundamental” “... ya nos gustaría, pero... no tenemos ningún poder para que la gente se forme, se forma la gente que voluntariamente quiere...” En esta línea el sujeto número 3 nos dice: “Viene un nativo, pues reservamos unas horas del nativo, en vez de para los niños pues, para el profesorado. Procuramos que el profesor se actualice...”.

### **7.3. PADRES Y MADRES DE ALUMNOS**

---

El tercer bloque de información que hemos analizado está relacionado con los padres y madres de alumnos y la percepción que tienen los equipos directivos sobre los aspectos en los que éstos pueden mejorar para incidir positivamente en el programa.

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
Asistir a reuniones informativas	X							
Colaboración e implicación		X			X	X		X
Relajarse y dejar trabajar			X	X			X	

Tabla XLVII  
Percepción de necesidades en relación a los padres (n=8)

La opinión prácticamente general de todos los sujetos participantes es de satisfacción con los padres. A pesar de ello, creen que hay todavía un sector de padres que no termina de mostrar interés por el programa, no se implica y no colabora con el centro en la marcha de la educación de sus hijos. El sujeto número 2 nos indica, en relación con el conocimiento del programa por parte de los padres, que “conocer el programa, puede haber una parte, pero muy baja, un porcentaje muy bajo... aquí hablamos de una población con un nivel muy bajo, culturalmente hablando. No entienden la proyección que tienen ese tipo de programas”.

Cuando preguntamos a los sujetos participantes qué pedirían a los padres para ayudar en el éxito del programa éstos aluden a su colaboración para motivar a sus hijos a aprender la segunda lengua. Así, el sujeto 8 comenta: “Tener otro idioma que hoy en día es muy importante, para ello se tienen que implicar y hacérselo ver a sus hijos que no es como... ¡hala!, ¡a pasármelo bien!”. El sujeto 5 hace esta reflexión: “El programa bilingüe es lo mismo que las demás asignaturas. Si hay padres que no colaboran, no van a colaborar en nada y el que colabora, colabora en todo”.

Como contraposición a la idea de colaboración e implicación de los padres destacamos la opinión de tres sujetos participantes que les piden que se relajen y dejen actuar a los profesionales de la docencia. Consideran que hay un grupo significativo de padres que se preocupan demasiado por la evolución de sus hijos y la posible pérdida de contenidos en castellano. Así el sujeto número 7 dice: “Es una excepción que un padre no quiera colaborar... lo principal es que se relajen porque su principal preocupación es la pérdida de

contenidos en una materia que es perfectamente asequible...”. El sujeto 3 comenta: “Un problema que tenemos es que están tan obsesionados con el inglés, que... vamos ya controlándolo. Las clases particulares son una obsesión que no sabemos cómo quitársela.”

#### **7.4. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO**

---

Nuestro siguiente bloque de análisis se centra en la opinión que tienen los equipos directivos sobre las necesidades que ellos perciben para poder hacer una evaluación del programa.

	S1	S2	<b>S3</b>	S4	S5	S6	<b>S7</b>	S8
Evaluación externa	X		X		X	X	X	
Pruebas de nivel	X		X					
Asesoramiento en evaluación	X	X		X	X	X	X	X
Observación como orientación							X	

Tabla XLVIII  
Percepción sobre necesidades en evaluación (n=8)

Podemos apreciar con claridad que hay dos aspectos que los sujetos participantes consideran importantes: por un lado manifiestan la carencia de asesoramiento para realizar la evaluación de un programa bilingüe y por otro valoran la aparición del evaluador externo como agente que indique pautas para la mejora.

Como podemos observar en la tabla XLVIII, siete de los ocho sujetos participantes indican que no han recibido asesoramiento en evaluación de programas y, es más, tampoco parecen recibir respuesta a las memorias del programa bilingüe que están obligados a enviar a la Dirección Provincial de

Educación correspondiente. En esta línea, cuando preguntamos al sujeto número 7 si reciben asesoramiento en evaluación nos dice: “No, nada. Bueno, de hecho cuando hacemos nosotros el informe, que lo hacemos, lo mandamos, nunca recibimos retroalimentación de ningún tipo”. El sujeto número 6 comenta en relación con el asesoramiento recibido: “No, nada, ciencia infusa”.

Hemos encontrado llamativo el gran interés mostrado por buena parte de los participantes (5, n=8) en que se pudiera realizar una evaluación externa. Así, el sujeto número 5 nos indica: “Sería un aspecto importante, a mí me parecería positivo que viniera una evaluación externa, que también alguien de fuera nos diga si está funcionando bien, nos daría mucha más información... porque a lo mejor nosotros somos muy subjetivos”. También el sujeto número 6 se manifiesta en la misma línea: “Una evaluación externa, bueno pues siempre arroja resultados, hay unos aspectos claves que los que estamos dentro no vemos porque, por eso, por la propia dinámica del programa y yo creo que sí, que sería conveniente que alguien de fuera nos evaluase”.

## **7.5. ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA**

---

El último bloque de información que vamos a analizar está relacionado con la administración educativa y aquellos aspectos en que, según los equipos directivos, puede ser de más apoyo para que los programas bilingües mejoren. Como en los apartados anteriores, hemos extraído aquellos puntos en los que más han incidido los sujetos participantes.

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
Asesoramiento e información	X		X	X		X		X
Autonomía y flexibilidad de gestión	X						X	
Legislar hacia la uniformidad de criterios	X							X
Recursos (Humanos, financieros...)		X	X		X			
Seguimiento cercano					X	X		
Apoyo en la formación del profesorado			X					

Tabla XLIX  
Percepción de apoyos necesarios desde la Administración (n=8)

Como podemos observar con claridad, el aspecto donde se detecta mayor necesidad es en el asesoramiento y la información. Esto viene a corroborar lo que hemos venido analizando en los puntos anteriores, donde hemos detectado que se echa de menos asesoramiento principalmente en evaluación y en la metodología a seguir. Así, cuando preguntamos qué pedirían a la administración para que el programa funcionara mejor, el sujeto número 4 nos dice: “Relaciones, pautas, que las dirigieran un poquito desde la administración. Realmente pueden llegar a encontrarse muy solos los profesores de bilingüe...”. En esta línea, de forma más extensa, el sujeto número 8 pide: “Que nos informen mejor, que nos asesoren y, a ver en qué sentido quieren que vaya lo del bilingüe porque yo, por la experiencia que tengo, hablando con los profesores de otros centros, claro, pues yo creo que cada uno lo vamos haciendo como nos ha parecido pero... sí que a lo mejor convendría uniformar un poco el sentido del bilingüe para que todos fuéramos a una y con los mismos requisitos”.

Observamos también la demanda de recursos por parte de tres centros. En unos casos se aprecia la necesidad de recursos humanos, como pide el sujeto

número 2 dadas las características del alumnado del centro, en otro de recursos técnicos como hace el sujeto número 5 sobre el laboratorio de idiomas y en recursos económicos para financiar la formación del profesorado, como manifiesta el sujeto número 3.

Vemos también que se reclama cierta autonomía y flexibilidad para tomar decisiones, a la vez que un seguimiento más cercano desde la administración.

Queremos concluir este apartado del análisis de las entrevistas con la siguiente reflexión hecha por el sujeto número 1: “Si pudiera hablar con alguien que tuviera capacidad para decidir, a mí me encantaría que hubiera unas orientaciones y un apoyo tanto legislativo como metodológico, desde la administración, porque estamos dejados de la mano de Dios. Se hacen las cosas por la buena voluntad de la gente, por la implicación de la gente pero no porque nadie te diga: éste es el camino, por lo menos para empezar. Los que han iniciado una sección bilingüe saben que es un camino super-costoso y super-frustrante porque lo haces, pero lo haces solo, sin ningún apoyo, sin ningún asesoramiento, y es muy difícil...”.

## **8. CONCLUSIONES**

---

### **8.1. RESPUESTA A LAS PREGUNTAS QUE DIERON ORIGEN A ESTA INVESTIGACIÓN**

---

El origen de esta tesis doctoral se encuentra en una serie de preguntas que surgen cuando nos encontramos en contacto directo con los programas de educación bilingüe en centros escolares de Castilla y León. Partiendo de estas preguntas, y tratando de responderlas, nos marcamos un objetivo que nos ha guiado a lo largo de la investigación: analizar el modo en que se gestionan los programas bilingües, tratando de determinar cuáles son los puntos fuertes de esta gestión y cuáles son los puntos que deben ser modificados o mejorados para que no se conviertan en un obstáculo a la hora de desarrollar el programa con éxito.

Para realizar el análisis de la gran cantidad de datos recogidos por medio de los cuestionarios y las entrevistas hemos seguido una metodología de investigación basada en el modelo CIPP (Context, Input, Process y Product) que aporta firmeza y validez a la investigación. De las cuatro fases de la evaluación nos hemos limitado a realizar las tres primeras por las razones que expusimos en la propuesta de objetivos al inicio de esta tesis doctoral.

En la evaluación del contexto hemos podido observar cuáles son los recursos materiales y humanos con los que se cuenta en los diferentes centros a la hora

de iniciar el programa bilingüe. Hemos analizado las características de los proyectos, su nivel de aceptación en la comunidad educativa y la adecuación de su diseño al contexto concreto. Esta fase de la evaluación nos ha permitido determinar algunos problemas concretos que pueden ser subsanados para limitar las dificultades con las que se enfrentan los equipos directivos a la hora de implementar el programa.

En la evaluación del input hemos podido analizar cómo se organizan los diferentes recursos con los que cuenta el centro escolar. En este estudio procuramos descubrir las limitaciones a las que se enfrenta el equipo directivo a la hora de gestionar los espacios, los horarios y las necesidades de profesorado tanto en su continuidad en el centro como en su formación continua.

En la evaluación del proceso nos hemos centrado en determinar el nivel de autonomía del equipo directivo para poder tomar decisiones que puedan ayudar a la mejora del proyecto bilingüe partiendo desde la evaluación del mismo. Hemos analizado la capacidad del equipo directivo para realizar el seguimiento del programa, el apoyo y asesoramiento que reciben y hemos concretado algunos problemas que podrían resultar en obstáculos para el correcto desarrollo de estos programas.

A continuación, volvemos a formular las preguntas que nos hacíamos al inicio de este trabajo de investigación y aportamos las respuestas que proponemos para las mismas.



**1. ¿Realizan los centros escolares un estudio serio, desde el conocimiento del bilingüismo, sobre la pertinencia o necesidad del programa en el centro?**

Los resultados obtenidos nos indican que los centros escolares se encargan de poner en funcionamiento un proyecto bilingüe liderado por el equipo directivo pero que hay un número elevado de centros escolares cuyos equipos carecen de formación y conocimiento de este ese tipo de programas. Este hecho dificulta la elección del modelo más adecuado para el centro y, a pesar de que los resultados nos muestran que en la mayoría de los centros el modelo es consensuado y elegido libremente, hay un número importante de centros donde esto no ocurre.

Consideramos, por lo tanto, que sería interesante tratar de formar al equipo directivo o a alguno de sus miembros en enseñanza bilingüe desde el momento en que se muestre interés por iniciar uno de estos programas en el centro. Así, cuando se elabore el proyecto para su presentación y aprobación por la administración educativa correspondiente, este proyecto habrá sido diseñado desde el conocimiento de estos programas, sus características y las necesidades que va a generar, eligiendo el modelo que mejor se adapte al centro escolar.

Creemos, además, que la elección del modelo adecuado y el liderazgo del equipo desde el conocimiento de los programas lleva, a su vez, a un mayor apoyo por parte del profesorado del centro, aspecto éste que también puede ser mejorado a juzgar por los resultados vertidos en las encuestas.

## **2. ¿Disponen los centros de medios personales, materiales y cuentan con espacios adecuados?**

Los resultados obtenidos muestran que existe una necesidad de mejorar algunos recursos, especialmente los relacionados con las nuevas tecnologías. Algunos centros escolares se encuentran con limitaciones importantes para iniciar el programa pues carecen de un laboratorio de idiomas, disponen de pocas pizarras digitales y/o no tienen suficientes ordenadores. La propia experiencia nos dice que, muy probablemente, la carencia de recursos técnicos se debe en buena medida a la crisis económica y, por consiguiente a la falta de fondos económicos con los que financiar la compra e instalación de estos materiales. A pesar de ello entendemos que se debería buscar alguna fórmula que trate de mitigar las grandes diferencias en equipamiento y recursos con las que inician los programas en los distintos centros. Son numerosos los comentarios en las respuestas al cuestionario que hacen los sujetos participantes en relación con la necesidad de instalaciones y recursos que detectan en sus centros, el sujeto 44, por ejemplo, indica que “los recursos son miserables”.

Estas carencias pueden resultar en una carga de trabajo mayor para los profesores especialistas a la hora de tener que elaborar materiales para el aula. Encontramos en este punto, (la disponibilidad de materiales para el aula), un aspecto fuerte de los programas puesto que la mayoría de los equipos directivos se encuentran muy satisfechos. La implicación del profesorado especialista a la hora de trabajar para sacar el programa adelante es una idea que ha sido mencionado con regularidad por los sujetos de esta investigación.

En relación con la disponibilidad de profesorado hemos podido observar que aunque la mayoría de los centros cuentan con suficiente profesorado especialista, varios de los sujetos encuestados se quejan de no disponer del profesorado especialista necesario para llevar adelante el proyecto bilingüe en su centro. No obstante, el problema más destacable en relación con la disponibilidad de profesorado reside en la movilidad del mismo y la gran cantidad de cambios de profesorado especialista en los centros desde que se han iniciado estos programas. Ésta es, también, una de las quejas que manifiestan algunos miembros de equipos directivos porque les supone un problema en la continuidad del programa, en la metodología que se ha de seguir o en la implicación de los docentes, por destacar algunos ejemplos de dificultades que mencionan varios sujetos participantes en la investigación. A la dificultad de la movilidad se suma la imposibilidad de muchos de los equipos directivos participantes de poder tomar decisiones en relación con el profesorado, como podría ser la de establecer un proceso de selección o la toma de decisiones en la formación continua del mismo en función de las necesidades del proyecto.

**3. ¿Conocen los equipos directivos la forma de modificar y adaptar el currículum de las materias y la metodología de trabajo?**

Cuando observamos las respuestas de los equipos directivos a esta cuestión, advertimos que éstos dan mucha importancia a la coordinación, algo ya expuesto por Laorden y Peñafiel (2010), y que tratan de facilitarla tanto entre profesores especialistas como entre éstos y el equipo directivo. El principal problema que detectamos en este aspecto reside en la dificultad para encontrar

momentos en los que poder reunirse para consensuar, entre todos, las adaptaciones curriculares que el proyecto lleva implícitas y ponerse de acuerdo sobre las modificaciones que se deben ir realizando según avanza la implementación del mismo o se vayan dando cambios en el contexto escolar.

También hemos detectado que entre los profesores especialistas hay un nivel alto de conocimiento del proyecto bilingüe del centro. Sin embargo, entre el profesorado no especialista el conocimiento del proyecto es bastante mejorable. Entendemos que la toma de decisiones a la hora de adaptar el currículo del centro es un trabajo en el que todo el profesorado del centro debe colaborar pues es éste el modo de conocer el proyecto, familiarizarse con los contenidos y la metodología de trabajo.

La formación en metodología es otro de los aspectos que, partiendo de los datos obtenidos, debería tratarse con mayor seriedad. Por un lado, hemos podido observar que entre los sujetos participantes en esta investigación, todos ellos miembros de equipos directivos, un buen número reconoce no saber si los profesores especialistas del centro tienen formación en metodología. Por otro lado, hemos visto que más del 40% de los sujetos participantes no están muy satisfechos con el interés del profesorado especialista por participar en cursos de formación o actualización metodológica. Los equipos directivos dan mucha importancia a esta formación, pero en el caso de los centros públicos vemos que sólo pueden aconsejar o informar al profesorado sobre la posibilidad de realizar determinados cursos. Hemos visto, también, que algunos participantes se quejan de la falta de ayudas en los últimos años para poder formarse.

Creemos que existe un importante margen de mejora en este aspecto de los programas bilingües. La administración educativa, como organismo que gestiona y homologa los cursos de formación, podría y debería hacer un estudio serio de las necesidades de formación que manifiesten los equipos directivos y los propios profesores involucrados en los programas, a la vez que un esfuerzo económico para poder satisfacer esas necesidades. Entendemos que si se oferta la formación que el profesorado demanda y es de calidad, el interés de los docentes por participar aumentará.

#### **4. ¿Saben los centros qué hacer con el alumnado con dificultades y cuentan con los medios para ello?**

Cuando hemos analizado los datos obtenidos en esta investigación en relación con la gestión del alumnado hemos podido detectar algunos aspectos que pueden ser mejorados desde el inicio del programa.

El primer punto es la gran cantidad de centros, prácticamente un tercio de los participantes, que no contemplan en su proyecto la posibilidad de que surjan dificultades entre el alumnado para seguir el programa bilingüe. Son centros que no han previsto de antemano los procedimientos de actuación que se deben seguir: tipo de ayuda que pueda recibir el alumno, lugar donde ha de recibir esa ayuda, posibilidad de que abandone el programa bilingüe o profesorado y espacios donde continuar la instrucción de esos alumnos. Hemos encontrado, por ejemplo, que cerca de un tercio de los centros escolares no dispone de espacios para poder atender al alumnado con dificultades fuera del aula, hecho que plantea un problema si estos alumnos

tienen que salir del programa bilingüe. Además, si se opta por apoyar a estos alumnos dentro del aula, hemos detectado también que casi dos tercios de los centros participantes manifiestan no tener profesorado especialista con el que realizar esos apoyos.

Los proyectos diseñados desde los centros deberían contemplar, por lo tanto, los mecanismos de actuación para poder resolver este tipo de eventualidad con la que antes o después van a tener que enfrentarse. De este modo, se puede hacer una previsión de espacios, de profesorado o de materiales y, en el caso de detectar alguna carencia, dar los pasos necesarios para subsanarla antes de que se pongan de manifiesto en el aula y el profesorado tenga que recurrir a la improvisación.

Dado que es la administración educativa la que supervisa los proyectos bilingües aprobados por los centros y la que decide si se pueden iniciar, consideramos que podría ser más exigente en este punto a la vez que estar abierta a tratar de cubrir las necesidades de recursos planteadas.

##### **5. ¿Apoyan los padres el programa y reciben información y/o formación sobre cómo ayudar al éxito del programa desde el entorno familiar?**

Como hemos podido observar en el análisis descriptivo de esta investigación el apoyo de los padres es muy elevado, mostrándose como uno de los aspectos fuertes de los programas bilingües. Hemos constatado también que los padres son informados con regularidad por el profesorado y que en buena medida, estas reuniones entre profesores y padres son supervisadas por los equipos directivos.

Observamos, sin embargo, que aunque se da una aceptación y apoyo muy elevados al proyecto por parte de los padres, resulta más complicado para los equipos directivos conseguir que éstos se involucren en el programa y atiendan a las reuniones o actividades de formación donde recibir pautas para saber cómo ayudar. Varios de los sujetos participantes expresan las dudas de los padres respecto a la pérdida de contenidos con la que en ocasiones se asocia a la enseñanza bilingüe, el nerviosismo por la progresión de sus hijos o la interferencia con el trabajo de clase. Son ejemplos de aspectos que podrían aliviarse por medio de jornadas de sensibilización para padres y de un contacto más frecuente con el profesorado.

Siendo cierto que el apoyo de los padres ofrece unos resultados bastante positivos, hemos encontrado también que un número importante de sujetos no parecen muy satisfechos con su nivel de conocimiento de los proyectos bilingües. Los datos obtenidos muestran cómo los centros y el profesorado tratan de facilitar estos contactos pero es necesario buscar fórmulas que atraigan la atención de los padres y fomenten una mayor colaboración, especialmente en los centros que presentan mayores problemas para conseguir una comunicación fluida.

**6. ¿Se involucra el profesorado y está dispuesto a seguir cursos de formación que ayuden en la implementación y mejora del programa?**

Uno de los aspectos positivos que hemos podido constatar a partir de los datos obtenidos en este estudio es el hecho de que casi el 80% de los miembros de los equipos directivos participantes hacen una valoración alta del apoyo del

profesorado a los programas bilingües. Sin embargo, a pesar de ese apoyo al programa, las valoraciones que obtenemos sobre la participación del profesorado en cursos de formación orientados al éxito del programa son muy inferiores y en algunos casos notablemente mejorables.

La valoración del nivel de implicación del profesorado en actividades que puedan mejorar el programa, aunque predominantemente positivas, también deja margen para la mejora, especialmente en actividades extraescolares o programas internacionales. Es cierto que la participación en muchos de estos programas suele conllevar el desplazamiento a otros países, actividades de formación y compromisos que sobrepasan la rutina escolar y que cuando los profesores involucrados tienen que desplazarse fuera del colegio son el resto de compañeros quienes deben hacer un esfuerzo para cubrir sus clases. Éstos pueden ser factores que obstaculicen su interés por participar en este tipo de programas, por lo que sería pertinente buscar fórmulas que incrementen el interés del centro por participar en estas iniciativas.

#### **7. ¿Cuentan los centros con la ayuda de asesores conocedores del funcionamiento de los programas bilingües?**

Dentro del cuestionario enviado a los centros escolares y en el curso de las entrevistas realizadas a los equipos directivos hemos tenido la oportunidad de realizar varias preguntas que trataban de obtener información sobre el acceso a asesoría en diferentes aspectos de los programas bilingües, especialmente en lo concerniente a la disponibilidad y apoyo de la administración educativa



para atender demandas y para realizar un seguimiento y evaluación de los programas.

Las respuestas obtenidas muestran con claridad que hay un amplio margen para la mejora, pues son muchos los sujetos que manifiestan un grado de satisfacción medio o bajo con el apoyo institucional y el asesoramiento que reciben. Debemos recordar que son numerosos los equipos directivos que carecen de formación en estos programas, por lo que la cercanía de la administración a la vez que su conocimiento del programa que está en marcha en el centro, deberían facilitar las respuestas y dar solución a los problemas que surjan al equipo directivo de un centro concreto.

No obstante, debemos mencionar que cuando se inicia una sección bilingüe en un centro de educación pública de Castilla y León, este centro tiene acceso a un profesor con competencia bilingüe y/o a un auxiliar de conversación (Instrucción de 4 de enero de 2006). También se expresaba en esta Instrucción que el profesorado de los centros participantes en secciones bilingües tenía acceso preferente a los cursos de formación lingüística y metodológica organizados por la administración educativa. Sin embargo, a la luz de los datos obtenidos, estas medidas no parecen garantizar la disponibilidad de personal experto que sepa asesorar al equipo directivo a la hora de tomar decisiones sobre la sección bilingüe que ellos dirigen.

**8. ¿Saben los centros cómo realizar un seguimiento y evaluación de estos programas o pueden contar con agentes externos?**

La respuesta a este interrogante es bastante clara a la luz de los resultados que arroja nuestra investigación: la evaluación es uno de los puntos más débiles de los programas bilingües.

Prácticamente la mitad de los equipos directivos participantes manifiestan que no tienen formación en evaluación de los programas bilingües y casi la misma proporción afirma que tampoco tiene acceso a cursos de formación en ese campo. Es cierto que casi la totalidad de los equipos directivos se encargan de realizar una evaluación del programa cada año atendiendo a los requerimientos que marca la Orden EDU/6/2006. Esta evaluación consiste en la presentación de una memoria anual que trata una serie de puntos concretos, especificados en la Orden antes mencionada. No obstante, cuando hemos realizado las entrevistas hemos podido comprobar que los equipos directivos no reciben *feedback* de la memoria. Consideramos que esta falta de respuesta por parte de los órganos que supervisan los programas puede convertir la elaboración de estas memorias en un proceso meramente burocrático que se aleje de su auténtico objetivo, que no es otro que la verdadera evaluación del programa.

Otro aspecto que mencionaron la práctica totalidad de los sujetos entrevistados es la casi nula intervención directa de la administración educativa en el proceso de seguimiento del programa. Alguno de estos sujetos comenta que nunca ha recibido una visita de inspectores de educación interesándose por la marcha o evaluación del programa. Sin embargo, existe un sentimiento unánime entre los entrevistados de la necesidad de que intervengan agentes externos, ajenos al centro escolar, en el proceso de evaluación. A pesar de ello, los datos que nos arroja nuestro estudio muestran que más de la mitad de los centros manifiestan

no poder solicitar la participación de evaluadores externos en su proceso de evaluación de programas o de competencia del alumnado. Así pues, comprobamos nuevamente la falta de apoyo y autonomía del equipo directivo para tomar una medida que es considerada mayoritariamente necesaria.

En nuestra fundamentación teórica y en el análisis descriptivo de este trabajo de investigación hemos hecho referencia a la importancia que la literatura especializada otorga a la evaluación como herramienta para desarrollar los programas bilingües con éxito. Desconocemos si esta escasa supervisión y seguimiento por parte de la administración educativa se debe a la falta de personal especializado en el campo de la evaluación de programas bilingües, la falta de tiempo para seguir el ingente número de centros escolares, o a otros factores que se escapan al objeto de esta investigación. Consideramos que resulta necesario tomar decisiones en relación a la evaluación de estos programas en aspectos como la formación de los equipos directivos, el diseño de un modelo estandarizado y el seguimiento por agentes externos que bien pudieran ser parte de la administración educativa o de otro tipo de organismos especializados.

**9. ¿Tiene el equipo directivo autonomía para tomar decisiones que afecten a la esencia del proyecto o a la gestión del mismo?**

Como hemos podido comprobar cuando hemos llevado a cabo la exposición de los fundamentos teóricos de este trabajo de investigación, autores como Collier y Thomas (2004) o Gold (2006) encuentran en el equipo directivo un elemento clave para el éxito de los programas y ello no solo se debe a su conocimiento

de los mismos y su capacidad para liderarlos sino también a su responsabilidad a la hora de tomar decisiones tanto antes de la puesta en marcha del programa como durante su implementación.

La capacidad de tomar decisiones está unida al nivel de autonomía del equipo directivo en la gestión de estos programas. Como podemos apreciar a la luz de los resultados obtenidos, el nivel de autonomía de los equipos es bastante limitado, especialmente en la educación pública. Aspectos tan importantes como pueden ser la selección del profesorado que va a intervenir en el programa bilingüe quedan fuera de su competencia. Tampoco pueden tomar decisiones que obliguen al profesorado a seguir cursos de formación en función de las necesidades del centro ni, como hemos visto en el punto anterior, a decidir sobre el tipo de agente que puede intervenir en la evaluación del programa.

La autonomía de gestión se reduce, tal y como nos recuerdan los sujetos entrevistados, a aspectos como las modificaciones de horarios, distribución de aulas o algunos cambios curriculares de carácter menor.

Las razones que empujan a la administración educativa a limitar la autonomía de gestión y delegación de responsabilidades en los equipos directivos escapan al objeto de esta investigación. No es nuestra intención juzgar si es correcto o erróneo este modo de operar. Sin embargo, consideramos que existen al menos tres aspectos que pueden ser mejorados independientemente del nivel de autonomía de los equipos:

- El conocimiento de los proyectos y desarrollo de los mismos en los centros merece una mayor atención y un seguimiento más cercano por parte de la administración, que es, en definitiva, el órgano con capacidad de tomar decisiones drásticas. Solamente desde un conocimiento cercano y profundo tanto del contexto del centro como del desarrollo del programa se puede ayudar al equipo directivo a tomar decisiones que lleven al éxito del programa.
- La formación de los equipos directivos en educación bilingüe y su evaluación debe hacerse con seriedad y rigor, preferiblemente antes del diseño del proyecto bilingüe del centro. De este modo, el propio diseño se hace sobre una base sólida de análisis del contexto. Dado que el equipo directivo ha de gestionar, supervisar e informar regularmente a la administración, entendemos que esta labor solamente puede ser desarrollada de forma eficaz desde el conocimiento y experiencia de los programas.
- La inclusión de agentes de evaluación externos, tanto del programa como del nivel competencial de los alumnos, puede también facilitar el trabajo tanto a los equipos directivos como a la propia administración educativa. Como hemos mencionado en puntos anteriores, la mayor parte de los equipos directivos entrevistados considera acertada una intervención de especialistas ajenos al centro, ya que pueden facilitarles información valiosa sobre la marcha del programa y ofrecerles posibles soluciones a los problemas que se detecten.

**10. ¿Tienen los centros escolares la posibilidad de intercambiar experiencias con otros centros?**

Como acabamos de mencionar en el punto anterior, existe una carencia de formación y conocimiento de estos programas por una buena parte de los equipos directivos. Sin embargo, a medida que el programa bilingüe va avanzando en el centro escolar, los equipos van aprendiendo a sortear, de manera autónoma, los problemas que surgen, tal y como manifiestan los sujetos entrevistados. Cuando hemos realizado el análisis descriptivo de los datos vertidos por las encuestas observamos con agrado que los equipos directivos tratan de buscar información sobre bilingüismo y buenas prácticas y que, además, difunden esta información entre la comunidad educativa. El tipo de información que los equipos encuentran y la funcionalidad de la misma es algo que nosotros desconocemos y que escapa a los objetivos de esta investigación. No obstante, el interés de las personas implicadas en la gestión de estos programas por conocer otras prácticas docentes es manifiesto.

Autores como Gold (2006) conceden una gran importancia al trabajo en equipo y a la formación del profesorado apoyándose en el intercambio de buenas prácticas y en la observación de clases ejemplares. Cuando preguntamos a los sujetos participantes en este estudio si el profesorado tenía la posibilidad de observar clases, la respuesta mayoritaria ha sido negativa. Nosotros estamos de acuerdo con Gold (2006) y creemos que sería muy favorable para los programas facilitar el acceso del profesorado, especialmente el de los centros que van a iniciar el programa bilingüe, a información sobre buenas prácticas y a la observación directa de clases.

Durante las entrevistas tuvimos la ocasión de preguntar si la administración educativa facilitaba el intercambio de información con otros centros escolares bilingües de la región o con centros de otros países. Las respuestas fueron diversas, la mayoría de ellas negativas, pero algún centro contestó de forma positiva indicando que con regularidad les llegan ofertas para participar en diferentes programas de innovación e intercambio. Con los datos que hemos obtenido no podemos explicar estas diferencias entre los distintos centros, pero creemos conveniente que se busque una fórmula para que la información llegue a todos los centros por igual.

Desde la puesta en marcha de los programas bilingües en Castilla y León hemos podido observar el esfuerzo de la administración educativa por crear una plataforma donde poder intercambiar información y ofrecer materiales para el aula preparados por expertos y profesores de diferentes centros escolares. En el enlace <http://www.educa.jcyl.es/crol/es> encontraremos unidades didácticas, ejercicios para pizarra digital, espacios web o material multimedia. También tendremos acceso a experiencias didácticas e innovadoras de algunos centros escolares que presentan breves grabaciones a modo de ejemplo. En la página <http://cfpidiomas.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi> se ofrece información específica sobre la enseñanza de L2, sobre cursos de formación y encontramos también información sobre diferentes proyectos de colaboración en los que participan algunos centros escolares como, por ejemplo, el proyecto Comenius Regio ITC4FLL (*Innovation, Training and Collaboration for Foreign Language Learning*), en el que colaboran dieciocho centros escolares, nueve de educación primaria y nueve de secundaria, o el

proyecto TC4PI (*Teacher Competences for Plurilingual Integration*) en el que han participado cinco centros educativos de Valladolid.

Reconocemos el esfuerzo por parte de la administración a la hora de coordinar tanto las plataformas como los proyectos, aunque desconocemos cuáles son los mecanismos que se siguen a la hora de seleccionar unos centros u otros para participar. El comentario del sujeto 65 en el cuestionario abre ciertas dudas sobre el modo en que se toman algunas decisiones: “Estamos, no sabemos bien porqué, en un proyecto llamado TC4PI (Teachers Competences for Plurilingual Integration) con otros tres colegios y dos institutos de Valladolid”.

Consideramos que el intercambio con centros de otros países, la observación de clases y de otras metodologías deben continuar, pero en la actualidad resulta imposible llevar estos proyectos europeos a todos los colegios. Además, como hemos comprobado, no todos los profesores están dispuestos a participar en ellos. Así, creemos que sería conveniente investigar vías que faciliten la posibilidad de intercambio directo de experiencias entre centros de la región y también entre centros de poblaciones cercanas. Resulta conveniente abrir al profesorado la posibilidad de mostrar cómo resuelve los problemas que se le plantean y colaborar con otros colegas para buscar soluciones a los retos que supone la enseñanza bilingüe. Somos conscientes de que esto supone un esfuerzo tanto para la administración educativa como para el propio profesorado, pero entendemos que resulta una herramienta muy útil para desarrollar los programas bilingües con éxito.



## **8.2. CONSIDERACIONES FINALES**

---

Después de haber presentado las conclusiones a las que hemos llegado en este trabajo de investigación, queremos hacer algunas indicaciones sobre las limitaciones que hemos encontrado para llevarlo a cabo y sobre posibles líneas de investigación futuras que puedan impulsar el desarrollo de la enseñanza bilingüe desde la solidez metodológica. Queremos, además, dejar constancia de algunas consideraciones que estimamos de interés en relación con la enseñanza bilingüe y su gestión en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

Este trabajo ha puesto de manifiesto la gran aceptación de los programas bilingües en los centros escolares de educación primaria tanto entre el profesorado como entre los padres y madres de alumnos. La conciencia social de la importancia del dominio de lenguas extranjeras, especialmente la lengua inglesa, como herramientas indispensables para la movilidad laboral y el intercambio cultural ha facilitado en gran medida la puesta en marcha de estos programas. También ha contribuido a esta aceptación el éxito de programas bilingües que llevaban más tiempo en marcha, como es el caso de los centros MEC/British Council, que, por otra parte, no eran suficientes para atender la demanda de padres y madres que querían matricular allí a sus hijos. Este interés de los padres para que sus hijos sean más competentes en una lengua extranjera, unido a los requerimientos en política de idiomas que llegaban desde la Unión Europea, llevó a la Junta de Castilla y León a iniciar las secciones bilingües cuya evolución hemos analizado.

Resulta notorio que el esfuerzo tanto de la administración educativa como de los propios centros escolares por satisfacer el interés de la sociedad por el aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido y es muy importante. Sin embargo, los resultados obtenidos en esta investigación nos muestran un escenario con luces y sombras en la gestión de los programas.

Además de la aceptación anteriormente mencionada hemos podido comprobar el gran interés que los equipos directivos muestran por informarse y aprender sobre el funcionamiento de estos programas y las buenas prácticas asociadas a ellos. Sin embargo, encontramos que muchos equipos directivos nunca han recibido formación en el campo de la educación bilingüe y su gestión y, además, parece que esta formación no les resulta accesible. En este ámbito de la formación, hemos observado que los equipos están interesados en que sus profesores sigan cursos o talleres de trabajo que estén relacionados con las necesidades detectadas en el centro, pero, según sus respuestas, una gran parte de ellos manifiestan tener que limitarse a informar y animar a los profesores a que traten de formarse y no pueden tomar decisiones en el campo de la formación continua de sus docentes. En línea con la relación entre la formación y las buenas prácticas, consideramos que el éxito de los programas bilingües también puede verse reforzado si contamos con una formación previa –pre-service– en este modelo de enseñanza, y que esta formación se viera complementada con la realización de prácticas escolares en centros con programas bilingües ejemplares.

Un aspecto sumamente positivo que hemos detectado es el hecho de que los equipos directivos sean conscientes de la importancia que tienen la

coordinación y la cooperación entre profesores implicados para la buena marcha del programa y en buena medida consigan encontrar tiempos que establecen en el horario escolar para que los profesores se reúnan. No obstante, también manifiestan encontrar cada vez más complicado habilitar estas ocasiones para la coordinación a medida que el programa va avanzado curso a curso por carecer del personal docente necesario para atender adecuadamente al alumnado mientras los profesores se reúnen.

Coincidiendo con las ideas reiteradamente expuestas en la literatura especializada sobre el tema, los equipos directivos muestran preocupación por la continuidad o estabilidad del profesorado. En general, la movilidad del profesorado es elevada, con grandes diferencias de unos centros a otros, y para los equipos directivos la salida de profesorado con experiencia supone un problema doble: por un lado, se marcha una persona que conoce la dinámica del programa, su diseño, metodología y contexto de trabajo, alguien integrado en el centro y su funcionamiento; por otro lado llega un docente nuevo que hay que poner al día en todo lo relacionado tanto con el centro como con el programa y al que hay que supervisar o tutelar durante un tiempo para que se adapte lo antes posible al nuevo entorno de trabajo.

Siguiendo con otro punto fuerte en la marcha de estos programas bilingües hemos detectado un alto grado de satisfacción de los equipos directivos con el trabajo del profesorado especialista a la hora de crear materiales para el aula y ha quedado patente la existencia de una significativa cantidad de materiales de aula a disposición del profesorado. En cuanto a la disponibilidad de recursos tecnológicos, la situación puede considerarse aceptable, si bien las diferencias

entre centros son muy significativas. La falta de recursos tecnológicos supone una carga de trabajo mayor para el profesorado, al tener que crear materiales para el aula que son fácilmente accesibles mediante Internet o a través de una pizarra digital. Como hemos podido ver, el esfuerzo de la administración por proveer a los centros escolares con estos recursos fue muy grande en los comienzos de estos programas para luego desaparecer progresivamente, tal y como lamentan algunos de los sujetos participantes.

Sin duda alguna, la evaluación es un elemento clave para que cualquier programa pueda funcionar con eficacia. En este sentido, encontramos como un hecho muy positivo la gran importancia que los equipos directivos otorgan a la evaluación de los programas y su interés por incorporar evaluadores externos especialistas que puedan indicarles cómo mejorar estos programas, aunque muchos centros manifiesten no tener las competencias necesarias para poder tomar esa decisión. Hemos podido comprobar que la evaluación es uno de los aspectos donde los equipos se sienten menos apoyados y asesorados, pues además de señalar frecuentemente no estar preparados para realizar una evaluación bien estructurada, se encuentran con que no tienen autonomía para tomar decisiones que pudieran solventar los problemas que ellos detectan con el seguimiento que hacen. Como ya mencionamos en la fundamentación teórica, coincidimos con Pérez Juste (2006) en la necesidad de incluir la evaluación en el diseño del programa, pero parece complicado emprender esta tarea cuando se diseña un programa sin tener formación en educación bilingüe o en evaluación. Por ello consideramos de crucial importancia establecer un modelo estandarizado que pueda ser integrado en los programas a la vez que

se forma y asesora a los equipos directivos sobre su aplicación y se hace un seguimiento riguroso desde la administración educativa.

Queríamos terminar este apartado haciendo referencia al liderazgo de los equipos directivos desde su autonomía en la gestión de los programas bilingües. Las respuestas obtenidas en los cuestionarios y en las entrevistas muestran unos equipos directivos muy interesados en que los programas funcionen, tratando de obtener el máximo apoyo y compromiso del profesorado para conseguirlo. El apoyo parece conseguido y el compromiso del profesorado, aunque puede mejorarse, puede considerarse como bastante aceptable. Sin embargo, observamos la limitación de los equipos a la hora de tomar decisiones que pueden favorecer la marcha de los programas y la gran dependencia de la administración educativa para encontrar apoyo y asesoramiento. Creemos que es conveniente incidir en la estrecha relación entre gestión y resultados, así pues, del mismo modo que la puesta en marcha de un programa bilingüe supone una modificación importante en el proyecto educativo del centro y, como consecuencia, en su gestión, esta gestión que se hace del centro va, a su vez, a tener un impacto en la marcha del programa bilingüe. La importancia de contar con equipos directivos bien preparados, con capacidad de gestión y apoyo institucional, nos parece crucial.

En este trabajo de investigación hemos seguido una metodología evaluativa cuyo objetivo es la reflexión, a partir de los datos obtenidos, para luego tomar decisiones. Consideramos que, dado el nivel de dependencia que se tiene de la administración, especialmente en la educación pública, es responsabilidad de ésta el acercarse a los centros a conocer en profundidad la realidad de cada

programa y poder trabajar conjuntamente con los equipos directivos para tomar decisiones que favorezcan el liderazgo del equipo y la marcha del programa. Se escapa a los datos que aporta esta investigación si la propia Administración cuenta con suficiente personal formado y preparado para poder llevar adelante una tarea tan exigente. La capacidad de la administración para el seguimiento de los programas bilingües podría constituir un tema de investigación que aportaría información de interés al campo de estudio de este trabajo.

### **8.3. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN QUE QUEDAN ABIERTAS**

---

A medida que hemos ido avanzando en este trabajo de investigación y nos hemos esforzado en tratar de analizar y dar una explicación a los datos obtenidos, hemos comprobado que, si bien hemos podido dar respuesta a algunos de los interrogantes que nos planteábamos al inicio de nuestra tesis, también han surgido nuevas preguntas a las que no hemos podido dar respuesta. Estas preguntas abren nuevas vías de investigación y su respuesta constituiría además un complemento más para conocer el mundo de la educación bilingüe y contribuir a aportar datos que nos ayuden a gestionar los programas de forma eficaz y eficiente.

A pesar de la limitación que supone el tamaño de la muestra consideramos que hemos hecho una selección apropiada y lo suficientemente amplia como para aportar solidez a la investigación. Sin embargo, creemos que sería conveniente

que surgieran más trabajos en esta línea de investigación, para complementarla.

Una vez analizados los datos que hemos mostrado en este trabajo de investigación, consideramos que se abren tres líneas de investigación principales que podrían aportar información muy valiosa y adicional a la que nosotros hemos presentado:

- A. Determinar las variables que los equipos directivos consideran que deben incluirse en la evaluación de un programa bilingüe.

Las dificultades relacionadas con la evaluación de los programas bilingües han quedado patentes en esta investigación, ya que es uno de los aspectos a los que los sujetos participantes otorgan mayor importancia como herramienta para que los programas funcionen. El problema con el que se encuentran los equipos directivos es doble: buena parte de ellos no están formados para afrontar una evaluación formal de programas y además carecen de modelos con los que trabajar. Ya hemos mencionado a autores como Borderías (2011) y Bruton (2011b; 2013) quienes ponen de manifiesto la falta de seguimiento formal de los programas bilingües no solo en el territorio nacional, sino en el ámbito europeo.

Creemos importante realizar una investigación que ayude a determinar las variables que los equipos directivos consideran que deben ser incluidas en una evaluación formal del programa en su centro escolar.

Esta investigación debería procurar además, encontrar modelos de evaluación de programas bilingües, preferiblemente en el ámbito nacional o europeo, que se hayan aplicado con éxito.

Partiendo de los datos aportados por los equipos directivos y, si es posible, del profesorado especialista y apoyándose en modelos de evaluación que han funcionado en otros lugares se deberá generar un documento de evaluación estándar que sirva de modelo a los equipos directivos y a la administración educativa para modificarlo y adaptarlo a las características del centro y del programa. El modelo deber servir para aportar datos fiables a la administración y así poder apoyar al equipo directivo en la toma de decisiones de forma rápida y eficaz.

En este estudio hemos tratado de aportar información sobre el interés de los equipos directivos por contar con la posibilidad de hacer una evaluación formal tanto interna como externa y sobre la necesidad de asesoramiento en este campo. Sin embargo, resulta necesario llevar a cabo un estudio más exhaustivo en este terreno que pueda aportar soluciones a los problemas detectados. Coincidimos con Tejedor (2000: 321) en que “no hay un único camino para realizar la evaluación de un programa por lo que habrá necesariamente que prestar atención a numerosos elementos a la hora de concretar un diseño o plan de análisis: condiciones organizacionales, necesidades, intereses y valores de los implicados en el proceso...”.



- B. Analizar cuáles son las demandas de formación continua en bilingüismo tanto de profesorado como de equipos directivos.

Este trabajo ha puesto de manifiesto dos aspectos relacionados con la formación en educación bilingüe. Hemos visto que un número importante de centros escolares carece de equipos directivos con formación en educación bilingüe y en evaluación de programas y también hemos podido comprobar que se observa un interés alto por la formación continua entre el profesorado especialista pero que, sin embargo, la participación en cursos resulta deficiente.

Entendemos que estos datos nos indican que es necesario hacer una investigación en profundidad sobre las necesidades reales de formación en educación bilingüe, entendiendo por tales aquellas necesidades que sean manifestadas tanto por profesores como por equipos directivos. Conociendo cuáles son las carencias en formación y cuáles son los intereses de profesores y equipos directivos, la administración educativa, que es la encargada de gestionar la mayor parte de la formación continua, podrá diseñar cursos que sean pertinentes y buscar especialistas capaces de impartirlos.

En el campo de las necesidades de formación continua del profesorado hemos encontrado varios estudios realizados en la Comunidad de Madrid como los de Pena y Porto (2008), Olivares y Pena (2013) o Cabezuelo y Fernández (2014) entre otros. En Castilla y León, sin embargo, sólo hemos tenido acceso a un estudio realizado por Durán y

Beltrán (2016). Estimamos muy conveniente seguir investigando en este campo con el objetivo de concretar los intereses de los docentes, determinar si prefieren la formación presencial o a distancia o abordar las diferentes modalidades de formación para que se pueda atender el mayor número de necesidades posible.

- C. Analizar cuál es la situación del alumnado con dificultades y las necesidades para su atención.

Este trabajo ha puesto de manifiesto que muchos de los centros con secciones bilingües no han contemplado en su proyecto la posibilidad de encontrarse con alumnos con dificultades y los mecanismos que deberían poner en marcha en caso de que esa situación se produzca.

Como hemos destacado en nuestra fundamentación teórica, los programas bilingües son programas de muy larga duración por lo que se pueden dar cambios importantes en el contexto de los centros escolares desde su inicio en adelante. Así lo han reflejado varios de los sujetos participantes tanto en las preguntas de respuesta abierta del cuestionario como en las entrevistas: la realidad de los centros va evolucionando y necesitan hacer cambios estructurales en el proyecto bilingüe, aunque en ocasiones se sienten limitados para acometerlos.

Entendemos, por lo tanto, que es importante proseguir con investigaciones ulteriores que determinen cuál es la cantidad y perfil de alumnado con dificultades para seguir el programa, qué tipo de

problemas se detectan, qué tipo de soluciones se están dando en los centros y si están obteniendo resultados positivos.

Con esos datos estaremos en condiciones de determinar aquellas metodologías que están resultando más eficaces y podremos, además, identificar las necesidades organizativas de personal, espacios, tiempo y recursos de los centros escolares para poder solucionar sus mayores dificultades de forma eficaz, creativa y relevante para todos los agentes de la comunidad escolar.

Nos gustaría concluir nuestro trabajo con la siguiente cita de Lizasoain y Joaristi (2000; 358) ya que en ella se expresa con claridad la naturaleza del fin último de nuestra investigación: “En primer lugar, y como marco general de referencia, (...) el objetivo primordial de la investigación aplicada no es la búsqueda de la verdad o la producción de conocimiento, sino el uso, el empleo de dicho conocimiento para la acción, la intervención, en definitiva, la mejora”.



## **BIBLIOGRAFÍA:**

---

---

## **1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---

- Agudo, M<sup>a</sup> T. (coord.) (2004) *Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en educación infantil: convenio M.E.C.-British Council*. Madrid: MEC.
- Alkin, M. (1969) Evaluation theory development. *UCLA: Evaluation Comment*, 2 (1), 2-7. Recuperado el 21 de octubre de 2014 de: [https://www.cse.ucla.edu/products/evaluation/cresst\\_ec1969\\_o.pdf](https://www.cse.ucla.edu/products/evaluation/cresst_ec1969_o.pdf)
- Anderson, L. W., y Krathwohl, D. (Eds.) (2001) *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Araneda, A. (2006) La triangulación como técnica de científicidad en investigación cualitativa, pedagógica y educacional. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 5 (10), 11-37. Recuperado el 23 de enero de 2015 de: <http://www.rexe.cl/index.php/REXE/issue/view/16>
- Arias, B. y Morillo-Campbell, M. (2008) *Promoting ELL Parental Involvement: Challenges in Contested Times*. Arizona: Arizona State University, Education Policy Research Unit. Recuperado el 21 de octubre de 2014 de: <http://epsl.asu.edu/epru/documents/EPSSL-0801-250-EPRU.pdf>
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994) *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Baetens Beardsmore, H. (2002) The Significance of CLIL/EMILE. En D. Marsh (Ed.), *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential* (pp. 24-26). Finlandia: University of Jyväskylä (European Unit, Public Services Contract 2001- 3406/001-001).

- Baetens Beardsmore, H. (2009) Language Promotion by European Supranational Institutions. En O. García, *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century: A Global Perspective* (pp. 197-217). Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Baker, C. (2001) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Beacco, J., Byram, M. (2003). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe Language Policy Division.
- Bedynska, M., Kowalczyk, K. (2003) Our Responsibility, Our Roles and Our Tasks. En G. Boldizsár (coord.) *An Introduction to the Current European Context in Language Teaching*. (pp. 21-30) Graz: European Centre for Modern Languages of the Council of Europe.
- Beltrán, F. (2008) English Today and English Next: Its Once and Future Role in Education". En S. Sánchez-Reyes y R. Durán (Ed.), *Didactic Approaches for Teachers of English in an International Context* (pp. 37-51). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Bentley, K (2010) *The TKT Teaching Knowledge Test Course CLIL Module Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bingham Wesche, M (2002) Early French Immersion: How has the original Canadian model stood the test of time? En P. Burmeister, T. Piske y A. Rohde (Ed.), *An Integrated View of Language Development* (pp. 357-379). Trier: Wissenschaftlicher Verlag. Recuperado el 21 de octubre de 2014 de: [www.fmks-online.de/\\_wd\\_showdoc.php?pic=865](http://www.fmks-online.de/_wd_showdoc.php?pic=865)
- Bisquerra, R. (Coord.) (2009) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W., y Krathwohl, D. (1956) *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. New York, Toronto: Longmans, Green.
- Bloom, B.S., Hastings, J.T. y Madaus, G.F. (1975) *Evaluación del aprendizaje*. Vol. 1. Buenos Aires: Troquel.
- Boldizsár, G. (2003) Language Policies, Language Education Policies. En G. Boldizsár (coord.) *An Introduction to the Current European Context in Language Teaching*. (pp. 7-10) Graz: European Centre for Modern Languages of the Council of Europe.
- Bonnet, A. (2012) Towards an Evidence Base for CLIL. How to Integrate Qualitative and Quantitative as well as Process, Product and Participant Perspectives in CLIL Research. *International CLIL Research Journal* Vol. 1(4), 66-78. Recuperado el 5 de abril de 2015 de <http://www.icrj.eu/14/article1.html>
- Borderías, R (2011) La inspección y la enseñanza bilingüe. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España (ADIDE)* Mayo 2011 nº 14. Recuperado el 19 de abril de 2013 de [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=285&Itemid=70](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=285&Itemid=70)
- Bourdieu, P. (1991) *Language and Symbolic Power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Breidbach, S. y Viebrock, B. (2012) CLIL in Germany – Results from Recent Research in Contested Field of Education. *International CLIL Research Journal* Vol. 1 (4), 5-16. Recuperado el 5 de abril de 2015 de <http://www.icrj.eu/14/article1.html>
- Bruton, A. (2011a) Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? A reply to Lorenzo, Casal and Moore (2010). *Applied Linguistics*, 32(2), 236-241.



- Bruton, A. (2011b) Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System* 39 (4), 523-532. Recuperado el 4 de noviembre de 2014 de [http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/bruton\\_is\\_clil\\_so\\_beneficial\\_or\\_just\\_selective.pdf](http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/bruton_is_clil_so_beneficial_or_just_selective.pdf)
- Bruton, A. (2013) CLIL: Some of the reasons why... and why not. *System*, 41(3), 587-597. Recuperado el 4 de noviembre de 2014 de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X13000894>
- Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe Language Policy Division.
- Cabezuelo, P. y Fernández, R. (2014) A case study on teacher training needs in the Madrid bilingual project. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 7 (2), 50-70. Recuperado el 11 de agosto de 2015 de <http://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/viewFile/4220/pdf>
- Centre for Excellence in Learning and Teaching (CELT) (2011) A Model of Learning Objectives. *Iowa State University*. Recuperado el 9 de junio de 2015 de <http://www.celt.iastate.edu/pdfs-docs/teaching/RevisedBloomsHandout.pdf>
- Cohen, L. y Manion, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Collier, V.P. (1995) Acquiring a Second Language for School. *Directions in Language and Education*, 1 (4). Washington DC: NCBE. Recuperado 20 de octubre de 2014 de <http://www.thomasandcollier.com/publications.html>
- Collier, V.P. y Thomas, W. P. (2004) The Astounding Effectiveness of Dual Language Education for All. *NABE Journal of Research and Practice*, 2 (1) Winter 2004, 1-20. Recuperado 20 de octubre de 2014 de <http://www.thomasandcollier.com/publications.html>

- Consejo de Europa (1954) *Convenio Cultural Europeo*. Recuperado el 21 de enero de 2015 de: [http://www.urjc.es/ceib/espacios/panorama/instrumentos/cohesion\\_social/ce/documentos/cultura/Conv\\_Cultural\\_Europeo.pdf](http://www.urjc.es/ceib/espacios/panorama/instrumentos/cohesion_social/ce/documentos/cultura/Conv_Cultural_Europeo.pdf)
- Council of Europe (1982) *Recommendation No. R (82) 18 of the Committee of Ministers to Member States Concerning Modern Languages*. Recuperado el 7 de diciembre de 2014 de: <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=601630&SecMode=1&DocId=676400&Usage=2>
- Council of Europe (1998) *Recommendation No. R (98) 6 of the Committee of Ministers to Member States Concerning Modern Languages*. Recuperado el 21 de octubre de 2014 de: <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530647&SecMode=1&DocId=459522&Usage=2>
- Council of Europe (2006) *Plurilingual Education in Europe: 50 Years of International Cooperation*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. Recuperado el 21 de octubre de 2014 de: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurinlingalEducation\\_En.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurinlingalEducation_En.pdf)
- Council of The European Union (2014) *Conclusions on multilingualism and the development of language competences*. Brussels: EDUCATION, YOUTH, CULTURE and SPORT Council meeting. Recuperado el 21 de octubre de 2014 de: [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/educ/142692.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142692.pdf)
- Coyle, D. (2007) Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 543-562.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010) *CLIL Content and Language Integrating Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Cronbach, L.J. (1982) *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cummins, J. (1981) The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En California State Department of Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 3-49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University. Recuperado el 20 de octubre de 2014 de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED249773.pdf>
- Cummins, J. (1995) Bilingual education and anti-racist education. En O. García and C. Baker (Ed) *Policy and Practice in Bilingual Education: A Reader Extending the Foundations*. (pp. 63-69) Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2005) Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls. Alexandria, VA: *TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting*. Recuperado el 21 de Octubre de 2014 de: <http://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/symposium-on-dual-language-education-3.pdf?sfvrsn=0>
- Dafouz, E., Llinares, A. y Morton, T. (2010) CLIL across Contexts: A Scaffolding Framework for CLIL Teacher Education. *Views*, 19 (3), 12-20.
- Dalton-Puffer, C. (2007) *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dalton-Puffer, C. (2009) Communicative Competence and the CLIL Lesson. En Y. Ruiz de Zarobe y R. Jiménez Catalán (Ed.). *Content and Language Integrated Learning* (pp. 197-214). Bristol: Multilingual Matters.
- De Graff, R., Koopman, G., Anikina, Y. y Westhoff, G. (2007) An observation tool for effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), 603-224.

- De Miguel, M. (1988) Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluze (coord.) *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 60-77). Madrid: Narcea.
- De Miguel, M (2000) La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 289-317. Recuperado el 21 de octubre de 2014 de <http://revistas.um.es/rie/issue/view/9951/showToc>
- Desai, Z. (2010) Laissez-faire approaches to language in education policy do not work in South Africa. En Z. Desai, M. Qorro y B. Brock-Utne (Ed.). *Educational Challenges in Multilingual Societies* (pp. 102-112). Cape Town: African Minds.
- Dowling, T (2010) Taught language or talked language: Second language teaching strategies in an isiXhosa beginners' class at the University of Cape Town. En Z. Desai, M. Qorro y B. Brock-Utne (Ed.). *Educational Challenges in Multilingual Societies* (pp. 113-128). Cape Town: African Minds.
- Durán, R., Sánchez-Reyes, S., y Beltrán, F. (2004) *La formación del profesorado de lengua inglesa en un contexto europeo*. Salamanca: Ediciones Almar.
- Durán, R. y Beltrán, F. (2016) A Regional Assessment of Bilingual Programmes in Primary and Secondary Schools: the Teachers' Views (en prensa). *Porta Linguarum*, Vol. 25.
- Ellis, R. (1999) *Learning a Second Language through Interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins B. V.
- Embajada de Francia en Madrid. (2011) *Enseñanza del francés: firma en Valladolid de un convenio marco*. Recuperado el 7 de noviembre de 2014 de: [http://ambafrance-es.org/france\\_espagne/spip.php?article4878](http://ambafrance-es.org/france_espagne/spip.php?article4878)

- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9 (1), (pp. 11-43). Recuperado el 21 de octubre de 2014 de: [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm)
- European Commission (1995) *White paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2003) *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*. Brussels: European Commission
- European Commission (2005) *Europeans and Languages*. Special Eurobarometer 63.4, September. Brussels: European Commission.
- European Commission (2008) *Council Resolution of 21 November 2008 on a European strategy for multilingualism*. Official Journal C 320 16/12/2008. Recuperado el 21 de octubre de 2014 de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=OJ:C:2008:320:TOC>
- European Commission (2009) *Opinion of the European Economic and Social Committee on "Multilingualism."* Brussels: Official Journal of the European Union (2009/C 77/25).
- European Commission (2011a) *Report on the implementation of Council Resolution of 21 November 2008 on a European strategy for multilingualism (2008/C 320/01)*. Brussels. Recuperado el 21 de octubre de 2014 de: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52011XG1220\(05\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52011XG1220(05))
- European Commission (2011b) *Council conclusions on language competences to enhance mobility. 3128th EDUCATION, YOUTH, CULTURE and SPORT Council meeting*. Brussels. Recuperado el 21 de octubre de 2014 de: [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/educ/126373.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/126373.pdf)

- European Commission (2012a) *European Council 28/29 June 2012. Conclusions*. Brussels. Recuperado el 21 de octubre de 2014 de [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/ec/131388.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/131388.pdf)
- European Commission (2012b) *European Parliament resolution of 11 September 2012 on Education, Training and Europe 2020*. Strasbourg. Recuperado el 21 de octubre de 2014 de: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&language=EN&reference=P7-TA-2012-323>
- Eurydice (2006) *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: Eurydice
- Eurydice (2008) *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2012) *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Brussels: Eurydice.
- F.A.P.A. Francisco Giner de los Ríos. *Informe sobre el Programa de Centros Bilingües de la Comunidad de Madrid, 2009*. Recuperado el 11 de diciembre de 2014 de: [http://www.educarueca.org/IMG/pdf/informe\\_fapa\\_bilinguismo.pdf](http://www.educarueca.org/IMG/pdf/informe_fapa_bilinguismo.pdf)
- Fernández, R. and Halbach, A. (2011). Analysing the Situation of Teachers in the Madrid Bilingual Project after Four Years of Implementation. En Y. Ruiz de Zarobe, J. Manuel Sierra and F. Gallardo del Puerto (eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts* (pp. 241-270). Bern: Peter Lang.
- Fleischmann, E. (2007). The Growth of a Bilingual School: a Principal's Perspective. En A. Camillery (Ed.) *Promoting Linguistic Diversity and Whole-school Development* (pp. 45-56). Graz: European Centre for Modern Languages of the Council of Europe.
- García, O. (2009) *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century: A Global Perspective*. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.

- García, O., Torres-Guevara, R. (2010) Monoglossic Ideologies and Language Policies in the Education of U.S. Latinos/as. En E. Murillo, S. Villenas, R. T. Galván, J. Sánchez, C. Martínez y M. Machado-Casas (Ed.). *Handbook of Latinos and Education: Research, Theory and Practice* (pp. 182-194). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum. Recuperado el 21 de octubre de 2014 de: <http://ofeliagarciaidotorg.files.wordpress.com/2011/02/os.pdf>
- Genesee, F. (Ed.) (1999) *Program Alternatives for Linguistically Diverse Students*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity & Excellence, University of California. Recuperado el 21 de octubre de 2014 de: <http://www.cal.org/crede/pdfs/epr1.pdf>
- Gold, N. (2006) *Successful Bilingual Schools: Six Effective Programs in California*. San Diego: San Diego County Office of Education.
- González Soto, A. (2011) *Evaluación para la mejora de centros docentes*. Las Rozas, Madrid: Wolters Kluwer
- Heras, L. (1997) *Comprender el espacio educativo*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Heugh, K (2000) *The Case Against Bilingual and Multilingual Education in South Africa*. Cape Town: PRAESA, Occasional Papers N° 6, UCT. Recuperado el 21 de octubre de 2014 de: <http://www.praesa.org.za/files/2012/07/Paper6.pdf>
- Howard, E., Sugarman, J. y Christian, D. (2003) *Trends in Two-Way Immersion Education, a Review of The Research*. Baltimore: Center for Applied Linguistics, Report 63. Recuperado el 21 de octubre de 2014 de: <http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report63.pdf>

- Hüttner, J. y Smit, U. (2014) CLIL (Content and Language Integrated Learning): The bigger picture. A response to: A. Bruton. 2013. CLIL: Some of the reasons why and why not. *System* 41 (2013): 587e597. *System* 44 (2014), 160-167. Recuperado 6 de noviembre de 2014 de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X14000463>
- Instituto Nacional de Estadística. *Demografía y población: cifras oficiales de población resultantes de la revisión del Padrón municipal a 1 de enero, 2014*. Recuperado el 30 de septiembre de 2015 de <http://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.html?padre=517&dh=1>
- Ioannou-Georgiu, S. y Pavlou, P. (Ed.) (2011) *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education*. European Commission COMENIUS 2.1, SOCRATES Programme. Recuperado el 14 de octubre de 2014 de [http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Anglika/teaching\\_material/clil/guidelinesforclilimplementation1.pdf](http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Anglika/teaching_material/clil/guidelinesforclilimplementation1.pdf)
- Jenkins, J. (2006) Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly*, 40(1), 157-181. Recuperado el 9 de diciembre de 2014 de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/40264515/pdf>
- Johnstone, R. (Ed.) (2010) *Programa de Educación Bilingüe en España. Informe de Evaluación*. Ministerio de Educación, British Council España. Recuperado el 21 de octubre de 2014 de: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/que-estudiar/enseanzas-idiomas/centros-bilingues/pebinformedela-evaluacion.pdf?documentId=0901e72b80d8abc9>
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981) *Standards for evaluations of educational programs, projects and materials*. New York: Mc-Graw Hill.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994) *Program Evaluation Standards*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.



- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2011) *The Program Evaluation Standards*. Recuperado el 21 de octubre de 2014 de: <http://www.jcsee.org/program-evaluation-standards/program-evaluation-standards-statements>
- Korthagen, F., Loughran, J. y Russell, T. (2006) Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2006), 1020-1041.
- Krashen, S. (1997) Why bilingual education?. *ERIC Digest*. Charleston, WV: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. Recuperado el 21 de octubre de 2014 de: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED403101.pdf>
- Lambert, W.E. (1987) The effects of bilingual and bicultural experiences on children's attitudes and social perspectives. En P. Homel, M. Palić, & D. Aaronson (eds.), *Childhood bilingualism: Aspects of linguistic, cognitive and social development* (pp.197-221). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 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. y Sierra, J. (2010) Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal*, 64 (4), 367-375.
- Lasagabaster, D., y Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.) (2010) *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Lincoln, Y.S., y Guba, E.G. (1985) *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, Ca.: Sage.
- Lindholm-Leary, K. (2000) *Biliteracy for a Global Society: An Idea Book on Dual Language Education*. Washington D.C.: NCBE. The George Washington University.

- Lizasoain, L., y Joaristi, L. (2000) El análisis de datos en la evaluación de programas educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 357-379. Recuperado el 29 de agosto de 2015 de: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/109031/103701>
- Lorenzo, F., Casal, S. y Moore, P. (2010) The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418-442. Recuperado el 16 de diciembre de 2014 en: <http://apliij.oxfordjournals.org/content/31/3/418.full.pdf+html>
- Lova, M., Bolarín, M.J. y Porto, M. (2013) Programas bilingües en Educación Primaria: Valoraciones de docentes. *Porta Linguarum* 20, Junio 2013, 253-268.
- Lukas, J. y Santiago, K. (2004) *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Macdonald, B. (1976) Evaluation and the Control of Education. En D. Tawney (Ed) *Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications*, (pp.125-136). London: McMillan.
- Marsh, D y Langé G. (Eds.) (1999) *Implementing Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marsh, D. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marsh, D., Maljers, A., y Hartiala, A. (2001) *Profiling European CLIL Classrooms*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marsh, D. (Ed.) (2002) *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Finlandia: University of Jyväskylä (European Unit, Public Services Contract 2001- 3406/001-001).
- Martínez Mediano, C. (2007) *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. Madrid: UNED.

- Martínez Mediano, C (2010) *Evaluación de programas. Modelos y procedimientos*. Madrid: UNED.
- Massler, U. (2011) Assessment in CLIL learning. En S. Ioannou-Georgiou y P. Pavlou (Ed.) *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education*. (pp. 114-136). European Commission COMENIUS 2.1, SOCRATES Programme. Recuperado el 7 de noviembre de 2014 de [http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Anglika/teaching\\_material/clil/guidelinesforclilimplementation1.pdf](http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Anglika/teaching_material/clil/guidelinesforclilimplementation1.pdf)
- Mateo, J. (2000) *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE, Universidad de Barcelona.
- Medina, A. y Villar, L. M. (Coord.) (1995) *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Editorial Universitas.
- Mehisto, P., Marsh, D., y Frigols, M.J. (2008) *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.
- Moore, P. y Lorenzo, F. (2007) Adapting Authentic Materials for CLIL Classrooms: an Empirical Study. *Views* 16(3), 28-35.
- Moreno, J. (2003). Brief information: The Common European Framework of Reference for Languages and The European Language Portfolio. En G. Boldizsár (coord.) *An introduction to the current European context in language teaching*. (pp. 11-18). Graz: European Centre for Modern Languages of the Council of Europe.
- Muñoz, C (2002) CLIL/AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera). En D. Marsh (Ed.), *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential* (pp. 24-26). Finlandia: University of Jyväskylä (European Unit, Public Services Contract 2001- 3406/001-001).

- Navareño, P. (2012) La dirección de centros educativos en España. Liderazgo y gestión para la mejora escolar. *Avances en Supervisión Educativa*. Revista Nº 17. Recuperado el 1 de Abril de 2015 de: [http://www.adide.org/revista/images/stories/revista17/ase17\\_art01.pdf](http://www.adide.org/revista/images/stories/revista17/ase17_art01.pdf)
- Navés, T. y Muñoz, C. (1999) CLIL Experiences in Spain. En D. Marsh y G. Langé (Eds.). *Implementing Content and Language Integrated Learning* (pp. 145-158). Finlandia: University of Jyväskylä.
- Navés, T., Muñoz C. y Pavesi, M. (2002). Second Language Acquisition for CLIL. En G. Langé. y P. Bertaux (Eds.), *The AICLE Professional Development Course* (pp. 53-102). Milan: Ministero della Istruzione della Università e della Ricerca. Direzione Regionale per la Lombardia. Recuperado el 7 de noviembre de 2014 de: <http://es.scribd.com/doc/17677609/SLA-for-CLIL-by-Naves-Munoz-Pavesi-2002>
- Navés, T. (2009) Effective Content and Language Integrated Learning (CLIL) Programmes. En Y. Ruiz de Zarobe y R. Jiménez Catalán (Ed.). *Content and Language Integrated Learning* (pp. 22-40). Bristol: Multilingual Matters.
- Navés, T. (2011) Does Content and Language Integrated Learning and Teaching have a future in our schools?. *Associació de Professors i Professores d'Anglès de Catalunya (APAC)* June 2011- nº 72. Recuperado el 19 de abril de 2013, de: <http://www.apac.es/publications/>
- Olivares, M. y Pena, C. (2013) How Do We Teach Our CLIL Teachers? A Case Study from Alcalá University. *Porta Linguarum*, 19, enero 2013, 87-99.
- Patton, M.Q. (1980) *Qualitative Evaluation Methods*. Newbury Park: Sage.
- Pena, C. y Porto, M.D. (2008) Teacher beliefs in a CLIL education Project. *Porta Linguarum*, 10, Junio 2008, 151-161.

- Pérez Juste, R. (2000) La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261-287. Recuperado el 29 de agosto de 2015 de: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/109031/103701>
- Pérez Juste, R. (2006) *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Ramirez, M.D. (2011) CLIL Varieties across Europe. En S. Ioannou-Georgiou y P. Pavlou (Ed.) *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education*. (pp. 13-20) European Commission COMENIUS 2.1, SOCRATES Programme. Recuperado el 14 de octubre de 2013 de: [http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Anglika/teaching\\_material/clil/guidelinesforclilimplementation1.pdf](http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Anglika/teaching_material/clil/guidelinesforclilimplementation1.pdf)
- Robledo, M. y Cortez, J.D. (2002) Successful Bilingual Education Programs: Indicators of Success at the School Level. *Intercultural Development Research Association, IDRA Newsletter*. San Antonio: Texas. Recuperado el 19 de abril de 2013 de: [http://www.idra.org/IDRA\\_Newsletter/January\\_2002\\_Self\\_Renewing\\_Schools\\_Leadership/Successful\\_Bilingual\\_Education\\_Programs/](http://www.idra.org/IDRA_Newsletter/January_2002_Self_Renewing_Schools_Leadership/Successful_Bilingual_Education_Programs/)
- Robledo, M. (2008) Presenting IDRA's Framework for Effective Instruction of Secondary English Language Learners. *Intercultural Development Research Association, IDRA Newsletter*. San Antonio: Texas. Recuperado el 19 de abril de 2013, de: [http://www.idra.org/IDRA\\_Newsletter/november\\_-\\_December\\_2008\\_Enlightened\\_Public\\_Policy/Presenting\\_IDRAs\\_Framework/](http://www.idra.org/IDRA_Newsletter/november_-_December_2008_Enlightened_Public_Policy/Presenting_IDRAs_Framework/)
- Rodgers, T. (2001) *Language Teaching Methodology*. Washington DC: *Center for Applied Linguistics* September 2001. Recuperado el 21 de octubre de 2014 de: <file:///C:/Users/e/Downloads/LanguageTeachingMethodolog.pdf>

- Rodríguez, C., Pozo, T. y Gutiérrez, J (2006) La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, 12 (2), 289-305. Recuperado el 23 de enero de 2015 de: [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2\\_6.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm)
- Rossell, C. (2003) Policy Matters in Teaching English Language Learners: New York and California. *Urban Diversity Series. ERIC Clearinghouse on Urban Education. Series N° 117*. New York: N.Y.
- Ruiz-Garrido, M. y Fortanet-Gómez, I. (2009) Needs Analysis in a CLIL Context: A Transfer from ESP. En D. Marsh and P. Mehisto; D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J. Frigols-Martin, S. Hughes, & Gi. Langé (Eds.) *CLIL Practice: Perspectives from the Field* (pp.179-189). Finlandia: University of Jyväskylä.
- Ruiz Olabuénaga, J.L. (2012) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabariégo, M. (2009) La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (coord.) *Metodología de la investigación educativa* (pp. 51-87). Madrid: La Muralla.
- Sabariégo, M. y Bisquerra, R. (2009) Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra (coord.) *Metodología de la investigación educativa* (pp. 19-49). Madrid: La Muralla.
- Scriven, M (1967) The Methodology of Evaluation. En R.W. Tyler, R.M. Gagné y M. Scriven (eds.) *Perspectives of Curriculum Evaluation (American Evaluation Research Association Monograph on Curriculum Evaluation n. 1)*. Chicago: Rand Mc-Nally.
- Seidlhofer, B. (2001) Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, 11(2), 133-158.

- Seidlhofer, B. (2005) English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59(4), 339-341.  
Recuperado el 9 de diciembre de 2014 de:  
<http://eltj.oxfordjournals.org/content/59/4/339.full.pdf>
- Sierra, J.M., Gallardo, F. y Ruiz de Zarobe, Y. (2011) Good Practices and Future Actions in CLIL: Learning and Pedagogy. En Y. Ruiz de Zarobe, J.M. Sierra y F. Gallardo (Ed.) *Content and Foreign Language Integrated Learning* (pp.317-338). Bern: Peter Lang.
- Stake, R.E. (2006) *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- State of California (1998) *California Proposition 227, the "English in Public Schools" Initiative*. Recuperado el 21 de octubre de 2014 de:  
[http://ballotpedia.org/California\\_Proposition\\_227,\\_the\\_%22English\\_in\\_Public\\_Schools%22\\_Initiative\\_\(1998\)](http://ballotpedia.org/California_Proposition_227,_the_%22English_in_Public_Schools%22_Initiative_(1998))
- Siguán, M., y Mackey, W., (1986) *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Skutnabb-Kangas, T. y García, O. (1995) Multilingualism for All - General Principles?. En T. Skutnabb-Kangas (Ed) *Multilingualism for All*. (pp. 221-256). Lisse, the Netherlands: Swets and Zeitlinger. Recuperado el 21 de octubre de 2014 de: <http://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/multilingualism-for-all.pdf>
- Stufflebeam, D.L., Foley, W.J., Gephart, W.J., Guba, E.G., Hammond, R.L., Merriman, H.O. y Provus, M.M. (1971) *Educational Evaluation and Decision-making*. Itasca, Illinois: Peacock.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Swain, M. (2000) French immersion research in Canada: Recent contributions to SLA and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 20, 199-212.

- Tejada, J. (1999) La evaluación: Su conceptualización. En B. Jiménez Jiménez (Ed.) *Evaluación de programas, centros y profesores* (pp. 25-56). Madrid: Síntesis.
- Tejedor, F.J. (2000) El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 319-339. Recuperado el 29 de agosto de 2015 de: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/109031/103701>
- Thomas, W. P., y Collier, V. P. (1997). *School effectiveness for language minority students*. (NCBE Resource Collection Series, No. 9). Washington, DC: National Clearinghouse for English Language Acquisition. Recuperado el 19 de abril de 2014 [http://www.ncela.gwu.edu/files/rcd/BE020890/School\\_effectiveness\\_for\\_langu.pdf](http://www.ncela.gwu.edu/files/rcd/BE020890/School_effectiveness_for_langu.pdf)
- Thomas, W. P., y Collier, V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity, and Excellence, University of California-Santa Cruz. Recuperado el 21 de octubre de 2014 de: [http://crede.berkeley.edu/research/crede/research/llaa/1.1\\_final.html](http://crede.berkeley.edu/research/crede/research/llaa/1.1_final.html)
- Thomas, W.P. y Collier, V.P. (2003). The multiple benefits of dual language. *Educational Leadership*, 61(2), 61-64. Recuperado el 21 de octubre de 2014 de: [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el200310\\_thomas.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el200310_thomas.pdf)
- Travé, G. (2013) Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe. *Revista de Educación*, 361, Mayo-Agosto 2013, 379-402.
- Tucker, G.R. (1999) A Global Perspective on Bilingualism and Bilingual Education. *ERIC Digest*. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. Washington DC.
- Tyler, R.W. (1986) *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.



Villarreal, A. (2009) Ten Principles for an Effective Education Plan for English Language Learners at the Secondary Level. *Intercultural Development Research Association, IDRA Newsletter*. San Antonio, Texas. Recuperado el 19 de abril de 2013, de [http://www.idra.org/IDRA\\_Newsletter/January\\_2009\\_Curriculum\\_Quality\\_and\\_Access/Ten\\_Principles\\_Part\\_I/](http://www.idra.org/IDRA_Newsletter/January_2009_Curriculum_Quality_and_Access/Ten_Principles_Part_I/)

Vygotsky, L.S. (1978) *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walqui, A. (2006) Scaffolding instruction for English learners. A conceptual framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9 (2), 159-180. Recuperado el 21 de octubre de 2013 de: <http://www.educacion.gob.es/exterior/centros/losangeles/es/series/201003-Scaffolding-Walqui.pdf>

## **2. REFERENCIAS NORMATIVAS**

---

Castilla y León. Orden EDU/320/2005, de 8 de marzo, por la que se convoca concurso público para la selección del profesorado de enseñanzas escolares que participará en cursos de metodología y didáctica o de idiomas en Inglaterra, Francia y Alemania durante el verano de 2005. BOCYL N. 49. 11/03/2005.

Castilla y León. Orden EDU/1141/2005, de 2 de septiembre, por la que se crean secciones lingüísticas de lengua inglesa en colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Castilla y León. BOCYL N. 177. 13/09/2005.

Castilla y León. Orden EDU 6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. BOCYL N. 8. 12/01/2006.

Castilla y León. Instrucción de 4 de enero de 2006 por la que se establecen medidas de apoyo a los centros públicos que resulten autorizados por la aplicación de 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.

Castilla y León. Orden EDU/165/2006, de 9 de febrero, por la que se convoca concurso público para la selección del profesorado de enseñanzas escolares que participará en cursos de metodología y didáctica o de idiomas en Inglaterra, Francia y Alemania durante el verano de 2006, cofinanciados por el Fondo Social Europeo. BOCYL N. 32. 15/02/2006.

Castilla y León. Orden EDU/493/2006, de 24 de marzo, por la que se autoriza la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos para su puesta en funcionamiento el curso 2006/2007. BOCYL N. 63. 30/03/2006.

Castilla y León. Orden EDU/215/2007, de 6 de febrero, por la que se convoca concurso público para la selección del profesorado de centros de enseñanza no universitaria que participará en cursos de metodología y didáctica o de idiomas en Inglaterra, España, Francia, Alemania y Portugal durante 2007, cofinanciados con el Fondo Social Europeo y el Ministerio de Educación y Ciencia. BOCYL N. 31. 13/03/2007.

Castilla y León. Orden EDU/303/2007, de 23 de febrero, por la que se autoriza la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos para su puesta en funcionamiento el curso 2007/2008. BOCYL N. 43. 1/03/2007

Castilla y León. Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. BOCYL N. 89. 9/05/2007

Castilla y León. Orden EDU/303/2007, de 23 de febrero, por la que se autoriza la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos para su puesta en funcionamiento el curso 2007/2008. BOCYL N. 184. 20/09/2007.

Castilla y León. 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. BOCYL N. 228. 23/11/2007.

Castilla y León. Orden EDU/196/2008, de 5 de febrero, por la que se convoca concurso público para la selección del profesorado de centros de enseñanza no universitaria que participará en cursos de metodología y didáctica o de idiomas en España, Inglaterra, Francia, Alemania y Portugal durante 2008, cofinanciados con el Fondo Social Europeo y el Ministerio de Educación y Ciencia. BOCYL N. 30. 13/02/2008.

- Castilla y León. Orden EDU/259/2008, de 14 de febrero, por la que se autoriza la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos para su puesta en funcionamiento el curso 2008/2009. BOCYL N. 36. 21/02/2008
- Castilla y León. Orden EDU/414/2008, de 10 de marzo, por la que se modifica la Orden EDU/196/2008, de 5 de febrero, por la que se convoca concurso público para la selección del profesorado de centros de enseñanza no universitaria que participará en cursos de metodología didáctica en idiomas en España, Inglaterra, Francia, Alemania y Portugal durante 2008, cofinanciados por el Fondo Social Europeo y el Ministerio de Educación y Ciencia. BOCYL N. 53. 17/03/2008.
- Castilla y León. Orden EDU/211/2009, de 6 de febrero, por la que se convoca concurso público para la selección del profesorado de centros de enseñanza no universitaria que participará en cursos de metodología y didáctica o de idiomas en España, Inglaterra, Francia, Alemania y Portugal durante 2009, cofinanciados con el Fondo Social Europeo y el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. BOCYL N. 27. 10/02/2009
- Castilla y León. Orden EDU/221/2009, de 9 de febrero, por la que se autoriza la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos para su puesta en funcionamiento el curso 2009/2010. BOCYL N. 30. 13/02/2009.
- Castilla y León. Orden EDU/211/2010, de 17 de febrero, por la que se autoriza la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos para su puesta en funcionamiento el curso 2010/2011. BOCYL N. 39. 26/02/2010.
- Castilla y León. Orden EDU/261/2010, de 26 de febrero, por la que se convoca concurso público para la selección del profesorado de centros de enseñanza no universitaria que participará en cursos de metodología y didáctica o de idiomas en España, Inglaterra, Francia, Alemania y

Portugal durante 2010, cofinanciados con el Fondo Social Europeo y el Ministerio de Educación. BOCYL N. 45. 08/03/2010.

Castilla y León. Orden EDU/303/2010, de 9 de marzo, por la que se regula la autorización de uso privativo de ordenadores miniportátiles en el marco de la Estrategia Red de Escuelas Digitales de Castilla y León Siglo XXI (RedXXI) y se establecen las condiciones para su uso con carácter educativo. BOCYL N. 53. 17/03/2010.

Castilla y León. Resolución de 28 de mayo de 2010, de la Dirección General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación, por la que se convoca concurso de méritos para la provisión en comisión de servicios, durante el curso 2010/2011, de puestos en las secciones lingüísticas y bilingües de diversos centros docentes públicos de enseñanzas no universitarias en el ámbito territorial de gestión de la Administración de la Comunidad de Castilla y León. BOCYL N. 108. 08/06/2010.

Castilla y León. Resolución de 3 de diciembre de 2010, de la Viceconsejería de Educación Escolar, por la que se establecen las directrices organizativas y funcionales para la implantación de la Estrategia Red de Escuelas Digitales de Castilla y León Siglo XXI (RedXXI) en los centros educativos de la Comunidad de Castilla y León. BOCYL N. 240. 15/12/2010.

Castilla y León. Orden EDU/92/2011, de 7 de febrero, por la que se autoriza la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos para su puesta en funcionamiento el curso 2011/2012. BOCYL N. 17/03/2010.

Castilla y León. Orden EDU/306/2011, de 23 de marzo, por la que se convoca concurso público para la selección del profesorado de centros de enseñanza no universitaria que participará en cursos de metodología y didáctica o de idiomas en España, Inglaterra, Francia, Alemania y Portugal durante el año 2011. BOCYL N. 63. 31/03/2011.

Castilla y León. Resolución de 14 de noviembre de 2011, de la Dirección General de Recursos Humanos, de la Consejería de Educación, por la que se convoca, en el curso 2011/2012, la acreditación de la competencia lingüística en lenguas extranjeras del profesorado funcionario e interino de los Cuerpos de Maestros, Catedráticos y Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores Técnicos de Formación Profesional. BOCYL N. 221. 16/11/2011.

Castilla y León. Orden EDU/320/2012, de 9 de mayo, por la que se convoca concurso público para la selección del profesorado de centros de enseñanza no universitaria de Castilla y León, sostenidos con fondos públicos, que participará en cursos de metodología y didáctica o de idiomas en Inglaterra y Francia durante el año 2012. BOCYL N. 90. 14/05/2012.

Castilla y León. Orden EDU/344/2012, de 18 de mayo, por la que se establece el procedimiento extraordinario para la obtención de la acreditación de la competencia lingüística en lengua inglesa, para impartir áreas no lingüísticas en Educación Primaria en los programas de educación bilingüe de centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. BOCYL N. 96. 22/05/2012.

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 N. 109. 08/06/2012.

Castilla y León. Orden EDU/400/2012, de 31 de mayo, por la que se establece de oficio la puesta en funcionamiento de secciones bilingües en centros públicos y se autoriza la creación de secciones bilingües en centros privados concertados para el curso 2012/2013. BOCYL N. 110. 11/06/2012

Castilla y León. 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 N. 178. 14/11/2011.

Castilla y León. Orden EDU/154/2013, de 13 de marzo, por la que se establece de oficio la puesta en funcionamiento de secciones bilingües en centros públicos y se autoriza la creación de secciones bilingües en centros privados concertados para el curso 2013/2014. BOCYL N. 58. 25/03/2013.

Castilla y León. Orden EDU/277/2014, de 14 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/1134/2011, de 6 de septiembre, por la que se regula la actividad de los auxiliares de conversación seleccionados por el Ministerio de Educación en centros educativos de la Comunidad de Castilla y León. BOCYL N. 79. 28/04/2014.

Jefatura del Estado. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE N. 106. 04/05/2006.

### **3. LIBROS DE TEXTO**

---

House, S. y Scott, K. (2011) *Sparks*. London: Richmond Publishing.

Mohamed, S. (2008) *Surprise!* Oxford University Press España.

Phillips, S. (2010) *Incredible English Kit*. Oxford University Press España.

Vaughan Systems (2014) *Mission Accomplished with Vaughan*. Madrid: Anaya English.



## **ÍNDICE DE TABLAS**

---

	Pág.
Tabla I. Diferenciación entre enseñanza bilingüe y enseñanza de segunda lengua.	63
Tabla II. Metodologías representativas en la enseñanza de lenguas extranjeras	64
Tabla III. Programas bilingües en los EE.UU. y objetivos perseguidos.	71
Tabla IV. Modelos bilingües, su ideología y objetivos que persiguen.	72
Tabla V. Relación Centros Convenio MEC/British Council por provincias.	94
Tabla VI. Relación secciones bilingües creadas en centros públicos y concertados.	97
Tabla VII. Relación de centros con sección bilingüe “Francés” y año de creación	104
Tabla VIII. Relación de plazas ofertadas al profesorado para cursos sobre metodología <i>CLIL</i> .	107
Tabla IX. Relación de cursos de metodología de L2 y didáctica de lenguas extranjeras.	112
Tabla X. The Cognitive Process Dimension.	159
Tabla XI. Número de respuestas recibidas a los cuestionarios por provincias y carácter del centro.	174
Tabla XII. Participantes en las entrevistas según cargo y tipología de centro educativo.	177
Tabla XIII. Objetivos de la evaluación del contexto.	185
Tabla XIV. Dimensiones e indicadores sobre Recursos Funcionales.	189

Tabla XV. Porcentaje de frecuencia en la adecuación del proyecto bilingüe al contexto y liderazgo del equipo directivo en su implantación.	191
Tabla XVI. Porcentaje de frecuencia en la aceptación del proyecto bilingüe por parte del Claustro de profesores y padres de alumnos.	195
Tabla XVII. Porcentaje de frecuencia en el conocimiento de las responsabilidades por parte de del profesorado.	200
Tabla XVIII. Dimensiones e indicadores sobre Recursos Materiales.	202
Tabla XIX. Porcentaje de frecuencia en disponibilidad de recursos tecnológicos.	204
Tabla XX. Porcentaje de frecuencia en disponibilidad de materiales de aula.	207
Tabla XXI. Dimensiones e indicadores sobre Recursos Humanos.	209
Tabla XXII. Objetivos de la evaluación del <i>input</i> .	217
Tabla XXIII. Dimensiones e indicadores sobre Organización de Espacios y Alumnado.	220
Tabla XXIV. Porcentaje de frecuencia en la valoración de la organización de espacios y del alumnado con dificultades para seguir el programa.	221
Tabla XXV. Dimensiones e indicadores sobre Organización del Tiempo.	228
Tabla XXVI. Porcentaje de frecuencia en la valoración sobre la organización del tiempo del profesorado para coordinación y elaboración de materiales.	231
Tabla XXVII. Porcentaje de frecuencia en la valoración sobre el desdoble en las clases de enseñanza bilingüe.	238
Tabla XXVIII. Dimensiones e indicadores sobre el perfil del profesorado.	240

Tabla XXIX. Índice de profesores definitivos/no definitivos en los centros escolares.	242
Tabla XXX. Índice de movilidad del profesorado según la percepción de los equipos directivos.	246
Tabla XXXI. Índice de implicación del profesorado en la formación permanente y en actividades de mejora de los programas bilingües.	248
Tabla XXXII. Objetivos de la evaluación de Procesos.	260
Tabla XXXIII. Dimensiones e indicadores sobre la gestión de la información.	263
Tabla XXXIV. Frecuencia sobre la valoración del equipo directivo en relación a su autonomía para la gestión de necesidades y el apoyo institucional.	264
Tabla XXXV. Dimensiones e indicadores sobre la autonomía de gestión del profesorado.	269
Tabla XXXVI. Dimensiones e indicadores sobre la autonomía de gestión de la evaluación.	275
Tabla XXXVII. Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov. Relación centro rural y centro urbano.	286
Tabla XXXVIII. Test U de Mann-Whitney sobre las diferencias entre centros rurales y centros urbanos	287
Tabla XXXIX. Resultados $\chi^2$ de independencia para variables categóricas entre centros rurales y urbanos.	289
Tabla XL. Test U de Mann-Whitney sobre las diferencias entre centros públicos y centros concertados.	291
Tabla XLI. Test $\chi^2$ de independencia para variables categóricas entre centros públicos y concertados.	294
Tabla XLII. Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov. Relación equipos con formación-sin formación.	296

Tabla XLIII. Resultados Test U Mann-Whitney para la relación equipo directivo con formación-sin formación.	297
Tabla XLIV. Resultados del test Chi <sup>2</sup> de independencia para variables categóricas y la relación entre grupos con formación-sin formación.	298
Tabla XLV. Percepción de factores que facilitan la gestión del programa.	302
Tabla XLVI. Percepción de necesidades en relación con el profesorado.	304
Tabla XLVII. Percepción de necesidades en relación a los padres.	305
Tabla XLVIII. Percepción sobre necesidades en evaluación.	307
Tabla XLIX. Percepción de apoyos necesarios desde la Administración.	309

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

---

	Pág.
Figura 1. Modelo CIPP. Creación propia.	51
Figura 2. Comparativa de concesión de secciones bilingües en educación pública y concertada.	99
Figura 3. Comparativa de creación de secciones bilingües Primaria-Secundaria en la Enseñanza Pública.	100
Figura 4. Comparativa de creación de secciones bilingües Primaria-Secundaria en la Enseñanza Concertada.	101
Figura 5. Modalidades de secciones en Enseñanza Pública y Concertada.	102
Figura 6. Modalidades de secciones ofrecidas según la tipología de enseñanza	102
Figura 7. Modalidades ofrecidas en educación primaria.	103
Figura 8. Modalidades ofrecidas en educación secundaria.	103
Figura 9. Número total de cursos de formación en metodología <i>CLIL</i> concedidos a profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria.	108
Figura 10. Comparativa de plazas en cursos de formación en metodología <i>CLIL</i> para profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria.	109
Figura 11. Proporción de cursos de metodología <i>CLIL</i> según lenguas. Primaria.	111
Figura 12. Proporción de cursos de metodología <i>CLIL</i> según lenguas. Secundaria.	111
Figura 13. Relación de plazas totales ofertadas para todos los diferentes niveles educativos y lenguas.	113

Figura 14. Relación de plazas ofertadas totales diferenciando el lugar de impartición de los cursos.	113
Figura 15. Relación de plazas por año académico y nivel educativo.	115
Figura 16. Proporción de cursos en didáctica de idiomas según lenguas. Primaria.	116
Figura 17. Proporción de cursos en didáctica de idiomas según lenguas. Secundaria.	116
Figura 18. <i>Language Acquisition for School.</i>	140
Figura19. <i>Areas of knowledge for CLIL secondary teachers.</i>	152
Figura 20. Porcentaje de participación según la lengua extranjera de la sección bilingüe.	175
Figura 21. Número de respuestas recibidas según el cargo o función directiva de los participantes.	175
Figura 22. Años de experiencia docente como maestros.	176
Figura 23. Proyecto bilingüe: Nivel de satisfacción con su diseño y el liderazgo del equipo directivo.	194
Figura 24. Nivel de aceptación del proyecto entre profesorado y padres de alumnos.	198
Figura 25. Porcentaje de frecuencia en relación con la disponibilidad de coordinador del programa bilingüe y sus responsabilidades.	199
Figura 26. Responsabilidad: experiencia y conocimiento de las modificaciones curriculares.	201
Figura 27. Número de centros con laboratorio de idiomas.	204
Figura 28. Aulas con pizarras digitales instaladas según los centros.	204
Figura 29. Índice de uso de libros de texto en lengua extranjera para la enseñanza de las materias seleccionadas en el proyecto bilingüe.	206

Figura 30. Valoración de la disponibilidad de libros en lengua extranjera y de recursos en las aulas.	207
Figura 31. Servicio de préstamo de fondos en lengua extranjera.	208
Figura 32. Número de centros con suficiente profesorado especialista.	210
Figura 33. Número de centros con todo el profesorado especialista acreditado.	210
Figura 34. Número de profesores en comisión de servicios en el centro.	211
Figura 35. Formación en metodología <i>CLIL</i> del profesorado especialista.	211
Figura 36. Centros con auxiliares de conversación nativos.	213
Figura 37. Disponibilidad de profesorado especialista para apoyar al alumno con dificultades.	213
Figura 38. Nivel de valoración de la organización de los espacios y del alumnado con dificultades para seguir el programa bilingüe.	224
Figura 39. Número de centros que en su proyecto contempla la posibilidad de que haya alumnado con dificultades.	225
Figura 40. Número de centros que realizan refuerzos dentro del aula.	226
Figura 41. Número de centros que cuentan con espacios para atender alumnos fuera del aula.	226
Figura 42. Índice de centros con tiempo asignado al profesorado especialista para la coordinación.	229
Figura 43. Valoración del tiempo para la elaboración de materiales y de la coincidencia horaria para las coordinaciones.	232
Figura 44. Número de materias no lingüísticas que se incluyen en el proyecto bilingüe.	233
Figura 45. Número de horas semanales impartidas en L2 en materias	233

no lingüísticas.

Figura 46. Índice de centros que han ampliado el horario escolar.	242
Figura 47. Índice de centros que han ampliado el horario en L2 en educación infantil.	242
Figura 48. Número de profesores especialistas y tutores de grupos bilingües que se encuentran en situación permanente o temporal en los centros escolares.	245
Figura 49. Movilidad del profesorado en centros bilingües de Castilla y León según la percepción de los equipos directivos.	247
Figura 50. Facilidad de acceso a cursos de formación en L2 para profesorado no especialista.	250
Figura 51. Posibilidad de observar clases ejemplares.	253
Figura 52. Índice de centros con miembros del profesorado que se oponen al proyecto bilingüe.	255
Figura 53. Nivel de valoración de la implicación del profesorado en la formación permanente y en actividades de mejora de los programas bilingües.	256
Figura 54. Nivel de autonomía del equipo para gestionar reuniones entre padres de alumnos y profesorado bilingüe.	266
Figura 55. Índice de respuestas en relación a la valoración sobre la autonomía de gestión de necesidades y apoyo de las instituciones.	268
Figura 56. Índice sobre la percepción de autonomía del equipo directivo en la gestión del profesorado.	271
Figura 57. Frecuencia de respuestas en relación a la percepción del equipo directivo sobre la autonomía para la gestión de la evaluación del programa bilingüe.	277
Figura 58. Frecuencia de valoración de la memoria anual del proyecto bilingüe del centro.	281



## **ANEXOS:**

---

---

## **ANEXO I: GUIÓN DE ENTREVISTA**

---

### **ENTREVISTA EQUIPOS DIRECTIVOS**

La siguiente entrevista está relacionada con la elaboración de una tesis doctoral donde se investiga el impacto que tiene en la organización y gestión de un centro escolar la puesta en marcha de una sección bilingüe.

Vamos a entrevistar a D./Dña. \_\_\_\_\_ Director/jefe de estudios del C.P. \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Buenas tardes. Queremos empezar mostrando nuestro agradecimiento por dedicarnos su tiempo y participar en esta investigación. A continuación vamos a formularle una serie de preguntas relacionadas con la sección bilingüe que tienen en marcha en su centro escolar. Algunas de esas preguntas se referirán a datos concretos, otras serán más abiertas y permitirán que exprese su opinión personal o de su equipo.

- ¿Cuándo se puso en marcha la sección bilingüe?
- ¿Conoce cómo se inició el proceso? ¿de dónde partió la idea?
  - Gente implicada en el diseño
  - Asignaturas seleccionadas
- ¿Cómo fue la aceptación por el Claustro y el Consejo Escolar?

#### **EQUIPO DIRECTIVO**

- ¿Cuántos años de experiencia tiene en educación?
- ¿Y en programas bilingües?
- ¿Qué formación tienen en bilingüismo?
- ¿Qué experiencia tiene el resto de miembros del equipo?
- ¿Están todos implicados del mismo modo en el programa?
- ¿Hay apoyo unánime del equipo al proyecto?
- ¿Y el profesorado? ¿Consigue el equipo arrastrar al profesorado en la misma dirección?  
Hablemos de autonomía del equipo
- ¿Puede el equipo decidir en el proyecto libremente: horarios, contenidos...?
- ¿Y hacer cambios o finalizar el proyecto?
- ¿Puede el equipo seleccionar al profesorado que se incorpora al centro?

- ¿Puede el equipo obligar al profesorado a recibir cursos de formación relacionados con el programa?
- ¿Puede el equipo decidir sobre los modelos o agentes de evaluación del programa?
- ¿Qué le parece a usted que se podría hacer para garantizar el éxito de estos programas?
- ¿Qué dificultades fundamentales observa?
- ¿Qué aspectos positivos destacaría?

#### PERFIL DEL PROFESORADO

- ¿Qué sabe sobre el nivel de dominio de la lengua extranjera del profesorado?
- ¿Están acreditados?
- ¿Es profesorado con experiencia?
- ¿Sabe si tiene formación en bilingüismo y metodología CLIL?
- ¿Siguen cursos de formación en el campo de la enseñanza bilingüe regularmente?
- ¿Observan clases ejemplares?
- ¿Tienen dominio de las nuevas tecnologías? ¿las aplican en sus clases?
- ¿Es profesorado estable en el centro?
- ¿Qué le gustaría añadir sobre el profesorado?

#### PADRES

- ¿Conocen el programa?
- ¿Son conscientes de lo que se persigue con el programa bilingüe?
- ¿Se les informa regularmente del progreso de los alumnos?
- ¿Se les indica cómo pueden colaborar con el centro en la formación de los alumnos?
- En su opinión, ¿son colaboradores, participativos?
- ¿Qué le pediría usted a los padres?

#### EVALUACIÓN

- ¿Se han marcado unos objetivos claros para el programa?
- ¿son exigentes y realistas?
- ¿Se hace un seguimiento, una evaluación del programa?
- ¿Es interna, externa o ambas?
- ¿Quién o quiénes se encargan de hacerla?
- ¿Se hace una evaluación del profesorado involucrado? ¿quién la hace?
- ¿El equipo ha recibido asesoramiento sobre cómo evaluar estos programas?

- ¿Qué añadiría usted sobre la evaluación del programa?

#### ADMINISTRACIÓN

- ¿Hay apoyo económico por parte de la administración?
- ¿Se facilita la formación del profesorado?
- ¿Hacen un seguimiento cercano del programa?
- ¿Fomentan y facilitan el contacto con otros centros que siguen el programa con éxito?
- ¿Asesoran?
- ¿Qué pediría usted de la administración?

***ANEXO II: CUESTIONARIO***

---

# Cuestionario sobre secciones bilingües en centros públicos de Castilla y León de enseñanza primaria.

## Cuestionario para equipos directivos

El presente cuestionario ha sido diseñado con motivo de la redacción de una tesis doctoral. Para conseguir la información que necesitamos, este cuestionario ha sido enviado a un significativo número de centros con secciones bilingües y está destinado a los equipos directivos. Si participas o has participado en un programa bilingüe como miembro del equipo directivo, te agradeceríamos enormemente que hicieras un pequeño esfuerzo (15 minutos) y completaras el cuestionario.

El cuestionario es de carácter anónimo. No obstante, si estás interesado en recibir información sobre los resultados de esta investigación, escribe tu dirección de correo electrónico en el apartado correspondiente de información general.

Al pulsar "enviar", al final del documento, DEBES VER un mensaje agradeciéndote haber participado. Si no es así significa que alguna de las preguntas obligatorias de la sección "Información general" no ha sido respondida por lo que deberías regresar al inicio del cuestionario para responderla. De lo contrario tus respuestas nunca quedarían registradas. Muchas gracias por tu colaboración

\* Campo obligatorio

## 1. INFORMACIÓN GENERAL

---

1. Nombre del centro \*

.....

2. Localidad y provincia \*

.....

3. Cargo que ocupas o has ocupado \*

Selecciona todos los que correspondan.

- Dirección
- Jefatura de estudios
- Secretaría

4. Etapa en la que impartes docencia (si es el caso) \*

Selecciona todos los que correspondan.

- Infantil
- Primaria
- Infantil y primaria
- Otras

5. Asignaturas que se imparten en lengua extranjera \*

Selecciona todos los que correspondan.

- Conocimiento del medio
- Plástica
- Música
- Educación física
- Otras

6.

.....

7. Años de experiencia en equipos directivos como director/a \*

Marca solo un óvalo por fila.

	0	1 a 3	4 a 6	7 a 10	+10
_____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Años de experiencia en equipos directivos como jefe de estudios \*

Marca solo un óvalo por fila.

	0	1 a 3	4 a 6	7 a 10	+10
_____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Años de experiencia en equipos directivos como secretario/a \*

Marca solo un óvalo por fila.

	0	1 a 3	4 a 6	7 a 10	+10
_____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Años de experiencia docente como maestro \*

Selecciona todos los que correspondan.

- 1 a 5 años
- 6 a 10 años
- 10 a 15 años
- + de 15 años

11. Sexo \*

Selecciona todos los que correspondan.

- Hombre
- Mujer

12. Lengua extranjera de la sección bilingüe \*

Marca solo un óvalo.

- Inglés  
 Francés  
 Alemán

13. Nivel de competencia de la lengua extranjera según Marco Común Europeo de Referencia \*

Marca solo un óvalo por fila.

	Ninguno	A2	B1	B2	C1	C2
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Tienes formación específica en enseñanza bilingüe \*

Selecciona todos los que correspondan.

- Sí  
 No

15. Si has contestado afirmativamente a la pregunta anterior, selecciona la opción que más se acerca a tu formación

Selecciona todos los que correspondan.

- Titulación universitaria en enseñanza bilingüe  
 Máster Universitario en enseñanza bilingüe (JCyL)  
 Cursos CLIL en el Reino Unido (JCyL)  
 Cursos CLIL en España (JCyL)  
 Cursos CFIE  
 Otros

16. E-mail si quieres recibir datos sobre el estudio

.....

## 2. RECURSOS FUNCIONALES

---

17. Año de iniciación del proyecto bilingüe

.....



18. El proyecto bilingüe fue diseñado atendiendo a las características contextuales del centro

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Completamente

19. El modelo CLIL seleccionado (proporción horaria, asignaturas a impartir, etc.) se consensuó y eligió libremente

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Completamente

20. El equipo directivo lideró y supervisó la elaboración y difusión del proyecto

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Completamente

21. El proyecto fue aprobado unánimemente por el claustro de profesores

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Completamente

22. El proyecto fue aprobado unánimemente por el consejo escolar

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Completamente

23. Los padres conocen en profundidad el proyecto bilingüe y cómo pueden obrar para apoyar el aprendizaje de sus hijos

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Completamente

24. Hay un apoyo manifiesto de los padres al programa bilingüe  
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Completamente

25. El programa cuenta con un coordinador  
Selecciona todos los que correspondan.

- Sí
- No

26. El coordinador conoce bien el proyecto  
Selecciona todos los que correspondan.

- Sí
- No

27. El coordinador tiene experiencia en proyectos bilingües o tiene formación específica en educación bilingüe  
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Ninguna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Amplia

28. Las responsabilidades del coordinador están especificadas en el proyecto  
Selecciona todos los que correspondan.

- Sí
- No

29. El profesorado especialista que imparte enseñanza bilingüe conoce el proyecto y las modificaciones curriculares y didácticas realizadas  
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Completamente

30. El profesorado no especialista directamente afectado por el proyecto conoce las modificaciones curriculares y didácticas originadas por el mismo  
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Completamente

31. El equipo directivo apoya el proyecto bilingüe de forma unánime  
Selecciona todos los que correspondan.

- Sí  
 No

32. El equipo directivo tiene formación en educación bilingüe y conoce estos programas  
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Amplia

33. El equipo directivo se informa sobre estudios de bilingüismo, buenas prácticas, nuevas tendencias, formación...  
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Completamente

34. El equipo directivo difunde la información del punto anterior entre el profesorado  
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Completamente

35. Las instituciones educativas escuchan y apoyan al equipo directivo  
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Completamente

36. El equipo directivo recibe asesoramiento de la administración cuando se solicita  
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Completamente

37. Se ha diseñado un modelo de seguimiento y evaluación del programa  
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Completamente

38. Si lo deseas, añade comentarios que consideres oportunos sobre este apartado de RECURSOS FUNCIONALES: puntos fuertes y débiles, cambios realizados desde el inicio del proyecto, propuestas de mejora...
- 

### 3. RECURSOS MATERIALES

---

39. El centro dispone de laboratorio de idiomas  
Selecciona todos los que correspondan.

- Sí  
 No

40. El profesorado especialista conoce su funcionamiento y lo usa regularmente. (Rellenar solo si se contestó POSITIVAMENTE la pregunta anterior)  
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Completamente

41. El centro cuenta con una sala de medios audiovisuales completamente operativa  
Selecciona todos los que correspondan.

- Sí  
 No

42. El centro dispone de una sala de ordenadores operativa y apropiada al número de alumnos  
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Completamente

43. Valora la disponibilidad de libros en lengua extranjera en el centro  
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy escasos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy amplios

44. Se dispone de un servicio de préstamos de fondos en lengua extranjera  
Selecciona todos los que correspondan.

- Sí  
 No

45. Las aulas donde se imparte enseñanza bilingüe están equipadas con pizarras digitales  
Selecciona todos los que correspondan.

- Ninguna  
 Algunas  
 La mayoría  
 Todas

46. Valora la conexión a Internet en las aulas y su funcionamiento  
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy negativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy positiva

47. Se usan libros de texto en lengua extranjera para las asignaturas bilingües  
Selecciona todos los que correspondan.

- Sí  
 No  
 No en todos los cursos

48. Valora la disponibilidad de recursos bilingües en las aulas a disposición del profesorado: posters, tarjetas de vocabulario, juegos, diccionarios...  
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy escasos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Abundantes

49. Si lo deseas, añade comentarios que consideres oportunos sobre este apartado de RECURSOS MATERIALES: puntos fuertes y débiles, cambios realizados desde el inicio del proyecto, propuestas de mejora...

---

## 4. RECURSOS HUMANOS

---

50. Valora el apoyo del profesorado del centro al proyecto tal y como está en la actualidad  
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Escaso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Unánime

51. Hay profesorado abiertamente opuesto al proyecto  
Selecciona todos los que correspondan.

- Sí  
 No

52. Hay suficiente profesorado especialista para impartir todas las clases  
Selecciona todos los que correspondan.

- Sí  
 No

53. Hay profesorado asignado al centro en comisión de servicios para impartir las clases del proyecto  
Selecciona todos los que correspondan.

- Ninguno  
 1  
 2  
 3 o más

54. El profesorado tiene acreditada la competencia lingüística para impartir las clases de la sección bilingüe  
Selecciona todos los que correspondan.

- Sí  
 No  
 Lo desconozco

55. El profesorado de enseñanza bilingüe tiene formación en la metodología CLIL/AICLE  
Selecciona todos los que correspondan.

- Ninguno  
 Algunos  
 Todos  
 Lo desconozco

56. El centro cuenta con la colaboración de una Ayudantía Comenius o de otros auxiliares de conversación nativos

Selecciona todos los que correspondan.

Sí

No

57. Se dispone de profesorado especialista para apoyar a los alumnos con dificultades en el programa bilingüe

Selecciona todos los que correspondan.

Sí

No

58. Valora la disposición del profesorado a participar en actividades extraescolares o de intercambio internacional (Programa Comenius) que impulsen el proyecto bilingüe  
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Ninguna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Completamente

59. Si lo deseas, añade comentarios que consideres oportunos sobre este apartado de RECURSOS HUMANOS: puntos fuertes y débiles, cambios realizados desde el inicio del proyecto, propuestas de mejora...

---

## 5. ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y ALUMNADO

---

60. Las clases de enseñanza bilingüe se imparten normalmente en el aula del grupo  
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Completamente

61. El uso del laboratorio de idiomas es preferentemente para enseñanza bilingüe y de idiomas (Contestar solo si se tiene laboratorio)  
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Completamente





69. Si lo deseas, añade comentarios que consideres oportunos sobre este apartado de ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y DEL ALUMNADO: puntos fuertes y débiles, cambios realizados desde el inicio del proyecto, propuestas de mejora...
- 

## 6. ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO

---

70. El profesorado especialista tiene asignado suficiente tiempo para coordinarse con los tutores y otros profesores especialistas

Selecciona todos los que correspondan.

Sí

No

71. El tiempo de coordinación está programado para que coincidan los implicados

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente

72. Valora el tiempo de que dispone el profesorado especialista para la preparación de materiales

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

73. El tiempo asignado a la enseñanza en lengua extranjera se ajusta a la norma

Selecciona todos los que correspondan.

Sí

No

74. Especifica el número de materias no lingüísticas que se imparten en lengua extranjera

Selecciona todos los que correspondan.

2

3

75. Especifica el número de horas semanales que se dedican a la enseñanza bilingüe.( NO INCLUIR las clases de lengua inglesa, francesa, alemana)

Marca solo un óvalo.

- 3
- 4
- 5
- 6
- +6

76. El centro ha ampliado el horario escolar tal y como posibilita la orden de creación de secciones bilingües

Selecciona todos los que correspondan.

- Sí
- No

77. Se ha ampliado el horario de lengua extranjera en los cursos de educación infantil

Selecciona todos los que correspondan.

- Sí
- No

78. Se realizan desdobles en las clases

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

79. Si lo deseas, añade comentarios que consideres oportunos sobre este apartado de ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO: puntos fuertes y débiles, cambios realizados desde el inicio del proyecto, propuestas de mejora...

.....

## 7. PROFESORADO

---

80. Especifica el número de profesores especialistas que imparten enseñanza bilingüe en el centro y son DEFINITIVOS en el centro

Marca solo un óvalo.

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 o más

81. Especifica el número de profesores especialistas que imparten enseñanza bilingüe en el centro y NO son definitivos en el centro

Marca solo un óvalo.

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 o más

82. Especifica el número de tutores de grupos con enseñanza bilingüe que son DEFINITIVOS en el centro

Marca solo un óvalo.

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 o más

83. Especifica el número de tutores de grupos con enseñanza bilingüe que NO son definitivos en el centro

Marca solo un óvalo.

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 o más

84. El índice de movilidad del profesorado del centro es:

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy bajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy elevado

85. El profesorado no especialista tiene competencia en la lengua extranjera

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Ninguno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Todos

86. El profesorado no especialista tiene facilidad de acceso a cursos de formación en la lengua extranjera

Selecciona todos los que correspondan.

- Sí
- No

87. El profesorado no especialista participa en cursos de formación en la lengua extranjera

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

88. El profesorado especialista participa en cursos de formación o actualización en metodología

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Habitualmente

89. El profesorado tiene acceso a observar clases ejemplares  
Selecciona todos los que correspondan.

- Sí  
 No

90. El profesorado se involucra en actividades que ayudan a la mejora del programa bilingüe

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

91. Si lo deseas, añade comentarios que consideres oportunos sobre este apartado de PROFESORADO: puntos fuertes y débiles, cambios realizados desde el inicio del proyecto, propuestas de mejora...

\_\_\_\_\_

## 8. AUTONOMÍA DEL EQUIPO DIRECTIVO

---

92. El equipo directivo puede seleccionar al profesorado que se incorpora a la sección  
Selecciona todos los que correspondan.

- Sí  
 No

93. El equipo puede solicitar de la administración profesorado con el perfil que más le interesa

Selecciona todos los que correspondan.

- Sí  
 No

94. El equipo puede decidir sobre la continuidad del profesorado en el proyecto  
Selecciona todos los que correspondan.

- Sí  
 No

95. El equipo puede decidir sobre la formación continua del profesorado en función de las necesidades del centro

Selecciona todos los que correspondan.

- Sí
- No

96. El equipo directivo tiene capacidad para involucrar a los padres en el proyecto mediante reuniones informativas, actividades formativas, etc

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

97. El equipo directivo establece y supervisa que el profesorado bilingüe tenga reuniones con los padres

Selecciona todos los que correspondan.

- Sí
- No

98. El equipo directivo decide la exigencia de expectativas en la consecución de objetivos  
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

99. El equipo directivo puede realizar pruebas externas para evaluar la competencia lingüística del alumnado (Cambridge, Trinity, etc.)

Selecciona todos los que correspondan.

- Sí
- No

100. El equipo evalúa el proyecto

Selecciona todos los que correspondan.

- Sí
- No

101. Alguno de los miembros del equipo tiene formación en proyectos bilingües y su evaluación

Selecciona todos los que correspondan.

- Sí
- No

102. El equipo puede solicitar la participación o asesoramiento de evaluadores externos  
Selecciona todos los que correspondan.

Sí

No

103. El equipo dispone de un modelo estandarizado de evaluación  
Selecciona todos los que correspondan.

Sí

No

104. El equipo directivo tiene acceso a cursos de formación en seguimiento y evaluación de programas bilingües  
Selecciona todos los que correspondan.

Sí

No

105. El equipo observa clases del programa bilingüe  
Marca solo un óvalo.

1      2      3      4      5

Nunca                        Regularmente

106. Se realiza una memoria anual de proyecto  
Selecciona todos los que correspondan.

Sí

No

107. La memoria es detallada y contempla puntos fuertes y aspectos a mejorar (contestar si la respuesta a la pregunta anterior es positiva)  
Marca solo un óvalo.

1      2      3      4      5

Nada                        Mucho

108. En tu opinión, ¿qué aspectos crees que son más importantes para facilitar la labor del equipo directivo en la gestión del proyecto?

.....

.....