



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**Evaluación de programas AICLE dentro del
Plan de Fomento del Plurilingüismo**

TESIS DOCTORAL

presentada por

María Salomé Yélamos Guerra

para optar al título de Doctor por la Universidad de Málaga

Directores:

Dr. Antonio Moreno Ortiz

Dr. Francisco Pineda Castillo


Programa de doctorado en Lingüística, Literatura y Traducción

Málaga, 2020



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: María Salomé Yélamos Guerra

 <http://orcid.org/0000-0002-5975-5008>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Facultad de Filosofía y Letras

Málaga a 19 de mayo de 2020

D. Antonio Moreno Ortiz, profesor de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Málaga),

HACE CONSTAR

Que María Salomé Yélamos Guerra, con DN/NIE/pasaporte x, es estudiante de doctorado del Programa de Doctorado “Lingüística, Literatura y Traducción”, con matrícula activa, y que ha realizado bajo mi dirección, la Tesis Doctoral titulada

Evaluación de Programas AICLE dentro del Plan de Fomento del Plurilingüismo

Revisado el presente trabajo estimo que reúne los requisitos establecidos según la normativa vigente. Por lo tanto, **AUTORIZO** la admisión a trámite y defensa pública de esta Tesis Doctoral para optar al grado de Doctor en la Universidad de Málaga.

Y para que así conste, lo firmo en Málaga a 19 de mayo de 2020,

Fdo. Nombre y apellidos del director de la tesis doctoral

Antonio Moreno Ortiz



Campus de Teatinos s/n. 29071 Málaga
Tel.: 952 13 16 83/1684/1685/1687/3432/3435 - Fax: 952 13 18 23





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Facultad de Filosofía y Letras

Málaga a 19 de mayo de 2020

D. Francisco Pineda Castillo, profesor de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Málaga),
HACE CONSTAR

Que María Salomé Yélamos Guerra, con DN/NIE/pasaporte x, es estudiante de doctorado del Programa de Doctorado “Lingüística, Literatura y Traducción”, con matrícula activa, y que ha realizado bajo mi dirección, la Tesis Doctoral titulada

Evaluación de Programas AICLE dentro del Plan de Fomento del Plurilingüismo

Revisado el presente trabajo estimo que reúne los requisitos establecidos según la normativa vigente. Por lo tanto, **AUTORIZO** la admisión a trámite y defensa pública de esta Tesis Doctoral para optar al grado de Doctor en la Universidad de Málaga.

Y para que así conste, lo firmo en Málaga a 19 de mayo de 2020,

Fdo. Nombre y apellidos del director de la tesis doctoral
Francisco Pineda Castillo

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



EFQM
Committed to excellence



Campus de Teatinos s/n. 29071 Málaga
Tel.: 952 13 16 83/1684/1685/1687/3432/3435 - Fax: 952 13 18 23





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Vicerrectorado Estudios de Posgrado
Servicio de Posgrado y Escuela de Doctorado

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

D./Dña MARÍA SALOMÉ YÉLAMOS GUERRA

Estudiante del programa de doctorado LINGÜÍSTICA LITERATURA Y TRADUCCIÓN de la Universidad de Málaga, autor/a de la tesis, presentada para la obtención del título de doctor por la Universidad de Málaga, titulada: EVALUACIÓN DE PROGRAMAS AICLE DENTRO DEL PLAN DE FOMENTO DEL PLURILINGÜISMO.

Realizada bajo la tutorización de DR. ANTONIO MORENO ORTIZ y dirección de DR. ANTONIO MORENO ORTIZ Y DR. FRANCISCO PINEDA CASTILLO (si tuviera varios directores deberá hacer constar el nombre de todos)

DECLARO QUE:

La tesis presentada es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, conforme al ordenamiento jurídico vigente (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo.

Igualmente asumo, ante a la Universidad de Málaga y ante cualquier otra instancia, la responsabilidad que pudiera derivarse en caso de plagio de contenidos en la tesis presentada, conforme al ordenamiento jurídico vigente.

En Málaga, a 19 de mayo de 2020

Fdo.: MARÍA SALOMÉ YELAMOS GUERRA



EFQM AENOR



Edificio Pabellón de Gobierno. Campus El Ejido.
29071

Tel.: 952 13 10 28 / 952 13 14 61 / 952 13 71 10

E-mail: doctorado@uma.es





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

**A mi marido, Carlos y a mis cinco hijos. A mis padres y hermanos.
A toda mi maravillosa familia.**

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a mis directores el Dr. Antonio Moreno Ortiz y el Dr. Francisco Pineda Castillo por ayudarme incondicionalmente en este largo proceso, por confiar en mí y por sus sabios consejos académicos y enseñanzas. A ellos les agradezco haberme acompañado en este proceso de aprendizaje, y qué mejor manera de hacerlo que de la mano de dos grandes expertos en lingüística, y además dos grandes personas. También quiero agradecer a la directora del departamento la Dra. Rosario Arias Doblas por sus constantes consejos, cariño y apoyo durante todo este arduo recorrido.

En segundo lugar, quiero mostrar mi agradecimiento más sincero a mi familia, a mi padre, Francisco, a mi madre, Carmen, y a mis hermanos Ángel, Paula y Fernando por acompañarme siempre en mis momentos más bajos y nunca dejarme caer. Mención especial a mi padre, que me enseñó desde pequeña el espíritu de sacrificio y la importancia de la formación, y que deseaba con toda su alma que culminara esta tesis. ¡Sé que esto te hace muchísima ilusión!

Esta tesis va especialmente dedicada a mis hijos Lucía, Salomé, Alejandro, Ángela y Francisco, ellos son la luz de mi vida y por ellos me levanto y lucho cada día, y su cariño me empuja a alcanzar los objetivos más inalcanzables.

No podría dejar de dedicar esta tesis a mi marido, Carlos, el verdadero sufridor en casa, mi paño de lágrimas, mi asesor técnico que soporta mis altos y bajos y que me acompaña de la mano en el camino de la vida. ¡Esta tesis también va por ti! Gracias, gracias y más gracias porque nunca lo hubiese conseguido sin tu inestimable ayuda.

Por último, quiero agradecer a todas mis amigas (vosotras sabéis quiénes sois) y a todos mis primos por su apoyo emocional, animándome en el desaliento y endulzando mis días más difíciles, gracias por hacerme siempre reír.

Índice

Índice	1
Lista de Acrónimos y Abreviaturas	4
Índice de figuras	6
Índice de tablas	9
1 Introducción	11
2 Bilingüismo	25
2.1 Definición y tipología.....	27
2.2 Efectos del bilingüismo en los hablantes	35
2.3 Las comunidades multilingües en Europa.....	42
3 Evolución histórica de las metodologías de enseñanza de idiomas	46
4 El sistema educativo español.....	60
5 La enseñanza de idiomas en el marco europeo	76
5.1 El Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL)	76
5.2 Los niveles estandarizados	80
6 El enfoque metodológico AICLE.....	90
6.1 Implantación de AICLE en Europa, España y Andalucía	90
6.1.1 AICLE en Europa.....	90
6.1.2 AICLE en España.....	92
6.1.3 AICLE en Andalucía.....	94
6.2 Formación del profesorado AICLE.....	98
6.3 El currículum AICLE	100
7 Diseño de investigación	108
7.1 Problema y objetivos de investigación.....	116
7.2 Instrumentos	117
7.2.1 Entrevistas	121

7.2.2	Hojas de observación	123
7.3	Muestra.....	125
8	Análisis de datos.....	129
8.1	Análisis cuantitativo	129
8.1.1	Descripción de la muestra	129
8.1.2	Descriptiva del cuestionario	129
8.1.3	Análisis comparativo.....	134
8.1.4	Descripción de la muestra	140
8.1.5	Descriptiva del cuestionario	140
8.1.6	Análisis comparativo: diferencias entre sexos	146
8.1.7	Descripción de la muestra	149
8.1.8	Descriptiva del cuestionario	149
8.1.9	Análisis comparativo: diferencias entre sexos	155
8.1.10	Comparativa entre grupos	158
8.1.11	Descripción de la muestra	161
8.1.12	Descriptiva del cuestionario: Curso 2º	161
8.1.13	Diferencias entre sexos.....	166
8.1.14	Descriptiva del cuestionario: Curso 5º	169
8.1.15	Diferencias entre sexos.....	173
8.1.16	Diferencias entre colegio de primaria concertado y público.....	176
8.2	Análisis cualitativo	181
8.2.1	Entrevistas en el Colegio La Reina	182
8.2.2	Entrevistas en el Colegio Valdelecrín	189
8.2.3	Colegio Novaschool	193
8.2.4	Resultados de las entrevistas	195
8.2.5	Resultados de las hojas de observación.....	198
8.3	Triangulación de datos	202

8.3.1	Implementación del proyecto bilingüe por parte de los profesores	204
8.3.2	Evaluación del rendimiento del alumnado en base a competencias, conocimientos y actitudes	206
8.3.3	Recepción por parte de los alumnos, profesores y equipo directivo del proyecto bilingüe	209
8.3.4	Comparativa de los resultados entre los colegios concertado y público	212
9	Conclusiones	215
9.1	Resumen de las conclusiones	217
9.2	Conclusiones por objetivos de la investigación	220
9.3	Limitaciones de la investigación	224
9.4	Implicaciones del estudio	225
9.5	Líneas de investigación futuras	227
	Referencias	229
	Anexos	263

Lista de Acrónimos y Abreviaturas

AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras.

AL: Área Lingüística.

ALTE: Asociación de Probadores de Idiomas en Europa.

ANL: Áreas no Lingüísticas.

BE: Bilingual Education.

BICS: Basic Interpersonal Communication

CALP: Cognitive Academic Language Proficiency

CBI: Content-Based Instruction.

CE: Comunidad Europea.

CERCLE: Centro de Recursos Culturales, lingüísticos y educativos.

CEIP: Colegio de Educación Infantil y Primaria.

CINE: Clasificación Internacional Normalizada de la Educación.

CLIL: Content and Language Integrated Learning.

EAQUALS: Asociación Europea para la Calidad de los Servicios de Idiomas

EAL: English as an Additional Language.

EE. UU.: Estados Unidos.

ELF: English Lingua Franca.

ELP: English Language Program.

ELTE: European Language Teaching Exchange.

ESO: Enseñanza Secundaria Obligatoria.

EU: European Union.

fMRI: Functional Magnetic Resonance Imaging.

L1: Primera Lengua.

LAC: Languages Across the Curriculum.

LOCE: Ley Orgánica de Calidad en la Educación.

LODE: Ley Orgánica del Derecho a la Educación.

LOE: Ley Orgánica Escolar.

LOGSE: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.

LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

LOPEG: Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gestión de Centros Docentes.

MCERL: Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

PAP: Programa de Aprendizaje Permanente.

PAU: Pruebas de Acceso a la Universidad.

PEBE: Programa Bilingüe de Enseñanza Enriquecida.

PEDLA: Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía.

PEL: Portfolio Europeo de las Lenguas (European Language Portfolio).

RAE: Real Academia Española.

RDA: República Democrática Alemana.

RFT: Respuesta Física Total.

RPS: Escuela Primaria Renovada.

TBLT: Task-Based Language Teaching.

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

TL: Target Language.

TPR: Total Physical Response.

UCD: Unión de Centro Democrático.

UE: Unión Europea.

WAC: Writing Across the Curriculum.

Índice de figuras

Figura 1: Bilingüismo coordinado y bilingüismo compuesto (Basado en Weinreich, 1968) ..	32
Figura 2: Evolución de centros bilingües en Andalucía.....	96
Figura 3: Número de centros bilingües en Andalucía	96
Figura 4: CLIL 4 Cs (Coyle et.al., 2010, p. 41)	101
Figura 5: The Language Triptych (Coyle et.al., 2010, p. 36).....	103
Figura 6: Blooms revised taxonomy (Churches, 2013, p. 2).....	104
Figura 7: Diagrama de barras. Primer ciclo de primaria. N=50 Idioma que más se habla en casa	130
Figura 8: <i>Diagrama de barras</i> . Primer ciclo de primaria. N=50 Nivel de Gusto/Agrado por el colegio	130
Figura 9: Diagrama de barras. Primer ciclo de primaria. N=50 Comprensión de las explicaciones de Science o Social Science	131
Figura 10: Diagrama de barras. Primer ciclo de primaria. N=50 Ayuda en casa von las tareas de Science o Social Science	131
Figura 11: <i>Diagrama de sectores</i> . Primer ciclo de primaria. N=50 Agrado/Gusto por las asignaturas bilingües	132
Figura 12: <i>Diagrama de barras</i> . Primer ciclo de primaria. N=50 Asignatura favorita	132
Figura 13: <i>Diagrama de barras</i> . Primer ciclo de primaria. N=50 Elección de asignatura ..	133
Figura 14: <i>Diagrama de barras</i> . Primer ciclo de primaria. N=50 Utilización de medios en clase	133
Figura 15: <i>Diagrama de barras</i> . Primer ciclo de primaria. N=50 Dificultad en la clases bilingües	134
Figura 16: <i>Diagrama de barras</i> . Primer ciclo de primaria. N=50 Lo que más les gusta en las clases bilingües	134
Figura 17: <i>Diagrama de barras</i> . Tercer ciclo de primaria. N=27 Gusto/Agrado por el colegio	140
Figura 18: <i>Diagrama de barras</i> . Tercer ciclo de primaria. N=27 Agrado por las asignaturas bilingües	141
Figura 19: Diagrama de barras. Tercer ciclo de primaria. N=27 Comprensión de las explicaciones de las asignaturas bilingües	141
Figura 20: <i>Diagrama de barras</i> . Tercer ciclo de primaria. N=27 Ayuda en las tareas de las asignaturas bilingües	142

Figura 21: <i>Diagrama de barras</i> . Tercer ciclo de primaria. N=27 Aprendizaje del vocabulario inglés	142
Figura 22: <i>Diagrama de barras</i> . Tercer ciclo de primaria. N=27 Comprensión lectora del inglés	143
Figura 23: <i>Diagrama de barras</i> . Tercer ciclo de primaria. N=27 Utilización de Tecnologías en la realización de tareas en inglés	143
Figura 24: <i>Diagrama de barras</i> . Tercer ciclo de primaria. N=27 Aprendizaje de contenidos de las asignaturas que se imparten en inglés	144
Figura 25: <i>Diagrama de barras</i> . Tercer ciclo de primaria. N=27 Frecuencias de uso que hace el profesor de los medios tecnológicos	144
Figura 26: <i>Diagrama de barras</i> . Tercer ciclo de primaria. N=27 Lo que más les gusta en las clases bilingües	145
Figura 27: <i>Diagrama de barras</i> . Tercer ciclo de primaria. N=27 Lo más difícil en las clases bilingües	145
Figura 28: <i>Diagrama de barras</i> . Tercer ciclo de primaria. N=27 Adecuación del número de asignaturas bilingües	146
Figura 29: <i>Diagrama de barras</i> . Primer curso de la ESO. N=106 Gusto/Agrado por el colegio	149
Figura 30: <i>Diagrama de barras</i> . Primer curso de la ESO. N=106 Agrado por las asignaturas bilingües	150
Figura 31: <i>Diagrama de barras</i> . Primer curso de la ESO. N=106 Comprensión de las explicaciones de las asignaturas bilingües	150
Figura 32: <i>Diagrama de barras</i> . Primer curso de la ESO. N=106 Ayuda en las tareas de las asignaturas bilingües	151
Figura 33: <i>Diagrama de barras</i> . Primer curso de la ESO. N=106 Aprendizaje del vocabulario inglés	151
Figura 34: <i>Diagrama de barras</i> . Primer curso de la ESO. N=106 Comprensión lectora del inglés	152
Figura 35: <i>Diagrama de barras</i> . Primer curso de la ESO. N=106 Utilización de Tecnologías en la realización de tareas en inglés	152
Figura 36: <i>Diagrama de barras</i> . Primer curso de la ESO. N=106 Aprendizaje de contenidos de las asignaturas que se imparten en inglés	153
Figura 37: <i>Diagrama de barras</i> . Primer curso de la ESO. N=106 Frecuencias de uso que hace el profesor de los medios tecnológicos	153

Figura 38: <i>Diagrama de barras</i> . Primer curso de la ESO. N=106 <i>Lo que más les gusta en las clases bilingües</i>	154
Figura 39: <i>Diagrama de barras</i> . Primer curso de la ESO. N=106 <i>Lo más difícil en las clases bilingües</i>	154
Figura 40: <i>Diagrama de barras</i> . Primer curso de la ESO. N=106 <i>Adecuación del número de asignaturas bilingües</i>	155
Figura 41: <i>Diagrama de barras</i> . Primer ciclo de primaria. Col. Público. N=23 <i>Nivel de Gusto/Agrado por el colegio</i>	162
Figura 42: <i>Diagrama de barras</i> . Primer ciclo de primaria. Col. Público. N=23 <i>Comprensión de las explicaciones de Science o Social Science</i>	162
Figura 43: <i>Diagrama de barras</i> . Primer ciclo de primaria. Col. Público. N=23 <i>Ayuda en casa von las tareas de Science o Social Science</i>	163
Figura 44: <i>Diagrama de sectores</i> . Primer ciclo de primaria. Col. Público. N=23 <i>Agrado/Gusto por las asignaturas bilingües</i>	163
Figura 45: <i>Diagrama de barras</i> . Primer ciclo de primaria. Col. Público. N=23 <i>Asignatura favorita</i>	164
Figura 46: <i>Diagrama de barras</i> . Primer ciclo de primaria. Col. Público. N=23 <i>Elección de asignatura</i>	164
Figura 47: <i>Diagrama de barras</i> . Primer ciclo de primaria. Col. Público. N=23 <i>Utilización de medios en clase</i>	165
Figura 48: <i>Diagrama de barras</i> . Primer ciclo de primaria. Col. Público. N=23 <i>Dificultad en las clases bilingües</i>	165
Figura 49: <i>Diagrama de barras</i> . Primer ciclo de primaria. Col. Público. N=23 <i>Lo que más les gusta en las clases bilingües</i>	166
Figura 50: <i>Diagrama de barras</i> . Tercer ciclo de primaria. Col. Público. N=22 <i>Nivel de Gusto/Agrado por el colegio</i>	169
Figura 51: <i>Diagrama de barras</i> . Tercer ciclo de primaria. Col. Público. N=22 <i>Comprensión de las explicaciones de Science o Social Science</i>	170
Figura 52: <i>Diagrama de barras</i> . Tercer ciclo de primaria. Col. Público. N=22 <i>Ayuda en casa von las tareas de Science o Social Science</i>	170
Figura 53: <i>Diagrama de sectores</i> . Tercer ciclo de primaria. Col. Público. N=22 <i>Agrado/Gusto por las asignaturas bilingües</i>	171
Figura 54: <i>Diagrama de barras</i> . Tercer ciclo de primaria. Col. Público. N=22 <i>Asignatura favorita</i>	171

Figura 55: <i>Diagrama de barras</i> . Tercer ciclo de primaria. Col. Público. N=22 <i>Elección de asignatura</i>	172
Figura 56: <i>Diagrama de barras</i> . Tercer ciclo de primaria. Col. Público. N=22 <i>Utilización de medios en clase</i>	172
Figura 57: <i>Diagrama de barras</i> . Tercer ciclo de primaria. Col. Público. N=22 <i>Dificultad en las clases bilingües</i>	173
Figura 58: <i>Diagrama de barras</i> . Tercer ciclo de primaria. Col. Público. N=22 <i>Lo que más les gusta en las clases bilingües</i>	173

Índice de tablas

Tabla 1: Preguntas y objetivos.	119
Tabla 2: Criterios y objetivos.	124
Tabla 3: Muestras por nivel y centros	126
Tabla 4: Análisis descriptivo. Composición de la muestra por Curso y Género. Colegio Concertado. (N=50).....	129
Tabla 5: <i>Análisis inferencial comparativo</i> . Comparación en función del CURSO, de las respuestas dadas al Cuestionario por los alumnos de Primer ciclo de Primaria (N=50).....	137
Tabla 6: <i>Análisis inferencial comparativo</i> . Comparación en función del SEXO, de las respuestas dadas al Cuestionario por los alumnos de Primer ciclo de Primaria (N=50).....	139
Tabla 7: Análisis inferencial comparativo. Comparación en función del SEXO, de las respuestas dadas al Cuestionario por los alumnos de Tercer ciclo de Primaria (N=27).....	148
Tabla 8: <i>Análisis inferencial comparativo</i> . Comparación en función del SEXO, de las respuestas dadas al Cuestionario por los alumnos de 1º ESO (N=106).	157
Tabla 9: <i>Análisis inferencial comparativo</i> . Comparación en función de ciclo de estudios en los que están los alumnos de cada grupo. (N=183)	160
Tabla 10: <i>Análisis descriptivo</i> . Composición de la muestra por Curso y Género. Colegio Público. (N=45).....	161
Tabla 11: <i>Análisis inferencial comparativo</i> . Comparación en función del SEXO, de las respuestas dadas al Cuestionario por los alumnos de Primer ciclo de Primaria de un Colegio Público. (N=23).....	168
Tabla 12: <i>Análisis inferencial comparativo</i> . Comparación en función del SEXO, de las respuestas dadas al Cuestionario por los alumnos de Tercer ciclo de Primaria de un Colegio Público. (N=22).....	175

Tabla 13: Análisis inferencial comparativo. Comparación del tipo de centro PRIVADO / PÚBLICO, de las respuestas dadas al Cuestionario por los alumnos de Primer ciclo de Primaria. (N=73).	178
Tabla 14: <i>Análisis inferencial comparativo</i> . Comparación del tipo de centro PRIVADO / PÚBLICO, de las respuestas dadas al Cuestionario por los alumnos de Tercer ciclo de Primaria. (N=49).	180
Tabla 15: Categorías de datos empleadas en el análisis de la entrevista.	182
Tabla 16: Entrevistados colegio La Reina.	182
Tabla 17: Entrevista a la profesora 1	183
Tabla 18: Entrevista a la profesora 2	184
Tabla 19: Entrevista a la profesora 3	185
Tabla 20: Entrevista a profesora 4	186
Tabla 21: Entrevista a profesora 5	188
Tabla 22: Entrevista al director	188
Tabla 23: Entrevistados colegio Valdelecrín	189
Tabla 24: Entrevista a la profesora 6	190
Tabla 25: Entrevista a la profesora 7	191
Tabla 26: Entrevista a la profesora 8	192
Tabla 27: Entrevista a la directora	193
Tabla 28: Entrevistados Colegio Novaschool	193
Tabla 29: Entrevista a la profesora 9	194

“One language sets you in a corridor for life. Two languages open every door along the way”
(Frank Smith, American Psycholinguist).

1 Introducción

El aprendizaje de idiomas nos abre las puertas al mundo. En una sociedad cada vez más extensa y globalizada, tanto a nivel geográfico como digital, y con fronteras tan abiertas, la enseñanza a través del bilingüismo tiene absoluta cabida.

En los albores del siglo XXI debemos enseñar a nuestros niños mediante una educación bilingüe, de manera que en el futuro sean capaces de afrontar los retos y exigencias de un mundo cada vez más global, multicultural, multiétnico y digitalizado.

En una sociedad que avanza a una velocidad vertiginosa, tanto en aspectos científicos como tecnológicos, los educadores debemos tomar conciencia de las nuevas necesidades generadas por estos cambios estructurales. Así pues, los docentes del siglo XXI debemos contribuir para hacer posible una mejor competencia para vivir en esta época, y ello va irremediamente unido a la posibilidad de una mejor comunicación en una sociedad plurilingüe.

En un mundo sin fronteras, la educación debe ofrecer la posibilidad de desarrollar la transmisión de información y cultura, al mismo tiempo que la capacidad de comunicación. Para cubrir estas demandas encontramos una serie de políticas lingüísticas y educativas y, del mismo modo, nuevas metodologías para conseguir el objetivo deseado y lograr una mejor competencia en una segunda lengua. Del mismo modo, la comunidad educativa se encuentra preparada y dispuesta para lograr dicho objetivo.

Aunque en los últimos siglos se han generado una gran cantidad de teorías didácticas atendiendo a la necesidad de mejorar la enseñanza de las lenguas y la mejora en la competencia comunicativa, sigue siendo complicado para los docentes decidir el camino a seguir, debido a la gran cantidad de información y referencias acumuladas a lo largo de los últimos años. Es pues imperativo, en estos momentos de la historia del bilingüismo, guiar al profesorado en las nuevas tendencias metodológicas y la mejor forma de usarlas.

Tras la aprobación de la Agenda de Lisboa en el año 2000, la educación se ha convertido en uno de los objetivos principales de la Unión Europea. El llamado “triángulo del conocimiento” (la investigación, la innovación, y la educación) es el pilar principal de una Europa cada vez más globalizada y plural: “Los sistemas de educación y formación europeos

(...) tendrán que ofrecer oportunidades de aprendizaje y formación adaptadas a grupos destinatarios en diversas etapas de sus vidas (...)" (Consejo Europeo de Lisboa, 2000, p.3).

La Unión Europea sostiene que entre los objetivos del ciudadano europeo a formar este debe tener la habilidad comunicativa en dos lenguas comunitarias además de la materna "all EU citizens by the time they leave compulsory schooling, should be able to speak two languages other than the mother tongue" (Council Resolution, 1995, p. 4). Además, se intenta fomentar el desarrollo de las destrezas lingüísticas en las lenguas extranjeras. Así pues, en la actualidad, el Consejo de Europa y todos los estados de la Unión fomentan tanto la pluralidad lingüística y cultural como la protección del patrimonio. Estos aspectos se encuentran integrados en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL en adelante), el año de las lenguas y el fomento de la movilidad. De esta manera, el Consejo de Europa comenzó a tratar de impulsar la movilidad de estudiantes, profesores y personal de investigación mediante programas diseñados específicamente para dicho propósito allá por el año 2000 (European Council, 2000), así como ya se determinó en la Resolución del Consejo de 1995:

Taking into account what has been achieved in this area under the LINGUA programme, language training periods in Member States should be developed and strengthened both for future language teachers (initial training) and for teachers already in post (in-service training) (pp, 3-4).

Con el objetivo de impulsar la diversidad lingüística y cultural, el Consejo de Europa ha desarrollado un papel crucial en la implementación de los programas de enseñanza de las lenguas y ha promovido numerosas iniciativas relacionadas con el enfoque conocido como Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua¹ (AICLE). El enfoque metodológico AICLE tiene una base ecléctica integrando una variedad de métodos y diferentes procedimientos en su implementación: "CLIL seeks to teach two subjects in one- a content subject and a language" (Marsh et al., 2010, p.5). Este enfoque tiene un carácter eminentemente oral y práctico, la lengua se aprende en contexto por medio de asignaturas del área no lingüística. Del mismo modo, AICLE enfatiza el papel activo del discente en el aula, fomenta el uso de las TIC, y el rol del profesor como facilitador, de manera que motiva a sus alumnos a utilizar la lengua extranjera mediante actividades en el aula.

¹ En adelante se utilizará AICLE para referirse al Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua. Se empleará AICLE en vez de CLIL (Content Language Integrated Learning), que es su equivalente inglés.

La Resolución del 31 de marzo de 1995 afirma que hay una necesidad de mejorar y diversificar el aprendizaje de idiomas y su enseñanza: “The promotion of linguistic diversity in education and training has always been an important consideration in planning the successful construction of Europe” (Eurydice, 2006, p. 8).

El método tradicional, en el que se obviaba la destreza oral, fue el más usado durante años, y era el que se usaba cuando los idiomas modernos comienzan a ser enseñados en el siglo XVIII. Este método sigue siendo sorprendentemente popular en muchos ámbitos, aun habiendo sido sobradamente probado su fracaso en la adquisición de L2.

Tras la concienciación en los organismos europeos de que se debía mejorar la competencia comunicativa del alumnado, el cometido de buscar una metodología adecuada para la enseñanza de las lenguas extranjeras se convirtió en el objetivo principal de los programas bilingües. A lo largo de los años se han barajado y usado distintas metodologías. En general, podemos concluir que ninguna de estas metodologías ha conseguido los resultados esperados. La nueva corriente metodológica, conocida como AICLE, que se define como “(...) a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content *and* language”. (Coyle, et al., 2010, p. 1), tiene cabida dentro de las recomendaciones del marco europeo y podría, pues, aportar mejoras y elementos interesantes a los programas bilingües.

El enfoque AICLE tiene el potencial de cambiar las metodologías tradicionales y obsoletas cuando se trata de aprender otras lenguas. De este modo, promueve y ensalza el aprendizaje cooperativo, y los estudiantes forman parte del mismo, existiendo una interacción entre profesor y alumno. De acuerdo con esta metodología los alumnos también participan en la selección de temas y actividades. Los discentes aprenden una lengua extranjera y la información que adquieren es “interesting, useful and has a clear end goal” (Pavón Vázquez & Rubio Alcalá, 2010, p. 47).

Es importante resaltar que el enfoque metodológico AICLE ha estado empleándose en aproximadamente 20 países europeos desde principios de los años 90. Esta metodología ha sido principalmente implementada en primaria y secundaria, aunque está comenzando a ser implementada también en la Universidad. Los primeros países en los que un enfoque similar a AICLE empezó a ser implementado fueron Bélgica, Luxemburgo y Malta a principios del siglo XX. Posteriormente, en la primera mitad del siglo XXI, AICLE se expandió a otros países europeos como Alemania, Hungría, los Países Bajos, Polonia, Eslovenia, Eslovaquia, y el Reino Unido (Eurydice, 2006).

Como bien dice Mehisto: “CLIL (...) is a high-impact strategy with extra educational potential. Not only do CLIL students make remarkable progress in language learning, the approach is so communicative in nature that it builds communication skills in general” (2008, p. 1). AICLE se está convirtiendo en una alternativa importante en el sistema educativo moderno y es considerada como: “the best way to foster multilingualism and language diversity, one of the aims of European policies in the last decade” (Lasagabaster & Zarobe, 2010, p. x).

España, como parte de esta Europa, es también partícipe de este enfoque. En España, AICLE se ha desarrollado en las últimas décadas: “the result of a commitment with the European policies aimed at fostering multilingualism and growing awareness of the need to learn foreign languages” (Lasagabaster y Zarobe, 2010, p. ix).

Tras la entrada en vigor de Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), tuvo lugar una reforma generalizada del sistema educativo en España, en gran parte debida a las políticas lingüísticas de la Unión Europea, a las que España se unió en 1986: “The regulations of this law were intended to bring about very significant changes in the teaching of language at schools, both in extension and methodology” (Muñoz & Navés, 2007, p. 160).

Los primeros cambios se reflejaron en la edad de exposición a la primera lengua extranjera, que pasó a ser a los ocho años (pasando a ser a los seis años en otro cambio posterior). Esto supuso el aumento del total de horas de docencia dedicadas a la lengua extranjera. Bajo las premisas de esta nueva ley también debía introducirse un segundo idioma extranjero opcional, a ser posible en primaria. Una primera innovación metodológica fue sin duda la de las lenguas a través del currículum; este enfoque engloba tanto las lenguas nativas como las lenguas extranjeras, y se basa en la hipótesis de que los procedimientos aprendidos en una lengua pueden ser transferidos a la otra. Especialmente en el área de las lenguas extranjeras, la metodología basada en el contenido, es decir, aquella basada en proyectos fue también impulsada. También se fomentó la importancia del conocimiento metalingüístico y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes. Estas orientaciones metodológicas han sido la base para la implementación de los programas AICLE.

En Andalucía la aprobación del Plan de Fomento de Plurilingüismo en 2005 (Acuerdo de Consejo de Gobierno de 22 de marzo) pretende mejorar el nivel de inglés de sus alumnos y ofrecerles una preparación más completa para asegurarse mejores oportunidades en un mundo laboral y profesional cada vez más globalizado y complejo. La Junta de Andalucía acordó que el sistema educativo debía ajustarse y adaptarse a las conclusiones de la Cumbre de Lisboa del año 2000, especialmente en referencia a la competencia lingüística y a la necesidad de los

ciudadanos europeos de comunicarse en otras lenguas extranjeras además de la materna debido a la incipiente globalización que experimenta el mundo y por ende Europa (Plan de Fomento de Plurilingüismo, Junta de Andalucía, 2005). De este modo, en Andalucía los programas de el enfoque metodológico AICLE se consideran “an innovative idea to promote the learning of foreign languages in monolingual environments” (Méndez García & Pavón Vázquez, 2012, p. 2).

Aunque novedoso en España y Andalucía, el fomento de las lenguas extranjeras tiene tradición en Europa desde los años setenta. En un principio tuvo cabida en puntos clave y fronterizos por motivos históricos y políticos. Comenzando como una oferta a las clases sociales de élite la enseñanza de idiomas se ha convertido hoy día en Andalucía, y gracias al Plan de Fomento de Plurilingüismo, en algo accesible a la población general: “La implantación del plurilingüismo tiene como objetivo la mejora paulatina de la competencia lingüística, tanto de lengua castellana, patrimonio del que gozamos como hablantes, como de al menos, una lengua extranjera” (Guía Informativa para Centros de Enseñanza Bilingüe, 2013, p. 5).

En Andalucía están teniendo lugar cambios importantes basados en el enfoque metodológico AICLE. El enfoque ya no es la lengua extranjera en sí, sino la transmisión de contenidos específicos a través de dicha lengua extranjera. Se trata de enlazar los contenidos de una asignatura, por ejemplo, Conocimiento del Medio Natural, con la lengua extranjera; de ese modo los alumnos aprenden el idioma de manera contextualizada y no de manera abstracta, como venía sucediendo anteriormente. Así, el bilingüismo tiene como objetivo fundamental la adquisición de una mejor competencia comunicativa en inglés a través del aprendizaje de otras áreas, creando un contexto natural en el que la lengua sea el medio y el fin de toda actividad. Como bien se dice en la Guía Informativa para Centros de Enseñanza Bilingüe: “Las clases de idiomas en las que los alumnos tengan que practicar estructuras, sonidos y aplicar reglas gramaticales tienen poco o nada de espontáneas ni ofrecen un contexto natural” (2013, p. 13).

El Plan de Fomento del Plurilingüismo de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía persigue mejorar la calidad de nuestro sistema educativo respetando el principio de igualdad de oportunidades para todos los alumnos, independientemente de las diferencias de origen social, económico o de cualquier otro tipo. El objetivo fundamental de la Consejería de Educación desde el inicio del Programa ha sido que los alumnos aprendan y utilicen adecuadamente tanto la lengua española como la inglesa, en sus manifestaciones oral y escrita a lo largo de su escolaridad. Se pretende que los alumnos conozcan y usen las diferentes posibilidades expresivas existentes en ambas lenguas, con el fin de que adquieran en inglés la

competencia comunicativa necesaria para desenvolverse con naturalidad en situaciones cotidianas. De este modo, guiadas por el espíritu de globalización España y en concreto Andalucía tienen la oportunidad y el reto de superar los escasos rendimientos en el aprendizaje de las lenguas.

En el curso 2004-2005, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía puso en marcha el Programa de Colegios Bilingües con el fin de mejorar el nivel de inglés de sus alumnos y ofrecerles una preparación más completa, que asegurase mejores oportunidades ante un mundo laboral y profesional cada vez más globalizado.

Los colegios bilingües incluyen un total de 25 horas en su horario lectivo semanal, y al menos un tercio de estas se imparte en lengua inglesa, aunque en ocasiones puede superar el 50%. Además de las asignaturas de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, que son las más comunes, cualquier otra puede impartirse en inglés excepto dos, Lengua y Matemáticas, que deben impartirse en español.

En cada centro, el director es el responsable del proyecto bilingüe, si bien delega su coordinación tanto en el Jefe de Estudios como en el Coordinador del Programa Bilingüe, elegido entre los profesores que forman parte del mismo. En el curso académico 2014/2015 fui nombrada coordinadora bilingüe del colegio concertado La Reina, y ejercí como tal durante el año académico, pudiendo comprobar en primera línea tanto la implementación del programa por parte del equipo bilingüe, como sus fortalezas y debilidades. Asimismo, desarrollé el proyecto bilingüe basado en el enfoque metodológico AICLE que es objeto de este estudio, de ahí deriva la motivación del desarrollo de esta tesis, la cual trata de averiguar la eficacia y beneficios de los programas AICLE dentro del Plan de Fomento del Plurilingüismo Andaluz.

Los maestros que participan en el Programa Bilingüe han recibido una formación de entrada que les ha permitido conseguir la habilitación necesaria para impartir enseñanza en lengua inglesa (en la actualidad nivel B2 acorde al MCERL). Esto mismo sucede con los especialistas de secundaria pertenecientes a las áreas no lingüísticas (ANL) que deben estar en posesión del título B2 acorde al MCERL para poder impartir docencia en bilingüe en los centros de secundaria. Se prevé que en un futuro cercano se exigirá al menos el nivel C1 acorde al MCERL para poder impartir docencia en L2.

En los Colegios Bilingües deben convivir con la mayor naturalidad las dos lenguas, creando ambientes de aprendizaje que así lo faciliten. Los niños se dirigen a sus profesores en inglés o en español según la asignatura que estos impartan. Se trata de proporcionar el contexto lingüístico apropiado para moverse y actuar en las dos lenguas de una forma abierta y natural.

La Orden por la que se regulan los Colegios Bilingües de la Comunidad de Andalucía es la del 28 de junio de 2011. El colegio La Reina, centro objeto del presente estudio está inmerso en el Proyecto Bilingüe de la Comunidad de Andalucía desde el curso 2012/2013.

En cuanto al CEIP Valdelecrín, igualmente objeto de este estudio, este se encuentra dentro del programa bilingüe de la Junta de Andalucía desde el curso 2005/2006. Fue uno de los primeros centros bilingües creado en el llamado año cero, en este curso académico se concedieron al colegio dos líneas bilingües. Las áreas bilingües elegidas por el centro fueron Conocimiento del Medio y Educación Artística. A partir del curso académico 2005/2006 el bilingüismo se fue implantando progresivamente en el colegio hasta que en el curso 2008/2009 todo el centro era ya bilingüe.

El estudio que aborda esta tesis consiste en evaluar el proceso de implantación y la eficacia de los programas AICLE en los centros concertado y público La Reina de Málaga y CEIP Valdelecrín de Fuengirola. El estudio se llevó a cabo en el primer ciclo de primaria (1º y 2º) en las asignaturas Conocimiento del Medio Natural y Social y Educación Artística y se estudió su evolución en el tiempo comparando los resultados de su implementación en el tercer ciclo de primaria (6º) y el primer curso de la ESO (1º ESO).

En primer lugar, se elaboró un proyecto bilingüe para ser implementado en el Colegio la Reina. Los objetivos generales en la elaboración de dicho proyecto bilingüe son los siguientes: de acuerdo con las recomendaciones de la Unión Europea sobre enseñanza de las lenguas en Educación Primaria, durante el primer ciclo primarán la comprensión y la expresión oral. La introducción de la lectura y escritura se hará de forma natural y paulatina, de tal manera que al finalizar el ciclo los alumnos puedan leer y escribir textos sencillos y breves. En el segundo y tercer ciclo de la etapa el alumno desarrollará, de forma gradual e integrada, todas las destrezas comunicativas.

Los colegios bilingües tienen en cuenta las capacidades y el potencial de aprendizaje de cada alumno, fijando metas que se revisarán a lo largo del curso, en función del progreso que el alumno vaya logrando. Se pretende que los discentes adquieran de forma paulatina una base sólida, tanto en lengua castellana como inglesa, y un dominio del inglés reconocible y homologable a nivel europeo.

A lo largo de toda la Educación Primaria se procurará relacionar la historia y cultura españolas con las de los países de lengua inglesa. Para ello, se pondrán en marcha métodos de enseñanza que favorezcan las habilidades comunicativas de los alumnos y fomenten su interés por otras culturas, siendo la cultura un elemento básico para el aprendizaje de la L2: “(...)

language and culture are so interwoven that separating one from the other would lose the significance of another. Without culture, language would be dead and without language, culture would have no shape” (Jiang, 2000 en Kuru and Saglam, p. 27).

La creación del proyecto bilingüe del Colegio la Reina tiene como objetivo ser el referente para la elaboración de las programaciones didácticas, que son las que guían la práctica y la metodología docentes. Dicho proyecto bilingüe se ha estado fraguando durante los años que lleva el Centro en el Proyecto de Bilingüismo y atiende a la necesidad de elaborar una guía para establecer unas pautas a nivel organizativo, pedagógico y didáctico que sirva para registrar tanto los acuerdos dentro del equipo como los futuros planes que se llevarán a cabo a lo largo del curso académico.

Para la elaboración del proyecto bilingüe del Colegio La Reina se tuvieron en cuenta algunos aspectos metodológicos. En primer lugar, se parte de un doble objetivo metodológico, el aprendizaje integrado de contenidos y lengua, es decir el aprendizaje del contenido de las asignaturas del área no lingüística enlazado con el aprendizaje de inglés instrumental (AICLE). Del mismo modo, se da una gran relevancia al uso de la lengua a la vez que se adquieren los contenidos de las áreas no lingüísticas (Conocimiento del Medio Natural y Social y Educación Artística) de una manera más activa, estimulando así el aprendizaje.

En las clases de inglés y en el resto de las áreas que se impartan en inglés, la lengua de comunicación entre alumnos y profesores será única y exclusivamente la lengua inglesa. El inglés será la lengua de comunicación del aula. Es más, sería conveniente que en el aula y fuera del aula, el inglés fuera la lengua de relación entre los profesores que imparten inglés y los alumnos.

Es importante tener en cuenta que la enseñanza bilingüe no es solo cuestión de dar un mayor número de sesiones de inglés en las aulas. Debemos conseguir que el inglés se utilice también fuera de ellas y utilizar todos los espacios y oportunidades como posibles momentos de aprendizaje. Por ello, a lo largo del curso se organizarán actividades complementarias de centro orientadas a motivar y a aprender disfrutando. *Halloween, Christmas, Easter*, etc. son buenos momentos para poner en práctica lo aprendido en clase, disfrutando y divirtiéndose con todos los compañeros del centro.

Además, debemos procurar ensalzar el mayor ambiente bilingüe posible. Debemos decorar pasillos y aulas, utilizando el inglés como medio para dirigirnos a los alumnos, incluso aquellos que no sean de nuestros grupos. De esta manera, ellos verán que el inglés es una

necesidad en nuestro colegio y se verán en la necesidad de emplearlo en todos los contextos escolares y, a su vez, se sentirán más motivados para hacerlo.

Los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del Área de Inglés del currículo de los colegios bilingües constituyen los elementos básicos que pretenden garantizar unas metas comunes a todos los alumnos, de acuerdo con los niveles del MCERL.

Los contenidos no son aquellos típicos del área de inglés, sino contenidos de otras áreas que puedan ser empleados dentro de un contexto para la utilización de otra lengua. En el caso del Colegio La Reina se trabajarán contenidos de las áreas de Conocimiento del Medio Natural y Social y Educación Artística. Que estos contenidos sean el centro del aprendizaje hace posible el uso del Aprendizaje Basado en Tareas (Task-Based Learning). Los alumnos pueden realizar tareas propias de las áreas, cuyo objetivo sea el aprendizaje de un contenido concreto y obtener de ahí un “input” de vocabulario o gramática en diferentes formatos orales o escritos.

El enfoque AICLE requiere una mayor exigencia cognitiva por parte del alumnado. Atender, comprender y entrar en el nivel de cognición en otra lengua exige un mayor esfuerzo y trabajo. Se debe comenzar por tareas de un bajo esfuerzo cognitivo, como por ejemplo actividades de unir con líneas, para utilizar progresivamente tareas que exijan un mayor esfuerzo cognitivo, como crear, predecir, analizar, y debatir. Todo esto debe tenerse en cuenta a la hora de planificar qué, cómo y cuándo enseñar, siempre considerando que se debe partir de los conocimientos anteriores de los alumnos y sus motivaciones. Debemos igualmente emplear herramientas didácticas visuales para facilitar la comprensión de conceptos, y tener en cuenta que la tendencia natural de los alumnos es traducir a su lengua materna todo nuevo contenido aprendido en inglés.

Los alumnos deberán conocer la cultura de otros países, practicar el uso de un código lingüístico diferente especialmente centrado en la audición y la producción de nuevos sonidos y el conocimiento de distintos aspectos socioculturales. Del mismo modo, deberán desarrollar capacidades y estrategias para la adquisición de la lengua inglesa y adquirir confianza, así como tener una sensación de diversión al comunicarse en la nueva lengua.

Así pues, en lo que se refiere a la cultura, nuestra metodología promueve la multiculturalidad. Se deben trabajar contenidos de culturas de habla inglesa y establecer relaciones con las culturas de los países de origen de los alumnos, ya que si los alumnos conocen la cultura del país de la lengua meta aprenderán a apreciar y amar esta con más facilidad. Se logrará en el aula un mayor respeto y motivación por conocer diferentes formas de vida. Así, se trabajará la Competencia Básica 5: Competencia Social y Ciudadana.

Los estudiantes son mayormente competentes en su lengua materna, y la enseñanza de contenidos en contexto facilita conseguir lo mismo en inglés. La enseñanza de contenidos transversales se refiere al Conocimiento del Medio Natural y Social, Educación Artística e Inglés. Así como los estudiantes imitan modelos en su lengua materna de manera satisfactoria, también lo hacen en inglés, al estar inmersos en interacciones en el aula de manera cotidiana y natural.

Los alumnos aprenden la lengua extranjera a la vez que aprenden los conceptos de diferentes áreas, pues la enseñanza de la lengua está supeditada al aprendizaje de los contenidos. Los contenidos deben partir de lo que es relevante en la realidad más inmediata de los alumnos, sus experiencias cotidianas, y motivaciones y avanzar hacia contenidos más complejos y específicos (por ejemplo, empezar hablando de la playa y el mar y llegar al ciclo del agua).

Los profesores que se encuentren dentro de este programa deberán tomar un enfoque comunicativo, en el cual predomine el enfoque oral y el aprendizaje contextualizado en lugar de reducir los contenidos de un enfoque gramatical. Del mismo modo, deberán preparar a los alumnos para la sociedad globalizada en la que vivimos, facilitándoles, entre otras, las herramientas tecnológicas (inclusión en el currículo de las TIC) en el desarrollo de las clases. Organizar los contenidos de clase, de manera que el aprendizaje de los contenidos en castellano no se vea afectado o disminuido, y por último coordinar las asignaturas del área lingüística (Inglés) con aquellas del área no lingüística (Conocimiento del Medio Natural y Social y Educación Artística).

Asimismo, los profesores deberán favorecer el desarrollo de las capacidades comunicativas orales de los alumnos, filosofía principal del enfoque AICLE, lo cual promoverá su papel como estudiantes eficientes e independientes. Por tanto, durante el primer ciclo los objetivos se centrarán en las destrezas orales: hablar y escuchar y, en menor medida, en las escritas: leer y escribir, las cuales se desarrollarán con mayor profundidad durante el segundo y tercer ciclo. La metodología debería pues estar basada, fundamentalmente, en la comunicación oral.

El discurso oral es dinámico, rápido, y espontáneo y siempre surge teniendo en mente un receptor, mientras que leer y escribir son estáticos y permanentes y no se dirigen necesariamente a un receptor concreto. Necesitamos, por tanto, lograr un equilibrio entre estas cuatro destrezas con el fin de motivar a los alumnos, para lo cual debemos presentar nuestras clases del modo más atractivo posible, utilizando herramientas motivadoras y que generen un interés en el alumnado. Hay que asegurar que los alumnos reciban regularmente refuerzo

positivo: alabando sus logros, dándoles pegatinas y sin olvidar el inestimable valor que tiene para un alumno el reconocimiento por parte de su profesor de un trabajo bien hecho.

Los profesores pueden reajustar el lenguaje empleado por los alumnos, asegurándose que así sientan que cada expresión que aprenden o pronuncian correctamente es un éxito comunicativo. Aunque algunos querrán hablar en seguida, a otros les llevará más tiempo, y los profesores han de permitir que los alumnos participen cuando estén preparados para ello.

Se enseña inglés utilizando una metodología activa, aprendiendo mientras se hace, mediante tareas y actividades propias de otras áreas. Se hará uso activo de las *flashcards* y de todos los medios audiovisuales (proyector, pizarra digital, vídeos) que permiten al alumno relacionar palabra y concepto de manera inmediata; esto se hará sobre todo en el primer ciclo.

El proceso de aprendizaje adquiere sentido y significado cuando los alumnos lo perciben como algo útil y aplicable a sus intereses y, consecuentemente, las actividades deberían requerir también una participación activa de los alumnos que favoreciese su aprendizaje de manera autónoma. Por tanto, es importante secuenciar los contenidos de manera efectiva y el aprendizaje de estos, diseñando cuidadosamente las actividades que se van a realizar, asegurando así la conexión entre los aprendizajes anteriores y los que estén en curso.

En referencia al proyecto bilingüe del CEIP Valdelecrín, en el curso 2008/2009 el equipo bilingüe comenzó el diseño de unidades AICLE en un grupo de trabajo junto al CEIP Los Boliches. En la actualidad, cada centro sigue elaborando sus propias unidades. Las unidades posteriormente elaboradas han sido modificadas y adaptadas a las nuevas líneas de investigación en el área de enseñanza de L2 y el enfoque AICLE. El objetivo de las programaciones AICLE del CEIP Valdelecrín es el aumento de la competencia en L2 y el fomento de la comunicación del alumnado.

Es objetivo de esta tesis evaluar el proceso de implantación del proyecto bilingüe del colegio La Reina y del colegio CEIP Valdelecrín en términos de su efectividad como medio para que los alumnos aprendan la lengua extranjera inglés a través de los contenidos de las distintas áreas que se encuentran dentro del proyecto. Igualmente, se trata de demostrar que los contenidos de las áreas no lingüísticas (Conocimiento del Medio Natural y Social y Educación Artística) están debidamente enlazados con aquellos del área lingüística (Inglés).

Los objetivos generales de esta tesis son, por tanto, evaluar el proceso de implantación de programas AICLE en el colegio concertado La Reina de Málaga y el colegio público CEIP Valdelecrín de Fuengirola en el primer ciclo de primaria y evaluar su evolución en el tiempo

en ciclos posteriores (tercer ciclo de primaria y 1º ESO), y segundo, evaluar la eficacia de dichos programas bilingües.

El objetivo general uno, evaluar el proceso de implantación de programas AICLE en los citados colegios, tiene a su vez los siguientes objetivos específicos:

1.1 Diseñar y crear los contenidos de las materias de Conocimiento del Medio Social y Natural y Educación Artística.

1.2. Llevar a cabo el programa piloto que implementa el diseño mencionado.

El objetivo general dos, evaluar la eficacia del proyecto, tiene a su vez los siguientes objetivos específicos:

2.1 Evaluar el rendimiento del alumnado del Colegio La Reina y el CEIP Valdelecrín en términos de competencias, conocimientos, y actitudes.

2.2 Evaluar la recepción del proyecto por parte del profesorado del Colegio La Reina y el CEIP Valdelecrín. Averiguar si el mismo se adapta a sus necesidades e intereses como profesores.

2.3 Evaluar la recepción del proyecto por parte del equipo directivo del Colegio La Reina y CEIP Valdelecrín.

2.4 Comparar los resultados de este centro concertado con los del centro público CEIP Valdelecrín situado en Fuengirola (Málaga.).

Es motivación para llevar a cabo esta tesis no solo el crear el proyecto bilingüe del colegio La Reina basado en el enfoque metodológico AICLE, sino a su vez llevar a cabo la evaluación de su implantación en el primer ciclo de primaria tanto en el Colegio La Reina como en el colegio CEIP Valdelecrín mediante los instrumentos que posteriormente se detallan. Es también objetivo y justificación guiar al profesorado del equipo bilingüe en sus primeros pasos hacia la implementación de dicho proyecto. Asimismo, se estudiará la posibilidad de enlazar las áreas lingüísticas y no lingüísticas en contenidos y temario. De igual forma, se estudiará la evolución temporal de dicho proyecto bilingüe en cursos superiores (6º de primaria y 1º ESO), y su comparativa con los resultados obtenidos en el colegio CEIP Valdelecrín.

Se considera justificación social para el desarrollo de esta tesis la investigación de problemas que afectan a un grupo social, como el proceso de implantación del bilingüismo en el Colegio La Reina y el Colegio CEIP Valdelecrín, debido al impulso del Plan de Fomento del Plurilingüismo de la Junta de Andalucía (2005), así como su posterior versión específica para el período 2016/2020, el Plan Estratégico del Desarrollo de las Lenguas (PEDLA) y su implementación en la red de colegios públicos, concertados y privados en Andalucía.

En esta tesis se usará un enfoque metodológico mixto, empleando instrumentos de investigación cuantitativos y cualitativos, que describiremos en detalle en el apartado 7.

Con objeto de poder valorar adecuadamente los datos aportados por los alumnos, profesores y centros que han sido objeto de este estudio, este proyecto se divide en dos partes. La primera, dedicada al marco teórico, en la que se hace un estudio de la bibliografía relacionada con cada uno de los campos relevantes a este trabajo. Del mismo modo, los conceptos clave facilitarán la contextualización e interpretación de todo aquello que derive de la información recogida. La segunda parte de esta tesis conforma el desarrollo experimental y empírico, pasando por la metodología y el diseño y terminando con la presentación, análisis y discusión de datos.

Entre los principales conceptos a cubrir está el de la evolución histórica de las metodologías didácticas en lenguas extranjeras y el bilingüismo en general, así como el enfoque AICLE en particular. En el segundo capítulo se trata el bilingüismo, así como sus diferentes definiciones, tipos y beneficios. En el tercer capítulo se estudia la evolución histórica de las metodologías en la enseñanza de idiomas; comprender mejor la evolución de dichas metodologías desde los primeros enfoques basados prácticamente en la gramática es esencial para valorar la gran evolución que las metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras han experimentado en los últimos años.

Establecidas estas implicaciones, el siguiente paso es una aproximación al sistema educativo español haciendo un recorrido desde el s.XIX hasta la actualidad. La enseñanza de idiomas en el marco europeo y en concreto El Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas y el Portfolio Europeo de las lenguas, nos ocupan en el capítulo quinto. Es importante establecer las nociones básicas del Marco Común de Referencia Europeo, así como las políticas lingüísticas que se han venido siguiendo en Europa desde los años setenta.

El capítulo sexto converge hacia el enfoque metodológico AICLE y se centra en tratar dicha metodología en España y Europa, centrándonos primero en Europa en general y segundo en España, para terminar en Andalucía en particular. Asimismo, este capítulo trata las implicaciones curriculares de AICLE, detalla los modelos de educación bilingüe, para centrarse en el aprendizaje integrado de contenidos y la modalidad AICLE por la que se opta en el Plan de Fomento del Plurilingüismo y el PEDLA (Plan Estratégico del Desarrollo de las Lenguas).

Tras el desarrollo del marco teórico la segunda parte de esta tesis está dedicada al desarrollo empírico de la misma. Aquí se describe la investigación en sí misma y se definen formalmente los objetivos y las preguntas de investigación que la mueven y que se centran en

el sello que un sistema bilingüe deja en el alumno. En el capítulo séptimo, se describe en detalle el diseño de investigación (objetivos, instrumentos, diseño del programa, instrumentos de recogida de datos y muestra). Asimismo, se explica cómo se llevó a cabo el proceso de implantación del programa bilingüe, las dificultades encontradas y, en definitiva, todos los aspectos significativos de su implementación.

El capítulo octavo se basa en la interpretación y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su triangulación. El capítulo noveno se dedica a la discusión de las conclusiones y se delimitan las limitaciones de este estudio, así como las implicaciones para futuras investigaciones. Por último, se lista la bibliografía y se detallan los apéndices que contienen los cuestionarios, entrevistas y las hojas de observación.

2 Bilingüismo

Al ser una definición complicada y amplia, se dedicará gran parte de este capítulo a acotar, presentar y revisar algunas de las apreciaciones más importantes que existen sobre este término. Se considera que las diferentes definiciones que sobre este término se contemplan no son meras concepciones teóricas, sino que en gran parte repercuten de manera importante en el mundo educativo, de ahí la relevancia para este estudio. Teniendo en cuenta que el bilingüismo es un puntal clave en el s.XXI su estudio tiene total cabida: “(...) bilingüismo como tal, lengua materna y globalización son elementos sustanciales de un proceso de aprendizaje que nos habrá de permitir entrar y salir de la gran aldea, en la que se está convirtiendo el mundo” (Blanco Puentes, 2007, p. 39).

Como se menciona en el capítulo uno, la Junta de Andalucía opta por la competencia bilingüe, así pues, se presentarán los beneficios de esta y, desde dicha óptica, se desmitificarán algunas concepciones erróneas que en un gran número de ocasiones van asociadas a este concepto.

Las primeras ideas sobre bilingüismo tuvieron lugar hace un siglo, entre 1920 y 1960, y tuvieron un efecto negativo en la sociedad de su época. Se pensaba que el bilingüismo podía crear efectos no deseables en los hablantes y que no tenía ventajas destacables. Mucha gente pensaba que el bilingüismo podía causar una división de normas en ambas lenguas y un retraso en el desarrollo cognitivo. Esto llevó a retrasar el aprendizaje de una segunda lengua en el ámbito educativo.

El punto de inflexión del bilingüismo tuvo lugar en los años sesenta, en los cuales la perspectiva del bilingüismo comenzó a cambiar hacia algo mucho más positivo para los niños. Gracias al estudio desarrollado por Peal y Lamberts (1962), se descubrió la superioridad de los niños bilingües respecto a los monolingües en los test de inteligencia verbal y no verbal.

En los años setenta los primeros programas de inmersión lingüística tuvieron lugar en Quebec (Canadá). Se introdujo el francés a la población de habla inglesa y se descubrió que el bilingüismo no era dañino y que los niños eran capaces de diferenciar y usar ambas lenguas indistintamente.

En la década de los ochenta los expertos acordaron que aquellos niños que eran expuestos a una segunda lengua diferenciaban y usaban ambos idiomas sin problemas. Uno de

los estudios que se llevó a cabo concluyó que la mejor edad para empezar a aprender una segunda lengua era a los tres años (Volterra & Taeschner, 1978).

En un principio, el término “bilingüismo” puede entenderse como “el uso habitual de dos lenguas (...) por una misma persona” (RAE), pero indudablemente este término encierra una gran cantidad de matices y acepciones, como muestra la abundante literatura sobre el tema. Se considera, pues, crucial para este estudio abordar la profusa riqueza del término y sus diferentes concepciones y definiciones.

Existe (sin ser restrictivos en el tratamiento de dicho término) un gran número de puntos de vista que nos ofrecen un acercamiento a tan complicado término, estos van desde los enfoques más limitativos a los más inclusivos.

El concepto de bilingüismo se puede situar en el principio de los tiempos, debido a la gran diversidad de lenguas que siempre han existido y a la necesidad del hombre de comunicarse. El bilingüismo es una realidad que ha tenido lugar en los países europeos durante varios milenios, como bien indica Coyle (2008), enfatizando de esta manera la gran diversidad que posee el continente europeo en términos sociopolíticos, lingüísticos y culturales. Debido a esto, en las décadas recientes el bilingüismo se ha convertido en un requisito imprescindible para que los ciudadanos europeos se relacionen y comuniquen, y esto es especialmente importante desde que el fenómeno de la globalización se está desarrollando. Por este motivo, para ser ciudadanos de este mundo sin fronteras y globalizado es necesario tener la habilidad de comunicarse usando otras lenguas distintas a la materna.

Según Crystal (1997b) aproximadamente dos tercios de los niños del mundo se crían en un entorno bilingüe; Ada y Baker (2001) también sostienen que entre el 60% y el 75% de la población mundial es bilingüe; Molina García (2003), a su vez, llega a la conclusión de que la mayoría de las sociedades hoy son bilingües ya que sus habitantes usan dos lenguas o más de manera habitual. Es un hecho que en Europa más del 56% de la población es bilingüe, ya que muchas personas son capaces de mantener una conversación en lengua extranjera.

El objeto de este capítulo es, pues, delimitar el amplio concepto de bilingüismo respecto al caso andaluz. Esta tarea pretende realizar un acercamiento inclusivo y rico en matices al tratamiento de dicho concepto, a partir del cual podamos percibir el término “bilingüismo” de manera correcta en cualquier contexto que se presente.

De este modo, comenzando con un acercamiento al término que nos llevará a comprobar la complejidad que este encierra, se presentarán los diferentes elementos que han propiciado una serie de diferentes tipologías dentro del concepto de bilingüismo.

2.1 Definición y tipología

El término bilingüismo es difícil de definir si consideramos que está influenciado por diferentes factores como la continua exposición a la primera lengua (L1), la edad en la que la segunda lengua (L2) es adquirida o las condiciones en las que cada lengua es aprendida. La definición del término bilingüismo también queda ampliamente condicionada por las diferentes disciplinas que lo estudian: la psicología, la neurolingüística, la psicolingüística, la sociolingüística, la planificación lingüística y la educación (Signoret, 2003a). Asimismo, el bilingüismo, como bien asevera Signoret “ha generado dos líneas de opinión opuestas. Hasta los años sesenta era criticado y no recomendado y, en cambio, desde esta década, los estudios presentan una opinión esencialmente positiva” (2003b, p. 6).

Diferentes definiciones serán presentadas desde la distinta óptica y mirada de diversos autores y sus respectivos campos. Al ofrecer una visión panorámica del término *bilingüismo*, se trata de desmitificar algunas de las concepciones a las que generalmente es asociado.

La bibliografía que versa sobre el concepto de bilingüismo nos ofrece un amplio abanico de posibilidades, pasando desde el purismo y los enfoques más restrictivos hasta su enfoque opuesto claramente más progresivo e inclusivo. El término *bilingüismo* ha sido definido por varios autores a partir de diferentes perspectivas y dependiendo, asimismo, de diferentes puntos de vista de acuerdo con las diferentes disciplinas.

Podemos considerar el bilingüismo un fenómeno actual y mundial porque afecta a elevados porcentajes de la población y ha evolucionado de manera paralela a la historia de la humanidad. Aunque no será hasta los años 50 cuando se empiece a producir una auténtica revolución respecto al aprendizaje de idiomas y sus obsoletas metodologías, entrando así en juego el término bilingüismo y al mismo tiempo su estudio de forma sistemática y científica.

Atendiendo a la etimología de la palabra *bi* es un prefijo latino que significa dos, y *lingua* que proviene del latín, significa lengua. No obstante, hay otros muchos factores implicados en las diferentes definiciones de bilingüismo y, además, cada disciplina lo abarca, trata y orienta, como dijimos anteriormente, desde su punto de vista e intereses (educación, psicología, sociología, lingüística, etc.). Es necesario, pues, abarcar todas esas diferentes aportaciones, ya que el tratar este complejo tema desde una sola perspectiva limitaría mucho este estudio, que posee amplios tintes multidisciplinares. Es necesario, pues, hacer una aproximación precisa y realista del término *bilingüismo* y, a su vez adaptada a los objetivos de dicha definición. El bilingüismo puede analizarse, entre otras, desde dos perspectivas teóricas diferentes: la sociolingüística y la psicolingüística. La sociolingüística estudia el fenómeno del

bilingüismo con respecto a su influencia en la sociedad o en una comunidad de hablantes; por otro lado, la psicolingüística estudia el bilingüismo desde el punto de vista cognitivo y con relación a los distintos procesos mentales.

Si atendemos a la diversa literatura disponible sobre el término *bilingüismo* algunos diccionarios y manuales de lingüística lo definen como “el dominio de dos lenguas por parte de un mismo hablante” (Cardona, 1991, p. 35; Trask, 1997, p. 29). Están también aquellos manuales que, sabiendo de la dificultad del término, se decantan por dar explicaciones de los matices que abarca, dejando al lector la interpretación (Brown, 2006, pp. 1-2).

Determinados autores consideran que un bilingüe es una persona dos veces monolingüe; sin embargo, otros autores discrepan (Grosjean, 1982, en Signoret, p. 1). A este respecto Bloomfield asevera que el bilingüismo implica “un dominio de dos lenguas igual que un nativo” (1933); por su parte, Weinreich (1953) opina que las personas que utilizan dos lenguas de manera alternativa son considerados bilingües; según Weiss (1959) el bilingüismo es el uso activo y pasivo de dos lenguas por el mismo sujeto, entendiendo por activa la destreza de producción hablada y por pasivas cuando recibe y entiende; Macnamara (1967) sin embargo, señala que el bilingüismo se trata de desarrollar algún nivel en las cuatro competencias básicas de un segundo idioma (hablar, leer, entender, escribir); para Mackey (1976), el bilingüismo es el uso que hace una persona o conjunto de personas de dos lenguas distintas sin tener una preferencia marcada de una lengua sobre otra; por su parte, Titone (1976) también apunta que el bilingüismo es la capacidad de expresarse en una segunda lengua respetando los valores conceptuales y estructurales de la misma. Asimismo, Haugen (1987) sostiene que bilingüe es aquella persona que puede usar expresiones completas en distintas lenguas que a su vez aporten significado. Mesa Franco y Sánchez Fernández retoman la definición de Siguán (1986) y aseveran que es bilingüe aquella persona que, además de su primera lengua, tiene una capacidad similar en otra y es capaz de usar una u otra de manera indistinta y según el contexto (Siguán, 1986, en Mesa Franco & Sánchez Fernández, 1996). Para Etxebarria (1995) es bilingüe aquel individuo que posee, además de su lengua materna, una competencia comunicativa en un idioma diferente, siendo capaz de usarlo en cualquier situación comunicativa semejante. Finalmente, Ruiz Bikandi (2000) completa dicha definición estipulando que bilingüe es cualquier persona que añade algún tipo o grado de conocimiento de una nueva lengua al dominio natural de su lengua madre (Ruiz Bikandi, 2000, en Molina García, 2019).

A medida que van sucediéndose los años, las definiciones pasan a ser menos rígidas y encorsetadas, dando lugar a un concepto de bilingüismo más amplio y que tiene más en cuenta

las relaciones sociales, culturales, y contextuales del individuo para con la lengua. De este modo, Blanco (1981) afirma que es bilingüe cualquier persona capaz tanto de codificar como de descodificar todas aquellas señales lingüísticas que provengan de otro idioma distinto al propio; asimismo, Cerdá Massó (1986) deja entrever que el bilingüismo es la habilidad de cualquier hablante de usar dos lenguas de manera indistinta; por el contrario, una definición muy diferente se encuentra en Harding & Riley (1986), que asevera que son bilingües aquellos individuos que tienen la capacidad de comunicarse en dos o más códigos usándolos en contextos diferenciados; Romaine (1999) asevera que es bilingüe aquella persona que aprende significados que a su vez poseen dos representaciones lingüísticas diferentes. Por último, Lam (2001) cataloga el bilingüismo como un sistema de comunicación y distintas competencias en dos lenguas diferentes.

Uriel Weinreich fue sin duda uno de los primeros en abordar el término bilingüismo de manera científica, y pasa a definirlo como: “el hábito de utilizar dos lenguas alternativamente”; asimismo llama bilingües a las personas que practican dicho hábito (1979, p. 1). Esta definición presenta carencias claras, pues no se trata en ella la frecuencia del uso de la L2, ni el conocimiento que el usuario tiene de ella.

Existen definiciones ambiguas y comprometidas con respecto al término bilingüismo y que rozan ambos extremos con respecto a una competencia bilingüe. Por ejemplo, Haugen define bilingüismo como “users of more than one language”, y especifica “This does not entail a mastery of all its skills or its entire range; it may be enough to understand it when spoken, or to read it when written” (1987, p.3). Haugen pues opta por un perfil totalmente inclusivo de los hablantes de dos lenguas. En esta definición no se perfila qué nivel de competencia lingüística tienen dichos hablantes o qué habilidades se implican en el uso de dicha lengua. Por el contrario, el bilingüismo en esta definición se presenta desde el punto de vista en el que un hablante es capaz de comunicar mensajes sencillos que tengan sentido en la L2. En ese mismo extremo se encontraría Macnamara (1969), que sustenta que una persona bilingüe sería aquella que es capaz de comunicarse en una de las cuatro destrezas básicas: hablar, leer, entender y escribir.

Por otra parte, encontramos definiciones mucho más encorsetadas, como aquellas pertenecientes a algunos autores que renombran el término *bilingüismo* como *equilingüismo*, y lo definen como “la capacidad de utilizar con plena competencia, sin ninguna interferencia y en cualquier situación, dos lenguas distintas” (Halliday et al., 1968, p.141). Del mismo modo Bloomfield destaca que solo es bilingüe aquel que domine dos lenguas como si fuera un nativo:

In the extreme case of foreign language learning, the speaker becomes so proficient as to be indistinguishable from the native speakers round him (...) In the cases where this perfect foreign-language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in bilingualism (1933, p.55).

Un punto intermedio entre estas dos visiones opuestas sugiere tomar la definición de Bloomfield como un ideal, en la cual se contienen las habilidades que un bilingüe debe poseer, y la de Haugen como el polo opuesto, en el cual se puede considerar si el hablante alcanza unos mínimos como la comunicación básica de ideas en otra lengua no materna (Diebold 1964, en Ortí 1988, p.12). Haugen, sin embargo, señala que el bilingüismo debe contemplar el conocimiento pasivo de una lengua, y este es el caso del bilingüismo en Andalucía pues sus estudiantes se encuentran en el punto de adquisición de las distintas destrezas en la L2.

Así pues, el término *bilingüismo* es difícil de delimitar y definir de una manera concreta. Los supuestos planteados por Bloomfield o Halliday, McIntosh y Stevens son realmente escasos ya que los hablantes que dominan los dos idiomas en las dos comunidades constituyen un perfil minoritario. Este tipo de bilingüismo se considera “bilingüismo puro” y suele darse cuando la L2 se aprende antes de la adolescencia, es decir, antes del período crítico (Martín Ruel, 2005).

De todas formas, debemos aclarar que en ningún caso se observa como mayoritaria la presencia de bilingües puros, pues en casi todos los supuestos es muy difícil dominar una lengua en todos sus registros y con sus diferentes matices, tal y como sucede con nuestra lengua materna, en la cual la gran mayoría de hablantes carecen en muchas ocasiones de diferentes registros, riqueza léxica y corrección gramatical. La similitud absoluta en el uso de dos lenguas es prácticamente imposible:

El bilingüismo es un proceso de aprendizaje que de ordinario no se completa, porque si bien es cierto que la proporción de individuos que hablan una segunda lengua ha crecido espectacularmente, no lo es menos que solo un reducido número la hablan a la perfección y de estos la mayoría viven desde hace años en el país del segundo idioma con graves trastornos para el primero (Blanco Abarca, 1981, p.50).

También debemos plantearnos en qué consiste hablar un idioma a la perfección, y pensar si podemos considerar a una persona “bilingüe” cuando es capaz de transmitir mensajes sencillos en otra lengua y se hace entender en contextos básicos de la vida cotidiana, ya que el propósito final de cualquier lengua es la comunicación. Debemos recordar que ni siquiera un hablante nativo es capaz de dominar todos los registros, contextos, vocabulario o gramática de su propia lengua.

Así como existen diversas definiciones de bilingüismo es lógico pensar que no existe un único tipo de bilingüismo, ya que no todos los bilingües tienen las mismas competencias. Existe una división muy amplia en los diferentes tipos de bilingüismo y muchas clasificaciones diferentes. Una gran cantidad de investigadores han considerado relevantes algunos aspectos sobre otros y de acuerdo a ello se han establecido diferentes clasificaciones. Debemos acercarnos al bilingüismo desde una postura reflexiva hacia sus tipologías y características, para lograr así una mejor comprensión del mismo.

Según aseveran Appel y Muysken (1987), debemos distinguir dos tipos de bilingüismo, el social y el individual. El social se referiría a las sociedades en las que se habla más de una lengua. Existen distintos tipos de sociedades en las que esto se aplica de forma distinta. En algunas sociedades las dos lenguas son habladas por dos grupos diferentes, y cada grupo, a su vez, es monolingüe. En otras sociedades todas las personas son bilingües y, por último, existen sociedades en las que un grupo es monolingüe y el otro bilingüe. Sin embargo, la situación real de muchos países es mucho más complicada y con más de dos grupos y lenguas implicadas.

Aunque el concepto de bilingüismo individual está claro, lo realmente difícil es averiguar hasta qué punto una persona es bilingüe o no. En este apartado, trataremos de delimitar este amplio concepto.

Basándonos en variables lingüísticas y psicosociales en primer lugar, Weinreich (1953) propone la distinción entre el bilingüismo coordinado y el bilingüismo compuesto. Se establece el bilingüismo coordinado como aquel que se aprende desde la niñez de manera coordinada o fusionada, y el bilingüismo compuesto como aquel que se aprende de manera más tardía y en contextos aislados, sería este el caso de los alumnos de los colegios bilingües en Andalucía. Asimismo, podríamos decir que el bilingüismo coordinado se emplea para hablantes que tienen sistemas de expresión totalmente distintos en ambas lenguas; en este tipo de bilingüismo la L1 domina a la L2, y la segunda lengua se aprende con relación a la primera. Así pues, los bilingües pertenecientes a este tipo poseen dos sistemas semánticos distintos: “(...) el niño desarrolla dos sistemas lingüísticos paralelos. Para una palabra dispone de dos significantes y de dos significados” (Signoret 2003, p. 2). El bilingüe compuesto utiliza diferentes lenguas para un mismo concepto, ninguna lengua domina sobre la otra y están equilibradas, así pues, poseen un solo sistema semántico para ambas lenguas: “(...) el niño tiene un solo significado para dos significantes, no es capaz de detectar las diferencias conceptuales marcadas en los dos idiomas sino que necesita de los dos idiomas para pensar y comunicarse” (Signoret 2003, p. 2). Podemos también añadir el bilingüismo subordinado: Aunque muchos autores lo asimilan al otro tipo

(bilingüismo coordinado), en este tipo de bilingüismo se sustituye un sistema fonológico por otro (Mesa Franco & Sánchez Fernández, 1996; Sánchez & Forteza, 1987).

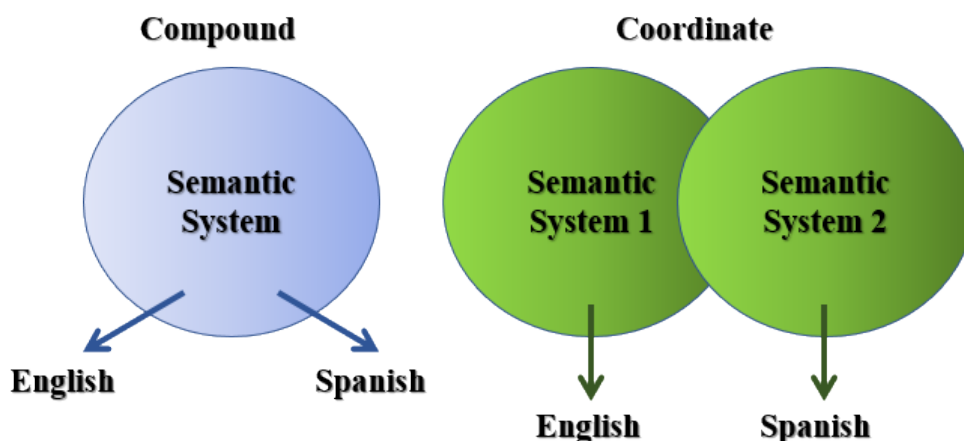


Figura 1: Bilingüismo coordinado y bilingüismo compuesto (Basado en Weinreich, 1968)

Basándonos en las mismas premisas lingüísticas y psicosociales, se observan el bilingüismo completo y el bilingüismo incompleto, como asevera Weinreich (1953) el bilingüismo incompleto comprende una desigualdad en el desarrollo de ambas lenguas L1 y L2, estando la lengua materna muy desarrollada y consolidada y la L2 en vías de desarrollo, este tipo de bilingüismo se conoce también como subordinado: “En el bilingüismo subordinado, el individuo “percibe la vida” desde su lengua materna, y procede así como un monolingüe” (Signoret 2003, p. 3). De este mismo modo, Peal y Lambert (1962), proponen el llamado bilingüismo completo o equilibrado, mediante el cual el hablante utiliza ambas lenguas indistintamente para comunicarse; así, se opone este término a los pseudo-bilingües, que “conocen un idioma mucho más que el otro y no emplean la segunda lengua para la comunicación” (Peal y Lambert, 1962, p. 6).

Si atendemos a la definición restrictiva de bilingüismo, presentada anteriormente por Bloomfield (1933), como “el control nativo de dos lenguas” (Bloomfield en Hamers y Blanc, 2000, p.6), podemos entender que décadas después esa definición se abrirá y pasará a términos más laxos. Se llegará a comprender que aquellos considerados como bilingües equilibrados existen, pero son muy escasos: “Ni siquiera en la lengua materna o primera lengua se puede describir esa supuesta “perfección”” (Alarcón Neve, 2002, p.125).

En 1974 Lambert propuso la división del bilingüismo acorde a dos tipos: bilingüismo sustractivo y bilingüismo aditivo, aún en la actualidad se sigue poniendo mucho énfasis en esta división tipológica. En el bilingüismo aditivo, la segunda lengua no presenta un obstáculo para la primera y ambas se adquieren de manera equilibrada. En el segundo caso el avance en una de las lenguas supone un retroceso en la otra y, a su vez, existe una competencia social y cultural

entre ambas lenguas. El bilingüismo aditivo se da principalmente en las clases altas, y el bilingüismo sustractivo se da fundamentalmente en las clases bajas a nivel social y cultural, por ejemplo, las minorías étnicas en EE. UU.

Se distingue también en esta misma línea entre bilingüismo igualitario y bilingüismo desigual (Hagège, 1996). Esta división variará de acuerdo con la relación de igualdad o subordinación entre dos lenguas, dependiendo de las circunstancias y prestigio social de las mismas. En el bilingüismo igualitario tanto la L1 como la L2 tendrían el mismo peso a nivel social y de prestigio, cosa que no sucedería en el bilingüismo desigual, teniendo una lengua más relevancia social que la otra.

Hagège (1996) considera que lo ideal para el niño sería un bilingüismo igualitario y aditivo: “Para que el niño haga el esfuerzo cognitivo arduo y paulatino que es necesario para adquirir los dos idiomas, es importante presentarle los dos sistemas lingüísticos como un capital de conceptos y referentes interesantes y valiosos” (Signoret 2003, p.4).

Desde el campo de la psicolingüística se observan a su vez diferentes tipologías. El bilingüismo temprano y simultáneo y el bilingüismo tardío (McLaughlin, 1984) y sucesivo (Sánchez-Casas, 1999). El primero se adquiere en un contexto familiar o cuando el niño accede a una escolarización bilingüe temprana, y el segundo es el que se aprende tras el período crítico, la L2 se adquiere después de la L1.

Asimismo, podemos considerar el bilingüismo activo en contraposición con el bilingüismo dormido (Grosjean, 1982). El bilingüismo activo se emplea en el día a día, en la vida ordinaria y cotidiana, el bilingüismo dormido se refiere a aquel en el que no se usa la lengua durante un largo período de tiempo o se usa de manera irregular. Este caso se suele dar, por ejemplo, en personas que emigran.

Otra categorización importante sería el bilingüismo productivo y el bilingüismo receptivo (Lambert, 1974). En el primero, los hablantes dominan tanto las destrezas de recepción (leer y escuchar) como las de producción (escribir y hablar). Sin embargo, en el bilingüismo receptivo los hablantes solo manejan las destrezas de recepción (leer y escuchar).

Por otra parte, si nos basamos en la clasificación propuesta por Mesa Franco y Sánchez Fernández (1996) y la de Sánchez y Forteza (1987), también podemos destacar los siguientes tipos de bilingüismo basándonos en diferentes parámetros de identidad cultural: el bilingüismo bicultural, mediante el cual el individuo posee una doble identidad cultural, el bilingüismo monocultural, en el que el individuo posee solo una identidad cultural, y finalmente, el bilingüismo acultural, donde el individuo no se identifica con ninguna de las dos lenguas.

Es importante que también hablemos del término *diglosia*, que el lingüista Ferguson (1959) usó por primera vez para definir situaciones en las que en una misma sociedad conviven distintas variedades dialectales que se utilizan a nivel hablado y en la vida diaria, y una variante de esa misma lengua, que frecuentemente presenta arcaísmos y que es utilizada en situaciones formales. Fishman (1963) retomó el concepto ofrecido por Ferguson y subrayó la diferencia entre diglosia y bilingüismo, su propuesta fue ampliar la definición original de diglosia a todas aquellas situaciones en las que las lenguas se encuentran en una situación de desigualdad, dado su diferente prestigio. Esta diferencia de prestigio lleva a usar una terminología diferente para nombrar a las lenguas que se hayan en situación de diglosia: *lengua fuerte*, considerada de más prestigio, y *lengua débil*, considerada de menos prestigio. Una situación de diglosia en España sería el caso de los hablantes de Gibraltar, donde el español es claramente considerada como la lengua de menos prestigio y usada en contextos informales y cotidianos.

Por último, debemos considerar el bilingüismo social, Appel y Muysquen (1996) subrayan tres formas de bilingüismo social. En la primera dos grupos de personas hablan dos lenguas diferentes y, a su vez, ambos grupos son monolingües; en la segunda todos los grupos y hablantes son bilingües, y la tercera, en la que el grupo más prestigioso y dominante es monolingüe y el otro es oprimido, menos prestigioso y bilingüe.

El bilingüismo social puede darse por varias causas: la inmigración y la necesidad de los inmigrantes de integrarse en la nueva sociedad; el imperialismo y la colonización, que conducen a usar varias lenguas debido a sucesos históricos sobrevenidos; la superioridad, tanto en cuestión de número como de poder de un grupo sobre otro, normalmente resulta en la imposición de una lengua sobre otra; y no menos relevante es un fenómeno muy importante en nuestra sociedad actual, la globalización y el flujo de personas debido a la facilidad para desplazarse, la movilidad de estudiantes, la importancia de las redes sociales y el comunicarse con personas alrededor de todo el mundo a través de los medios digitales. Debemos también tener en cuenta que el inglés emerge como la lengua franca usada en el mundo para la comunicación.

De todo esto podemos deducir que la tipología del bilingüismo es un fenómeno complejo. Del mismo modo que es difícil encontrar bilingües equilibrados, es complicado encontrar sociedades en las que el bilingüismo se emplee de manera equilibrada. Así pues, por lo general, en las sociedades que suelen ser muy eclécticas y pobladas con personas provenientes de distintos ámbitos sociales y culturales, dentro de los ámbitos bilingües una

lengua se antepone a otra, ya sea por razones sociales, culturales o dependiendo del prestigio social de ambas lenguas:

(...) la lengua fuerte suele tener funciones superiores en la vida social, se utiliza en los niveles sociales altos y en la ciudad y dispone de vocabulario para todos los campos científicos; mientras que; la lengua débil, es más familiar, se trata de una lengua oral y, por tanto, no normativizada, se utiliza en niveles inferiores y en zonas rurales y no siempre dispone de vocabulario específico en cualquier campo. (Baker & Siguán en García Molina 2003, p. 130).

De este modo, podemos concluir, que el bilingüismo y su concepción general sigue siendo un campo de batalla y discusión entre los lingüistas. Criticado y no recomendado en el pasado, y alabado en nuestros días. Indudablemente, podemos aseverar que, así como no existe una única definición de bilingüismo, existen diferentes tipos y propuestas del mismo, mayormente influidas por las diferentes disciplinas que lo estudian. Todas estas diferentes visiones y tipologías del mismo término realzan su complejidad y la certeza de que no existe una realidad completa acerca de este concepto. Así pues, no podemos reducir este término a una mera definición simplista, sino que debemos abarcarlo desde diferentes perspectivas y siendo conscientes de su gran riqueza.

2.2 Efectos del bilingüismo en los hablantes

Todas las experiencias dejan su huella, cambian la forma en que respondemos a una situación similar en el futuro, crean conocimiento o experiencia en áreas particulares, un cambio que generalmente llamamos “aprendizaje” y, a medida que se hace cada vez más evidente, cambian nuestros cerebros.

Se deduce, entonces, que la experiencia tiene un gran potencial para explicar la forma en que las habilidades cognitivas básicas se desarrollan, funcionan y cambian a lo largo de la vida.

Los investigadores han reportado efectos dramáticos en la estructura y función del cerebro después de experiencias cortas e intensas, como malabares (Gold, 2015) o videojuegos (Bak et al., 2014a), y experiencias a largo plazo, como carreras en arquitectura (Schroeder et al., 2016).

El bilingüismo es diferente de todos estos: como el malabarismo y los videojuegos, es intenso, y como las carreras de arquitectura y conducción de taxis en Londres, se mantiene durante un largo período de tiempo. Sin embargo, a diferencia de todos estos ejemplos, los

bilingües generalmente no son seleccionados por un talento o interés preexistente, lo que confunde la dirección de causa y efecto en la literatura anterior.

En la gran mayoría de los casos, las personas se vuelven bilingües a través de las circunstancias de la vida. El principal hallazgo empírico sobre el efecto del bilingüismo en la cognición está en la evidencia de un control ejecutivo mejorado en hablantes bilingües (Thomas-Sunesson et al., 2018).

Estos efectos se han encontrado en todas las etapas a lo largo de la vida, comenzando en la infancia (Moradzadeh et al., 2015) y niños pequeños (Bak et al., 2014b), continuando hasta la juventud (Diamond, 2010) y la infancia media (Kroll & Bialystok, 2013a), hasta la edad adulta (Hampton et al., 2017a) y la edad avanzada (Genesee, 2016).

En todos estos casos, las tareas que incluyen un conflicto destacado (Callahan & Gándara, 2014; Hampton et al. 2017b; Lindholm-Leary, 2016) o la necesidad para inhibir una respuesta aprendida o habitual (Kroll & Bialystok, 2013b; Moradzadeh et al., 2015) los participantes bilingües obtuvieron mejores resultados que sus pares monolingües.

La clave para entender cómo el bilingüismo afecta las mentes y los cerebros está en el sorprendente, pero bien documentado, hallazgo de que ambos idiomas de un hablante bilingüe están constantemente activos hasta cierto punto, incluso en contextos fuertemente monolingües, donde no hay razón para esperar usar uno de los idiomas.

La evidencia de esta conclusión proviene de estudios de comportamiento en los que se encuentra interferencia del otro idioma del participante en ensayos experimentales diseñados para maximizar tales efectos (Bird et al., 2012a; Cushen & Wiley, 2011; Han, 2010; Reynolds, 1991), estudios de pacientes en los que la interferencia del lenguaje irrelevante se expresa como intrusiones o cambios de idioma completos (Han, 2012), y estudios de imágenes en los que la interferencia del lenguaje no objetivo es relevante (Bialystok et al., 2012; Gollan et al., 2011; März, 2016; Quinteros et al., 2018a).

Si ambos idiomas de un hablante bilingüe están activos, se presenta un problema de atención para los bilingües que no existe para los hablantes monolingües. Además de las restricciones de selección habituales que se aplican al procesamiento lingüístico rápido con respecto a dimensiones como el registro, la colocación y los sinónimos, el hablante bilingüe también tiene que seleccionar el idioma correcto entre dos opciones en competencia. Este puede ser el más difícil de todos los desafíos de selección porque es posible que ambos idiomas satisfagan una amplia gama de criterios para el enunciado deseado, siendo la única diferencia determinada por el contexto social.

Una explicación probable de cómo esta selección difícil se realiza en el procesamiento lingüístico constante en línea por parte de los bilingües es que el sistema de control ejecutivo de propósito general se recluta en el procesamiento lingüístico, una configuración que no se encuentra para los monolingües. Es bien sabido que el sistema de control ejecutivo está involucrado en situaciones donde se requiere selección o resolución de conflictos (Bird et al., 2012b), pero esa investigación se ha centrado en tareas no verbales.

La afirmación aquí es que este mismo sistema está involucrado en la resolución del conflicto creado por la activación conjunta de los dos idiomas para los bilingües.

Si se recluta el sistema de control ejecutivo para el procesamiento del lenguaje ordinario, entonces ese sistema se fortalecerá mediante la práctica, posiblemente porque se integra con los sistemas lingüísticos generalmente requeridos en estas situaciones para crear una red más distribuida y robusta. La evidencia de esta afirmación es algo indirecta pero convincente.

Quinteros et al. (2018b) llevaron a cabo un metanálisis de 10 estudios en los que los bilingües participaron en experimentos de imágenes de resonancia magnética funcional (fMRI) que incluyeron nombres de estímulos en sus dos idiomas.

El paradigma para todos los estudios fue que los participantes completaron las condiciones de lenguaje único y lenguaje mixto, y la variable relevante fue la resta que identifica las regiones o redes cerebrales involucradas en el cambio en la condición de lenguaje mixto. En el metanálisis, estas regiones indican los procesos involucrados cuando los bilingües atienden uno y luego su otro idioma, una especie de cambio de idioma o centro de control del idioma.

El resultado de este estudio apuntó a seis regiones significativas: circunvolución frontal inferior izquierda pars triangularis (BA9), circunvolución temporal media izquierda (BA37), área motora presuplementaria de línea media (BA6), circunvolución frontal inferior izquierda pars orbitalis (BA47), núcleo caudado bilateral, y giro precentral derecho (BA6). Al menos cuatro de estas áreas están incluidas en el conjunto estándar de regiones consideradas como parte del sistema de control ejecutivo (Leikin, Schwartz, & Share, 2010a). Por lo tanto, el problema ordinario de seleccionar uno de los dos idiomas y, en particular, cambiar entre los dos idiomas, mostró un papel para el sistema de control ejecutivo no verbal.

Aunque estas regiones no se activaron en las condiciones de un solo idioma, el cambio de idioma es una parte normal de la experiencia bilingüe, lo que hace que el sistema de control ejecutivo sea una característica crucial del procesamiento del lenguaje para los bilingües.

Es necesaria una demostración de la participación del sistema de control ejecutivo en el procesamiento del lenguaje bilingüe para afirmar que el ejercicio constante de este sistema es responsable de los resultados cognitivos encontrados para el bilingüismo. El punto clave es que el procesamiento del lenguaje bilingüe debe reclutar esta red para gestionar la atención al idioma de destino dentro del contexto de las restricciones de selección lingüística y ambiental. La estructura del sistema de control ejecutivo, sin embargo, es en sí misma controvertida.

Una interpretación común es que es un sistema de dominio general que consta de tres componentes centrales: inhibición, actualización (memoria de trabajo) y desplazamiento (Engel de Abreu et al., 2012a). Esta visión es difícil de confirmar empíricamente porque las tareas generalmente involucran múltiples componentes centrales y el rendimiento en todos los dominios generalmente está correlacionado dentro de los individuos.

Sin embargo, comparar el rendimiento monolingüe y bilingüe puede potencialmente contribuir a una comprensión más clara de la estructura del control ejecutivo. En cambio, las diferencias de rendimiento en las tareas de control ejecutivo por parte de individuos monolingües y bilingües se remontan a las diferencias en el reclutamiento de toda la red de control ejecutivo, no solo a los componentes centrales de esa red.

El resultado común en estos estudios es que existe una ventaja general para los participantes bilingües en la realización de estas tareas, pero no es posible atribuir esa diferencia de rendimiento a un solo componente central del control ejecutivo. El control ejecutivo, en otras palabras, no se explica completamente por el enfoque componente.

El primer ejemplo es de un conjunto de tres estudios de niños de 6 años que realizan una tarea que requiere atender al nivel global o local de un conjunto de estímulos jerárquicos (Mishra, 2015). Los resultados generalmente demuestran un “efecto de precedencia global”, en el cual la información a nivel global se procesa más rápido y con mayor precisión que la información local e interfiere con la identificación de los elementos locales. Cada uno de los tres estudios que examinaron la tarea global-local incluyó a unos 25 niños monolingües y 25 bilingües que obtuvieron resultados comparables en las medidas de antecedentes cognitivos, como la memoria de trabajo y la inteligencia no verbal. Además, cada estudio contenía varias condiciones de control de la tarea global-local, en la que los estímulos eran presentaciones simples de las letras o formas individuales en lugar de estímulos contruidos jerárquicamente (es decir, solo la letra H en lugar de una letra H compuesta de H más pequeñas o bloques de ensayos en los que todos los estímulos jerárquicos eran congruentes).

Se pueden extraer generalizaciones de estos trabajos. La primera es que el rendimiento mejorado en las tareas de control ejecutivo por parte de los bilingües se encuentra en todas las etapas a lo largo de la vida. El segundo es que los beneficios de control que se pueden rastrear hasta una experiencia lingüística se expresan en el desempeño en tareas no verbales, lo que indica un sistema de control de dominio general o una transferencia de habilidad de dominios verbales a no verbales. Mínimamente, este patrón sugiere que hay aspectos compartidos de los sistemas para el control lingüístico y no lingüístico. Finalmente, los efectos se encuentran en tareas que involucran o enfatizan diferentes componentes centrales del control ejecutivo sin que un componente emerja como decisivo. En los primeros puntos de vista, la idea era que el bilingüismo mejoraba el control inhibitorio (Poulin-Dubois et al., 2011), pero los puntos de vista más recientes han adoptado un enfoque más holístico y describieron la ventaja bilingüe en términos de mejores habilidades de monitoreo (Agirdag, 2014a; Owens, 2014).

La implicación es que los componentes centrales no funcionan de manera independiente y que la red de control es más holística de lo que sugiere una conceptualización basada en componentes centrales individuales. La explicación propuesta para el control ejecutivo mejorado que se encuentra en estos estudios es que los bilingües usan este sistema para administrar la atención a los idiomas competitivos activados conjuntamente (Leikin et al., 2010b).

Una forma de probar esa afirmación es ver si las ventajas de control ejecutivo aún se encontrarían si los bilingües no experimentaran conflictos para la selección de sus dos idiomas. Aunque esta posibilidad parece contradecir la afirmación de que ambos idiomas están siempre activos hasta cierto punto. No obstante, existe una situación en la que el conflicto entre ellos se reduce considerablemente. Los bilingües bimodales, personas que hablan, por ejemplo, inglés y lenguaje de señas americano, no necesitan elegir entre los idiomas de la misma manera que los bilingües. Aunque los bilingües del habla no pueden decir dos palabras al mismo tiempo, los bilingües bimodales pueden, y participan en la combinación de códigos, produciendo simultáneamente la palabra o frase hablada y firmada (Agirdag, 2014b). Por lo tanto, si la fuente de la ventaja en el control ejecutivo proviene de la administración de dos idiomas competitivos, no se esperaría que los bilingües bimodales demuestren este efecto.

En un estudio de participantes monolingües, bilingües o bimodales bilingües realizando una tarea de flanqueo, todos los participantes se desempeñaron de manera similar en una condición de control, pero los participantes bilingües se desempeñaron más rápido que los monolingües en la condición que requiere control ejecutivo en el que se presentaron ensayos

congruentes e incongruentes (un bloque mixto), y los participantes bimodales actuaron como los monolingües (Engel de Abreu et al., 2012b).

La evidencia más directa para esta explicación proviene de estudios de neuroimagen de tareas de control ejecutivo. En un estudio, los participantes monolingües y bilingües realizaron una tarea de *Simon Says* con magnetoencefalografía (Agirdag, 2010). *Simon Says* consiste en un juego para tres o más jugadores en el que uno de los jugadores ejerce el papel de *Simon* y ordena acciones al resto de jugadores (normalmente son acciones físicas como “da un salto” “tócate la nariz” “tócate las orejas”). Todas estas instrucciones deben ir precedidas de la frase “*Simon Says*”, se eliminará a los jugadores que no digan esta frase o que no realicen correctamente las tareas.

En un análisis de todo el cerebro llamado *mínimos cuadrados parciales*, que calcula la correlación entre el tiempo de reacción y las redes cerebrales, los monolingües y los bilingües mostraron diferentes patrones de actividad cerebral en la condición de conflicto que consiste en la presentación mixta de ensayos congruentes e incongruentes. De particular interés, la red utilizada por los bilingües incluía el área de Broca, una región lingüística que generalmente no participa en la realización de una tarea de conflicto no verbal.

En otro estudio, los participantes monolingües y bilingües realizaron una tarea de flanqueo en fMRI (Valian, 2015a). Nuevamente, el análisis de mínimos cuadrados parciales indicó que diferentes regiones del cerebro estaban involucradas para los dos grupos, con las mayores diferencias encontradas para los ensayos incongruentes. Por lo tanto, no solo los bilingües suelen realizar estas tareas de control ejecutivo de manera más efectiva que los monolingües, sino que también reclutan diferentes redes cerebrales en esas actuaciones.

Para resumir el argumento hasta este punto, el uso constante de dos idiomas por parte de los bilingües conduce a cambios en la configuración de la red de control ejecutivo y da como resultado un rendimiento más eficiente en las tareas de control ejecutivo, incluso aquellas que son completamente no verbales.

Aunque el sistema de control ejecutivo está involucrado en una amplia gama de actividades cognitivas, en general, cualquier cosa que requiera atención o selección, no se sabe hasta qué punto se detectaría un sistema de control ejecutivo mejorado a lo largo del procesamiento cognitivo. Es bien sabido que el sistema de control ejecutivo disminuye con el envejecimiento normal (Fritsch et al., 2013), y que los bilingües continúan superando a los monolingües en tareas de control ejecutivo en la edad avanzada para las personas que experimentan un envejecimiento saludable (Bialystok, 2010).

Lo que no se sabe es si los bilingües mantienen algún beneficio si el envejecimiento no es normal, sino que va acompañado de demencia. Ha aumentado el interés en el concepto de reserva cognitiva, la idea de que las actividades mentales estimulantes protegen contra el deterioro cognitivo y continúan proporcionando beneficios a medida que se desarrolla la demencia (Altarriba & Heredia, 2018; Valian, 2015a).

Estas actividades incluyen educación formal, actividad física, participación estimulante en el tiempo libre y compromiso social. Dado que el bilingüismo ejerce una presión constante sobre el sistema de control ejecutivo para administrar la atención al idioma de destino, es posible que esta actividad mental constante contribuya a la reserva cognitiva. Siguiendo la lógica de esa literatura, los bilingües deberían poder hacer frente a los primeros síntomas de la enfermedad de Alzheimer de manera más efectiva que los monolingües, y continuar funcionando sin indicar que la enfermedad se ha arraigado (Pliatsikas et al., 2015).

La investigación sobre el bilingüismo ha investigado el rendimiento cognitivo a lo largo de la vida, comenzando con bebés menores de 1 año (Hommel et al., 2011a; Kempert et al., 2011) y continuando hasta la vejez, a veces incluyendo pacientes con demencia (E. Bialystok, 2010; Hommel et al., 2011b).

En cada etapa, las personas que pasan sus vidas dedicadas a más de un idioma revelan diferencias con respecto a sus contrapartes monolingües tanto en la organización del cerebro como en el rendimiento cognitivo. Es lógico esperar que el procesamiento y la capacidad lingüística sean diferentes para aquellos que tienen una experiencia lingüística única.

Por ejemplo, tanto para niños (Adesope et al., 2010) como para adultos (Lauchlan et al., 2013a; Rumbaut, 2014), los bilingües tienen un vocabulario receptivo más restringido en el idioma de la comunidad que los hablantes monolingües de ese idioma.

Lo sorprendente es que la experiencia lingüística del bilingüismo tiene consecuencias para el rendimiento cognitivo no verbal y que esas consecuencias son ventajosas para los bilingües. Además, las ventajas documentadas para el control ejecutivo a lo largo de la vida parecen contribuir a la reserva cognitiva, permitiendo a los bilingües afrontar mejor la enfermedad de Alzheimer y posponer la aparición de sus síntomas devastadores. En la actualidad, no se comprende el mecanismo responsable de la ventaja bilingüe en el control ejecutivo y los medios por los cuales la reserva cognitiva protege contra la disminución de la función cognitiva.

Hasta este punto, la investigación es en gran parte descriptiva. La dinámica probablemente funciona a través de un mecanismo compensatorio, pero esos detalles también

son especulativos en este momento. Lo que está claro es la evidencia: en estudios controlados del rendimiento cognitivo a lo largo de la vida, los bilingües superan constantemente a sus homólogos monolingües (Abutalebi & Clahsen, 2015; Lauchlan et al., 2013b).

El efecto del bilingüismo en el rendimiento cognitivo es un ejemplo sorprendente de cómo se acumula la experiencia ordinaria para modificar las redes y las habilidades cognitivas.

Los bilingües incluidos en estos estudios generalmente no aprendieron un segundo idioma debido a un talento o interés preexistente, sino porque la vida lo requería. Sus vidas incluían dos idiomas y, por lo tanto, sus sistemas cognitivos evolucionaron de manera diferente a la de los homólogos monolingües (Fritz, 2016; Macías, 2014). La investigación con bilingües, por lo tanto, proporciona evidencia clara de la plasticidad de los sistemas cognitivos en respuesta a la experiencia.

Una posible explicación en el caso de los bilingües es que los circuitos de control ejecutivo necesarios para gestionar la atención a los dos idiomas se integran con los circuitos lingüísticos utilizados para el procesamiento del lenguaje, creando una red más difusa, más bilateral y más eficiente que admite altos niveles de actuación (Bialystok, 2011; Giambo & Szecsi, 2015; Mehisto & Marsh, 2011; Merritt, 2013; Paap et al., 2014).

2.3 Las comunidades multilingües en Europa

Uno de los primeros países en enfrentar la preocupación lingüística fue Bélgica. Los programas de inmersión de Quebec mencionados anteriormente fueron el modelo utilizado posteriormente en Bélgica. Hasta la segunda mitad del siglo XX, en todo el país, las oficinas administrativas, tribunales, hospitales y otras instituciones funcionaban utilizando el francés como lengua instrumental. En las provincias flamencas, la educación secundaria y universitaria solo se podía obtener en francés, mientras que la educación primaria estaba disponible en flamenco, impartida en uno de los dialectos de la región (Capano & Piattoni, 2011a; Winzer, 2014).

A mediados del siglo XIX, un movimiento político flamenco se había desarrollado bajo el liderazgo de intelectuales flamencos, quienes adoptaron el idioma holandés hablado por su vecino del norte como un lenguaje unificador para el pueblo flamenco, empujando a la diversa multitud de dialectos locales a un segundo plano (un movimiento que ha sido criticado por académicos que ven en él la profundización de la marginación e incluso la desaparición de la cultura y el folclore locales).

La legislación aprobada en 1898 reconoció el holandés junto con el francés como idioma oficial. Sin embargo, la población flamenca continuó siendo tratada como segunda opción.

Mientras que una ley de 1932 requería que el idioma de instrucción en educación primaria y secundaria fuera el de la región (holandés en Flandes, francés en Valonia y alemán en los municipios de la parte oriental de Bélgica), la ley también proporcionó demasiadas lagunas para el Flamenco para renunciar a las demandas de igualdad cultural (Abazov, 2015; Gornitzka, 2005).

En la década de 1960, la Segunda Ley de Gilson estableció cuatro áreas lingüísticas (de habla holandesa, francófona, alemana y bilingüe), que entraron en vigor el 2 de agosto de 1963.

La división en áreas lingüísticas se incluyó en la Constitución revisada en 1970. Mediante reformas constitucionales en los años setenta y ochenta, la regionalización del estado unitario condujo a una federación de tres niveles: se crearon gobiernos federales, regionales y comunitarios, un compromiso diseñado para minimizar las tensiones lingüísticas, culturales, sociales y económicas (Jackson & Cameron, 2014).

El artículo 4 de la constitución belga de 1970 establece que cada municipio debe pertenecer a solo una de las cuatro áreas lingüísticas oficiales establecidas en 1962-1963.

En las tres áreas de idiomas oficialmente no lingüísticas, más de veinte municipios en las cercanías de otra área de idiomas deben proporcionar instalaciones limitadas para hablantes de ese otro idioma. Por lo tanto, la enseñanza de un segundo idioma es obligatoria a partir del tercer año de la escuela primaria, tanto en la Región de Bruselas como en aquellos municipios con estatus especial.

Austria, Grecia y Portugal proporcionan otros ejemplos de medidas lingüísticas. En 1982, Austria incluyó el idioma extranjero moderno (inglés o francés) como “Verbindliche Übung” (ejercicio obligatorio) para los grados 3 y 4. En 1991-93, el programa de idioma extranjero moderno se amplió para incluir idiomas minoritarios que se hablan en Austria y en los países vecinos de Austria (Filippakou & Tapper, 2008).

Además, la “Schulorganisationsgesetz” (Ley de Organización Escolar) se modificó para transferir el proyecto piloto “idioma extranjero moderno a partir del primer grado” a la educación general a partir de septiembre de 1998; y en 2003, la enseñanza de idiomas extranjeros se hizo obligatoria en todas las escuelas primarias desde el primer grado (Filippakou & Tapper, 2008).

En Grecia, la Ley 1566 de 1985 (aún vigente) estableció el sistema de acento único (*monotoniko systema*) en el idioma griego moderno, y la Ley 2413 de 1996 instituyó nuevos métodos de educación (incluidos los métodos de adquisición del lenguaje) para niños del extranjero.

En Portugal, el Decreto-Ley N ° 286 de 1989 introdujo una lengua extranjera desde el primer ciclo, proporcionando enseñanza estructurada y secuencial de lenguas extranjeras; y la Orden N° 60 / SEEI / 96 de 1996 definió las condiciones en las cuales se podía comenzar a aprender un idioma extranjero en el primer ciclo (Filippakou & Tapper, 2008; Gornitzka, 2005).

2.4 Las comunidades multilingües en España

AICLE se ha venido desarrollando en España en la última década, como resultado de las políticas europeas, y la creciente necesidad de aprender lenguas extranjeras (Lasagabaster & Zarobe, 2010).

La constitución de 1978 estableció 17 comunidades autónomas y dos ciudades autónomas (Ceuta y Melilla). Esta constitución otorgó a las comunidades autónomas poder administrativo y político. Cada comunidad autónoma legisla, pues, la adaptación de las leyes educativas a su territorio. Actualmente la ley educativa en curso es la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, 9 diciembre), que desarrolla los principios y derechos establecidos en España (Lasagabaster & Zarobe, 2010).

Las lenguas habladas en algunas de las comunidades autónomas (País Vasco, Cataluña Galicia, Valencia, Islas Baleares y Navarra) recibieron la consideración de lenguas cooficiales. De tal modo, estas comunidades poseen lenguas cooficiales: el euskera, el catalán, el gallego y el valenciano. Como resultado, las lenguas minoritarias se abrieron camino en el sistema educativo español. El papel que cada idioma minoritario juega en las diferentes comunidades bilingües ha sido determinado por factores históricos y políticos:

In some, e.g. Catalonia, most teaching in state schools is carried out in Catalan, especially in primary education; in others, like in the Basque Country, different types of school exist on the basis of their use of Basque or Spanish as the medium of instruction; in others, finally, use of the minority language as the language of instruction may be minimal and its use confined to the language subject itself (Muñoz & Navés, 2007, p. 160).

Debido a esta diversidad existen tantos modelos como comunidades y no se establece un patrón único para el conjunto de España. Sin embargo, existe un objetivo claro: alcanzar la competencia comunicativa, así pues: “the Spanish CLIL spectrum can serve as a dynamic and realistic model for other countries wanting to foster foreign language learning” (Lasagabaster & Zarobe, 2010, p. ix).

En España existen, de este modo, diferentes modelos que varían de una comunidad a otra, pero se pueden dividir en dos escenarios principales:

- Las comunidades monolingües, donde el español es el idioma oficial. En estas comunidades la educación tiene lugar en español y también en una o dos lenguas extranjeras cuando se implementa AICLE, este es el caso de Andalucía entre otras.
- Las comunidades bilingües, donde el español es la lengua oficial junto a otra lengua cooficial (euskera, catalán, gallego o valenciano). En estas comunidades la educación tiene lugar en las dos lenguas cooficiales más las dos lenguas extranjeras cuando AICLE entra en escena. (Lasagabaster & Zarobe, 2010)

De este modo, la experiencia obtenida después de años de implementación del bilingüismo en las comunidades españolas bilingües ha proporcionado un excelente ejemplo para el desarrollo e implementación de programas en las comunidades monolingües. En las comunidades bilingües AICLE emergió como el mejor enfoque para incorporar las lenguas extranjeras a un sistema donde existían dos lenguas que necesitaban ser alojadas en el currículum: “Therefore, increasing priority has been given to CLIL as the best way to foster multilingualism and language diversity, one of the aims of European policies in the last decade” (Lasagabaster & Zarobe, 2010, p. x).

En el siguiente capítulo se aborda la evolución histórica de las metodologías de enseñanza de idiomas para lograr comprender mejor el cambio experimentado por estas desde los primeros enfoques más estrictos basados prácticamente en la gramática, hasta los más abiertos y comunicativos. Esto es esencial para valorar la gran evolución que las metodologías de las lenguas extranjeras han experimentado en los últimos años.

3 Evolución histórica de las metodologías de enseñanza de idiomas

A lo largo de la historia se han sucedido diversos métodos para enseñar las lenguas extranjeras. La lucha por conseguir una mejor metodología y por cultivarse en el ámbito pedagógico ha sido una constante en la historia de los profesores, maestros y pedagogos.

Como se expuso en el capítulo uno en la actualidad resulta difícil para los docentes determinar qué camino seguir respecto a la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, debido al exceso de información acumulado y dados los diferentes métodos que han sido adoptados por los docentes a lo largo de los últimos doscientos años.

Este apartado trata de ofrecer una visión panorámica de todos los enfoques y metodologías lingüísticas, que servirá para establecer las aportaciones que desde estos se han hecho al bilingüismo educativo. En general, se puede aseverar que ninguna de las metodologías que van a ser presentadas en los siguientes párrafos ha conseguido resultados óptimos. Se considera que el enfoque metodológico AICLE podría suponer importantes mejoras en este aspecto.

La revisión de las teorías generales de enseñanza y aprendizaje de idiomas a lo largo de la historia es el objetivo principal que nos ocupa en este capítulo. La implementación del método AICLE, así como la contribución de los diferentes enfoques metodológicos al método AICLE cierran el apartado.

A lo largo de la historia y hasta ya entrado el s. XX, el aprendizaje de las lenguas se centraba mayormente en cuestiones gramaticales y escritas basadas en el llamado Método Gramatical (Richards & Rodgers, 2014). Según Abió (2011), esto se debía principalmente a dos causas: la primera era que al haber pocas posibilidades de comunicación con hablantes nativos y debido al escaso desarrollo de los medios de transporte, el objetivo principal de los que aprendían lenguas extranjeras era comprender y escribir textos escritos en la lengua meta.

Asimismo, el aprendizaje de las lenguas se basaba en el método de aprendizaje del latín y el griego, que habían sido enseñados de una forma eminentemente teórica y gramatical. Las principales técnicas usadas en este método eran: la presentación de las reglas gramaticales, seguidas de una lista de vocabulario y, finalmente, ejercicios de traducción del texto

seleccionado. Otras actividades podían incluir preguntas de comprensión lectora, rellenar huecos o encontrar sinónimos y antónimos del texto seleccionado.

Se consideraba que alguien dominaba una lengua cuando podía realizar traducciones directas o inversas de la misma y cuando podía reproducir su cultura a través de textos religiosos:

En la concepción tradicional de lengua (...) aprender una lengua era aprender y reproducir la cultura universal a través de textos provenientes de libros religiosos y a través de la gramática de la lengua. Practicar la retórica (...) siguiendo como modelo de lengua a los grandes autores (...). Tanto ser capaz de mostrar el conocimiento de la estructura y léxico de la lengua, como poder hacer traducciones exactas, directas e inversas (...) (Abió, 2011, p.1).

El Método Gramatical es aún ampliamente utilizado por muchos docentes en pleno s. XXI. Sin embargo, no hay literatura que justifique su uso o que intente relacionarlo con cuestiones relacionadas con la lingüística, la psicología, o la teoría educativa.

El uso de este método en algunas partes del mundo puede ser debido a varios factores: primero, el dominio limitado de la competencia oral en inglés por parte de los docentes. Segundo, el hecho de que fuese el método usado por sus profesores juega un papel importante y asimismo confiere a los profesores un sentido de control y autoridad en la clase, y por último funciona bien en clases con un alto número de alumnos (Richards & Rodgers, 2014).

En la segunda mitad del s. XIX y como una reacción al Método Gramatical apareció el llamado Método Natural o Directo, sus seguidores centraron su atención en los principios naturales de aprendizaje de idiomas. Entre los que aplicaban este método estaba L. Sauveur (1826-1907), el cual usaba una interacción oral intensiva en las clases de L2. Sauveur y otros defensores del método argumentaban que una lengua extranjera podía ser enseñada sin necesidad de traducción (Richards & Rodgers, 2014).

Según Martín Sánchez (2010), este método enfatizaba el enfoque oral frente al escrito, los estudiantes debían escuchar el idioma antes de verlo escrito, de tal manera que la fonética debía ser aplicada a la enseñanza de las lenguas. Asimismo, las palabras debían ser presentadas en frases y practicadas dentro de contextos significativos. La enseñanza de la gramática quedaba relegada a un segundo plano y se debía enseñar de manera inductiva y, por último, la traducción debía ser evitada.

Ya a principios del siglo XX, tras la aplicación del Método Directo se comprobaron muchas de sus carencias, ya que las conversaciones presentadas en las clases eran artificiales y

forzadas, se entendió que los estudiantes estarían más interesados en aprender a hablar que en leer o escribir.

Hacia mediados del s. XX, Fries desarrolló el Método Audiolingüe que surgió en EE. UU. durante la Segunda Guerra Mundial, es el sucesor del método directo, con una única diferencia: los teóricos del Método Audiolingüe preferían los ejercicios de repetición antes que el uso de la lengua en contexto: “Los métodos estructurales y audio lingüales consideran que el estudio de la lengua meta supone la formación de una serie de hábitos que culminan en la repetición fonética y en la fijación de estructuras a través de la realización de ejercicios escritos” (Martín Sánchez, 2010, pp. 145-146).

Según Abió (2011), en los años sesenta el estructuralismo lingüístico estaba muy extendido, esta corriente lingüística entendía que saber una lengua era saber dominar sus estructuras gramaticales. Este enfoque no estuvo exento de críticas, siendo Chomsky el primero en mostrar las deficiencias de la gramática estructuralista. En 1957 la publicación por parte de este de *Syntactic Structures* ofrecía un enfoque diferente basado en la teoría de la gramática transformacional generativa, en este estudio Chomsky argumenta que la gramática estructural solo trata con la estructura superficial.

El Método Situacional se desarrolló en Gran Bretaña entre los años 1930 y 1960, este método se centraba en la imitación, y también se conoce como método audiovisual. Dos de los líderes más famosos impulsores de este método fueron Harold Palmer (1877-1949) y A. S. Hornby (1898-1978). En este método la gramática se enseña de manera gradual y de manera inductiva y se recurre a visualizar situaciones típicas de la vida diaria, mediante diapositivas o filmaciones en video, que se tratarían de memorizar y aplicar. Para fijar las estructuras gramaticales se recurre a los ejercicios de sustitución. (Abió, 2011; Martín Sánchez, 2010).

Tras la revolución cognitiva, surgieron diversos métodos como respuesta a las limitaciones de métodos anteriores en la adquisición de lenguas extranjeras. Todos estos nuevos métodos tienen una orientación claramente cognitivista, entre ellos, el método de Respuesta Física Total (RFT), el Enfoque Natural, la Suggestopedia e incluso el Enfoque Comunicativo. Estos métodos y enfoques están relacionados con ideas humanistas y centrados en el alumno y el clima de la clase. (Martín Sánchez, 2010).

El método de Respuesta Física Total (RFT), se desarrolló en Estados Unidos a lo largo de los años 70 durante el s. XX y consiste en órdenes orales por parte del profesor que deben ser realizadas por los alumnos, en un principio estas órdenes son sencillas, pero se complican a medida que los alumnos se adentran en el curso. Asher, que era un psicólogo experto en

metodología de las lenguas extranjeras, fue el creador de este método, en el cual era muy importante la comprensión auditiva y que también otorga gran importancia a la gramática, que se enseña de manera inductiva (Abió, 2011; Martín Sánchez, 2010).

Según sustentan Richards y Rodgers (1998), el método RFT requiere movimientos lúdicos, reduce el estrés, crea una actitud positiva en el aula y no es exigente con relación a la producción lingüística.

Terrel y Krashen desarrollan en 1983 el Enfoque Natural, mediante el que se establece una clara diferenciación entre adquisición y aprendizaje. Este enfoque se basa en aprovechar la secuencia natural de aprendizaje de la lengua materna y enfatiza paralelismos entre la L1 y la L2. El objetivo básico es la comprensión de significados, los niños primero escuchan y después hablan, para posteriormente terminar leyendo y escribiendo. El objetivo es establecer una habilidad para entender el contenido básico de una comunicación en un contexto informal, el habla surgiría de manera natural y sin presión por parte del profesor (Abió 2011; Martín Sánchez, 2010).

La Suggestopedia, desarrollada a mitad de los años setenta por el psiquiatra búlgaro Lozanov, busca que el alumno adquiera rápidamente una competencia oral avanzada. Lozanov argumentaba que los problemas para aprender una L2 se basaban en la ansiedad que presentaban los alumnos ante el aprendizaje de las lenguas extranjeras. En este método el alumno juega un papel pasivo y el profesor tiene un papel muy relevante (Abió, 2011; Martín Sánchez, 2010).

Finalmente, el Enfoque Comunicativo se basa en aspectos pragmáticos del lenguaje. Los orígenes de este enfoque datan de finales de los años sesenta. Los lingüistas vieron la necesidad de enfocar la enseñanza de las lenguas hacia la comunicación en vez de al dominio de una serie de estructuras. (Richardson & Rodgers, 2014).

En los años setenta surgieron una serie de nuevas ideas relacionadas con la enseñanza de las lenguas debido a la expansión de los cursos universitarios y la aparición de numerosos estudiantes de intercambio. De esta forma, en 1971 el Consejo de Europa designó un grupo de expertos para diseñar un sistema de enseñanza de idiomas en los países europeos. Wilkins (1972) fue el primero en tratar de demostrar el significado funcional que encierra los usos comunicativos del lenguaje y describe dos tipos de significados, uno que se refiere a las categorías conceptuales (conceptos como el tiempo, la cantidad, la frecuencia y situación), y otro que se refiere a las categorías de las funciones comunicativas (aprobación, predicción, etc.) (Howatt & Widdowson, 2004).

El trabajo de Wilkins y el grupo de expertos culminó en el Nivel Umbral del Consejo de Europa en el 1975. Este documento pretendía crear un temario para delimitar la base común que todos los estudiantes de lenguas extranjeras necesitarían. Este documento, iniciado por Wilkins, es el predecesor del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) y del Portfolio Europeo de las Lenguas.

El enfoque comunicativo enfatiza la comunicación oral real en situaciones reales, se centra siempre en el alumno y se trabaja con material auténtico (Estaire, 1999). El papel principal del profesor es el de negociador, el docente debe ser capaz de comunicarse por medio de la interacción social. Además, debe asumir diferentes roles, como el de analista, consejero e informante. El enfoque comunicativo se basa en las ideas de Canale y Swain, que enfatizan que en la enseñanza-aprendizaje de una lengua se debe incluir la competencia comunicativa como parte de una gran macrocompetencia compuesta, a su vez, por varias subcompetencias (Canale & Swain, 1980).

Entendemos que AICLE es una metodología que forma parte del enfoque comunicativo. Aunque la palabra AICLE surgió recientemente (1994), no es un fenómeno educativo nuevo. Algunos autores incluso vuelven a la historia de los acadios hace unos 5.000 años. Después de conquistar a los sumerios (el territorio del moderno Iraq habitado), los acadios comenzaron a aprender el idioma sumerio local al usarlo como idioma de instrucción.

A lo largo de los siglos siguientes, ha habido evidencia de individuos / grupos étnicos que viven en territorios multilingües. Por lo tanto, estos grupos, especialmente los ricos de las regiones más desarrolladas utilizaron su bilingüismo, o incluso el plurilingüismo, como método de supervivencia.

A finales del siglo XIX, las familias adineradas conocían dos formas de aprender idiomas extranjeros. Aquellos que podían pagarlo solían enviar a sus hijos al extranjero para aprender un idioma extranjero directamente en el país de destino. Otras familias contratarían un tutor (para niños) o una institutriz (para niñas). Los niños aprendieron no solo las reglas gramaticales, sino también el vocabulario necesario (Kampen et al., 2018b).

Por lo tanto, muchos de ellos adquirieron idiomas no solo a través de la enseñanza de las lenguas, sino también gracias a la interacción diaria entre las personas. La educación bilingüe tenía una larga tradición en países con más idiomas oficiales. Por ejemplo, en Luxemburgo, los niños aprendieron alemán (en las escuelas primarias) y francés (en la educación secundaria) mucho antes de que se promulgara la ley que establece los estándares del bilingüismo en 1843. Esta nueva ley ordenó que se enseñara francés en la escuela primaria.

El principio de aprender idiomas extranjeros en su contexto real y su integración con contenido significativo del tema ya fue enfatizado por dos pedagogos importantes de la región de Europa Central. En primer lugar, es necesario mencionar al conocido pedagogo de origen checo, J. A. Comenius (1592-1670), que prestó mucha atención a la enseñanza efectiva de idiomas (por ejemplo, *Orbis Pictus*, *Janua Linguarum Reserata*). Sus ideas han sido analizadas y evaluadas en numerosos estudios (Pavenkova, Pavenkov, & Pavenkov, 2018). El segundo pedagogo que nos gustaría mencionar es de origen eslovaco, llamado Matthias Bel (1684-1749), también conocido como el Gran Ornamento del Reino de Hungría (Hanesová, 2014 y 2015) (Kampen et al., 2018). Como profesor de secundaria y director de dos escuelas de gramática situadas en una región multilingüe alemán-húngaro-eslovaco-checo, estaba ansioso por facilitar el aprendizaje de idiomas extranjeros a sus estudiantes.

Para Bel, el idioma era solo un medio para dominar el contenido del plan de estudios y, por lo tanto, para ser ampliamente educado. El credo de Bel era: enseñar las palabras conociendo la realidad: el mundo que nos rodea. Sus estudiantes latinos tuvieron que describir un viaje a cuevas eslovacas con expresiones verbales como “entrar en la cueva, subirla, medirla” en latín. Se esforzó por preparar lecciones relevantes para la edad mediante el uso de muchas imágenes, mapas, narraciones visualizadas, estimulando la vívida imaginación de los alumnos. Al mismo tiempo, Bel se esforzó por desarrollar la competencia comunicativa en todos los idiomas vecinos (alemán, húngaro y checo). Redujo al mínimo el número de reglas gramaticales y se centró en aumentar el interés de los estudiantes en el contexto cultural de los idiomas, al incluir textos históricos, geográficos y legislativos y su vocabulario. Los profesores de latín tenían que ayudar a los estudiantes a compararlos con sus propias vidas y aplicar las partes apropiadas en sus propios contextos. Bel les escribió un sencillo libro de gramática latina y varios libros de texto integrados, que se centraron en enseñar el lenguaje de la vida cotidiana, incluido el lenguaje utilizado en el desarrollo vocacional de una persona, (incluidas las instrucciones de los propietarios para las sirvientas, necesarias para vestirse, preparar y servir comidas diarias, cuidar los problemas económicos de los hogares, invitar y dar la bienvenida a los huéspedes, interacciones durante visitas, caminatas, caza, etc. (Lo, 2020; Lo & Lin, 2019).

Antes de 1970, la necesidad de diseñar programas integrados en el lenguaje y el contenido era una consecuencia natural de varios problemas geográficos, demográficos y económicos. Este tipo de instrucción se utilizó principalmente en algunas regiones lingüísticas específicas (por ejemplo, cerca de las fronteras nacionales o en las grandes ciudades). El objetivo era proporcionar a los niños de esas regiones instrucción bilingüe y permitirles adquirir

habilidades lingüísticas para una comunicación y comprensión auténticas con los nativos del área.

Alrededor de 1965, un grupo de padres de habla inglesa que vivían en el territorio francés de Quebec, Canadá, deseaban un programa educativo de jardín de infantes para sus hijos que les diera la misma oportunidad (Montaner-Villalba, 2018; Tsuchiya, 2019):

- a) para ser competentes para hablar, leer y escribir en francés;
- b) alcanzar niveles normales de rendimiento en todo el plan de estudios, incluido el idioma inglés;
- c) apreciar las tradiciones y la cultura de los canadienses de habla francesa, así como de los canadienses de habla inglesa.

Inicialmente se dirigieron a sus autoridades educativas locales para resolver este problema. En consecuencia, la solución, en forma de programas que sumergen a los estudiantes en un idioma que no sea su lengua materna, se desarrolló e implementó también en otras escuelas. De manera voluntaria, los niños de habla inglesa aprendieron materias escolares en francés (por ejemplo, Matemáticas o Geografía) junto con los niños de habla francesa. En las décadas de 1970 y 1980, el término “inmersión” se utilizó como sinónimo de educación bilingüe.

Más tarde, los programas de inmersión diseñados para enseñar el contenido en el idioma no nativo sin debilitar el dominio de la lengua materna se extendieron por todo Canadá, Estados Unidos y el resto del mundo (Lopriore, 2020).

Desde 1960 hasta 1998, alrededor de 300.000 niños canadienses participaron anualmente en dicho programa (Fernández-Sanjurjo et al., 2019). En 2005, “había 317 programas de doble inmersión en las escuelas primarias de EE. UU., que impartían instrucción en 10 idiomas” (Teachers, Kirsanova, 2019, & Lo, 2020). La idea canadiense es un ejemplo típico de la inmersión unidireccional de un idioma no nativo.

En aras de la integridad de la información sobre la historia de AICLE, podemos mencionar la existencia de un programa alternativo de inmersión bidireccional. Sirvió a los estudiantes de la escuela de inglés coreano en Los Ángeles que estudiaban con niños de habla coreana e inglesa en una clase.

En 1966, otro movimiento llamado LAC (Languages Across the Curriculum) surgió en Londres, Inglaterra. Comenzó con un grupo de profesores de inglés de secundaria que se reunieron para considerar el papel de la discusión en las lecciones de inglés. Encontraron que “era imposible limitar su estudio solo a las lecciones de inglés: ” Nos encontramos discutiendo

la relación entre el lenguaje y el pensamiento, cómo el lenguaje representaba la experiencia, las funciones del lenguaje en la sociedad, los diferentes tipos de lenguaje y cómo se adquirieron (...) la naturaleza de discusión y dinámica de grupo (...)” (Fernández-Sanjurjo et al., 2019).

Los primeros pasos del movimiento de LAC fueron seguidos por mucha investigación-acción y desarrollo de teorías. Como esta idea resultó ser una visión coherente y alternativa del aprendizaje a través del idioma, se extendió por Inglaterra, Australia y Canadá. Se desarrolló una red informal en estos países. En los EE. UU. la idea se usó de manera limitada, con su énfasis principal en WAC (Writing Across the Curriculum): el desarrollo de las habilidades de escritura de los estudiantes. En los Estados Unidos, “la integración de contenido y lenguaje ha tenido una larga tradición tanto en lo que se conoce como CBI (Content Based Instruction) como en los Programas de Educación Bilingüe (BE)” (Montaner-Villalba, 2018).

El contenido se utiliza como un medio para la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua extranjera. Las noticias sobre el éxito de los programas mencionados pronto llamaron la atención de los europeos interesados en la política lingüística, despertando así su conciencia sobre la integración del lenguaje y el contenido.

En 1978, la Comisión Europea (CE) emitió una propuesta destinada a “fomentar la enseñanza en las escuelas a través de más de un idioma” (Lopriore, 2020). Más tarde, en 1983, el Parlamento Europeo urgió a la CE “a enviar un nuevo programa para mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras” (Lopriore, 2020).

Cada vez más escuelas tradicionales, es decir, financiadas por el estado, en Europa comenzaron a enseñar algunas materias en un idioma extranjero. Incluso antes de la formación de escuelas europeas en los países de la UE, algunas escuelas, especialmente en las capitales, habían comenzado la práctica de la inmersión en idiomas extranjeros específicos.

Debido al desarrollo de varios métodos de enseñanza, pero también de otros factores históricos, sociológicos y educativos dentro de cada región, surgieron varios tipos de enfoques integrados para la enseñanza de lenguas extranjeras (incluido AICLE) (Fernández-Sanjurjo et al., 2019).

El esfuerzo por copiar el exitoso modelo de inmersión canadiense en el modelo europeo AICLE no fue particularmente exitoso. Lo (2020) comenta que los investigadores descubrieron que “la educación bilingüe de inmersión fue exitosa para los hablantes de idiomas mayoritarios (por ejemplo, en Quebec) más que para aquellos que provienen de un idioma minoritario”. Los profesores europeos intentaron cambiar las formas de su enseñanza de idiomas “con poca o ninguna consideración por el cambio metodológico correspondiente”. Los programas de

inmersión no parecían adecuados para países como Eslovaquia y otros en los que era necesario fortalecer el uso y el desarrollo de la lengua materna (Valdés-Sánchez & Espinet, 2020; Van Mensel et al., 2019). En estos países, la idea de AICLE se desarrolló con un énfasis bastante diferente en la proporción de lenguas nativas y no nativas. Aquí la lengua materna desempeña su importante papel educativo.

Esto es evidente, ya sea al comparar el número de asignaturas escolares que se imparten en un idioma extranjero (por ejemplo, en Hungría - 3 asignaturas del plan de estudios escolar), o al examinar la legislación y las políticas sobre el papel y el lugar del idioma extranjero en las lecciones de AICLE (en Eslovaquia: el idioma inglés se usa hasta un máximo del 50% del tiempo de clase). Por lo tanto, AICLE en Europa se considera una versión “más suave” de la educación bilingüe. En las últimas dos décadas, AICLE se ha expandido principalmente a las escuelas primarias y secundarias. Pero también en las universidades ha habido una tendencia a una creciente oferta de cursos o programas en inglés. Tienen el carácter de CBI: enseñanza de lenguas extranjeras integradas junto con la enseñanza de una asignatura de los planes de estudio principales en un contexto significativo (Lasagabaster, 2019).

El acrónimo AICLE fue acuñado por David Marsh, miembro de un equipo que trabaja en el área de multilingüismo y educación bilingüe en la Universidad Finlandesa de Jyväskylä en 1994 (Mcloughlin & Villarini, 2018; San Isidro & Lasagabaster, 2019).

El propio Marsh tenía una amplia experiencia de vida en regiones multilingües, nació en Australia, estudió en el Reino Unido y trabajó en Finlandia. Basó el concepto de AICLE en la experiencia de inmersión canadiense y los programas británicos de LAC.

El concepto original de AICLE se utilizó para designar asignaturas de enseñanza a los estudiantes a través de un idioma extranjero. El impulsor político se basó en una visión de que la movilidad en la UE requería niveles más altos de competencia lingüística en los idiomas designados de lo que se descubrió en ese momento. El motor educativo, influenciado por otras iniciativas bilingües importantes, como en Canadá, fue diseñar y adaptar los enfoques de enseñanza de idiomas existentes para proporcionar una amplia gama de estudiantes con niveles más altos de competencia.

Durante la década de 1990, el acrónimo AICLE se convirtió en el término más utilizado para el contenido integrado y la enseñanza de idiomas en Europa. En 2005, Marsh sugirió que AICLE fuera “un término general para referirse a diversas metodologías que conducen a una educación de doble enfoque donde se presta atención tanto al tema como al idioma de instrucción” (Lasagabaster, 2019).

En 2006, Eurydice informó que AICLE estaba disponible en la mayoría de los estados miembros europeos. La forma en que AICLE funcionó en 2007 en 20 países europeos se presentó en Windows en CLIL (Pérez Cañado, 2018). La mayoría de los enfoques discutidos en Windows se habían implementado en escuelas secundarias, y solo unos pocos países ejecutaron “programas de educación temprana: Austria, Finlandia, Hungría y España” (San Isidro & Lasagabaster, 2019).

La última década ha sido testigo de un auge de la investigación en AICLE, aunque se ha centrado más en los elementos lingüísticos que en los no lingüísticos de AICLE (Campillo, Sánchez, & Miralles, 2019; Fazzi & Lasagabaster, 2020).

Gracias a la investigación multidisciplinaria realizada por lingüistas, educadores, psicólogos, neurólogos, etc., el modelo de doble lenguaje y objetivos de contenido se ha complementado gradualmente con un tercer enfoque de investigación fuerte y un pilar AICLE: énfasis en las estrategias de aprendizaje y las habilidades de pensamiento de los estudiantes (Lasagabaster, 2019).

Algunos ejemplos de esta evolución de idiomas son Hungría o la República Checa. En Hungría, la historia de la educación bilingüe y AICLE ha sido cuidadosamente observada por San Isidro & Lasagabaster (2019): la primera experiencia con la enseñanza de materias por medio de un idioma extranjero se remonta a 1987, cuando los primeros programas bilingües secundarios comenzaron como una iniciativa de arriba hacia abajo de las autoridades educativas. Pero ya en 1989, los maestros y los padres de la escuela primaria tomaron una iniciativa de abajo hacia arriba. Desearon que sus hijos aprendieran idiomas en un contexto significativo de algunas materias escolares, por lo que comenzaron a desarrollar programas primarios de AICLE. En ese momento, el AICLE primario estaba en su infancia en Europa también (excepto en las escuelas internacionales). En la década de 1990, se estableció un equipo de personal de European Language Teaching Exchange (ELTE) en Budapest para promover un plan de estudios para la educación primaria bilingüe y los primeros libros de cursos bilingües de primaria. En 1991 se fundó la Asociación de Escuelas Bilingües. En 1997, el gobierno emitió un reglamento que establecía que una escuela AICLE debía ofrecer al menos tres asignaturas en inglés (el número total obligatorio de lecciones dedicadas al idioma extranjero era de 5 lecciones / semana), crear un programa de estudios de idioma específico y emplear al menos un inglés. En 2001 había 25 programas AICLE primarios en Budapest y 60 en el campo, el 6% de todas las escuelas primarias en Hungría. El año 2003 se dedicó al diseño de materiales para AICLE, incluidos libros de cursos primarios y guías para maestros. En 1998 se prepararon los

primeros planes de estudio de AICLE para la formación de maestros de AICLE. En 2001 se lanzó el primer programa de enseñanza en equipo de preescolar y primaria de AICLE. En 2004 comenzaron los cursos nacionales de capacitación de maestros en servicio para maestros AICLE. El año académico 2006-2007 fue el primer año de cursos de pre-servicio de formación de docentes de AICLE en ELTE, Budapest.

El caso de la República Checa es similar. Benešová enfatizó la importancia de la existencia de iniciativas tanto de maestros de abajo hacia arriba como de directivas ministeriales de arriba hacia abajo que conducen a la forma actual de AICLE en su estudio (2015) sobre AICLE en la República Checa. La evolución de la idea AICLE comenzó en la década de 1990 a través de iniciativas del Ministerio de Educación, Juventud y Deportes; el Instituto Nacional de Educación; y el Instituto Nacional de Educación Superior. De acuerdo con el Plan de Acción de la UE sobre Lenguas (2004 - 2006), el plan nacional checo para la educación incluyó una oferta para que cada maestro se eduque en AICLE, ya sea a través de la capacitación previa al servicio en universidades o la capacitación en el servicio organizada por instituciones ministeriales. El Instituto Nacional de Educación apoyó a AICLE produciendo material en línea (idiomas extranjeros en el currículo primario) que apareció en 2006. En 1998 - 2001, como resultado de un proyecto de Sócrates llamado Trans-language in Europe, CLIL (TIE-CLIL). Se produjeron módulos que presentaban información general sobre AICLE, su metodología, consejos prácticos y especificaciones de las demandas lingüísticas para profesores y alumnos de AICLE. Se resumieron en Directrices para docentes (2001), Curso de desarrollo profesional TIE-CLIL (2002) y un documento escrito por Marsh, el uso de idiomas para aprender y aprender a usar idiomas presenta AICLE a los padres. Este exitoso proyecto fue seguido por un proyecto internacional AICLE llamado *Primeros pasos con AICLE primario* (2006–2009). Su resultado, *Getting Started with Primary CLIL*, es una guía para profesores de AICLE que educan a futuros maestros de primaria en prácticas de AICLE. Los enfoques de AICLE en la educación secundaria inferior, su metodología y materiales se convirtieron en el foco de varios proyectos de AICLE (2009-2012). En 2014 se lanzó un proyecto a nivel nacional Foreign Languages for Life que disemina sistemáticamente la idea de AICLE en todo tipo de escuelas.

Los hitos en la evolución de la enseñanza de idiomas, podemos resumirlo en lo siguiente:

- 1990. Programa Lingua lanzado por la Comisión Europea (CE). Promover oportunidades para que los estudiantes universitarios combinen su disciplina principal con el estudio de una lengua extranjera.

- 1993. Consejo para la Cooperación Cultural Consejo de Europa Aprendizaje de idiomas para la ciudadanía europea. Talleres internacionales para la enseñanza de idiomas y la formación de docentes (informe Educación bilingüe en escuelas secundarias: Aprendizaje y enseñanza de asignaturas no lingüísticas a través de un idioma extranjero).
- 1994. D. Marsh, Universidad de Jyväskylä, Finlandia. AICLE se refiere a situaciones en las que las asignaturas, o partes de las asignaturas, se imparten a través de un idioma extranjero con objetivos simultáneos de doble enfoque: aprendizaje de contenido y de un idioma extranjero.
- 1995. Resolución de la CE (1995) sobre la mejora y diversificación del aprendizaje y la enseñanza de idiomas dentro de los sistemas educativos de la UE “La Resolución se refiere a la promoción de métodos innovadores y, en particular, a la enseñanza de clases en un idioma extranjero para disciplinas que no sean idiomas, proporcionando enseñanza bilingüe”. También propone mejorar la calidad de la formación de los profesores de idiomas alentando el intercambio con los Estados miembros de estudiantes de educación superior que trabajen como asistentes de idiomas en las escuelas, procurando dar prioridad a los futuros profesores de idiomas o a aquellos a quienes se les pide que enseñen su materia en un idioma que no sea los suyos”. (Fazzi & Lasagabaster, 2020)
- Libro Blanco de la CE: Enseñanza y aprendizaje - Hacia la sociedad del aprendizaje. Enfatizar la educación plurilingüe en Europa, especialmente en la importancia de las ideas innovadoras y las prácticas más efectivas para ayudar a todos los ciudadanos de la UE a dominar 3 idiomas europeos: “... incluso podría o se debe argumentar que los alumnos de secundaria deben estudiar ciertas materias en el primer idioma extranjero aprendido, como es el caso en las escuelas europeas” (Pérez Cañado, 2018).
- 1996. Red EuroCLIC UniCOM - Universidad Finlandesa de Jyväskylä El término AICLE implementado: Aprendizaje y enseñanza de materias no lingüísticas a través de un idioma extranjero con objetivos dobles: contenido de aprendizaje y un idioma extranjero. AICLE: un término general para todos los enfoques existentes (instrucción basada en contenido, inmersión, educación bilingüe) (Lasagabaster, 2019).

- 2000 a 2006. Programas de subvenciones europeas de los programas Comenius, Erasmus y Sócrates de la CE. Disposiciones financieras para actividades del “personal docente de otras disciplinas requeridas o que deseen enseñar en un idioma extranjero”.
- 2001. Compendio AICLE del Año Europeo de las Lenguas Sugerencia para promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística a través de una amplia variedad de enfoques, incluida la provisión de tipo AICLE, una tipología integral de AICLE europeo.
- 2002. Publicación de la CE CLIL / EMILE: La dimensión europea: acciones, tendencias y potencial de previsión. CLIL (EMILE) se refiere a cualquier contexto educativo de doble enfoque en el que se utiliza un idioma adicional, por lo tanto no es el primer idioma de los alumnos involucrados como medio en la enseñanza y el aprendizaje de contenido no lingüístico (Zhegalo, 2019).
- 2003. Consejo Europeo. División de Política Lingüística Problemas de política bilingüe
- 2004. CE: Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: un plan de acción AICLE esperaba hacer una contribución importante a los objetivos de aprendizaje de idiomas de la UE. Un conjunto de acciones sugeridas para promover el aprendizaje integrado de contenido y lenguaje.
- 2005. Publicación de la CE Necesidades educativas especiales en Europa - La enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Informe Eurydice CLIL: enriquecido con la enseñanza de cualquier idioma que no sea el primer idioma.
- 2006. Informe Eurydice: AICLE cubre: “Todos los tipos de disposiciones en las que se usa un segundo idioma para enseñar ciertas materias en el plan de estudios que no sean las lecciones de idiomas en sí mismas” (Rodríguez, 2018).
- 2007. Ministerio de Educación eslovaco: La concepción de la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas primarias y secundarias. AICLE tiene su papel en la filosofía actual de la enseñanza de idiomas en Eslovaquia.
- 2008. Mehisto, Marsh, Frigols AICLE - término general para una gran variedad de enfoques. Pruebas experimentales de AICLE en el nivel primario Eficiencia didáctica de el enfoque metodológico AICLE en el primer nivel de escuelas básicas en la

enseñanza de lenguas extranjeras - aprobado por el Ministerio de Educación de Eslovaquia.

- 2010. Cuadrícula de competencia de maestros de AICLE Un documento necesario para el desarrollo profesional de futuros maestros de AICLE
- 2011. Marco europeo para la formación de docentes AICLE (Frigols et al., 2011) Un marco para el desarrollo profesional de los docentes AICLE

Finalmente, podemos concluir que a lo largo de la historia los teóricos, lingüistas y docentes han luchado para lograr una metodología de enseñanza de idiomas exitosa y adecuada. Debido a el gran número de diferentes metodologías y enfoques implementados a lo largo de los años, se han podido comprobar las carencias de muchos de ellos. El campo de las nuevas metodologías aún sigue abierto, y en la actualidad se implementan metodologías innovadoras en las aulas de idiomas, haciendo especial hincapié en las tecnologías, la cultura y el enfoque oral, sin embargo, aún queda un largo camino por recorrer.

Tras hacer un recorrido por las diferentes metodologías de enseñanza de las lenguas extranjeras a lo largo de la historia, en el siguiente capítulo se estudiará la evolución del sistema educativo español pasando por sus siete leyes educativas hasta llegar a la actualidad. Todas estas leyes han forjado el sistema educativo español, y, por ende, sus políticas lingüísticas.

4 El sistema educativo español

Para entender el modo en que se ha llegado a la situación educativa actual y por ende a la inclusión de las políticas lingüísticas y AICLE en nuestros programas educativos, es necesario examinar el panorama educativo anterior en el territorio español. Así pues, en este capítulo se realizará un recorrido por el marco legal del sistema educativo español desde el s. XIX hasta nuestros días pasando por sus siete leyes educativas que son primordiales para conocer la base de dicho sistema educativo.

En España, la Constitución de 1812 incluía la idea de la educación como base, cuya organización debería ser intervenida por el estado, la financiación y el control, sentando así las bases para la creación del sistema educativo español. Sin embargo, su maduración final termina con la adopción en 1857 de la llamada ley Moyano (Mainer, 2010).

La reacción de España a la invasión napoleónica pone en marcha una revolución liberal, cuya consecuencia legislativa más importante es la adopción por las Cortes de Cádiz de la Constitución de 1812 (Mainer, 2010). Ella proclama la soberanía de la ley sobre el rey, y una nueva organización de la sociedad basada en los principios de libertad, igualdad y propiedad.

Esta es la única constitución en la historia de España que ha dedicado el nombre exclusivo IX a la educación pública. Este título, a pesar del respeto por la estructura educativa existente en ese momento, aunque solo recoge la educación primaria y universitaria, contiene ideas importantes para la renovación en el campo de la educación (Piñeiro, 2013). Estos incluyen su defensa de la universalidad de la educación primaria para toda la población sin excepción y la uniformidad de los planes de estudio para todo el estado. También establece que la competencia educativa pertenece a las Cortes, no al gobierno.

Tan pronto como se promulgó la Constitución, la siguiente preocupación de los diputados fue el desarrollo de una ley general sobre educación pública, que ampliaría y desarrollaría los principios constitucionales (Mainer, 2010). Con este fin, en 1814, Manuel José Quintana preparó un informe de gran importancia para la educación futura en España: un informe que propuso fondos para organizar diversas áreas de la educación pública (el llamado informe Quintana), posteriormente transformado en la norma legal de 1821 con algunas enmiendas (Mainer, 2010). El informe es una declaración de los principios básicos, que establece que la instrucción debe ser igual, universal, uniforme, accesible y gratuita; es decir, representa la mejor formulación de ideología liberal con respecto a la educación. Pocos meses

después, se produjo el primer levantamiento militar en la historia del siglo, dirigido por el general Elio.

El gobierno surgió del golpe al declarar inválida la Constitución y los decretos de las Cortes, volviendo así al antiguo régimen. En materia educativa, la consecuencia principal fue el retorno de la educación a la Iglesia, principalmente la educación primaria (Negrín Fajardo, 2011).

El período de tres años 1820-23, después de la proclamación militar de Rafael del Riego, es una etapa importante en la historia de la educación, ya que regula la nueva estructura educativa con la aprobación de las Reglas Generales de Educación Pública de 1821.

Fueron tres años en los que los liberales llevaron el peso de la política española. El Decreto de 1821, que implica la redacción de la ley sobre Quintana, que ya se mencionó, dio la estructura legal al sistema educativo, dividido en primera, segunda y tercera enseñanza, una estructura que no existe formalmente en el antiguo régimen (Apolo, 2013). Del mismo modo, esta disposición autorizó la separación de la educación pública y privada y determinó la gratuidad de la educación pública. En 1823, gracias a la intervención de las tropas francesas, se restableció el poder absoluto de Fernando VII.

Durante los diez años que dura este período, el rey muere en 1833, la reacción absolutista va acompañada de la abolición de las Reglas Generales de Educación Pública de 1821 y la posterior publicación del Plan Literario de Estudios y la Estructura General de las Universidades del Reino (1824) (Apolo, 2013; Miranda Camacho, 2006).

El Plan y el Reglamento sobre las escuelas de las primeras cartas del Reino (1825) y las disposiciones generales sobre las escuelas latinoamericanas y las universidades de artes liberales (1826) (Miranda Camacho, 2006).

Estas reformas, que se llamaron el Plan Calomard, ya que era él el responsable de su desarrollo, significaron un claro intento de hacer de la educación pública una herramienta efectiva para el absolutismo. Los eventos más importantes serán el establecimiento de la uniformidad de los estudios en todas las universidades y su regulación integral, la centralización de las universidades y la estructura jerárquica del gobierno, la inspección y la gestión de las escuelas.

En 1833 comienza la regencia de M^a Cristina, y con ella la llamada “década liberal”. Durante estos diez años, se han identificado dos tendencias entre liberales: moderada y progresiva. Estos últimos fortalecerán sus ideas y poder: confiscación, supresión de

propiedades y órdenes religiosas, secularización de la enseñanza, etc (Miranda Camacho, 2006).

En 1836, se aprobó el Plan General de Educación Pública, que apenas entró en vigor. pero fue un antecesor importante de la ley de Moyano de 1857 del año. Este plan regulaba tres niveles de educación: educación primaria, que incluye educación primaria y superior, educación secundaria, dividida en educación primaria y superior, y educación superior, que corresponden respectivamente a facultades, escuelas especiales y becas (Apolo, 2013).

Después de la adopción de la Constitución de 1837, hubo intentos de desarrollar normativamente requisitos constitucionales, pero la rebelión de Espartero hizo imposible su aplicación. En 1843, con el inicio de la edad de Isabel II, se abre un nuevo período en la historia de España, que dura hasta 1854: esta es la llamada “década moderada” (Vázquez-de-Prada, 2005). La ley clave de esta etapa, que es claramente de naturaleza liberal moderada, es la Constitución de 1845 (Negrín Fajardo, 2011). Fue llamado a servir a la nación española, suavizando cualquier indicio de radicalismo u opiniones idealistas y dirigiendo la vida política del país.

En el campo de la educación en 1845, se aprobó el Plan de estudios general (el llamado plan Pid), por el cual se negó la educación universal y gratuita en todas las clases y que sirvió de base para la primera definición del sistema educativo moderno que se creó debido a la promulgación de la ley de Moyano en 1857 (Negrín Fajardo, 2011). Después de los inquietantes acontecimientos del medio año revolucionario, el deseo de paz y el orden de grandes sectores de la población contribuyeron a la llegada de la Restauración.

En 1876, se adoptó una nueva constitución, que restaura la monarquía constitucional y que, siendo conservadora, pudo combinar los principios de una naturaleza más progresista: sufragio universal, una declaración de derechos humanos y tolerancia religiosa.

El llamado conciliador de esta ley, sin embargo, no contribuyó al consenso en la política escolar. Esta dificultad se hace evidente por la interpretación que varios sectores políticos harán de los artículos constitucionales (Miranda Camacho, 2006).

La Constitución, en su artículo 11, reconoce a la religión católica como funcionario del estado, pero a su vez proclama la libertad de culto y de conciencia.

El sector más irreconciliable del catolicismo español argumentó que la confesionalidad del estado implica control ideológico sobre las escuelas y, por el contrario, las tesis de los liberales más progresistas confirman que la tolerancia a los cultos y la libertad de conciencia necesariamente significan libertad de presidencia (Real Apolo, 2012).

Además, el sistema de partidos de jugadores convirtió la educación en un espacio para la lucha política por la libertad de educación, describiendo la legislación educativa como un movimiento pendular basado en quién tenía la cartera educativa (Real Apolo, 2012).

Así, aunque al principio se confirmó la confesionalidad del estado, excluyendo la tolerancia religiosa y la libertad de profesorado, más adelante habrá momentos en que se proclame y defienda la libertad de enseñanza y conciencia.

La educación volvió a desempeñar un papel de liderazgo a fines del siglo XIX. La crisis interna y la independencia de las últimas colonias en Asia y América llevaron a la famosa frase “Salvemos a España en la escuela” (Sánchez Rodríguez, 2005). El renacimiento de España pasó por una reforma educativa. El fruto de este sentimiento será el período de cambios que ocurrieron a principios del siglo XX, cuando se alcanzó nuevamente el consenso entre progresistas y liberales. Se han reformado las escuelas regulares, la educación secundaria y los programas de educación universitaria (Real Apolo, 2012).

Las reformas también afectan la regulación de los exámenes, la regulación de la enseñanza de la religión, las calificaciones de los docentes, la reorganización de la autonomía universitaria y universitaria (Ruiz & Bedmar 2014). Un hecho muy destacado es el intento de que los docentes reciban el pago de la tesorería del estado, ya que hasta ese momento los municipios los pagaban y su salario era bastante bajo.

Hasta 1923, la política en general y la educación en particular eran indecisas e inestables. Los gobiernos aceleraron más de lo que lo hicieron, ya que su duración promedio apenas alcanzó los cinco meses. En cualquier caso, no se puede hablar estrictamente de una política educativa consistente en estos años (Real Apolo, 2012).

El 13 de octubre de 1923, el general Primo de Rivera llevó a cabo un golpe militar, poniendo fin a la Restauración. El enfoque antiliberal del nuevo régimen se especificó en la negación de la libertad de profesorado. Las reformas a nivel universitario y de pregrado se llevaron a cabo durante el mandato del conductor primario; este último respondió mucho, ya que permitió que algunos centros universitarios privados obtuvieran títulos (Coll & Escuela, 1998).

Después de la victoria de los partidos republicanos y socialistas en las elecciones municipales del 14 de abril de 1931, se proclama la Segunda República española y se abre una nueva etapa en el sistema educativo de España.

Después de que Alfonso XIII se fue a los tribunales constitucionales, se convocaron elecciones generales, cuyos diputados establecieron como su primer objetivo el desarrollo de

una nueva constitución (González Noriega, 2012). El 19 de diciembre, se aprobó la Constitución de la República española, y las leyes comenzaron a experimentar profundos cambios con respecto a la situación anterior. La constitución republicana proclama una escuela única, la gratuidad y la educación primaria obligatoria, la libertad de profesión y la educación secular.

Del mismo modo, establece que los docentes, profesores y profesoras de educación formal serán funcionarios públicos y que se legislará para facilitar el acceso a todos los niveles de educación a los españoles económicamente desfavorecidos para que no sean ciudadanos de segunda y estén de acuerdo con respecto a las reglas educativas que se aprobaron durante estos años, se destacan los cambios con respecto a las reglas del bilingüismo, lo que permite que las escuelas primarias se enseñen en su idioma nativo, incluso si es de español; se abole la naturaleza obligatoria de la educación religiosa; se produce una reforma inicial del profesorado reformada; y la verificación de la educación primaria y secundaria está regulada (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2017; Valls Montés, 2001 & Vázquez-de-Prada, 2005).

En 1933, tuvo lugar la segunda elección de las cortes de la república, en la que ganaron los partidos de derecha. Esto significó que muchos de los enfoques educativos del gobierno anterior fueron cancelados (Hall & Roith, 2013; Real Apolo, 2012).

Los principales ataques se centraron en la coeducación, “prohibir la implantación de docentes e inspectores en las escuelas primarias nacionales”, en términos de una escuela regular que se suponía que debía cancelarse, y en la Inspección Central de Primer Aprendizaje, que fue suprimida.

Las reformas de la segunda doctrina, principalmente la aprobación en 1934 del plan de estudios de pregrado, se destacan como la contribución de esta etapa. Finalmente, vale la pena señalar la reforma continua de la universidad con las mismas recomendaciones del bienio anterior (Coll & Escuela, 1998).

Las terceras elecciones en la república en 1936 dieron la victoria al Frente Popular, una alianza de partidos y organizaciones de izquierda. Aunque sus promesas de campaña incluyeron reformas de educación profunda, el levantamiento militar que condujo a la guerra civil y el colapso de la República no permitió que se implementara (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2017).

El 18 de julio de 1936, la Guerra Civil española comienza con el levantamiento militar del general Franco. Durante tres años, durante los cuales la confrontación continúa, la vida

social, cultural y política del país está conmocionada, por lo que será necesario esperar a que ganen los rebeldes para reanudar la historia del sistema educativo español (Valls Montés, 2001).

El régimen político impuesto en España como resultado de la guerra civil no se preocupa por crear un sistema escolar diferente al que existía antes. En los primeros años, la educación solo estaba interesada en el gobierno como medio de transmitir ideología, independientemente de su organización y estructura interna. Así, los decretos y órdenes de ministros se distribuyen con una sola idea: la educación debe ser católica y patriótica. Por lo tanto, hay un rechazo directo de la política educativa de la república.

El sistema escolar de la posguerra puede caracterizarse brevemente por una serie de características. En primer lugar, la enseñanza confesional católica se define en base a tres principios básicos: educación de acuerdo con la moral y el dogma católicos, la enseñanza obligatoria de la religión en todas las escuelas y el derecho de la Iglesia a evaluar la enseñanza en todos los centros (Palacios Mena, 2013).

También existe la politización de la educación a través del enfoque doctrinal de todas las materias. En tercer lugar, el estado establece la subsidiariedad en el campo de la educación, ya que es el gobierno quien se hace cargo de la autoridad en esta área; esto no se entiende como subsidiariedad en el sentido liberal, pero significa que el estado ignora la tarea educativa y la pone completamente en manos de la Iglesia.

Como ya se mencionó, hay una brecha completa con la era anterior, rechazando todos los logros de la república en términos de actualizar los métodos pedagógicos y elevar el nivel intelectual de la educación (Hernandez, 2009; López Bastías, 2019).

La separación de género también es importante debido a la prohibición del aprendizaje combinado.

Finalmente, el elitismo y la discriminación en la educación están aumentando, lo que se manifiesta principalmente en la existencia de un “doble sistema” de educación: un programa de licenciatura para la élite y otra ruta para las clases más desfavorecidas. Durante este período, se adoptaron cuatro leyes importantes sobre educación. La primera, la Ley de Reforma de la Educación Secundaria del 20 de septiembre de 1938, tiene como objetivo regular el nivel educativo de la élite del país (Concha, 2014; Gavari Starkie, 2006; González Gallego, 2010).

En el mismo espíritu, el 29 de julio de 1943, se aprobó una ley que regula el trabajo de la universidad. La tercera ley relativa a la educación primaria debe esperar hasta el 17 de julio de 1945, y la cuarta, la Ley de formación profesional, hasta el 16 de julio de 1949 (González Pérez, 2008).

En los años 50 hubo una cierta apertura en el mundo de la enseñanza. La confesionalidad y el dominio de la Iglesia se conservan, pero hay varios patriotismos y el predominio de la educación política en la esfera pedagógica y técnica.

En esta etapa, se adoptan tres leyes básicas. En primer lugar, la Ley de educación secundaria bajo el nombre de “Ley de Ruiz Jiménez” del 26 de febrero de 1953 (Ibáñez & Martínez, 2014; Navajas, 2007).

Esta posición significa un nuevo enfoque de la educación, menos dogmático y más atento a la calidad intelectual de la educación; además, este es el primer paso hacia la educación general hasta los 14 años, aunque el camino dual permanece.

La segunda ley fundamental que determina en este caso la educación escolar real de los niños fue la ley de construcción escolar del 22 de diciembre de 1953, que establece un sistema de acuerdos entre el estado y los municipios y los consejos sobre la construcción de escuelas (Bergmann & Zavala, 1995).

Finalmente, la Ley de Educación Técnica del 20 de julio de 1957 también contribuye en cierta medida a la “normalización” del sistema al unir escuelas de ingenieros y arquitectos en la Universidad y abrirlas a más estudiantes. En los años 60, la expansión económica, el proceso de industrialización, una explosión escolar, a pesar de que sus promesas de campaña incluían profundas reformas educativas, un levantamiento militar que condujo a la guerra civil y el colapso de la República, no permitieron su implementación.

La Ley N° 14/1970, de 4 de agosto, de Educación General y Financiación de la Reforma Educativa (LGE), gobierna y estructura todo el sistema educativo español por primera vez en este siglo (Fajardo, 2012; Val, 2004). Era una ley poderosa que buscaba superar las contradicciones internas en las que el sistema cayó debido a reformas consistentes de la industria, y esto no fue suficiente para responder a los cambios sociales y económicos acelerados en España en ese momento. Los enfoques de la ley se integraron en la tradición educativa liberal e implicaron un reconocimiento indirecto del fracaso de la educación autoritaria en los últimos 30 años.

Desde un punto de vista global de la educación permanente, LGE ha desarrollado un sistema unitario (doble vía suprimida en los primeros niveles) y flexible (se han creado numerosos “puentes” y la posibilidad de transición de una rama a otra en los niveles superiores) (Huete-García, 2013). Así, el sistema se estructura en cuatro niveles: preescolar, educación general básica, educación secundaria y educación universitaria.

Un resumen de las características más importantes del sistema regulado por LGE puede ser el siguiente (Abós Olivares et al., 2015; Huete-García, 2013):

- a) Una generalización de la educación de 6 a 14 años para toda la población en el doble sentido de integración en un sistema único y no discriminatorio, todos los niños incluido en estas edades, y educación escolar completa.
- b) Cuidar la calidad de la formación. LGE no solo significa expandir la educación, sino que también brinda educación de calidad para todos.
- c) La Ley sobre la terminación de la subsidiariedad estatal, vigente hasta 1970. Esta ley reconoce el papel docente del estado en la planificación educativa y la provisión de puestos escolares.
- d) La notable presencia de la educación privada en los niveles no universitarios.
- e) El sistema educativo diseñado teóricamente para esta estructura no es selectivo en comparación con otros países.
- f) Cuidar el establecimiento de relaciones entre el sistema educativo y el mundo del trabajo, entendiendo que la educación debe estar preparada para el trabajo.
- g) La configuración de un sistema educativo centralizado que condujo a la uniformidad en el aprendizaje.

Franco muere en noviembre de 1975. Su sucesor en la sede del estado fue Juan Carlos I, rey de España, quien en 1976 nombró a Adolfo Suárez como presidente del gobierno.

El desmantelamiento de las instituciones franquistas se anuncia de inmediato y se promulga la ley de reforma política que es aprobada principalmente por los españoles en un referéndum. Son las primeras elecciones democráticas se convocaron desde 1936, cuando triunfa la Unión del Centro Democrático, que funcionará durante seis años.

El parlamento formado en estas elecciones está desarrollando una constitución democrática, que es discutida y acordada por la mayoría de las fuerzas políticas del país y aprobada en un referéndum en 1978 (Reinoso, 2008). El artículo 27 de la Constitución describe los principios generales de toda la legislación vigente en educación, proporcionando la introducción, por supuesto, profundas diferencias de enfoque y algunas modificaciones parciales.

Su formulación dio lugar en 1980 a la Ley Orgánica que rige la Carta de Centros Escolares (LOECE), con la ayuda de la cual se hizo el primer intento regulatorio para corregir los principios de la actividad educativa, la organización de centros de capacitación. y los derechos y obligaciones de los estudiantes a los principios establecidos en la Constitución

recientemente aprobada. Sin embargo, esta ley fue derogada unos años más tarde (Guichot-Reina, 2014; Pozo Andrés, 2005).

El ajuste de los principios democráticos y la participación, tal como se presenta en la Constitución, significa la adopción de nuevas leyes sobre educación. Es el gobierno del Partido Socialista de los Trabajadores de España, que llegó al poder después de las elecciones generales de 1982, el responsable de esta tarea. Durante los años de gobierno, aprobaron cuatro leyes orgánicas básicas que, junto con la Constitución, rigen el sistema educativo de España. Numerosos cambios en el gobierno desde entonces han contribuido a grandes cambios dentro del sistema educativo.

La Ley Orgánica que regula el derecho a la educación (LODE) redacta el artículo 27 de la Constitución, con la excepción de la décima sección sobre autonomía universitaria.

Su objetivo es garantizar el derecho a la educación para todos, con especial énfasis en obtener educación básica, obligatoria y gratuita sin discriminación alguna. Las actividades educativas deben estar dirigidas al pleno desarrollo de la personalidad del alumno, el desarrollo del respeto y la manifestación de la tolerancia y la libertad como principios democráticos de convivencia, la adquisición de conocimientos, habilidades y técnicas que permitan actividades profesionales y participación activa en la sociedad, así como preparación para la paz y la cooperación (Cossio et al., 2012; Martos Sánchez, 2013).

Esta ley garantiza y promueve el derecho a la libertad de educación. Se reconocen una serie de derechos para padres y estudiantes que garantizan el logro de los objetivos educativos de acuerdo con las disposiciones de la Constitución. Se ha aprobado la existencia de una red doble de puestos en escuelas públicas y privadas, en la que se establece un modo de concierto en el que se pueden colocar centros privados para la financiación de fondos públicos.

Por lo tanto, esta ley hace una distinción entre los centros propiedad del poder estatal o los organismos gubernamentales, los centros privados que operan en función del mercado y los centros privados respaldados por fondos estatales llamados centros coordinados. También regula la participación en el plan de estudios general de todos los sectores involucrados en el proceso educativo, desde la escuela hasta los niveles más altos de toma de decisiones por parte del estado, al tiempo que reconoce la libertad de asociación, federación y confederación de padres y los propios alumnos.

La Ley Orgánica 1/1990 de Planificación General del Sistema Educativo (LOGSE) regula la estructura y organización del sistema educativo en los niveles no universitarios. Repite

los principios y derechos reconocidos en la Constitución y en el LODE (Esteban Frades, 2010; Grau Rubio & Fernández Hawrylak, 2008).

Esta reestructuración del sistema tiene como objetivo lograr objetivos tales como una regulación efectiva del nivel que precede a la educación obligatoria, una reforma profunda de la formación profesional y la relación entre la educación del régimen general y especial. Así, la nueva estructura del sistema educativo establece en su régimen general las etapas de la educación infantil, la educación primaria, la educación secundaria, que incluirá la educación secundaria obligatoria, la licenciatura y la formación profesional de la clase media; educación profesional superior y educación universitaria. También regula las Enseñanzas en un régimen especial, que incluye las doctrinas de Arte y Lenguaje.

El nombre preliminar define la duración de la educación básica mencionada en el Artículo 27.4 de la Constitución: esta educación cubre la educación primaria y la educación secundaria obligatoria, comenzando desde los 6 años y continuando hasta los 16 años, por lo tanto, establece diez años de educación obligatoria y gratuita (Apolo, 2013).

Con el fin de garantizar la educación general para todos los estudiantes, la Ley define los principales aspectos del plan de estudios en relación con las metas, el contenido, los principios metodológicos y los criterios de evaluación. LOGSE, a su vez, apoya el uso generalizado de competencias educativas por parte de las comunidades autónomas. Esta ley también mejora la diversidad y las identidades culturales, lingüísticas y educativas de cada comunidad, proporcionando al sistema el bilingüismo y la inclusión de cuestiones específicas de la cultura de cada territorio.

La LOGSE identifica títulos independientes para aspectos como la educación de adultos y la calidad de la educación, estableciendo que las autoridades gubernamentales darán prioridad a todos los factores que contribuyen a ella, como la capacitación docente, los recursos educativos y la gestión de la investigación innovadora educativa, y profesional. También aborda la cuestión de compensar la desigualdad en la educación a partir de la normalización y la integración social, introduce el concepto de “necesidades educativas especiales”.

La Ley Orgánica 5/1995 de Participación, Evaluación y Gestión de Centros Docentes (LOPEG) se adapta a la nueva realidad educativa aprobada por LOGSE, un enfoque participativo y aspectos relacionados con la organización y funcionamiento de los centros que reciben el estado financiación creada en LODE (Mainer, 2010).

El primer título se refiere a la participación de la comunidad educativa en la organización y gestión de las escuelas, así como en la definición de su proyecto educativo. Los

órganos colegiados de gobierno de las escuelas públicas, como el consejo escolar y el consejo de facultades, también están regulados, detallando su composición, competencia y participación de la comunidad educativa en ellos. La función de gestión de los centros comunitarios se determina indicando los procedimientos para la elección, el nombramiento y la acreditación del director y, si es necesario, de otros miembros del equipo de gestión.

El nombre completo está dedicado a la evaluación de acuerdo con el enfoque propuesto por LOGSE para la adaptación continua entre el sistema y la demanda social, evaluando aspectos tales como la evaluación de los centros, la enseñanza de las funciones públicas, el trabajo de políticas y la inspección, así como la capacitación docente. Finalmente, se están desarrollando las funciones, condiciones de acceso e implementación de la inspección educativa.

Como disposiciones adicionales, se establecen aspectos según los cuales diversas comunidades autónomas deben desarrollar, entre otras cosas, condiciones que garanticen la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales en los centros estatales, criterios para la admisión de estudiantes en ciertas instituciones educativas, acuerdos con centros de formación profesional o social; programas de seguridad, planes de formación docente, adaptación de conciertos educativos, etc.

La Constitución española, adoptada por las Cortes en 1978 y ratificada por voto popular, proclama la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político como los valores del sistema legal. El Título I combina derechos y obligaciones fundamentales. Entre ellos, el derecho a la educación es reconocido como uno de los derechos fundamentales que los organismos estatales deben garantizar a todos los ciudadanos.

El artículo 27 desarrolla otros principios fundamentales con respecto a este derecho fundamental. Por lo tanto, parece ser considerado en la misma constitución (*La Constitución Española*, 1985):

- 1) Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
- 2) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
- 3) Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

- 4) La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
- 5) Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
- 6) Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
- 7) Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de los centros en los términos que la ley establezca.
- 8) Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
- 9) Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
- 10) Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.

La Constitución garantiza otros derechos fundamentales en el campo de la educación, como la libertad de educación en el artículo 20, la libertad ideológica y religiosa en el artículo 16 y el derecho a la cultura en el 44.

La LODE también desarrolla los aspectos contenidos en estos artículos. La Constitución también garantiza derechos internacionalmente reconocidos, como los derechos humanos, los derechos de los niños y las personas con discapacidad física, mental y mental. En su título preliminar, la LODE describe en detalle los derechos y libertades de los miembros de la comunidad educativa (docentes, padres y estudiantes). Los profesores del artículo 3 tienen garantizada la libertad de vocación (Valls, 2009).

Los padres en el Artículo 4 reconocen el derecho a la educación de sus hijos de acuerdo con las disposiciones de la Constitución y esta Ley porque reciben educación religiosa y moral de acuerdo con sus creencias y también eligen un centro de capacitación que difiere de los centros creados por las autoridades públicas.

El artículo 5 garantiza la libertad de asociación. Los estudiantes reconocieron el derecho a la educación en LODE, asegurando el desarrollo personal completo, la evaluación objetiva de su desempeño, el respeto a su libertad de conciencia y fe, el respeto a su integridad y dignidad, la participación en el trabajo del centro, la orientación escolar y vocacional y la compensación familiar necesaria, y necesidades socioculturales y protección social, si fuese necesario, así como el derecho de asociación.

El estudio y el cumplimiento de las normas de convivencia del Centro también se consideran el deber principal de los estudiantes. Todos los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a reunirse en el centro de capacitación. Tanto LODE como LOPEG, como principio de acción para toda la comunidad de aprendizaje, facilitando la participación de esta comunidad en la programación, organización y gestión de los centros de aprendizaje (Valls, 2009).

El progreso en nuestro sistema también está determinado por el principio de autonomía organizativa y pedagógica y la gestión de recursos en las escuelas. Además del derecho a la educación y otros derechos fundamentales relacionados consagrados en la misma constitución, en las leyes LODE y LOGSE, la Constitución reconoce la descentralización de la gestión educativa en un Estado autónomo como un aspecto esencial.

Con la excepción de los asuntos que son competencia del Estado, las Comunidades Autónomas pueden, en el marco del Artículo 148.1.17, asumir la competencia en la gestión y administración del sistema educativo en su entorno de gestión.

A modo de resumen, desde 1978, se han adoptado seis leyes generales sobre educación no universitaria en España, que han definido y estructurado todo el sistema educativo en España. Estas leyes fueron adoptadas cambiando los gobiernos de solo dos partidos políticos con una mayoría parlamentaria desde 1982:

- Ley Orgánica de Educación (LODE) en 1985.
- Ley Orgánica de Planificación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990.
- Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) de 1995
- Ley de Calidad en la Educación (LOCE) en 2002.
- Ley Orgánica Escolar (LOE) en 2006.
- La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) 2013

Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985 (España, 1985):

Esta ley, adoptada durante el primer mandato del PSOE, es la primera ley sobre educación general que se hizo cumplir después de 1978, ya que LOECE (confirmada por UCD en 1980) no entró en vigor cuando el PSOE la apeló (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2017).

La LODE desarrolla las competencias educativas de las comunidades estatales y autónomas reconocidas en la Constitución española de 1978, y el derecho a la educación, la

libertad de educación y la participación pública en la educación. Ofrece educación obligatoria y gratuita para niños menores de 16 años (la Ley de Educación General de 1970, anteriormente en vigor, estableció un límite de edad de 14 años) en función de la libre elección del estudiante para continuar estudiando en niveles superiores. La característica principal de esta ley fue la creación de educación mixta, centros gubernamentales (centros comunitarios y centros privados) y centros privados.

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 (España, 1990):

La LOGSE, adoptada durante el tercer período del PSOE, es una ley que gobierna y reestructura la educación en los niveles de los estudiantes no universitarios que están realizando el régimen educativo en las siguientes etapas: jardín de infantes, educación primaria, educación vocacional secundaria especializada y educación superior. En particular, esta la ley está cambiando incluso ahora en nuestros días. Los últimos cuatro años de educación primaria con un grado de educación secundaria obligatoria (ESO).

El programa de licenciatura dura de tres a dos años, y el curso de orientación en la universidad se cancela. Por otro lado, reguló la educación especial (artística y lingüística) y de adultos. Entre otras cosas, esta ley ha sido criticada (Martos Sánchez, 2013). Agrupa a todos los estudiantes de 12 a 16 años en la escuela secundaria, donde fueron considerados los más jóvenes y se sumerge prematuramente en la juventud.

Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) de 1995 (España, 1995):

Esta ley, adoptada durante la cuarta legislatura del PSOE antes de perder su mayoría parlamentaria, buscaba responder a ciertas críticas hechas por la LOGSE, especialmente con respecto a la gestión escolar (Hall & Roith, 2013). Con su ayuda, el concepto de autonomía de los centros se expande, estableciendo que cada uno de ellos puede tener un proyecto educativo, de capacitación y sus propias reglas de trabajo. A su vez, se creó por primera vez un sistema de evaluación para escuelas, docentes y el sistema educativo.

Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002 (Orgánica, 2002):

Esta ley, adoptada durante la segunda ley de PP, no se aplicó, pero introdujo conceptos que afectarán las leyes posteriores, como los esfuerzos personales o las evaluaciones de diagnóstico

de habilidades básicas al final del ciclo de educación obligatoria (Ruiz & Bedmar, 2014). A su vez, propuso varias rutas a ESO que orientaron a los estudiantes a la formación profesional o estudios de pregrado, y medidas para resolver los problemas de convivir juntos en un aula (Rubio, 2015).

Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 (España, 2006):

Esta ley reemplaza a LODE, LOGSE y LOPEG, buscando simplificar el complejo marco legislativo anterior y establecerse como la norma principal de la planificación educativa (Mainer, 2010). Una de las principales novedades de LOE fue la inclusión de “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”, un nuevo tema educativo centrado en preparar a los futuros ciudadanos en la sociedad del siglo XXI y dar lugar a numerosas contradicciones con respecto a su carácter educativo moral (Valls Montés, 2001).

Por otro lado, introdujo el concepto de calidad, profundizó en la evaluación y restauró los principios de integración y educación. Asimismo, establece que los estudiantes pueden tomar un curso con dos asignaturas suspensas: estudios diferenciados en el último año de ESO y una restricción de cuatro años de pasantías en el modo regular de pregrado (Valls Montés, 2001).

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013 (de España, 2013):

La LOMCE, la última ley sobre educación general adoptada durante la tercera legislatura del PP y la presidencia del gobierno de Mariano Rajoy, tuvo una fuerte oposición (Coll & Escuela, 1998). La LOMCE redirige los ejercicios educativos a resultados y restaura la importancia del concepto de esfuerzos personales, como se indicó, para reducir las tasas de deserción y los niveles inadecuados de educación. Establece tres rutas antes de graduarse de ESO: capacitación vocacional básica, una ruta a capacitación vocacional intermedia y otra a estudios de pregrado.

Las Pruebas de acceso a la universidad (PAU) desaparecen, y al finalizar los cursos de ESO y de pregrado, se establecen pruebas de evaluación externa que los estudiantes deben aprobar para obtener un título y acceder a la educación superior.

La religión restaura la fuerza académica completa para los estudiantes de escuelas primarias y secundarias que no eligen otra opción. La formación profesional se redefine como educación doble, que combina la formación tradicional con la formación práctica en empresas y / o un centro de formación (Coll & Escuela, 1998).

Todas estas leyes han forjado el sistema educativo español. Como hemos podido comprobar, con la entrada en vigor de la LOGSE se produjo un cambio significativo en cuanto a las políticas lingüísticas que supuso la inclusión de más horas lectivas en L2 en los centros educativos. Es relevante señalar que el bilingüismo, plurilingüismo y todas las políticas educativas lingüísticas adquieren cada vez más relevancia en nuestro sistema educativo, y, sin duda, se producirán cambios futuros que promuevan en mayor medida el aumento de la inclusión de la L2 en las aulas de todos los niveles educativos. Solo así caminaremos hacia la Europa global y multilingüe que propone el Consejo de Europa.

5 La enseñanza de idiomas en el marco europeo

La evolución de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas ha sido especialmente destacable en Europa, y del mismo modo, la educación en Europa ha sufrido diversos cambios pasando por diferentes modelos y etapas. Desde metodologías centradas mayormente en la gramática, a enfoques dirigidos al desarrollo de la competencia comunicativa en L2 (van Esch & John, 2003 en Coyle et al., 2010).

De este modo, se ha producido un importante cambio en el panorama educativo europeo promovido por sus instituciones, pasando de un modelo educativo lineal, el cual enfatizaba una educación basada en la cultura intelectual, a un tipo de educación capaz de afrontar los retos de los rápidos procesos de cambio a nivel personal, cultural y económico, en un mundo ampliamente globalizado. Este cambio de paradigma educativo, que va de un modelo estandarizado y objetivo, a un modelo que se centra en la atención a la diversidad, la comprensión y el contexto, también afecta a la enseñanza de las L2, las cuales se han transformado de una manera significativa. A continuación, se delimita y explica el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, que conforma uno de los documentos principales que sirve de guía en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las L2 en el marco de esta Europa global.

5.1 El Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL)

En el año 2001 el Consejo de Europa elaboró y presentó el documento: el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (actualmente traducido a más de veinte lenguas). El lanzamiento de este documento coincidió con el Año Europeo de las Lenguas, una iniciativa del Consejo de Europa para promover el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En el año 2017 se publicó el volumen de acompañamiento con la publicación de nuevos descriptores y presentado de manera mucho más clara, en el cual se incluye la mediación como una destreza más: “(...) se desarrolla el concepto de mediación, clave para la ampliación de las escalas ilustrativas de 2001 y principal razón de ser el volumen complementario” (García Sanz, 2018, p. 3).

El MCERL tiene su origen en un proceso iniciado por el gobierno suizo en conjunción con otras instituciones en el año 1971 (Ambrós et al., 2011). En Europa, el Marco Común

Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) ha llegado a enmarcar la política de educación lingüística (Pulcini et al., 2010a).

El objetivo principal del MCERL es llegar a un consenso en cuanto a las diferentes competencias lingüísticas y el nivel que se debe alcanzar en cada una de ellas de manera igualitaria y coordinada para toda la Comunidad Europea, necesidad que surgió a raíz de la globalización y la movilidad de personas dentro de la UE.

Al ofrecer una base común para la descripción explícita de los objetivos, los contenidos y la metodología (...). La presentación de criterios objetivos que describan el dominio de la lengua facilitará el reconocimiento mutuo de las titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje y, consecuentemente, contribuirá a la movilidad en Europa. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 1)

El MCERL persigue unos usos muy determinados, que podríamos resumir de la siguiente manera: planificar programas de aprendizaje de las lenguas extranjeras y planificar la certificación de las lenguas e impulsar el aprendizaje autónomo y autodirigido de los estudiantes de idiomas extranjeros (Ambrós et al, 2011).

Se ha dicho que “nadie dedicado a la enseñanza de idiomas en Europa puede ignorar la existencia del MCERL”, y que, en términos del MCERL, “el tipo de influencia en las prácticas reales que se pueden ejercer desde el de arriba hacia abajo se ha agotado en gran medida” (Levie & Autio, 2011a).

Pero ¿en qué medida se aplica este marco para el inglés como lengua franca? El MCERL fue desarrollado por un equipo de expertos internacionales bajo los auspicios del Consejo de Europa. Es un marco general para todos los idiomas, con la intención de incluir un esquema descriptivo para analizar lo que implica el uso del lenguaje y el aprendizaje del idioma (Cooper & Vogel, 2016).

El marco define seis niveles de competencia comunicativa que reflejan la competencia lingüística de un individuo en:

- Una serie de niveles básicos de usuario
 - A1 = Inicial,
 - A2 = Etapa de paso;
- Niveles de usuario independiente:
 - B1 = Umbral, y
 - B2 = Ventaja;
- Niveles de usuario competente

- C1 = Competencia operativa efectiva,
- C2 = Maestría.

Lo que es notable, entonces, es que, primero, el MCERL no es específico del idioma, sino que funciona independientemente del idioma, con el objetivo de ser aplicable a los estudiantes y usuarios de cualquier idioma extranjero.

En segundo lugar, el MCERL es un marco general que incluye descriptores de nivel de competencia sin contexto. Se pretende que sea lo más completo posible, a la vez que abierto y dinámico (Dalton-Puffer & Nikula, 2014; Kaplan & Berman, 2010). El MCERL debe ser pues flexible y abierto, y no la imposición de un sistema único y uniforme, debe poder ser aplicado en diversas situaciones atendiendo a la diversidad cultural y lingüística de cada país.

Un análisis completo de las tareas, los temas, los contextos comunicativos y los propósitos acompañan las escalas de competencias del marco, de manera que este documento no presenta soluciones concretas y debe adaptarse a los diferentes contextos.

El Consejo de Europa ha alentado a los usuarios a adaptar el marco para reflejar las necesidades y contextos locales. La fortaleza del MCERL reside en su enfoque del aprendizaje y la evaluación de idiomas, que promueve una comprensión común de los conceptos actuales en la adquisición de un segundo idioma (Pulcini et al., 2010b). En particular, los descriptores del nivel de competencia han sido (y siguen siendo) una parte influyente del marco. De hecho, los descriptores apelaron rápidamente a las agencias de evaluación de idiomas que interpretaron la escala de seis niveles como un medio listo no solo para indicar el grado de competencia comunicativa de un examinado, sino también como un medio para comparar las pruebas entre sí (Büthe & Mattli, 2011).

Sin embargo, a pesar de la tremenda influencia que ha tenido el MCERL en la enseñanza de idiomas, el marco no está exento de críticas. Una crítica particularmente importante es la preocupación que se ha planteado sobre la naturaleza atórica de los descriptores MCERL; es decir, que los descriptores se basan en la percepción común de los docentes, más que en las teorías del lenguaje y la interacción (Diaz & Berk, 1992; Iwaro & Mwashu, 2010; Levie & Autio, 2011b). Los descriptores del MCERL se calibraron en función de los juicios de los profesores de idiomas y de otros expertos, en lugar de la evidencia empírica de los datos de los estudiantes de idiomas, lo que significa que el MCERL carece de apoyo empírico en cuanto a lo que se requiere mínimamente para el rendimiento en un cierto nivel (Gendel, 2012; Héritier et al., 1996).

Además, la naturaleza general del marco y los descriptores sin contexto han suscitado un debate sobre la aplicabilidad del MCERL a contextos específicos. Si bien la naturaleza independiente del contexto del MCERL puede verse como una idealización necesaria con respecto al propósito general del marco, se ha encontrado que limita la aplicabilidad del marco al lenguaje para contextos de propósitos específicos (Gornitzka & Stensaker, 2014a, 2014b).

También podemos argumentar que los desarrollos en el uso del inglés como lengua franca (ELF) plantean nuevas preguntas sobre la posibilidad de generalización del MCERL en todos los idiomas. Por ejemplo, Ostrom, Chang, Pennington, & Tarko (2013) ilustra la importancia de las ideologías lingüísticas específicas del hablante nativo en el MCERL, que, concluye, limitan la capacidad de aplicar el marco a los contextos ELF. Otros investigadores de ELF también han criticado el MCERL particularmente en términos del enfoque de los niveles de los descriptores (Baldwin et al., 2012; Leka et al, 2011).

No es sorprendente que la construcción de ELF esté ausente del MCREL, dado que sus raíces se remontan a una época en que el uso de ELF no había adquirido importancia. Además, considerando la naturaleza independiente del idioma del MCREL, no podemos suponer que el documento abordaría todas las dificultades en la aplicación del marco para idiomas específicos que pueden requerir un tratamiento especial.

Sin embargo, hoy en día, cuando los usuarios no nativos de inglés superan en número a sus niveles (Baldwin et al., 2010), el uso de la lengua franca del inglés es muy relevante y, en consecuencia, la construcción de ELF es importante para discutir las implicaciones para la educación del idioma inglés. Por esta razón, también es importante considerar el MCERL desde una perspectiva ELF y establecer las limitaciones del marco cuando se trata de la comunicación ELF. Esto es particularmente cierto si pensamos en el estado influyente del marco y los llamados a estudios empíricos para conectar las rutas de desarrollo en la adquisición de un segundo idioma con la evaluación del lenguaje (Matczak, 2012).

Es fundamental considerar quién (o qué) los usuarios de ELF ven como autoridades del inglés aceptable, por un lado, y el inglés correcto, por el otro. Sería útil adoptar una visión más diversificada de los usuarios del lenguaje en comparación con el nivel monolítico y el eterno aprendiz del idioma sugerido particularmente en los descriptores del MCERL.

Una forma de abordar este problema sería centrarse en cómo las personas realmente usan y también regulan el lenguaje en diferentes situaciones, y desarrollar descriptores más conscientes del contexto basados en dicha investigación. Si bien el enfoque de comunidad de práctica adoptado en este estudio puede no ser aplicable para todos los contextos de ELF, al

tomar la comunidad de práctica como un concepto organizador, podemos abordar al menos algunos de los desafíos que Baldwin et al. (2010) prevé para la investigación de ELF. Es decir, podemos ver lo que es (o emerge como) lenguaje aceptable para los usuarios reales de ELF y, en efecto, como las normas de facto que podemos utilizar para evaluar el éxito de la comunicación de ELF. Además, podemos acercarnos a la dimensión de aprendizaje en ELF en relación con objetivos de interacción más concretos y contextualizados de lo que sería posible de lo contrario.

5.2 Los niveles estandarizados

Tras tratar y delimitar el MCERL, debemos explicar en esta sección el uso de los ELP (English Language Programs) y del PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas), que es un instrumento que ayuda a conseguir en la práctica los objetivos del MCERL. Los ELP son los antecesores del PEL y solo aquellos que están acreditados pueden designarse portfolio de idiomas europeos, así pues, cuando hablamos de los ELP nos referimos a las primeras experiencias piloto del PEL. En esta tesis el término *portafolio* será usado como sinónimo de carpeta de aprendizaje, y el término *portfolio* será usado para referirse al PEL. El PEL se utiliza como complemento al MCERL, y varía según los diferentes países. Está dirigido a individuos que se encuentran en un proceso de aprendizaje continuo de las lenguas.

Las primeras versiones del PEL surgieron en los años 90, y entre los años 1998-2000 quince países europeos hicieron un pilotaje de este. Finalmente, en el Año Europeo de las Lenguas (2001) se realizó la promoción del MCERL y el PEL. Los objetivos generales del PEL son: la transparencia y coherencia en Europa, el plurilingüismo como un proceso a lo largo de la vida, la protección y promoción de la diversidad lingüística, el mutuo entendimiento, el respeto a la diversidad de culturas y formas de vida, el aprendizaje autónomo de las lenguas, y la movilidad (El Portfolio Europeo de las Lenguas, 2015).

En primer lugar, debemos delimitar los componentes del PEL, que está formado por tres secciones: en primer lugar, *el Pasaporte de las Lenguas*, en el cual se presentan los conocimientos de las distintas lenguas que posee un estudiante en un momento concreto de manera general. El pasaporte de las lenguas debe actualizarse con asiduidad, y en él se describen las competencias por destrezas (hablar, leer, escuchar, escribir, conversar) de acuerdo con los parámetros del MCERL. Obsérvese que el *Pasaporte* contempla cinco destrezas comunicativas ya que “distingue la conversación y la expresión monologada dentro de la expresión oral” (Cassany, 2002, p.19). El usuario puede así autoevaluarse y reflexionar sobre su proceso de

aprendizaje. Del mismo modo, el pasaporte contiene información sobre cursos realizados, diplomas obtenidos y contactos con otras culturas y lenguas. Se contemplan, además, la evaluación del docente, la autoevaluación del estudiante y las certificaciones que expiden las instituciones educativas. Por medio del pasaporte de las lenguas, el docente puede conocer con exactitud el proceso de aprendizaje de la lengua por parte del alumno y sus circunstancias personales.

La segunda sección es *la Biografía Lingüística*, que se trata de una guía para el alumno de manera que éste pueda evaluar su progreso. La *Biografía* contiene una ficha en la que se refleja el historial lingüístico del alumno de manera resumida. También se incluyen diversas actividades utilizadas para hacer reflexionar al alumno sobre diferentes estrategias en el proceso de aprendizaje lingüístico. El alumno podrá seleccionar las más adecuadas para su aprendizaje. Se delimitan, además, las escalas con los descriptores para cada una de las destrezas de manera que el alumno pueda llegar a conocer que habilidades debe desarrollar para llegar hasta el nivel de competencia C2. Como último elemento, la *Biografía* contiene una ficha para reflejar los planes futuros del estudiante con respecto a la lengua estudiada.

En tercer lugar, el *Dossier* sirve para incluir muestras de las capacidades y conocimientos lingüísticos del alumno como presentaciones, trabajos escritos, audios, etc.

Little y Perclová (2003) señalan que cada sección tiene una función distinta: el *Pasaporte* permite a los docentes conocer la situación anterior de los alumnos con respecto al aprendizaje de la lengua, pero sobre todo tiene una función certificativa e informativa, ya que incluye las certificaciones reconocidas en Europa. La función principal de la *Biografía* es la formativa, ya que ofrece una guía de aprendizaje para que el alumno pueda decidir su estilo de aprendizaje en función de sus necesidades. Finalmente, el *Dossier* abarca la función certificativa y la formativa, ya que recoge numerosas muestras de trabajos para facilitar la evaluación del docente.

El PEL pretende ser un puente entre el MCERL y el aula, y no es simplemente una carpeta o portafolio sino “un producto final (un documento) que pone énfasis en el proceso de aprendizaje y de su elaboración” (Cassany, 2002, p.19).

Entre 1998 y 2000 se desarrollaron y pusieron a prueba versiones del ELP (English Language Program) en quince estados miembros del Consejo de Europa: Austria, la República Checa, Finlandia, Francia, Alemania, Hungría, Irlanda, Italia, los Países Bajos, Portugal, Rusia, Eslovenia, Suecia, Suiza y el Reino Unido; también en escuelas de idiomas privadas bajo los auspicios de EAQUALS (Asociación Europea para la Calidad de los Servicios de Idiomas) y

en universidades de varios países bajo los auspicios de CERCLES (Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Education Supérieure) y el European Language Council.

Entre ellos, los proyectos piloto cubrieron todos los niveles educativos: primaria, secundaria inferior, secundaria superior, profesional, universidad, adultos. En algunos casos, se centraron en cuestiones particulares, por ejemplo, la introducción de idiomas extranjeros en los grados inferiores de la escuela primaria, la necesidad de integrar a un gran número de alumnos inmigrantes en la educación general, el uso de un portafolio para el aprendizaje de idiomas como herramienta para el desarrollo curricular de toda la escuela, o los problemas y necesidades de lenguaje particulares que surgen en las áreas fronterizas de los estados nacionales.

Los proyectos piloto variaron mucho en tamaño y alcance. Gracias a una preparación cuidadosa y a un nivel muy alto de apoyo oficial, el proyecto suizo fue, con mucho, el más grande, involucrando quizás hasta 10,000 de los 30,000 estudiantes estimados que participaron en proyectos piloto en general (Beacco et al., 2016; de Zarobe, 2013; Halász & Michel, 2011; Little, 2012).

Entre ellos, los dos proyectos franceses (primaria / secundaria superior / profesional) involucraron a unos 5.000 estudiantes, al igual que el proyecto holandés (primaria / secundaria inferior / secundaria superior / profesional). Otros proyectos fueron mucho más pequeños. Por ejemplo, el proyecto finlandés (secundaria inferior / secundaria superior / profesional) involucró a 360 estudiantes, el proyecto ruso (educación primaria / secundaria inferior / secundaria superior / universidad / profesorado) 290 estudiantes y el proyecto sueco (vocacional / adulto) 135 estudiantes.

Hubo una variación similar en el diseño y el alcance de los ELP utilizados en los proyectos piloto. Gran parte del trabajo relacionado con ELP que precedió al Simposio Rüşchlikon se llevó a cabo en Suiza y, como se señaló anteriormente, el desarrollo paralelo del MCREL fue apoyado por un proyecto de investigación suizo. Como resultado, el proyecto piloto suizo se basó en un ELP que estaba muy explícitamente relacionado con el MCREL e incluyó listas de verificación de autoevaluación detalladas para las cinco actividades comunicativas en los seis niveles de referencia comunes (Ayala Zárate & Aldemar Álvarez, 2004; Hegerl et al., 2009; Perclová, 2006). Este modelo sirvió como referencia indispensable para todos los proyectos piloto.

Durante los dos años y medio de la fase piloto se llevaron a cabo siete seminarios (en Suiza, Finlandia, Alemania, Países Bajos, Hungría, Eslovenia y Francia) en los que los coordinadores del proyecto se reunieron para compartir experiencias, discutir problemas

comunes y planear desarrollos futuros. Sin duda, era inevitable que los seminarios se centraran más en la pedagogía del ELP que en su función de presentación de informes; para ser útil como instrumento de informe, el ELP primero debe establecerse como una ayuda para el aprendizaje de idiomas.

Una cuestión pedagógica que se destacó sobre todas las demás fue la autoevaluación, por dos razones. Primero, la mayoría de los ELP desarrollados para la prueba piloto carecían de las listas de verificación de autoevaluación detalladas que eran centrales para el modelo suizo, y tanto docentes como estudiantes encontraron difícil relacionar el progreso del aprendizaje a corto y medio plazo con los descriptores generales de los MCREL cuadrícula de autoevaluación.

En segundo lugar, la autoevaluación resultó difícil en las tradiciones pedagógicas que estaban fuertemente dirigidas por los docentes y no alentaron a los alumnos a compartir el establecimiento de objetivos de aprendizaje y la evaluación del progreso del aprendizaje. Este sigue siendo quizás el principal desafío pedagógico para la implementación a gran escala del ELP. La gran variedad de diseños ELP reflejaba el ideal de unidad en la diversidad del Consejo de Europa, pero amenazaba con reducir el ELP a una colección de variaciones locales sobre un tema europeo. Esto impulsó el desarrollo de un pasaporte lingüístico estándar para adultos, que ahora se recomienda utilizar con todos los alumnos de 15 años o más (Grin, 2000; Van Mil et al., 2001).

En octubre de 2000, la Conferencia Permanente de Ministros de Educación del Consejo de Europa adoptó una resolución recomendando la implementación a gran escala del PEL (Portafolio Europeo de las Lenguas), que se trata de un documento promovido para describir las competencias lingüísticas basado en la autoevaluación. Al mismo tiempo, el Comité de Educación del Consejo para la Cooperación Cultural estableció un Comité de Validación Europeo con la responsabilidad de acreditar los modelos ELP.

Solo los ELP que han sido acreditados pueden designarse portafolio de idiomas europeos y usar el logotipo ELP del Consejo de Europa. El Comité de Validación se reúne dos veces al año; para el verano de 2002 había acreditado 30 modelos ELP de 13 países (Suiza, Francia, la Federación de Rusia, Alemania [Nordrhein-Westphalen], la República Checa, el Reino Unido, Irlanda, Hungría, los Países Bajos, Suecia, Portugal, Austria, Italia [Umbría, Piamonte, Lombardía]) y tres organizaciones internacionales no gubernamentales, dos de ellas actuando conjuntamente: EAQUALS (Asociación Europea para la Calidad de los Servicios

Lingüísticos) y ALTE (Asociación de Probadores de Idiomas en Europa); la tercera es CERCLES (Confédération Européenne des Centres de Langues de L'Education Supérieure).

Quizás no sea sorprendente que todos los modelos ELP validados hasta la fecha surgieron directa o indirectamente de los proyectos piloto. Sin embargo, el ELP generó un alto nivel de interés durante el Año Europeo de las Lenguas (2001) y los seminarios celebrados en Praga, Moscú y Coímbra durante ese año estimularon los nuevos desarrollos.

Actualmente se están probando nuevos modelos en varios países, y se estima informalmente que ahora pueden estar circulando hasta un millón de ELP (Kelly et al., 2005; Moreno & Barrios, 2005). Pasar del alcance limitado de los proyectos piloto a la implementación a gran escala no es tarea fácil. En algunos países, las autoridades educativas han puesto todo su peso detrás del diseño, el pilotaje y la implementación a gran escala del ELP; pero en otros países los proyectos piloto tenían poco o ningún estado oficial y de ninguna manera es obvio cómo se implementará el ELP a mayor escala. Muchos de los ELP acreditados se han publicado comercialmente, pero no siempre está claro cómo se difundirán, especialmente en contextos donde los alumnos normalmente no compran sus propios libros de texto y materiales de aprendizaje complementarios.

La solución a estos y otros problemas similares solo puede ser encontrada localmente. El apoyo a los docentes que usan el ELP, que los participantes en los proyectos piloto identificaron claramente como una necesidad urgente, también debe proporcionarse localmente, aunque esta es un área en la que el Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa en Graz también planea jugar un rol (Bonsón-Ponte et al., 2007; Lorenzo et al., 2009).

Es cierto que el ELP valora todo el aprendizaje de idiomas, ya sea dentro o fuera de la educación formal; y también es cierto que el ELP está destinado a estudiantes de idiomas de todas las edades y en todos los niveles de competencia, incluidos los menos ambiciosos. Sin embargo, la aceptación y la viabilidad a largo plazo del ELP inevitablemente dependen de su adopción por los sistemas escolares y de convertirse en una parte integral de la experiencia de aprendizaje de idiomas de los alumnos.

Esta es otra forma de decir que es probable que el ELP cumpla su función de informe, en la medida en que también cumpla su función pedagógica; y la función pedagógica del ELP, que gira sobre el tema de la autoevaluación, plantea un desafío significativo para las tradiciones pedagógicas convencionales.

La autoevaluación es fundamental para el uso eficaz de ELP. Como hemos visto, también fue motivo de preocupación y controversia en la fase piloto. Algunos docentes dudaron de que sus alumnos fueran capaces de evaluar su propia competencia con precisión, y algunos sospecharon que los estudiantes podrían verse tentados a exagerar sus logros.

Hay tres formas de responder a estas preocupaciones (Casas-Tost & Rovira Esteva, 2014). Primero, en lo que respecta a la capacidad de los alumnos para evaluarse a sí mismos, debe señalarse que la base para la autoevaluación en el ELP está provista por declaraciones de “puedo hacer” que describen el comportamiento comunicativo; por ejemplo, “puedo usar frases y oraciones simples” para describir dónde vivo y las personas que conozco (producción oral de A1). En general, es probable que los alumnos sepan si pueden realizar o no las tareas especificadas por dichos descriptores. En segundo lugar, en lo que respecta a la honestidad de los alumnos, debería ser fácil detectar discrepancias graves entre la autoevaluación de los alumnos y sus calificaciones de examen (registradas en el pasaporte del idioma) o los materiales recopilados en el expediente. En tercer lugar, las preocupaciones sobre la autoevaluación tendían a centrarse en su función sumativa, que es solo una parte de la imagen. Es cierto que siempre que el propietario del ELP actualice el pasaporte de idioma, debe realizar una forma de autoevaluación que realice la misma función que un examen al final de una fase de aprendizaje.

La autoevaluación que entra en juego cuando el propietario del ELP usa el pasaporte de las lenguas como parte del PEL para establecer objetivos de aprendizaje o monitorear el progreso es formativa en lugar de sumativa: apoya y guía el aprendizaje a medida que ocurre. Por supuesto, ya sea que su función sea sumativa o formativa, la autoevaluación se basa en el mismo complejo de conocimiento, autoconocimiento y habilidades, lo que significa que cuanto más participe el propietario del ELP en una autoevaluación formativa, mejor debería ser en la autoevaluación sumativa (Basturkmen, 2012).

La implicación de este argumento es que el uso efectivo del PEL debe basarse en la enseñanza y el aprendizaje reflexivos. Los proyectos educativos del Consejo de Europa en general y sus proyectos de idiomas modernos en particular, siempre han enfatizado la importancia de la autonomía del alumno.

Se puede decir que los alumnos son autónomos cuando (Basturkmen, 2012; Zárata & Álvarez, 2005):

- Aceptan explícitamente la responsabilidad de su propio aprendizaje;

- Ejercen esa responsabilidad en un esfuerzo continuo por comprender qué, por qué y cómo están aprendiendo, y con qué grado de éxito.

Como esta definición de trabajo implica, la autonomía del alumno depende de manera crucial de la reflexión y la autoevaluación. No hacemos que los alumnos sean autónomos de un solo golpe diciéndoles que están a cargo de su aprendizaje, sino que gradualmente se vuelven autónomos, desarrollando y ejercitando las habilidades reflexivas de planificación, monitoreo y evaluación de su aprendizaje. Esa es la esencia de la enseñanza / aprendizaje reflexivo.

San Isidro (2018) proporciona uno de los mejores relatos de la enseñanza / aprendizaje reflexivo del lenguaje. Describe cómo involucró a los estudiantes daneses de inglés en el nivel secundario inferior en una reflexión cada vez más sofisticada al hacer repetidamente cinco preguntas: ¿Qué estamos aprendiendo? ¿Por qué lo estamos aprendiendo? ¿Cómo estamos aprendiendo? ¿Qué tan exitoso es nuestro aprendizaje? ¿Qué vamos a aprender a continuación?

Estas cinco preguntas capturan la forma cíclica en la que progresa el aprendizaje: la planificación es seguida por la implementación, después de lo cual la evaluación conduce a una mayor planificación. Tenga en cuenta que la reflexión juega un papel en cada una de estas fases; tenga en cuenta también que la autoevaluación formativa es integral para las fases de planificación e implementación, así como para la fase de evaluación.

Para que sea eficaz, la planificación de los alumnos debe ser realista, lo que significa que deben medir constantemente sus intenciones frente a sus capacidades desarrolladas; mientras que la implementación exitosa depende de un monitoreo eficiente, que podría describirse como “autoevaluación en línea”.

El énfasis del ELP en la autoevaluación y los procesos reflexivos que lo rodean invita a la pregunta: ¿aprender a aprender idiomas se interpondrá en el camino del aprendizaje de idiomas? Después de todo, el tiempo que los alumnos pasan reflexionando sobre lo que pueden hacer en su idioma o idiomas de destino es el tiempo que no pueden pasar aprendiendo a hacer más. Pero esta es una objeción válida solo si los procesos de reflexión y autoevaluación se llevan a cabo en la lengua materna. Si se llevan a cabo en el idioma de destino (Barbehön, 2016; Little, 2005), son una parte integral y muy importante del aprendizaje de idiomas; porque si los alumnos no desarrollan gradualmente la capacidad de participar en la reflexión y la evaluación en sus idiomas secundarios / extranjeros, no podemos esperar que progresen a los niveles más avanzados de competencia, que presuponen tal capacidad. Vale la pena señalar que este argumento tiene implicaciones para el diseño de ELP: para facilitar el uso del idioma de destino para la reflexión y la autoevaluación, las listas de verificación de autoevaluación deberían estar

disponibles idealmente en cada uno de los propietarios del ELP en segundas lenguas extranjeras.

Como hemos visto, mientras que el 70% de los maestros que participaron en los proyectos piloto encontraron que el ELP es una herramienta útil para los alumnos, el 78% encontró que es una herramienta útil para los maestros (Griva et al., 2009).

Esto corresponde a informes anecdóticos de algunos proyectos piloto en el sentido de que el ELP estimula el desarrollo del docente, en parte porque facilita la planificación, no solo lección por lección, sino trimestre por trimestre y año por año, y en parte porque ayuda a que el idioma aprenda proceso visible en toda su diversidad.

Parece haber una relación simbiótica entre la reflexión del alumno y la reflexión del profesor. Por un lado, una herramienta diseñada para promover la reflexión del alumno necesariamente provoca la reflexión del maestro; por otro lado, los proyectos que se proponen desarrollar la reflexión del maestro generalmente conducen a una mayor autonomía del alumno (Roe et al. 2008).

Como se señaló anteriormente, las limitaciones de tiempo y alcance significaron que los proyectos piloto podrían hacer poco para promover el plurilingüismo. Pero es fundamental para el desafío pedagógico planteado por el ELP que se debe utilizar para todo el aprendizaje de idiomas que se lleva a cabo dentro de un contexto institucional particular. Si una maestra de francés en una escuela secundaria irlandesa hace un uso eficaz del ELP en su aula, la evidencia de los proyectos piloto sugiere que los alumnos se beneficiarán significativamente. Pero seguramente se beneficiarán mucho más significativamente si el ELP es utilizado no solo por los otros profesores de francés, sino también por los profesores de alemán y español. De esta manera, los estudiantes llegarán a apreciar más el alcance y la diversidad cultural de su dominio de un segundo idioma extranjero. Una de las razones por las que el PEL ha despertado un interés tan extendido es que está estrechamente relacionado con un fenómeno educativo más general que ha ido ganando terreno en los últimos años: el portafolio para el aprendizaje y la evaluación (Griva & Sivropoulou, 2009).

Algunos proyectos piloto informaron que el ELP había generado interés en aplicar el portafolio y los principios de reflexión y autoevaluación a temas distintos de los idiomas; mientras que el proyecto piloto finlandés incorporó el ELP en procesos de desarrollo de toda la escuela que estaban comprometidos con la reflexión y la autoevaluación en todo el plan de estudios (Arifin, et al., 2009; Griva et al., 2009; Tamtam et al., 2012).

Los proyectos piloto parecen haber confirmado la utilidad general de la estructura tripartita del ELP. Sin embargo, vale la pena considerar dos cuestiones en el trabajo futuro. El primero tiene que ver con la función de informes del ELP. Por lo tanto, podría valer la pena desarrollar un currículum de una página del pasaporte estándar para adultos que se utilizará en apoyo del trabajo y otras aplicaciones. La segunda cuestión tiene que ver con la relación entre la biografía lingüística y el dossier.

En los proyectos piloto, esto se articuló de varias maneras diferentes, lo que plantea la cuestión de si se debe permitir una mayor flexibilidad en el diseño de estos dos componentes. Los proyectos piloto mostraron que la autoevaluación en todas sus formas, incluida la planificación y el monitoreo del aprendizaje, se vuelve mucho más fácil si los estudiantes (y sus maestros) tienen acceso a descriptores detallados como los que figuran en las listas de verificación de autoevaluación suizas (Gulbrandsen, 2011; Phillipson, 2004).

Los proyectos piloto también revelaron la necesidad de descriptores / listas de verificación que estén en armonía con los niveles de referencia comunes del MCREL pero que se refieran directamente a propósitos o intereses comunicativos bastante específicos. Por consiguiente, el trabajo futuro podría incluir el establecimiento de un banco de descriptores en el que los desarrolladores de ELP podría dibujar y se puede considerar la posibilidad de poner a disposición de los desarrolladores páginas de biografía de lenguaje de muestra en forma descargable.

Un soporte de este tipo tendría la ventaja de fomentar una mayor convergencia en el diseño de ELP, que solo puede fortalecer la función de informes internacionales de ELP. Desde un punto de vista pedagógico, el ELP es una herramienta que se puede usar bien o mal, lo que significa que los métodos empíricos de evaluación no pueden probar que el ELP sea bueno o malo en sí mismo.

La evaluación solo puede enfocarse en la efectividad de la implementación, aunque esto puede llamar la atención sobre problemas en el diseño de modelos ELP particulares.

En su función pedagógica, el ELP (Bauer, 2006; Chitez et al., 2015; MacFarlane et al., 2012):

- valora el plurilingüismo, las competencias parciales y el aprendizaje intercultural, y
- fomenta un enfoque del aprendizaje de idiomas en el que el establecimiento de objetivos, la reflexión y la autoevaluación desempeñan un papel central.

Cada aspecto de esta función pedagógica puede explorarse utilizando técnicas y procedimientos empíricos, y la posición del ELP entre los planificadores educativos y los formadores de docentes mejorará enormemente si comienza a proporcionar un enfoque para la

investigación sobre temas como las actitudes y la motivación del alumno, el desarrollo de práctica reflexiva y el impacto de la práctica reflexiva en el dominio del idioma objetivo.

La pregunta que surge naturalmente es quién debería emprender una investigación empírica de este tipo y cómo debería financiarse. No hay una respuesta simple a esta pregunta, en parte porque la implementación de ELP varía de un país a otro, y en parte porque la provisión de investigación y las estructuras de investigación también varían (Baycheva-Merger & Wolfslehner, 2016; Kolström et al., 2011).

Sin embargo, es probable que sean posibles tres tipos de investigación, al menos en principio, en la mayoría de los contextos (Hüttner et al., 2013; Lahtinen et al., 2013; Leitner et al., 2014):

- Proyectos de investigación que exploran uno o más aspectos de la implementación del ELP con el fin de producir un informe de investigación (el Centro de Estudios de Lenguaje y Comunicación, Trinity College Dublin, actualmente está llevando a cabo un proyecto de este tipo, centrado en la implementación del ELP irlandés para estudiantes en niveles secundario inferior y superior).
- Un proyecto de investigación individual realizado por un estudiante de posgrado ya sea para una tesis que conduzca a un título superior o para el componente de tesis de un programa de maestría parcialmente impartido;
- La investigación-acción realizada por un maestro individual o por un grupo de maestros que están colaborando en la implementación de ELP (Integrate Ireland Language and Training, que es responsable de los ELP irlandeses para estudiantes inmigrantes, está explorando la posibilidad de facilitar investigaciones de este tipo como vehículo para el desarrollo docente).

Inevitablemente pasará algún tiempo antes de que los resultados de dicha investigación estén disponibles para su difusión.

Tras la delimitación del MCERL y el PEL, el siguiente capítulo abarca el enfoque metodológico AICLE desde su implantación en Europa, España y Andalucía hasta llegar a la formación de su profesorado y la descripción de su currículum.

6 El enfoque metodológico AICLE

AICLE es una tendencia metodológica que se basa en el aprendizaje dual de contenidos y lengua: “The term Content-and- Language- Integrated-Learning (CLIL) refers to educational settings where a language other than the students’ mother tongue is used as a medium of instruction” (Dalton-Puffer, 2007, p.1). El enfoque AICLE no es nuevo en cuanto a la enseñanza de contenidos y lenguas se refiere, sino que es una mezcla innovadora de ambos. De hecho, AICLE comparte rasgos en común con una amplia gama de prácticas educativas que operan en Europa hace décadas, por ejemplo, la educación bilingüe, las metodologías basadas en la enseñanza de las lenguas a través de contenidos, o el inglés como idioma adicional (EAL), todas estas comparten prácticas y teorías, aunque no son sinónimos (Coyle et al., 2010).

Como se detalla en el capítulo tres el aprendizaje de lenguas extranjeras es tan antiguo como la misma vida, y toma especial relevancia en el mundo globalizado del s. XXI. Por tanto, es pues relevante tratar el reciente interés que despierta AICLE en Europa, España y Andalucía, especialmente tras el impulso del Plan de Fomento del Plurilingüismo (2005): “The recent growing interest in CLIL can be understood by examining the best practice in education which suits the demands of the present day” (Coyle et al., 2010, p.2).

6.1 Implantación de AICLE en Europa, España y Andalucía

6.1.1 AICLE en Europa

En base al precepto del Consejo de Europa por el que todos los europeos deben hablar al menos dos lenguas extranjeras aparte de la materna (Consejo de Europa, 1995), muchos países de la UE se han lanzado a buscar metodologías que fomenten las habilidades comunicativas: “In order to enhance communication skills particular attention should be paid to methods which develop reading comprehension and writing as well as listening comprehension and speaking” (Council Resolution, p. 2). Con esto se pretende aprender las lenguas extranjeras de manera contextualizada dado el carácter fallido de anteriores métodos como el de gramática.

En Europa, debido a los diferentes contextos y tradiciones pedagógicas, se han desarrollado diferentes modelos de enseñanza bilingüe. En la actualidad AICLE está totalmente asentado en Europa. En los años 80, sin embargo, había pocos países europeos que implementaran esta metodología, que quedaba reservada a escuelas privadas de élite.

Según constata el Estudio Eurydice (2006), con la excepción de Dinamarca, Grecia, Lituania, Portugal y Chipre, el programa AICLE se hallaba presente en mayor o menor medida en los centros educativos europeos. Asimismo, el Estudio Eurydice detallaba las lenguas AICLE usadas en las aulas. Aparte de las lenguas extranjeras, hallamos lenguas minoritarias o lenguas oficiales regionales de un país. En ciertos países la enseñanza AICLE es usada tanto para las lenguas extranjeras como para las minoritarias, como en el caso de Alemania, Italia, Francia y España: “European CLIL is highly diverse with many different types commonplace. Although different, such types have much in common because the reasons for doing CLIL, what we call the dimensions, are inter-linked in CLIL practice” (Marsh et al, 2001, p. 17).

En Europa, como bien indica el Estudio Eurydice (2006), el inglés ya ocupaba el primer lugar en cuanto a idioma usado a la hora de implementar el programa AICLE. Esto tiene absoluta cabida debido a la consideración del inglés como lengua franca en la actualidad. El inglés se haya seguido por el francés y el alemán. En algunos otros países multilingües se usan, a su vez, otras lenguas oficiales dentro del panorama AICLE, por ejemplo, el flamenco en Bélgica, el irlandés en la República de Irlanda o el sueco en Finlandia (El programa AICLE en Europa, 2012, p.1). En muchos otros países se usan, asimismo, otras lenguas minoritarias, como, por ejemplo, el bretón y el catalán en Francia.

Aunque la mayoría de los países europeos no exigen ningún requisito en concreto para la selección de estudiantes para iniciar un programa AICLE, algunos otros exigen la realización de pruebas de acceso, que oscilan entre los test de lengua y los de conocimiento. Esto se da en países como República Checa, Eslovaquia y Bulgaria (El Programa AICLE en Europa 2012, p. 2).

La Comisión Europea, en su anexo del doce de junio de 2018 relativo al enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas subraya que:

La adquisición de competencias lingüísticas y de la sensibilidad lingüística puede integrarse transversalmente en los planes de estudios. La integración de los idiomas y otras asignaturas puede permitir que se facilite un aprendizaje más auténtico orientado hacia situaciones de la vida real. (p.1)

Este anexo de la Comisión Europea también señala que las herramientas digitales son un factor muy importante a tener en cuenta para complementar y reforzar el aprendizaje y la enseñanza de idiomas. Se insta a las escuelas a cooperar virtualmente a través de la herramienta e-Twinning que podemos definir como:

(...) una iniciativa del Programa de Aprendizaje Permanente (PAP) de la Unión Europea que se inscribe dentro del Programa Comenius y en la que participan docentes, estudiantes y centros escolares desde su creación, en el año 2005. El objetivo principal de eTwinning es promover la interacción y la colaboración en línea entre profesores y estudiantes mediante el uso de las herramientas más novedosas en el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Los alumnos en e-Twinning, 2011, p. 3).

El programa e-Twinning proporcionó a los jóvenes la posibilidad de comunicarse y trabajar con compañeros de otros países. La Comisión Europea sugiere que la movilidad de alumnos a través del programa Erasmus+ debería ser una práctica habitual. Asimismo, aconsejaba el uso del Portfolio Europeo de las Lenguas o el Pasaporte de Lenguas Europass como herramientas de diagnóstico, formación y evaluación sumativa. Todos estos elementos son parte de la filosofía de el enfoque metodológico AICLE y prueba de que Europa apuesta fuerte por dicho enfoque en la actualidad.

Con respecto al profesorado de idiomas, la Comisión Europea establece que se deben fomentar los programas de intercambio entre profesores con países donde se hable su lengua meta. Se especifica que cada profesor de idiomas licenciado podría pasar, al menos, seis meses en el extranjero para ayudar al proceso de enseñanza-aprendizaje. Según la Comisión Europea, es del mismo modo imperativo ofrecer a los docentes de idiomas oportunidades de desarrollo profesional continuado con el fin de mantenerlos al corriente de las innovaciones metodológicas y pedagógicas.

Como vemos, el enfoque metodológico AICLE está totalmente asentada y normalizada en Europa y, aunque se aplica de manera distinta en los diferentes países miembros, posee un rasgo común a todos ellos: el enfoque en la capacidad comunicativa de los hablantes. Basándose en todas las premisas y acuerdos alcanzados por el consejo de Europa en los que se promueve una Europa plural y con fronteras abiertas es, pues, absolutamente necesario desarrollar la habilidad comunicativa en lenguas extranjeras de los habitantes de sus estados miembros.

6.1.2 AICLE en España

El interés en AICLE se ha extendido exponencialmente en toda España durante los últimos años, y los programas AICLE han recibido el apoyo de las autoridades educativas y se han implementado en las escuelas convencionales.

Sin embargo, el grado y las características de esta implementación varían mucho de una región a otra, ya que la estructura política de España comprende 19 regiones autónomas a las que la constitución democrática de 1978 les otorgó poder político y administrativo.

Como se menciona en el capítulo dos, en las comunidades bilingües (Islas Baleares, País Vasco, Cataluña, Galicia, Navarra y Valencia), las lenguas regionales han obtenido el estatus oficial y, por lo tanto, han encontrado su lugar en los sistemas educativos. En general, los maestros han desarrollado sus propios materiales específicos de AICLE, principalmente con el apoyo y el asesoramiento de formadores de docentes en los Centros de Formación de Docentes (Macías, 2014).

La Junta de Educación ha editado y publicado una selección de estos, tanto en papel como en formato electrónico. Todos ellos presentan actividades destinadas a desarrollar la competencia de los niños en la comunicación e incluyen mucho apoyo visual, tareas basadas en ordenador y realidades con el objetivo de hacer que las unidades de enseñanza / aprendizaje sean lo más atractivas y actualizadas posible.

La metodología implica un enfoque comunicativo, participativo, activo y motivador. Las actividades se llevan a cabo en grupos pequeños y se requiere una coordinación considerable entre los profesores de contenido y los profesores especialistas en inglés (Mehisto & Marsh, 2011).

La implementación del programa AICLE a través del inglés está vinculada al concepto de pasar del bilingüismo al multilingüismo en una región autónoma donde dos idiomas, español y catalán, euskera o valenciano ya coexisten como oficiales en el plan de estudios de la escuela.

El Programa Bilingüe de Enseñanza Enriquecida (PEBE) se inició en la educación primaria en 1998; desde entonces se han unido doscientas noventa escuelas más. En 2004, se creó un proyecto piloto AICLE en un colegio vocacional que ahora se ha extendido a catorce escuelas vocacionales.

La Junta de Educación aprobó recientemente un proyecto experimental para implementar AICLE en las escuelas secundarias en el próximo año escolar. El Proyecto Bilingüe y Bicultural, también conocido como Programa MEC / British Council tiene su origen en el acuerdo firmado en 1996 por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España y el British Council.

Su objetivo principal era elevar los niveles de inglés de los niños en las escuelas convencionales, así como brindarles la oportunidad de seguir un currículo oficial bilingüe y bicultural (Mehisto & Marsh, 2011).

Un ejemplo de ello es la Comunidad de Madrid, que estableció un programa en 2004, ahora sin la intervención del British Council, que agregó ciento catorce escuelas nuevas a las trece iniciales que ya participaban en el proyecto.

La variedad de modelos de provisión tipo AICLE, así como su extensión, ha aumentado dramáticamente en España en la última década. Aunque no todas las Regiones Autónomas han implementado completamente estos programas como parte de la educación general, la gran mayoría lo ha hecho a través de programas piloto y / o experimentales. El País Vasco, Cataluña, Galicia, Navarra y Valencia comparten el escenario “Fomento del multilingüismo en una comunidad bilingüe”, aunque sus enfoques siguen diferentes modelos. Madrid y las Islas Baleares han firmado el Acuerdo MEC / British Council y están implementando el Proyecto Bilingüe y Bicultural, aunque Madrid también está implementando un programa paradigmático para la promoción del bilingüismo en un escenario de comunidad monolingüe (Mehisto & Marsh, 2011).

6.1.3 AICLE en Andalucía

Algunas comunidades autónomas en España están presentando planes que promueven la enseñanza multilingüe, como el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía (2005), que toman medidas estructurales de gran alcance que implican decisiones sobre políticas educativas que resultan en una revisión y modificación total de la enseñanza global de idiomas en cada una de sus facetas (docentes, currículum, actitud social, etc.) (Alcaraz-Mármol, 2018; Bruton, 2011b).

Esta propuesta educativa contempla un enfoque de abajo hacia arriba haciendo uso de ciertas metodologías innovadoras y que, a través de esto, obliga y, al mismo tiempo, apoya un cambio en los preceptos establecidos con respecto al uso del idioma extranjero en el aula, y una metodología que requiere la participación de los docentes, y la reestructuración necesaria del plan de estudios. Todo lo cual podría lograr el objetivo de presentar la L2 de manera contextualizada, y no fuera de contexto como venía siendo el caso. Y eso es precisamente lo que busca la educación plurilingüe a través del aprendizaje integrado de contenido y lengua (AICLE).

El sistema educativo en Andalucía, con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, decidió esbozar una propuesta basada en la idea de la transferencia de conocimientos e información en una lengua extranjera como un medio indirecto para avanzar en el uso de esa lengua extranjera. Se trata de un enfoque de enseñanza que se basa en tres

grandes pilares: contenidos, lengua y comunicación. Esta propuesta aprovecha los beneficios irrefutables de AICLE (Bruton, 2011a, 2013; Pérez Cañado & Lancaster, 2017).

En el 2016 el Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas (PEDLA) vino a complementar el Plan de Fomento del Plurilingüismo (2005). El PEDLA pretende delimitar las bases de la innovación y el conocimiento en Andalucía. El Plan Estratégico de las Lenguas destaca las siguientes áreas:

La enseñanza de las diferentes materias instrumentales, la puesta en práctica de las tecnologías de la información y la comunicación, la enseñanza y la comunicación en otras lenguas, la atención a la diversidad y a la interculturalidad, la integración de temáticas transversales, la investigación en proyectos lectores y bibliotecas escolares, y la organización y secuenciación de los contenidos curriculares (Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas, 2016, p.14).

Basándonos en el Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía (2016), el programa bilingüe se inició en todos los centros andaluces en el curso 2005/2006, tras un ensayo piloto en 27 centros escolares, ofertando enseñanza bilingüe en 143 centros educativos andaluces: “Desde entonces, la oferta de la enseñanza bilingüe en esta Comunidad ha ido creciendo en número de centros, en porcentaje de alumnado beneficiado, en la variedad de idiomas, etc.” (p. 6).

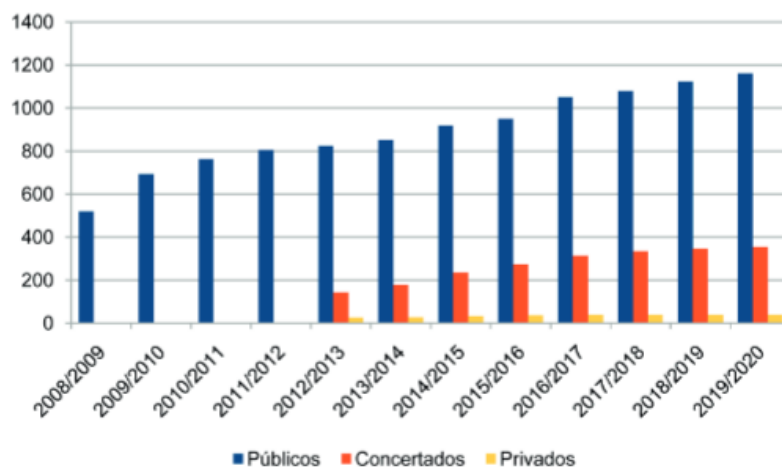


Figura 2: Evolución de centros bilingües en Andalucía

Curso	Públicos	Concertados	Privados	TOTAL
2008/2009	519	0	0	519
2009/2010	694	0	0	694
2010/2011	762	0	0	762
2011/2012	805	0	0	805
2012/2013	824	143	26	993
2013/2014	853	179	28	1.060
2014/2015	918	235	33	1.186
2015/2016	950	274	36	1.260
2016/2017	1.052	314	40	1.406
2017/2018	1.079	335	40	1.454
2018/2019	1.124	347	40	1.511
2019/2020	1.161	356	40	1.557

Figura 3: Número de centros bilingües en Andalucía

Tal y como se plasma en los gráficos de la Consejería de Educación y Deportes de la Junta de Andalucía (2019), en Andalucía existen en la actualidad (curso 2019/2020) un total de 1557 centros bilingües entre colegios públicos, privados y concertados, de los cuales 1076 son de inglés, componiendo estos la mayoría de los centros dentro del entramado bilingüe andaluz. Esto supone un incremento significativo desde que se implantaran las secciones bilingües en el curso 2006/2007. Inicialmente fueron 101 los centros que iniciaron esta andadura bilingüe español-inglés implementando diseños piloto. (Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Deporte, 2019).

De los 1076 centros que imparten asignaturas bilingües en inglés una gran mayoría lo hace, según datos del curso 2018/2019 de la Consejería de Educación y Deporte, usando el enfoque metodológico AICLE. Uno de los motivos para elegir AICLE por parte de dichos centros es la normativa del BOJA nº 135 del 12 de julio de 2011 por la que se rigen los centros bilingües, la cual define un centro bilingüe como aquel que: “(...) promueve la adquisición y el desarrollo de competencias lingüísticas del alumnado en relación con las destrezas de escuchar, hablar, conversar, leer y escribir, mediante el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera” (BOJA, 2011, p. 7).

La Consejería de Educación apuesta también por el enfoque metodológico AICLE, porque considera que esta aporta diversos beneficios al alumnado andaluz que forma parte de las secciones bilingües. Primero, en cuanto a aspectos lingüísticos, los alumnos aumentan su competencia en la L2 ya que la utilizan para la adquisición de contenidos de otras materias pertenecientes al área no lingüística, esto hace que se incremente la capacidad léxica y cognitiva del idioma en cuestión. En lo referente a la cultura, AICLE promueve el respeto a la diversidad cultural y a los valores positivos en relación con la L2 que se estudia. Del mismo modo, AICLE

requiere un mayor esfuerzo cognitivo por parte del alumnado, pues participa en el desarrollo de la capacidad de aprender realizando así un gran entrenamiento intelectual. (Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Deporte, 2019).

Con relación a los métodos pedagógicos que deben seguir los centros bilingües, la orden del BOJA de julio de 2011 especifica en su artículo 9 que estos deberán dotarse de un modelo metodológico, curricular y organizativo que contenga los principios de AICLE. También se señala que dichos centros seguirán las recomendaciones recogidas en el MCERL. Igualmente, los centros bilingües deberán elaborar un currículo integrado de las lenguas y materiales para el aprendizaje de contenidos y lenguas extranjeras. Dichos materiales deberán contener estrategias que fomenten el aprendizaje de contenidos y lengua. El diseño de las tareas debe tener un enfoque comunicativo favoreciendo que los alumnos dominen las destrezas básicas, para lo que se promoverá el uso del PEL. Se deberá, del mismo modo, establecer vínculos entre las distintas lenguas y unificar la terminología lingüística, basada en un enfoque comunicativo, que ayude a los alumnos a ser responsables de su propio aprendizaje, y a usar una gran variedad de estrategias de aprendizaje, como traducir, analizar, planear y organizar.

En cuanto a los horarios de los centros de educación primaria, la orden de julio de 2011 señala que los centros bilingües deben establecer el horario lectivo semanal de tal forma que se pueda impartir en L2 en cada curso de la etapa de primaria la asignatura del área no lingüística Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. Asimismo, se podrán impartir en L2 las asignaturas de Educación Artística, Educación Física y Educación para la Ciudadanía.

En secundaria se deben impartir al menos dos materias de las áreas no lingüísticas en L2. El horario de estas materias deberá suponer, al menos, el treinta por ciento del horario lectivo semanal. Deben tener preferencia a la hora de ser impartidas en L2 las áreas de ciencias naturales y sociales. Es importante resaltar que las horas de libre disposición del primer y segundo curso, podrán utilizarse para incrementar el horario semanal de la L2, o de la L3 si este fuera el caso (BOJA, 2011).

Por último, los centros públicos bilingües deberán contar con un profesor encargado de la coordinación del programa bilingüe, dicho coordinador deberá velar por la correcta implantación e implementación de este.

Como señala Pérez Cañado (2017) los programas AICLE en Andalucía motivan al alumnado en general y ejercen un efecto positivo a nivel lingüístico y participativo. Igualmente, los materiales para la enseñanza se presentan más atractivos e interesantes para los alumnos mediante el uso de las TIC. Sin embargo, la formación del profesorado en materia AICLE es

bastante insuficiente, la atención a la diversidad dentro de los programas bilingües sigue siendo un problema, y la coordinación entre el profesorado de las áreas lingüísticas y no lingüísticas no se realiza de manera adecuada.

6.2 Formación del profesorado AICLE

El artículo 21 del BOJA de julio de 2011 señala que el profesorado que ocupe los puestos bilingües deberá estar en posesión del nivel de certificación B2, C1 o C2, del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Igualmente, el profesorado bilingüe impartirá docencia en aquellos cursos o etapas educativas donde esté implantado el bilingüismo, lo que no impedirá que pueda desempeñar otra docencia en cursos no bilingües.

Los centros públicos bilingües también serán dotados con auxiliares de conversación, ya sea a tiempo completo o a tiempo parcial, y estos colaborarán, preferentemente, con los profesores que impartan docencia en L2. Los auxiliares de conversación no desempeñarán tareas propias del profesorado y siempre deberán estar acompañados en el aula.

El trabajo de implementar el bilingüismo a través de el enfoque metodológico AICLE requiere que los profesores de áreas no lingüísticas tengan, además del conocimiento de su propia materia, competencia lingüística suficiente para poder transmitir cierto contenido académico en un idioma extranjero.

En ocasiones la falta de conocimiento adecuado del idioma crea una gran inquietud entre los docentes. Esta es la situación que encontramos con la introducción de la educación plurilingüe en Andalucía, y que, en varios casos, ha llevado a sugerir que sería una mejor opción capacitar a profesores de lenguas extranjeras como expertos en contenido (Lancaster, 2016; Vázquez & Rubio, 2010).

En este punto creemos que, aparte del hecho de que dicha capacitación sería una tarea que requiere mucho tiempo, no tiene sentido que, intencionalmente o no, muestre que las personas que siguen esta idea tienen una visión errónea de lo que AICLE significa. Está claro en tal propuesta que pone demasiado énfasis en el lenguaje y no en la metodología. También debemos recordar que uno de los objetivos del Plan para promover el plurilingüismo es capacitar a los docentes en habilidades multilingües, ya que la enseñanza bilingüe les ofrece la oportunidad de continuar aprendiendo y desarrollándose profesionalmente de una manera que es clave para el aprendizaje de los estudiantes y para su calidad como profesional (Méndez García, 2013; Méndez García & Pavón Vázquez, 2012a).

La eficacia de AICLE no solo se basa en si los docentes encargados de enseñar las asignaturas tienen un cierto nivel de competencia lingüística, sino también en una organización real junto con la secuencia del plan de estudios y, sobre todo, en utilizar la metodología correcta en las dos áreas, lingüística y no lingüística.

La enseñanza plurilingüe ofrece una serie de medidas correctivas para aliviar los posibles problemas que puedan surgir con respecto a la formación básica y la metodología de los docentes. Sin embargo, debe destacarse la necesidad de mejorar la formación metodológica de los docentes de áreas no lingüísticas, con respecto al uso de un idioma extranjero.

No es suficiente aumentar el conocimiento básico de la lengua extranjera, sino que los profesores deben tener las habilidades necesarias para poder utilizar los beneficios de su conocimiento lingüístico a nivel pedagógico, ya que el docente de cualquier materia que se esté enseñando en L2 no solo debe actualizar su conocimiento lingüístico a un nivel estándar y reconocido de fluidez, sino que debe desarrollar una sensibilidad lingüística diferente para poder adaptar los contenidos al nuevo idioma y procedimientos de enseñanza que permitan al estudiante aprender (Méndez García & Pavón Vázquez, 2012b; Pérez Cañado & Lancaster, 2017). Los docentes de las áreas de contenido deben requerir un conocimiento básico de la didáctica de la lengua extranjera y, por lo tanto, deben hacer un esfuerzo para capacitarse en metodología, ya que uno de los requisitos previos de este tipo de enseñanza es un cambio de metodología a una de las clases participativas y comunicativas.

El diseño de unidades didácticas podría presentar ciertos problemas en los casos en que no haya habido experiencia previa de adaptar el currículo entre áreas lingüísticas y no lingüísticas, y entre las diferentes materias. Si observamos el trabajo realizado por los docentes involucrados en el Plan para promover el plurilingüismo en Andalucía sobre la creación de unidades didácticas y un plan de estudios integrado podemos identificar algunos de esos problemas. Uno de ellos está relacionado con el papel que el material lingüístico versus el material no lingüístico debe ocupar en el trabajo de coordinación. Es decir, es difícil coordinar e integrar los objetivos y el contenido de las asignaturas impartidas en la lengua materna y la lengua extranjera con el resto de las asignaturas de contenido.

En la creación de unidades didácticas integradas, el material lingüístico y, sobre todo, el de la lengua extranjera, debe coordinarse de manera que ayude con las materias no lingüísticas, apoyando el uso efectivo del idioma como un medio para acceder al contenido académico, además de tratar de alcanzar sus objetivos específicos (Méndez García, 2013). Por ejemplo, los profesores de lenguas extranjeras deben coordinarse con los profesores de

contenido para contribuir y apoyar el uso correcto de los recursos lingüísticos. Esto no quiere decir que la selección y organización de los contenidos de la lengua extranjera deban estar sujetos a las necesidades de las materias no lingüísticas, sino que se debe hacer un esfuerzo para adaptar la secuencia de esos contenidos a esas necesidades.

Otra de las preocupaciones que los docentes han recalcado se relaciona con la selección de objetivos, particularmente con la difícil tarea de integrar los objetivos de un rango tan diverso de materias. Es evidente que los objetivos específicos de las asignaturas lingüísticas y no lingüísticas son diferentes, así como lo son entre las distintas asignaturas no lingüísticas. Por esa razón, el trabajo de coordinación debe concentrarse en encontrar los elementos comunes dentro de la amplia gama de objetivos. Sin duda, el elemento que generalmente causa más controversia entre los docentes es la decisión de incluir o no objetivos lingüísticos en asignaturas no lingüísticas. Algunos docentes optan por incluirlos con la idea de que el uso de la lengua extranjera es común a todas las asignaturas no lingüísticas y, por lo tanto, la intención de adquirir los recursos lingüísticos necesarios para enseñar los contenidos de su asignatura debe hacerse explícita en su planificación. Esta forma de pensar resulta de una mala interpretación del significado de AICLE.

El objetivo principal de las asignaturas no lingüísticas es facilitar el aprendizaje de los contenidos académicos mediante el uso de una lengua extranjera, y son las asignaturas lingüísticas las que deben tener como objetivo proporcionar los recursos lingüísticos necesarios para lograrlo (Méndez García & Pavón Vázquez, 2012b; Pérez Cañado & Lancaster, 2017).

6.3 El currículum AICLE

Aunque AICLE es un enfoque muy ecléctico, debemos establecer una serie de principios metodológicos que conforman su base y que son comunes a las diferentes prácticas educativas enmarcadas dentro de este enfoque de enseñanza de idiomas. En este apartado se hará una recapitulación de los principios metodológicos que han sido descritos para fundamentar este enfoque y que permiten su desarrollo en las aulas.

Entre los principales fundamentos de AICLE se incluyen en primer lugar el enfoque comunicativo (Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980; Bachman & Palmer, 1996), que como ya se expuso en el capítulo tres, se basa en enseñar la L2 en situaciones reales y contextualizadas y permitiendo a alumno la interacción con la cultura de la L2 en el aula. Este enfoque surgió como una reacción a los enfoques audiolingüe y gramatical.

El aprendizaje constructivista (Vygotsky, 1978) y el cognitivismo de Piaget (1970) también se encuentran entre los fundamentos de AICLE. El constructivismo resalta la importancia de la interacción entre el alumno y el medio para lograr el conocimiento, entendiendo el medio como algo social y cultural y no sólo físico: “La teoría constructivista se enfoca en la construcción del conocimiento a través de actividades basadas en experiencias ricas en contexto”. (Hernández, 2008, p. 26). El cognitivismo, por otra parte, asevera que el desarrollo intelectual y, por ende, el conocimiento, consiste en procesar las estructuras de más simples a más complejas: “Describe el desarrollo casi espontáneo de una inteligencia práctica que se sustenta en la acción sensorial y motriz, así como la interacción con el medio sociocultural” (Saldarriaga-Zambrano et al., 2016).

Otros fundamentos importantes de AICLE son el marco de las 4 Cs (Coyle, 1999) y el desarrollo cognitivo y académico del lenguaje BICS (Basic Interpersonal Communication) y CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) (Cummins, 1979, 1981).

Según Coyle (1999), una lección AICLE siempre debe contener cuatro elementos imprescindibles. En primer lugar, el *Contenido* referido a la comprensión de los temas específicos del currículo, permitiendo desarrollar el conocimiento de estos y las diferentes destrezas. En segundo lugar, la *Comunicación*, entendiendo por esto usar la L2 para aprender al mismo tiempo que la estamos aprendiendo. La *Cognición* es el siguiente elemento que debe estar presente en una lección AICLE, siendo este el conjunto de los conceptos abstractos y concretos, los conocimientos y la lengua. Y, por último, la *Cultura*, permitiendo conocimientos compartidos que nos hagan más conscientes de otras realidades culturales y de nosotros mismos. La Figura 4 ilustra esta concepción.

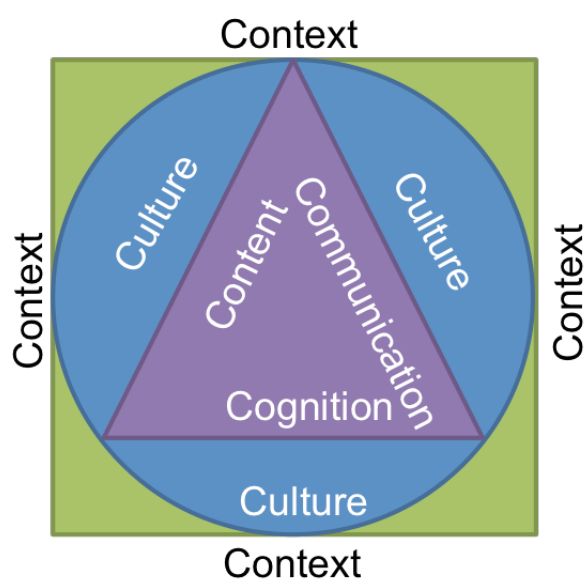


Figura 4: CLIL 4 Cs (Coyle et.al., 2010, p. 41)

El desarrollo cognitivo y académico del lenguaje promulgado por Cummins, BICS y CALP, también supone uno de los principios básicos en los que se fundamenta AICLE. BICS y CALP se pueden definir como: “BICS refers to conversational fluency in a language while CALP refers to students’ ability to understand and express, in both oral and written modes, concepts and ideas that are relevant to success in school” (Cummins, 2008, p. 71). Cummins (2008) sugiere una diferencia entre la fluidez conversacional y la competencia en el lenguaje académico, y añade que sería problemático incorporar todos los aspectos de lenguaje en una sola dimensión general o global de competencia lingüística.

El enfoque ecléctico AICLE se nutre de todos estos fundamentos pedagógicos para enriquecer su dimensión metodológica. Según Mehisto et. al (2008), el enfoque metodológico AICLE se compone de los siguientes aspectos:

- Es un enfoque que promueve la integración de contenidos de manera cross-curricular y que apoya el aprendizaje del lenguaje en las clases de contenido.
- Para facilitar la motivación del alumnado a participar y experimentar con la lengua y el contenido, se proporciona un contexto de aprendizaje basado en tareas y rutinas.
- Las tareas tienen una estrecha relación con las necesidades reales e individuales de los alumnos.
- El docente es un facilitador de contenidos, se favorece el aprendizaje cooperativo, los alumnos juegan un papel activo y no pasivo en el aula.
- El andamiaje o *scaffolding* es un elemento básico de el enfoque metodológico AICLE y consiste en estructurar las actividades y el lenguaje de lo más fácil a lo más difícil para así ayudar a los alumnos a construir un aprendizaje autónomo y un pensamiento crítico. Mediante su uso, se puede atender a la diversidad del alumnado y sus diferentes estilos de aprendizaje. El andamiaje adapta el lenguaje para hacerlo más asequible, y las tareas pasando de lo más fácil a lo más difícil, de manera que también se desarrolla el pensamiento crítico.
- La coordinación y cooperación entre los profesores del área lingüística y no lingüística y, en general, de todos los miembros de la comunidad educativa es esencial para el éxito de AICLE.

El *Language Triptych* de Coyle (2000,2002) es uno de los elementos más relevantes de AICLE, el Language Triptych ha sido concebido para integrar el contenido cognitivo con el aprendizaje y el uso de la lengua (Coyle et al., 2010). Este ayuda a los estudiantes de L2 con el uso de la lengua por medio de tres perspectivas interrelacionadas: el lenguaje del aprendizaje,

el lenguaje para el aprendizaje, y el lenguaje a través del aprendizaje. El primero consiste en el análisis del lenguaje que se necesita para que los estudiantes de L2 accedan a conceptos y habilidades básicas que tienen que ver con el tema de la asignatura. En segundo lugar, el lenguaje para el aprendizaje se centra en el tipo lenguaje que se necesita para funcionar en un ambiente donde se usa la L2. Por último, el lenguaje a través del aprendizaje se basa en el principio de que un aprendizaje efectivo no puede tener lugar si no hay una implicación activa de lenguaje y pensamiento.

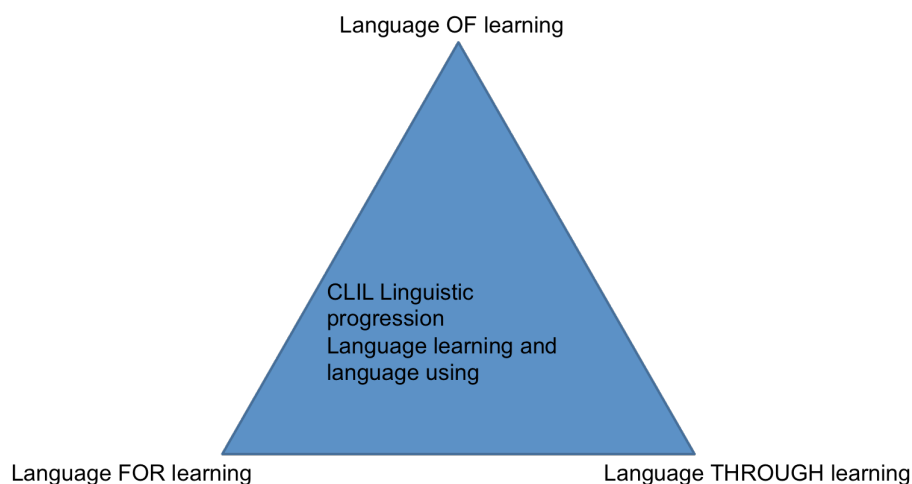


Figura 5: The Language Triptych (Coyle et.al., 2010, p. 36)

Las programaciones AICLE de calidad deben contener una serie de principios metodológicos que a continuación se detallan:

- La lengua debe abordarse desde la díada BICS y CALP (Cummins, 1979, 1981), es decir, los procesos cognitivos, por un lado, y la interacción y la comunicación por otro.
- Las demandas lingüísticas estarán determinadas por el contenido, debiendo respetar la inclusión de las cuatro destrezas propuestas por el MCERL (hablar, escuchar, leer y escribir) (Consejo de Europa, 2001).
- La programación didáctica debe incluir las 4Cs de Coyle (1999): conocimiento, comunicación, contenido y cultura. Esto permite el desarrollo equilibrado de la lengua y el aprendizaje exitoso de contenidos por parte de los alumnos.
- La atención a la diversidad debe ser un punto clave en el enfoque metodológico AICLE, se debe tener en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje desde un punto de vista cognitivo. La taxonomía de objetivos educativos de Bloom (1956) es una herramienta muy útil para comprender y estructurar el proceso de aprendizaje.

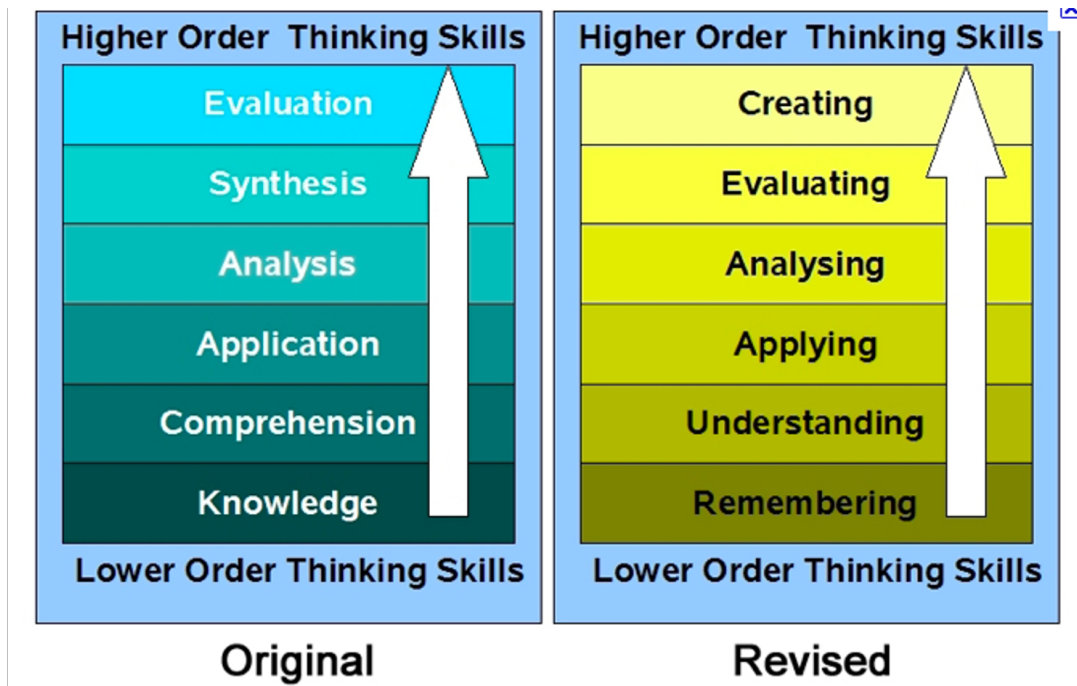


Figura 6: Blooms revised taxonomy (Churches, 2013, p. 2)

- El desarrollo de estrategias de apoyo a la interacción (andamiaje) debe ser garantizado en cualquier enfoque AICLE. El andamiaje se compone de diferentes estrategias adaptadas al nivel de competencia lingüística de los estudiantes.
- Se deben favorecer las estrategias que están centradas en el alumno, de manera que este aprenda haciendo. Del mismo modo, se deben favorecer las estrategias de aprendizaje autónomo. Las estrategias deben ser interactivas y flexibles, de manera que promuevan la comunicación, y deben estar adaptadas a las necesidades y niveles de los alumnos.
- Como afirma Pérez Torres (2015), las actividades propuestas bajo el enfoque AICLE deben seguir los siguientes principios: deben enlazar el contenido y la lengua, deben conectar los objetivos curriculares, y deben ser flexibles y abiertas adaptándose al nivel de cada alumno.
- La interacción de los alumnos y su aprendizaje autónomo deben ser promovidos por los recursos utilizados en clase. Se debe favorecer la inclusión de las TIC, pues estas contribuyen de manera significativa al desarrollo de actividades.
- Los progresos alcanzados, tanto en la lengua como en el contenido, deben reflejarse en la evaluación, debiéndose incluir diferentes estrategias de evaluación: autoevaluación, evaluación por pares, oral y escrita (Wever, 2014; Lofft Basse, 2016).
- La organización de las clases y de los espacios del aula deben realizarse de manera que estas incluyan recursos visuales. Asimismo, se organizará el mobiliario de clase de

manera que este favorezca la interacción y motivación y que, a su vez, reduzca el filtro afectivo del alumnado, entendiendo como filtro afectivo las circunstancias que afectan los procesos de aprendizaje, como la ansiedad, el miedo, la motivación, y la relación entre los participantes (Krashen, 1985).

La evaluación en AICLE merece un papel más destacado que la dada originalmente, no solo porque la evaluación es una parte intrínseca de cualquier entorno educativo, sino también porque la investigación muestra que la evaluación no siempre tiene lugar en AICLE (Kuchar et al., 2012; Wang et al., 1996).

Para poder evaluar el lenguaje en AICLE, los objetivos lingüísticos deben estar predeterminados, una práctica evidente que ha sido solicitada por los académicos (McKillop, 2004; Turner et al., 1973), pero que no siempre se cumple (Durante et al., 2011; Kelly & Anderson, 1980).

Por ejemplo, el Plan de estudios básico nacional finlandés para la educación básica (Walsh, Joyce, Maloney, & Vaithianathan, 2019) mantiene que “la evaluación [en CLIL] debe proporcionar al maestro, al alumno y al tutor información adecuada sobre el dominio de las asignaturas por parte de los alumnos y el desarrollo de las habilidades lingüísticas en relación con los objetivos especificados para la educación” (p. 94). Por lo tanto, ambos focos de AICLE se mencionan como el objetivo de la evaluación y es plausible, o al menos aconsejable, que el mismo principio se aplique también a las circunstancias globales de AICLE.

Evaluar y dar retroalimentación sobre ambos focos en AICLE no siempre es una tarea simple, ya que el peligro de evaluar el conocimiento del contenido a través del la L2 es que otros factores pueden influir en los resultados de la evaluación. Por ejemplo, el uso elocuente del lenguaje puede dar la falsa impresión de que el dominio del contenido es fuerte cuando en realidad no lo es (Pretari, Hoffmann, & Tian, 2019; Veldhuis & Van den Heuvel-Panhuizen, 2019).

Por el momento, el estudio de Huang et al. (2019) concluyó, entre otras cosas, que la evaluación del L2 aún no es una práctica establecida. De las partes interesadas en la evaluación, particularmente los alumnos de enseñanza primaria y sus tutores expresaron su deseo de recibir más comentarios sobre el desarrollo de la L2 en AICLE, ya que el 91% de los alumnos percibió recibir comentarios de forma rara u ocasional (Huang et al., 2019). Los resultados de este estudio condujeron a un conjunto de recomendaciones:

- a) Los fundamentos de la evaluación AICLE (requisito de un plan de estudios AICLE separado y un esquema de evaluación AICLE, aclaración de los principios de implementación de AICLE a las partes interesadas, así como un lenguaje adecuado).
- b) Los principios de la evaluación adecuada de AICLE (enfoque dual tanto en contenido como en lenguaje, métodos de evaluación multifacéticos, inferencias basadas en evidencia de dominio del inglés, inferencia basada en criterios, así como frecuencia y suficiencia de información de evaluación y retroalimentación).
- c) Los métodos de evaluación AICLE recomendados. Los posibles métodos de evaluación en AICLE son pruebas colaborativas (pruebas grupales) que se basan en la interacción social y la construcción de conocimiento cooperativo.

En las pruebas de colaboración, las personas que forman el grupo pueden mostrar sus diversas fortalezas y usar la L2 para un propósito significativo en una situación de prueba menos estresante porque se comparte la presión del logro. Una forma de prueba de lenguaje administrada colectivamente es la prueba de lenguaje basada en tareas TBLT (Task-Based Language Teaching).

Simplemente definido, este método de evaluación está constituido por una tarea más compleja en la que se combinan la L2 y el contenido y el examinado debe resolver algún tipo de problema (por ejemplo, cómo llegar a Río de Janeiro desde Nueva York de la manera más económica o tiempo más corto) y luego presentar los resultados.

El enfoque AICLE promueve, como ya sabemos, un aprendizaje contextualizado. Además, en línea con el Enfoque Comunicativo Europeo los docentes: “intentamos dar respuesta a los nuevos retos y demandas de cambio del sistema educativo, con una propuesta innovadora para el aula que utiliza las TIC y el enfoque AICLE en la enseñanza de la lengua extranjera en la educación obligatoria” (Custodio & Caballero-García, 2016, p.1).

La incorporación de las TIC en la docencia de L2 contribuye pues, al desarrollo de el enfoque metodológico AICLE. Web Quests es una aplicación interesante que combina TBLT (Task- Based Language Teaching) y pruebas de lenguaje basadas en tecnología. Las pruebas de lenguaje basadas en la tecnología son un fenómeno del siglo XXI y de la era moderna, pero no están totalmente capitalizadas (Desyandri et al., 2019; Permana & Chamisijatin, 2019; Zhou, Ntoumanis, & Thøgersen-Ntoumani, 2019).

Los ordenadores y los teléfonos inteligentes proporcionan una plataforma para documentar el rendimiento del lenguaje basado en el contenido y, con el tiempo, mostrar el desarrollo del dominio del inglés.

Hay una infinidad de aplicaciones, también con elementos divertidos, adecuados para cuestionarios o pruebas escritas basadas en tecnología (Nurlaela, Asto Buditjahjanto, Sutiadiningsih, & Lukitasari, 2018; Rohartati, 2019; Veldhuis & van den Heuvel-Panhuizen, 2019). La grabación de voz, presentaciones, videos y conferencias en línea a través de Skype, por ejemplo, son métodos que son accesibles de manera fácil y económica para todos.

Los datos digitales son almacenables, transferibles y fácilmente duplicables para los padres. Los portafolios son uno de los medios más flexibles y adecuados para reunir y mostrar evidencia de aprendizaje de idiomas y uso de la L2. Estos hacen que el aprendizaje y especialmente el desarrollo de la L2 sean visibles a lo largo del tiempo, y pueden implementarse en muchos formatos. El portafolio se asemeja tanto a un dossier, que es una obra maestra de competencia lingüística, como a un portafolio reflexivo, que proporciona “evidencia de crecimientos y logros” para fines de autoevaluación (Anggara & Abdillah, 2019; Montgomery & Zwicker, 2019; Wulandari, Rosiana, & Abidin, 2019a).

Los beneficios del portafolio pertenecen a acentuar el aspecto de “puede hacer” en lugar de señalar los déficits en el dominio del idioma de los alumnos. En AICLE, las muestras de idioma almacenadas se vincularían con tareas que muestran dominio del contenido a través del TL (Target Language). Los portafolios son herramientas de evaluación muy concretas y son altamente aplicables a cualquier nivel de grado. Los portafolios en AICLE se pueden implementar incluso con alumnos de primer y segundo grado (Edmonds, 2018; Handayani, Hartono, & Lestari, 2019; Wulandari, Rosiana, & Abidin, 2019b).

Todos estos elementos son la base para la creación de proyectos bilingües, y se consideran básicos en la creación de programaciones AICLE de calidad.

7 Diseño de investigación

Esta investigación surge de la necesidad de comprobar la eficacia de la implementación de un proyecto bilingüe en el colegio concertado La Reina de Málaga y el colegio público CEIP Valdelecrín. El contacto con los éxitos y dificultades de dicha implementación genera preguntas y cuestiones que son la base de este estudio empírico.

En este capítulo se presenta la investigación empírica. Teniendo en cuenta lo constatado en el marco teórico, se trata de abordar el problema de investigación sobre el proceso de implantación de los programas AICLE en el colegio concertado La Reina de Málaga y el colegio público CEIP Valdelecrín de Fuengirola. Asimismo, se establece una comparativa posterior entre la implementación del proyecto bilingüe del colegio concertado La Reina y el colegio público CEIP Valdelecrín.

De acuerdo con Johnson y Christensen (2008), en la investigación empírica se intenta encontrar una explicación a unos hechos que ocurren dentro de un entorno en concreto y que posteriormente se analizan. Para comenzar, se presentan las hipótesis o problemas de investigación en un intento de averiguar por qué ocurren y posteriormente se someten a comprobación mediante la recogida de datos.

Como bien sustenta Vara (2010), “El problema de investigación es la razón de ser, el motivo de la investigación. Si haces una investigación es porque quieres resolver un problema, sea teórico o práctico, quieres resolverlo” (2010, p. 154).

Esta investigación presenta problemas de tipo descriptivo-explicativo, que, según Ñaupas et al. (2014), son aquellos que combinan la descripción con la explicación. Primero se presentan preguntas acerca de las características y luego se indaga sobre las causas. Del mismo modo, este estudio presenta problemas de tipo predictivo, los cuales se preguntan qué va a ocurrir en el futuro acerca de una variable dependiente (2014, p. 155).

Esta tesis presenta un enfoque metodológico mixto de tipo cuantitativo y cualitativo. Según Rodríguez (1986), “La investigación cuantitativa es rígida y estandarizada y responde a las preguntas ¿qué investigar?, ¿para qué?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿con qué?, ¿cuándo? y ¿dónde?” (p. 63). Por el contrario, la investigación cualitativa es más flexible, menos compleja y más abierta, y se ajusta a las bases teóricas, científicas, filosóficas y técnicas del método científico (Rodríguez, 1986).

Atendiendo a la definición de enfoque cuantitativo como el que “(...) relies on the collection of quantitative data (i.e., numerical data)” (Johnson & Christensen, 2008, p. 33),

asumimos, pues, que la investigación cuantitativa es aquella en la que se recogen y analizan datos cuantitativos sobre variables (Fernández & Pértegas, 2002). Como bien dice Wittrock, los estudios de tipo cuantitativo constituyen un tipo de investigación “más vigoroso y productivo” (1984, p. 24). Según Anderson, Everston y Brophy, dicho enfoque (cuantitativo) trata de definir y conocer relaciones entre lo que los profesores hacen en el aula (procesos) y su efecto en el aprendizaje de los alumnos (rendimiento o producto). Asimismo, aplica los resultados a la enseñanza con el fin de mejorarla, diseñando programas que incorporen técnicas más efectivas (1979). Atendiendo a lo que dice Wittrock debemos tener en cuenta que:

(...) la investigación de tipo cuantitativo ha demostrado las siguientes ventajas: Descubre la relación que existe entre el proceso didáctico y el producto o los resultados de aprendizaje, procede a descomponer determinadas tareas complejas en varias partes para estudiarlas después y establecer sus relaciones, los resultados de estas investigaciones se aplican directamente a la práctica docente y a la política educativa con el objetivo de mejorar su eficacia (1989, pp. 27-28).

Según Johnson y Christensen, el enfoque cualitativo se define como aquel que: “(...) relies on the collection of qualitative data (i.e., nonnumerical data such as words and pictures)” (2008, p.33). Igualmente, Fernández y Pértegas (2002) afirman que la investigación cualitativa evita la cuantificación. Los investigadores cualitativos hacen registros narrativos de los fenómenos que son estudiados mediante técnicas como la observación participante y las entrevistas no estructuradas. Madrid asevera que:

El objetivo de estos estudios consiste en descifrar las creencias del profesor y describirlas para darlas a conocer de manera que puedan ser utilizados para comprender la conducta del profesorado, ya que en ocasiones operan de manera subconsciente y el profesorado no los conoce hasta que se somete a una reflexión, observación y análisis crítico sobre lo que hace, como lo hace, y por qué lo hace. (1999, p.133).

Puesto que usamos métodos mixtos, este estudio requiere de una triangulación de datos que permita ofrecer una interpretación global del objeto de investigación (Mays & Pope, 2000). Esto se basa en el pragmatismo que promulga que es más importante el objeto de estudio que los métodos que se utilizan (Raijmon & Hochman, 2011). Se postula que el objeto de estudio debe ser tratado con un enfoque doble, el cuantitativo y, a su vez, se debe también tener en cuenta la realidad social (enfoque constructivista cualitativo). Esta combinación de metodologías es más completa ya que analiza con mayor amplitud el objeto de estudio.

En lo que se refiere a la metodología cuantitativa, las variables que se aplican en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras son las variables de presagio y contexto, las variables de producto y las de proceso. (Madrid, 2001). Las variables de contexto se dividen en variables de contexto social del estudiante (ambiente familiar, contexto escolar y

del aula) y en las variables que tratan las características individuales de los alumnos (lenguas habladas en casa, lengua materna, actitudes y motivación). A través de estas variables podemos conocer las condiciones de aprendizaje del alumnado, así como las características sociales de la comunidad y, del mismo modo, las características del colegio, y en especial sus recursos. Igualmente podremos dilucidar el ambiente sociocultural entre los profesores y los alumnos y como este se relaciona con los procesos metodológicos y de aprendizaje.

Las variables de presagio se pueden aplicar a las características de los discentes. Estas variables pueden proporcionar claves importantes acerca de las características individuales y experiencias formativas de los alumnos (aptitudes, actitudes, motivación, edad, sexo), para así establecer conexiones con los procesos de aprendizaje y los resultados finales del estudio.

En cuanto a las variables de proceso, tratan con la metodología didáctica empleada, el desarrollo de las distintas destrezas, la relación alumno y docente, calidad del input, etc. Las variables de proceso son clave para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje en general.

Finalmente, el estudio de los resultados del aprendizaje se refiere a las variables de producto. Estos estudios permiten establecer relaciones entre las variables de presagio y proceso (Madrid, 2001, p.14).

La condición científica demanda que se cumplan una serie de requisitos por parte de la investigación educativa, todo esto se encuentra dentro del marco del llamado “método científico”. Este método no es cerrado, y admite varias interpretaciones metodológicas. El enfoque cuantitativo se caracteriza por una visión positivista y objetiva, y por el control de variables cuantitativas y la cuantificación de resultados (Bisquerra, 1989). Los resultados en la investigación cuantitativa se muestran mediante la relación entre las variables, que asimismo son el resultado de una ecuación matemática.

En la metodología cuantitativa, la recolección de datos y el posterior análisis de estas se fijan como etapas del proceso de investigación. Así pues, el investigador solo tiene contacto con el contexto en el momento de la recopilación de datos (Yuni & Urbano, 2005). Sin embargo, la metodología cuantitativa tiene una carencia fundamental, pues no aprovecha al máximo toda la información disponible al basarse sus resultados simplemente en números, sin tener en cuenta otros factores. Ibáñez (1994) afirma que las metodologías cuantitativas se sirven de los sujetos más que comunicarse con ellos. La investigación de tipo cuantitativo trata de buscar una relación causal entre diferentes variables; dicha investigación trata de establecer la relación causa- efecto (Blández, 1996). Así pues, una investigación sobre un procedimiento de

enseñanza-aprendizaje determinado trata de descubrir si este obtiene mejores resultados que otro. Por otra parte, la precisión de la variable es un elemento imprescindible en la metodología de diseño cuantitativo. La medición de estas variables debe ser objetiva de manera que los resultados nunca cambien, independientemente de quien los analice; también debe ser cuantitativa, ya que debe usar valoraciones numéricas en su estudio (Aigner, 2006).

En cuanto a la investigación cualitativa, debemos ubicarnos en las principales perspectivas modernas de la investigación. Esta forma de investigación social, centrada en cómo las personas interpretan y dan sentido a sus experiencias en el mundo en el que viven, nos brinda un conjunto de enfoques o realidades que coexisten en diferentes personas, grupos y culturas (Kirk y Tinning, 2006).

Por su parte, Smith y Sparkes (2008) sostienen que, para la investigación cualitativa, debemos considerar la existencia de diferentes formas de conceptualizar y construir una estructura de investigación sólida, con la cual podamos explorar y enfatizar los aspectos más importantes del análisis, contrastando diferentes puntos de vista, diálogos, identidades e historias.

Además, según Denzin y Lincoln (2011), un estudio cualitativo, como un conjunto de prácticas interpretativas, no aprueba una metodología única en comparación con otras. De esta forma, los investigadores de calidad enfatizan la construcción social de la realidad, la estrecha relación entre el investigador y lo que estudia, y las limitaciones del contexto que condicionan el estudio. En consecuencia, la epistemología en la que se apoya esta interpretación de la realidad social produce conocimiento reflexivo y fundamental en cada persona que participa en el estudio. Tanto en educación como en investigación, es muy importante comprender claramente el contexto y la técnica que se utilizarán para lograr una posible solución al problema. Por lo tanto, investigaremos el proceso de búsqueda sistemática para obtener conocimiento. Usando un enfoque cualitativo en las ciencias sociales y humanas, mostraremos, en particular, la idea de la realidad, ya que algo que es inicialmente similar en la vida social de las personas puede ofrecer diferentes significados dependiendo de la experiencia y el conocimiento de una persona (Fox et al., 2008). Este tipo de investigación se caracteriza por su naturaleza holística, dirigida a la comprensión e interpretación como un método que estudia todo el proceso.

En nuestro caso, nos centramos en la experiencia de las personas entrevistadas en su contexto natural (evitando la manipulación y la experimentación). Además, nos enfocamos en el punto de vista de estas personas involucradas en el estudio, y en cómo se desarrollan

(lenguaje verbal y no verbal), siempre dando preferencia al punto de vista de la subcultura estudiada debido a su valor. Así, tomamos este estudio como una herramienta para la empatía y la comprensión de esta situación. Por eso trabajamos con un pequeño número de muestras. Proporcionar un enfoque más ideográfico que uno nomotético, porque nos esforzamos por conocer las ideas de las personas, no las leyes universales. Desde esta perspectiva cualitativa, el investigador es el instrumento principal, que refleja y es sensible a los datos extraídos. Dado que la biografía personal de los entrevistados personaliza el estudio.

Como explica Van Maanen (1983), este tipo de metodología busca describir, decodificar, traducir y comprender los diversos significados de este fenómeno. Por razones obvias, ofrecemos un modelo abstracto de un grupo de personas, que se determina de acuerdo con las limitaciones estructurales del tiempo y el espacio en el que se encuentran. Además, en la era actual y el mundo social en la ciudad de Málaga.

Con este diseño de investigación, queremos presentar el uso específico de los datos y las posibles relaciones que pueden dar ciertas claves para la causalidad de varias realidades. Por lo tanto, describimos los mecanismos sociales que pueden generar las subculturas organizacionales. Sabiendo qué es lo que motiva a este grupo de personas, por qué y cómo, iremos más allá de los números que los cuestionarios de investigación cuantitativa pueden generar, profundizar y comprender el tema de discusión.

Por ese motivo, en una parte de este estudio, utilizamos el método de la entrevista como una herramienta para estudiar los significados y experiencias en el campo del Conocimiento del Medio Natural y Social, Educación Artística, Geografía y Música. Queremos despertar una serie de sentimientos entre los encuestados a través de varias preguntas con las que podemos explorar su parte más subjetiva. Como afirman Dowling et al. (2012), esta forma de narrativa proporciona evidencia cualitativa para el estudio del Conocimiento del Medio y Social y Educación Artística, Geografía y Música.

Esta metodología dialéctica proporciona una visión detallada para establecer el conocimiento, que no se basa en suposiciones simples, si no que es un producto de la relación existencial entre el investigador y varias preguntas o problemas de investigación que surgieron durante su desarrollo. Por lo tanto, esta metodología incluye una revisión, reformulación y redefinición de las propias estructuras mentales del entrevistador para descubrir su estructura lógica. Esta interpretación se basa en el sesgo del investigador sobre lo que pretendemos investigar en este trabajo. A partir del bagaje anterior que podamos tener, obtendremos acceso

a una comprensión más profunda dentro del marco teórico utilizado y la aparición de varias interpretaciones subjetivas a lo largo del proceso.

Por otro lado, estas entrevistas fueron transcritas, ya que este aspecto metodológico del estudio es la clave para el análisis de datos. Por lo tanto, el texto se divide en unidades de análisis y se interpretan los valores que se presentan en forma de categorías.

Por lo tanto, según Alonso (2012), en este escenario, los datos se comparan constantemente. A medida que aumentan las categorías, se comparan entre sí, y esto da lugar a categorías aún más abstractas. Este proceso metodológico de abstracción organiza la teoría y puede continuar hasta que la columna vertebral o el eje central organice y conceptualice la implementación del bilingüismo en los distintos centros. Gracias a esto proporcionamos un sistema de coordenadas con el que puede justificar los principios y procedimientos con los que hemos formulado determinados objetivos de investigación. El nacimiento de una respuesta lógica y profunda con la que puedes alimentarte y comprender esta realidad social.

En esta vertiente cualitativa de nuestro trabajo, cada proceso de investigación ha sido desarrollado previamente, esta hoja de ruta de investigación es un plan cuyo propósito es responder a las preguntas de investigación planteadas; especificar y enfocarse en lo que es realmente importante (Serrano, 2003). Este estudio se desarrolló sobre la base de fundamentos interpretativos que pueden explicar el fenómeno, dándole un carácter naturalista, dinámico, plural, holístico y divergente. Su objetivo se basaba en la comprensión e interpretación de la realidad, los significados que tiene para las personas, sus percepciones y acciones en el mundo social. Sparkes (1992) argumenta que este paradigma se nombrará de acuerdo con los límites del compromiso implícito, táctico y continuo con la investigación dentro del marco de la estructura que se está estudiando.

Alvarez-Gayu (2003) limita el paradigma interpretativo para comprender la realidad de una persona en particular a través de su propia experiencia, a fin de poder ver más claramente la situación. Las relaciones sujeto-objeto bajo consideración son dependientes porque se afectan entre sí. Por el momento, debe tenerse en cuenta que también existe la participación e interconexión del investigador.

En el curso de este proceso de investigación, tuvimos que comprender no solo el alcance de la educación, sino también analizar, utilizando criterios científicos apropiados, la definición y caracterización de los problemas actuales de enseñanza y aprendizaje relacionados con la educación bilingüe. Por otro lado, sus significados son muy explícitos, ya que afectan todo el

proceso de aprendizaje. Como mencionamos anteriormente, esta es una característica de un diseño interpretativo y de calidad.

En este estudio tomamos cuidadosamente estos criterios para que el manual fuera creíble y confiable, de modo que no hubiera falta de rigor y confiabilidad. Este estudio se basó en un diseño creativo, sensible y flexible para responder las preguntas de investigación más relevantes. Al desarrollarlo, debe tenerse en cuenta que debe haber una correspondencia entre el material y el método utilizado para recopilar información y analizar datos, sin los cuales es imposible obtener información verdadera (Maxwell, 1992).

Por lo tanto, esta interacción oculta entre la selección y el análisis de datos es capital. Además, este diseño no solo ayuda a resolver el problema, sino que también genera conocimiento. Esto fomenta el rigor educativo en la metodología utilizada.

Al evaluar cualquier estudio, siempre debe ir acompañado de criterios para garantizar su calidad (Guba & Lincoln, 1981). Además, esta búsqueda y procesamiento de información se basa en criterios de calidad:

1. Fiabilidad. Esto se logra gracias a numerosas observaciones y conversaciones con los propios participantes, una amplia colección de información y una convergencia real de pensamientos y sentimientos del sujeto estudiado. Como explican Castillo y Vázquez (2003), este proceso está impulsado por la necesidad de generar datos confiables y precisos. En el diseño de las mismas, las notas de campo realizadas, el uso de transcripciones de texto de la entrevista para interpretar correctamente los resultados y mantenerlos, siempre se han guardado. La propia presencia del investigador se tuvo en cuenta sobre la naturaleza del investigador, el comportamiento y la experiencia de trabajar con informantes y la triangulación de datos (comparación con varias fuentes para producir alguna correspondencia o inconsistencia entre ellos). Esto nos dio una mayor fiabilidad de los resultados, nos acercó a la investigación e integró métodos que ofrecen garantías reales de un enfoque holístico y un enfoque de la cognición de la realidad social.

2. Veracidad. En este sentido, es importante una comprensión sistemática de este campo particular de investigación, la capacidad de concebir, desarrollar y realizar investigaciones, así como su análisis crítico y evaluación, la capacidad de promover el progreso científico en un contexto académico y comunicarse con la comunidad, claves para dar una estructura de investigación rigurosa para transmitir seriedad y rigor científico. Morse et al. (2002) mencionan que de esta manera el investigador puede seguir el camino que otro ha tomado para abrir nuevos horizontes de conocimiento. Desde este punto de vista, podemos determinar la analogía de los datos y las conclusiones. Este estudio no solo confirma las características de los informantes y

cómo los elegimos, sino que también utiliza mecanismos de grabación de audio, un análisis preciso de la transcripción y un retrato de las relaciones físicas, sociales e interpersonales. Lo que puede ayudar al lector a comprender mejor el estudio. Esto se debe a su naturaleza cualitativa: para tener orientación sobre la recopilación y el análisis en condiciones similares, otros especialistas en este campo deberían poder lograr resultados similares.

3. Portabilidad. Como lo expresaron Guba y Lincoln (1981), esta aplicabilidad a la investigación debe extenderse a otras poblaciones, tratando de descubrir cómo se ajustan los resultados en un contexto diferente. Por el momento, debe recordarse que el lector de este estudio es quien determina si estos resultados pueden transferirse al contexto desarrollado por él. Por lo tanto, el grado de aplicabilidad será decisivo a este respecto cuando el estudio sea factible o no.

La investigación de evaluación parte de un doble objetivo: determinar la validez o mérito de un programa (en este caso un programa educativo) y emitir juicios de valor sobre el objeto que está siendo evaluado. Las evaluaciones pueden realizarse por distintas razones: “They may be intended to help management improve a program; support advocacy by proponents or critics; gain knowledge of the program effects; provide input to decisions about the program’s funding, structure, or administration; or respond to political pressures” (Rossi et al., 2004, p.40). En el caso que nos ocupa, esta evaluación se inició para conocer los beneficios y la efectividad del programa bilingüe AICLE en los colegios La Reina y CEIP Valdelecrín respectivamente.

Existen dos tipos de evaluación: la evaluación formativa, que es aquella que ayuda a diseñar, poner en práctica o mejorar un programa, y la evaluación sintética (*summative*) que ayuda a obtener juicios sobre la validez de un programa y sobre la continuidad de este: “An evaluation conducted to determine whether these expectations are met is called a summative evaluation” (Scriven, 1991 en Rossi et al., p.42).

La evaluación que se llevó a cabo en esta tesis es de carácter sintética (*summative*), ya que trata de evaluar los beneficios del programa bilingüe AICLE, así como su implementación y efectividad.

La evaluación tiene cinco áreas de aplicación:

- Evaluación de necesidades: ¿es necesario llevar a cabo este programa?
- Evaluación teórica: ¿se concibe este programa de manera correcta?
- Evaluación de implementación: ¿se ha implementado el programa de acuerdo con el plan inicial o correctamente?

- Evaluación de impacto: ¿ha tenido el programa el impacto adecuado en sus destinatarios?
- Evaluación de eficacia: ¿es el programa efectivo en términos de su coste? (Rossi et al., 2004)

La recogida de datos se ha organizado en cuatro dimensiones:

1. Implementación del programa bilingüe por parte de los profesores mediante las hojas de observación y cuestionarios dirigidos a los alumnos.
2. Evaluación del rendimiento del alumnado en términos de competencias, conocimientos y actitudes, datos obtenidos mediante los cuestionarios a los alumnos y las entrevistas a los profesores.
3. Recepción por parte de alumnos, profesores y equipo directivo del programa bilingüe, usando una vez más los cuestionarios dirigidos a los alumnos y las entrevistas tomadas a los profesores y equipo directivo.
4. Comparación entre el centro concertado y el público para abarcar posibles diferencias que se pudieran encontrar.

Todas estas áreas fueron estudiadas y aplicadas en el estudio realizado en esta tesis en los colegios La Reina y CEIP Valdelecrín. Mediante cuestionarios dirigidos a los alumnos, entrevistas dirigidas a los docentes y equipos directivos y hojas de observación obtenidas bajo observación directa en clase, se determinó la necesidad de llevar a cabo el programa bilingüe AICLE, si este programa es concebido de manera adecuada, si el mismo se implementa correctamente y de acuerdo con el plan inicial, y el impacto de dicho programa en sus destinatarios, en este caso docentes y alumnos.

7.1 Problema y objetivos de investigación

El problema de investigación que trata de resolver esta tesis es ¿en qué medida se implementa de manera adecuada el proyecto bilingüe en el Colegio concertado La Reina y el Colegio público CEIP Valdelecrín? Y más concretamente, ¿cuáles son las motivaciones de los alumnos y cuál es la recepción del programa bilingüe tanto por parte de los alumnos como de los profesores implicados en el mismo?

Del mismo modo, este estudio trata de determinar cuáles son los resultados de aprendizaje tras la aplicación del proyecto bilingüe, y en qué medida se implementa de manera satisfactoria por parte del equipo docente, así como averiguar la recepción del proyecto bilingüe por parte del equipo directivo y sus dificultades durante la implantación de este.

Los objetivos generales del desarrollo de esta tesis son dos:

1. Evaluar el proceso de implantación de programas AICLE en los colegios concertado y público La Reina de Málaga y CEIP Valdelecrín de Fuengirola en el primer ciclo de primaria (1º y 2ª) y su evolución en el tiempo hasta 6º de primaria y 1º de la ESO.
2. Evaluar la eficacia de dichos programas.

El objetivo general uno tiene a su vez los siguientes objetivos específicos:

- 1.1 Diseñar y crear los contenidos de las materias de *Science*, *Social Science* y *Art*.
- 1.2. Llevar a cabo el programa piloto que implementa el diseño mencionado.

El objetivo general dos tiene los siguientes objetivos específicos:

- 2.1 Evaluar el rendimiento del alumnado en términos de competencias, conocimientos, y actitudes.
- 2.2 Evaluar la recepción e implementación del proyecto por parte del profesorado con el fin de averiguar si el mismo se adapta a sus necesidades e intereses como profesores.
- 2.3 Evaluar la recepción del proyecto por parte del equipo directivo.
- 2.4 Comparar los resultados del colegio concertado La Reina con los del colegio público CEIP Valdelecrín.

Es motivación para llevar a cabo esta tesis, no solo el crear el proyecto bilingüe del colegio La Reina basado en el enfoque metodológico AICLE, sino también llevar a cabo la evaluación de su implantación en el primer ciclo de primaria, y su posterior evaluación y evolución mediante los instrumentos que posteriormente se detallan. Del mismo modo, se evalúa la implantación del programa AICLE en el colegio CEIP Valdelecrín. Es también objetivo y justificación de esta tesis guiar al profesorado del equipo bilingüe en sus primeros pasos hacia la implementación de dicho proyecto. Asimismo, se estudiará la posibilidad de enlazar las áreas lingüísticas y no lingüísticas en contenidos y temario.

7.2 Instrumentos

Como ya hemos dicho anteriormente, en esta tesis se usarán métodos de investigación mixtos, empleando tanto instrumentos cuantitativos como cualitativos. La investigación bajo el enfoque cuantitativo se llevará a cabo mediante cuestionarios dirigidos a los alumnos del primer y tercer ciclo de primaria y primero de la ESO del colegio La Reina. Asimismo, se dirigirán los mismos cuestionarios a los niños de segundo y tercer ciclo de primaria del Colegio público CEIP

Valdelecrín. Los datos reunidos a partir de los cuestionarios serán analizados posteriormente de forma cuantitativa.

El método más sencillo, rápido y común que se utiliza para evaluar diferentes aspectos relacionados con la docencia son los cuestionarios, a los que nos referiremos como un instrumento de medición compuesto por un conjunto de preguntas con respuestas cerradas y ordenadas en base a una escala (Lacave et al., 2015).

En la realización de estos cuestionarios se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos primordiales: los sujetos que contestan al cuestionario, es decir, su edad, sexo, número, etc. En segundo lugar, la temporalidad, especificando el momento de realización, seguida del contenido, justificando las preguntas que componen el cuestionario y el tipo de respuestas y, finalmente, las herramientas que se utilizaron en su análisis (Lacave et al., 2015)

Los cuestionarios dirigidos a los niños del primer ciclo de primaria del Colegio La Reina, y del primer y tercer ciclo del colegio CEIP Valdelecrín constan de doce preguntas cerradas. Las preguntas se refieren al sexo, edad, idiomas hablados en casa, gusto por las asignaturas y el colegio, y la implementación de las asignaturas bilingües por parte del profesor.

Los cuestionarios dirigidos a los niños del tercer ciclo de primaria y 1º de la ESO del Colegio La Reina constan con un total de 16 preguntas cerradas. Las preguntas se refieren, una vez más, al sexo, la edad, el gusto y dificultad por las asignaturas bilingües y a la implementación por parte de los docentes de estas.

La finalidad del diseño de estos cuestionarios es el cumplimiento de los objetivos planteados en este estudio de investigación, para lo cual se han planteado preguntas en base a los objetivos generales y específicos (Melo et al., 2017). En la Tabla 1 se ponen como ejemplo una serie de preguntas con sus correspondientes objetivos.

Preguntas	Objetivos
P5: De las cosas que te explica tu profesor o profesora de <i>Science</i> o <i>Social Science</i>, entiendes...	O.E.2.1: Evaluar las competencias del alumnado y sus conocimientos O.E 2.2: Evaluar la implementación del proyecto por parte del profesorado
P7: ¿Te gustan las clases de <i>Science</i> y <i>Social Science</i>?	O.E.2.1: Evaluar el rendimiento del alumnado en términos de competencias y actitudes

P10: En tu clase la seño explica con... Libro-Proyector-Ordenador-Pizarra interactiva-Otros	O.E.2.2: Recepción e implementación del proyecto por parte del profesorado
--	--

Tabla 1.: Preguntas y objetivos.

Los cuestionarios dirigidos a los alumnos del primer ciclo de primaria y tercer ciclo (en el caso del CEIP Valdelecrín) incluyen una pregunta sobre la comprensión de los contenidos de *Science* y *Social Science* por parte de los alumnos, de acuerdo con el objetivo específico 2.1, en el que se busca evaluar el rendimiento del alumnado en términos de competencias, conocimientos y actitudes. Igualmente, se incluye un ítem sobre el gusto por las asignaturas bilingües por parte de los discentes, evaluando así su actitud respecto a estas materias de acuerdo, una vez más, con el objetivo específico 2.1. Se les pregunta, además, a los alumnos, su predilección entre *Science* y *Social Science*. Esta pregunta se incluye de acuerdo con el objetivo específico 2.1 que evalúa la actitud de los alumnos con respecto a las materias enseñadas en L2.

Otro ítem relevante del cuestionario consiste en qué medios utilizan los docentes para explicar en clase, esta pregunta es clave para determinar si los profesores hacen uso de las TIC en el aula, y, del mismo modo, evalúan la actitud del alumnado con respecto a este punto en base al objetivo específico 2.1.

Con relación a las competencias del alumnado que se mencionan en el objetivo específico 2.1 se realiza la siguiente pregunta en el cuestionario: “¿Qué es lo más difícil de las clases de *Science* y *Social Science*?”, con esta pregunta detectaremos las posibles dificultades que afrontan los estudiantes cuando reciben la enseñanza de las materias en L2. Igualmente, se les pregunta también qué es lo que más les gusta de estas clases, evaluando así las actitudes mencionadas en el objetivo específico 2.1 y la implementación de AICLE por parte del profesorado, que es parte del objetivo general 2.

El cuestionario dirigido a los alumnos del tercer ciclo de primaria (6º) y 1º ESO del colegio La Reina incluye ítems sobre el gusto por las asignaturas bilingües, para así evaluar la actitud de los alumnos con respecto a estas asignaturas en base al objetivo específico 2.1. Otra pregunta relevante es la que se refiere a la comprensión del alumnado de las explicaciones del profesor en las asignaturas bilingües, pregunta coincidente con el cuestionario del primer ciclo de primaria, de acuerdo con el objetivo específico 2.1.

Este cuestionario incluye, a su vez, dos ítems relacionados con los conocimientos y competencias del alumnado: “Aprendo el vocabulario en inglés sin problemas” y “Cuando leo en inglés comprendo bien lo que pone” ambas en base al objetivo específico 2.1.

Se incluye, asimismo, el ítem “Utilizo las tecnologías (ordenador, móvil y tableta) para hacer ejercicios en inglés en las asignaturas bilingües” para comprobar si la inclusión de las TIC se realiza de manera efectiva. Otro ítem clave se centra en averiguar si a los alumnos les resulta fácil aprender los contenidos que se imparten en las asignaturas bilingües de acuerdo con el objetivo específico 2.1.

Se realizan, del mismo modo, dos preguntas en relación con los medios usados por parte de los docentes a la hora de impartir la docencia en la L2, buscando la inclusión de las TIC como elemento fundamental de esta docencia en base al objetivo general 2. Estas preguntas coinciden con las del cuestionario del primer ciclo de primaria.

También se incluyen varias preguntas que son igualmente coincidentes con el cuestionario del primer ciclo: “¿Qué es lo que más te gusta de las clases de *Science* y *Social Science*? y ¿Qué es lo más difícil de las clases bilingües?” Una última pregunta incluye si el alumnado piensa que es adecuado el número de asignaturas bilingües impartidas, evaluando, una vez más, la actitud del alumnado con respecto a las asignaturas impartidas en L2 en base al objetivo específico 2.1.

Los cuestionarios se reproducen en su totalidad en los Anexos II y III.

Validación de los cuestionarios

Se realizó una prueba piloto con los cuestionarios dirigidos al primer ciclo de primaria y se determinaron los tipos de preguntas más adecuados, se determinó si los enunciados eran correctos y comprensibles, si la categorización de las respuestas era la correcta, si existía rechazo a algunas preguntas y si la duración del cuestionario era la apropiada (Martín Arribas, 2004).

Para la validación del cuestionario se determinó la validez del contenido mediante juicio de expertos para determinar el grado de comprensión de sus preguntas (Lacave et al., 2015). Tras la realización de esta prueba piloto, el testeo y el juicio de expertos (se consultaron cinco docentes del Colegio La Reina pertenecientes tanto a las áreas lingüísticas como a las no lingüísticas), se pasó a modificar el cuestionario para el tercer ciclo de primaria y 1º ESO. De los doce ítems con los que contaba inicialmente el cuestionario se pasa a dieciséis ítems en la versión posterior realizada para el tercer ciclo y 1º ESO. El nuevo documento incluye cuestiones más específicas relacionadas con la comprensión lectora, el aprendizaje de vocabulario en

inglés, el uso de las tecnologías por parte de los alumnos para la realización de proyectos y la adecuación del número de asignaturas en inglés; todo ello en base al objetivo general 2 y el objetivo específico 2.1. Se mantuvieron algunas preguntas coincidentes en ambos cuestionarios referidas al gusto por las asignaturas bilingües, la comprensión de las explicaciones del profesor en las asignaturas de L2, la ayuda en casa con las asignaturas bilingües, los medios que usa el docente para enseñar en L2, y lo percibido como más difícil de las clases bilingües.

Para la selección del grupo de expertos, se consideraron los siguientes aspectos: experiencia docente bilingüe en las etapas de primaria y secundaria, experiencia en las áreas lingüísticas y no lingüísticas y la experiencia de dichos docentes con el enfoque metodológico AICLE. Se seleccionó una muestra de cinco docentes expertos, que se comprometieron a evaluar los siguientes aspectos: los ítems de los cuestionarios y si estos representan la variable que se pretende medir, si el número de ítems es suficiente y si el protocolo del instrumento de medición es adecuado. De este grupo de expertos, tres de ellos pertenecen al área lingüística, y dos de ellos al área no lingüística.

Del mismo modo, también se determinó la validez del constructo para averiguar si las relaciones entre las variables se mantienen invariantes y pueden servir de base para la interpretación de los resultados en diferentes poblaciones (Lacave et al., 2015). El juicio de expertos nos llevó a modificar el cuestionario del primer ciclo tras la realización de la prueba piloto e incluir los aspectos de comprensión de vocabulario en inglés, comprensión lectora en L2 y adecuación de las asignaturas en inglés. Así, se cerró el cuestionario definitivo que pasó de los doce ítems iniciales a los dieciséis de los que consta su versión definitiva. Debemos tener en cuenta que en el colegio CEIP Valdelecrín fue usada la primera versión del cuestionario tanto en el primer como en el tercer ciclo de primaria, ya que la muestra fue tomada antes de la versión definitiva del mismo.

Con relación a la fiabilidad, debemos aclarar que este no es un instrumento que se pretenda usar como diagnóstico, sino descriptivo, para obtener la percepción acerca de la implementación del programa de bilingüismo. Así pues, no es necesario obtener la fiabilidad, dado que usamos un cuestionario ecléctico y no basado en una escala de Likert o con el mismo formato en todas sus preguntas.

7.2.1 Entrevistas

A su vez, se emplearon entrevistas dirigidas al profesorado tanto de las áreas lingüísticas como de las no lingüísticas dentro del proyecto bilingüe del colegio La Reina y el colegio CEIP

Valdelecrín. Asimismo, se entrevistó al director del Centro, como parte principal del equipo educativo. Se incluye también en este apartado una entrevista a una profesora del equipo bilingüe del Colegio privado Novaschool, para así establecer una comparativa con los centros concertado y público. Todas estas entrevistas serán analizadas de manera cualitativa.

Los objetivos de estas entrevistas han sido:

- Evaluar la eficacia del proyecto bilingüe;
- Evaluar el rendimiento del alumnado en términos de competencias, conocimientos y actitudes;
- Evaluar la recepción e implementación del proyecto por parte del profesorado.
- Evaluar la recepción del proyecto por parte del equipo directivo.

Las entrevistas se dividen en tres tipos: entrevistas a los profesores del área lingüística (Inglés), entrevistas a los profesores de las áreas no lingüísticas (Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y Educación Artística), y entrevistas dirigidas al director/a del centro. Todas las entrevistas constan de siete preguntas cada una.

En las entrevistas, tanto a los profesores del área lingüística como las no lingüísticas, se incluyen preguntas relacionadas con la recepción del proyecto bilingüe por parte de los profesores: “¿Cómo piensas que se está desarrollando la implementación del programa bilingüe?” de acuerdo con los objetivos generales 1 y 2 evaluar el proceso de implantación el proyecto bilingüe y evaluar la eficacia del mismo, y al objetivo específico 2.2 recepción y evaluación del proyecto por parte del profesorado. Asimismo, se incluye una pregunta directamente relacionada con el enfoque metodológico AICLE: ¿Qué piensas de que los compañeros de las áreas no lingüísticas empleen el enfoque metodológico AICLE/CLIL en sus clases? ¿Piensas que es beneficioso y efectivo?” en base al objetivo general 2, evaluar la eficacia del proyecto bilingüe y al objetivo específico 2.2, recepción e implementación del proyecto por parte del profesorado.

Otra pregunta cuestiona a los docentes acerca de los beneficios del bilingüismo para el alumnado: “¿Piensas que los alumnos del colegio se están beneficiando de la educación bilingüe? ¿Piensas que este tiene algún inconveniente para ellos?”, esta pregunta se relaciona con el objetivo general 2, por el que se trata de evaluar la eficacia del proyecto bilingüe, y los objetivos específicos 2.1 y 2.2, que tratan el rendimiento del alumnado y la recepción del proyecto por parte del profesorado respectivamente. En la entrevista a los profesores de las áreas no lingüísticas, se incluyen, además, otras preguntas referidas a los retos a la hora de enseñar *Science* y *Social Science*, y preguntas referentes a la comprensión de los conceptos en

L2 por parte de los alumnos; todo esto en base a los objetivos específicos 2.1 y 2.2, que evalúan el rendimiento del alumnado y la recepción e implementación del proyecto por parte de los docentes.

El problema principal de la realización de dichas entrevistas fue la coordinación con los distintos centros educativos y con sus directores para poder realizarlas. Estas entrevistas se realizaron en un entorno relajado y neutro, de tal forma que no se condicionase la respuesta o la dirección de la entrevista. Además, se realizaron por separado a los profesores del área lingüística (Inglés) y no lingüística (Conocimiento del Medio Natural y Social y Educación Artística).

Las entrevistas, tanto al director del centro del Colegio La Reina, como a la directora del centro del CEIP Valdelecrín, se componen de siete preguntas referidas a su opinión sobre el programa de bilingüe y, sobre todo, a las dificultades organizativas encontradas durante la implantación del mismo en base a los objetivos generales 1 y 2, que tratan la evaluación de la implantación y evaluación de la eficacia del proyecto bilingüe, y a los objetivos específicos 2.1, que evalúa las competencias del alumnado y 2.3, que evalúa la recepción del proyecto por parte del equipo directivo. Se incluyen dos preguntas sobre la adecuación del número de horas dedicadas a la educación bilingüe, y la dificultad para conseguir recursos materiales para su implementación, de acuerdo con el objetivo general 1 y el objetivo específico 2.3. Las entrevistas completas se encuentran en los Anexos V, VI y VII, respectivamente.

7.2.2 Hojas de observación

Otra parte del estudio cualitativo se llevó a cabo mediante hojas de observación tomadas en las clases de Conocimiento de Medio Natural y Social, Educación Artística, Geografía y Música. Las hojas de observación constan de 34 ítems, divididos en 5 criterios distintos: La organización del contenido por parte del profesor, la implementación de sus clases, la interacción existente entre el alumno y el profesor, el manejo de la clase, y finalmente, el aprendizaje que de todo ello resulta en los alumnos.

La Tabla 2: Criterios y objetivos. resume los aspectos principales de las hojas de observación en base a los objetivos de este estudio. Las hojas de observación al completo se encuentran en el Anexo IV.

Criterio 1: Organización del contenido por parte del profesor	Objetivos
<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor habla todo el tiempo inglés. 2. El profesor responde a los problemas de los alumnos durante la lección. 	<p>O.G.1: Evaluación de la implantación del proyecto bilingüe.</p> <p>O.G.2: Evaluar la eficacia del proyecto bilingüe.</p> <p>O.E.2.2: Recepción e implementación del proyecto por parte del profesor.</p>
Criterio2: Implementación	Objetivos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Explica las ideas con claridad 2. Presenta ejemplos para aclarar términos 3. Utiliza el lenguaje corporal 	<p>O.G.1: Evaluación de la implantación del proyecto bilingüe.</p> <p>O.G.2: Evaluar la eficacia del proyecto bilingüe.</p> <p>O.E.2.2: Recepción e implementación del proyecto por parte del profesor.</p>
Criterio 3: Interacción entre el alumno y el profesor	Objetivos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Facilita las preguntas de los alumnos y el debate. 2. Mantiene la atención de los alumnos. 3. Invita a los alumnos a realizar preguntas que implican juicio crítico. 	<p>O.G.1: Evaluación de la implantación del proyecto bilingüe.</p> <p>O.G.2: Evaluar la eficacia del proyecto bilingüe.</p> <p>O.E.2.1: Evaluar el rendimiento de los alumnos en términos de competencias y conocimientos.</p> <p>O.E.2.2: Recepción e implementación del proyecto por parte del profesor.</p>
Criterio 4: Manejo de la clase	Objetivos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Crea un buen ambiente de clase. 2. Usa recursos audiovisuales para apoyar los contenidos. 	<p>O.G.1: Evaluación de la implantación del proyecto bilingüe.</p> <p>O.G.2: Evaluar la eficacia del proyecto bilingüe.</p> <p>O.E.2.2: Recepción e implementación del proyecto por parte del profesor.</p>
Criterio 5: Aprendizaje exitoso de los alumnos	Objetivos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Los alumnos comprenden y asimilan los conceptos básicos de la lección. 2. Los alumnos participan activamente en la lección y muestran interés. 3. Los alumnos trabajan de manera autónoma y reciben un <i>feedback</i> adecuado por parte del profesor. 	<p>O.G.1: Evaluación de la implantación del proyecto bilingüe.</p> <p>O.G.2: Evaluar la eficacia del proyecto bilingüe.</p> <p>O.E.2.1: Evaluar el rendimiento de los alumnos en términos de competencias y conocimientos.</p> <p>O.E.2.2: Recepción e implementación del proyecto por parte del profesor.</p>

Tabla 2: Criterios y objetivos.

Los aspectos que se tuvieron en cuenta en el desarrollo de las hojas de observación fueron desarrollados en base a diferentes criterios. El criterio uno, que hace referencia a la organización del contenido por parte del profesor, incluye aspectos como la secuenciación de contenidos, la temporalización, el empleo del inglés en el aula, la atención a los problemas de los alumnos, y la relación de la clase con contenidos futuros.

El criterio dos, que se basa en la propia implementación de la clase, incluye aspectos como el uso del tono de voz por parte del profesor, la explicación clara de ideas, el uso del contacto visual, la relación que se establece con el alumnado, la proyección de gestos no verbales, la presentación de ejemplos para aclarar términos, la alteración de explicaciones para aclarar conceptos confusos y el uso del humor para mantener la atención.

El criterio tres se basa en la relación profesor-estudiante, e incluye los siguientes parámetros: el aliento al debate, mantener la atención del alumnado y su interés, hacer preguntas desafiantes a los alumnos de manera que desarrollen sus habilidades cognitivas, evitar el aburrimiento y la confusión, alentar y celebrar los logros de los alumnos, adaptar la lección al progreso de los estudiantes y adoptar una estructura clara en el desarrollo de la clase. El cuarto criterio se refiere al manejo de la clase, e incluye aspectos como: crear un ambiente óptimo en clase en base a la distribución de esta y usar materiales audiovisuales que ayuden en el desarrollo de la clase.

Finalmente, el último criterio trata el aprendizaje de los alumnos. Encontramos aspectos como la comprensión de conceptos básicos de la lección, la participación activa en clase, el interés mostrado por los alumnos en la lección, el trabajo autónomo de los alumnos y el *feedback* que estos reciben.

7.3 Muestra

En la parte cuantitativa, la muestra consta de alumnos y alumnas del primer ciclo, tercer ciclo y 1º de la ESO del Colegio concertado La Reina. Asimismo, participaron alumnos y alumnas del primer y tercer ciclo del colegio público Valdelecrín. En el colegio La Reina obtuvimos, en el primer ciclo de primaria, una muestra de 50 participantes, 21 del curso primero y 29 del segundo. En el tercer ciclo de primaria (curso 6º) tenemos una muestra de 27 participantes. Asimismo, en el primer curso de la ESO tenemos una muestra total de 106 estudiantes. En el colegio público CEIP Valdelecrín tenemos una muestra del primer y tercer ciclo de primaria,

hay un total de 45 participantes, 23 son de segundo de primaria y 22 son de quinto de primaria. Estos datos se resumen en la Tabla 3:

Nivel	Colegio La Reina	CEIP Valdelecrín	Total
1er ciclo de Primaria	50	23	73
3er ciclo de Primaria	27	22	49
1º de Secundaria	106	0	106
Total	183	45	228

Tabla 3: Muestras por nivel y centros

En cuanto al estudio cualitativo, la selección de los participantes se basó en la mejor representatividad o conocimiento del fenómeno en estudio para clasificar la información de manera segura y efectiva, con datos de alta calidad y sin la necesidad de recabar grandes cantidades de información (Sparks y Smith, 2013).

En este estudio, utilizamos los criterios de diversidad significativa en la selección de participantes (Schofield, 2002). En este caso, hay tres centros con perfiles diversos: colegio público, colegio concertado y colegio privado. El factor de aprendizaje es el mismo, pero difieren en muchos otros aspectos. Por lo tanto, la principal dificultad fue diferenciar el efecto específico que el mismo tema de estudio tenía en diferentes sujetos, y si había algún efecto distinto entre estos tres centros.

Siguiendo el paradigma cualitativo, el uso de una muestra pequeña permite estudiar los fenómenos relevantes en profundidad, y comprender las acciones y significados que determinan sus circunstancias específicas en un contexto dado (Agulló, 2010).

Además, la entrevista se desarrolló mediante la creación de un escenario de múltiples temas para obtener más datos. Llevamos a cabo un total de 11 entrevistas a profesores de áreas lingüísticas y no lingüísticas, así como a los coordinadores bilingües y a los directores de ambos centros. En el colegio concertado La Reina se obtuvo una muestra de cinco docentes: tres pertenecientes al área lingüística, entre los que se encuentra la coordinadora bilingüe, y dos pertenecientes áreas no lingüísticas. Asimismo, contamos con la entrevista al director del centro.

En el colegio público CEIP Valdelecrín, obtenemos un total de tres entrevistas al equipo docente, dos pertenecientes a áreas no lingüísticas y una perteneciente al área lingüística, que a su vez es la coordinadora bilingüe del centro. Igualmente contamos con la entrevista a la directora del centro. Se incluye también una entrevista a una docente del Colegio privado Novaschool perteneciente al área no lingüística, para establecer una posterior comparativa con los resultados de los colegios concertado y público.

En cuanto a la muestra referente a las hojas de observación, tras las anotaciones realizadas en las mismas por la doctoranda mediante la observación directa en clase, estas se repartieron a los profesores del primer, tercer ciclo de primaria y 1º ESO de las áreas lingüísticas y no lingüísticas del colegio concertado La Reina, colegio público CEIP Valdelecrín y colegio privado Novaschool, para una observación visual de los resultados. Se observaron un total de diez profesores, ocho del área no lingüística y dos del área lingüística. De estos, seis profesores pertenecen al colegio Concertado La Reina, dos al colegio público CEIP Valdelecrín y dos al colegio privado Novaschool.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

8 Análisis de datos

8.1 Análisis cuantitativo

1ª PARTE: PRIMER CICLO DE PRIMARIA (Col. Concertado)

8.1.1 Descripción de la muestra

Se dispone de las respuestas de un total de 50 niños participantes: 21 del curso de 1º (42%) y 29 del curso de 2º (58%). En el total de la muestra hay una cierta mayoría de niñas (29) sobre niños (21). Por cursos, ambos sexos están igualados en 1º, siendo en 2º donde se produce el desequilibrio que implica mayor presencia del género femenino (Tabla 4).

	<i>Curso 1º primaria</i>	<i>Curso 2º primaria</i>	<i>Total</i>
<i>NIÑOS</i>	10	11	21
<i>NIÑAS</i>	11	18	29
<i>Total</i>	21	29	50

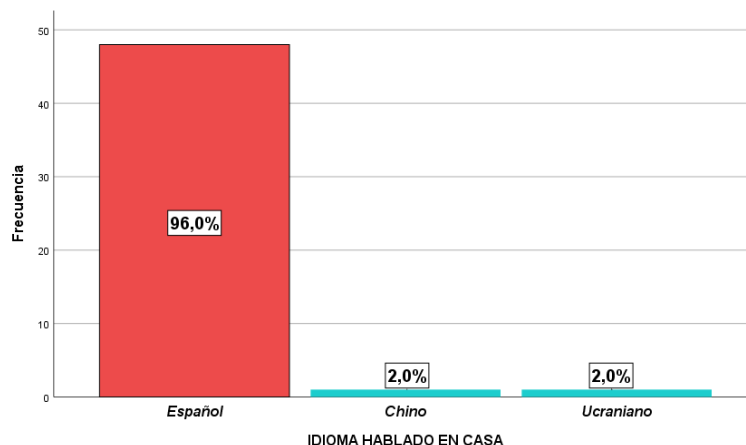
Tabla 4: Análisis descriptivo. Composición de la muestra por Curso y Género. Colegio Concertado. (N=50).

8.1.2 Descriptiva del cuestionario

A continuación, se procede a presentar la descriptiva global de las respuestas emitidas por estos 50 participantes al cuestionario realizado. Dado el carácter categórico de todas estas variables, se ha empleado como herramienta estadística la distribución de frecuencias y porcentajes de cada opción de respuesta. Los resultados se presentan gráficamente en porcentajes sobre el N total.

8.1.2.1 Idioma hablado en la casa

Casi la totalidad de la muestra habla español en sus casas: 96% (48 de 50). Por tanto, solamente 2 casos hablan otro idioma; en concreto 1 chino y 1 ucraniano. A esto se puede añadir que 1 participante indicó que en su casa se hablaba español más inglés.

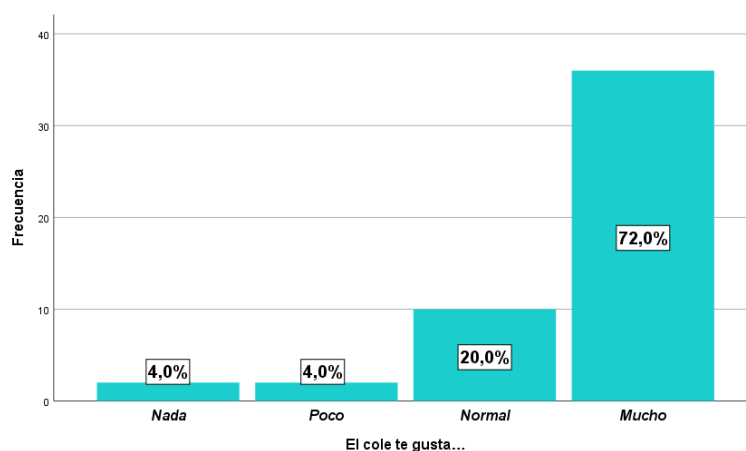


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 7: Diagrama de barras. Primer ciclo de primaria. N=50
Idioma que más se habla en casa.

8.1.2.2 Nivel de Agrado hacia el colegio

Una mayoría notable de la muestra, el 72%, afirma que el cole le gusta mucho, seguido de otro 20% que dice que le gusta lo normal. Solamente a 2 participantes les gusta poco y a otros 2 nada.



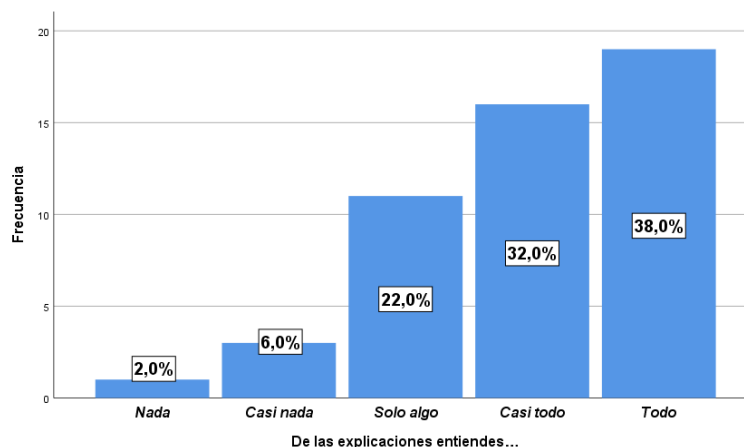
Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 8: Diagrama de barras. Primer ciclo de primaria. N=50
Nivel de Gusto/Agrado por el colegio

8.1.2.3 Comprensión de las explicaciones de los profesores de *Science* o *Social Science*

Se observa un notable porcentaje de sujetos que afirma que lo entiende todo (38%) o casi todo (32%), sumando entre ambos un 70% que son una clara mayoría. Por tanto, el otro 30% tiene

dificultades de comprensión de las explicaciones, de ellos solo 1 participante responde que no entiende nada y 3 que casi nada.

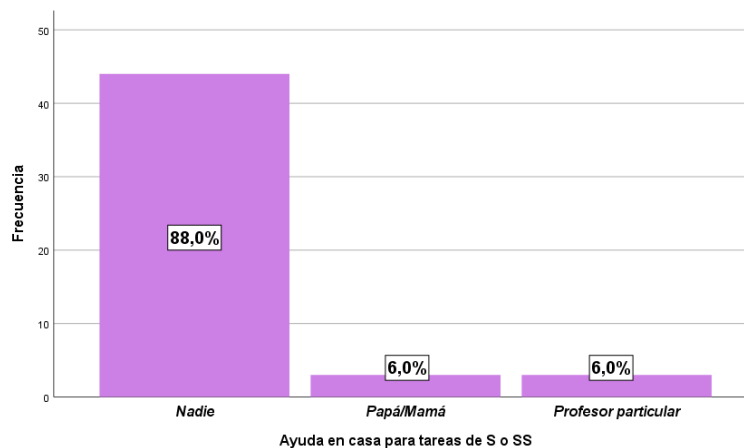


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 9: Diagrama de barras. Primer ciclo de primaria. N=50
Comprensión de las explicaciones de *Science* o *Social Science*

8.1.2.4 Ayuda con las tareas de *Science* o *Social Science*

Al respecto de la pregunta sobre la ayuda que tienen en sus casas para las tareas de estas dos materias, una gran mayoría de casos (88%) afirma que no le ayuda nadie. Del resto, que sí tiene ayuda (12%): a 3 sujetos les ayudan sus padres y a otros 3 un profesor particular.

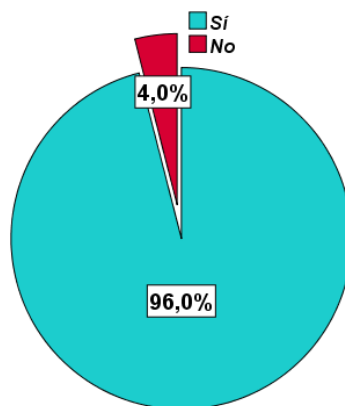


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 10: Diagrama de barras. Primer ciclo de primaria. N=50
Ayuda en casa von las tareas de *Science* o *Social Science*

8.1.2.5 Agrado hacia las asignaturas bilingües y asignatura favorita

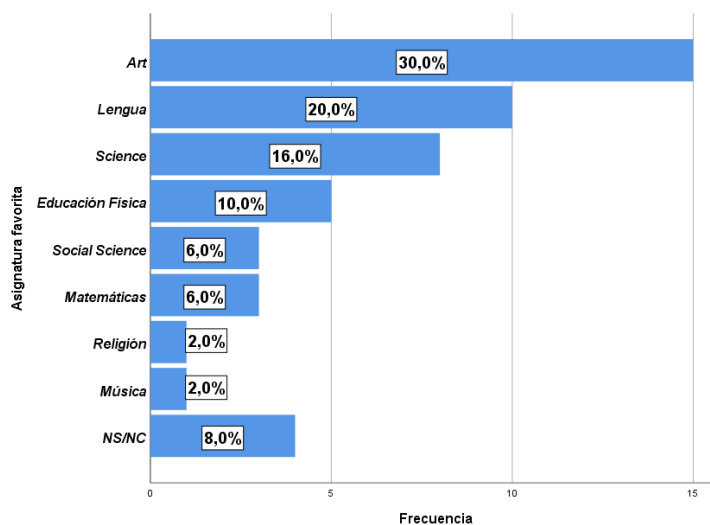
Prácticamente a la totalidad del grupo encuestado (96%) manifiesta su agrado por las materias que se imparten en inglés. Solamente 2 participantes dicen que no.



Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 11: *Diagrama de sectores*. Primer ciclo de primaria. N=50
Agrado/Gusto por las asignaturas bilingües

Preguntados sobre la asignatura que más le gusta (fig. 6), las respuestas sitúan a la de Arts en primer lugar (39%) seguida de Lengua (20%). *Science* ocupa la 3ª plaza (16%) y *Social Science* la quinta (6%). Es comentable el hecho de que hay 4 encuestados que han respondido que no saben cuál les gusta.

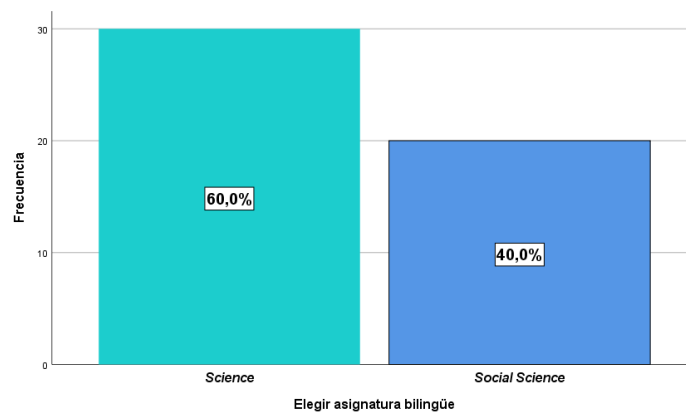


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 12: *Diagrama de barras*. Primer ciclo de primaria. N=50
Asignatura favorita

8.1.2.6 Elección entre *Science* y *Social Science*

A la pregunta en la que se les pide que elijan en *Science* y *Social Science* (fig. 7) se ha observado una cierta predilección por la *Science* (60%).

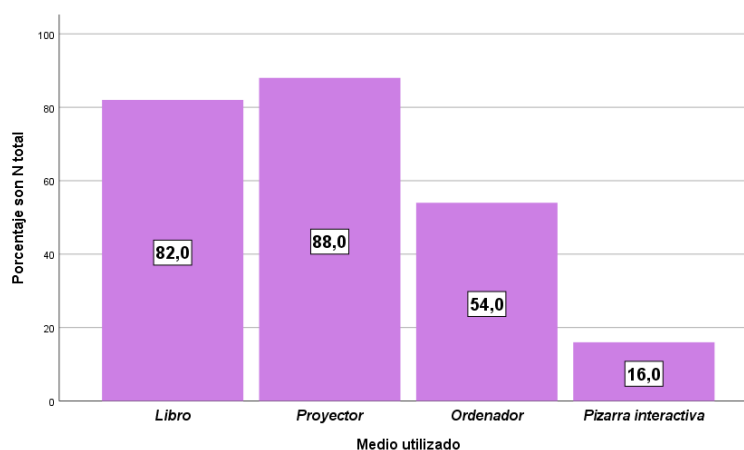


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 13: *Diagrama de barras*. Primer ciclo de primaria. N=50
Elección de asignatura

8.1.2.7 Utilización de medios en la clase

La pregunta sobre la utilización de medios por parte del profesorado en sus clases era de elección múltiple, es decir que se podía/debía marcar más de una opción. Por ello los porcentajes que se exponen en la figura 8 no suman el 100% sino que cada uno de ellos está calculado sobre el N total de encuestados participantes. Los resultados indican que el libro no es lo más utilizado (82%), y sí que los es el proyector (88%). Algo más de la mitad (54%) usa el ordenador; mientras que la pizarra interactiva es muy poco utilizada (16%).

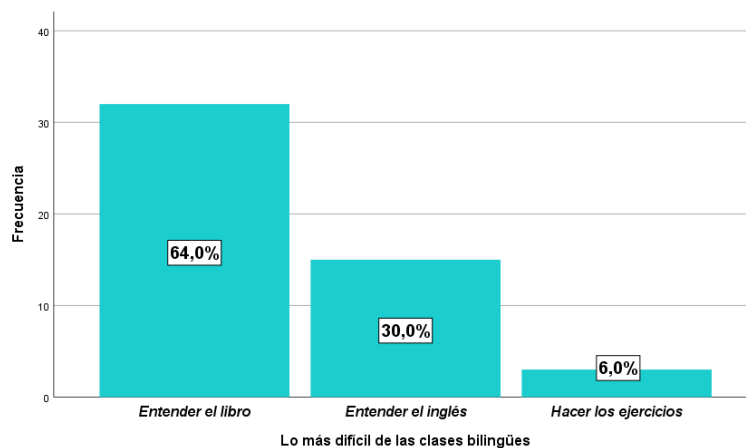


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 14: *Diagrama de barras*. Primer ciclo de primaria. N=50
Utilización de medios en clase

8.1.2.8 Mayor dificultad en las clases bilingües

Al respecto de lo que les parece más difícil en las clases de *Science* y *Social Science*, un 64% afirma que es entender el libro (problemas lectores). Menos de la mitad, un 30%, ha respondido que es entender el inglés, y un escaso 6% tiene problemas con las tareas y ejercicios.

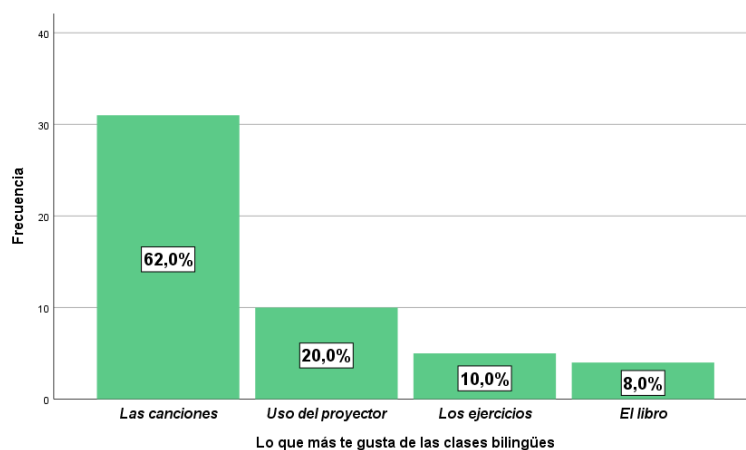


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 15: *Diagrama de barras*. Primer ciclo de primaria. N=50
Dificultad en la clases bilingües

8.1.2.9 Lo que más les gusta en las clases bilingües

Y por último, lo que más les gusta de estas clases son las canciones de una forma muy destacada con respecto al resto de opciones (62%). Lo que menos les gusta es el libro (8%) respuesta que concuerda con las dificultades lectoras que se encontraban en la pregunta anterior.



Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 16: *Diagrama de barras*. Primer ciclo de primaria. N=50
Lo que más les gusta en las clases bilingües

8.1.3 Análisis comparativo

A continuación, se ha procedido a comparar las respuestas a las preguntas anteriores en función del curso (1º vs 2º) de primaria en el que se encuentran y del sexo de los estudiantes. Para ello se ha empleado el conocido Test Chi-cuadrado de independencia que si bien es cierto que se trata de una prueba estadística para determinar la existencia/ausencia de relación entre variables categóricas, de la existencia de la misma se puede inferir la existencia de diferencias

significativas en la variable de respuesta entre las categorías del factor (en este caso el curso y sexo) a partir de los valores de los residuos estandarizados corregidos que son valores similares a las Z de la normal (se considera indicativo de significación cuando estos residuos son ≥ 2). Se completa el análisis con la estimación del tamaño del efecto. Este estadístico estandariza las diferencias observadas entre dos o más grupos. En los Test Chi-cuadrado el tamaño del efecto se expresa en forma de R^2 (porcentaje de variabilidad de las respuestas que está explicada/asociada) y se estima como el cuadrado del Índice W de Cramer, estadístico especialmente descrito para este tipo de cruces y similar al coeficiente de Pearson.

Se fija como límite de la significación el clásico 5% (significativo si $p < .05$); pero dado el tamaño de muestra, se toman como posibles indicios de significación todas las $p < .10$ (casi significativo: $< 10\%$).

8.1.3.1 Diferencias entre cursos

Los resultados de la comparación entre los cursos 1º y 2º de primaria, se resumen en la tabla 2 que sigue. Ante lo reducido del N total y de cada curso, aquellas variables donde aparece una casi significación ($p < .10$) con un tamaño del efecto al menos moderado-medio ($> 8\%$) deben ser consideradas como indicativos de relación.

De estos resultados se deduce que:

- No existen indicios estadísticos de diferencias entre cursos, por la falta de significación de forma sólida ($p > .10$) junto a tamaño del efecto pequeños ($< 4\%$) en las variables: Comprensión de las explicaciones, Gusto por las clases bilingües, Elección entre *Science* y *Social Science*, utilización del libro y utilización del proyector por parte del profesor, y por último en lo que más le gusta de las clases bilingües.
- Hay indicios de posibles relaciones que impliquen alguna diferencia entre cursos, puesto que se observa una casi significación ($p < .10$) acompañado de efectos al menos ya moderados en:
 - Uso de la pizarra interactiva por parte del profesor (efecto moderado: 6.5%) que en función de los datos recogidos podría ser mayor en el curso 2º (4.8% vs 24.1%).
 - Ayuda en casa en las tareas del colegio (tamaño del efecto moderado-alto: 11.0%), donde se observa más autonomía en los alumnos de 2º (nadie: 76.2% vs 96.6%).

- Gusto por el cole (efecto en el límite de ser ya considerado como grande: 13.2%), en la que según nuestros datos parece que les gusta más a los de 1º (mucho: 81.0% vs 65.5%; normal: 9.5% vs 27.6%).
- Existe relación significativa ($p < .05$) que implica diferencias entre cursos en la Asignatura preferida, que a la vista de las respuestas de nuestros participantes podemos concluir que a los de 1º les gusta más: Art (38.1%) y Educación física (19.0%), junto a otro notable grupo de indecisos (19.0%); mientras que a los de 2º les gusta más: Lengua (24.1%); *Science* (24.1%) y Matemáticas (10.3%).
- Y existen altas significaciones (al menos $p < .01$) en:
 - La utilización del ordenador por parte del profesor (efecto grande: 21.1%) que según las respuestas que tenemos, es mayor en 1º (81.0% vs 34.5%).
 - Y sobre todo en la Máxima dificultad para entender las clases bilingües (con tamaño del efecto muy grande del 36.5%), donde de los datos se deduce que lo más difícil es entender a la profesora en 1º (61.9%) y en cambio entender el idioma inglés en 2º (82.8%).

		Muestra total (N=50)	Porcentaje (frec.)		Test Chi-cuadrado		Tamaño del efecto
			Curso 1° (n=21)	Curso 2° (n=29)	Valor	P valor	
GUSTO POR EL COLE	<i>Mucho</i>	72.0 % (36)	81.0 % (17)	65.5 % (19)	6.60 †	.086	.132
	<i>Normal</i>	20.0 % (10)	9.5 % (2)	27.6 % (8)			
	<i>Poco</i>	4.0 % (2)	9.5 % (2)	0.0 % (0)			
	<i>Nada</i>	4.0 % (2)	0.0 % (0)	6.9 % (2)			
COMPRENSIÓN EXPLICACIONES	<i>Todo</i>	38.0 % (19)	33.3 % (7)	41.4 % (12)	1.76 NS	.781	.035
	<i>Casi todo</i>	32.0 % (16)	33.3 % (7)	31.0 % (9)			
	<i>Solo algo</i>	22.0 % (11)	23.8 % (5)	20.7 % (6)			
	<i>Casi nada</i>	6.0 % (3)	9.5 % (2)	3.4 % (1)			
	<i>Nada</i>	2.0 % (1)	0.0 % (0)	3.4 % (1)			
AYUDA EN TAREAS	<i>Nadie</i>	88.0 % (44)	76.2 % (16)	96.6 % (28)	5.47 †	.065	.110
	<i>Padres</i>	6.0 % (3)	14.3 % (3)	0.0 % (0)			
	<i>Profe. Part.</i>	6.0 % (3)	9.5 % (2)	3.4 % (1)			
LE GUSTAN LAS CLASES BILINGÜES		96.0 % (48)	95.2 % (20)	96.6 % (28)	0.06 NS	.815	.001
ASIGNATURA PREFERIDA	<i>Art</i>	30.0 % (15)	38.1 % (8)	24.1 % (7)	16.44 *	.036	.328
	<i>Educ. Física</i>	10.0 % (5)	19.0 % (4)	3.4 % (1)			
	<i>Lengua</i>	20.0 % (10)	14.3 % (3)	24.1 % (7)			
	<i>Matemáticas</i>	6.0 % (3)	0.0 % (0)	10.3 % (3)			
	<i>Música</i>	2.0 % (1)	0.0 % (0)	3.4 % (1)			
	<i>Science</i>	16.0 % (8)	4.8 % (1)	24.1 % (7)			
	<i>Social Science</i>	6.0 % (3)	4.8 % (1)	6.9 % (2)			
	<i>Religión</i>	2.0 % (1)	0.0 % (0)	3.4 % (1)			
	<i>NS/NC</i>	8.0 % (4)	19.0 % (4)	0.0 % (0)			
ELEGIR ASIGNATURA	<i>Science</i>	60.0 % (30)	66.7 % (14)	55.2 % (16)	0.67 NS	.413	.013
	<i>Social Science</i>	40.0 % (20)	33.3 % (7)	44.8 % (13)			
PROFE. UTILIZA LIBRO		82.0 % (41)	90.5 % (19)	75.9 % (22)	1.76 NS	.184	.035
PROFE. UTILIZA PROYECTOR		88.0 % (44)	90.5 % (19)	86.2 % (25)	0.21 NS	.647	.004
PROFE. UTILIZA ORDENADOR		54.0 % (27)	81.0 % (17)	34.5 % (10)	10.59**	.001	.212
PROFE. UTILIZA PIZARRA INTERACTIVA		16.0 % (8)	4.8 % (1)	24.1 % (7)	3.40 †	.065	.068
MÁX. DIFIC. EN CLASES	<i>Entender inglés</i>	64.0 % (32)	38.1 % (8)	82.8 % (24)	18.25**	.000	.365
	<i>Entender profe</i>	30.0 % (15)	61.9 % (13)	6.9 % (2)			
	<i>Hacer ejercicios</i>	6.0 % (3)	0.0 % (0)	10.3 % (3)			
LO QUE MÁS LE GUSTA	<i>Canciones</i>	62.0 % (31)	71.4 % (15)	55.2 % (16)	1.59 NS	.661	.032
	<i>Proyector</i>	20.0 % (10)	14.3 % (3)	24.1 % (7)			
	<i>Ejercicios</i>	10.0 % (5)	9.5 % (2)	10.3 % (3)			
	<i>Libro</i>	8.0 % (4)	4.8 % (1)	10.3 % (3)			

N.S. = NO significativo al 10% (p>.105) † = Casi significativo (p<.10) * = Significativo al 5% (p<.05) ** = Altamente significativo al 1% (p<.01)

En **negrita**, las categorías donde se aprecia significación (residuo=>2)

Tabla 5: *Análisis inferencial comparativo*. Comparación en función del CURSO, de las respuestas dadas al Cuestionario por los alumnos de Primer ciclo de Primaria (N=50).

8.1.3.2 Diferencias entre sexos

Con la misma metodología y bajo la misma advertencia sobre el N reducido y los indicios de relación, se han comparado las respuestas en función del sexo. Los resultados (Tabla 6) nos permiten concluir que:

- apenas aparecen variables donde existan diferencias entre niños y niñas que puedan demostrar su significación estadística (valores de $p > .10$). Aun así hay 3 variables con tamaños del efecto bastante notorios, que podrían ser algún indicio de diferencias por razón de género: (1) el Gusto por el cole, que podría ser algo mayor en las niñas; (2) la comprensión de las explicaciones que parece que podría ser mejor, también en niñas; y (3) en la asignatura preferida, que a la vista de las respuestas recogidas, se podría apuntar a una mayor preferencia de Art en las niñas frente a una mayor indefinición en los niños, donde quizás Lengua podría ser la única que despunta algo.
- Por el contrario, en variables como: Ayuda doméstica en las tareas, la elección entre *Science* y *Social Science*, la utilización de medios en las clases (libro, proyector, etc...) y lo que más le gusta en las clases bilingües, no hay indicios estadísticos para poder sospechar alguna diferencia, por lo que se debe de concluir que niños y niñas responden de forma muy similar entre sí.
- Sí que tenemos una casi significación ($p > .10$) pero con un tamaño del efecto moderado-bajo (solo del 5.8%) en el agrado por las clases bilingües, que es total en las niñas (100%) y no en los niños, aunque es muy mayoritario (90.5%).
- Y, por último, solamente aparece una relación estadísticamente significativa ($p < .05$) junto a un tamaño del efecto grande: 17.3%) en lo que les resulta más difícil en las clases bilingües. Según las respuestas recogidas, claramente lo más difícil para las niñas es entender a la profesora (79.3%) mientras que, en el caso de los niños, las respuestas se reparten entre la dificultad del propio idioma inglés (42.9%) y la citada de comprensión a la profesora (42.9%) e incluso la de hacer los ejercicios que no se citó por ninguna niña.

		Muestra total (N=50)	Porcentaje (frec.)		Test Chi-cuadrado		Tamaño del efecto
			NIÑOS (n=21)	NIÑAS (n=29)	Valor	P valor	
GUSTO POR EL COLE	<i>Mucho</i>	72.0 % (36)	57.1 % (12)	82.8 % (24)	5.26 ^{NS}	.154	.105
	<i>Normal</i>	20.0 % (10)	28.6 % (6)	13.8 % (4)			
	<i>Poco</i>	4.0 % (2)	9.5 % (2)	0.0 % (0)			
	<i>Nada</i>	4.0 % (2)	4.8 % (1)	3.4 % (1)			
COMPRENSIÓN EXPLICACIONES	<i>Todo</i>	38.0 % (19)	19.0 % (4)	51.7 % (15)	6.68 ^{NS}	.154	.139
	<i>Casi todo</i>	32.0 % (16)	38.1 % (8)	27.6 % (8)			
	<i>Solo algo</i>	22.0 % (11)	28.6 % (6)	17.2 % (5)			
	<i>Casi nada</i>	6.0 % (3)	9.5 % (2)	3.4 % (1)			
	<i>Nada</i>	2.0 % (1)	4.8 % (1)	0.0 % (0)			
AYUDA EN TAREAS	<i>Nadie</i>	88.0 % (44)	90.5 % (19)	86.2 % (25)	2.95 ^{NS}	.229	.059
	<i>Padres</i>	6.0 % (3)	0.0 % (0)	10.3 % (3)			
	<i>Profe. Part.</i>	6.0 % (3)	9.5 % (2)	3.4 % (1)			
LE GUSTAN LAS CLASES BILINGÜES		96.0 % (48)	90.5 % (19)	100 % (29)	2.88 [†]	.090	.058
ASIGNATURA PREFERIDA	<i>Art</i>	30.0 % (15)	14.3 % (3)	41.4 % (12)	12.20 ^{NS}	.143	.244
	<i>Educ. Física</i>	10.0 % (5)	14.3 % (3)	6.9 % (2)			
	<i>Lengua</i>	20.0 % (10)	28.6 % (6)	13.8 % (4)			
	<i>Matemáticas</i>	6.0 % (3)	4.8 % (1)	6.9 % (2)			
	<i>Música</i>	2.0 % (1)	0.0 % (0)	3.4 % (1)			
	<i>Science</i>	16.0 % (8)	14.3 % (3)	17.2 % (5)			
	<i>Social Science</i>	6.0 % (3)	4.8 % (1)	6.9 % (2)			
	<i>Religión</i>	2.0 % (1)	0.0 % (0)	3.4 % (1)			
	<i>NS/NC</i>	8.0 % (4)	19.0 % (4)	0.0 % (0)			
ELEGIR ASIGNATURA	<i>Science</i>	60.0 % (30)	52.4 % (11)	65.5 % (19)	0.88 ^{NS}	.349	.017
	<i>Social Science</i>	40.0 % (20)	47.6 % (10)	34.5 % (10)			
PROFE. UTILIZA LIBRO		82.0 % (41)	85.7 % (18)	79.3 % (23)	0.34 ^{NS}	.561	.007
PROFE. UTILIZA PROYECTOR		88.0 % (44)	81.0 % (17)	93.1 % (27)	1.70 ^{NS}	.192	.034
PROFE. UTILIZA ORDENADOR		54.0 % (27)	61.9 % (13)	48.3 % (14)	0.91 ^{NS}	.340	.018
PROFE. UTILIZA PIZARRA INTERACTIVA		16.0 % (8)	19.0 % (4)	13.8 % (4)	0.25 ^{NS}	.617	.005
MÁX. DIF. EN CLASES	<i>Entender inglés</i>	64.0 % (32)	42.9 % (9)	20.7 % (6)	8.67 [*]	.013	.173
	<i>Entender profe</i>	30.0 % (15)	42.9 % (9)	79.3 % (23)			
	<i>Hacer ejercicios</i>	6.0 % (3)	14.3 % (3)	0.0 % (0)			
LO QUE MÁS LE GUSTA	<i>Canciones</i>	62.0 % (31)	61.9 % (13)	62.1 % (18)	1.36 ^{NS}	.715	.027
	<i>Proyector</i>	20.0 % (10)	23.8 % (5)	17.2 % (5)			
	<i>Ejercicios</i>	10.0 % (5)	4.8 % (1)	13.8 % (4)			
	<i>Libro</i>	8.0 % (4)	9.5 % (2)	6.9 % (2)			

N.S. = NO significativo al 10% (p>.105) † = Casi significativo (p<.10) * = Significativo al 5% (p<.05)

En **negrita**, las categorías donde se aprecia significación (residuo=>2)

Tabla 6: *Análisis inferencial comparativo*. Comparación en función del SEXO, de las respuestas dadas al Cuestionario por los alumnos de Primer ciclo de Primaria (N=50).

2ª PARTE: TERCER CICLO DE PRIMARIA (Col. Concertado)

8.1.4 Descripción de la muestra

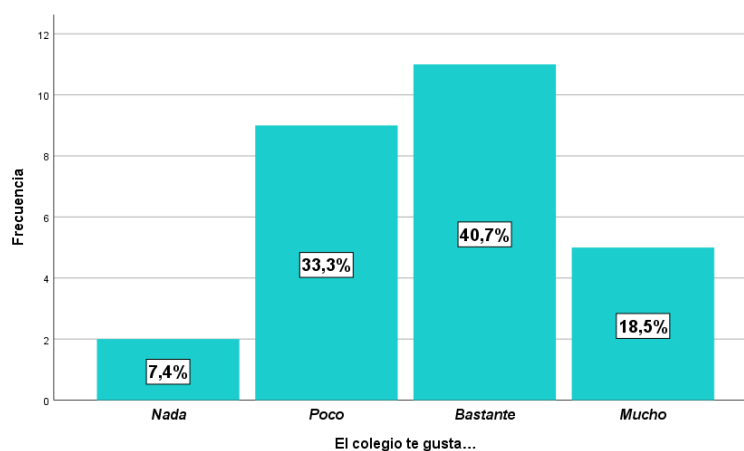
Se dispone de las respuestas de un total de 27 participantes de 6º de primaria del mismo colegio concertado anterior, entre 11 y 13 años, con ligera mayoría de niñas (59.3%; 16) frente a niños (40.7%; 11).

8.1.5 Descriptiva del cuestionario

Como en la sección anterior se procede a presentar la descriptiva general de las respuestas emitidas por estos 27 participantes al cuestionario realizado, en forma gráfica exponiendo los resultados en forma porcentual.

8.1.5.1 Gusto por el colegio

Las respuestas más emitidas varían entre un agrado normal (40.7%) y la opción de poco (33.3%). Si se unen los extremos, un 59.2% estaría en el lado positivo que da respuestas de agrado hacia el colegio.

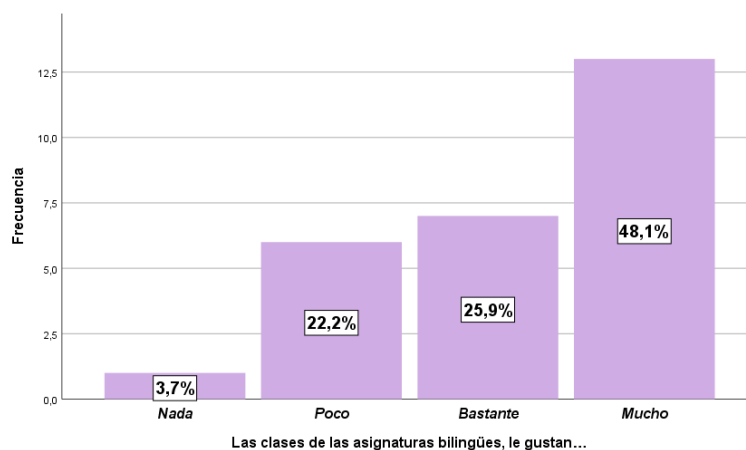


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 17: *Diagrama de barras*. Tercer ciclo de primaria. N=27
Gusto/Agrado por el colegio

8.1.5.2 Gusto por las clases de las asignaturas bilingües

Casi la mitad de esta muestra, un 48.1%, afirma que las asignaturas bilingües les gustan mucho. A ellos se les podría sumar otro 25.9% que respondió que bastante, para llegar a un notable 74% en el lado de las respuestas de agrado hacia estas asignaturas.

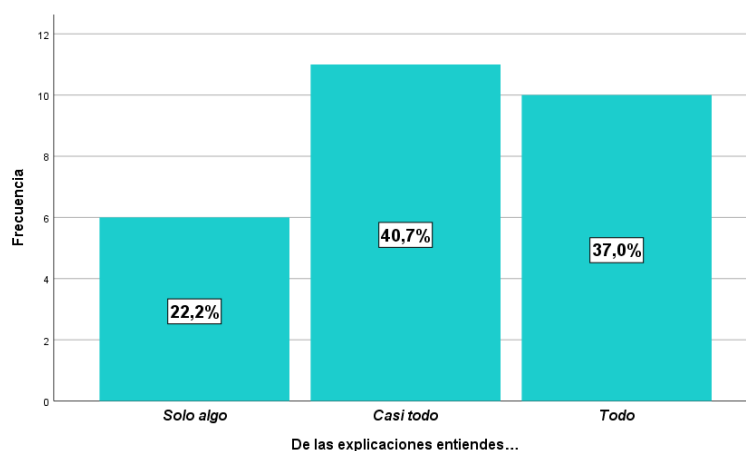


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 18: Diagrama de barras. Tercer ciclo de primaria. N=27
Agrado por las asignaturas bilingües

8.1.5.3 Comprensión de las explicaciones de los profesores de las asignaturas bilingües

Se ha encontrado que cerca de la mitad del grupo (40.7%) afirma que entiende casi todo de las explicaciones de los profesores de estas asignaturas. Junto a ellos, un 37.0% ha respondido que lo entiende todo. El restante 22.2% solo entiende algo (fig. 13).

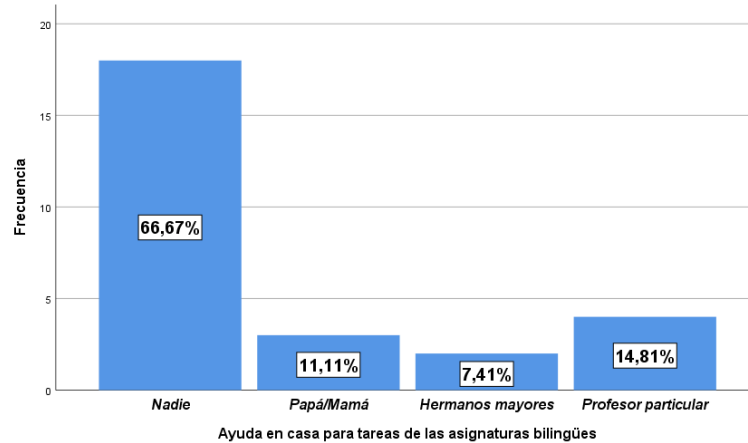


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 19: Diagrama de barras. Tercer ciclo de primaria. N=27
Comprensión de las explicaciones de las asignaturas bilingües

8.1.5.4 Ayuda en las tareas de las asignaturas bilingües

Un mayoritario, de los 2/3 de la muestra de participantes de este ciclo académico, nos dice que no la ayuda nadie con las tareas domésticas de estas asignaturas. El restante 33.3% sí cuenta con alguna ayuda que se reparte casi por igual entre: padres, hermanos mayores y profesores particulares (ver fig. 14).

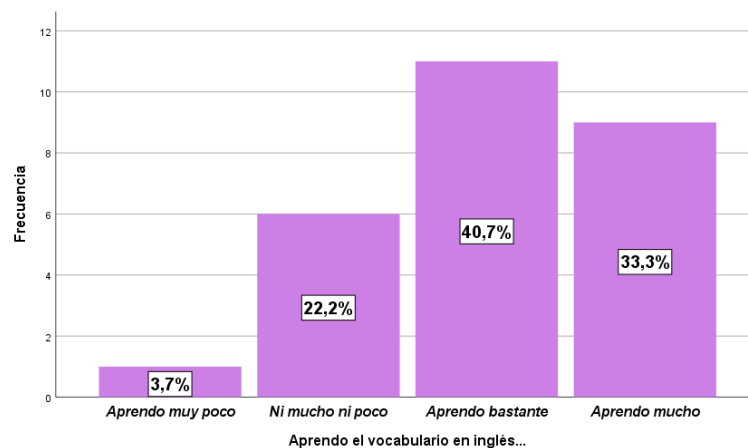


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 20: *Diagrama de barras*. Tercer ciclo de primaria. N=27
Ayuda en las tareas de las asignaturas bilingües

8.1.5.5 Aprendizaje del vocabulario inglés

Un 40.7% de este grupo de participantes ha respondido que aprende bastante vocabulario; y a ellos se les puede unir el 33.3% que afirmó que aprende mucho. Un 3.7% (que solo se corresponde con 1 caso) que nos ha dicho que aprende muy poco vocabulario.

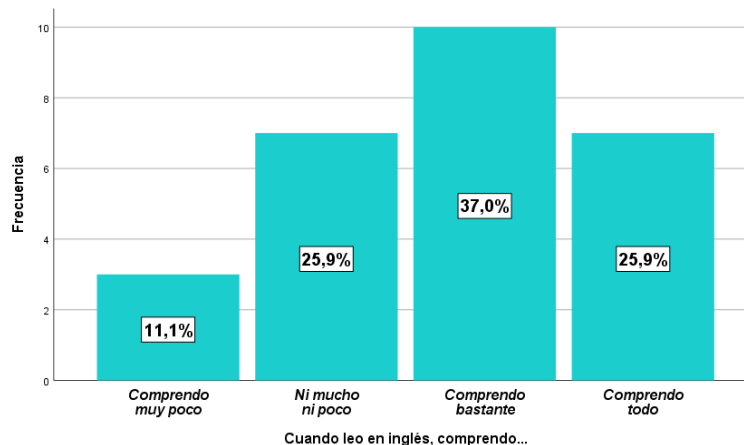


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 21: *Diagrama de barras*. Tercer ciclo de primaria. N=27
Aprendizaje del vocabulario inglés

8.1.5.6 Comprensión lectora del inglés

De los resultados obtenidos se deduce que el grado de comprensión lectora es bueno. Un 37.0% respondió que comprende bastante y un 25.9% que todo; lo que suma un 62.9% con buena comprensión. El restante 37.1% tiene, por tanto, algunas (25.9%) o muchas (11.1%) dificultades de comprensión lectora del inglés.

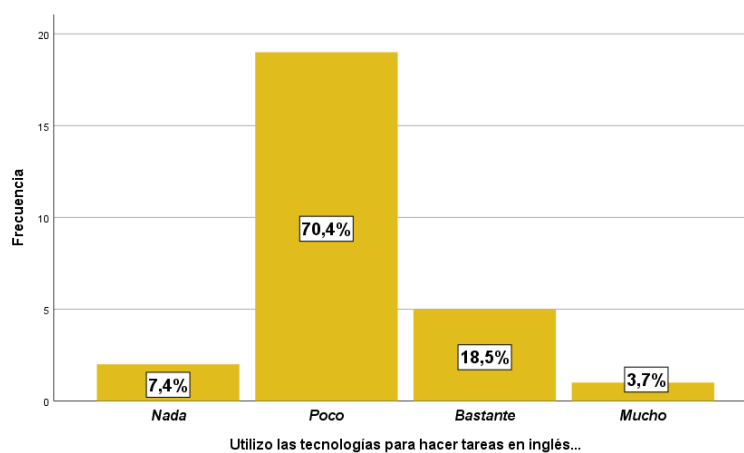


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 22: Diagrama de barras. Tercer ciclo de primaria. N=27
Comprensión lectora del inglés

8.1.5.7 Utilización de las tecnologías para la realización de tareas en inglés

A la pregunta sobre el uso que le dan a las tecnologías (ordenador, móvil y tablet) para realizar tareas en inglés de las asignaturas bilingües, un mayoritario 70.4% de la muestra ha respondido que las usa poco. Solo 1 participante dijo que las usa mucho.

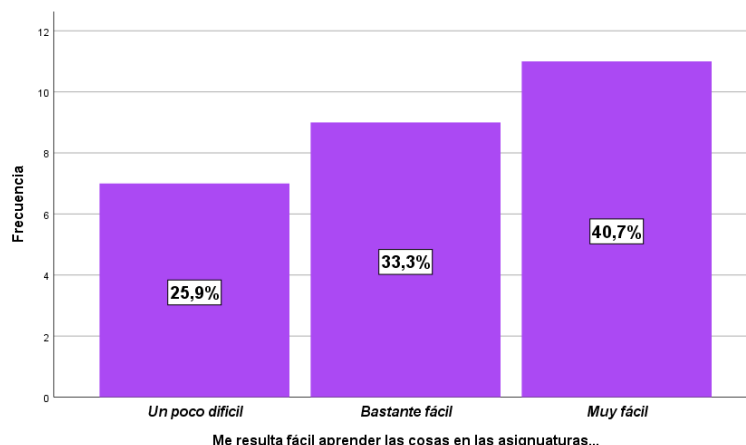


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 23: Diagrama de barras. Tercer ciclo de primaria. N=27
Utilización de Tecnologías en la realización de tareas en inglés

8.1.5.8 Aprendizaje de contenidos de las asignaturas que se imparten en inglés

En cuanto a la cuestión relativa a lo fácil o difícil que les resulta aprender los contenidos de las materias que se imparten en inglés, cerca de la mitad del grupo (40.7%) dice que les resulta muy fácil y otro 33.3% que bastante fácil.

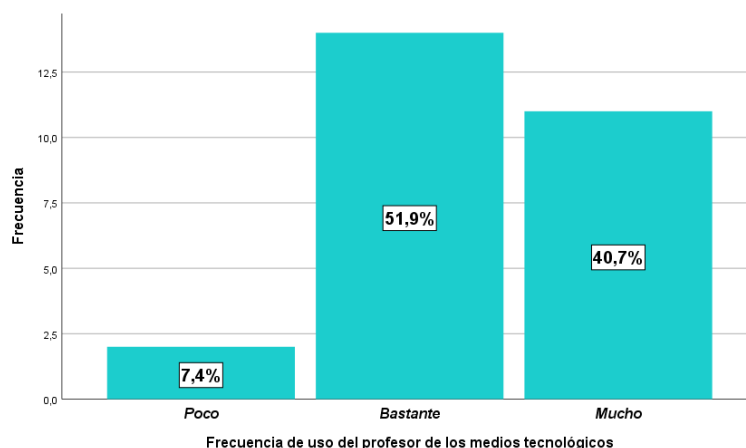


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 24: Diagrama de barras. Tercer ciclo de primaria. N=27
Aprendizaje de contenidos de las asignaturas que se imparten en inglés

8.1.5.9 Frecuencia de uso que hace el profesor de los medios tecnológicos

Algo más de la mitad del grupo (51.9%) afirma que sus profesores de estas materias utilizan bastante las tecnologías (proyector, internet, libro digital...) en las clases. Además, otro 40.7% ha respondido que las usan mucho.

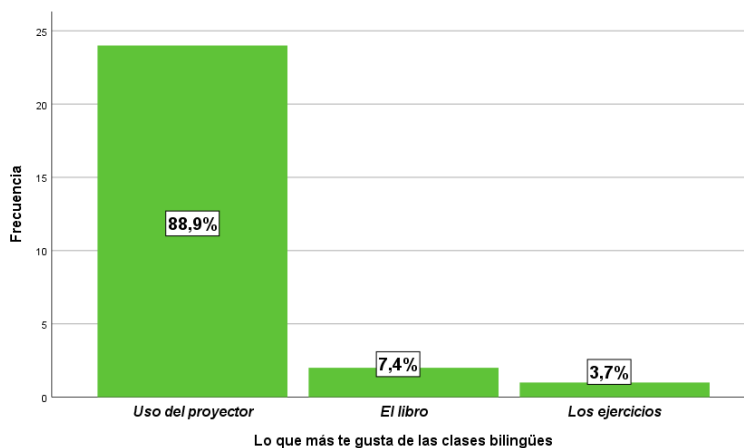


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 25: Diagrama de barras. Tercer ciclo de primaria. N=27
Frecuencias de uso que hace el profesor de los medios tecnológicos

8.1.5.10 Lo que más les gusta en las clases bilingües

Al respecto de lo que más les gusta de estas clases bilingües, sin duda, es el uso de proyector, respuesta que ha sido emitida por el 88.9% de los participantes de este grupo. Libros (2 casos) y ejercicios (solo 1) son el resto de las respuestas.

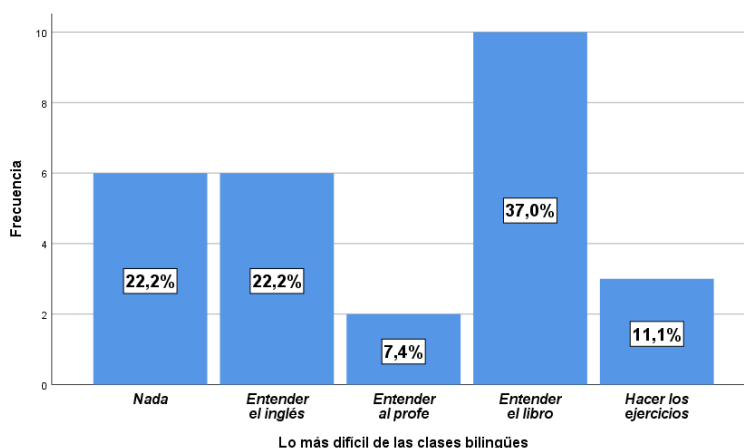


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 26: *Diagrama de barras*. Tercer ciclo de primaria. N=27
Lo que más les gusta en las clases bilingües

8.1.5.11 Lo más difícil en las clases bilingües

Hay bastante discrepancia en esta pregunta. Un 37.0% dice que le cuesta entender el libro, más otro 22.2% que afirma que el idioma en sí. Pero, en cambio, otro 22.2% ha respondido que nada le resulta difícil.

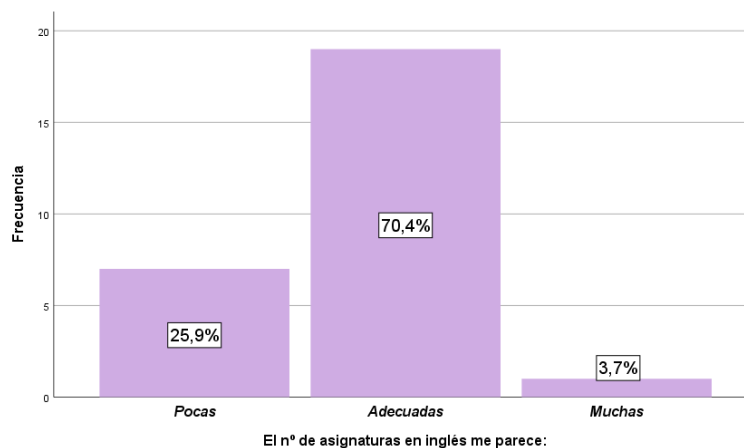


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 27: *Diagrama de barras*. Tercer ciclo de primaria. N=27
Lo más difícil en las clases bilingües

8.1.5.12 Adecuación del número de asignaturas bilingües

Para terminar este cuestionario, una mayoría del grupo (el 70.4%) nos ha dicho que le parece adecuado el número de asignaturas bilingües que hay.



Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 28: *Diagrama de barras*. Tercer ciclo de primaria. N=27
Adecuación del número de asignaturas bilingües

8.1.6 Análisis comparativo: diferencias entre sexos

Para este contraste entre grupos de niños y niñas, se ha empleado de nuevo la metodología Chi-cuadrado de apartados anteriores. Pero la reducción del N total y de grupos es un grave impedimento para la obtención de significaciones. En este caso, el valor del tamaño del efecto (recordemos, estimado como el cuadrado de la correlación V de Cramer) es el mejor indicador de la existencia de una relación que justifique posibles diferencias por razón de género. De hecho, en los resultados (Tabla 7) no ha aparecido ninguna significación y solamente 3 variables donde se podría hablar de una casi significación ($p < .01$). De estas 3 variables podemos concretar lo siguiente:

- La comprensión lectora del inglés en los libros (tamaño del efecto, grande: 27.8%) parece mejor en los chicos (45.5%: mucho) que en las chicas (bastante: 56.3%)
- En la pregunta acerca de lo que les resulta más difícil en las clases bilingües (efecto grande de casi un 30%) los datos parecen apuntar en el mismo sentido anterior, puesto que se ve en las chicas más casos que han respondido que entender el idioma (37.5%); en tanto que entre los chicos se responde más veces a las dificultades de entender al profesor y en hacer los ejercicios.
- Y la tercera variable con una casi significación (y efecto grande: 17.1%) es la opinión sobre la facilidad/dificultad de aprender los contenidos de este tipo de asignaturas.

Nuestros datos parecen indicar que mientras que en los chicos se tiende a responder que les es bastante fácil (54.5), entre las chicas hay una clara discrepancia, con un 43.8% que dicen que es muy fácil, pero con otro 37.5% que dicen que les es un poco difícil.

En el resto de variables ni hay significación ni sospecha de ella ($p > .10$), pero se ha encontrado algún efecto lo suficientemente alto como para que se deba de comentar:

- En el agrado por el colegio (efecto grande: 15.9%) se observa una tendencia de los chicos hacia la respuesta “poco” (54.5%) frente a las chicas que tienden hacia el “bastante” (50.0%)
- Y en la ayuda para las tareas en casa (efecto moderado: 10.1%), se puede observar que los chicos dicen más que no le ayuda nadie (72.7% vs 62.5%) mientras que entonces entre las niñas hay más respuestas de ayudas por parte de hermanos y profesorado particular.

En las demás variables, aunque se pueden apreciar algunas diferencias, no hay suficientes evidencias estadísticas como para poder hablar de que existan diferencias por razón de género.

		Muestra total (N=27)	Porcentaje (frec.)		Test Chi-cuadrado		Tamaño del efecto
			NIÑOS (n=11)	NIÑAS (n=16)	Valor	P valor	
GUSTO POR EL COLE	<i>Mucho</i>	18.5 % (5)	9.1 % (1)	25.0 % (4)	4.29 ^{NS}	.231	.159
	<i>Bastante</i>	40.7 % (11)	27.3 % (3)	50.0 % (8)			
	<i>Poco</i>	33.3 % (9)	54.5 % (6)	18.8 % (3)			
	<i>Nada</i>	7.4 % (2)	9.1 % (1)	6.3 % (1)			
GUSTO POR LAS CLASES BIL.	<i>Mucho</i>	48.1 % (13)	45.5 % (5)	50.0 % (8)	0.94 ^{NS}	.815	.035
	<i>Bastante</i>	25.9 % (7)	27.3 % (3)	25.0 % (4)			
	<i>Poco</i>	22.2 % (6)	27.3 % (3)	18.8 % (3)			
	<i>Nada</i>	3.7 % (1)	0.0 % (0)	6.3 % (1)			
COMPRENSIÓN EXPLICACIONES	<i>Todo</i>	37.0 % (10)	45.5 % (5)	31.3 % (5)	1.90 ^{NS}	.387	.070
	<i>Casi todo</i>	40.7 % (11)	45.5 % (5)	37.5 % (6)			
	<i>Solo algo</i>	22.2 % (6)	9.1 % (1)	31.3 % (5)			
AYUDA EN TAREAS	<i>Nadie</i>	66.7 % (18)	72.7 % (8)	62.5 % (10)	2.72 ^{NS}	.436	.101
	<i>Padres</i>	11.1 % (3)	18.2 % (1)	6.3 % (1)			
	<i>Hermanos</i>	7.4 % (2)	0.0 % (0)	12.5 % (2)			
	<i>Profe. Part.</i>	14.8 % (4)	9.1 % (1)	18.8 % (3)			
APRENDIZAJE DE VOCABUL.	<i>Mucho</i>	33.3 % (9)	27.3 % (3)	37.5 % (6)	1.90 ^{NS}	.594	.069
	<i>Bastante</i>	40.7 % (11)	45.5 % (5)	37.5 % (6)			
	<i>Regular</i>	22.2 % (6)	18.2 % (2)	25.0 % (4)			
	<i>Muy poco</i>	3.7 % (1)	9.1 % (1)	0.0 % (0)			
COMPRENSIÓN LECTORA	<i>Todo</i>	25.9 % (7)	45.5 % (5)	12.5 % (2)	7.49 [†]	.058	.278
	<i>Bastante</i>	37.0 % (10)	9.1 % (1)	56.3 % (9)			
	<i>Regular</i>	25.9 % (7)	27.3 % (3)	25.0 % (4)			
	<i>Muy poco</i>	11.1 % (3)	18.2 % (2)	6.3 % (1)			
USO TECNOLOGIAS PARA TRABAJOS (alumnos)	<i>Mucho</i>	3.7 % (1)	0.0 % (0)	6.3 % (1)	1.65 ^{NS}	.649	.061
	<i>Bastante</i>	18.5 % (5)	27.3 % (3)	12.5 % (2)			
	<i>Poco</i>	70.4 % (19)	63.6 % (7)	75.0 % (12)			
	<i>Nada</i>	7.4 % (2)	9.1 % (1)	6.3 % (1)			
USO TECNOLOGIAS PARA CLASES (profesores)	<i>Mucho</i>	40.7 % (11)	45.5 % (5)	37.5 % (6)	1.50 ^{NS}	.472	.056
	<i>Bastante</i>	51.9 % (14)	54.5 % (6)	50.0 % (8)			
	<i>Poco</i>	7.4 % (2)	0.0 % (0)	12.5 % (2)			
APRENDIZAJE DE CONTENIDOS	<i>Muy fácil</i>	40.7 % (11)	36.4 % (4)	43.8 % (7)	4.62 [†]	.099	.171
	<i>Bastante fácil</i>	33.3 % (9)	54.5 % (6)	18.8 % (3)			
	<i>Un poco difícil</i>	25.9 % (7)	9.1 % (1)	37.5 % (6)			
LO QUE MÁS LE GUSTA	<i>Proyector</i>	88.9 % (24)	90.9 % (10)	87.5 % (14)	0.77 ^{NS}	.681	.029
	<i>Libro</i>	7.4 % (2)	9.1 % (1)	6.3 % (1)			
	<i>Ejercicios</i>	3.7 % (1)	0.0 % (0)	6.3 % (1)			
MÁX. DIF. EN CLASES	<i>Entender inglés</i>	22.2 % (6)	0.0 % (0)	37.5 % (6)	8.08 [†]	.089	.299
	<i>Entender profe</i>	7.4 % (2)	18.2 % (2)	0.0 % (0)			
	<i>Entender libro</i>	37.0 % (10)	36.4 % (4)	37.5 % (6)			
	<i>Hacer ejercicios</i>	11.1 % (3)	18.2 % (2)	6.3 % (1)			
	<i>Nada</i>	22.2 % (6)	27.3 % (3)	18.8 % (3)			
Nº ASIGNATURAS EN INGLÉS	<i>Muchas</i>	3.7 % (1)	0.0 % (0)	6.3 % (1)	1.46 ^{NS}	.481	.054
	<i>Adecuadas</i>	70.4 % (19)	81.8 % (9)	62.5 % (10)			
	<i>Pocas</i>	25.9 % (7)	18.2 % (2)	31.3 % (5)			

N.S. = NO significativo al 10% (p>.105) † = Casi significativo (p<.10)

Tabla 7: Análisis inferencial comparativo. Comparación en función del SEXO, de las respuestas dadas al Cuestionario por los alumnos de Tercer ciclo de Primaria (N=27).

3ª PARTE: PRIMERO DE E.S.O. (Col. Concertado)

8.1.7 Descripción de la muestra

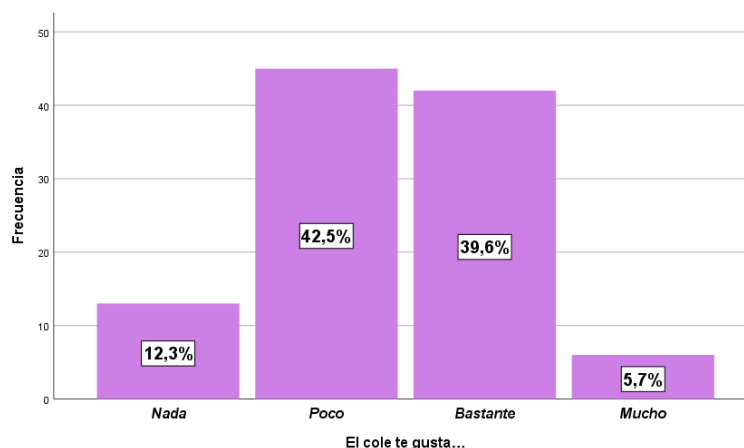
En este caso se han recogido las respuestas al cuestionario (el mismo anterior) de 106 estudiantes de 1º de E.S.O., entre 12 y 14 años, con ligera mayoría de niños (52.8%; 56) frente a niñas (47.2%; 50).

8.1.8 Descriptiva del cuestionario

A continuación, como en los anteriores grupos se realiza la descriptiva general de las respuestas de estos 106 participantes al cuestionario exponiendo en forma gráfica y porcentual los resultados.

8.1.8.1 Gusto por el colegio

Aunque un 39.6% ha respondido que bastante, es ligera mayoría los que dicen que les gusta poco (42.5%). Sumando ambos extremos, las opiniones están equilibradas: un 45.3% con respuestas más positivas, frente a un 54.7% con respuestas negativas hacia el agrado por el colegio.

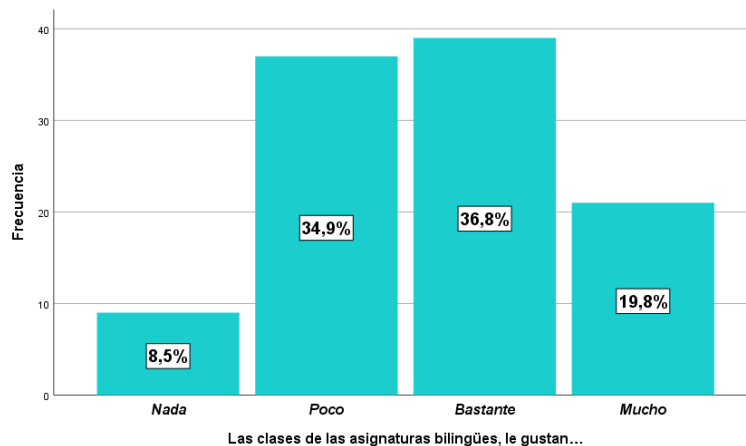


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 29: *Diagrama de barras*. Primer curso de la ESO. N=106
Gusto/Agrado por el colegio

8.1.8.2 Gusto por las clases de las asignaturas bilingües

Una situación similar se aprecia en las respuestas sobre el agrado hacia las clases de las asignaturas bilingües. Frente a un 36.8% que afirman que les gustan bastante, hay un 34.9% que dice que les gusta poco. Uniendo los dos extremos, vemos que son ligera mayoría los que han dado respuestas del lado positivo (56.6% vs 43.4%).

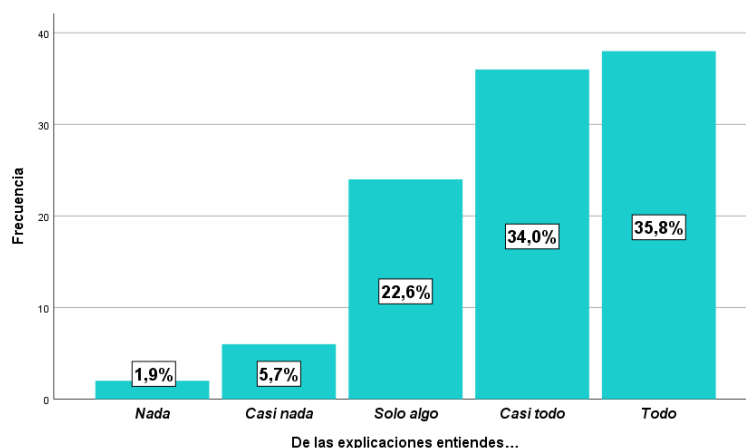


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 30: Diagrama de barras. Primer curso de la ESO. N=106
Agrado por las asignaturas bilingües

8.1.8.3 Comprensión de las explicaciones de los profesores de las asignaturas bilingües.

Se observa que entre los que dicen que lo entienden todo (35.8%) o casi todo (34.0%) suman ya más de los 2/3 de esta muestra (69.8%). El otro extremo apenas hay un 7.6% de estudiantes (1.9% dijo que no comprende nada: 2 casos).

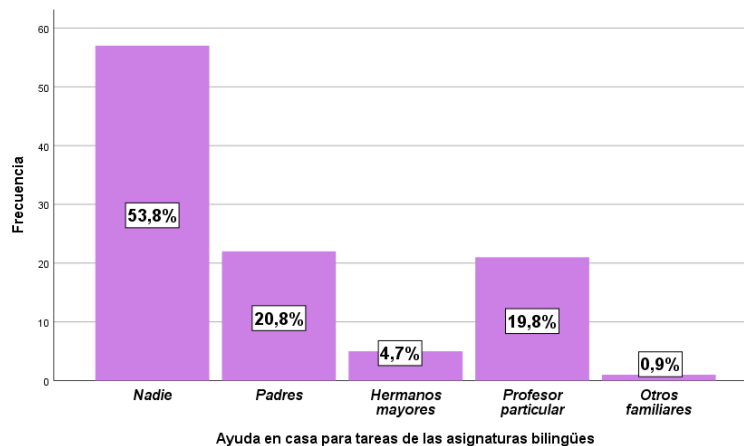


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 31: Diagrama de barras. Primer curso de la ESO. N=106
Comprensión de las explicaciones de las asignaturas bilingües

8.1.8.4 Ayuda en las tareas de las asignaturas bilingües

Más de la mitad de los estudiantes de este grupo (53.8%) han afirmado que no les ayuda nadie a las tareas de casa relativas a estas asignaturas bilingües. Entre los que dicen que sí tienen ayuda, a destacar a los padres (20.8%) y a los profesores particulares (19.8%) casi por igual.

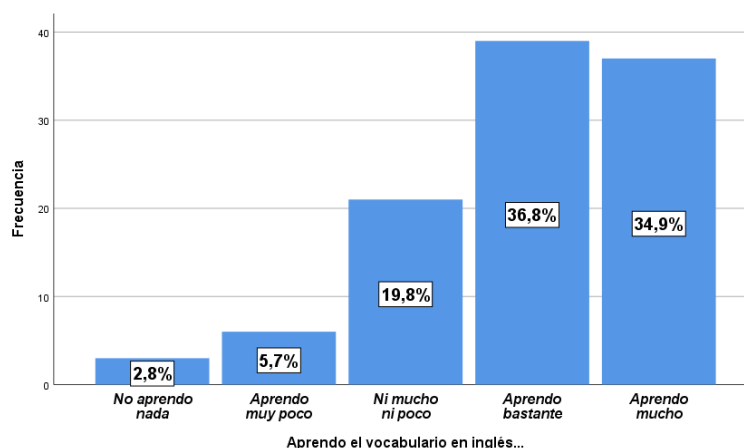


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 32: *Diagrama de barras*. Primer curso de la ESO. N=106
Ayuda en las tareas de las asignaturas bilingües

8.1.8.5 Aprendizaje del vocabulario inglés

Un 34.9% de este grupo de participantes ha respondido que aprende mucho vocabulario, a los que se puede unir el 36.8% que afirmó que aprende bastante. Solo un 2.8% (3 casos) han dicho que no aprenden nada vocabulario, más un 5.7% que dice que muy poco.

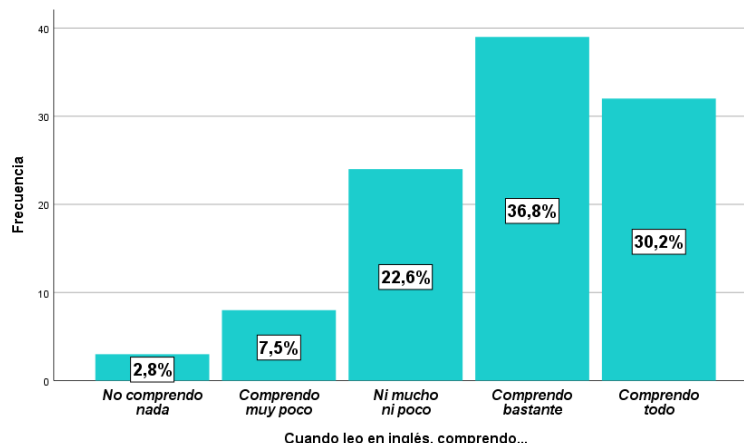


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 33: *Diagrama de barras*. Primer curso de la ESO. N=106
Aprendizaje del vocabulario inglés

8.1.8.6 Comprensión lectora del inglés

Parece que el grado de comprensión lectora del inglés de este grupo de estudiantes es buena ya que un 30.2% dice que lo entiende todo, más un 36.8% que respondió que entienden bastante. Los problemas de comprensión, por el contrario, le afectan a un 10.3% de los encuestados.

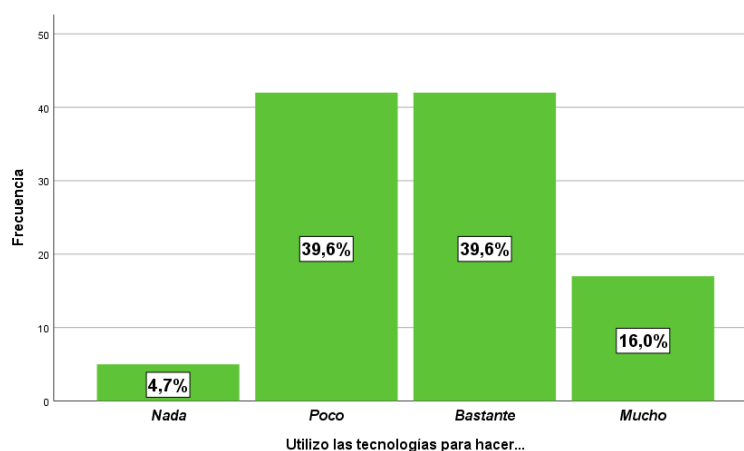


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 34: *Diagrama de barras*. Primer curso de la ESO. N=106
Comprensión lectora del inglés

8.1.8.7 Utilización de las tecnologías para la realización de tareas en inglés.

El uso de tecnologías (ordenador, móvil y tableta) para realizar tareas en inglés de las asignaturas bilingües, las respuestas se han repartido por igual (39.6%) entre los que las usan poco y los que las usan bastante. Sumando los extremos, hay un ligero dominio de los que tienden a darle uso (55.6%).

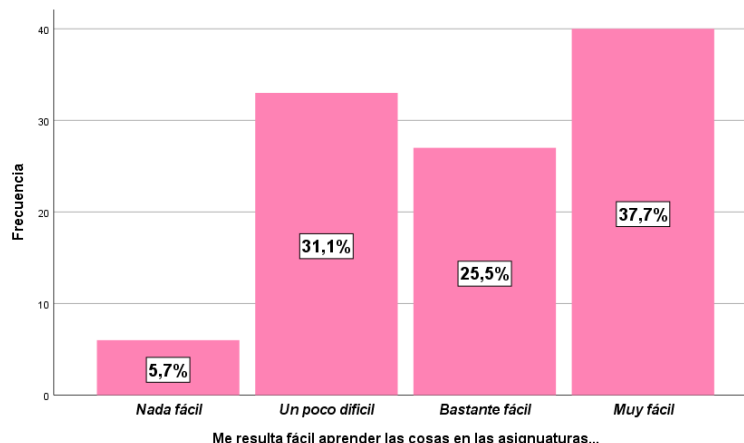


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 35: *Diagrama de barras*. Primer curso de la ESO. N=106
Utilización de Tecnologías en la realización de tareas en inglés

8.1.8.8 Aprendizaje de contenidos de las asignaturas que se imparten en inglés

A la cuestión sobre la fácil/difícil que les resulta aprender los contenidos de las asignaturas que se dan en inglés, si unimos los que responde que es muy fácil (37.7%) a los que dicen que bastante fácil (25.5%) tenemos a la mayoría de la muestra (63.2%). Pero no hay que olvidar al 31.1% que ha respondido que les resulta un poco difícil.

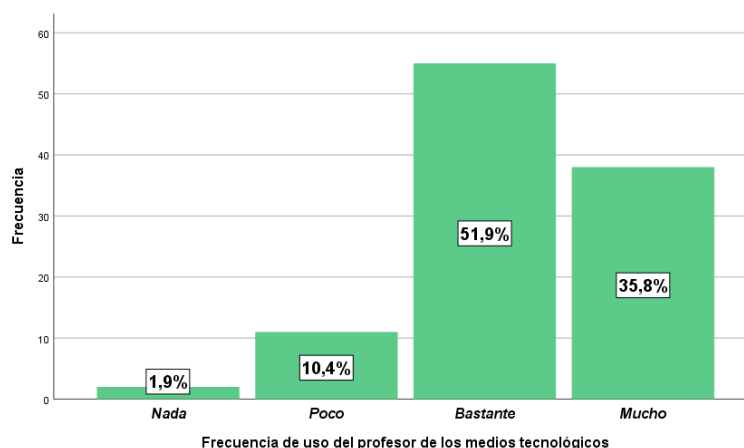


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 36: Diagrama de barras. Primer curso de la ESO. N=106
Aprendizaje de contenidos de las asignaturas que se imparten en inglés

8.1.8.9 Frecuencia de uso que hace el profesor de los medios tecnológicos

Algo más de la mitad del grupo (51.9%) afirma que sus profesores de estas materias utilizan bastante las tecnologías (proyector, internet, libro digital...) en las clases; junto a ellos, otro 35.8% ha respondido que la usan mucho.

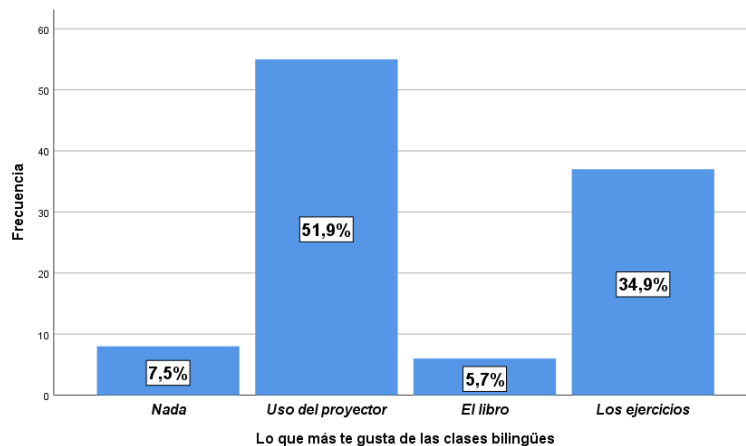


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 37: Diagrama de barras. Primer curso de la ESO. N=106
Frecuencias de uso que hace el profesor de los medios tecnológicos

8.1.8.10 Lo que más les gusta en las clases bilingües

A algo más de la mitad de la muestra lo que más les gusta de las clases de las asignaturas bilingües es el uso de proyector (51.9%). A esto le sigue la realización de ejercicios (34.9%).

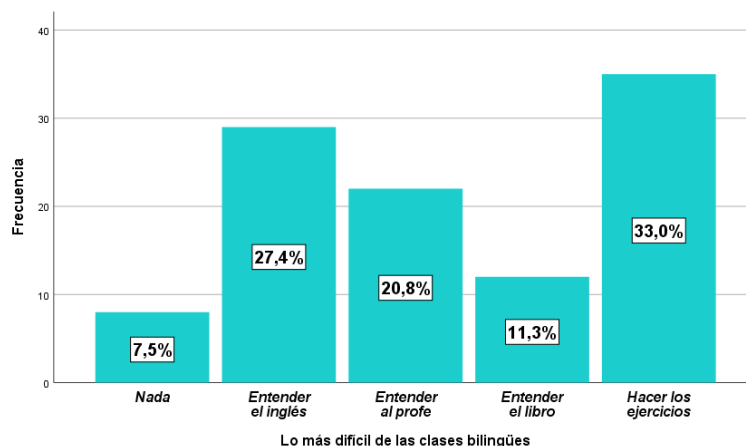


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 38: *Diagrama de barras*. Primer curso de la ESO. N=106
Lo que más les gusta en las clases bilingües

8.1.8.11 Lo más difícil en las clases bilingües

Las opiniones hacia aquello que les resulta más difícil en las clases de las materias bilingües, está bastante repartida. Así, un 33.0% dijo que hacer los ejercicios, un 27.4% que entender el propio idioma inglés y un 20.8% que entender al profesorado.

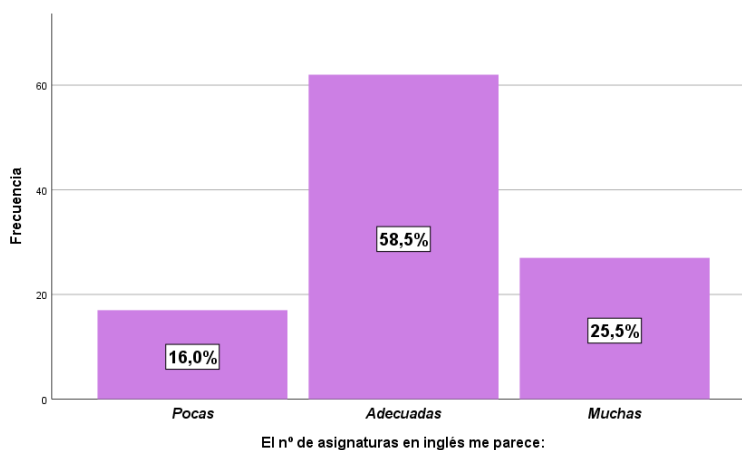


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 39: *Diagrama de barras*. Primer curso de la ESO. N=106
Lo más difícil en las clases bilingües

8.1.8.12 Adecuación del número de asignaturas bilingües

Por último, algo más de la mitad de la muestra afirmó que el número de asignaturas en este formato bilingüe es adecuado (58.5%).



Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 40: *Diagrama de barras*. Primer curso de la ESO. N=106
Adecuación del número de asignaturas bilingües

8.1.9 Análisis comparativo: diferencias entre sexos

Se mantiene la utilización de la metodología Chi-cuadrado para esta comparación; y en este caso el N es suficiente como para que se aprecie realmente significación allá donde exista (al menos $p < .05$) o que las casi significaciones ($p < .10$) necesiten estar acompañadas por un efecto cuando menos moderado para que sea posible tenerlas en cuenta.

Los resultados que hemos encontrado (Tabla 8) nos dicen que en la gran mayoría de las variables, aunque se aprecien algunas diferencias entre las respuestas de chicos y chicas, la tendencia general es similar y no se puede considerar que tenemos evidencias estadísticas que apunten a el género sea un factor diferencial.

Solamente en las siguientes variables se ha encontrado significación, o sospecha de ella:

- En la opinión acerca de la adecuación del número de asignaturas en inglés ($p < .01$; efecto moderado del 9.2%) donde los chicos tienden a responder más que son muchas (37.5% vs 12.0%) en tanto que entre las chicas se tiende más a afirmar que son adecuadas (66.0% vs 51.8%) o pocas (22.0% vs 10.7%).
- En la comprensión lectora del inglés ($p < .01$; efecto moderado del 9.8%) en donde observamos que hay más chicas que afirman comprender bastante (46.0% vs 28.6%) en tanto que hay más chicos que dicen que comprende poco (14.3% vs 0%).
- Y finalmente, en la pregunta sobre el uso de las tecnologías para hacer trabajos en inglés de estas asignaturas se ha encontrado una casi significación ($p < .10$) con un efecto moderado (pero ya solo del 6.1%). Los datos apuntan a que podría haber una mayor utilización entre las chicas (48.0% vs 32.1%, responden que bastante)

mientras que entre los chicos están los únicos que han dicho que no las usan nada (8.9%).

		<i>Muestra total</i> (N=106)	<i>Porcentaje (frec.)</i>		<i>Test Chi-cuadrado</i>		<i>Tamaño del efecto</i>
			NIÑOS (n=56)	NIÑAS (n=50)	Valor	P valor	
<i>GUSTO POR EL COLE</i>	<i>Mucho</i>	5.7 % (6)	3.6 % (2)	8.0 % (4)	3.21 ^{NS}	.360	.030
	<i>Bastante</i>	39.6 % (42)	33.9 (19)	46.0 % (23)			
	<i>Poco</i>	42.5 % (45)	48.2 % (27)	36.0 % (18)			
	<i>Nada</i>	12.3 % (13)	14.3 % (8)	10.0 % (5)			
<i>GUSTO POR LAS CLASES BIL.</i>	<i>Mucho</i>	19.8 % (21)	21.4 % (12)	18.0 % (9)	6.22 ^{NS}	.101	.058
	<i>Bastante</i>	36.8 % (39)	30.4 % (17)	44.0 % (22)			
	<i>Poco</i>	34.9 % (37)	33.9 % (19)	36.0 % (18)			
	<i>Nada</i>	8.5 % (9)	14.3 % (8)	2.0 % (1)			
<i>COMPRENSIÓN EXPLICACIONES</i>	<i>Todo</i>	35.8 % (38)	33.9 % (19)	38.0 % (19)	4.34 ^{NS}	.362	.041
	<i>Casi todo</i>	34.0 % (36)	32.1 % (18)	36.0 % (18)			
	<i>Solo algo</i>	22.6 % (24)	21.4 % (12)	24.0 % (12)			
	<i>Casi nada</i>	5.7 % (6)	8.9 % (5)	2.0 % (1)			
	<i>Nada</i>	1.9 % (2)	3.6 % (2)	0.0 % (0)			
<i>AYUDA EN TAREAS</i>	<i>Nadie</i>	53.8 % (57)	46.4 % (26)	62.0 % (31)	3.23 ^{NS}	.521	.030
	<i>Padres</i>	20.8 % (22)	23.2 % (13)	18.0 % (9)			
	<i>Hermanos</i>	4.7 % (5)	5.4 % (3)	4.0 % (2)			
	<i>Otros famil.</i>	0.9 % (1)	1.8 % (1)	0.0 % (0)			
	<i>Profe. Part.</i>	19.8 % (21)	23.2 % (13)	16.0 % (8)			
<i>APRENDIZAJE DE VOCABUL.</i>	<i>Mucho</i>	34.9 % (37)	35.7 % (20)	34.0 % (17)	3.86 ^{NS}	.425	.036
	<i>Bastante</i>	36.8 % (39)	32.1 % (18)	42.0 % (21)			
	<i>Regular</i>	19.8 % (21)	19.6 % (11)	20.0 % (10)			
	<i>Muy poco</i>	5.7 % (6)	7.1 % (4)	4.0 % (2)			
	<i>Nada</i>	2.8 % (3)	5.4 % (3)	0.0 % (0)			
<i>COMPRENSIÓN LECTORA</i>	<i>Todo</i>	30.2 % (32)	33.9 % (19)	26.0 % (13)	10.41 *	.034	.098
	<i>Bastante</i>	36.8 % (39)	28.6 % (16)	46.0 % (23)			
	<i>Regular</i>	22.6 % (24)	21.4 % (12)	24.0 % (12)			
	<i>Muy poco</i>	7.5 % (8)	14.3 % (8)	0.0 % (0)			
	<i>Nada</i>	2.8 % (3)	1.8 % (1)	4.0 % (2)			
<i>USO TECNOLOGIAS PARA TRABAJOS (alumnos)</i>	<i>Mucho</i>	16.0 % (17)	17.9 % (10)	14.0 % (7)	6.45 †	.092	.061
	<i>Bastante</i>	39.6 % (42)	32.1 % (18)	48.0 % (24)			
	<i>Poco</i>	39.6 % (42)	41.1 % (23)	38.0 % (19)			
	<i>Nada</i>	4.7 % (5)	8.9 % (5)	0.0 % (0)			
<i>USO TECNOLOGIAS PARA CLASES (profesores)</i>	<i>Mucho</i>	35.8 % (38)	41.1 % (23)	30.0 % (15)	4.19 ^{NS}	.241	.040
	<i>Bastante</i>	51.9 % (55)	48.2 % (27)	56.0 % (28)			
	<i>Poco</i>	10.4 % (11)	7.1 % (4)	14.0 % (7)			
	<i>Nada</i>	1.9 % (2)	3.6 % (2)	0.0 % (0)			
<i>APRENDIZAJE DE CONTENIDOS</i>	<i>Muy fácil</i>	37.7 % (40)	37.5 % (21)	38.0 % (19)	2.50 ^{NS}	.475	.024
	<i>Bastante fácil</i>	25.5 % (27)	23.2 % (13)	28.0 % (14)			

	<i>Un poco difícil</i>	31.1 % (33)	30.4 % (17)	32.0 % (16)			
	<i>Nada fácil</i>	5.7 % (6)	8.9 % (5)	2.0 % (1)			
LO QUE MÁS LE GUSTA	<i>Proyector</i>	51.9 % (55)	58.9 % (33)	44.0 % (22)	3.71 ^{NS}	.294	.035
	<i>Libro</i>	5.7 % (6)	7.1 % (4)	4.0 % (2)			
	<i>Ejercicios</i>	34.9 % (37)	28.6 % (16)	42.0 % (21)			
	<i>Nada</i>	7.5 % (8)	5.4 % (3)	10.0 % (5)			
MÁX. DIF. EN CLASES	<i>Entender inglés</i>	27.4 % (29)	26.8 % (15)	28.0 % (14)	2.20 ^{NS}	.699	.021
	<i>Entender profe</i>	20.8 % (22)	25.0 % (14)	16.0 % (8)			
	<i>Entender libro</i>	11.3 % (12)	12.5 % (7)	10.0 % (5)			
	<i>Hacer ejercicios</i>	33.0 % (35)	30.4 % (17)	36.0 % (18)			
	<i>Nada</i>	7.5 % (8)	5.4 % (3)	10.0 % (5)			
Nº ASIGNATURAS EN INGLÉS	<i>Muchas</i>	25.5 % (27)	37.5 % (21)	12.0 % (6)	9.75**	.008	.092
	<i>Adecuadas</i>	58.5 % (62)	51.8 % (29)	66.0 % (33)			
	<i>Pocas</i>	16.0 % (17)	10.7 % (6)	22.0 % (11)			

N.S. = NO significativo al 10% (p>.105) † = Casi significativo (p<.10) * = Significativo al 5% (p<.05)

En **negrita**, las categorías donde se aprecia significación (residuo=>2)

Tabla 8: *Análisis inferencial comparativo*. Comparación en función del SEXO, de las respuestas dadas al Cuestionario por los alumnos de 1º ESO (N=106).

4ª PARTE: VARIACIÓN ENTRE CICLOS (Col. Concertado)

8.1.10 Comparativa entre grupos

En esta parte del estudio se ha procedido a comparar los resultados entre los tres grupos anteriormente descritos: (1) primer ciclo de primaria: 50; (2) tercer ciclo de primaria: 27; y (3) 1º de E.S.O.; en aquellas variables que sean comunes a los dos cuestionarios. Para ello, puesto que el formato de respuesta en algunas de las preguntas no era idéntico, se ha recurrido a recategorizar las variables de una forma que sea compatible para los tres grupos; así por ejemplo en la pregunta sobre el gusto/agrado de las clases de las asignaturas bilingües, las opciones positivas del cuestionario de 6º primaria y 1º ESO se han agrupado para que coincida con la forma dicotómica (sí/no) del cuestionario de primer ciclo de primaria.

La metodología estadística empleada, posteriormente, para comparar a los grupos entre sí sigue siendo la de los Test Chi-cuadrado completada con la estimación del tamaño del efecto vía el coeficiente V de Cramer.

Los resultados se resumen en la tabla 6 que sigue. Y de ellos, siguiendo el orden de las variables, se desprende que:

- *Sexo*. Aunque en los dos ciclos de primaria hay una ligera mayoría de niñas, mientras que en 1º ESO es al contrario, ligera mayorías de niños, las diferencias entre los tres grupos no alcanzan significación estadística ($p > .05$; y efecto casi nulo).
- *Gusto por el colegio*. Se ha encontrado una elevada relación (efecto del 22.5%) que altamente significativa ($p < .001$) lo que justifica la existencia de diferencias entre los grupos. Los datos que tenemos nos llevan a concluir que mientras en el 1er ciclo de primaria a la gran mayoría les gusta mucho (72%) en los otros dos grupos esta apreciación desciende (18.5% y 5.7%) a la par que van creciendo los que no les gusta solo bastante, e incluso ya poco (4.0% vs 33.3% y 42.5%).
- *Comprensión de las explicaciones que se dan en la clase*. En esta variable las distribuciones de las respuestas son muy similares entre los tres grupos. Por ello no existen diferencias que puedan ser consideradas como significativas ni que estén cerca de serlo ($p > .10$).
- *Ayuda en las tareas para casa de estas asignaturas*. En esta variable se observa una alta significación ($p < .001$) producida por una relación (efecto moderado-medio del 5.8%) tal que, según nuestros encuestados, la gran mayoría del primer ciclo de

primaria dice que no les ayuda nadie (88%), respuesta que se va reduciendo en los otros dos grupos (66.7% y 53.8%) a la par que se incrementan ayudas de profesores particulares e incluso de padres.

- *Gusto por las clases de las asignaturas bilingües.* Se observa una clara reducción a medida que se van cumpliendo y avanzando en los ciclos escolares (96.0%; 74.1%; 56.6%). Este descenso es altamente significativo ($p < .001$) y se corresponde con una correlación de intensidad moderada-alta (efecto del 13.8%).
- *Aspecto de máxima dificultad en estas clases.* Se ha encontrado una asociación de alta intensidad (equivalente a un efecto del 18.8) y muy significativa ($p < .001$). Los datos nos permiten determinar que mientras que en el primer ciclo de primaria la máxima dificultad se encuentra en entender el libro (64.0%), en 1º ESO es hacer los ejercicios (33.3%) y entender al profesor (20.8%) y al propio idioma inglés (27.4%). Entre ambos, quedan las respuestas de los estudiantes del 3er ciclo que al ser un N más pequeño no muestran significación, pero parecen indicar que el principal problema radica en el libro (37.0%).
- *Aspecto que más les gusta de estas clases.* En esta variable se ha encontrado la asociación de máxima intensidad de todas, equivalente a un efecto muy grande de casi un 33% y por supuesto altamente significativa ($p < .001$). Las respuestas que nos han dado nuestros participantes nos llevan a concluir que al grupo de primer ciclo de primaria le gusta sobre todo las canciones (62.0%), respuesta que no marca nadie de los otros dos grupos. En cambio, en ellos aparece como mayoritaria el uso del proyector (88.0% y 51.9%), a la par que en el grupo de 1º ESO también aparece un muy notable agrado por la realización de los ejercicios (34.9%).

		Porcentaje (frec.)			Test Chi-cuadrado		Tamaño del efecto
		1er ciclo Primaria (n=50)	3er ciclo Primaria (n=27)	1º de E.S.O. (n=106)	Valor	P valor	
SEXO	<i>Niños</i>	42.0 % (21)	40.7 % (11)	52.8 % (56)	2.28 ^{NS}	.320	.013
	<i>Niñas</i>	58.0 % (29)	59.3 % (16)	47.2 % (50)			
GUSTO POR EL COLEGIO	<i>Mucho</i>	72.0 % (36)	18.5 % (5)	5.7 % (6)	82.13**	.000	.225
	<i>Bastante/normal</i>	20.0 % (10)	40.7 % (11)	39.6 % (42)			
	<i>Poco</i>	4.0 % (2)	33.3 % (9)	42.5 % (45)			
	<i>Nada</i>	4.0 % (2)	7.4 % (2)	12.3 % (13)			
COMPRENSIÓN EXPLICACIONES	<i>Todo</i>	38.0 % (19)	37.0 % (10)	35.8 % (38)	2.54 ^{NS}	.960	.007
	<i>Casi todo</i>	32.0 % (16)	40.7 % (11)	34.0 % (36)			
	<i>Solo algo</i>	22.0 % (11)	22.2 % (6)	22.6 % (24)			
	<i>Casi nada</i>	6.0 % (3)	0.0 % (0)	5.7 % (6)			
	<i>Nada</i>	2.0 % (1)	0.0 % (0)	1.9 % (2)			
AYUDA EN TAREAS	<i>Nadie</i>	88.0 % (44)	66.7 % (18)	53.8 % (57)	21.23**	.002	.058
	<i>Padres</i>	6.0 % (3)	11.1 % (3)	20.8 % (22)			
	<i>Hermanos/Familia</i>	6.0 % (3)	7.4 % (2)	5.7 % (6)			
	<i>Prof. Particular</i>	0.0 % (0)	14.8 % (4)	19.8 % (21)			
GUSTAN CLASES ASIG. BILING.	<i>Sí</i>	96.0 % (48)	74.1 % (20)	56.6 % (60)	25.34**	.000	.138
	<i>No</i>	4.0 % (2)	25.9 % (7)	43.4 % (46)			
MÁX. DIF. EN CLASES	<i>Entender inglés</i>	30.0 % (15)	22.2 % (6)	27.4 % (29)	69.09**	.000	.188
	<i>Entender profe</i>	0.0 % (0)	7.4 % (2)	20.8 % (22)			
	<i>Entender libro</i>	64.0 % (32)	37.0 % (10)	11.3 % (12)			
	<i>Hacer ejercicios</i>	6.0 % (3)	11.1 % (3)	33.0 % (35)			
	<i>Nada</i>	0.0 % (0)	22.2 % (6)	7.5 % (8)			
LO QUE MÁS LE GUSTA	<i>Uso del proyector</i>	20.0 % (10)	88.9 % (24)	51.9 % (55)	120.50**	.000	.329
	<i>Libro</i>	8.0 % (4)	7.4 % (2)	6.7 % (6)			
	<i>Las canciones</i>	62.0 % (31)	0.0 % (0)	0.0 % (0)			
	<i>Ejercicios</i>	10.0 % (5)	3.7 % (1)	34.9 % (37)			
	<i>Nada</i>	0.0 % (0)	0.0 % (0)	7.5 % (8)			

N.S. = NO significativo al 10% (p>.105) ** = Altamente significativo al 1% (p<.01)

En **negrita**, las categorías donde se aprecia significación (residuo=>2)

Tabla 9: *Análisis inferencial comparativo*. Comparación en función de ciclo de estudios en los que están los alumnos de cada grupo. (N=183)

5ª PARTE: COLEGIO PÚBLICO

8.1.11 Descripción de la muestra

Se dispone de las respuestas de un total de 45 participantes de primaria en un colegio público. De ellos 23 son de 2º y 22 de 5º, por tanto, representantes de 1er y 3er ciclo. En el total, hay algunas niñas más que niños (24 vs 21), que proceden del curso 2º del primer ciclo.

	<i>Curso 2º primaria</i>	<i>Curso 5º primaria</i>	<i>Total</i>
<i>NIÑOS</i>	10	11	21
<i>NIÑAS</i>	13	11	24
<i>Total</i>	23	22	45

Tabla 10: *Análisis descriptivo*. Composición de la muestra por Curso y Género. Colegio Público. (N=45).

A continuación, se va a estudiar a cada uno de estos cursos/ciclo por separado. Se procede a realizar una descriptiva similar a las anteriores y posteriormente se compara entre sexos, empleando la misma metodología estadística ya conocida (Test Chi-cuadrado, más tamaño del efecto desde la V de Cramer).

8.1.12 Descriptiva del cuestionario: Curso 2º

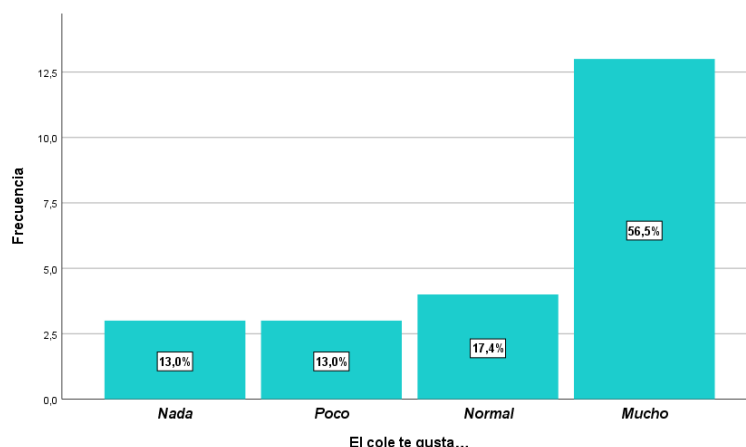
8.1.12.1 Idioma hablado en la casa.

De los 23 alumnos de este curso, 21 (el 91.3%) tienen al español como idioma hablado en casa. Los otros 2 encuestados (8.7%) dijeron que en sus casas se hablaba otro idioma, en concreto el inglés.

Lo que sí se observó es una llamativa presencia de 2º y hasta 3º y 4º idiomas hablados en sus casas. En total (suponiendo que se ha entendido correctamente la pregunta) hay 14 casos, casi el 61% de este curso) que afirma que además del español se habla otro idioma: inglés (13), francés (4), italiano (2), ruso (1) y sueco (1).

8.1.12.2 Nivel de Agrado hacia el colegio

A algo más de la mitad de este grupo, un 56.5%, el cole le gusta mucho. El resto se reparte casi por igual en el resto de las opciones: 17.4% dice que lo normal, y a un 13.0% que poco junto a otro 13.0% que dijo que nada.

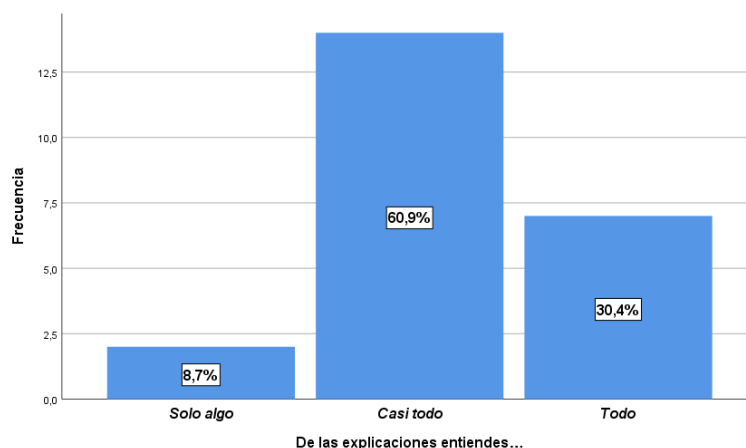


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 41: *Diagrama de barras*. Primer ciclo de primaria. Col. Público. N=23
Nivel de Gusto/Agrado por el colegio

8.1.12.3 Comprensión de las explicaciones de los profesores de *Science* o *Social Science*

Se observa una mayoría de este grupo (60.9%) que afirma que lo entiende casi todo. Y estos se les puede añadir un 30.4% que ha respondido que lo entiende todo. En tanto que el restante 8.7% dijo que solo algo.

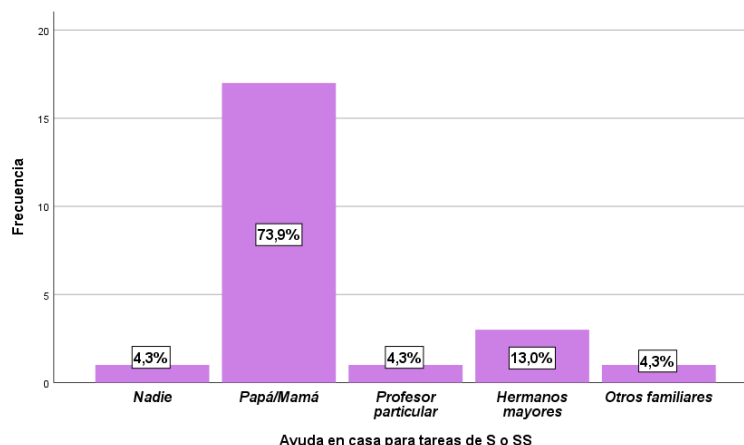


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 42: *Diagrama de barras*. Primer ciclo de primaria. Col. Público. N=23
Comprensión de las explicaciones de Science o Social Science

8.1.12.4 Ayuda con las tareas de *Science* o *Social Science*.

A la pregunta sobre la ayuda que tienen en sus casas para las tareas de estas dos materias, una gran mayoría de casos (73.9%) afirma que les ayudan sus padres. Y junto a estos un 13.0% afirmó que les ayudan sus hermanos mayores. Solamente un 4.3% (1 caso) dijo que no le ayudaba nadie.

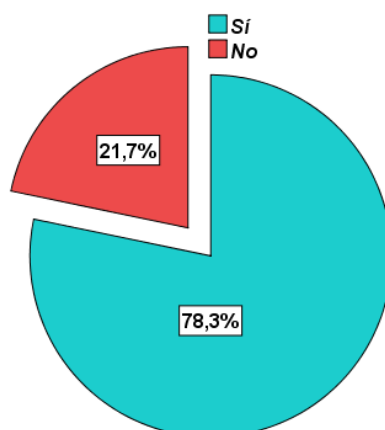


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 43: *Diagrama de barras*. Primer ciclo de primaria. Col. Público. N=23
Ayuda en casa von las tareas de Science o Social Science

8.1.12.5 Agrado hacia las asignaturas bilingües y asignatura favorita.

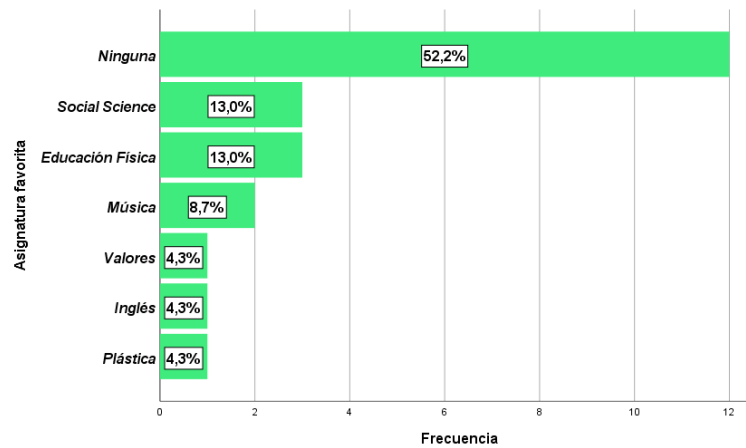
Aproximadamente a las $\frac{3}{4}$ partes de esta muestra (78.3%) les gustan las asignaturas bilingües sobre las que hemos realizado la pregunta. Por tanto, un sensible 21.7% ha respondido que no les gustan estas materias bilingües.



Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 44: *Diagrama de sectores*. Primer ciclo de primaria. Col. Público. N=23
Agrado/Gusto por las asignaturas bilingües

La pregunta sobre la asignatura favorita ha tenido diversidad de respuestas, pero llama la atención que más de la mitad de la muestra (52.2%) ha dicho que no le gusta ninguna. El resto se reparte entre bastantes materias distintas; apenas podemos decir que sobresalen: Social Science (13.0%; 3 casos) y Educación física (otro 13.0%).

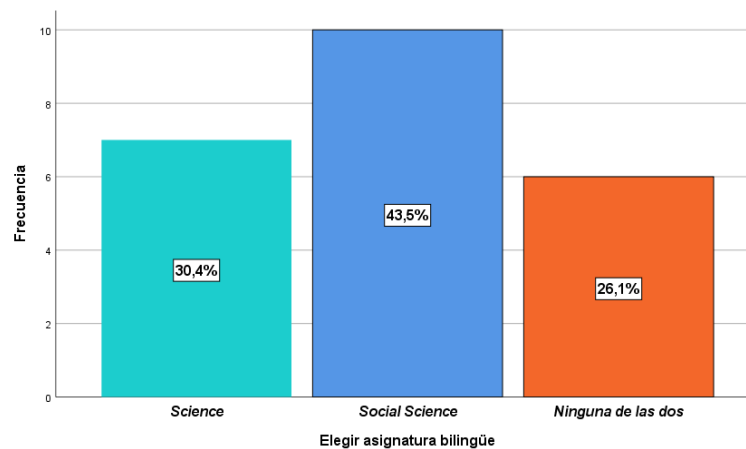


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 45: *Diagrama de barras*. Primer ciclo de primaria. Col. Público. N=23
Asignatura favorita

8.1.12.6 Elección entre *Science* y *Social Science*

En la pregunta en la que se les pide que elijan en *Science* y *Social Science* se ha observado que hay un notable 26.1% de casos (6) que dijeron que no les gusta ninguna de las dos. Entre los que sí optaron se aprecia una ligera predilección por las *Social Science* (43.5% vs 30.4%) frente a las *Science*.



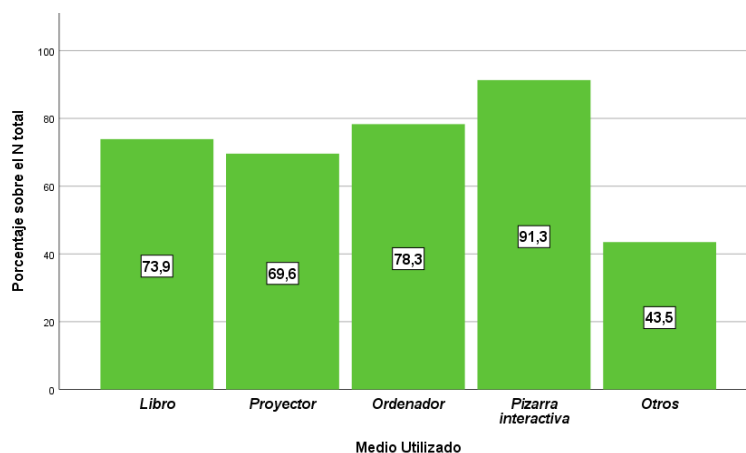
Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 46: *Diagrama de barras*. Primer ciclo de primaria. Col. Público. N=23
Elección de asignatura

8.1.12.7 Utilización de medios en la clase

Como se sabe, la pregunta sobre la utilización de medios por parte del profesorado en sus clases era de elección múltiple por lo que se podía marcar más de una opción. Por esto los porcentajes que se exponen en la figura 41 están calculados, cada uno, sobre el N total de encuestados participantes (23 en este grupo). Los resultados indican que todos ellos son muy utilizados

(desde un 70%) y entre ellos la pizarra interactiva es el de mayor uso (91.3%) seguido del ordenador (78.3%). Además, un 43.5% del grupo cita la utilización de otros medios: flashcards principalmente (9 citas), cuentos (2) y juegos (1).

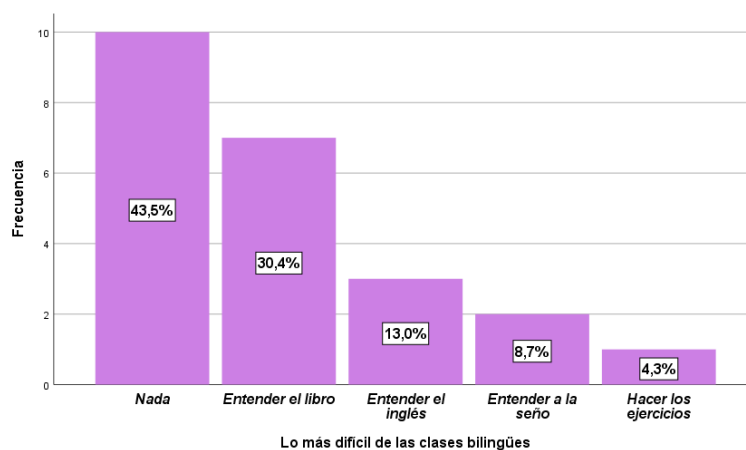


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 47: *Diagrama de barras*. Primer ciclo de primaria. Col. Público. N=23
Utilización de medios en clase

8.1.12.8 Mayor dificultad en las clases bilingües

En la consulta sobre lo que les parece más difícil en las clases de *Science* y *Social Science* hay que destacar que a casi la mitad (el 43.5%) nada les parece difícil. Y entre los que da una respuesta afirmativa: un 30.4% respondió que la máxima dificultad la encuentra en el libro. Entender a la profesora, por ejemplo, solo fue respondido por 2 participantes (8.7%).

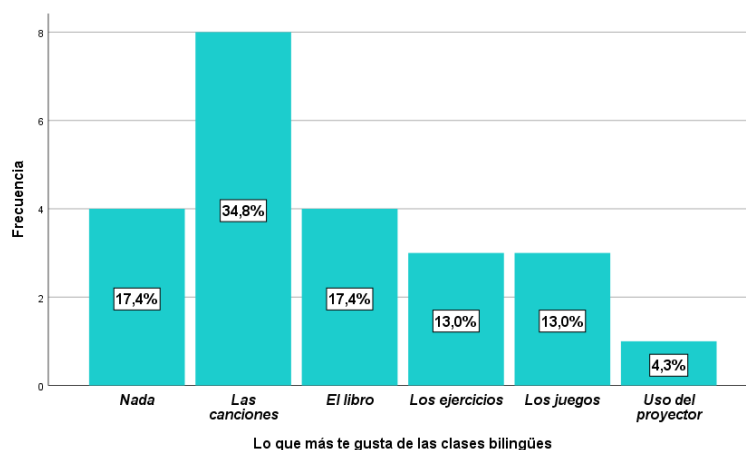


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 48: *Diagrama de barras*. Primer ciclo de primaria. Col. Público. N=23
Dificultad en las clases bilingües

8.1.12.9 Lo que más les gusta en las clases bilingües

Por el contrario, lo que más les gusta de estas clases son las canciones (34.8%) seguido de lejos por el libro (17.4%). Pero, de nuevo, es destacable que un 17.4% (4) afirmó que no les gusta nada.



Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 49: *Diagrama de barras*. Primer ciclo de primaria. Col. Público. N=23
Lo que más les gusta en las clases bilingües

8.1.13 Diferencias entre sexos

El contraste de los resultados descriptivos anteriores del primer ciclo de primaria en función del sexo se resume en la tabla 8. Lo reducido del N de este grupo es un impedimento para la obtención de significaciones y por ello es importante centrar más la atención en la magnitud del tamaño del efecto, considerando que todo lo que sea superior a un 10% ($>.100$) ya es un indicador de una posible relación entre las variables que implique diferencias por razón de género. En función de estos resultados podemos concluir que:

- Se ha encontrado una alta significación ($p<.01$) con un efecto muy grande (36.1%) en el gusto por las clases bilingües, al que han respondido de manera afirmativa el 100% de las niñas y solo la mitad (50%) de los niños.
- Se aprecia una significación ($p<.05$) con un tamaño del efecto grande (22.8%) en la afirmación de que la profesora utiliza el libro, que lo dicen casi todas las niñas (92.3%) y solo la mitad de los chicos (50.0%).
- Se podría hablar de una casi significación ($p<.10$) pero con efecto notable (13.9%) en la afirmación de que el profesorado usa el proyector, que la han realizado más niñas que niños (84.6% vs 50.0%). Y esto mismo ocurre ($p<.10$ y efecto del 12.4%) en el uso de la pizarra interactiva: más niñas que niños (100% vs 80%).

- En el resto de variables no aparecen significaciones ya de forma sólida ($p > .10$) pero sin embargo se observan algunos tamaño del efecto que podrían estar indican relaciones. Así: (1) en la Ayuda en la tareas (efecto muy grande del 31.4%) donde los datos parecen indicar que a las niñas les ayudan sobre todo sus padres (84.6%) en tanto que a los niños, sus padres (60%) pero también sus hermanos mayores (30.0%); (2) en la Asignatura preferida (efecto del 23.3%) donde la afirmación de que no les gusta ninguna es superior en los chicos (60% vs 46.2%); y (3) en el Agrado por el Colegio (efecto del 21.5%) que es mayor en la chicas: mucho 69.2% vs 40%, que en los chicos: nada 30% vs 0%.
- Además de lo anterior, podría haber alguna diferencia más, aunque de menor intensidad, en variables como: la comprensión de las explicaciones y lo que les resulta más difícil en las clases. Pero su interpretación ya es más dudosa.

		Muestra total (N=23)	Porcentaje (frec.)		Test Chi-cuadrado		Tamaño del efecto
			NIÑOS (n=10)	NIÑAS (n=13)	Valor	P valor	
GUSTO POR EL COLE	<i>Mucho</i>	56.5 % (13)	40.0 % (4)	69.2 % (9)	4.95 ^{NS}	.176	.215
	<i>Normal</i>	17.4 % (4)	20.0 % (2)	15.4 % (2)			
	<i>Poco</i>	13.0 % (3)	10.0 % (1)	15.4 % (2)			
	<i>Nada</i>	13.0 % (3)	30.0 % (3)	0.0 % (0)			
COMPRENSIÓN EXPLICACIONES	<i>Todo</i>	30.4 % (7)	30.0 % (3)	30.8 % (4)	2.29 ^{NS}	.229	.128
	<i>Casi todo</i>	60.9 % (14)	50.0 % (5)	69.2 % (9)			
	<i>Solo algo</i>	8.7 % (2)	20.0 % (2)	0.0 % (0)			
AYUDA EN TAREAS	<i>Nadie</i>	4.3 % (1)	10.0 % (1)	0.0 % (0)	7.20 ^{NS}	.126	.314
	<i>Padres</i>	73.9 % (17)	60.0 % (6)	84.6 % (11)			
	<i>Hermanos</i>	13.0 % (3)	30.0 % (3)	0.0 % (0)			
	<i>Otros fam.</i>	4.3 % (1)	0.0 % (0)	7.7 % (1)			
	<i>Profe. Part.</i>	4.3 % (1)	0.0 % (0)	7.7 % (1)			
LE GUSTAN LAS CLASES BILINGÜES		78.3 % (18)	50.0 % (5)	100 % (13)	8.31 ^{**}	.004	.361
ASIGNATURA PREFERIDA	<i>Educación Artística</i>	4.3 % (1)	10.0 % (1)	0.0 % (0)	5.37 ^{NS}	.498	.233
	<i>Educ. Física</i>	13.0 % (3)	10.0 % (1)	15.4 % (2)			
	<i>Inglés</i>	4.3 % (1)	0.0 % (0)	7.7 % (1)			
	<i>Valores</i>	4.3 % (1)	0.0 % (0)	7.7 % (1)			
	<i>Música</i>	8.7 % (2)	0.0 % (0)	15.4 % (2)			
	<i>Social Science</i>	13.0 % (3)	20.0 % (2)	7.7 % (1)			
	<i>Ninguna</i>	52.2 % (12)	60.0 % (6)	46.2 % (6)			
ELEGIR ASIGNATURA	<i>Science</i>	30.4 % (7)	20.0 % (2)	38.5 % (5)	0.91 ^{NS}	.634	.040
	<i>Social Science</i>	43.5 % (10)	50.0 % (5)	38.5 % (5)			
	<i>Ninguna</i>	26.1 % (6)	30.0 % (3)	23.1 % (3)			
PROFE. UTILIZA LIBRO		73.9 % (17)	50.0 % (5)	92.3 % (12)	5.25 [*]	.022	.228
PROFE. UTILIZA PROYECTOR		69.6 % (16)	50.0 % (5)	84.6 % (11)	3.20 [†]	.074	.139
PROFE. UTILIZA ORDENADOR		78.3 % (18)	70.0 % (7)	84.6 % (11)	0.71 ^{NS}	.400	.031
PROFE. UTILIZA PIZARRA INTERACTIVA		91.3 % (21)	80.0 % (8)	100 % (13)	2.85 [†]	.092	.124
MÁX. DIF. EN CLASES	<i>Entender inglés</i>	13.0 % (3)	0.0 % (0)	23.1 % (3)	4.22 ^{NS}	.377	.184
	<i>Entender profe</i>	8.7 % (2)	10.0 % (1)	7.7 % (1)			
	<i>Entender libro</i>	30.4 % (7)	30.0 % (3)	30.8 % (4)			
	<i>Hacer ejercicios</i>	4.3 % (1)	0.0 % (0)	7.7 % (1)			
	<i>Nada</i>	43.5 % (10)	60.0 % (6)	30.8 % (4)			
LO QUE MÁS LE GUSTA	<i>Canciones</i>	34.8 % (8)	30.0 % (3)	38.5 % (5)	1.81 ^{NS}	.875	.078
	<i>Proyector</i>	4.3 % (1)	10.0 % (1)	0.0 % (0)			
	<i>Ejercicios</i>	13.0 % (3)	10.0 % (1)	15.4 % (2)			
	<i>Libro</i>	17.4 % (4)	20.0 % (2)	15.4 % (2)			
	<i>Juegos</i>	13.0 % (3)	10.0 % (1)	15.4 % (2)			
	<i>Nada</i>	17.4 % (4)	20.0 % (2)	15.4 % (2)			

N.S. = NO significativo al 10% (p>.105) † = Casi significativo (p<.10) * = Significativo al 5% (p<.05) ** = Altamente significativo al 1% (p<.01)

En **negrita**, las categorías donde se aprecia significación (residuo=>2)

Tabla 11: *Análisis inferencial comparativo*. Comparación en función del SEXO, de las respuestas dadas al Cuestionario por los alumnos de Primer ciclo de Primaria de un Colegio Público. (N=23).

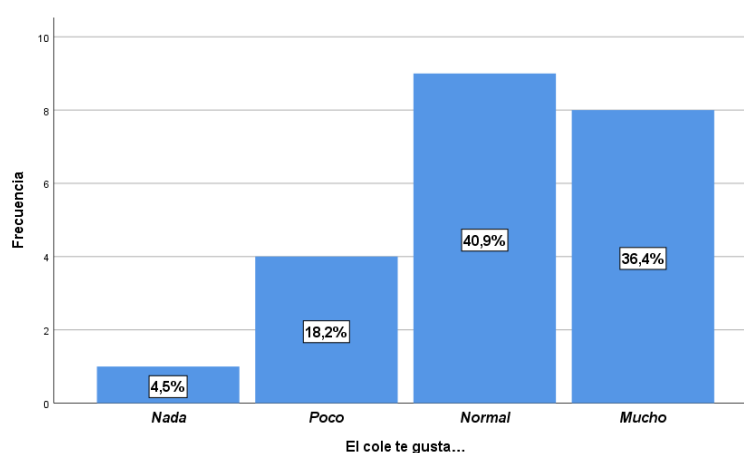
8.1.14 Descriptiva del cuestionario: Curso 5º

8.1.14.1 Idioma hablado en la casa

El 100% de los alumnos de este 5º curso, el tercer ciclo, por tanto, afirma que el idioma hablado en casa es el español. Y solo 1 de estos 22 alumnos, dijo que además en su casa se hablan francés y sueco. El resto no indicó más idiomas.

8.1.14.2 Nivel de Agrado hacia el colegio

A un 36.4% del grupo el colegio les gusta mucho. Pero la respuesta más emitida es la de que les gusta lo normal: 40.9%. A solo un 4.5% (1 caso) no le gusta nada.

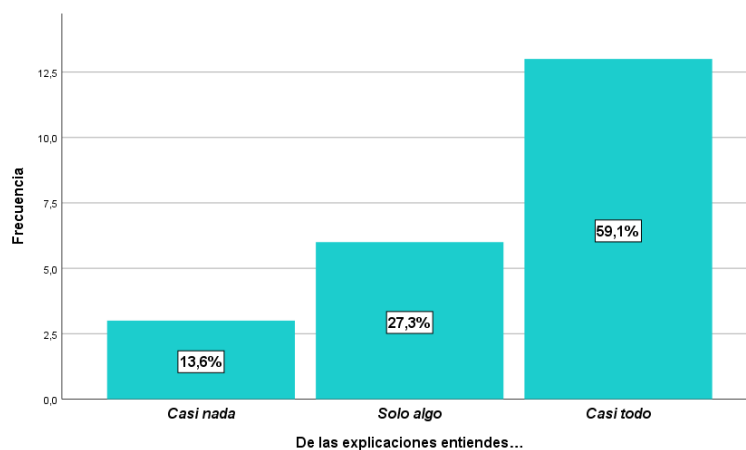


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 50: *Diagrama de barras*. Tercer ciclo de primaria. Col. Público. N=22
Nivel de Gusto/Agrado por el colegio

8.1.14.3 Comprensión de las explicaciones de los profesores de *Science* o *Social Science*

Se ha encontrado que una mayoría de este grupo (69.1%) afirma que lo entiende casi todo. Por el contrario, un 27.3% que ha respondido que solo entiende algo, a los que se les puede unir el restante 13.6% que respondió que casi nada.

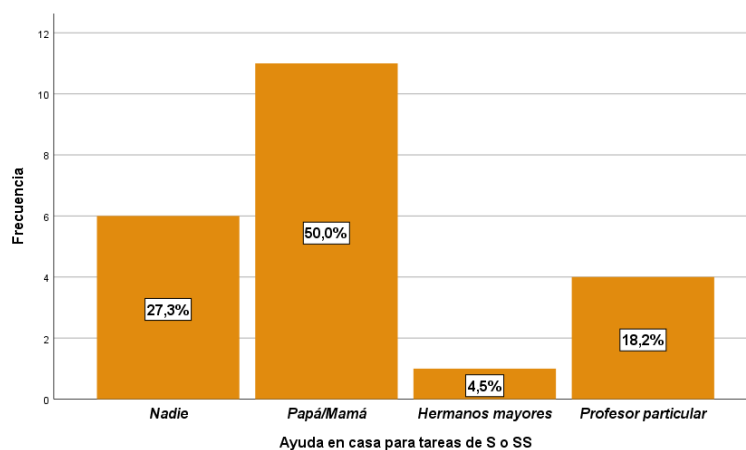


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 51: *Diagrama de barras*. Tercer ciclo de primaria. Col. Público. N=22
Comprensión de las explicaciones de Science o Social Science

8.1.14.4 Ayuda con las tareas de *Science* o *Social Science*

Justo a la mitad de este grupo de 5º curso, les ayuda sus padres, junto a 1 caso más (4.5%) al que le ayuda su hermano mayor. Al resto les ayuda un profesor particular. Es destacable que un 27.3% afirma que no les ayuda nadie.

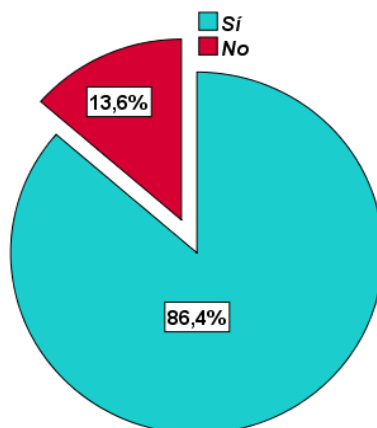


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 52: *Diagrama de barras*. Tercer ciclo de primaria. Col. Público. N=22
Ayuda en casa von las tareas de Science o Social Science

8.1.14.5 Agrado hacia las asignaturas bilingües y asignatura favorita

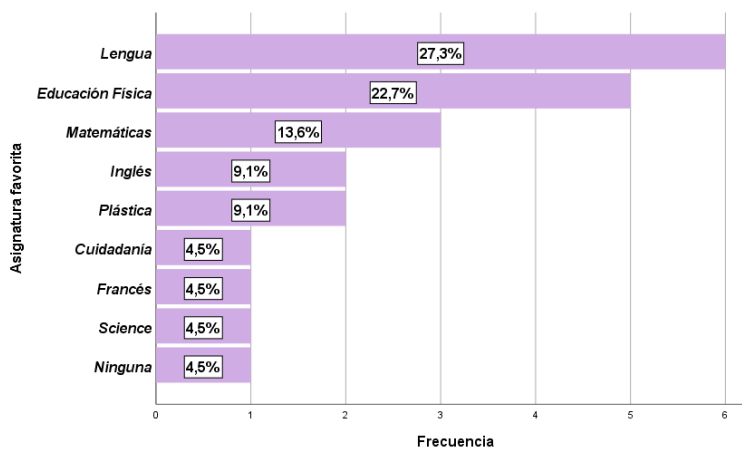
A una gran mayoría del grupo (86.4%) les gustan las asignaturas bilingües; por tanto, a el restante 13.6% no les gustan.



Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 53: *Diagrama de sectores*. Tercer ciclo de primaria. Col. Público. N=22
Agrado/Gusto por las asignaturas bilingües

A la cuestión acerca de su asignatura favorita tiene una amplia variedad de respuestas. Solo a un 4.5% (1 participante) no le gusta ninguna. En el resto, se ha encontrado que el primer lugar lo ocupa la asignatura de Lengua (27.3%) seguida de cerca de la Educación física (22.7%). Para completar el podio aparecen las Matemáticas (13.6%). *Social Science* no es citada por nadie y las *Science* por solamente 1 estudiante de este grupo.

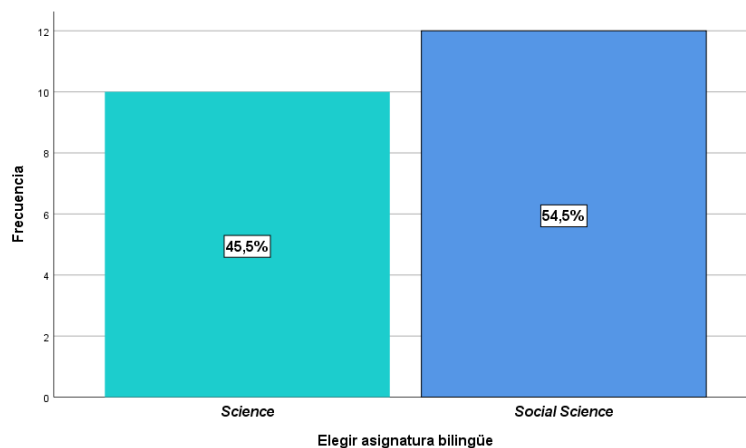


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 54: *Diagrama de barras*. Tercer ciclo de primaria. Col. Público. N=22
Asignatura favorita

8.1.14.6 Elección entre *Science* y *Social Science*

A la hora de elegir entre las dos materias impartidas en función del bilingüismo, algo más de la mitad responde que prefiere a las *Social Science* (54.5% vs 45.5%).

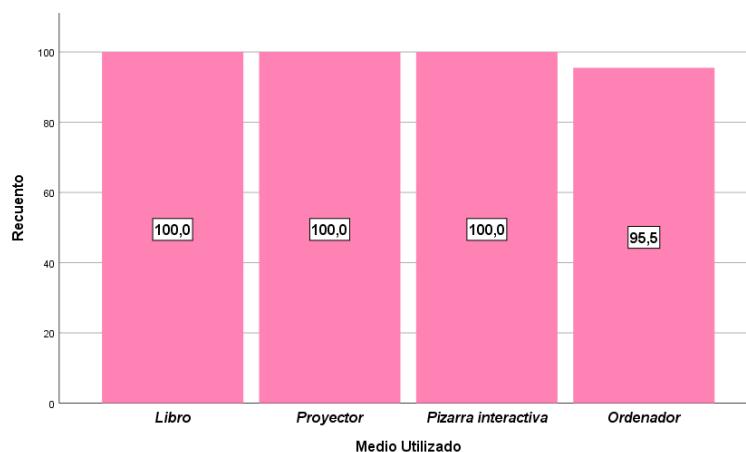


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 55: *Diagrama de barras*. Tercer ciclo de primaria. Col. Público. N=22
Elección de asignatura

8.1.14.7 Utilización de medios en la clase

La pregunta sobre la utilización de los medios no nos aporta información, puesto que el 100% de los participantes en esta encuesta afirma que el profesorado utiliza los medios: libro, proyector y pizarra interactiva; y todos menos 1 (95. %) que también usa el ordenador.

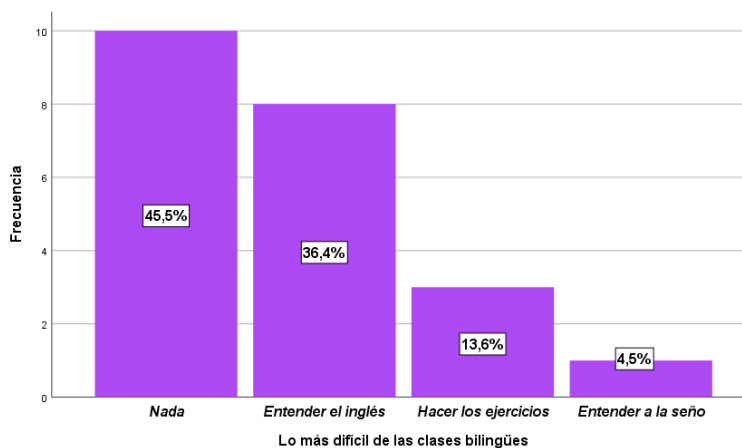


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 56: *Diagrama de barras*. Tercer ciclo de primaria. Col. Público. N=22
Utilización de medios en clase

8.1.14.8 Mayor dificultad en las clases bilingües

Al respecto de lo que les parece más difícil en las clases de las asignaturas de *Science* y *Social Science*, a cerca de la mitad de este grupo (el 45.5%) nada les parece difícil. El resto da una respuesta sobre alguna dificultad, en concreto: un 36.4% respondió que la máxima dificultad la encuentra en entender el propio idioma inglés. Lejos queda la realización de los ejercicios (13.6%).

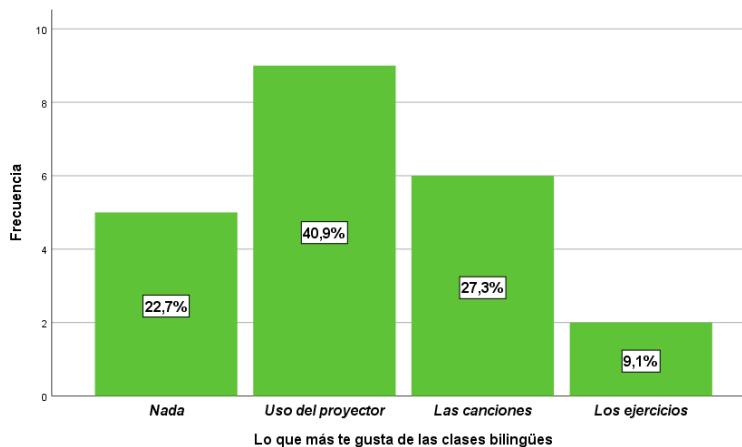


Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 57: *Diagrama de barras*. Tercer ciclo de primaria. Col. Público. N=22
Dificultad en las clases bilingües

8.1.14.9 Lo que más les gusta en las clases bilingües

Y finalmente, lo que más les gusta de estas clases es el uso del proyector (40.9%) seguido de las canciones (27.3%). A un 22.7% (5 casos) que no les gusta nada.



Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 58: *Diagrama de barras*. Tercer ciclo de primaria. Col. Público. N=22
Lo que más les gusta en las clases bilingües

8.1.15 Diferencias entre sexos

Realizado el contraste en función del sexo de estas variables recién descritas, los resultados se resumen en la tabla Tabla 12. Como en la anterior, el reducido N es un impedimento para encontrar significaciones y de ahí la importancia de la revisión de la magnitud del tamaño del efecto, como ya sabemos. Desde nuestros resultados podemos concluir que:

- Solo se ha encontrado una significación estadística ($p < .01$) que va acompañada de un efecto de tamaño muy grande (30%) en la elección de la asignatura bilingüe. Según los datos recogidos las chicas tienen mayor preferencia por la asignatura de *Science* (72.7%) y *Social Science* es elegida mayormente por los chicos (81.8%).
- En el resto de las variables ni siquiera se llega a una casi significación, es decir que debemos de concluir que no hay tal significación ($p > .10$): Aun así, se aprecia algún tamaño del efecto que podría estar señalando una relación. En concreto, hablamos de: (1) la Asignatura preferida, con un efecto muy alto (54.6%) y se debe a que mientras los chicos prefieren la Educación física (45.5%), las chicas han elegido sobre todo la Lengua (36.4%); y (2) la Ayuda en las tareas (efecto del 20.4%; grande) donde vemos que a las chicas les ayudan más los padres (63.6% vs 36.4%), en tanto que los chicos dicen que no les ayuda nadie (45.5% vs 9.1%).
- En el resto de variables, puede haber algún efecto, ya de menos intensidad y con más dificultad para ser interpretada.

		Muestra total (N=22)	Porcentaje (frec.)		Test Chi-cuadrado		Tamaño del efecto
			NIÑOS (n=11)	NIÑAS (n=11)	Valor	P valor	
GUSTO POR EL COLE	<i>Mucho</i>	36.4 % (8)	27.3 % (3)	45.5 % (5)	2.61 ^{NS}	.456	.119
	<i>Normal</i>	40.9 % (9)	36.4 % (4)	45.5 % (5)			
	<i>Poco</i>	18.2 % (4)	27.3 % (3)	9.1 % (1)			
	<i>Nada</i>	4.5 % (1)	9.1 % (1)	0.0 % (0)			
COMPRENSIÓN EXPLICACIONES	<i>Casi todo</i>	59.1 % (13)	54.5 % (6)	63.6 % (7)	1.08 ^{NS}	.584	.049
	<i>Solo algo</i>	27.3 % (6)	36.4 % (4)	18.2 % (2)			
	<i>Casi nada</i>	13.6 % (3)	9.1 % (1)	18.2 % (2)			
AYUDA EN TAREAS	<i>Nadie</i>	27.3 % (6)	45.5 % (5)	9.1 % (1)	4.48 ^{NS}	.214	.204
	<i>Padres</i>	50.0 % (11)	36.4 % (4)	63.6 % (7)			
	<i>Hermanos</i>	4.5 % (1)	0.0 % (0)	9.1 % (1)			
	<i>Profe. Part.</i>	18.2 % (4)	18.2 % (2)	18.2 % (2)			
LE GUSTAN LAS CLASES BILINGÜES		86.4 % (19)	81.8 % (9)	90.9 % (10)	0.38 ^{NS}	.534	.017
ASIGNATURA PREFERIDA	<i>Educación Artística</i>	9.1 % (2)	0.0 % (0)	18.2 % (2)	12.00 ^{NS}	.151	.546
	<i>Educ. Física</i>	22.7 % (5)	45.5 % (5)	0.0 % (0)			
	<i>Lengua</i>	27.3 % (6)	18.2 % (2)	36.4 % (4)			
	<i>Matemáticas</i>	13.6 % (3)	9.1 % (1)	18.2 % (2)			
	<i>Science</i>	4.5 % (1)	0.0 % (0)	9.1 % (1)			
	<i>Inglés</i>	9.1 % (2)	9.1 % (1)	9.1 % (1)			
	<i>Francés</i>	4.5 % (1)	0.0 % (0)	9.1 % (1)			
	<i>Ciudadanía</i>	4.5 % (1)	9.1 % (1)	0.0 % (0)			
	<i>Ninguna</i>	4.5 % (1)	9.1 % (1)	0.0 % (0)			
ELEGIR ASIGNATURA	<i>Science</i>	45.5 % (10)	18.2 % (2)	72.7 % (8)	6.60 ^{**}	.009	.300
	<i>Social Science</i>	54.5 % (12)	81.8 % (9)	27.3 % (3)			
PROFE. UTILIZA LIBRO		100 % (22)	100 % (11)	100 % (11)	--	--	--
PROFE. UTILIZA PROYECTOR		100 % (22)	100 % (11)	100 % (11)	--	--	--
PROFE. UTILIZA ORDENADOR		95.5 % (21)	90.9 % (10)	100 % (11)	--	--	--
PROFE. UTILIZA PIZARRA INTERACTIVA		100 % (22)	100 % (11)	100 % (11)	--	--	--
MÁX. DIF. EN CLASES	<i>Entender inglés</i>	36.4 % (8)	54.5 % (6)	18.2 % (2)	3.73 ^{NS}	.292	.170
	<i>Entender profe</i>	4.5 % (1)	0.0 % (0)	9.1 % (1)			
	<i>Hacer ejercicios</i>	13.6 % (3)	9.1 % (1)	18.2 % (2)			
	<i>Nada</i>	45.5 % (10)	36.4 % (4)	54.5 % (6)			
LO QUE MÁS LE GUSTA	<i>Canciones</i>	27.3 % (6)	18.2 % (2)	36.4 % (4)	2.98 ^{NS}	.395	.135
	<i>Proyector</i>	40.9 % (9)	36.4 % (4)	45.5 % (5)			
	<i>Ejercicios</i>	9.1 % (2)	18.2 % (2)	0.0 % (0)			
	<i>Nada</i>	22.7 % (5)	27.3 % (3)	18.2 % (2)			

N.S. = NO significativo al 10% (p>.105) ** = Altamente significativo al 1% (p<.01)

En **negrita**, las categorías donde se aprecia significación (residuo=>2)

Tabla 12: *Análisis inferencial comparativo*. Comparación en función del SEXO, de las respuestas dadas al Cuestionario por los alumnos de Tercer ciclo de Primaria de un Colegio Público. (N=22).

8.1.16 Diferencias entre colegio de primaria concertado y público

Para esta parte final del presente estudio estadístico se ha recurrido de nuevo a la misma metodología de contraste anterior (Test Chi-cuadrado, más tamaño del efecto desde V de Cramer).

8.1.16.1 Diferencias en el primer ciclo

Los resultados se resumen en la siguiente tabla Tabla 13. Y de ellos, siguiendo el orden de las variables, se deduce:

- *Gusto por el colegio.* No se ha observado la existencia de relación significativa de forma sólida ($p > .10$) aunque el tamaño del efecto (moderado: 6.0%) puede sugerir alguna mínima diferencia. Los datos apuntan que les puede gustar más a los estudiantes del colegio concertado.
- *Comprensión de las explicaciones que se dan en la clase.* Tampoco se ha encontrado significación estadística ($p > .10$) pero de nuevo el efecto (9.4%; moderado) puede sugerir alguna diferencia. Los datos que hemos recogido apuntan a una mayor comprensión en los estudiantes de colegios públicos.
- *Ayuda en las tareas para casa de estas asignaturas.* Se observa una alta significación ($p < .001$) que se corresponde con una elevada relación (efecto muy grande del 68.1%) tal que, según nuestros encuestados, a los del colegio concertado no les ayuda nadie (88.0%) en tanto que a los de los colegios públicos les ayudan sus padres (73.9%) principalmente, además de otras ayudas de familiares y hasta de profesorado particular.
- *Gusto por las clases de las asignaturas bilingües.* Se ha encontrado una significación ($p < .05$) con un efecto moderado (7.8%) que apunta a un mayor agrado por parte de los encuestados del colegio concertado (96.0% vs 78.3%).
- *Asignatura preferida.* Se ha encontrado una alta significación ($p < .001$) con efecto muy grande (46.2%) que se deriva de que mientras en el colegio público aparecen muchos a los que no les gusta ninguna (52.2%) entre los del colegio privado hay variedad de gustos: *Arts* (30.0%), *Lengua* (20.0%) e incluso *Science* (16.0%).
- *Elección entre Science y Social Science.* Se ha encontrado una alta significación ($p < .001$) con un efecto grande (21.6%) que se explica por una mayor elección de *Science* entre los de colegio concertado (60.0 vs 30.4%) frente a los casos del colegio

público donde hay que destacar los estudiantes a los que no les gusta ninguna de las dos (26.1% vs 0%).

- *Utilización de medios.* (1) Libro: no hay diferencia significativa con $p > .05$; (2) Proyector la diferencia es casi significativa ($p > .10$) aunque con efecto moderado-leve (5.0%) que puede indicar una leve tendencia a un uso mayor en el colegio concertado; (3) Ordenador: hay una diferencia significativa ($p < .05$) con efecto moderado-leve (5.4%) con una mayor utilización en el colegio público: 78.3% vs 54.0%; y (4) Pizarra interactiva: donde se ha encontrado una muy alta significación con $p < .001$ y efecto muy grande (51.1%) producida por la un mayor uso en el público: 91.3% vs 16.0%.
- *Aspecto de máxima dificultad en estas clases.* Se ha encontrado una elevada significación ($p < .001$) con efecto muy grande (52.4%). Los datos nos indican que mientras que en el concertado lo más difícil es entender el libro (60%) y el propio idioma (30%); los del colegio público sobre todo dicen que no hay nada difícil (43.5%)
- *Aspecto que más les gusta de estas clases.* En esta última variable se ha encontrado una relación significativa ($p < .01$) y con efecto elevado (29.3%). Los datos nos indican que ello se debe, principalmente, a que en el colegio concertado nos dicen que les gustan las canciones (62.0%), en el público está más repartido e incluso aparece un 17.4% al que no le gusta nada.

		Porcentaje (frec.)		Test Chi-cuadrado		Tamaño del efecto
		PRIVADO (n=50)	PÚBLICO (n=23)	Valor	P valor	
GUSTO POR EL COLE	<i>Mucho</i>	72.0 % (36)	56.5 % (13)	4.38 ^{NS}	.223	.060
	<i>Normal</i>	20.0 % (10)	17.4 % (4)			
	<i>Poco</i>	4.0 % (2)	13.0 % (3)			
	<i>Nada</i>	4.0 % (2)	13.0 % (3)			
COMPRENSIÓN EXPLICACIONES	<i>Todo</i>	38.0 % (19)	30.4 % (7)	6.85 ^{NS}	.144	.094
	<i>Casi todo</i>	32.0 % (16)	60.9 % (14)			
	<i>Solo algo</i>	22.0 % (11)	8.7 % (2)			
	<i>Casi nada</i>	6.0 % (3)	0.0 % (0)			
	<i>Nada</i>	2.0 % (1)	0.0 % (0)			
AYUDA EN TAREAS	<i>Nadie</i>	88.0 % (44)	4.3 % (1)	49.70 ^{**}	.000	.681
	<i>Padres</i>	6.0 % (3)	73.9 % (17)			
	<i>Hermanos</i>	6.0 % (3)	13.0 % (3)			
	<i>Otros fam.</i>	0.0 % (0)	4.3 % (1)			
	<i>Profe. Part.</i>	0.0 % (0)	4.3 % (1)			
LE GUSTAN LAS CLASES BILINGÜES		96.0 % (48)	78.3 % (18)	5.72 [*]	.017	.078
ASIGNATURA PREFERIDA	<i>Arts/Educación Artística</i>	30.0 % (15)	4.3 % (1)	33.71 ^{**}	.000	.462
	<i>Educ. Física</i>	10.0 % (5)	13.0 % (3)			
	<i>Lengua</i>	20.0 % (10)	0.0 % (0)			
	<i>Matemáticas</i>	6.0 % (3)	0.0 % (0)			
	<i>Música</i>	2.0 % (1)	8.7 % (2)			
	<i>Science</i>	16.0 % (8)	0.0 % (0)			
	<i>Social Science</i>	6.0 % (3)	13.0 % (3)			
	<i>Inglés</i>	0.0 % (0)	4.3 % (1)			
	<i>Religión / Valores</i>	2.0 % (1)	4.3 % (1)			
	<i>NS/NC vs Ninguna</i>	8.0 % (4)	52.2 % (12)			
ELEGIR ASIGNATURA	<i>Science</i>	60.0 % (30)	30.4 % (7)	15.81 ^{**}	.000	.216
	<i>Social Science</i>	40.0 % (20)	43.5 % (10)			
	<i>Ninguna</i>	0.0 % (0)	26.1 % (6)			
PROFE. UTILIZA LIBRO		82.0 % (41)	73.9 % (17)	0.63 ^{NS}	.427	.009
PROFE. UTILIZA PROYECTOR		88.0 % (44)	69.6 % (16)	3.66 [†]	.056	.050
PROFE. UTILIZA ORDENADOR		54.0 % (27)	78.3 % (18)	3.92 [*]	.048	.054
PROFE. UTILIZA PIZARRA INTERACTIVA		16.0 % (8)	91.3 % (21)	37.31 ^{**}	.000	.511
MÁX. DIF. EN CLASES	<i>Entender inglés</i>	30.0 % (15)	13.0 % (3)	36.65 ^{**}	.000	.524
	<i>Entender profe</i>	0.0 % (0)	8.7 % (2)			
	<i>Entender libro</i>	64.0 % (32)	30.4 % (7)			
	<i>Hacer ejercicios</i>	6.0 % (3)	4.3 % (1)			
	<i>Nada</i>	0.0 % (0)	43.5 % (10)			
LO QUE MÁS LE GUSTA	<i>Canciones</i>	62.0 % (31)	34.8 % (8)	21.36 ^{**}	.001	.293
	<i>Proyector</i>	20.0 % (10)	4.3 % (1)			
	<i>Ejercicios</i>	10.0 % (5)	13.0 % (3)			
	<i>Libro</i>	8.0 % (4)	17.4 % (4)			
	<i>Juegos</i>	0.0 % (0)	13.0 % (3)			
	<i>Nada</i>	0.0 % (0)	17.4 % (4)			

N.S. = NO significativo al 10% (p>.105) † = Casi significativo (p<.10)

* = Significativo al 5% (p<.05) ** = Altamente significativo al 1% (p<.01)

En **negrita**, las categorías donde se aprecia significación (residuo=>2)

Tabla 13: Análisis inferencial comparativo. Comparación del tipo de centro PRIVADO / PÚBLICO, de las respuestas dadas al Cuestionario por los alumnos de Primer ciclo de Primaria. (N=73).

8.1.16.2 Diferencias en el Tercer ciclo

En este caso, solo se han podido comparar las variables que son similares, al tratarse de dos cuestionarios distintos. Para estas variables, los resultados se han resumido en la tabla Tabla 14; y con ellos podemos llegar a las siguientes conclusiones:

- *Gusto por el colegio.* No existe significación estadística de forma clara ($p > .10$). Quizás el tamaño del efecto (5.4%) podría sugerir alguna leve diferencia. Los datos podrían estar apuntando en el sentido de que les puede gustar más a los estudiantes del colegio público.
- *Comprensión de las explicaciones que se dan en la clase.* En esta variable sí que se ha encontrado una significación estadística ($p < .01$) con efecto muy notable (26.1%). Esta relación se produce porque hay más casos que dijeron que lo comprenden casi todo en el grupo del colegio público (59.1% vs 40.7%) mientras que en el privado hay más que dicen que lo comprenden todo (37.0% vs 0%). Acumulado las dos categorías superiores se comprueba que el grado de comprensión es más elevado en el privado (77.1% vs 59.1%).
- *Ayuda en las tareas para casa de estas asignaturas.* Se observa significación (pero solo $p < .05$) si bien con un efecto grande (21.4%) que se produce porque en el colegio privado se afirma sobre todo que no les ayuda nadie (66.7%) en tanto que en el público dicen que tiene ayuda de los padres (50%) sobre todo.
- *Gusto por las clases de las asignaturas bilingües.* No existe diferencia significativa ($p > .05$) ni efecto a tener en cuenta; por lo que no hay evidencia estadística alguna de diferencia en esta variable.
- *Aspecto de máxima dificultad en estas clases.* Se observa significación ($p < .05$) y con efecto grande (22.9%) indicar de una relación que genera una diferencia tal que mientras que en el privado lo más difícil es entender el libro (37.0%) en el colegio público sobre todo nos dicen que no hay nada difícil (45.5%).
- *Aspecto que más les gusta de estas clases.* Y, por último, se ha encontrado una alta significación ($p < .01$) y con efecto muy grande (40.4%). Según los datos obtenidos, en el colegio privado nos dicen que les gustan el uso del proyector de forma muy mayoritaria (88.9%), en tanto que en el público han respondido que les gustan las canciones (27.3%) pero también que no hay nada que les guste (22.7%).

		Porcentaje (frec.)		Test Chi-cuadrado		Tamaño del efecto
		PRIVADO (n=27)	PÚBLICO (n=22)	Valor	P valor	
GUSTO POR EL COLE	<i>Mucho</i>	18.5 % (5)	36.4 % (8)	2.67 ^{NS}	.446	.054
	<i>Normal</i>	40.7 % (11)	40.9 % (9)			
	<i>Poco</i>	33.3 % (9)	18.2 % (4)			
	<i>Nada</i>	7.4 % (2)	4.5 % (1)			
COMPRENSIÓN EXPLICACIONES	<i>Todo</i>	37.0 % (10)	0.0 % (0)	12.79**	.005	.261
	<i>Casi todo</i>	40.7 % (11)	59.1 % (13)			
	<i>Solo algo</i>	22.2 % (6)	27.3 % (6)			
	<i>Casi nada</i>	0.0 % (0)	13.6 % (3)			
AYUDA EN TAREAS	<i>Nadie</i>	66.7 % (18)	27.3 % (6)	10.50 *	.015	.214
	<i>Padres</i>	11.1 % (3)	50.0 % (11)			
	<i>Hermanos</i>	7.4 % (2)	4.5 % (1)			
	<i>Profe. Part.</i>	14.8 % (4)	18.2 % (4)			
LE GUSTAN LAS CLASES BILINGÜES		74.1 % (20)	86.4 % (19)	1.13 ^{NS}	.288	.023
MÁX. DIF. EN CLASES	<i>Entender inglés</i>	22.2 % (6)	36.4 % (8)	11.23 *	.024	.229
	<i>Entender profe</i>	7.4 % (2)	4.5 % (1)			
	<i>Entender libro</i>	37.0 % (10)	0.0 % (0)			
	<i>Hacer ejercicios</i>	11.1 % (3)	13.6 % (3)			
	<i>Nada</i>	22.2 % (6)	45.5 % (10)			
LO QUE MÁS LE GUSTA	<i>Canciones</i>	0.0 % (0)	27.3 % (6)	19.85**	.001	.404
	<i>Proyector</i>	88.9 % (24)	40.9 % (9)			
	<i>Ejercicios</i>	3.7 % (1)	9.1 % (2)			
	<i>Libro</i>	7.4 % (2)	0.0 % (0)			
	<i>Nada</i>	0.0 % (0)	22.7 % (5)			

N.S. = NO significativo al 10% (p>.105) * = Significativo al 5% (p<.05) ** = Altamente significativo al 1% (p<.01)

En **negrita**, las categorías donde se aprecia significación (residuo=>2)

Tabla 14: *Análisis inferencial comparativo*. Comparación del tipo de centro PRIVADO / PÚBLICO, de las respuestas dadas al Cuestionario por los alumnos de Tercer ciclo de Primaria. (N=49).

8.2 Análisis cualitativo

En la investigación lingüística, las entrevistas forman parte de un método bastante utilizado. Las entrevistas consisten en una conversación en la que se produce un conocimiento dada la interacción entre el entrevistador y el entrevistado. Este conocimiento, se genera mayormente por la relación que se establece entre el investigador y los que son investigados, y proporcionan datos muy útiles para discernir qué ideas o emociones expresan, escriben o describen los entrevistados (Robson, 2003).

Las entrevistas se presentan como un método eficaz y atractivo para los investigadores a la hora de obtener datos, ya que evita la manipulación de los datos como algo externo acercándolo al conocimiento que generan los propios seres humanos por medio del diálogo (Kvale, 1996, p.11).

Mediante las entrevistas podemos discutir las interpretaciones del modo que nos rodea, a través de las opiniones de los entrevistados, y se expresa como estos viven diferentes situaciones desde su propio punto de vista. Las entrevistas pues, deben considerarse parte de la vida misma, ya que son una implicación humana en el campo de la investigación (Cohen et al., 2011).

Debe tenerse en cuenta, de esta forma, que en las entrevistas influyen el lenguaje no verbal, e incluso los silencios, los cuales pueden ser significativos, y, por tanto, susceptibles de análisis (Callejo, 2002).

En esta tesis se presentan entrevistas semiestructuradas en las cuales se establece un guion predeterminado para conocer una problemática concreta. Las preguntas que se realizan son abiertas y a partir de las respuestas que obtengamos de los entrevistados, se podrán enlazar temas no previstos en la entrevista.

Las entrevistas con los docentes y los miembros del equipo directivo fueron transcritas por la doctoranda. A continuación, se llevó a cabo un análisis del contenido de las transcripciones de cada entrevista (grillado), y, posteriormente, se desarrolló un sistema de codificación en el que se mostraban las categorías relacionadas con los temas del estudio. Estas categorías mostradas como códigos fueron usadas con el fin de poder analizar las respuestas de forma más clara y visible.

Para analizar los datos cualitativos (entrevistas) emplearemos las siguientes categorías:

Categoría	Abreviación
Positivo	PS
Negativo	NG
Duda	DD

Reacio	RC
Intención	IN
Cooperación	CP
Aceptación	AC
Rechazo	RZ

Tabla 15: Categorías de datos empleadas en el análisis de la entrevista

Organizaremos la entrevista entre los distintos centros en donde realizamos la entrevista, dividiendo cada apartado dependiendo de su clasificación como hemos nombrado en la Tabla 15.

8.2.1 Entrevistas en el Colegio La Reina

En este centro, contamos con 6 entrevistas, cuyos participantes son: profesora 1, C.T.A.L., (profesora del área lingüística), 50 años; profesora 2, M.A.M.F, (jefa de estudios y profesora del área lingüística), 43 años; profesora 3, N.C.S, (coordinadora de bilingüismo y profesora del área lingüística), 39 años; profesora 4, N.B, (profesora del área no lingüística), 42 años; profesora 5, M.E.C.S, (profesora del área no lingüística), 38 años y J.G.M.F, (director del centro), 45 años.

Código docente	de Cargo	Área Lingüística
Profesora 1	Profesora	Inglés
Profesora 2	Profesora y jefa de estudios	Inglés
Profesora 3	Profesora	Inglés
Profesora 4	Profesora	No lingüística
Profesora 5	Profesora	No lingüística
Director	Director del centro	No procede

Tabla 16: Entrevistados colegio La Reina

Comenzando con la profesora 1, obtenemos lo siguiente de su entrevista:

Pregunta	Respuesta	Clasificación
Como profesora de la asignatura del área lingüística inglés, ¿cómo piensas que se está desarrollando la implementación del programa bilingüe en el colegio?	En nuestro colegio se está implantando de forma firme, pero con una observación muy minuciosa por si se detectara alguna incidencia digna de ser tratada por el equipo docente, como, por ejemplo, alguna deficiencia en la lectura y comprensión de textos en lengua española, que en estos momentos se refuerza con nuestro plan lector.	PS, IN, AC
¿Crees que tus alumnos tienen ahora un mejor nivel en la asignatura inglés que antes de la implantación del programa bilingüe?	Sí, creo que los alumnos tienen ahora un mejor nivel en la asignatura de Inglés y ello se refleja en el hecho de que el método elegido hace dos años "ACE" es de un nivel alto y los alumnos de los cursos bilingües no se están encontrando con grandes dificultades para trabajarlo.	PS, AC
¿Qué piensas de que los compañeros de las áreas no lingüísticas empleen el enfoque metodológico AICLE/CLIL (integración	Supongo que estará demostrado que es efectivo. Creo que sí es beneficioso y efectivo se verá en los cursos sucesivos. Confío en que sea así, quizás tenga más dudas con aquellos alumnos que presentan alguna dificultad de aprendizaje puesto que puede ser más difícil la adquisición de los contenidos.	PS, AC, CP

de lengua y contenido simultáneamente) en sus clases? ¿Piensas que es beneficioso y efectivo?		
¿Cómo ves el futuro de la educación bilingüe en el colegio?	Bien. Entiendo que es una situación nueva que ha entrado para quedarse porque la sociedad así lo pide.	PS, AC
¿Piensas que los alumnos del colegio se están beneficiando de la educación bilingüe? ¿Piensas que esta tiene algún inconveniente para ellos?	Sí. Todo lo que sea nuevo es positivo, los profesores están poniendo lo mejor de ellos mismos para que así sea. Lo que hacen otros centros lo desconozco, pero en el nuestro se le está poniendo mucho empeño. Por otro lado, como algo nuevo, puede tener el inconveniente de que surjan problemas no previstos y pueda repercutir negativamente en el proceso de aprendizaje, pero estando atentos a esos posibles contratiempos se puede poner remedio.	PS, CP, AC
¿Piensas que los compañeros de las áreas no lingüísticas deben usar parte de español en sus clases?	Creo que sí, puesto que al alumno le supone un esfuerzo mayor y pueden perder alguna idea principal. Las ideas principales de cada tema deberían quedar muy claras en su lengua materna. Se trata de “bilingüismo”, no de seguir el currículo inglés.	PS, AC
¿Consideras suficiente el número de horas dedicadas a la educación bilingüe?	Considero que son suficientes por lo expresado anteriormente	PS

Tabla 17: Entrevista a la profesora 1

La siguiente entrevista es a la profesora 2:

Pregunta	Respuesta	Clasificación
Como profesora de la asignatura del área lingüística inglés, ¿cómo piensas que se está desarrollando la implementación del programa bilingüe en el colegio?	La implementación del bilingüismo es un proceso largo y complejo. Cada año se va incorporando un curso más, siendo imprescindible la coordinación entre los distintos niveles. Al igual, la toma de decisiones y medidas adoptadas en cada una de las materias es muy importante, ya que con el bilingüismo se le ha restado número de horas al empleo del español. Como profesora del área lingüística de Inglés, he podido ver una notable subida de nivel, provocando cambios en la asignatura tales como el método utilizado o las actividades programadas.	PS, IN, AC
¿Crees que tus alumnos tienen ahora un mejor nivel en la asignatura inglés que antes de la implantación del programa bilingüe?	Sí, definitivamente. Desde pequeños van adquiriendo mayor vocabulario por las materias de <i>Natural Science</i> , <i>Social Science</i> y <i>Art</i> , además de mejorar notablemente la comprensión lectora con la lectura diaria de textos, y la expresión escrita con la realización de actividades y pruebas escritas.	PS, AC
¿Qué piensas de que los compañeros de las áreas no lingüísticas empleen el enfoque metodológico AICLE/CLIL (integración de lengua y contenido simultáneamente) en sus clases? ¿Piensas que es beneficioso y efectivo?	Considero que no es fácil, puesto que la comprensión de conceptos y la adquisición de contenidos es más difícil, por la utilización de una lengua que no se domina; pero, por otra parte, el aprendizaje de la segunda lengua es mucho más rápido y los niveles que se consiguen mucho mayores.	PS, AC, CP
¿Cómo ves el futuro de la educación bilingüe en el colegio?	Todavía hay cierta incertidumbre, puesto que el bilingüismo únicamente ha llegado en este centro hasta 5º de Primaria, y todavía no se han visto los resultados en alumnos graduados en Secundaria.	IN, AC

¿Pensas que los alumnos del colegio se están beneficiando de la educación bilingüe? ¿Pensas que esta tiene algún inconveniente para ellos?	Sin duda, el alumnado se está beneficiando del bilingüismo. Sin embargo, el temor que se tiene es que la mejora en el conocimiento de la segunda lengua vaya en detrimento del nivel en las otras asignaturas.	PS, CP, AC
¿Pensas que los compañeros de las áreas no lingüísticas deben usar parte de español en sus clases?	Es cierto que el empleo del español en clase es necesario en algunas ocasiones, tales como en la introducción de un tema nuevo, desconocido para el alumno, o en conceptos de mayor complejidad, pero es fundamental el uso continuo y mayoritario del segundo idioma para que el niño se habitúe a esa lengua y su uso	IN, RZ
¿Consideras suficiente el número de horas dedicadas a la educación bilingüe?	Sí, creo que es suficiente.	PS, AC

Tabla 18: Entrevista a la profesora 2

La siguiente entrevista es a la profesora 3:

Pregunta	Respuesta	Clasificación
Como profesora de la asignatura del área lingüística inglés, ¿cómo piensas que se está desarrollando la implementación del programa bilingüe en el colegio?	El hecho de que la implementación esté siendo progresiva está haciendo que los alumnos se estén adaptando mejor. Se percibe que los alumnos de cursos inferiores (1º, 2º) tienen un nivel de inglés aún mejor que los alumnos de 5º (primer curso bilingüe) dada la consolidación del bilingüismo en el centro. En mi opinión este nivel se verá incrementado con la nueva implementación del bilingüismo en la etapa de infantil.	PS, IN, AC
¿Crees que tus alumnos tienen ahora un mejor nivel en la asignatura inglés que antes de la implantación del programa bilingüe?	Como profesora de 4º y 5º de primaria puedo decir claramente que sí. En el curso pasado los alumnos de 5º no habían realizado bilingüismo, mientras que 4º sí, la diferencia de nivel entre ambos era notable y la asimilación de las estructuras gramaticales más complejas era notablemente mayor en los alumnos de bilingüismo	PS, AC
¿Qué piensas de que los compañeros de las áreas no lingüísticas empleen el enfoque metodológico AICLE/CLIL (integración de lengua y contenido simultáneamente) en sus clases? ¿Pensas que es beneficioso y efectivo?	Estoy completamente de acuerdo con el bilingüismo ya que desde mi punto de vista los beneficios tanto a nivel cognitivo como cultural son inmensos. Quizá estos beneficios sean más difíciles de ver en los primeros cursos bilingües, pero con el avance del mismo los alumnos muestran las ventajas antes mencionadas.	PS, AC, CP
¿Cómo ves el futuro de la educación bilingüe en el colegio?	Actualmente tan solo está implantado hasta 5º de primaria, cuando el bilingüismo haya alcanzado 4º ESO puedo asegurar, por experiencia, que el nivel de inglés del alumnado habrá aumentado notablemente, sin que haya pérdida de contenido en las asignaturas.	PS, AC
¿Pensas que los alumnos del colegio se están beneficiando de la educación bilingüe? ¿Pensas que esta tiene algún inconveniente para ellos?	Como he indicado en la pregunta 3 creo que el beneficio será aún más notable más avanzado en los cursos. Inicialmente los alumnos están más confusos pero los contenidos se van aclarando a mayor nivel posteriormente. Desde el área de inglés el beneficio es apreciable desde el primer momento ya que las estructuras están más asimiladas de manera natural.	PS, AC, CP
¿Pensas que los compañeros de las áreas no lingüísticas deben usar parte de español en	En mi opinión es necesario que así se haga, pero no de modo habitual, ni en todas las clases, si no como resumen general de la unidad o haciendo referencia a términos que	IN, PS

sus clases?	son necesarios para los alumnos tanto en inglés como en español.	
¿Consideras suficiente el número de horas dedicadas a la educación bilingüe?	Considero que el número de horas es suficiente, pero que sería aún mejor si se implementara de igual manera en más asignaturas como son música o educación física.	PS, DD

Tabla 19: Entrevista a la profesora 3

La siguiente entrevista es a la profesora 4:

Pregunta	Respuesta	Clasificación
¿Como profesora cuál es el mayor reto que afrontas a la hora de explicar <i>Natural Science</i> y <i>Social Science</i> ?	Hombre, yo creo que el mayor reto es el nivel de inglés. Al ser unos cursos muy bajos, el primer ciclo de primaria, los niños pues vienen sin nivel de inglés o con un nivel de inglés muy básico para afrontar una asignatura completamente en inglés. Los libros generalmente vienen enteros en inglés, con lo cual, sobre todo en el primer curso, nos enfrentamos a que los niños quizás no comprendan del todo los contenidos.	AC, PS, DD, IN
¿Qué crees que es más difícil para los alumnos entender el libro, entender el inglés o entender los conceptos?	A ver. Según nuestro método, los conceptos no deberían tener gran problema en entenderlos porque se les explica en español y también se hace hincapié en otras asignaturas en los conceptos de ciencias. El inglés es evidentemente un hándicap, pero bueno, yo supongo que ese es el motivo por el que empezamos con un nivel básico y por lo que la damos en inglés o en ambos idiomas. Pero sí es verdad que los contenidos del libro son difíciles. El libro, la editorial que tenemos ha transcrito el libro en inglés en un nivel demasiado alto para el curso.	PS, AC, CP
En tu opinión, ¿crees que los alumnos asimilan todos los conceptos aprendidos en clase?	A ver. Si fuera solo en las asignaturas de NS y SS es verdad que no asimilarían todos los contenidos. Lo que pasa que nosotros para ello lo que hacemos es aprovechar los copiosos en lengua castellana para volver a repasar estos conceptos, los dictados y cualquier momento o proyecto en Art que pueda tener que ver con el tema.	NG, IN, DD, CP
¿Cambiarías algo del método de enseñar del bilingüismo?	A ver, yo en el método quizás no. Como he dicho antes, yo cambiaría quizás el libro. Lo enfocaría más a los conceptos, no en tantos textos. Pero lo que sí pienso que quizás sería más conveniente empezar con el bilingüismo un poco más tarde, cuando los niños tuvieran un nivel de ciencias o de naturales adecuado a su propio idioma.	IN, DD
¿Crees que en clase es necesario explicar algunos conceptos y términos en español para que así el alumnado lo asimile mejor?	Sí, desde luego. Nosotros en el primer ciclo lo que solemos hacer al empezar el tema, primeramente, lo explicamos en español. Nosotros tenemos los libros digitales, con lo cual a través de muchas imágenes o a través textos en español, del libro en español, les explicamos primero el temario, y ya a continuación lo que hacemos es hacer énfasis en los conceptos en lenguaje inglés.	AC, PS, CP
¿Cómo ves el hándicap de que los alumnos hablen mejor inglés que los padres	Es que yo pienso que realmente los padres no deberían ayudarles, yo creo que para eso está el colegio. Creo que es suficiente con que los niños, y sobre todo en un primer ciclo, aprendan cualquier asignatura en el	PS, DD, AC

a la hora de que estos puedan proporcionarles ayuda?	colegio, y supongo que es trabajo de los profesores asimilen estos contenidos en inglés.	
En tu opinión personal. ¿Crees que los alumnos se están beneficiando de la educación bilingüe? ¿Me puedes decir algunas de sus carencias?	A ver, es difícil decirlo porque el bilingüismo es algo que se ha incorporado hace muy poco. Yo pienso que tiene ciertas ventajas. Evidentemente los niños a la hora de pronunciar empiezan antes a hablar inglés y la pronunciación es mejor y evidentemente tienen un vocabulario más amplio. Sin embargo, por otro lado, también pienso que no les beneficia a la hora del aprendizaje de su propio idioma. Muchas veces les falta el vocabulario en español, cometen faltas de ortografía porque todavía no las tienen asentada, y al leer todo en inglés pues les afecta a la hora de escribir en su propio idioma, o de expresarse en su propio idioma, o leer en su idioma dado que, claro, son dos asignaturas menos que están dando en español.	PS, DD, IN

Tabla 20: Entrevista a profesora 4

La siguiente entrevista es a la profesora 5:

Pregunta	Respuesta	Clasificación
¿Como profesora cuál es el mayor reto que afrontas a la hora de explicar <i>Natural Science</i> y <i>Social Science</i> ?	Pues bueno, bajo mi punto de vista, en primer lugar sería el vocabulario. Yo considero que el vocabulario de las unidades, tanto en <i>Natural Science</i> como en <i>Social Science</i> es un reto que me afronto para que ellos aprendan ese vocabulario tras dar la unidad. También otro reto que me afronto realmente es si tras aplicar toda la metodología, <i>flashcards</i> , vocabulario, PowerPoint, todo lo que hacemos con ellos al final ellos asimilen realmente los conceptos y por último si ellos (paua), realmente se trata de motivarlos. Si realmente ellos al dar el tema en inglés, a ellos les transmitimos esa motivación necesaria para que los niños aprendan y cojan el tema con interés y con ganas como para poder interesarse por ello y transmitirle el entusiasmo por la asignatura.	AC, PS, DD, IN
¿Qué crees que es más difícil para los alumnos entender el libro, entender el inglés o entender los conceptos?	Pues como explicaba antes, la metodología que aplicamos nosotros en clase a través de <i>flashcards</i> , a través de PowerPoint, a través de explicaciones continua inmersión en el idioma, ya que ellos participan activamente en inglés. Al final sea lo más complicado para ellos realmente que no hayan entendido el libro, y sobre todo la asimilación de los conceptos. O sea, yo entiendo que todo va relacionado, tanto el libro como el inglés, porque lo hacemos todo de manera participativa con ellos. O sea que quizás no veo grandes dificultades.	PS, AC, CP
En tu opinión, ¿crees que los alumnos asimilan todos los conceptos aprendidos en clase?	Todos los alumnos, no. O sea, los alumnos que van bien, para ellos pues abarcan una gran cantidad de conceptos y son capaces de asimilarlos correctamente, y llegan muy lejos y no nos podemos hacer una idea de hasta donde pueden llegar. Esto es como todo, a nivel individual, o sea, hay niños que tienen más dificultades en las demás materias que coincide con las dificultades que presentan en el bilingüismo.	IN, DD, CP
¿Cambiarías algo del método de enseñar del bilingüismo?	Sí. Se pueden mejorar muchísimas cosas. De hecho, se están haciendo muchos cambios, pero esto no es fácil porque hay que empezar esto es un gran método, un gran proyecto, y considero que los niños tienen que estar inmerso en el idioma desde muy pequeños, desde infantil. Y sobre todo el objetivo y el último fin al que nosotros vamos es el aprender el inglés, con lo cual se debería estar hablando constantemente en inglés con los alumnos, y esto es como las materias CLIL, es decir, que ellos aprenden a través de esta materia, pero el fin último	IN, DD, PS

	<p>es aprender inglés. Entonces pues yo cambiaría pues muchas cosas. Los conceptos que se dan en inglés también habría que darlos en primaria, digamos, también en español porque es bilingüismo. Ellos aprenden unos conceptos nuevos y muy complicados sobre todo a nivel de vocabulario en <i>Social Science</i> que habría que darlos simultáneos en español. Se están haciendo cambios porque esto es verdad que se hace ya en Lengua, aplicamos los conceptos y vocabularios ya copiados y dictados, pero nos faltarían horas, pero además las aulas habría que adecuarlas un poco al idioma, que estuviera todo inmerso en el idioma, que no tengamos que estar con materiales cambiándolo de aula, sino que todo estuviera en la misma aula.</p>	
<p>¿Crees que en clase es necesario explicar algunos conceptos y términos en español para que así el alumnado lo asimile mejor?</p>	<p>Pues considero ahora mismo que sí. En realidad, es necesario explicar algunos conceptos y términos en español para que así el alumnado lo asimile mejor. Es decir, yo pienso que sí. Que es necesario ya en estos cursos de primaria, en conceptos como <i>Social Science</i> por ejemplo que el vocabulario es muy complicado pues hacerlo en español sin ningún problema. Aquí lo importante es que los niños aprendan en inglés y que sepamos que han aprendido lo básico. Habrá vocabulario que sea más complicado y no lo asimilen. Pero como he dicho antes hace falta explicar estos mismos términos en el área de Lengua a través de copiados y dictados.</p>	AC, CP, DD
<p>¿Cómo ves el hándicap de que los alumnos hablen mejor inglés que los padres a la hora de que estos puedan proporcionarles ayuda?</p>	<p>Pues considero de que va siendo un proceso natural que los niños va a llegar el momento en que los niños sepan más inglés que los padres a la hora de hacer los deberes en casa pero eso los alumnos, como he dicho, los que no tienen dificultades ellos perfectamente pueden hacer sus tareas, siempre con ayuda del profesor también, pero los niños con dificultades pues sí se verán obligados, al igual que en otras materias, a tener una ayuda, tanto un profesor particular como una ayuda fuera.</p>	PS, AC
<p>En tu opinión personal. ¿Crees que los alumnos se están beneficiando de la educación bilingüe? ¿Me puedes decir algunas de sus carencias?</p>	<p>Por supuesto. Los niños totalmente considero que se benefician con el bilingüismo. Los niños tienen la mente mucho más abierta. Son capaces de entender más cosas, conceptos que antes no entendían. Ellos aprenden, o sea, ven ya el libro en inglés y son capaces de hacerlo individualmente y de manera autónoma solos, sin necesidad. Ya yo, la verdad que me siento orgullosa de llegar a final de curso, alumnos de primero y que ellos solos quieran... “seño vamos a hacer cuatro páginas... solos... que lo queremos hacer solos... porque yo ya”. Lo leen y lo están viendo como si fuera en español, tienen una mente mucho más abierta y tienen esa capacidad para traducirlo de manera simultánea sin que haya necesidad de traducirlo, pero ellos ya en su mente lo traducen y lo hacen sin necesidad. Sí, es verdad que tiene carencias porque es verdad que los alumnos, como he dicho antes, que tengan dificultades las van a seguir encontrando y les resulta mucho más difícil. Y también veo otra carencia, que claro, no están tan preparados en español con los conceptos ni con el vocabulario. Habrá temas, como he explicado antes, habrá temas que sea más fácil su adaptación al español, y habrá otros temas que se quedarán ellos más rezagados digamos, que necesiten ese apoyo en las otras áreas como le he explicado antes con Lengua, y por eso nos vemos perjudicados en el área de Lengua porque claro, tenemos menos horas. O sea, necesitaríamos un poco más de más horas, por eso nos vemos también perjudicados. Pero por lo general yo estoy muy</p>	PS

	satisfecha y muy contenta con el progreso que están haciendo los niños.	
--	---	--

Tabla 21: Entrevista a profesora 5

La siguiente entrevista es al director:

Pregunta	Respuesta	Clasificación
¿Cómo director, cómo piensas que se está desarrollando la implementación del programa bilingüe?	La implantación del bilingüismo se está desarrollando mejor de lo previsto porque pensábamos que los alumnos iban a tener más dificultad para adaptarse al currículo en inglés y la realidad es que ellos sí se han adaptado bien. En cuanto al profesorado sí ha sido más difícil, y sobre todo para las familias poder ayudar a sus hijos en las tareas extraescolares en casa. Son las mayores dificultades que no hemos encontrado.	PS, IN, CP
¿Fue muy difícil a nivel organizativo conseguir la implantación del programa bilingüe en el colegio?	A nivel organizativo sí ha sido difícil porque la primera dificultad que nos hemos encontrado ha sido la titulación del profesorado, la diferencia de niveles, a pesar de tener la misma titulación, que había una gran diferencia de niveles entre unos profesores y otros, evidentemente la elaboración de los horarios ha sido mucho más difícil. Los intercambios de clase han aumentado en primaria, lo cual no es procedente. Y esas son las mayores dificultades organizativas que hemos encontrado.	PS, AC, CP
¿Cómo ves el futuro de la educación bilingüe en el colegio?	Pues lo veo totalmente implantado hasta cuarto de E.S.O. De hecho, este año nos han autorizado a impartir el bilingüismo en infantil y progresivamente se irá implantado curso tras curso hasta que llegue a cuarto de secundaria.	PS, AC, CP
¿Piensas que los alumnos del colegio se están beneficiando de la educación bilingüe? ¿Piensas que tiene algún inconveniente para ellos?	Sí, mucho. Porque están alcanzando un nivel de inglés muchísimo más alto de lo que tenía el alumnado. Pues el nivel de conocimiento, sobre todo, en las asignaturas instrumentales, como son las matemáticas, lengua... pero lo estamos tratando de compensar con unas actividades complementarias que realizan los alumnos en casa.	PS, DD
¿Cómo ha sido y está siendo la organización del equipo docente respecto al programa bilingüe?	Pues difícil por lo que hemos dicho antes. El tema de las diferencias de titulaciones, y dentro de las mismas titulaciones las diferencias de nivel, la elaboración de los horarios y también la asignación de las asignaturas. Evidentemente es mucho más complicado porque tienes que hacer un reparto de las asignaturas mayor entre el profesorado que antes.	AC, NG, DD, CP
¿Es difícil conseguir los recursos materiales para el programa bilingüe?	Las editoriales están mejorando mucho en el tema de los recursos que nos están dando. Es decir, antes al principio sí tenían más falta de material, pero es verdad que últimamente sí están sacando mejores materiales y mayor uso de las nuevas tecnologías que facilitan mucho el trabajo del uso del bilingüismo en la clase.	PS
¿Consideras suficiente el número de horas dedicadas a la educación bilingüe?	Sí. En un principio pensaba que no. Ahora mismo estaba al 30% del horario del currículum, y queríamos pasar al 50% pero vemos que con este 30% es más que suficiente para que el alumno alcance un buen nivel de inglés.	PS, DD, AC

Tabla 22: Entrevista al director

8.2.2 Entrevistas en el Colegio Valdelecrín

En este centro contamos con 4 entrevistas, las cuales analizaremos en base a sus respuestas.

Los participantes de esta entrevista son: profesora 6, V.Q.A, (profesora de las áreas lingüística y no lingüísticas) 33 años; profesora 7, A.L.M., (profesora de las áreas lingüísticas y no lingüísticas) 39 años; profesora 8, C.P.M., (profesora de las áreas lingüísticas y no lingüísticas) 37 años; y directora, M.F.B.G., (directora del Centro) 55 años. En el centro público, a diferencia de los centros concertado y privado, las mismas profesoras imparten docencia tanto en las áreas lingüísticas como en las no lingüísticas.

Código docente	de Cargo	Área Lingüística
Profesora 6	Profesora	Inglés
Profesora 7	Profesora	Inglés
Profesora 8	Profesora	Inglés
Directora	Director	No Procede

Tabla 23: Entrevistados colegio Valdelecrín

Comenzaremos con la entrevista a la profesora 6:

Pregunta	Respuesta	Clasificación
¿Como profesora cuál es el mayor reto que afrontas a la hora de explicar <i>Natural Science</i> y <i>Social Science</i> ?	El mayor reto es conseguir la motivación y el interés del alumnado por los contenidos que se tratan, teniendo en cuenta que la lengua usada no solo es la L1, sino también la L2.	AC, DD, IN
¿Qué crees que es más difícil para los alumnos entender el libro, entender el inglés o entender los conceptos?	El libro como instrumento único no facilita la labor; sin embargo, es un elemento más para nuestro trabajo. Se valora positivamente el rigor científico y el uso de las imágenes, aunque, a veces, es demasiado elevado.	IN, NG, DD
En tu opinión, ¿crees que los alumnos asimilan todos los conceptos aprendidos en clase?	Todo lo trabajado en clase no lo asimilan todos los alumnos/as. Es imposible tener resultados equitativos. Cada alumno/a presenta un ritmo de aprendizaje muy diferente. Y, además, cada alumno dedica un tiempo diferente al repaso y/o al trabajo, con lo cual es imposible. Hay que tener en cuenta, además, que los intereses son muy variados.	IN, NG
¿Cambiarías algo del método de enseñar del programa bilingüe?	Por mi parte, me siento cómoda enseñando ANL a través de AICLE. Me siento muy respaldada con los medios audiovisuales. Añadiré más sesiones con la auxiliar lingüística y con la asistencia a campamentos de inmersión lingüística de los alumnos. Solicitaré a los padres que invitasen a sus hijos a ver TV o cine en L2, desde edades tempranas.	PS, IN
¿Crees que en clase es necesario explicar	El uso del castellano es totalmente lícito en el aula. El bilingüismo marca un mínimo de un 50% en L2, pero no niega el uso de L1.	PS

algunos conceptos y términos en español para que así el alumnado lo asimile mejor?		
¿Cómo ves el hándicap de que los alumnos hablen mejor inglés que los padres a la hora de que estos puedan proporcionarles ayuda?	Aun en el caso de que esto pudiese ser un hándicap, que no lo veo así, sería un signo fantástico de que las cosas se van haciendo bien y el nivel de nuestro alumnado va siendo cada vez superior, hasta el punto de ser mayor que el de sus padres. Ahora bien, recordemos que muchas generaciones se han educado y han progresado académicamente sin tener unos padres con un nivel educativo ni medio ni superior. Prefiero pensar que los niños/as que reciben la educación bilingüe son mucho más afortunados que otros que no lo han sido.	DD, AC, PS
En tu opinión personal. ¿Crees que los alumnos se están beneficiando de la educación bilingüe? ¿Me puedes decir algunas de sus carencias?	Estoy totalmente convencida de que se están beneficiando. Después de llevar una larga trayectoria profesional, puedo comparar el nivel de inglés de los alumnos/as al acabar 6º con los que no cursaban estudios bilingües o han carecido de sensibilización de la L2 en infantil. Las carencias son las propias del sistema: falta de recursos humanos, falta de horas para organización y diseño de materiales, falta de horas del auxiliar de lingüística, etc., etc.	PS, AC, CP

Tabla 24: Entrevista a la profesora 6

A continuación, contamos con la entrevista a la profesora 7:

Pregunta	Respuesta	Clasificación
¿Como profesora cuál es el mayor reto que afrontas a la hora de explicar <i>Natural Science</i> y <i>Social Science</i> ?	Los retos son hacer las clases amenas y divertidas, que el alumnado aprenda y comprenda bien los contenidos en L2 y que también los conozcan en su lengua materna. A veces ocurre que no saben decir los contenidos en castellano y sí en inglés, y eso también me preocupa. Por ejemplo, si estamos trabajando las plantas, creo que es importante que sepan decir el vocabulario relativo a este topic, en ambas lenguas. Es necesario que comprendan bien el proceso de la fotosíntesis en castellano para poder entenderla en inglés.	AC, DD, IN
¿Qué crees que es más difícil para los alumnos entender el libro, entender el inglés o entender los conceptos?	Creo que entender ciertos conceptos, como he indicado antes, por ejemplo, el proceso de la fotosíntesis. Pero pienso que entienden el inglés, porque están expuestos a una L2 desde hace mucho tiempo, por lo que suelen comprender las clases. Del libro seleccionamos las actividades que nos resultan más interesantes. Siempre hay algo que no sepan o entiendan, pero suelen captar la idea general,	PS, AC
En tu opinión, ¿crees que los alumnos asimilan todos los conceptos aprendidos en clase?	No creo que todos, pero la mayoría sí.	IN, DD
¿Cambiarías algo del método de enseñar del bilingüismo?	Creo que estamos en el buen camino, centrándonos mucho en el <i>speaking</i> , haciendo las clases muy participativas, aprendiendo, jugando a través de material auténtico, como cuentos, canciones, poesías, trabalenguas, etc. Usamos muchos videos online de hablantes nativos, fomentamos mucho la comunicación con la auxiliar lingüística. Aunque está claro que siempre podemos mejorar, y nos gusta actualizarnos, innovar, y por supuesto, estamos abiertos al cambio.	PS
¿Crees que en clase es necesario explicar algunos conceptos y términos en español para que así el	Si, de hecho, lo he comentado antes. Solemos hacer material en castellano de refuerzo, que utilizamos a la hora de introducir un <i>topic</i> nuevo. Para repasar, etc. Y lo veo necesario, no me gusta que haya lagunas en la propia lengua materna, aunque sea por	PS, CP, AC

alumnado lo asimile mejor?	cultura general. Y dado que los resultados en L2 son buenos, pienso que se puede hacer, que no perjudica al alumnado.	
¿Cómo ves el hándicap de que los alumnos hablen mejor inglés que los padres a la hora de que estos puedan proporcionarles ayuda?	Me parece un problema, sobre todo para los padres del alumnado que no tiene conocimiento del inglés. Afortunadamente tenemos los libros digitales, y los cds, donde pueden escuchar a nativos hablantes y resolver sus dudas en clase.	DD, IN, AC
En tu opinión personal. ¿Crees que los alumnos se están beneficiando del programa bilingüe? ¿Me puedes decir algunas de sus carencias?	Si creo que se están beneficiando. Es muy satisfactorio cuando te cuentan que han ido de viaje y se han podido comunicar. Cuando conocen a amigos extranjeros y se entienden con ellos. uno de los problemas que encontramos, es que no están expuestos a una L2 todo el tiempo, ni en casa ni en el colegio, pero pienso que estamos progresando mucho en la enseñanza de una L2, viendo la necesidad de hablarla. No como antes, que solo aprendíamos gramática y nos daba mucha vergüenza comunicarnos.	PS

Tabla 25: Entrevista a la profesora 7

La siguiente entrevista es la de la profesora 8:

Pregunta	Respuesta	Clasificación
Como profesora de la asignatura del área lingüística inglés, ¿cómo piensas que se está desarrollando la implementación del programa bilingüe en el colegio?	En nuestro centro siempre nos ha preocupado el desarrollar de la mejor manera posible, y siempre pensando en nuestro alumnado, todos los proyectos que tenemos, y entre ellos el proyecto bilingüe. Desde hace años venimos trabajando en él y la comunidad educativa ya tiene clara, porque se les ha explicado, cuál es nuestra manera de trabajar en este sentido. Pienso que el bilingüismo está totalmente integrado en nuestra labor docente diaria, impregnando la inmensa mayoría de las actividades que se plantean en el centro. A nivel de las familias, es cierto que la mayoría “asocian” que una consecuencia de matricular a sus hijos e hijas en un programa bilingüe es la necesidad de un apoyo externo, bien sea en el propio entorno familiar, bien en academias o clases particulares.	PS, IN, AC
¿Crees que tus alumnos tienen ahora un mejor nivel en la asignatura inglés que antes de la implantación del programa bilingüe?	Absolutamente no. Si entendemos por bilingües a aquellas personas que son capaces de utilizar de manera más o menos equilibrada dos lenguas se ve claramente el porqué de mi respuesta. Una cosa es saber hablar, leer y escribir en otro idioma y otra muy diferente es el modelo de bilingüismo impuesto que se lleva a cabo.	NG
¿Qué piensas de que los compañeros de las áreas no lingüísticas empleen la metodología AICLE/CLIL (integración de lengua y contenido simultáneamente) en sus clases? ¿Piensas que es beneficioso y efectivo?	En la enseñanza de lenguas extranjeras una de las preocupaciones principales es la de diseñar actividades de aula que sean significativas y motivadoras. Desde este punto de vista la metodología AICLE garantiza la implicación de los alumnos, Además, la finalidad última es siempre la de comunicar y comunicarse utilizando todos sus recursos. Dicho esto, me parece muy positivo la aplicación de esta metodología por parte de mis compañeros/as.	PS, AC, CP
¿Cómo ves el futuro del programa bilingüe en el colegio?	Todo dependerá de lo que la administración haga con este proyecto. No obstante, espero que, si se replantease algo al respecto, escuche a la comunidad educativa, sobre todo a los docentes, para introducir o modificar todas aquellas medidas que sean necesarias y que puedan contribuir a una mayor calidad de la enseñanza	DD, IN, PS
¿Piensas que los alumnos del colegio se	En cuanto a los beneficios creo que los niños bilingües entienden mejor la diversidad cultural de nuestro mundo y son más abiertos	PS, AC, DD, IN

están beneficiando de la educación bilingüe? ¿Piensas que este tiene algún inconveniente para ellos?	a nuevas culturas y a diferencias de pensamientos y suelen a tener ventajas en el aprendizaje posterior de otros idiomas. Por contra, los niños que están recibiendo una educación bilingüe corren el riesgo, al menos con el planteamiento escolar que de este proyecto existe, de no alcanzar un nivel satisfactorio en ninguno de los dos idiomas, ni el español ni el inglés. El vocabulario de ciertas materias, que se explican en inglés, y la expresión escrita y oral en castellano, ya se están viendo afectadas y pueden empobrecerse aún más. Si a esto le unimos la era tecnológica en la que han nacido nuestros alumnos, el futuro cultural de estos, en el sentido más general, parece no ser muy alentador. Pero parece existir en nuestra sociedad una obsesión porque los niños y niñas aprendan cuanto antes un idioma, sobre todo inglés, ya que se valora como una posible necesidad en el futuro laboral, aunque para ello haya que sacrificar tiempo que dedicar a algunas de las finalidades educativas que aparecen plasmadas en los proyectos educativos (convivencia, desarrollo personal, aprender a ser ciudadanos y ciudadanas, conocer y entender la realidad que les rodea, etc.) e incluso sin importar si otras materias instrumentales (lengua y matemáticas) se ven afectadas negativamente por ello.	
¿Piensas que los compañeros de las áreas no lingüísticas deben usar parte de español en sus clases?	No es que deban, es que a veces no les queda otro remedio. Si ya de por sí es complicado explicar, y que ellos comprendan, ciertos temas de ciencias naturales (por ejemplo “El impulso nervioso y las neuronas”) o en ciencias sociales (por ejemplo “El padrón y el censo”) en la lengua materna, cabe pensar cuánto más lo será en la lengua extranjera, Por lo tanto, el soporte en español se hace en muchas ocasiones imprescindible para contextualizar o dar sentido a una explicación.	NG, DD
¿Consideras suficiente el número de horas dedicadas a la educación bilingüe?	Creo que son más que suficientes, quizás hasta sea excesivo.	NG, DD

Tabla 26: Entrevista a la profesora 8

La siguiente entrevista es la de la directora:

Pregunta	Respuesta	Clasificación
¿Cómo director, cómo piensas que se está desarrollando la implementación del programa bilingüe?	El bilingüismo es un proyecto que está perfectamente implantado en el Colegio, con unas bases muy sólidas desde hace ya muchos años. La formación del Equipo Bilingüe, su entusiasmo y su dedicación hacen que sea un proyecto de éxito en nuestro Centro.	PS, IN, CP
¿Fue muy difícil a nivel organizativo conseguir la implantación del programa bilingüe en el colegio?	Fue la anterior directora la que implantó el bilingüismo de manera progresiva en el Centro y en todas las líneas del mismo. Con las dificultades que yo me fui encontrando en la Jefatura de estudios anteriormente, era con la parte organizativa, teniendo que dar el mismo profesor las áreas no lingüísticas, respetando criterios pedagógicos en la elaboración de horarios, impartir la enseñanza del inglés desde Infantil... dificultades que no se hubiesen tenido de no ser un centro bilingüe.	DD, IN
¿Cómo ves el futuro de la educación bilingüe en el colegio?	Lo veo sin ningún problema y con la misma trayectoria que llevamos gracias a la estabilidad de la plantilla bilingüe que tiene el Centro y de su formación.	PS, AC, CP
¿Piensas que los alumnos del colegio se están beneficiando del programa bilingüe? ¿Piensas que tiene algún inconveniente	Por supuesto que se benefician, de manera muy natural y desde muy pequeños, reciben gran cantidad de contenidos, órdenes, explicaciones en inglés que hacen que la lengua inglesa forma parte de su día a día en el colegio. La preparación y cualificación que tiene el profesorado hacen que de una manera muy natural adquieran contenidos en otra lengua distinta de la suya.	PS, CP

para ellos?	Cuando el profesorado detecta alguna dificultad durante sus explicaciones en inglés pasan a la otra lengua y continúan la clase. El alumnado que presenta dificultades en dicha lengua se les prepara material complementario en español para ayudarlo a adquirir los contenidos de dicha área.	
¿Cómo ha sido y está siendo la organización del equipo docente respecto a la educación bilingüe?	Al llevar tantos años el bilingüismo en nuestro Centro los profesores que se han ido incorporando saben a priori que es un Centro Bilingüe. La organización es la normal dentro de un Centro educativo solo que además tenemos el bilingüismo.	AC, PS, CP
¿Es difícil conseguir los recursos materiales para el programa bilingüe?	No pertenezco al Equipo Bilingüe, pero imagino que como cualquier otra área más.	DD
¿Consideras suficiente el número de horas dedicadas a la educación bilingüe?	Considero que las horas son las suficientes dada la edad de nuestro alumnado.	PS

Tabla 27: Entrevista a la directora

8.2.3 Colegio Novaschool

En este centro, contamos con una única entrevista, la cual, analizaremos dependiendo de sus respuestas.

Los participantes de esta entrevista son: profesora 9, L.M., (profesora del área no lingüística) 30 años.

Código docente	de Cargo	Área Lingüística
Profesora 9	Profesora	No lingüística

Tabla 28: Entrevistados Colegio Novaschool

A continuación, procedemos al análisis de la entrevista con la profesora 9:

Pregunta	Respuesta	Clasificación
¿Como profesora cuál es el mayor reto que afrontas a la hora de explicar <i>Natural Science</i> y <i>Social Science</i> ?	La diferencia de niveles de inglés como segunda lengua, ya que disponemos de alumnos prácticamente bilingües y otros recién llegados de otros países, con un sistema educativo totalmente diferente y los cuales incluso tienen problemas con el español.	AC, DD, IN
¿Qué crees que es más difícil para los alumnos entender el libro, entender el inglés o entender los conceptos?	Los alumnos pueden llegar a entender perfectamente los conceptos explicados en clase, siempre dependiendo de la pedagogía que el profesor utilice en sus clases, la mera idea de transmisión de conocimientos esta anticuada, y más aún cuando hablamos de una lengua extranjera. Para ello el maestro debe desempeñar un rol activo en sus alumnos, creando experiencias inmemorables para ellos y para nosotros mismos. Para que lleguen a entender de los que se está hablando es necesario usar un lenguaje verbal y no verbal. Hasta el punto que mis alumnos de 1º me ha llegado a decir desde la admiración: “Seño, ¡qué payasita eres!”.	PS, AC, CP
En tu opinión, ¿crees que los alumnos	Desde mi punto de vista hay conceptos que se les escapan, ya que, a través de la explicación en clase, y gracias a la utilización de diversas	IN, DD, PS

asimilan todos los conceptos aprendidos en clase?	técnicas como TPR entre otras, cogen la idea principal. Hay que asegurarse que lo han entendido en clase, ya que, sino es así, raro es el caso que lean el libro en casa por ellos mismos y lleguen a entenderlo.	
¿Cambiarías algo del método de enseñar de la educación bilingüe?	Sí, el número de horas destinadas a asignaturas impartidas en este idioma, ya que con una hora y media a la semana es prácticamente imposible impartir los contenidos y a su vez desarrollar actividades motivadoras que ayude a su asimilación. Yo utilice el entre otros el método PPP (<i>Presentation, Practice and Production</i>). Con una hora y media a la semana a veces solo da tiempo al primer paso, lo cual va totalmente en contra de mi pedagogía personal. También trabajaría por proyectos en lugar de seguir un libro creado por una editorial, ya que estos no están adaptados al contexto de nuestro colegio o de nuestros alumnos.	IN, PS
¿Crees que en clase es necesario explicar algunos conceptos y términos en español para que así el alumnado lo asimile mejor?	Explicar conceptos en español sería la forma más fácil y rápida para nosotros como profesores, pero desde mi punto de vista considero que es totalmente posible que los alumnos asimilen conceptos cuando son explicados en inglés. Es más, en mi clase no hay diccionarios de Español-Inglés, en todo caso podrán buscar el significado de la palabra en un diccionario única y exclusivamente inglés. Si se les traduce todo aquello que no entienden en español, su esfuerzo por entender posteriores conceptos será menor, hasta llegar al punto que tengas que traducir palabra por palabra en una misma frase.	AC, CP, PS
¿Cómo ves el hándicap de que los alumnos hablen mejor inglés que los padres a la hora de que estos puedan proporcionarles ayuda?	A veces es un poco duro, porque desde mi punto de vista, hoy en día los niños están perdiendo su independencia y autonomía a la hora de realizar sus deberes en casa o de estudiar un examen. Los padres sienten la obligación de tener que sentarse con ellos a ayudarles o simplemente ver como los hacen, llegando al punto que muchas veces son los mismos padres los que hacen los deberes por ellos. Los niños están acostumbrados a una ayuda fácil y cómoda, pero cuando los padres no entienden ya que están en otro idioma el niño va a decir que tampoco lo entiende, no esforzándose ni por leer el enunciado. Cuando vienen a clase los padres te explican que no los han hecho porque su hijo no ha sabido hacerlo. Cuando nos ponemos en clase, ese niño/a lo hace por si solo, sin ningún tipo de ayuda, siendo totalmente independiente.	DD, IN, PS
En tu opinión personal. ¿Crees que los alumnos se están beneficiando de la educación bilingüe? ¿Me puedes decir algunas de sus carencias?	Considero que el bilingüismo en los colegios privados está mucho mejor organizado, ya que las asignaturas que se imparten en inglés son 100% en inglés. En cambio, en los públicos solo es un cierto número de horas, lo que crea un descontrol en la mente de los niños. Lo que nuestra actual legislación Decreto 126 nos establece en su objetivo F) es la adquisición en al menos una lengua extranjera de la competencia comunicativa. Desde mi punto de vista el aprendizaje del inglés ha cambiado desde el método tradicional hace 15 años, el cual se basaba únicamente en una gramática escrita perfecta. Con el bilingüismo se desarrollan todas las habilidades, <i>listening, writing, reading</i> y sobre todo, la más importante <i>speaking</i> . Considero firmemente que la adquisición de una segunda lengua debe realizarse del mismo modo que la lengua materna. Comenzaran con el <i>listening and understanding</i> , y aunque es un proceso lento, pasará algún tiempo hasta que ellos sean capaces de producir por si solos. (<i>Speaking</i>). Como he comentado antes, las carencias son el numero de horas destinada a este tipo de asignaturas donde no solo enseñas un concepto difícil si no que en un segundo idioma. Más horas a la semana para profundizar y llevar a cabo actividades donde se puedan asimilar mejor los nuevos conocimientos aprendidos, y un trabajo por proyectos en lugar de seguir un libro poco contextualizado a las necesidades de nuestros alumnos.	PS, AC, CP

Tabla 29: Entrevista a la profesora 9

8.2.4 Resultados de las entrevistas

De acuerdo con los datos obtenidos a través de las entrevistas podemos observar que tanto los docentes como los equipos directivos no dudan de su eficacia, y piensan que el programa bilingüe es altamente positivo para los alumnos, y que estos alcanzan niveles óptimos de competencia en L2. Igualmente, observamos que los resultados entre ambos colegios son bastante similares en cuanto a la opinión de los docentes, siendo la docente del centro privado algo más reticente con la docencia impartida en L2 en los centros públicos.

En el Colegio la Reina todos los docentes tanto del área lingüística como de las no lingüísticas, y de igual manera el director del centro, piensan que el programa bilingüe es generalmente eficaz y productivo para los alumnos, siendo todos los códigos asignados a sus respuestas mayormente positivos como podemos observar en el análisis codificado.

P. 5 Profesora 1 Colegio Concertado (AL)

¿Piensas que los alumnos se están beneficiando de la educación bilingüe?

“Sí. Todo lo que sea nuevo es positivo, los profesores están poniendo lo mejor de ellos mismos para que así sea. Lo que hacen otros centros lo desconozco, pero en el nuestro se le está poniendo mucho empeño.”

P.5 Profesora 2 Colegio Concertado (AL)

“Sin duda, el alumnado se está beneficiando del bilingüismo.”

P.7 Profesora 4 Colegio Concertado (ANL)

En tu opinión personal. ¿Crees que los alumnos se están beneficiando de la educación bilingüe?

“A ver, es difícil decirlo porque el bilingüismo es algo que se ha incorporado hace muy poco. Yo pienso que tiene ciertas ventajas. Evidentemente los niños a la hora de pronunciar empiezan antes a hablar inglés y la pronunciación es mejor y evidentemente tienen un vocabulario más amplio.”

Observamos un dato curioso, hay mayor incertidumbre y duda en los profesores de las áreas no lingüísticas que en el área lingüística, lo cual puede indicar que estos temen la pérdida conceptual en L1 al impartir sus clases en L2.

P.4 Director del centro concertado

¿Piensas que los alumnos del colegio se están beneficiando de la educación bilingüe?

“Sí, mucho. Porque están alcanzando un nivel de inglés muchísimo más alto de lo que tenía el alumnado”

P.7 Profesora 6 Colegio Privado

En tu opinión personal. ¿Crees que los alumnos se están beneficiando de la educación bilingüe?

“Considero que el bilingüismo en los colegios privados está mucho mejor organizado, ya que las asignaturas que se imparten en inglés son 100% en inglés. En cambio, en los públicos solo es un cierto número de horas, lo que crea un descontrol en la mente de los niños.”

“Desde mi punto de vista el aprendizaje del inglés ha cambiado desde el método tradicional hace 15 años, el cual se basaba únicamente en una gramática escrita perfecta. Con el bilingüismo se desarrollan todas las habilidades, *listening*, *writing*, *reading* y sobre todo, la más importante *speaking*.”

Podemos comentar que aquí observamos otro dato curioso: la profesora del colegio privado sostiene que la eficacia de los proyectos bilingües es mucho mayor en los centros privados, al usar en estos centros lo que se conoce como *hard CLIL* mediante el que toda la docencia se explica exclusivamente en inglés, evitando así la confusión en los alumnos.

Los datos obtenidos en el Colegio Valdelecrín también son bastante positivos, a continuación, detallamos una muestra.

P. 7 Profesora 7 Colegio Público (ANL)

En tu opinión personal. ¿Crees que los alumnos se están beneficiando de la educación bilingüe?

“Estoy totalmente convencida de que se están beneficiando. Después de llevar una larga trayectoria profesional, puedo comparar el nivel de inglés de los alumnos/as al acabar 6º con los que no cursaban estudios bilingües o han carecido de sensibilización de la L2 en infantil.”

P.5 Profesora 9 Colegio Público (AL)

¿Piensas que los alumnos del colegio se están beneficiando de la educación bilingüe?

“En cuanto a los beneficios creo que los niños bilingües entienden mejor la diversidad cultural de nuestro mundo y son más abiertos a nuevas culturas y a diferencias de pensamientos y suelen a tener ventajas en el aprendizaje posterior de otros idiomas.”

P.4 Directora Colegio Público

¿Piensas que los alumnos del colegio se están beneficiando de la educación bilingüe?

“Por supuesto que se benefician, de manera muy natural y desde muy pequeños, reciben gran cantidad de contenidos, órdenes, explicaciones en inglés que hacen que la lengua inglesa forma parte de su día a día en el colegio. La preparación y cualificación que tiene el profesorado hacen que de una manera muy natural adquieran contenidos en otra lengua distinta de la suya.”

En general, y como podemos observar, tanto profesores como equipo directivo tienen una idea bastante positiva con respecto a la eficacia del proyecto bilingüe y a las competencias adquiridas por los alumnos. No obstante, cabe destacar que esta investigación detectó una preocupación significativa por parte de los profesores acerca de la pérdida de contenido en L1 debido a la enseñanza bilingüe, como se muestra en los siguientes extractos de las entrevistas.

P. 5 Profesora 2 Colegio Concertado (AL)

¿Piensas que este tiene algún inconveniente para ellos?

“Sin embargo, el temor que se tiene es que la mejora en el conocimiento de la segunda lengua vaya en detrimento del nivel en las otras asignaturas.”

P.7 Profesora 4 Colegio Concertado (ANL)

¿Me puedes decir algunas de sus carencias?

“Sin embargo, por otro lado, también pienso que no les beneficia a la hora del aprendizaje de su propio idioma. Muchas veces les falta el vocabulario en español, cometen faltas de ortografía porque todavía no las tienen asentada, y al leer todo en inglés pues les afecta a la hora de escribir en su propio idioma, o de expresarse en su propio idioma, o leer en su idioma dado que, claro, son dos asignaturas menos que están dando en español.”

P.4 Director del centro concertado

¿Piensas que tiene algún inconveniente para ellos?

“Pues el nivel de conocimiento, sobre todo, en las asignaturas instrumentales, como son las matemáticas, lengua... pero lo estamos tratando de compensar con unas actividades complementarias que realizan los alumnos en casa.”

P.7 Profesora 7 Colegio Público (ANL)

¿Me puedes decir algunas de sus carencias?

“Las carencias son las propias del sistema: falta de recursos humanos, falta de horas para organización y diseño de materiales, falta de horas del auxiliar de lingüística, etc., etc.”

P.5 Profesora 9 Colegio Público (AL)

¿Piensas que este tiene algún inconveniente para ellos?

“Por contra, los niños que están recibiendo una educación bilingüe corren el riesgo, al menos con el planteamiento escolar que de este proyecto existe, de no alcanzar un nivel satisfactorio en ninguno de los dos idiomas, ni el español ni el inglés. El vocabulario de ciertas materias, que se explican en inglés, y la expresión escrita y oral en castellano, ya se están viendo afectadas y pueden empobrecerse aún más.”

Los resultados obtenidos a través de las entrevistas mostraron, como podemos comprobar, que una gran parte del profesorado siente esta inquietud acerca de la pérdida conceptual en L1. En general, todos los profesores de los diferentes centros, así como el equipo directivo consideran adecuado el número de horas dedicadas al bilingüismo y contemplan el futuro de este de manera alentadora y positiva.

P.4 Profesora 1 Colegio Concertado (AL)

¿Cómo ves el futuro de la educación bilingüe en el colegio?

“Bien. Entiendo que es una situación nueva que ha entrado para quedarse porque la sociedad así lo pide”.

P. 4 Profesora 9 Colegio Público (AL)

“Lo veo sin ningún problema y con la misma trayectoria que llevamos gracias a la estabilidad de la plantilla bilingüe que tiene el Centro y de su formación.”

P.3 Director centro concertado

“Pues lo veo totalmente implantado hasta cuarto de E.S.O. De hecho, este año nos han autorizado a impartir el bilingüismo en infantil y progresivamente se irá implantado curso tras curso hasta que llegue a cuarto de secundaria.”

P.3 Directora centro público

“Lo veo sin ningún problema y con la misma trayectoria que llevamos gracias a la estabilidad de la plantilla bilingüe que tiene el Centro y de su formación.”

Como conclusión general, podemos decir que el bilingüismo es aceptado de manera bastante positiva por todas las partes implicadas, y también podemos aseverar que los alumnos adquieren, mediante la implementación de los programas bilingües y, según los docentes, una mayor competencia en L2.

8.2.5 Resultados de las hojas de observación

En nuestro caso, el análisis de a través de las hojas de observación ha sido bastante enriquecedor y relevante para este estudio. Nuestras hojas de observación se repartieron a los profesores (anteriormente descritos en el apartado 7.3), para una observación visual de los resultados.

Acorde con los resultados que hemos podido extraer de las entrevistas, podemos observar una estrecha relación entre ambos instrumentos. Como veremos en la sección dedicada a la triangulación de datos, los resultados de las entrevistas están directamente relacionados con los datos de las hojas de observación, por lo que esto no es sino una confirmación más de aquello ya expuesto dentro de las entrevistas.

Podemos ver que, en las hojas de observación destinadas a Tina, profesora de primaria del Colegio La Reina, se observa que realiza bien aspectos como los tópicos secuenciados o la relación de una lección con otra; se observan con “calificación” muy bien aspectos como el hacer muy claros los propósitos de las lecciones o la adaptación de la lección. En estas primeras hojas de observación, observamos que casi todas las respuestas se relacionan mas o menos en el mismo orden, aunque el resultado general es que la profesora hace muy bien su trabajo. Continuando con el segundo trimestre, observamos que los aspectos que se calificaban como “buenos” pasan a calificarse como “muy buenos”, de forma que nuestra profesora no hace sino que mejorar en el desarrollo de sus clases. En el tercer trimestre, observamos que M.E.C.S, ya con mayor experiencia, apenas tiene 8 calificaciones como “buenas”, ya que su promedio general es de “muy buena”, logrando así una implementación óptima del programa bilingüe.

Continuamos con N.B, también profesora de primaria del Colegio la Reina. En su primer trimestre, podemos observar que, a pesar de tener numerosas calificaciones como “muy buenas”, son también muchas que simplemente se califican como “buenas”, aunque no existe ninguna calificación de “se necesita mejorar”, por lo que su labor va bien encaminada. En el segundo trimestre, N.B ha mejorado varias puntuaciones, reduciendo sus calificaciones “buenas” y aumentando a calificaciones “muy buenas”, demostrando así una mejoría más que evidente. En el tercer trimestre, observamos que sus calificaciones son, por lo general, muy buenas; y apenas tiene calificaciones como simplemente “buenas”, por lo que podemos deducir que su mejora de implementación del programa bilingüe es mucho más que notable, teniendo así una mejoría plena.

C.T.A.L, profesora del área lingüística en primaria y secundaria del colegio La Reina, tiene un promedio de “muy buenas” cosa de esperar, ya que, al ser la profesora de inglés, no debe tener ningún problema con la implantación del bilingüismo.

Nuestro siguiente caso, el de J.M.S.F, es variado. J.M.S.F, profesor de 1º ESO en el Colegio La Reina presenta una distribución de calificaciones “buena” y “muy buenas” más notable, es decir, sus resultados no presentan tanta diferencia; no obstante, no presenta ninguna calificación de “necesita mejorar”, lo que significa que su trabajo no es, para nada, insuficiente.

El siguiente caso, el de C.F.Q., profesora de 1º ESO Colegio La Reina, es casi perfecto, ya que presenta una mayoría de calificaciones “muy buenas”; pero presenta una calificación de “necesita mejorar” el relacionar las lecciones con las lecciones futuras. No significa que C.F.Q.

esté realizando un mal trabajo, simplemente necesita mejorar ese pequeño aspecto, algo que no tiene porqué estar relacionado con la educación bilingüe.

El siguiente profesor, R.R.R, también profesor de la ESO del Colegio La Reina, presenta un caso especial. Aunque su promedio sea de “bueno”, presenta dos aspectos a mejorar. El primero es el de relacionar las lecciones del día con las clases futuras; aspecto que no tiene porque estar relacionado con la educación bilingüe. El segundo, y último, aspecto que indica una necesidad de mejora es el de alentar a sus estudiantes a cuestionarse y lanzar preguntas desafiantes. Este aspecto motiva a los alumnos a querer indagar aun más en la asignatura, por lo que una falta de “motivación” en el mismo, puede provocar que la asignatura pase “sin más” entre los alumnos, por lo que considero que es un aspecto a mejorar bastante importante.

La siguiente docente por analizar es C.K., profesora de primaria del colegio privado Novaschool. Sus calificaciones son muy dispersas, por lo que podríamos decir que predomina una calificación de “bueno”; pero presenta dos aspectos a mejorar. El primero, un aspecto común tanto en esta docente como en los anteriores es el de relacionar las clases pasadas con las clases futuras, por lo tanto, no queda sino decir que nuestro pensamiento en este aspecto no ha variado con respecto a los anteriores tutores. El segundo aspecto que mejorar es el de la exposición de ejemplos para esclarecer ciertos aspectos. Esto sí que lo consideramos algo crucial a mejorar, ya que si no se pueden definir ejemplos que puedan servir a los alumnos, puede que estos no terminen de entender la lección o no la comprendan a la perfección.

En cuanto a A.L.M, profesora del colegio privado Novaschool, observamos que sus calificaciones son en un porcentaje muy alto “muy buenas”, por lo que podríamos hablar de una actividad docente más que adecuada. No obstante, observamos que tiene una calificación de “necesita mejorar” en cuanto a intentar relacionar la lección del día con las anteriores que, nuevamente, no consideramos algo específico de la educación bilingüe.

El docente de ciencias naturales del colegio de Valdelecrín presenta una calificación más que buena, ya que su media es de “muy buena”, por lo que no hay mucho que comentar, ya que consideramos que realiza una labor excelente.

El siguiente docente, del mismo centro y misma área, presenta una calificación bastante necesaria de mejora. Presenta aspectos de “necesita mejorar” en:

- Relacionar la lección con la anterior
- Resumir los aspectos clave de la lección
- Relacionar la lección actual con lecciones futuras
- Hablar en todo momento en inglés

Aunque varios aspectos no se le pueden adjudicar a la educación bilingüe, pues no son estrictamente relacionados con el mismo, el aspecto de que no habla en todo momento en inglés rompe totalmente con las directrices del programa bilingüe, por lo que es un aspecto que necesita una mejora de manera imperativa.

El último análisis, es sobre el docente que imparte ciencias sociales en el colegio Valdelecrín en las clases de 5º de primaria. Podemos observar que, aunque su calificación general es de “buena”, presenta dos aspectos de mejora (calificados como tal):

- Relacionar la clase con la anterior
- Relacionar la clase con la futura

Esto, algo común en todos los profesores que han tenido alguna calificación de “necesita mejorar”, creemos que no tiene ninguna relación directa con la implantación del bilingüismo, pues esto ocurre tanto en clases bilingües como normales.

En general, podríamos decir que los profesores se han adaptado muy bien a la educación bilingüe, y que muchos de ellos han mejorado una situación ya de por sí muy competente. Cabe destacar la situación del profesor que sí necesita mejorar de manera imperativa la implementación del programa de bilingüe en sus clases, ya que no habla en inglés durante todo el transcurso de la clase, y esto es un hecho que no debería permitirse en una clase bilingüe.

Existen unos resultados bastante similares en los datos obtenidos a través de las hojas de observación en los tres colegios concertado, público y privado. En general, todos los profesores realizan su labor de manera bastante acertada en cuanto a la educación bilingüe se refiere. Sí podemos resaltar quizás una pequeña diferencia en cuanto a secundaria, se observa que el rendimiento del profesorado baja relativamente en su implementación del programa bilingüe en secundaria, reforzando la teoría de que el profesorado de primaria está “más acostumbrado” a el enfoque metodológico AICLE, al preceder al profesorado de secundaria en su implementación debido a la implantación gradual del bilingüismo en los colegios e institutos de secundaria. Hay algunos matices generales a mejorar por parte del profesorado, como relacionar sus clases diarias con las futuras, pero entendemos que esto no es un factor dependiente del la educación bilingüe o el enfoque metodológico AICLE.

8.3 Triangulación de datos

Podríamos definir la triangulación metodológica como el uso de al menos dos métodos, normalmente cuantitativo y cualitativo para abordar el mismo problema de investigación (Morse, 1991). La triangulación pues, se emplea para afrontar una aproximación más completa en la solución de un problema de investigación. La triangulación de datos intenta minimizar los sesgos y debilidades propios de los diferentes instrumentos. Se trata de obtener conclusiones objetivas de las características descritas en los indicadores.

Según Aguilar & Barroso (2015) existen varias posibilidades a la hora de triangular, entre ellas la triangulación de datos, la triangulación de investigador y la teórica. Asimismo, la triangulación de datos puede ser temporal, cuando se refiere a los datos recogidos en distintas fechas, espacial, que se refiere a datos recogidos en distintos lugares para así comprobar coincidencias, y personal, que se refiere a la diferente muestra de sujetos (p. 74).

En esta investigación se realiza una triangulación de datos tanto personal como espacial. Personal ya que se han seleccionado alumnos, profesores y equipo directivo de los colegios como objeto del estudio, y espacial porque estos datos fueron recogidos en distintos lugares (colegio concertado, colegio público y colegio privado) y espacios de tiempo.

Dado que es imposible mantener todas las variables constantes mediante la investigación cuantitativa pura en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que las variables que aparecen en dicho proceso son muy numerosas, se considera que dicha investigación es insuficiente en estudios que traten con relaciones humanas, dada su complejidad. Para la investigación cuantitativa es importante obtener los datos cuantificables del grupo estudiado, sin tener en cuenta las diferencias individuales, el contexto, o los efectos poco comunes. Bajo el enfoque cuantitativo se clarifica la separación entre investigadores y sujetos. Los sujetos se consideran elementos pasivos en la investigación. Esto impide vincular los resultados a la práctica y asimismo genera actitudes impositivas. Si a esto añadimos que aparecen circunstancias desconocidas que escapan al control del análisis cuantitativo e impiden la reproducción del experimento en las mismas circunstancias, nos reafirmamos en que una metodología mixta es mucho más efectiva para el estudio que abarca esta tesis (de Armas et al., 2010).

Así pues, la triangulación mediante la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos nos permite conocer el proceso y el producto (Cook & Reichardt, 1986; Vasichalis,

2006). Ambas técnicas, cuantitativa y cualitativa, deben combinarse en el estudio de un mismo problema de manera que estas se complementen y estudien aspectos distintos, para así obtener una información más precisa sobre la misma cuestión. Si dos instrumentos arrojan resultados similares, la triangulación corrobora hallazgos. Si los dos instrumentos arrojan resultados distintos, la triangulación permite elaborar una interpretación más amplia del estado del indicador.

En la actualidad se entiende que ambos métodos (cuantitativo y cualitativo) deben integrarse y complementarse en la investigación educativa (Wittrock, 1987; Cook & Reichardt, 1986). Se considera pues que un enfoque aislado no es suficiente, ya que analizar los indicadores desde diferentes puntos de vista aporta más veracidad al estudio. La triangulación secuencial de métodos cuantitativos y cualitativos ofrece pues una visión más equilibrada, y, a su vez, ofrece fortalezas como creatividad, profundidad y flexibilidad en tanto la recolección como el análisis de datos.

En este apartado se presenta la triangulación de datos cuantitativos y cualitativos sobre cuatro dimensiones distintas, la implementación del proyecto bilingüe por parte de los profesores en los colegios La Reina y CEIP Valdelecrín, la evaluación del rendimiento del alumnado a nivel de competencias, conocimientos y actitudes, la evaluación de la recepción del proyecto por parte de alumnos, profesores y equipo directivo y por último la comparativa entre los resultados obtenidos en los centros concertado y público. Estas dimensiones están basadas en el objetivo general uno y los objetivos específicos 2.1, 2.2 y 2.4 establecidos en esta tesis.

La triangulación se realiza con un doble objetivo: para validar los datos obtenidos de los distintos instrumentos, y para hacer una complementación descriptiva de los datos obtenidos a través de los instrumentos cuantitativos y cualitativos. Los datos a triangular provienen de distintas fuentes: los cuestionarios dirigidos a los alumnos del primer y tercer ciclo de primaria y 1º ESO de los colegios concertado y público La Reina y CEIP Valdelecrín, y las entrevistas dirigidas a los profesores tanto del área lingüística como no lingüística de los centros concertado, público y privado La Reina, CEIP Valdelecrín y colegio Novaschool. Por último, las hojas de observación tomadas bajo observación directa en clase sobre la implementación del programa bilingüe por parte de los profesores, que fueron analizadas de manera cualitativa.

En primer lugar, se presenta la triangulación de datos relativa a la implementación del proyecto bilingüe por parte de los profesores. En este caso se contrastan los datos provenientes de dos fuentes: los cuestionarios a los alumnos, analizados de forma cuantitativa y las hojas de

observación tomadas a partir de la observación directa en clase, analizadas de manera cualitativa.

En segundo lugar, se expone la triangulación de datos relativos al rendimiento de los alumnos en base a las competencias, los conocimientos adquiridos y las actitudes derivadas de la implementación del programa bilingüe. En esta ocasión se contrastan los datos provenientes de los cuestionarios a los alumnos analizados de forma cuantitativa, y los de las entrevistas dirigidas a los profesores.

La tercera dimensión de esta triangulación de datos se basa en evaluar la recepción del proyecto bilingüe por parte de los alumnos, profesores y equipo directivo. En este caso también se contrastan los datos provenientes de las encuestas dirigidas a los alumnos y las entrevistas realizadas a los profesores y al equipo directivo.

Por último, se triangulan los datos provenientes de la comparativa establecida entre el colegio concertado La Reina y el colegio público CEIP Valdelecrín. Una vez más, se contrastan los datos basados en los cuestionarios pasados a los alumnos y las entrevistas realizadas a los profesores y equipo directivo de ambos centros.

A continuación, se expone la triangulación de datos sobre los cuatro aspectos considerados en este estudio.

8.3.1 Implementación del proyecto bilingüe por parte de los profesores

A continuación, se presenta la triangulación de datos proveniente de los cuestionarios dirigidos a los alumnos analizados de manera cuantitativa y las hojas de observación tomadas a partir de la observación directa en clase analizadas de manera cualitativa. Estas hojas de observación fueron tomadas para averiguar como se lleva a cabo la implementación bilingüe en los colegios concertado y público La Reina y CEIP Valdelecrín respectivamente.

En general, existe una concordancia alta entre los resultados obtenidos por medio de ambos instrumentos. Los alumnos perciben que están aprendiendo bastante inglés y que las clases bilingües se implementan de manera satisfactoria. Asimismo, mediante el análisis cualitativo de las hojas de observación se comprobó que la mayoría de los profesores implementan sus clases de manera correcta, siendo el mayor problema, en ocasiones, el no relacionar las clases con contenidos futuros, algo que no es un problema propio de la educación bilingüe en sí.

En los cursos superiores, especialmente en 1º ESO se observan algunas carencias en la implementación del programa bilingüe. En concreto, en el profesor R.R.R (colegio concertado)

se observa que no alienta a los alumnos a lanzar preguntas desafiantes, lo cual sería muy beneficioso para los alumnos, ya que no solo los lleva a entrar en el nivel cognitivo de la L2, sino que a su vez los lleva a desarrollar la destreza oral en la lengua meta. Por lo demás, al igual que el resto de los profesores, obtiene una calificación de “buena” o “muy buena” en cuanto a los diferentes aspectos de la implementación del programa bilingüe en sus clases.

En general, todos los profesores tanto del colegio concertado como del público obtuvieron una calificación de “buena” o “muy buena” en cada uno de los diferentes aspectos evaluados en base a los diferentes criterios.

Con respecto a los resultados obtenidos en los cuestionarios de los alumnos podemos decir que en el primer ciclo del Colegio La Reina (1º y 2º) el 70% entiende casi todo y lo que más les gusta son las canciones (62%).

En el tercer ciclo de primaria del Colegio La Reina (6º), el 40,7% dice entender casi todo y el 37% lo entiende todo, conformando un total de 77,7%, siendo este un porcentaje muy positivo. Lo que más les gusta de las clases bilingües es el uso del proyector, con un 88,9%. Podemos observar de esta manera que los profesores implementan de manera correcta el proyecto bilingüe usando el enfoque metodológico AICLE en todos sus niveles empleando canciones y las TIC.

En 1º ESO del Colegio La Reina el 69,8% del alumnado dice entender casi todo, corroborando una vez más una implementación correcta por parte del profesorado. Lo que más les gusta sigue siendo, como en el caso de los alumnos de tercer ciclo, el uso del proyector con un 51,9%.

En el primer ciclo de primaria del colegio público Valdelecrín (2º primaria) un 60,9% afirma que lo entiende casi todo y un 30,4% lo entienden todo. Así, observamos una vez más que hay una mayoría bastante amplia que afirma reconocer una implementación correcta del programa bilingüe.

En el tercer ciclo de primaria del colegio público Valdelecrín (5º), observamos que el 69,1% lo entiende casi todo frente tan solo al 13,6% que respondió que casi nada. Así pues, sigue siendo la mayoría del alumnado la que entiende los contenidos en las asignaturas bilingües llevados por una buena implementación del profesorado.

Finalmente, podemos decir que existe una correspondencia alta entre los resultados obtenidos mediante los cuestionarios dirigidos a los alumnos y los obtenidos mediante las hojas de observación tomadas en clase. Se puede constatar, pues, que, en líneas generales, el

programa bilingüe se implementa de manera óptima tanto en el colegio concertado La Reina como en el colegio público Valdelecrín.

8.3.2 Evaluación del rendimiento del alumnado en base a competencias, conocimientos y actitudes

Este apartado presenta la correspondencia de datos cuantitativos y cualitativos de acuerdo con el rendimiento del alumnado en base a competencias, conocimientos y actitudes. Se triangulan los datos provenientes de los cuestionarios dirigidos a los alumnos del primer y tercer ciclo de primaria, así como a los de 1º ESO de los colegios concertado y público La Reina y CEIP Valdelecrín, respectivamente, y los datos provenientes de las entrevistas dirigidas a los profesores y equipos directivos de los colegios La Reina, CEIP Valdelecrín y colegio Novaschool.

En base a los datos obtenidos podemos decir que, en este caso, existe una concordancia moderada entre los resultados obtenidos a través de los cuestionarios y las entrevistas, existiendo una cierta reticencia por parte del profesorado en cuanto a los contenidos de las asignaturas del área no lingüística enseñadas en bilingüe. Los docentes parecen pensar en algunas ocasiones que existe una pérdida conceptual en la L1, es decir, los alumnos tendrían más dificultades en adquirir los conceptos pertenecientes a las asignaturas de las áreas no lingüísticas en su lengua materna.

En cuanto a los resultados obtenidos a través de los cuestionarios a los alumnos, podemos decir que estos fueron bastante positivos. Los alumnos dicen en su mayoría entenderlo todo o casi todo y muestran su agrado por las asignaturas bilingües en un porcentaje muy alto, como hemos indicado en el anterior apartado. Debemos resaltar también que la mayoría de los alumnos señalan que aprenden bastante o mucho vocabulario en inglés mediante las asignaturas bilingües, 74% en el colegio concertado La Reina (6º primaria), 70,7% (1º ESO). Respecto a la comprensión lectora, la amplia mayoría dice entender bastante o todo 62,9% en primaria (6º) y 67% en 1º ESO. La gran mayoría de alumnos considera adecuado el número de asignaturas bilingües (70,4% en primaria, 58,5% en 1º ESO). Respecto a la ayuda de las tareas bilingües en casa, existe una diferencia entre el colegio concertado y el público. En su mayoría, los alumnos del colegio concertado señalan que nadie los ayuda en las tareas de casa (88% en primaria, dos tercios en el tercer ciclo). Sin embargo, en el colegio público los estudiantes reciben más ayuda externa, mayormente de sus padres, 73,9% en el primer ciclo (2º) y la mitad de la clase en el tercer ciclo (5º).

Con relación a los datos obtenidos de las entrevistas a los profesores, podemos resaltar que algunos de estos piensan que puede haber alguna pérdida conceptual en la L1 con la enseñanza bilingüe, podemos decir que esto se da más en el colegio público, aunque también aparece tímidamente en la concertada.

Profesor 1 (Colegio concertado)

¿Qué piensas de que los compañeros de las áreas no lingüísticas empleen el enfoque metodológico AICLE/CLIL (integración de lengua y contenido simultáneamente) en sus clases? ¿Piensas que es beneficioso y efectivo?

“Confío en que sea así, quizás tenga más dudas con aquellos alumnos que presentan alguna dificultad de aprendizaje puesto que puede ser más difícil la adquisición de los contenidos.”

¿Piensas que los alumnos del colegio se están beneficiando de la educación bilingüe? ¿Piensas que esta tiene algún inconveniente para ellos?

“Por otro lado, como algo nuevo, puede tener el inconveniente de que surjan problemas no previstos y pueda repercutir negativamente en el proceso de aprendizaje, pero estando atentos a esos posibles contratiempos se puede poner remedio.”

Profesor 2 (Colegio concertado)

“(...) el temor que se tiene es que la mejora en el conocimiento de la segunda lengua vaya en detrimento del nivel en las otras asignaturas.

Profesor 3 (Colegio concertado)

“(...) creo que el beneficio será aún más notable más avanzado en los cursos. Inicialmente los alumnos están más confusos pero los contenidos se van aclarando a mayor nivel posteriormente.”

Profesor 4 (Colegio concertado)

“Al ser unos cursos muy bajos, el primer ciclo de primaria, los niños pues vienen sin nivel de inglés o con un nivel de inglés muy básico para afrontar una asignatura completamente en inglés. Los libros generalmente vienen enteros en inglés, con lo cual, sobre todo en el primer curso, nos enfrentamos a que los niños quizás no comprendan del todo los contenidos.”

“Sin embargo, por otro lado, también pienso que no les beneficia a la hora del aprendizaje de su propio idioma. Muchas veces les falta el vocabulario en español, cometen faltas de ortografía porque todavía no las tienen asentada, y al leer todo en inglés pues les afecta a la hora de escribir en su propio idioma, o de

expresarse en su propio idioma, o leer en su idioma dado que, claro, son dos asignaturas menos que están dando en español.”

Profesor 5 (Colegio concertado)

“Al final sea lo más complicado para ellos realmente que no hayan entendido el libro, y sobre todo la asimilación de los conceptos. O sea, yo entiendo que todo va relacionado, tanto el libro como el inglés, porque lo hacemos todo de manera participativa con ellos. O sea que quizás no veo grandes dificultades.”

“Sí es verdad que tiene carencias porque es verdad que los alumnos, como he dicho antes, que tengan dificultades las van a seguir encontrando y les resulta mucho más difícil. Y también veo otra carencia, que claro, no están tan preparados en español con los conceptos ni con el vocabulario.

Director del centro (Colegio concertado)

“Pues el nivel de conocimiento, sobre todo, en las asignaturas instrumentales, como son las matemáticas, lengua... pero lo estamos tratando de compensar con unas actividades complementarias que realizan los alumnos en casa.”

Profesor 6 (Colegio privado)

En tu opinión, ¿crees que los alumnos asimilan todos los conceptos aprendidos en clase?

“Desde mi punto de vista hay conceptos que se les escapan, ya que, a través de la explicación en clase, y gracias a la utilización de diversas técnicas como TPR (total physical response) entre otras, cogen la idea principal. Hay que asegurarse que lo han entendido en clase, ya que, sino es así, raro es el caso que lean el libro en casa por ellos mismos y lleguen a entenderlo.”

Profesor 7 (Colegio público)

“Todo lo trabajado en clase no lo asimilan todos los alumnos/as. Es imposible tener resultados equitativos. Cada alumno/a presenta un ritmo de aprendizaje muy diferente. Y, además, cada alumno dedica un tiempo diferente al repaso y/o al trabajo, con lo cual es imposible. Hay que tener en cuenta, además, que los intereses son muy variados.”

Profesor 8 (Colegio público)

¿Como profesora cuál es el mayor reto que afrontas a la hora de explicar *Natural Science* y *Social Science*?

“A veces ocurre que no saben decir los contenidos en castellano y sí en inglés, y eso también me preocupa. Por ejemplo, si estamos trabajando las plantas, creo

que es importante que sepan decir el vocabulario relativo a este *topic*, en ambas lenguas.”

Profesor 9 (Colegio público)

**¿Piensas que los alumnos del colegio se están beneficiando de la educación bilingüe?
¿Piensas que esta tiene algún inconveniente para ellos?**

“(…) Por contra, los niños que están recibiendo una educación bilingüe corren el riesgo, al menos con el planteamiento escolar que de este proyecto existe, de no alcanzar un nivel satisfactorio en ninguno de los dos idiomas, ni el español ni el inglés. El vocabulario de ciertas materias, que se explican en inglés, y la expresión escrita y oral en castellano, ya se están viendo afectadas y pueden empobrecerse aún más.”

Directora del centro (Colegio público)

“Cuando el profesorado detecta alguna dificultad durante sus explicaciones en inglés pasan a la otra lengua y continúan la clase. El alumnado que presenta dificultades en dicha lengua se les prepara material complementario en español para ayudarlo a adquirir los contenidos de dicha área.”

Tras el análisis de estos datos podemos observar que existe una correlación moderada entre los datos cuantitativos y cualitativos. Mientras los alumnos en su gran mayoría sienten que están aprendiendo mucho inglés a través del programa bilingüe y no encuentran problemas significativos, tanto los profesores como el equipo directivo señalan algunas preocupaciones importantes basadas sobre todo en la pérdida conceptual general en la L1 y en la dificultad por parte de algunos alumnos para entender algunos conceptos.

8.3.3 Recepción por parte de los alumnos, profesores y equipo directivo del proyecto bilingüe

En este apartado se exponen las correspondencias de datos cuantitativos y cualitativos con respecto a la recepción del proyecto bilingüe por parte de alumnos, profesores y equipo directivo de los colegios La Reina y CEIP Valdelecrín.

En general, podemos decir que existe una concordancia elevada entre los datos provenientes de los cuestionarios a los alumnos y las entrevistas a los profesores y equipo directivo. Se observa que, en ambas fuentes, tanto el alumnado como los profesores y el equipo directivo se sienten cómodos con la implantación de la educación bilingüe y piensan que es

beneficiosa. Quizás podemos destacar que tanto alumnos como profesores indican algún tipo de dificultad, los alumnos a la hora de entender a los profesores y el idioma, y los profesores acerca del hecho de la pérdida conceptual en la L1, pero estas opiniones se suceden de manera moderada pesando mucho más las positivas.

Se podría decir que el “descontento” o la “incomodidad” con respecto a la recepción del programa bilingüe aumenta, es rasgos generales, según se analizan cursos superiores observándose una mayor discrepancia en el curso 1º ESO del Colegio La Reina, algo lógico si consideramos que la dificultad va incrementándose a medida que avanzan los cursos.

Podemos constatar que en el primer ciclo de primaria del Colegio La Reina (1º y 2º) el 96% de los alumnos manifiesta su agrado por las materias que se imparten en inglés y en el tercer ciclo (6º) del mismo colegio un 74% respondió asimismo de manera afirmativa en relación con las asignaturas enseñadas en inglés. En 1º ESO algo más de la mitad de los alumnos el 56.6% también señaló su gusto por las asignaturas bilingües. Observamos aquí el descenso citado anteriormente en el gusto por las asignaturas bilingües probablemente debido al aumento de la dificultad en las materias que se imparten en bilingüe.

En el colegio público CEIP Valdelecrín observamos que en el primer ciclo (2º) un 78,3% de los alumnos manifiesta su agrado por las asignaturas bilingües, y en el tercer ciclo (5º) un 86,4% da una respuesta positiva respecto a las asignaturas enseñadas en bilingüe. Observamos aquí un dato curioso: una subida del porcentaje de alumnos que dicen gustar de las asignaturas bilingües en el tercer ciclo con respecto al primer ciclo, dándose este dato de manera inversa en el colegio concertado La Reina, en el cual observamos que a más nivel menos gusto por las asignaturas bilingües. En general, y a la luz de estos datos, podemos observar que los alumnos de ambos colegios se sienten bastante cómodos con respecto a la recepción del programa bilingüe.

La segunda parte de esta triangulación de datos en este apartado corresponde a las entrevistas realizadas a los profesores y miembros del equipo directivo de tres colegios, concertado, público y privado. Se realizaron once entrevistas, nueve a profesores de las áreas lingüística y no lingüísticas y dos a los directores de los centros concertado y público. Entre las entrevistas a los profesores se encuentran seis pertenecientes a profesores del colegio concertado La Reina, cuatro a profesores del colegio público Valdelecrín y una a una profesora del colegio privado Novaschool.

Podemos deducir de dichas entrevistas que tanto los profesores como el equipo directivo se muestran cómodos y satisfechos con la recepción del proyecto bilingüe. Las respuestas

aportadas por los profesores tanto del centro concertado como público y privado muestran una reacción mayormente positiva.

Profesor 1 (colegio concertado)

¿Piensas que los alumnos del colegio se están beneficiando de la educación bilingüe?

“Sí. Todo lo que sea nuevo es positivo, los profesores están poniendo lo mejor de ellos mismos para que así sea.”

Profesor 2 (colegio concertado)

“Sin duda, el alumnado se está beneficiando del bilingüismo.”

Profesor 3 (colegio concertado)

“Desde el área de inglés el beneficio es apreciable desde el primer momento ya que las estructuras están más asimiladas de manera natural.”

Profesor 4 (colegio concertado)

“Yo pienso que tiene ciertas ventajas. Evidentemente los niños a la hora de pronunciar empiezan antes a hablar inglés y la pronunciación es mejor y evidentemente tienen un vocabulario más amplio.”

Profesor 5 (colegio concertado)

“Por supuesto. Los niños totalmente considero que se benefician con el bilingüismo. Los niños tienen la mente mucho más abierta. Son capaces de entender más cosas, conceptos que antes no entendían.”

Director del centro (colegio concertado)

“Sí, mucho. Porque están alcanzando un nivel de inglés muchísimo más alto de lo que tenía el alumnado.”

Profesor 6 (colegio público)

“Estoy totalmente convencida de que se están beneficiando. Después de llevar una larga trayectoria profesional, puedo comparar el nivel de inglés de los alumnos/as al acabar 6º con los que no cursaban estudios bilingües o han carecido de sensibilización de la L2 en infantil.”

Profesor 7 (colegio público)

“Sí, creo que se están beneficiando. Es muy satisfactorio cuando te cuentan que han ido de viaje y se han podido comunicar. Cuando conocen a amigos extranjeros y se entienden con ellos. uno de los problemas que encontramos, es

que no están expuestos a una L2 todo el tiempo, ni en casa ni en el colegio, pero pienso que estamos progresando mucho en la enseñanza de una L2.”

Profesor 8 (colegio público)

“En cuanto a los beneficios creo que los niños bilingües entienden mejor la diversidad cultural de nuestro mundo y son más abiertos a nuevas culturas y a diferencias de pensamientos y suelen a tener ventajas en el aprendizaje posterior de otros idiomas.”

Directora del centro (colegio público)

“Por supuesto que se benefician, de manera muy natural y desde muy pequeños, reciben gran cantidad de contenidos, órdenes, explicaciones en inglés que hacen que la lengua inglesa forma parte de su día a día en el colegio. La preparación y cualificación que tiene el profesorado hacen que de una manera muy natural adquieran contenidos en otra lengua distinta de la suya.”

Profesor 9 (colegio privado)

“Desde mi punto de vista el aprendizaje del inglés ha cambiado desde el método tradicional hace 15 años, el cual se basaba únicamente en una gramática escrita perfecta. Con el bilingüismo se desarrollan todas las habilidades, *listening*, *writing*, *reading* y, sobre todo, la más importante *speaking*.”

Tras el análisis de estas respuestas, la evidencia global sugiere que tanto los profesores como el equipo directivo poseen opiniones bastante positivas con respecto a la recepción del programa bilingüe. Podemos contrastar estas opiniones con las de los alumnos y comprobar que el sentimiento general acerca de la recepción del programa bilingüe es muy positivo tanto por parte de los profesores y equipo directivo como de los alumnos.

8.3.4 Comparativa de los resultados entre los colegios concertado y público

En este apartado se presenta la triangulación de datos para los dos colegios concertado y público estudiados en esta tesis. La triangulación de datos para este apartado se obtiene de dos instrumentos distintos, los cuestionarios pasados a los estudiantes y las entrevistas realizadas al personal docente y equipo directivo.

La correspondencia de datos es moderada-alta en este apartado, ya que tanto a través de los datos obtenidos, tanto en el colegio concertado como en el público, se observa una respuesta positiva tanto en la parte cuantitativa como en la cualitativa, tanto por parte de los estudiantes como de los profesores y el equipo directivo. Quizás algunas pequeñas diferencias a señalar

sean que se observa algo más de desidia por parte de los alumnos del colegio público a la enseñanza en general y a la bilingüe en particular. Asimismo, parece que la comprensión general de las asignaturas bilingües es ligeramente más elevada en el colegio público, pero en un porcentaje casi insignificante. Además, en cuanto al aspecto cualitativo podríamos decir que los profesores de la pública son algo más críticos a la hora de señalar carencias en cuanto a los medios, programas y ayudas del programa bilingüe y son quizás algo más cautelosos a la hora de su implantación, siendo algo más reticentes a la pérdida conceptual en L1 que los profesores de la concertada.

Existe, sin embargo, una diferencia significativa a señalar, y es que a los alumnos del colegio concertado no les ayuda en casa nadie con las tareas de inglés mientras que a los alumnos del colegio público los ayudan en un porcentaje muy alto sus padres. Podemos hablar de una diferencia significativa en la elección de asignatura favorita, en el colegio concertado aparece claramente *Science* como una de las favoritas y en el colegio público encontramos una gran cantidad de alumnos que dicen no preferir ninguna asignatura, probablemente fruto de la falta de motivación hacia el colegio en general, que se da más en el centro público que en el concertado. Sin embargo, en el apartado que abarca las preguntas acerca de las dificultades a la hora de entender las clases bilingües, en el colegio concertado señalan claramente que es entender el libro y el propio idioma inglés en un porcentaje muy elevado, mientras que en el colegio público afirman en su mayoría que no hay nada difícil.

Así pues, podemos concluir que, aunque haya algunas diferencias significativas en algunos aspectos, la triangulación de datos en este apartado es moderada-alta, ya que en general arroja resultados muy similares en ambas herramientas cuantitativa y cualitativa en ambos centros y para todos los perfiles profesores y alumnos y equipos directivos, ya que ambos directores señalan los beneficios tras la implantación de la educación bilingüe.

Director centro concertado

¿Piensas que los alumnos del colegio se están beneficiando de la educación bilingüe?

¿Piensas que tiene algún inconveniente para ellos?

“Sí, mucho. Porque están alcanzando un nivel de inglés muchísimo más alto de lo que tenía el alumnado.”

Directora centro público

“Por supuesto que se benefician, de manera muy natural y desde muy pequeños, reciben gran cantidad de contenidos, órdenes, explicaciones en inglés que hacen que la lengua inglesa forma parte de su día a día en el colegio. La preparación y cualificación que

tiene el profesorado hacen que de una manera muy natural adquieran contenidos en otra lengua distinta de la suya.”

La triangulación de datos acerca de la implementación por parte del profesorado del proyecto, el rendimiento por parte de los alumnos, y la recepción por parte de los profesores y equipo directivo del programa bilingüe, ha mostrado que los datos aportados por los distintos instrumentos fueron mayormente concordantes.

Estas concordancias han permitido determinar que las tendencias observadas cuantitativamente fueron bastante similares a las observadas cualitativamente. Esta triangulación ha dejado ver que la mayoría de los profesores implementan de manera óptima el proyecto bilingüe, que el rendimiento de los alumnos en cuanto a competencias, conocimientos y actitudes es muy satisfactorio. Asimismo, esta triangulación también ha demostrado la buena recepción del proyecto bilingüe, tanto por parte de los profesores como del equipo directivo, y, por último, ha determinado que no existen grandes diferencias entre los resultados obtenidos en el colegio concertado y el público en cuanto a la implementación y recepción del programa bilingüe.

9 Conclusiones

Como se expuso en los primeros capítulos de esta tesis, nos encontramos inmersos en una sociedad global y tecnológica, de lo que se deduce que la única forma de formar a los niños en el s. XXI es una educación bilingüe que les permita abrirse puertas en una sociedad globalizada y multicultural. Tanto los educadores como los sistemas educativos actuales deben tomar nota de estos cambios estructurales y proponer los conocimientos que se deben ofrecer a las futuras generaciones. Uno de los principales objetivos debe ser desarrollar las competencias propias para vivir en esta era, y ello pasa por convertir a las futuras generaciones en ciudadanos del mundo. Así pues, la educación en el s. XXI debe ofrecer el desarrollo de la comunicación en las lenguas europeas y la transmisión de la cultura. Dispuestas para ello encontramos una serie de políticas lingüísticas y educativas que consisten en la promoción de la adquisición de segundas lenguas y la inversión en la investigación en educación. Asimismo, encontramos una serie de nuevas metodologías que, inmersas en las distintas comunidades educativas, promueven la innovación en educación en beneficio de las futuras generaciones.

De este modo, Europa promueve un modelo educativo basado en el desarrollo de las destrezas lingüísticas en las lenguas extranjeras. Pero aún va mucho más allá, promueve la multiculturalidad para así promover la cultura global. Así pues, el Consejo de Europa mantiene el énfasis en el fomento de la pluralidad lingüística y la cultura. Todo esto se ve reflejado en las diversas políticas lingüísticas implementadas en Europa en los últimos tiempos. El fomento de la movilidad (programas Erasmus), el año de las lenguas, el MCERL y su manual de acompañamiento, entre otras.

Siendo la pluralidad lingüística y cultural una realidad en Europa, los gobiernos de los distintos países han tenido que adaptarse a esta nueva realidad. En el caso de España, son las autonomías las que tienen cedidas las competencias en educación y han debido concretar medidas para transformar las políticas europeas en realidad. De esta manera, la comunidad andaluza propuso en 2003 unas estrategias para la modernización y adaptación a Europa que proponían la educación como un pilar básico, y a su vez apostaban fuertemente por el bilingüismo y la cultura. En este contexto podemos situar al Plan de Fomento del Plurilingüismo, nacido en 2005, y su sucesor, el Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía, Horizonte 2020, publicado en 2016.

En el curso 2012/2013 el Colegio concertado La Reina de Málaga, centro que nos ocupa en este estudio, entró en el proyecto bilingüe del Plan de Fomento del Plurilingüismo. Esta

investigación ha pretendido aprovechar esta circunstancia para observar los primeros pasos del Colegio La Reina en su andadura por la educación bilingüe, tras la elaboración previa de su proyecto bilingüe, y a su vez comparar los resultados con los obtenidos mediante la observación directa, cuestionarios y entrevistas en el colegio público CEIP Valdelecrín. Así pues, este estudio propuso la reflexión sobre la práctica docente y los resultados obtenidos, y el reto de determinar si el trabajo diario contribuye a formar futuras generaciones capaces de manejarse en la sociedad plurilingüe y multicultural propuesta por Europa, y por lo tanto en esta sección pasamos a resumir sus conclusiones.

Aunque nuestro estudio no pretende ser generalizable al conjunto de los centros andaluces, dada la muestra limitada observada, los Centros estudiados sí pueden ser representativos de un buen número de instituciones educativas en nuestra provincia y comunidad autónoma, por lo que nuestros resultados son susceptibles de ser útiles para muchos otros investigadores y docentes.

El interés principal de esta tesis ha sido estudiar la opinión de los estudiantes de primer y tercer ciclo de primaria, así como de 1º ESO, para observar la evolución de la educación bilingüe en el tiempo. Además, se ha considerado importante y relevante en este estudio la efectividad de el enfoque metodológico AICLE, siendo esta una de las actuales teorías de aprendizaje de lenguas extranjeras y el modelo de enseñanza adoptado en la comunidad andaluza. Se trata de estudiar la recepción de este método por parte de alumnos y profesores. La integración de contenidos y lengua, el enfoque comunicativo y el uso de las TIC son también parte de esta investigación, que persigue profundizar en la práctica del bilingüismo andaluz. Así pues, podemos decir que, tras ocho años de implantación, la huella de este programa en los alumnos que tuvieron la oportunidad de comenzar su andadura bilingüe en primaria y que ya han accedido a secundaria es bastante visible y considerable, asociándose el mérito a el enfoque metodológico AICLE y a la implementación por parte del profesorado.

Aunque los resultados son óptimos en lo que a las competencias de los alumnos se refiere, el sistema es mejorable y se debería aportar a los centros mayor dotación económica, medios y formación del profesorado, de manera que pudieran seguir avanzando en el proceso. Parece que existen ciertas carencias metodológicas una vez que llegamos a secundaria. Se cree que para luchar con las debilidades detectadas se debe ofrecer a los profesores una formación específica que asegure la comprensión y consecución de objetivos que persigue el Plan de Fomento del Plurilingüismo.

Como coordinadora del Plan bilingüe durante el curso 2014/15 en el Colegio La Reina he podido ser testigo de las fases por las que el programa ha pasado. Así pues, bajo mi experiencia surgieron algunas cuestiones, las cuales he tratado de responder en este estudio. Esta tesis trata de demostrar una amplia perspectiva sobre la huella que el sistema bilingüe deja en los estudiantes. Los estudiantes de una generación que han tenido la oportunidad de comenzar el programa bilingüe en primaria y llegar a secundaria. También se ha tratado de describir aspectos del programa bilingüe español-inglés andaluz para lograr una mejor comprensión sobre cómo desarrollamos nuestro trabajo y, a partir de esto, reflexionar y tratar de mejorar la calidad de la enseñanza bilingüe en nuestros centros.

Se ha querido centrar la investigación en los cuestionarios dirigidos a los alumnos de primaria (primer y tercer ciclo) y 1º ESO de los colegios La Reina y Valdelecrín, y a su vez en las entrevistas dirigidas a los profesores que implementan el programa y los equipos directivos, así como en las hojas de observación tomadas a partir de la observación directa en clase. El objetivo general de este estudio ha sido, pues, estudiar la implementación y evaluar la eficacia y recepción por parte del alumnado, el profesorado y los equipos directivos.

9.1 Resumen de las conclusiones

En cuanto a la primera dimensión implementación del programa bilingüe por parte de los profesores, podemos concluir que el programa bilingüe se implementa de manera bastante acertada tanto en el centro concertado como el en público, y que esto tiene aspectos muy positivos en los alumnos. Solamente podríamos señalar una pequeña discrepancia en el curso 1º ESO, donde uno de los profesores, en concreto el profesor de música, no lanza preguntas desafiantes a los alumnos para que estos desarrollen su espíritu crítico, dato meramente anecdótico.

En referencia a la segunda dimensión evaluación del rendimiento del alumnado en términos de competencias, conocimientos y actitudes, podemos concluir que, en general, y en un porcentaje bastante alto, el rendimiento del alumnado en cuanto a competencias, conocimientos y actitudes es muy adecuado en ambos colegios concertado y público. La mayoría de los alumnos muestran satisfacción por las asignaturas bilingües y reciben la educación bilingüe como algo positivo. Asimismo, en general, dicen aprender mucho vocabulario con las clases bilingües y no tener excesivos problemas con la comprensión lectora. Tan solo podríamos señalar que en el colegio concertado se observa algo más de entusiasmo general con respecto al colegio y las asignaturas bilingües que en el colegio público. Sin

embargo, en el colegio público les cuesta menos entender los contenidos en inglés que en el concertado.

En referencia a la tercera dimensión, referida a la recepción del proyecto bilingüe por parte de profesores y equipo directivo, podemos decir que, en general, todos los profesores de ambos centros lo reciben de manera bastante positiva. Debemos señalar, no obstante, que los profesores del colegio público se quejan algo más sobre la dotación de medios: falta de horas para la organización de materiales, falta de horas del auxiliar de conversación o la falta de horas de formación para el profesorado entre otras. Asimismo, los profesores del colegio público son ligeramente más críticos en lo que se refiere a la pérdida conceptual en la L1 debido a la enseñanza en bilingüe. Por parte del equipo directivo, la recepción del programa bilingüe es bastante buena tanto en el colegio concertado como el público, a pesar de haber señalado ambos directores las dificultades propias encontradas durante la implantación de este.

Por último, con relación a la comparativa entre ambos centros concertado y público encontramos que, en general, el programa bilingüe se implementa y recibe de manera satisfactoria en ambos centros. Debemos tener en cuenta algunos matices ya mencionados anteriormente, como la mayor desidia por parte de los alumnos del colegio público, la mayor ayuda en casa que estos reciben en contraste con los alumnos del colegio concertado, que no reciben casi ninguna, y el espíritu ligeramente más crítico por parte de los profesores de la pública respecto a la implementación del programa bilingüe.

En base a los resultados obtenidos, podemos concluir que los alumnos obtienen una competencia y conocimientos óptimos en las asignaturas bilingües y que su actitud frente a la educación bilingüe también es positiva. A pesar de esto, se aprecia una menor satisfacción por las asignaturas bilingües en los cursos superiores con respecto al primer ciclo, sobre todo en 1º ESO, por lo que deberían considerarse medidas metodológicas para paliar las consecuencias de este hecho. Sin embargo, la buena disposición de la comunidad educativa hacia este programa mantiene altos estándares de satisfacción siendo esta su mayor fortaleza.

El resumen de las conclusiones se aborda desde las cuatro dimensiones estudiadas y se describen a continuación.

1. Implementación del programa bilingüe

- 1.1. Podemos deducir que el programa bilingüe se implementa de manera adecuada por parte de los profesores, la mayoría de los alumnos tanto del centro concertado como del público dice gustar las asignaturas bilingües y todo lo relacionado con el inglés en un porcentaje bastante alto. Asimismo, las hojas de observación demostraron que los

profesores implementan las clases dentro del programa bilingüe de manera satisfactoria, obteniendo mayormente las calificaciones de buena y muy buena.

2. Rendimiento del alumnado en base a sus competencias, conocimientos y actitudes.
 - 2.1. Se observa, en general, un rendimiento óptimo por parte de los alumnos pertenecientes al programa bilingüe tanto del colegio concertado como público. Los alumnos expresan aprender mucho vocabulario y no tener problemas con la comprensión lectora en un porcentaje elevado. Su actitud también es positiva en general, mostrando su agrado hacia las asignaturas bilingües, llegando incluso a señalar la asignatura de *Science* como una de sus favoritas en el colegio concertado. Podemos observar que, en el colegio público, los alumnos incluso afirman en un porcentaje alto no encontrar ninguna dificultad en las asignaturas bilingües.
3. Recepción del proyecto por parte del profesorado y equipo directivo
 - 3.1. A nivel global podemos aseverar que la recepción del proyecto bilingües es bastante positiva por parte de los profesores y el equipo directivo. Los profesores demuestran sentirse muy cómodos con la implementación del programa bilingüe en general, y, asimismo, se muestran orgullosos de los progresos que realizan sus alumnos en la L2. Se muestra, eso sí, algún resentimiento hacia la posible pérdida conceptual en L1. Por su parte los equipos directivos también muestran su satisfacción tras la implementación de los programas bilingües, haciendo hincapié, como mucho, en algunas dificultades organizativas que se presentaron tras la implantación inicial del mismo.
4. Comparación de los centros concertado y público
 - 4.1. Existen algunas diferencias mínimas a tener en cuenta en los dos centros, principalmente referidas a la ayuda en casa con las asignaturas bilingües, siendo el porcentaje mucho mayor en el colegio público, el gusto por el colegio en general y el bilingüismo en particular, siendo estos aspectos más elevados en el colegio concertado y las dificultades encontradas en las clases bilingües, siendo estas mayores para los alumnos del colegio concertado según los datos obtenidos a partir de los cuestionarios.
5. Valoración del programa
 - 5.1. Debilidades
 - 5.1.1. Se aprecian algunas debilidades metodológicas especialmente en la implementación, al necesitar tener en cuenta a aquellos alumnos que tengan mayor dificultad en L1, por la posible pérdida conceptual derivada a raíz de la implementación del programa bilingüe.

5.2. Amenazas

5.2.1. Falta de formación del profesorado, falta de medios, falta de horas del auxiliar lingüístico. Esto impedirá que el programa bilingüe se pueda implementar de manera aún más satisfactoria.

5.3. Fortalezas

5.3.1. La dedicación de la comunidad educativa y su buena disposición, especialmente de los docentes, hacia un programa motivador que pretende desterrar aquellas metodologías obsoletas en la enseñanza de L2.

9.2 Conclusiones por objetivos de la investigación

Objetivo General 1

Evaluación del proceso de implantación del Proyecto Bilingüe en el Colegio concertado La Reina y compararlo con el del CEIP Valdelecrín

Los resultados recogidos a través del cuestionario dirigidos a los alumnos y las hojas de observación han mostrado que la implementación del programa bilingüe en el Colegio La Reina se realiza de manera bastante satisfactoria. Los resultados arrojados por los cuestionarios muestran que los alumnos tienen mucho agrado por las asignaturas bilingües y que incluso algunas de ellas, como *Science*, se encuentran entre sus favoritas. Del mismo modo, las hojas de observación arrojaron resultados muy positivos en cuanto a la implementación del programa bilingüe por parte de los profesores, obteniendo todos en su mayoría una calificación de “buena” o “muy buena” en cada uno de los criterios designados por las hojas de observación.

Conclusión 1: El programa bilingüe se implementa de manera óptima. Los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios dirigidos a los alumnos muestran que estos están satisfechos con la implementación del programa bilingüe, mostrando su opinión positiva acerca de las asignaturas bilingües, su gusto por la metodología y su beneplácito hacia el número de asignaturas que se imparten en bilingüe. Los datos obtenidos a través de las hojas de observación también muestran una adecuada implementación del programa bilingüe, obteniendo los docentes muy buenos resultados tras la observación directa en clase.

Conclusión 2: Los profesores y equipos directivos también están satisfechos con la implementación del programa bilingüe. Tanto los resultados de las entrevistas a los profesores como al equipo directivo muestran que ambos colectivos están satisfechos con la implementación del proyecto bilingüe. Los profesores incluso se sienten orgullosos de los

logros de sus alumnos en L2 y piensan que estos han mejorado notablemente en lengua extranjera desde la implantación del mismo.

Conclusión 3: El programa bilingüe se implementa de manera más satisfactoria en primaria que en secundaria. Los resultados obtenidos en los cuestionarios muestran una menor satisfacción con las asignaturas impartidas en bilingüe en 1º ESO. Esto puede estar asociado con la implementación de dichas asignaturas, pero también con el aumento de la dificultad en los contenidos a medida que avanzan los cursos. Las hojas de observación detectaron algunas deficiencias metodológicas en la implementación de las asignaturas del programa bilingüe en 1º ESO.

Objetivo General 2

Evaluar la Eficacia del Proyecto Bilingüe en el Colegio Concertado La Reina y el colegio CEIP Valdelecrín

Los resultados obtenidos mediante los cuestionarios, entrevistas y hojas de observación muestran que la eficacia del proyecto bilingüe en ambos colegios es altamente satisfactoria tanto para alumnos como para profesores y equipo directivo. Todos ellos se muestran altamente satisfechos con la eficacia del programa y sin duda piensan que está siendo altamente beneficioso para toda la comunidad educativa.

Conclusión 1: La eficacia del proyecto bilingüe es una realidad en ambos centros concertado y público. Los resultados obtenidos a través de los cuestionarios dirigidos al estudiantado muestran que estos han alcanzado un nivel muy satisfactorio en L2, la mayoría de ellos no necesitan ni siquiera ayuda en casa con las asignaturas bilingües y afirman entenderlo casi todo. Las entrevistas a los profesores nos hicieron saber que notan una subida del nivel de inglés en sus alumnos desde la implantación del proyecto bilingüe, aunque esto a veces vaya en detrimento de los conceptos en L1.

Conclusión 2: Los equipos directivos se encuentran muy satisfechos con la eficacia del proyecto bilingüe. Las encuestas a los equipos directivos mostraron su satisfacción tras la implantación de los programas bilingües. Los directores de ambos centros consideran que la capacidad comunicativa de los alumnos en L2 se ha incrementado de manera notable tras la implementación de dicho programa y que incluso mejorará en futuras generaciones.

Objetivo Específico 2.1

Evaluar el rendimiento del alumnado en términos de competencias, conocimientos, y actitudes.

Los resultados obtenidos mediante los cuestionarios, entrevistas y hojas de observación señalaron que los alumnos alcanzan un rendimiento óptimo en cuanto a competencias, conocimientos y actitudes, alcanzando niveles muy satisfactorios en vocabulario, comprensión oral y lectora y comunicación oral.

Conclusión 1: El alumnado logra un nivel bastante satisfactorio de rendimiento mediante la implementación del programa bilingüe. Los resultados arrojados por los cuestionarios mostraron que los alumnos lo entienden prácticamente todo con respecto a las explicaciones en las asignaturas bilingües, dicen aprender mucho vocabulario y no tener problemas con la comprensión lectora en inglés. Además, muestran su gusto por las asignaturas bilingües en un porcentaje muy elevado. Las entrevistas a los profesores, a su vez, mostraron que los alumnos han mejorado considerablemente su nivel de inglés en comparación con pasadas generaciones que no pertenecían al programa bilingüe, notándose esto especialmente en la asignatura de inglés instrumental, donde se aprecia, según los docentes, un mejor nivel que en años anteriores.

Conclusión 2: Los docentes temen una cierta pérdida conceptual en L1 debido a la implementación de las asignaturas del área no lingüística en inglés. Los datos obtenidos a través de las encuestas a los docentes de ambos centros muestran un cierto temor a la pérdida conceptual en L1 debido a la enseñanza en bilingüe. Del mismo modo, muestran su preocupación por aquellos alumnos que tienen problemas con la L1, igualmente adolecen en cierto modo la pérdida de horas lectivas en asignaturas instrumentales como lengua y matemáticas.

Objetivo Específico 2.2

Evaluar la recepción del proyecto por parte del profesorado. Averiguar si el mismo se adapta a sus necesidades e intereses como profesores

Los resultados obtenidos a través de las entrevistas a los profesores apuntan a que el profesorado está bastante satisfecho con la implementación del programa bilingüe. En su mayoría piensan que la educación bilingüe es beneficiosa y que ha habido una mejora en el nivel de inglés tras la implementación de este, aunque muestran una preocupación, la pérdida conceptual en L1. Se

observa una pequeña queja por parte de los docentes, más en la pública que en la concertada, y es la falta de medios y formación para afrontar la implementación del programa bilingüe.

Conclusión 1: La recepción del proyecto por parte del profesorado es bastante positiva. Los equipos docentes del programa bilingüe en ambos centros tienen una visión bastante positiva de este, piensan que se ha incrementado el nivel de inglés en los últimos años tras la implantación del bilingüismo. Piensan que existe un pequeño temor a la posible pérdida conceptual en L1 y se observa un pequeño contra en relación con la falta de medios y formación para afrontar la implementación de AICLE.

Objetivo Específico 2.3

Evaluar la recepción del proyecto por parte del equipo directivo.

De acuerdo con los resultados obtenidos mediante la entrevista a los equipos directivos podemos concluir que ambos directores se sienten muy satisfechos con la implementación del programa bilingüe en sus centros, ambos señalan un incremento en el nivel de los alumnos tras su implantación. Comentan, eso sí, que fue difícil la organización, sobre todo a la hora de cuadrar los horarios de los docentes durante la implantación del mismo. Además, auguran un buen futuro al programa bilingüe en sus centros.

Conclusión 1: Los miembros de los equipos directivos muestran una recepción positiva de los programas bilingües. Los directores de ambos centros se muestran bastante satisfechos con la recepción de los programas bilingües y señalan un incremento notable del nivel de inglés en los alumnos tras la implantación de este. Si tuviésemos que destacar algún inconveniente sería a nivel organizativo, previo a la implantación del programa bilingüe.

Objetivo Específico 2.4

Comparativa de los resultados obtenidos en el Colegio concertado La Reina y el CEIP Valdelecrín

Conclusión 1: La implementación del programa bilingüe se realiza de manera satisfactoria en ambos centros. Los resultados arrojados por los cuestionarios muestran que el programa bilingüe se implementa de manera óptima en ambos centros. Los estudiantes de ambos colegios muestran su gusto por las asignaturas bilingües y dicen entenderlo todo o casi todo. Asimismo, consideran que aprenden mucho vocabulario y que no tienen problemas con

la comprensión lectora. Los resultados obtenidos a través de las hojas de observación también muestran que los profesores implementan el programa bilingüe de manera bastante satisfactoria en ambos centros, obteniendo todas las calificaciones “buena” o “muy buena” en casi todos los criterios.

Conclusión 2: Los alumnos del colegio concertado reciben menos ayuda en casa con las asignaturas bilingües que los del colegio público. Los resultados obtenidos a través de los cuestionarios muestran un aspecto interesante, los alumnos del colegio público reciben mucha más ayuda en casa con las asignaturas bilingües que los del colegio concertado, esto sucede, sobre todo, en el primer ciclo.

Conclusión 3: Los alumnos del colegio público muestran más desidia por las asignaturas que se enseñan en bilingüe. Tras los datos obtenidos en los cuestionarios podemos destacar que existe una mayor desidia hacia el colegio en general y las asignaturas bilingües en particular por parte de los alumnos del colegio público. Observamos a los alumnos del colegio concertado ligeramente más motivados, sobre todo en el primer ciclo.

Conclusión 4: Los alumnos del colegio público tienen menos dificultad a la hora de entender el inglés o a los profesores. Los alumnos del colegio público mostraron con sus respuestas que no consideraban que hubiese nada difícil respecto a las asignaturas enseñadas en inglés, por el contrario, los alumnos del colegio concertado señalaron que, en ocasiones, les resultaba difícil entender el inglés o al profesor.

9.3 Limitaciones de la investigación

Las limitaciones que conlleva la investigación educativa son generalmente numerosas, debido a la naturaleza de los fenómenos que aborda y a la diversidad de métodos que usa, los cuales dificultan su estudio. Al implicar valores, creencias o significados, la investigación educativa plantea problemas difíciles de resolver. Además, dado su carácter complejo y cualitativo resulta más complicado que la realidad físico-natural, ya que los significados que presenta no pueden ser directamente observados ni son susceptibles de experimentación. Al no contar con instrumentos precisos, no se puede alcanzar la precisión de las ciencias, añadiéndose, además, que en los fenómenos educativos se dan multitud de variables, de manera que se hace difícil su control.

Igualmente, los fenómenos educativos varían en el tiempo y espacio, lo que hace más difícil el establecimiento de patrones y generalizaciones. Una dificultad añadida es la participación del investigador en el caso social que investiga, lo que conlleva que no puede ser

totalmente neutral respecto a los fenómenos que investiga, existiendo una clara parte de subjetividad en el estudio; esto no supone renunciar completamente a la objetividad del estudio.

Otra limitación importante de la investigación educativa es que, como hemos dicho anteriormente, es difícil generalizar y aplicar a otros contextos, debido a la multiplicidad de sus variables. Existen pues, límites claros en los resultados de investigación, debiendo proceder con cautela a la hora de extrapolarlos a contextos similares.

En el mismo sentido, la precisión de los instrumentos de recogida de datos en la investigación educativa no es máxima, lo que dificulta el entendimiento de la realidad educativa. La investigación educativa plantea la cuestión de abarcar solo la realidad observable (cuantificable) o también la no observable (significados o intenciones).

Así pues, la investigación presentada en este estudio con el que se pretende describir y evaluar la implementación y recepción del proyecto bilingüe y las competencias adquiridas por el estudiantado, tiene sus limitaciones. Las respuestas de las encuestas pueden estar afectadas por dilemas o percepciones subjetivas de los encuestados. La misma encuesta es un instrumento difícil de medir, así pues, los instrumentos de recogida de datos no son exactos y la realidad a analizar es cambiante.

Estas limitaciones se compensan alargando la recogida de datos durante tres cursos académicos, para observar la evolución en el tiempo del proyecto bilingüe. También se usaron diversos instrumentos de recogida de datos como cuestionarios, hojas de observación y entrevistas, logrando un estudio más completo desde un enfoque mixto.

Debido a que no se disponía de un presupuesto para implementarla, los medios para esta investigación fueron limitados.

Por último, podemos decir que, a pesar de todas las limitaciones, las opiniones y reflexiones tanto de profesores como de alumnos permanecen en el tiempo y son una herramienta muy útil para la mejora educativa.

9.4 Implicaciones del estudio

Los resultados obtenidos en este trabajo pueden servir de reflexión para la práctica docente y así dar lugar a futuras mejoras. La detección de algunas debilidades metodológicas en la implementación del modelo AICLE en ambos colegios, concertado y público, suponen una aportación importante para la reflexión docente. Las realidades propias de los centros quedan constatadas contemplándose como una importante fuente de cambio. Conocer en qué momento del proceso se encuentran los centros bilingües que implementan AICLE es de gran utilidad

para la práctica docente actual. De hecho, los centros participantes en este estudio han mostrado su interés por los resultados obtenidos en esta tesis.

Las carencias detectadas en los medios de formación del profesorado deberían servir de guía para futuras propuestas en los planes de formación, ya que se aprecia en numerosas ocasiones, y especialmente en la enseñanza concertada, que los profesores no tienen la formación adecuada en el enfoque metodológico AICLE, e incluso muchos de ellos la desconocen por completo.

Los cursos y jornadas esporádicas que los CEP realizan a menudo se muestran insuficientes ya que no todos los docentes pueden acceder a ellos y presentan información confusa. Así, la Junta de Andalucía debería proponer la creación de un curso AICLE común cierta medida obligatorio para todos aquellos docentes que formen parte de los equipos bilingües de los centros concertados y públicos. Se deben explotar todos los recursos que AICLE proporciona: el aprendizaje cooperativo, el uso de las TIC y los asistentes lingüísticos. Un punto importante sería el de construir equipos de trabajo que hagan un seguimiento de los equipos bilingües y que sirvan de consultores para el profesorado AICLE.

A nivel político, a raíz de los datos obtenidos en este estudio, también se pueden considerar algunas cuestiones. La Consejería debe dotar de más medios a los colegios para la implementación de los programas bilingües. La falta de medios es, en numerosas ocasiones, un gran escollo para los equipos directivos y docentes, ya que faltan materiales adecuados para la implementación del programa bilingüe, formación del profesorado adecuada y asistentes lingüísticos, que son un punto clave en la implementación de AICLE.

Este estudio, pues, enfatiza la importancia de una formación adecuada para el profesorado en el enfoque AICLE, la cual en ocasiones difiere de la práctica de los docentes, en especial en secundaria, donde los especialistas de las áreas no lingüísticas se encuentran en ocasiones perdidos en cuanto a la implementación del programa bilingüe.

Más allá de estas implicaciones, debemos concluir que existen suficientes datos en este estudio para confirmar la preocupación por una posible pérdida conceptual en L1 por parte de los profesores de las áreas no lingüísticas del programa bilingüe. Estos problemas deben gestionarse y tratarse, y buscar soluciones para los estudiantes que ya de por sí tienen más dificultades en el aprendizaje de los conceptos no lingüísticos en L2.

Este estudio ha constatado que, a veces, los docentes necesitan aceptar que son necesarias modificaciones metodológicas para la implementación de AICLE usando, por

ejemplo, más medios visuales que apoyen la comprensión oral y escrita, y que son básicos en la implementación de los diferentes programas bilingües para evitar las pérdidas conceptuales.

En ocasiones, se le da mucha más importancia a la competencia lingüística que a la metodológica. Esto sucede especialmente en secundaria, ya que en primaria los docentes llevan más años en el programa y están más habituados a las prácticas docentes metodológicas de AICLE.

Debemos seguir buscando respuestas para las preguntas que surgen a raíz de la implantación de la educación bilingüe y AICLE, solo así lograremos el crecimiento, la mejora y la evaluación en la enseñanza bilingüe y el enfoque metodológico AICLE a la que esta tesis trata de contribuir.

De igual modo, los equipos directivos deben apoyar al profesorado de los equipos bilingües facilitándoles medios, formación en la medida de lo posible, y espacios para la discusión y la reflexión, valorando así el esfuerzo significativo que realizan con relación al resto del claustro.

A pesar de estas debilidades encontradas, es importante constatar que los programas bilingües tienen a su vez muchas fortalezas. Los alumnos de los programas AICLE bilingües en Andalucía han aumentado considerablemente su nivel en L2, formándolos así como ciudadanos de la Europa plural que estamos construyendo. El entusiasmo y dedicación de la comunidad educativa implicada en los programas bilingües hacen esta realidad posible. Los resultados son excelentes, como indican la práctica totalidad de encuestados y entrevistados.

9.5 Líneas de investigación futuras

Si partimos de la base de que esta investigación puede considerarse como una descripción básica de algunos aspectos relacionados con el programa bilingüe de la Junta de Andalucía y AICLE, y teniendo en cuenta que presenta algunos resultados y reflexiones sobre su práctica, asumimos que las futuras líneas de investigación pueden ser amplias.

Como punto de partida, las investigaciones futuras podrían hacer un estudio más detallado de las dimensiones que en este se consideran de manera general, usando a su vez una muestra mayor de colegios e incluyendo el estudio completo de centros privados para establecer una comparativa entre los tres tipos de centros. Los datos con relación a la implementación y seguimiento de los programas bilingües se deberían recopilar de manera anual, para que los docentes pudieran reflexionar sobre su práctica docente de manera continuada recibiendo un *feedback* apropiado, esto llevaría a un cambio en la mejora educativa.

Este estudio también se podría ampliar hasta 4º de ESO para comprobar la calidad de la implementación del programa una vez que los alumnos terminen la enseñanza secundaria obligatoria.

Asimismo, sería muy interesante un estudio más profundo de la implementación y opiniones del profesorado en las distintas etapas, habiéndose detectado algunas preocupaciones con respecto a la pérdida conceptual en L1.

El contexto familiar no ha sido contemplado en este estudio por razones de limitación de tiempo. Sin duda alguna, este sería otro aspecto importante a considerar en futuras investigaciones, ya que las familias juegan un papel esencial en la educación. Concretar los beneficios de una mejor comprensión de AICLE por parte del entorno familiar de los alumnos podría ser relevante.

Estudiar el impacto del programa bilingüe en los estudios universitarios superiores podría ser de gran interés. Asimismo, AICLE se contempla como una herramienta útil y llena de posibilidades dentro de la práctica docente universitaria.

La labor investigadora realizada en este estudio supone un primer paso hacia una futura experimentación y la elaboración de proyectos bilingües que contemplen las necesidades de sus alumnos como futuros ciudadanos europeos de un mundo global y tecnológico.

There are no panaceas, no quick-fix solutions, but there is a growing bank of evidence that is gaining momentum across Europe and Britain which suggests that if teachers as well as learners are to be motivated by language and language using, then “one-size fits all” provision is outmoded. A choice of routes and experiences to cater for a fast-changing world of work and leisure is more likely to motivate our young people to understand the benefits and relevance of foreign language using as a basic skill. (Coyle, 2006, p.2)

En esta cita, Coyle alienta a los profesores a salir de su zona de confort y tratar de preparar a los alumnos de lenguas extranjeras para un mundo global y en constante cambio, usando como arma principal la motivación.

Tanto para los individuos como para los organismos responsables, el programa bilingüe y el enfoque metodológico AICLE necesitan voluntad de aprender, de manera que ese aprendizaje se transforme en cambio. Esto hace necesaria la implicación de todas las partes (profesores, alumnos, equipos directivos e instituciones), de manera que se intenten lograr todos los objetivos propuestos. Solo así convergeremos hacia programas bilingües de calidad.

Referencias

- Abazov, R. (2015). Higher education governance and policy change in Western Europe: International challenges to historical institutions. *Public Administration*, 93(4), 1186–1188. <https://doi.org/10.1111/padm.12204>
- Abio, G. (2011). Un paseo por la evolución de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras con foco en el papel de la comprensión auditiva, la expresión oral y las tecnologías de apoyo [Doctoral dissertation]. Universidad Federal de Alagoas.
- Abós Olivares, P., Boix Tomás, R., Bustos Jiménez, A., Domingo Peñafiel, L., Domingo Cebrián, V., & Ramo Garzarán, R. M. (2015). La escuela rural y la política educativa española. Diferencias entre comunidades autónomas: Andalucía , Aragón y Cataluña. *International Studies on Law and Education*, 19, 73–90. <http://www.hottopos.com/isle19/73-90Pilar.pdf>
- Abutalebi, J., & Clahsen, H. (2015). Bilingualism, cognition, and aging. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18, 1–2. <https://doi.org/10.1017/S1366728914000741>
- Ada, A. F., & Baker, C. (2001) *Guía para padres y maestros de niños bilingües*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Adelman, C., & Associate, S. (2008). *The Bologna Club: What U.S. higher education can learn from a decade of European reconstruction*. Institute for Higher Education Policy. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501332.pdf>
- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207–245. <https://doi.org/10.3102/0034654310368803>
- Agirdag, O. (2010). Exploring bilingualism in a monolingual school system: Insights from Turkish and native students from Belgian schools. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 307–321. <https://doi.org/10.1080/01425691003700540>
- Agirdag, O. (2014a). The literal cost of language assimilation for the children of immigration: The effects of bilingualism on labor market outcomes. In Callahan, R.M. & Gándara, P.C. (Eds.), *The bilingual advantage: Language, literacy, and the labor market*. (pp. 160–181). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783092437-008>

- Agirdag, O. (2014b). The long-term effects of bilingualism on children of immigration: Student bilingualism and future earnings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(4), 449–464. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.816264>
- Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73–88
- Agulló, V. (2010). El consum recreatiu d'esteroides anabolizants: Una perspectiva sociològica [Doctoral dissertation]. Universitat de València.
- Aignerren, M. (2006). *Diseños cuantitativos: Análisis e interpretación de la información* [Doctoral dissertation]. Centro de Estudios de Opinión, Universidad de Antioquía.
- Alarcón Neve, C.L. (2002). Bilinguismo y adquisición de segundas lenguas: Inmersión, sumersión y enseñanza de lenguas extranjeras. *Simposio CONCYTEQ La Investigación y el Desarrollo Tecnológico*. Querétaro.
- Alcaraz-Mármol, G. (2018). Trained and non-trained language teachers on CLIL methodology: Teachers' facts and opinions about the CLIL approach in the primary education context in Spain. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 11(1), 39–64. <https://doi.org/10.5294/laclil.2018.11.1.3>
- Alonso, V. (2012). Ontología y epistemología en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación en Psicología*, 15(1): 209–212. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v15i1.3682>
- Altarriba, J., & Heredia, R. R. (2018). *An introduction to bilingualism: Principles and processes, second edition*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315101682>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, DF: Paidós educador. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Ambrós, A., Ramos, J.M., & Rovira, M. (2011). *Abordemos las competencias. Las competencias básicas en el área de lengua*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona. <http://www.ub.edu/dllenpantalla/abordemos/>
- Anderson, L., Evertson, C., & Brophy, J. (1979). An experimental study of effective teaching in first grade reading groups. *The Elementary School Journal*, 79, 193–222.

- Anggara, D., & Abdillah, C. (2019). Developing predict-observe-explain worksheets on elementary school mathematics subject. In Y. Rahmawati, & P. C. Taylor (Eds.), *Empowering Science and Mathematics for global competitiveness: Proceedings of the Science and Mathematics International Conference (SMIC 2018), November 2-4, 2018, Jakarta, Indonesia* (pp. 452–459). Routledge.
- Appel, R. y Muysken, P. (1996): *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Apolo, C. R. (2013). *Cuadernos de la Historia de la Educación*.
- Arifin, K., Aiyub, K., Awang, A., Jahi, J., Iteng, R. (2009). Implementation of integrated management system in Malaysia: The level of organization's understanding and awareness. *European Journal of Scientific Research*. 31: 188–195.
- Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (2016). *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203065075>
- Arnott, M., & Ozga, J. (2010). Education and nationalism: The discourse of education policy in scotland. *Discourse*, 31(3), 335–350. <https://doi.org/10.1080/01596301003786951>
- Ayala Zárate, J., & Aldemar Álvarez, J. V. (2004). A perspective of the implications of the Common European Framework implementation in the Colombian socio-cultural context. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 7, 7-26. <http://doi.org/10.14483/22487085.162>.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bak, T. H., Nissan, J. J., Allerhand, M. M., & Deary, I. J. (2014). Does bilingualism influence cognitive aging? *Annals of Neurology*, 75(6), 959–963. <https://doi.org/10.1002/ana.24158>
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baldwin, R, Cave, M., & Lodge, M. (2012). Understanding regulation: theory, strategy, and practice. OUP Oxford.
- Baldwin, Robert, Cave, M., & Lodge, M. (Eds.) (2010). *The Oxford handbook of regulation*. OUP Oxford. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199560219.001.0001>
- Barbehön, M. (2016). Europeanisation as discursive process: Urban constructions of Europe and the local implementation of EU directives. *Journal of European Integration*, 38(2), 163–177. <https://doi.org/10.1080/07036337.2015.1110147>

- Basturkmen, H. (2012). Languages for specific purposes: Curriculum creation and implementation in Australia and Europe. *Modern Language Journal*, 96(SUPPL. 1), 59–70. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01297.x>
- Bauer, M. W. (2006). Co-managing programme implementation: Conceptualizing the European commission's role in policy execution. *Journal of European Public Policy*, 13(5), 717–735. <https://doi.org/10.1080/13501760600808592>
- Baycheva-Merger, T., & Wolfslehner, B. (2016). Evaluating the implementation of the Pan-European Criteria and indicators for sustainable forest management – A SWOT analysis. *Ecological Indicators*, 60, 1192–1199. <https://doi.org/10.1016/j.ecolind.2015.09.009>
- Beacco, J., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., & Cuenat, M. (2016). Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Council of Europe
- Benavot, A. (1983). The rise and decline of vocational education. *Sociology of Education*, 56(2), 63–76. <https://doi.org/10.2307/2112655>
- Bergmann, E. L., & Zavala, I. M. (1995). Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana) (Vol. 5). Anthropos.
- Bialystok, E. (2010). Bilingualism. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1(4): 559–572. <https://doi.org/10.1002/wcs.43>
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65(4), 229–235. <https://doi.org/10.1037/a0025406>
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240–250. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001>
- Bird, E. K. R., Lamond, E., & Holden, J. (2012). Survey of bilingualism in autism spectrum disorders. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 47(1), 52–64. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00071.x>
- Bisquerra Alzina, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Blanco, A. (1981). Bilingüismo y cognición. *Estudios de Psicología*, 8, 50–81.
- Blanco Puentes, J. A (2007). Bilingüismo: La lengua materna ante la globalización. *Gist: Revista Colombiana de Educación Bilingüe*, 1, 39-48.
- Blández, J. (1996). La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación. Barcelona: INDE.

- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals by a committee of college and university examiners*. New York: David McKay.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Nueva York: Rinehart and Winston.
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (2011), nº 135.
- Bonsón-Ponte, E., Escobar-Rodríguez, T., & Flores-Muñoz, F. (2007). The role of metadata language implementation in the European banking supervision network. *International Journal of Networking and Virtual Organisations*, 4(3), 245–256.
- Brockmann, M., Clarke, L., & Winch, C. (2010a). The Apprenticeship Framework in England: A new beginning or a continuing sham? *Journal of Education and Work*, 23(2), 111–127. <https://doi.org/10.1080/13639081003627439>
- Broekmans, J. F., Migliori, G. B., Rieder, H. L., Lees, J., Ruutu, P., Loddenkemper, R., & Raviglione, M. C. (2002). European framework for tuberculosis control and elimination in countries with a low incidence. *European Respiratory Journal*, 19(4), 765–775. <https://doi.org/10.1183/09031936.02.00261402>
- Brown, K. (2006). *Encyclopedia of language & linguistics*. Oxford: Elsevier Science.
- Bruton, A. (2011a). Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? A reply to Lorenzo, Casal and Moore (2010). *Applied Linguistics*, 32(2), 236–241. <https://doi.org/10.1093/applin/amr007>
- Bruton, A. (2011b). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39(4), 523–532. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.002>
- Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the reasons why... and why not. *System*, 41(3), 587–597. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.07.001>
- Büthe, T., & Mattli, W. (2011). *The new global rulers: The privatization of regulation in the world economy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Callahan, R. M., & Gándara, P. C. (2014). The bilingual advantage: Language, literacy and the US labor market. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(4), 509–510. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1161927>
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Salud Pública*, 76(5), 409–422.
- Campillo, J. M., Sánchez, R., & Miralles, P. (2019). Primary Teachers' Perceptions of CLIL Implementation in Spain. *English Language Teaching*, 12(4), 149–156. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n4p149>



- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Capano, G., & Piattoni, S. (2011). From bologna to lisbon: The political uses of the lisbon “script” in European higher education policy. *Journal of European Public Policy*, 18(4), 584–606. <https://doi.org/10.1080/13501763.2011.560490>
- Cardona, G.R. (1991). *Diccionario de Lingüística*. Barcelona: Vox.
- Casas-Tost, H., & Rovira-Esteva, S. (2014). New models, old patterns? The implementation of the Common European Framework of Reference for Languages for Chinese. *Linguistics and Education*, 27, 30–38. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.09.001>
- Cassany, D. (2002). Usando el portfolio europeo de las lenguas (PEL) en el aula. *Mosaico*, 9, 18–24.
- Castillo, E., Vásquez, M.L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 164–167. <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/3460/1/rc03025.pdf?origin=publication>
- Cerdá Massó, R. (1986). *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Anaya.
- Chitez, M., Kruse, O., & Castelló, M. (2015). The European writing survey (EUWRIT): Background, structure, implementation, and some results. *Working Papers in Applied Linguistics*, 9. <https://doi.org/10.21256/zhaw-1016>
- Churches, A. (2009). *Taxonomía de Bloom para la era digital*. Eduteka. www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Nueva York: Routledge.
- Coll, C., & Escuela, R. P. (1998). Alcance y perspectivas de una reforma educativa: la experiencia española. *Investigación en la Escuela*, 36, 5–20. <https://doi.org/10.12795/IE.1998.i36.01>
- Collette, C. (2002). Women and political power: Europe since 1945. *Women’s History Review*, 11(2), 315–336. <https://doi.org/10.1080/09612020200200651>
- Comisión Europea (2018). Anexo de la propuesta de recomendación del Consejo relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Bruselas: COM (2018) 272 final/3.
- Concha, V. G. de la. (2014). *La Real Academia Española. Vida e historia*. Grupo Planeta Spain.
- Consejo Europeo (2000). Consejo Europeo de Lisboa 23 y 24 de marzo de 2000. Conclusiones de la Presidencia. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

- Consejo de Europa (2001). Marco Común de Referencia de las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.
- Cook, T., & Reichardt, C. (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata.
- Cooper, R. N., & Vogel, S. K. (2016). Freer markets, more rules: Regulatory reform in advanced industrial countries. *Foreign Affairs*, 75(5), 139–140. <https://doi.org/10.2307/20047762>
- Corbett, A. (2005). Universities and the Europe of knowledge: Ideas, institutions and policy entrepreneurship in European Union higher education policy, 1955-2005. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230286467>
- Corbett, A. (2006). *Higher education as a form of European integration: How novel is the Bologna Process?* [Working Paper]. Centre for European Studies. University of Oslo.
- Corbett, A. (2011). Ping Pong: Competing leadership for reform in EU higher education 1998-2006. *European Journal of Education*, 46(1), 36–53. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01466.x>
- Cossio, M., Giesen, L., Araya, G., Pérez-Cotapos, M., Vergara, R., Manca, M., & Héritier, F. (2012). Manual de planificación estratégica. *Uma ética para quantos?*, 33 (2), 81-87.
- Council Resolution (1995). Council Resolution on improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union. Official Journal of the European Communities. N° C 207.
- Coyle, D. (1999). Supporting students in content and language integrated contexts: planning for effective classrooms. In J. Marsh (ed), *Learning through a foreign language – models, methods and outcomes*, (pp. 46–62). London: Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT).
- Coyle, D. (2006). Content language integrated learning: Motivating learners and teachers. *The Scottish Language Review*, 13, 1–18.
- Coyle, D. (2008). CLIL- A pedagogical approach from the European perspective. In N. Van Deusen-Scholl and N.H Hornberger (eds), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed. Vol.4: Second and foreign language education, pp. 97–111).
- Coyle, D., Hood P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Crosling, G. (2017). Quality Assurance and Quality Enhancement in Malaysian Higher Education. In M. Shah, Q. Do (Eds.), *The Rise of Quality Assurance in Asian Higher Education* (pp. 127–141). Chandos Publishing. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-100553-8.00004-5>
- Crystal, D. (1997a) *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1997b) *English as global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.
- Cushen, P. J., & Wiley, J. (2011). Aha! Voila! Eureka! Bilingualism and insightful problem solving. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 458–462. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.007>
- Custodio Espinar, M., & Caballero García, P. (2016). *CLIL, TIC e innovación en la enseñanza bilingüe de las etapas obligatorias*. Congreso Virtual Internacional de Educación, Innovación y TIC.
- Dalton-Puffer, C. (2007). Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms. Amsterdam: John Benjamins.
- Dalton-Puffer, C., & Nikula, T. (2014). Content and language integrated learning. *Language Learning Journal*, 42(2), 117–122. <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.891370>
- Davis, M. D., & Threlfall, J. (2009). Integrated water resource management in New Zealand: Legislative framework and implementation. *Journal of Contemporary Water Research & Education*, 135(1), 86–99. <https://doi.org/10.1111/j.1936-704x.2006.mp135001011.x>
- De Armas, N., Martínez, R., & Fernández, N. (2010). Dos formas de orientar la investigación en la educación de postgrado: Lo cuantitativo y lo cualitativo. *Revista Pedagógica Universitaria*, 15(5), 13–26.
- De España, G. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial Del Estado. http://www.boe.es/diario_boe/txt.php
- De Wit, K. (2003). The consequences of European integration for higher education. *Higher Education Policy*, 16(2), 161–178. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300014>
- Del Val, A. (2004). Política educativa y normativa curricular de las administraciones educativas [Doctoral Dissertation]. Universidad National de Educación a Distancia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=38246>

- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2011). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Desyandri, D., Taufina, T., Mansurdin, M., Arwin, A., & M. C. Tamara, Y. M. C. T. (2019). *Analysis of the Mastery of the Nusantara songs in 4th grade elementary school students*. Proceedings of the 5th International Conference on Education and Technology. <https://doi.org/10.2991/icet-19.2019.122>
- Diamond, J. (2010). The benefits of multilingualism. *Science*, 330(6002), 332–333. <https://doi.org/10.1126/science.1195067>
- Diaz, R. M., & Berk, L. E. (1992). *Private speech: From social interaction to self-regulation*. Psychology Press.
- Dobbins, M., & Knill, C. (2009). Higher education policies in Central and Eastern Europe: Convergence toward a common model? *Governance*, 22(3), 397–430. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0491.2009.01445.x>
- Durante, M., Formisano, A., & Langella, A. (2011). Observations on the influence of tool-sheet contact conditions on an incremental forming process. *Journal of Materials Engineering and Performance*, 20(6), 941–946. <https://doi.org/10.1007/s11665-010-9742-x>
- Dowling, F., Fitzgerald, H., & Flintoff, A. (2012). *Equity and difference in physical education, youth sport and health: A narrative approach*. Routledge. http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781136478154_sample_510017.pdf
- Edmonds, J. (2018). *The beliefs, practices and development of three teachers of science in the primary school* [Doctoral dissertation]. University from the West of England. <https://uwe-repository.worktribe.com/output/853761>
- El programa CLIL en Europa* (2012) <https://es.scribd.com/document/86455184/El-Programa-CLIL-en-Europa>
- Engel de Abreu, P. M. J., Cruz-Santos, A., Tourinho, C. J., Martin, R., & Bialystok, E. (2012). Bilingualism Enriches the Poor: Enhanced Cognitive Control in Low-Income Minority Children. *Psychological Science*, 23(11), 1364–1371. <https://doi.org/10.1177/0956797612443836>
- España. (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado
- España. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado.
- España. (1995). Ley 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. Boletín Oficial Del Estado.

- España. (2006). *Ley 2/2006 de 3 de mayo*. Boletín Oficial Del Estado.
- Estaire, S. (1999). *Tareas para hacer cosas en español: Principios y práctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Esteban Frades, S. (2010). Los últimos cuarenta años de historia de la inspección educativa en España. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 12, 1–19.
- Etxebarria, M. (1995). *El bilingüismo en el estado español*. Bilbao, España: Ediciones FBU.
- European Commission (1995). Council Resolution of 31st March 1995 on Improving and Diversifying Language Learning and Teaching within the Education Systems of the European Union. Official Journal of the European Communities, 95 / C 207/01.
- Eurydice (2006). *Content and language and integrated learning (CLIL) at school in Europe*. European Commission.
- Fajardo, O. (2012). *Historia de la educación española*. Editorial UNED.
- Fass, P. S. (1980). The IQ: A cultural and historical framework. *American Journal of Education*, 88(4), 431–458. <https://doi.org/10.1086/443541>
- Fazzi, F., & Lasagabaster, D. (2020). Learning beyond the classroom: students' attitudes towards the integration of CLIL and museum-based pedagogies. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1714630>
- Felt, U., & Glanz, M. (2002). University autonomy in Europe I: Changing paradigms in higher education policy. Special case studies. Decision-making structures and Human Resources management in Finland, France, Greece, Hungary, Italy, The Netherlands, Spain and the United Kingdom. University of Vienna.
- Ferguson, C. (1996) *Sociolinguistic perspectives: papers on language in society, 1959-1994*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández-Sanjurjo, J., Fernández-Costales, A., & Arias Blanco, J. M. (2019). Analysing students' content-learning in science in CLIL vs. non-CLIL programmes: Empirical evidence from Spain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(6), 661–674. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1294142>
- Filippakou, O., & Tapper, T. (2008). Quality assurance and quality enhancement in higher education: Contested territories? *Higher Education Quarterly*, 62(1–2), 84–100. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00379.x>
- Fishman, J.A. (1968) *Readings in the sociology of language* (4th ed.). La Haya: De Gruyter Mouton.

- Fox, K.R., Holt, N. L., Mandigo, J. L. y Tink, L. N. (2008). Do youth learn life skills through their involvement in high school sport? A case study. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 31(2), 281-304. <https://doi.org/10.2307/20466702>
- Fredriksson, U. (2003). Changes of education policies within the European Union in the light of globalisation. *European Educational Research Journal*, 2(4), 522-546. <https://doi.org/10.2304/eej.2003.2.4.3>
- Frigols, M.J., Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D. (2011). *European framework for CLIL teacher education*. Graz: The European Centre for Modern Languages.
- Fritsch, M., Kritikos, A. S., & Pijnenburg, K. (2013). Unternehmensgründungen nehmen zu, wenn die Konjunktur abflaut. *DIW-Wochenbericht*, 80(12), 3-8. <http://hdl.handle.net/10419/74414>
- Fritz, G. K. (2016). The benefits of being bilingual. *The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter*, 32(5), 8-8. <https://doi.org/10.1002/cbl.30126>
- Fund, C. E., & Coalition, E. Y. (2003). Reform agenda for education sector in Kenya: setting beacons for policy and legislative framework. Commonwealth Education Fund.
- Gänzle, S. (2009). EU governance and the European neighbourhood policy: A framework for analysis. *Europe-Asia Studies*, 61(10), 1715-1734. <https://doi.org/10.1080/09668130903278926>
- Garben, S. (2010). The Bologna Process-From a European Law Perspective The Bologna Process-From a European Law Perspective. *European Law Journal*, 16(2), 186-210. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0386.2009.00503.x>
- García Sanz, E. (2018). Reseña: Common European framework of reference for languages learning, teaching, assesment. Companion volume with new descriptors. *MarcoELE: Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 26, 1-7.
- García, O. (2007). Disinventing and reconstituting languages. In S. Makoni, & A. Pennycook (Eds.), *Intervening Discourses, Representations and Conceptualizations of Language* (pp. xi-xv). Clevedon: Multilingual Matters.
- García, O. (2009). Bilingual education in the 21st Century. A global perspective. West Sussex: Willey-Blackwell.
- Gavari Starkie, E. (2006). La evolución de la política educativa en España ante el reto de la inmigración. *Tendencias Pedagógicas*, 11, 223-231.

- Geddes, A. (2003). *The politics of migration and immigration in Europe*. Sage.
<https://doi.org/10.4135/9781446280492>
- Gendel, S. M. (2012). Comparison of international food allergen labeling regulations. *Regulatory Toxicology and Pharmacology*, 63(2), 279–285.
<https://doi.org/10.1016/j.yrtph.2012.04.007>
- Genesee, F. (2016). *At-risk learners and bilingualism: Is it a good idea? ¡Colorín colorado!*
<https://www.colorincolorado.org/article/risk-learners-and-bilingualism-it-good-idea>
- Giambo, D. A., & Szecsi, T. (2015). Promoting and maintaining bilingualism and biliteracy: Cognitive and biliteracy benefits & strategies for monolingual teachers. *Open Communication Journal*, 9(1), 56–60. <https://doi.org/10.2174/1874916X01509010056>
- Gold, B. T. (2015). Executive control, brain aging and bilingualism. *Cortex*, 73, 369–370.
<https://doi.org/10.1016/j.cortex.2015.06.014>
- Gollan, T. H., Salmon, D. P., Montoya, R. I., & Galasko, D. R. (2011). Degree of bilingualism predicts age of diagnosis of Alzheimer’s disease in low-education but not in highly educated Hispanics. *Neuropsychologia*, 49(14), 3826–3830.
<https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2011.09.041>
- González Gallego, I. (2010). Concepto, normativa y propuesta de aplicación para geografía e historia. *El Nuevo Profesor de Secundaria: La Formación Inicial Docente En El Marco Del Espacio Europeo de Educación Superior*, 27–76.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3191816>
- González Noriega, M. (2012). La legislación educativa y los alumnos con discapacidad: necesidad de actualización. *Anuario de la Facultad de Derecho. Universidad de Alcalá*, 5, 81–105.
- González Pérez, T. (2008). Las mujeres españolas en el sistema educativo: La construcción de programas y modelos formativos. *Clepsydra: revista de estudios de género y teoría feminista*, 7, 77–92.
- Gordon, H. R. D. (2014). *The history and growth of career and technical education in America*. Waveland Press.
- Gornitzka, A. (2005). *Coordinating policies for a “Europe of knowledge.”* University of Oslo.

- Gornitzka, A. (2009). Networking Administration in Areas of National Sensitivity: The Commission and European Higher Education. In A. Amaral, G. Neave, C. Musselin, & P. Maassen (Eds.), *European Integration and the Governance of Higher Education and Research* (pp. 109–131). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9505-4_5
- Gornitzka, A., & Stensaker, B. (2014). The dynamics of European regulatory regimes in higher education - Challenged prerogatives and evolutionary change. *Policy and Society*, 33(3), 177–188. <https://doi.org/10.1016/j.polsoc.2014.08.002>
- Gracia, E. (2014). Intimate partner violence against women and victim-blaming attitudes among Europeans. *Bulletin of the World Health Organization*, 92(5), 380–381. <https://doi.org/10.2471/BLT.13.131391>
- Grau Rubio, C., & Fernández Hawrylak, M. (2008). La atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares en la normativa española. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 1–20.
- Gremmo, M. J., & Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*, 23(2), 151–164. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00002-2](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00002-2)
- Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C., & Mcevoy, W. (2004). European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference Final Report. *Training*, (September). Retrieved from <http://www.academia.edu/download/6331445/kp4.pdf>
- Grin, F. (2000). Evaluating policy measures for minority languages in Europe: Towards effective, cost-effective and democratic implementation. European Centre for Minority Issues. https://www.files.ethz.ch/isn/25766/report_06.pdf
- Griva, Eleni, & Sivropoulou, R. (2009). Implementation and evaluation of an early foreign language learning project in kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 37(1), 79–87. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0314-3>
- Grosjean, F. (1982) *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press.
- Gruenewald, D. A. (2003). Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education. *American Educational Research Journal*, 40(3), 619–654. <https://doi.org/10.3102/00028312040003619>
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Guía Informativa para Centros de Enseñanza Bilingüe (2013). Junta de Andalucía, Consejería de Educación. Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado (2nd ed.).
- Guichot-Reina, V. (2014). Cine e historia reciente de la educación española: relato de una experiencia valiosa para la formación de los educadores. *Cabás*, 11(9), 141–160. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/48378>
- Gulbrandsen, C. (2011). The EU and the implementation of international law: the case of “sea-level bureaucrats.” *Journal of European Public Policy*, 18(7), 1034–1051. <https://doi.org/10.1080/13501763.2011.599974>
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Editions Jacob, Paris.
- Halász, Gábor, & Michel, A. (2011). Key competences in Europe: Interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289–306. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01491.x>
- Hall, C., & Roith, C. (2013). Historia y perspectiva actual de la educación infantil. *Paedagogica Historica*, 49(6), 852–856. <https://doi.org/10.1080/00309230.2011.578817>
- Halliday, M.A.K., McIntosh, A., & Stevens, P. (1968). The users and uses of language. In J. Fishman (Ed.), *Readings in the sociology of language* (pp. 139–159). Walter de Gruyter.
- Hamers, J.F., & Blanc, M.H. A. (2000). *Bilinguality and bilingualism* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Hampton, S., Rabagliati, H., Sorace, A., & Fletcher-Watson, S. (2017). Autism and bilingualism: A qualitative interview study of parents' perspectives and experiences. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(2), 435–446. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0348
- Han, W. J. (2010). Bilingualism and socioemotional well-being. *Children and Youth Services Review*, 32(5), 720–731. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.01.009>
- Han, W. J. (2012). Bilingualism and academic achievement. *Child Development*, 83(1), 300–321. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01686.x>
- Handayani, F., Hartono, & Lestari, W. (2019). Need Analysis in The Development of HOTS-Oriented Study Project Assesment Instrument in Android-Based Science Learning. *Journal of Educational Research and Evaluation*, 8(1), 57–64. <http://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/jere>
- Harding, E., & Riley, P. (1986) *The bilingual family: A handbook for parents*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Harper, S. R., Patton, L. D., & Wooden, O. S. (2009). Access and equity for African American students in higher education: A critical race historical analysis of policy efforts. *The Journal of Higher Education*, 80(4), 389–414. <https://doi.org/10.1080/00221546.2009.11779022>
- Haugen, E. (1987) Blessings of Babel: Bilingualism and language planning problems and pleasures. New York: M. de Gruyter.
- Hegerl, U., Wittenburg, L., Arensman, E., Van Audenhove, C., Coyne, J. C., McDaid, D., Van Der Felz-Cornelis, C. M., Gusmão, R., Kopp, M., Maxwell, M., Meise, U., Roskar, S., Sachiapone, M., Schmidtke, A., Värnik, A., & Bramesfeld, A. (2009). Optimizing suicide prevention programs and their implementation in Europe (OSPI Europe): An evidence-based multi-level approach. *BMC Public Health*, 9(1): 428. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-9-428>
- Hénard, F., & Mitterle, A. (2010). Governance and quality guidelines in higher education: A review of governance arrangements and quality assurance guidelines. OECD. <https://www.oecd.org/edu/imhe/46064461.pdf>
- Héritier, A., Knill, C., & Mingers, S. (1996). Ringing the changes in Europe: Regulatory competition and redefinition of the state. Berlin: Walter de Gruyter.
- Hernandez, J. (2009). *Las empresas transnacionales frente a los Derechos Humanos: Historia de una asimetría normativa*. Bilbao: Hegoa. http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/434/las_empresas_transnacionales_juan_hernandez.pdf
- Hernández Requena, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5(2), 26–35.
- Hommel, B., Colzato, L. S., Fischer, R., & Christoffels, I. K. (2011). Bilingualism and creativity: Benefits in convergent thinking come with losses in divergent thinking. *Frontiers in Psychology*, 2, 273. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00273>
- Howatt, A.P. R., & Widdowson, H.G. (2004). *A history of English language teaching* (2nd ed). Oxford University Press.
- Huete-García, A. (2013). La exclusión de la población con discapacidad en España. Estudio específico a partir de la Encuesta Social. *Revista Española de Discapacidad*, 1(2), 7–24. <https://doi.org/10.5569/2340>

- Hüttner, Julia, Dalton-Puffer, C., & Smit, U. (2013). The power of beliefs: Lay theories and their influence on the implementation of CLIL programmes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 267–284. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777385>
- Hymes, D. H. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. In M. Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27–47). Madrid: Edelsa.
- Ibáñez, J. (1994). El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, R. S., & Martínez, P. M. (2014). Pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas: estado de la cuestión y retos de future. *Tempo e Argumento*, 6(11), 278–298. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014278>
- Ioan, C. (2012). Some aspects regarding the European legislative framework of the teaching and managerial professions in pre-university education. *Analele Științifice ale Universității »Alexandru Ioan Cuza« din Iași. Științe ale Educației*, 16, 137–148.
- Iwaro, J., & Mwashia, A. (2010). A review of building energy regulation and policy for energy conservation in developing countries. *Energy Policy*, 38(12), 7744–7755. <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2010.08.027>
- Jackson, S., & Cameron, C. (2014). Improving access to further and higher education for young people in public care: European policy and practice. Jessica Kingsley Publishers.
- Jansen, J. D., & Sayed, Y. (2001). Implementing education policies: the South African experience. Juta and Company Ltd.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches* (3rd ed). Los Angeles: Sage Publications, Inc.
- Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Deportes (2019). *La educación en Andalucía. Datos y cifras curso 2019/2020*.
- Kaika, M. (2003). The water framework directive: A new directive for a changing social, political and economic European Framework. *European Planning Studies*, 11(3), 299–316. <https://doi.org/10.1080/09654310303640>
- Kanellakis, M., Martinopoulos, G., & Zachariadis, T. (2013). European energy policy: A review. *Energy Policy*, 62, 1020–1030. <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2013.08.008>

- Kaplan, S., & Berman, M. G. (2010). Directed attention as a common resource for executive functioning and Self-Regulation. *Perspectives on Psychological Science*, 5(1), 43–57. <https://doi.org/10.1177/1745691609356784>
- Karila, K. (2008). A finnish viewpoint on professionalism in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 210–223. <https://doi.org/10.1080/13502930802141634>
- Kassotakis, M., & Lambrakis-Paganos, A. (2003). Greek education and its legislative framework. *Education and the Law: International Perspectives*, 81–93. <https://doi.org/10.4324/9780203420836>
- Kelly, J. E., & Anderson, K. E. (1980). The “cheat sheet”: A new tool for the field evaluation of wells by step-testing. *Groundwater*, 18(3), 294–298. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6584.1980.tb03403.x>
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C., & McEvoy, W. (2005). European profile for language teacher education: A frame of reference. Retrieved from <http://www.academia.edu/download/6331445/kp4.pdf>
- Kempert, S., Saalbach, H., & Hardy, I. (2011). Cognitive benefits and costs of bilingualism in elementary school students: The case of mathematical word problems. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 547–561. <https://doi.org/10.1037/a0023619>
- Kipping, M. (Ed.). (2002). *The americanisation of European business*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203448977>
- Kirk, D. y Tinning, R. (2006). *Physical education, curriculum and culture: Critical issues in the contemporary crisis*. Routledge.
- Kolström, M., Lindner, M., Vilén, T., Maroschek, M., Seidl, R., Lexer, M. J., Netherer, S., Kremer, A., Delzon, S., Barbari, A., Marchetti, M., & Corona, P. (2011). Reviewing the Science and Implementation of Climate Change Adaptation Measures in European Forestry. *Forests*, 2, 961–982. <https://doi.org/10.3390/f2040961>
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Kroll, J. F., & Bialystok, E. (2013). Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 497–514. <https://doi.org/10.1080/20445911.2013.799170>

- Kuchar, J., Milne, G., Hubbard, A., Patton, H., Bradley, S., Shennan, I., & Edwards, R. (2012). Evaluation of a numerical model of the British-Irish ice sheet using relative sea-level data: Implications for the interpretation of trimline observations. *Journal of Quaternary Science*, 27(6), 597–605. <https://doi.org/10.1002/jqs.2552>
- Kuru, S.I., & Saglam, S. (2012). Teaching culture in the FL classroom: Teachers' perspectives. *IJGE: International Journal of Global Education*, 1(3), 26–46.
- Kvale, S. (1996). *Interviews*. Londres: Sage.
- La Constitución Española. (1985).
- La Educación en Andalucía (2019). *Datos y cifras: curso 2019/2020*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Deporte. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=5934
- Lacave Rodero, C., Molina Díaz, A.I., Fernández Guerrero, M., Redondo Duque, A. (2015). *Análisis de la fiabilidad y validez de un cuestionario docente*. Actas de las XXI Jornadas de la Enseñanza Universitaria de la Informática. Andorra La Vella.
- Lahtinen, P., Leino-Kilpi, H., & Salminen, L. (2013). Nursing education in the European higher education area - Variations in implementation. *Nurse Education Today*, 34(6), 1040–1047. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.09.011>
- Lam, A. (2001). Bilingualism. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 93–100). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lambert, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. In F., Aboud y R.D., Meade (Eds.), *Cultural factors in learning* (pp. 1–54). Bellingham: Western Washington State College.
- Lancaster, N. K. (2016). Stakeholder perspectives on CLIL in a monolingual context. *English Language Teaching*, 9(2), 148. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n2p148>
- Lasagabaster, D., & Ruiz de Zarobe, Y. (2010). CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training. *ELT Journal*, 65(4), 495–498.
- Lauchlan, F., Parisi, M., & Fadda, R. (2013). Bilingualism in Sardinia and Scotland: Exploring the cognitive benefits of speaking a “minority” language. *International Journal of Bilingualism*, 17(1), 43–56. <https://doi.org/10.1177/1367006911429622>
- Lawn, M., & Lingard, B. (2002). Constructing a European policy space in educational governance: The role of transnational policy actors. *European Educational Research Journal*, 1(2), 290–307. <https://doi.org/10.2304/eerj.2002.1.2.6>

- Leikin, M., Schwartz, M., & Share, D. L. (2010). General and specific benefits of bi-literate bilingualism: A Russian-Hebrew study of beginning literacy. *Reading and Writing, 23*(3), 269–292. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9210-x>
- Leitner, K.-H., Elena-Perez, S., Fazlagic, J., Kalemis, K., Martinaitis, Z., Secundo, G., Sicilia, M.A., & Zaksa, K. (2014). *A strategic approach for intellectual capital management in European universities. Guidelines for implementation. Final report.* Ministry of National Education. https://pdfs.semanticscholar.org/ad76/1e018836f455ff6a76ea344e29845315d5b0.pdf?_ga=2.103091968.1804816688.1589653155-1213723951.1589653155
- Leka, S., Jain, A., Iavicoli, S., Vartia, M., & Ertel, M. (2011). The role of policy for the management of psychosocial risks at the workplace in the European Union. *Safety Science, 49*(4), 558–564. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2010.02.002>
- Levie, J., & Autio, E. (2011). Regulatory burden, rule of law, and entry of strategic entrepreneurs: An international panel study. *Journal of Management Studies, 48*(6), 1392–1419. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2010.01006.x>
- Lindholm-Leary, K. (2016). Students' perceptions of bilingualism in Spanish and Mandarin dual language programs. *International Multilingual Research Journal, 10*(1), 59–70. <https://doi.org/10.1080/19313152.2016.1118671>
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology, 77*(1), 1–24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Little, D. (2002). The European Language Portfolio: Structure, origins, implementation and challenges. *Language Teaching, 35*(3), 182–189. <https://doi.org/10.1017/S0261444802001805>
- Little, D. (2005). The Common European Framework and the European Language Portfolio: involving learners and their judgements in the assessment process. *Sage Journals, 22*(3), 321–336. <https://doi.org/10.1191/0265532205lt311oa>
- Little, D. (2012). The European Language Portfolio in whole-school used. *Innovation in Language Learning and Teaching, 6*(3), 275–285. <https://doi.org/10.1080/17501229.2012.725254>
- Little, D. y Perclová, R. (2003). *El portfolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores.* Madrid: Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Programas Europeos.

- Lo, Y. Y. (2020). *Professional development of CLIL teachers*. Singapore: Springer Singapore.
https://doi.org/10.1007/978-981-15-2425-7_5
- Lo, Y. Y., & Lin, A. (2019). Teaching, learning and scaffolding in CLIL science classrooms. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 7(2), 151–165.
<https://doi.org/10.1075/jicb.00006.lo>
- Lofft Basse, R. (2016). Assessment for learning in the CLIL classroom: A corpus-based study of teacher motivational L2 strategies and student motivation and metacognitive abilities [Doctoral dissertation]. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- López Bastías, J. L. (2019). La conceptualización de la discapacidad a través de la historia: una mirada a través de la evolución normativa. *Revista de La Facultad de Derecho de México*, 69(273–2), 835. <https://doi.org/10.22201/fder.24488933e.2019.273-2.68632>
- Lopriore, L. (2020). Reframing teaching knowledge in Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European perspective. *Language Teaching Research*, 24(1), 94–104.
<https://doi.org/10.1177/1362168818777518>
- Lorenzo, F., Casal, S., & Moore, P. (2009). The effects con Content and Language Integrated Learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418–442.
<https://doi.org/10.1093/applin/amp041>
- Los alumnos e-Twinning. Casos prácticos sobre la participación del alumnado* (2011). Central Support Service for eTwinning (CSS)
https://www.etwinning.net/files/ES_eTwinning_Report_2012.pdf
- MacFarlane, A., O'Donnell, C., Mair, F., O'Reilly-de Brún, M., de Brún, T., Spiegel, W., Van Den Muijsenbergh, M., Van Weel-Baumgarten, E., Lionis, C., Burns, N., Gravenhorst, K., Princz, C., Teunissen, E., Van Den Driessen Mareeuw, F., Saridaki, A., Papadakaki, M., Vlahadi, M., & Dowrick, C. (2012). Research into implementation strategies to support patients of different origins and language background in a variety of European primary care settings: Study protocol. *Implementation Science*, 7, 111.
<https://doi.org/10.1186/1748-5908-7-111>
- Macías, R. F. (2014). Benefits of bilingualism: In the eye of the beholder? In R.M. Callahan & P.C. Gandara (Eds.), *The Bilingual Advantage: Language, Literacy and the US Labor Market* (pp. 16–44). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783092437-003>
- Mackey, W. F. (1970). A typology of bilingual education. *Foreign*, 3(4), 596–606.
- Mackey, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: Klincksiek.

- Macnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance - A psychological overview. *Journal of Social Issues*, 23(2), 58–77.
- Macnamara, J. (1969). How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency? In L. Kelly (Ed.), *Description and measurement of bilingualism: An international seminar* (pp. 80–97). Toronto: University of Toronto Press.
- Madrid, D. (2001). Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera. In M.E. García Sánchez, & M.S. Salaberri (Eds.) *Metodología de investigación en el área de filología inglesa* (pp. 11–45). Universidad de Almería, Secretariado de Publicaciones.
- Mainer, J. (2010). La historia de las disciplinas escolares: Génesis y problemas de un joven campo de investigación. El interés del proyecto Nebraska (Fedicaria) en el tema. Seminario del Doctorado Interinstitucional de Educación universidad Distrital “José Caldás.”
- März, R. (2016). The benefits of bilingualism: A comparative pilot study on the performance of bilinguals versus monolinguals. *Sustainable Multilingualism*, 8, 165–184. <https://doi.org/10.7220/2335-2027.8.8>
- Marquez-Grant, N. (2011). *The Routledge handbook of archaeological human remains and legislation*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203838716>
- Marsh, D., Maljers, A., & Hartiala, A. K. (2001). *Profiling European CLIL classroom: Languages open doors*. University of Jyväskylä.
- Martín Arribas, M.C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17), 23–29.
- Martín Ruel, E. (2005). *Bilingüismo e interpretación*. [Unpublished dissertation]. Universidad de Salamanca.
- Martín Sánchez, M. A.C. (2010). Aproximación histórica a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 16, 137–154.
- Martos Sánchez, E. (2013). La normativa legal sobre la educación musical en la España contemporánea. *Espiral. Cuadernos Del Profesorado*, 6(12), 43–50. <https://doi.org/10.25115/ecp.v6i12.956>
- Matczak, M. (2012). Eurolegalism: The transformation of law and regulation in the European Union. *West European Politics*, 35(4), 943–944. <https://doi.org/10.1080/01402382.2012.682428>
- Mays, N. Y., & Pope, C. (2000). Qualitative research in health care: assessing quality in qualitative reserach. *BMJ Publishing Group*, 320(7226), 50-52.

- Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard educational review*, 62(3), 279–301. <https://doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>
- McCarty, T. L. (2003). Dangerous difference: A critical-historical analysis of language education policies in the United States. In J.W. Tollefson & A.B.M. Tsui, *Medium of Instruction Policies: Which Agenda? Whose Agenda?* (pp. 71–93). London: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410609328>
- McLaughin, B. (1984). *Second language Acquisition in childhood* (Vol. 1: Preschool children). London: Hillsdale.
- McLoughlin, L. I., & Villarini, A. (Eds.) (2018). *E-learning, MOOCs and foreign languages: Research, studies and experiences*. UniorPress. <http://hdl.handle.net/2318/1699701>
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- Mehisto, P., & Marsh, D. (2011). Approaching the economic, cognitive and health benefits of bilingualism: Fuel for CLIL. *Linguistic Insights - Studies in Language and Communication*, 108, 21–47. <https://search.proquest.com/docview/870996606?accountid=14568>
- Melo, M., Contreras, J.A., Arias, J. (2017). Validación de un cuestionario de satisfacción de los alumnos, para determinar el impacto de la introducción de la gamificación con el uso de los dispositivos móviles en el aula, en el aprendizaje de estudiantes universitarios. *Investigación Cualitativa en Ingeniería y Tecnología*, 4, 27–36.
- Méndez García, M. del C. (2013). The intercultural turn brought about by the implementation of CLIL programmes in Spanish monolingual areas: A case study of Andalusian primary and secondary schools. *Language Learning Journal*, 41(3), 268–283. <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.836345>
- Méndez García, M. del C., & Pavón Vázquez, V. (2012). Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts: Perceptions and practice of the teachers involved in the plurilingual programme in Andalusia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(5), 573–592. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.670195>
- Merritt, A. (2013). Why learn a foreign language? Benefits of bilingualism. *The Telegraph*. [https://www.sandiegounified.org/schools/sites/default/files_link/schools/files/Domain/18742/WORLD LANGUAGES Benefits of bilingualismarticle.pdf](https://www.sandiegounified.org/schools/sites/default/files_link/schools/files/Domain/18742/WORLD_LANGUAGES_Benefits_of_bilingualismarticle.pdf)

- Mesa Franco, M.C., & Sánchez Fernández, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. Laboratorio de Estudios Interculturales, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2017). *La escolarización en el sistema educativo* (Vol. 411).
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Anaya.
- Miranda Camacho, G. (2006). Interpretación hermenéutica crítica de un caso de normatividad educativa: La Constitución española de 1978 y la ruptura del “pacto constitucional educativo.” *Revista de ciencias sociales*, 113-114, 15–35-
- Mishra, R. K. (2015). Let’s not forget about language proficiency and cultural variations while linking bilingualism to executive control. *Bilingualism*, 18(1), 39–40. <https://doi.org/10.1017/S1366728914000455>
- Molina García, M. J. (2019). Fundamentos teóricos de la educación bilingüe. *Aldaba*, 29, 127–138. <https://doi.org/10.5944/aldaba.29.2003.20436>
- Montaner-Villalba, S. (2018). Content and language integrated learning (CLIL): an effective methodological approach to teach foreign languages in mainstream education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1478667>
- Montgomery, I., & Zwicker, J. G. (2019). Use of ‘Printing like a pro!’ in a school-based printing club to improve handwriting legibility in primary grade students. *Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention*, 13(1), 40–54.. <https://doi.org/10.1080/19411243.2019.1604289>
- Montiel-Molina, C. (2013). Comparative assessment of wildland fire legislation and policies in the European Union: Towards a Fire Framework Directive. *Forest Policy and Economics*, 29, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.forpol.2012.11.006>
- Moradzadeh, L., Blumenthal, G., & Wiseheart, M. (2015). Musical training, bilingualism, and executive function: A closer look at task switching and dual-task performance. *Cognitive Science*, 39(5), 992–1020. <https://doi.org/10.1111/cogs.12183>
- Moreno, L. A., & Barrios, L. (2005). Design and implementation of the healthy lifestyle in Europe by nutrition in adolescence cross-sectional study. *International Journal of Obesity*, 32, S4–S11. <https://doi.org/10.1038/ijo.2008.177>

- Morse, JM. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research* 40(2), 120–123.
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13–22.
- Muñoz, C., & Navés, T. (2007). Windows on CLIL: Spain. In A. Maljers, D. Marsh & D. Wolff, *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight* (pp. 160–165). European Platform for Dutch Education. <http://hdl.handle.net/2445/9142>
- Navajas, G. (2007). “La mala educación” al desnudo: el medio autobiográfico y la literatura española del siglo XX. *Lectura y Signo*, 2, 277–290. <https://doi.org/10.18002/lys.v0i2.3202>
- Neave, G. (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: An overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, 23(1/2), 7–23. <https://doi.org/10.2307/1502961>
- Negrín Fajardo, O. (2011). Algunas características de la enseñanza secundaria española decimonónica a través de la legislación. *Historia de la Educación: Revista Universitaria*, 2, 275–286.
- Norwich, B. (1993). Ideological dilemmas in special needs education: Practitioners’ views. *Oxford Review of Education*, 19(4), 527–546. <https://doi.org/10.1080/0305498930190408>
- Nurlaela, L., Asto Buditjahjanto, I., Sutiadiningsih, A., & Lukitasari, F. (2018). Improving creative thinking skills through discovery learning model in vocational high schools. *Jurnal Pendidikan Teknologi Dan Kejuruan*, 25(1), 62–67.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., Villagómez, A. (2014). Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis (4th ed.). Bogota: Ediciones de la U.
- Orgánica, L. (2002). 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial Del Estado*, 307, 45188–45220.
- Ostrom, E., Chang, C., Pennington, M., & Tarko, V. (2013). *The future of the Commons: Beyond market failure and government regulation*. The Institute of Economic Affairs. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2267381>
- Ortí Testillano, C. (1988) Bilingüismo y Desarrollo Cognitivo. Universidad Illes Balears.

- Owens, S. (2014). Foundations for multilingualism in education: From principles to practice, by Esther J. de Jong. *Bilingual Research Journal*, 37(1), 101–104. <https://doi.org/10.1080/15235882.2014.893268>
- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149–162. <https://doi.org/10.1080/02680930902733121>
- Paap, K. R., Sawi, O. M., Dalibar, C., Darrow, J., & Johnson, H. A. (2014). The brain mechanisms underlying the cognitive benefits of bilingualism may be extraordinarily difficult to discover. *AIMS Neuroscience*, 1(3), 245–256. <https://doi.org/10.3934/Neuroscience.2014.3.245>
- Pagliari, S. (2012). Who Governs Finance? The Shifting Public-Private Divide in the Regulation of Derivatives, Rating Agencies and Hedge Funds. *European Law Journal*, 18(1), 44–61. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0386.2011.00585.x>
- Palacios Mena, N. (2013). Transformación y crisis de la escuela: algunas reflexiones sobre el caso colombiano. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15(21), 335–375. <https://doi.org/10.9757/Rhela>
- Parlamento Europeo (2000). Decisión 1934/2000/CE por la que se establece el año europeo de las lenguas 2001. Diario Oficial L232.
- Pavenkova, M., Pavenkov, O., & Pavenkov, V. (2018). English, Russian and Russian English in Russia: CLIL and non-CLIL students' opinion in St. Petersburg. *Revista Científica Hermes – FIPEN*, 20, 133–152. <https://doi.org/10.21710/rch.v20i0.340>
- Pavón, V., & Rubio, F. (2010) Teachers' concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programmes. *Porta Linguarum*, 14, 45–58. <http://hdl.handle.net/10272/6790>
- Plan de Fomento del Plurilingüismo (Plan to Promote Multilingualism)* (2005). Consejería de Educación, Junta de Andalucía. <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/plurilinguismo/>
- Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: general and applied*, 76(27), 1-23.
- Perclová, R. (2006). The implementation of European Language Portfolio pedagogy in Czech primary and lower-secondary schools: beliefs and attitudes of pilot teachers and learners. University of Joensuu.

- Pérez-Cañado, M.L. (2012). CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315–341. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.630064>
- Pérez Cañado, M. L. (2017). CLIL and educational level: A longitudinal study on the impact of CLIL on language outcomes. *Porta Linguarum*, 29, 51–70.
- Pérez Cañado, M. L. (2018). Innovations and challenges in CLIL Teacher Training. *Theory into Practice*, 57(3), 1–10. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1492238>
- Pérez Cañado, M.L., & Lancaster, N. (2017). The effects of CLIL on oral comprehension and production: A longitudinal case study. *Language Culture and Curriculum*, 30(3), 300–316.
- Permana, F. H., & Chamisijatin, L. (2019). Project-based learning through edmodo: Improving critical thinking and histology concepts. *Biosfer*, 12(1), 58–69. <https://doi.org/10.21009/biosferjpb.v12n1.58-69>
- Peterson, J. (2001). The choice for EU theorists: Establishing a common framework for analysis. *European Journal of Political Research*, 39(3), 289–318. <https://doi.org/10.1111/1475-6765.00578>
- Phillips, D. (2006). Comparative Education: Method. *Research in Comparative and International Education*, 1(4), 304–319. <https://doi.org/10.2304/rcie.2006.1.4.304>
- Phillipson, R. (2003). *English-only Europe? Challenging language policy*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203696989>
- Piaget, J. (1970). El lenguaje y el pensamiento desde el punto de vista genético. In J. Piaget (Ed.), *Seis estudios de Psicología* (pp. 111–124). Barcelona: Seix Barral.
- Piñero, J. (2013). ¿Persecución de lenguas vernáculas (1902-1977) o aplicación rigurosa de la normativa? *Argutorio*, 30, 127–131. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4347559.pdf>
- Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía. Horizonte 2020. (2016). Consejería de Educación, Junta de Andalucía.
- Pliatsikas, C., Moschopoulou, E., & Saddy, J. D. (2015). The effects of bilingualism on the white matter structure of the brain. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 112(5), 1334–1337. <https://doi.org/10.1073/pnas.1414183112>

- Pliner, S. M., & Johnson, J. R. (2004). Historical, theoretical, and foundational principles of universal instructional design in higher education. *Equity and Excellence in Education*, 37(2), 105–113. <https://doi.org/10.1080/10665680490453913>
- Portfolio Europeo de las Lenguas (EPL/PEL)* (2015). Servicio español para la internacionalización de la educación.
- Poulin-Dubois, D., Blaye, A., Coutya, J., & Bialystok, E. (2011). The effects of bilingualism on toddlers' executive functioning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 567–579. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.10.009>
- Pozo Andrés, M. (2005). La organización escolar española en el contexto europeo: política educativa y cultura pedagógica (1898-1967). *Historia de La Educación: Revista Interuniversitaria*, 24, 97–129. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2220898>
- Pretari, A., Hoffmann, V., & Tian, L. (2019). Post-harvest practices for aflatoxin control: Evidence from Kenya. *Journal of Stored Products Research*, 82, 31–39. <https://doi.org/10.1016/j.jspr.2019.03.001>
- Pulcini, J., Jelic, M., Gul, R., & Loke, A. Y. (2010). An international survey on advanced practice nursing education, practice, and regulation. *Journal of Nursing Scholarship*, 42(1), 31–39. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2009.01322.x>
- Quinteros Baumgart, C., & Billick, S. B. (2018). Positive cognitive effects of bilingualism and multilingualism on cerebral function: A review. *Psychiatric Quarterly*, 89(2), 273–283. <https://doi.org/10.1007/s11126-017-9532-9>
- Raijman, R., & Hochman, O. (2011). National attachments, economic competition, and social exclusion of non-ethnic migrants in Israel: A mixed- methods approach. *Quality & Quantity*, 45(6), 1151-1174.
- Ramirez, F. O., & Boli, J. (1987). The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization. *Sociology of Education*, 60(1), 2. <https://doi.org/10.2307/2112615>
- Ravinet, P. (2008). From voluntary participation to monitored coordination: Why European countries feel increasingly bound by their commitment to the Bologna Process. *European Journal of Education*, 43(3), 353–367. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00359.x>

- Real Apolo, C. (2012). La configuración del sistema educativo español en el siglo XIX : legislación educativa y pensamiento político. *Campo abierto: Revista de Educación*, 31(1), 60–94.
- Reinoso, O. (2008). De la participación democrática a la elección de centro: Las bases del cuasimercado en la legislación educativa española. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Education Policy Analysis Archives*, 16(21), 1–35.
- Reynolds, A. G. (1991). The cognitive consequences of bilingualism. In A.G. Reynolds (Ed.), *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning* (pp. 145–162)
- Richards, J.C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd Ed.). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2009). *Globalizing education policy*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203867396>
- Robson, C. (2003). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Rochester, C. L., Vogiatzis, I., Holland, A. E., Lareau, S. C., Marciniuk, D. D., Puhan, M. A., Spruit, M.A., Masefield, S., Casaburi, R., Clini, E. M., Crouch, R., Garcia-Aymerich, J., Garvey, C., Goldstein, R. S., Hill, K., Morgan, M., Nici, L., Pitta, F., Ries, A. L., Singh, S. J., Troosters, T., Wijkstra, P. J., Yawn, B. P., Zuwallack, R. L. (2015). An official American thoracic society/European respiratory society policy statement: Enhancing implementation, use and delivery of pulmonary rehabilitation. *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*, 192(11): 1373–1386. <https://doi.org/10.1164/rccm.201510-1966ST>
- Rohartati, S. (2019). Influence of cooperative learning model of bamboo dancing to students learning outcomes in social sciences in elementary school. *International Journal of Science and Applied Science: Conference Series P-ISSN*, 3(1), 2549–4635. <https://doi.org/10.20961/ijsascs.v3i1.32454>
- Rodríguez, S. & Rodríguez, R. (1986). *Teoría y diseño de la investigación científica*. Lima: Editorial Atusparia.
- Roe, M., Jones, C., & Mell I.C. (2008). *Research to support the implementation of the European Landscape Convention in England*. http://www.academia.edu/download/8645595/ele-research-march2008_tcm6-23598.pdf
- Romaine, S. (1995) *Bilingualism*. London: Blackwell.

- Romaine, S. (1999). Bilingual language development. In M. Barret (Ed.), *The development of language* (pp. 251–275). Sussex: Psychology Press Ltd.
- Ronchi, A., & Nyphan, T. (Eds.) (2006). *European legislation and cultural heritage - A growing challenge for sustainable Cultural Heritage management and use*. Milan: Deleyva Editore.
- Roper, C. D., & Hirth, M.A. (2005). A history of change in the third mission of higher education: The evolution of one-way service to interactive engagement. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 10(3), 3–21. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1096817>
- Rossi, P.H., Lipsey, M.W., & Freeman, H.E. (2004). *Evaluation: A systematic approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rubio, C. G. (2015). Normativa española sobre atención a la diversidad. Universidad de Valencia.
- Ruiz, M. J. G., & Bedmar, V. L. (2014). Un elemento de prolongado consenso en la política educativa española: La acción educativa de España en el exterior. *Revista de Educación*, 363, 360–383. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-189>
- Ruiz de Zarobe, Y. (2013). CLIL implementation: From policy-makers to individual initiatives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 231–243. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777383>
- Rumbaut, R. G. (2014). English plus: Exploring the socioeconomic benefits of bilingualism in southern Californiat. *The Bilingual Advantage: Language, Literacy and the US Labor Market*, 182–209. <https://doi.org/10.21832/9781783092437-009>
- Saldarriaga-Zambrano, P. J., Bravo-Cedeño, G., & Loor-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(3), 127–137.
- San Isidro, X. (2018). Innovations and challenges in CLIL implementation in Europe. *Theory into Practice*, 57(3), 185–195. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1484038>
- San Isidro, X., & Lasagabaster, D. (2019). The impact of CLIL on pluriliteracy development and content learning in a rural multilingual setting: A longitudinal study. *Language Teaching Research*, 23(5), 584–602. <https://doi.org/10.1177/1362168817754103>
- Sánchez-Casas, R. M. (1999). Una aproximación psicolingüística al estudio léxico en el hablante bilingüe. In M. de Vega, & F. Cuetos (Eds.), *Psicolingüística del español* (pp. 597–650). Valladolid: Trotta.

- Sánchez, M.P., & Forteza, J. A. (1987). Bilingüismo e inteligencia. In M.E. Yela (Ed.), *Estudios sobre inteligencia en el lenguaje* (pp. 201–254) Madrid: Pirámide.
- Sánchez Rodríguez, M.J (2005). La formación de la maestra. Un recorrido histórico a través de la legislación educativa española (siglos XIII-XIX). *Revista de Estudios Filológicos*, 9. <https://www.um.es/tonosdigital/znum9/estudios/formacionmaestra.htm>
- Sauerteig, L. D. H., & Davidson, R. (2008). *Shaping sexual knowledge: A cultural history of sex education in twentieth century Europe*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203891407>
- Schofield, J. W. (2002). Increasing the generalizability of qualitative research. In M. Huberman, & M. B. Milles (Eds.), *The qualitative researcher's companion* (pp. 171–203). Sage.
- Schroeder, S. R., Marian, V., Shook, A., & Bartolotti, J. (2016). Bilingualism and musicianship enhance cognitive control. *Neural Plasticity*, 2016. <https://doi.org/10.1155/2016/4058620>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2016). *IEA international civic and citizenship education study 2016 assessment framework*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5>
- Serrano, G. P. (2003). Pedagogía social, educación social: Construcción científica e intervención práctica. Narcea Ediciones.
- Signoret, A. (2003) Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? *Perfiles Educativos*, 25(102), 6–21.
- Smirnov, D. A., Pavlov, V. P., & Trofimov, M. S. (2018). The legislative innovations in educational funding. *European Research Studies Journal*, 21(4), 567–576
- Smith, B., & Sparkes, A. C. (2008). Contrasting perspectives on narrating selves and identities: An invitation to dialogue. *Qualitative research*, 8(1), 5–35. <https://doi.org/10.1177/1468794107085221>
- Soysal, Y. N., & Strang, D. (1989). Construction of the first mass education systems in nineteenth-century Europe. *Sociology of Education*, 62(4), 277–288. <https://doi.org/10.2307/2112831>
- Sparkes, A. (1992). *Research in physical education and sport: Exploring alternative visions*. Psychology Press.
- Sparkes, A., & Smith, B. (2013). *Qualitative research methods in sport, exercise and health: From process to product*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203852187>

- Stensaker, B. (2013). The evaluative state, institutional autonomy and re-engineering higher education in Europe: The prince and his pleasure. *Higher Education Policy*, 26(2), 289–290. <https://doi.org/10.1057/hep.2013.10>
- Sursock, A., & Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European higher education*. European University Association.
- Tamtam, A., Gallagher, F., Olabi, A., & Naher, S (2012). A comparative study of the implementation of EMI in Europe, Asia and Africa. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 1417–1425. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.836>
- Tapio, P., & Willamo, R. (2008). Developing interdisciplinary environmental frameworks. *Ambio*, 37(2), 125–133. [https://doi.org/10.1579/0044-7447\(2008\)37\[125:DIEF\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1579/0044-7447(2008)37[125:DIEF]2.0.CO;2)
- Thomas-Sunesson, D., Hakuta, K., & Bialystok, E. (2018). Degree of bilingualism modifies executive control in Hispanic children in the USA. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(2), 197–206. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1148114>
- Timar, T. B. (1997). The institutional role of state education departments: A historical perspective. *American Journal of Education*, 105(3), 231–260. <https://doi.org/10.1086/4441>
- Titone, R. (1972). *Le bilinguisme précoce*. Bruselas: Dessart.
- Titone, R. (1976). *Bilingüismo y educación*. Fontanella.
- Trask, R. L. (1997) A student's dictionary of language and linguistics. New York: Arnold.
- Tsuchiya, K. (2019). CLIL and Language Education in Japan. In K. Tsuchiya, & M. Pérez Murillo (Eds.), *Content and Language Integrated Learning in Spanish and Japanese Contexts* (pp. 37–56). Cham: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-27443-6_3
- Valdés-Sánchez, L., & Espinet, M. (2020). Coteaching in a science-CLIL classroom: changes in discursive interaction as evidence of an English teacher's science-CLIL professional identity development. *International Journal of Science Education*, 1–27. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1710873>
- Valian, V. (2015a). Bilingualism and cognition: A focus on mechanisms. *Bilingualism*, 18(1), 47–50. <https://doi.org/10.1017/S1366728914000698>
- Valian, V. (2015b). Bilingualism and cognition. *Bilingualism*, 18(1), 3–24. <https://doi.org/10.1017/S1366728914000522>

- Valls Montés, R. (2001). La historiografía escolar española en la época contemporánea: de los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar. En C. Forcadell Álvarez, & I. Peiró Martín (Eds.), *Lecturas de la historiografía, reflexiones sobre historia de la historiografía* (pp. 191–220). Institución Fernando el Católico.
- Valls, R. (2009). *Historia y memoria escolar: Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas (1938-2008)*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Van Maanen, J. (1983). *Doing new things in old ways*. Cambridge MA: Sloan School of Management.
- Van Mensel, L., Hiligsmann, P., Mettewie, L., & Galand, B. (2019). CLIL, an elitist language learning approach? A background analysis of English and Dutch CLIL pupils in French-speaking Belgium. *Language, Culture and Curriculum*, 33(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1571078>
- Van Mil, J. W. F., De Boer, W. O., & Tromp, T. F. J. (2001). European barriers to the implementation of pharmaceutical care. *International Journal of Pharmacy Practice*, 9(3), 163–168. <https://doi.org/10.1111/j.2042-7174.2001.tb01044.x>
- Vara, A. (2010) ¿Cómo hacer una tesis en Ciencias Empresariales? Manual breve para los tesisistas de Administración, Negocios Internacionales, Recursos Humanos y Marketing. Lima: Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la USMP.
- Vasichalis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vázquez-de-Prada, M. (2005). Para una historia de la familia española en el siglo XX. Memoria y civilización: anuario de historia, 8, 115–170. <https://doi.org/10.15581/001.8.115-170>
- Veldhuis, M., & Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2019 a). Supporting primary school teachers' classroom assessment in mathematics education: effects on student achievement. *Mathematics Education Research Journal*. <https://doi.org/10.1007/s13394-019-00270-5>
- Veldhuis, M., & Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2019b). Correction to: Supporting primary school teachers' classroom assessment in mathematics education: effects on student achievement (Mathematics Education Research Journal, (2019), 10.1007/s13394-019-00270-5). *Mathematics Education Research Journal*. <https://doi.org/10.1007/s13394-019-00281-2>
- Volterra, V., & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5(2), 311–326.
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

- Walkenhorst, H. (2008). Explaining change in EU education policy. *Journal of European Public Policy*, 15(4), 567–587. <https://doi.org/10.1080/13501760801996741>
- Waltermaurer, E. (2012). Public justification of intimate partner violence: A review of the literature. *Trauma, Violence, and Abuse*, 13(3), 167–175. <https://doi.org/10.1177/1524838012447699>
- Wang, H., Raeisina, B., Wu, P. D., Agnew, S. R., & Tomé, C. N. (2010). Evaluation of self-consistent polycrystal plasticity models for magnesium alloy AZ31B sheet. *International Journal of Solids and Structures*, 47(21), 2905–2917. <https://doi.org/10.1016/j.ijsolstr.2010.06.016>
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: findings and problems*. New York: Linguistic Circle of New York.
- Weiss, A.V. (1959). Hauptprobleme der zweisprachigkeit. Winter.
- Wewer, T. (2014). Assessment of young learners' English proficiency in bilingual content instruction CLIL. Turku: Annales Universitatis Turkuense.
- Wimbledon, W. A. P. (2013). Geoheritage in Europe and its conservation. *Episodes*, 36(1), 68. <https://doi.org/10.18814/epiiugs/2013/v36i1/010>
- Winzer, M. A. (2014). How special educational needs are understood. In L. Florian (Ed.), *The Sage handbook of special education* (pp. 5–20). Sage.
- Wittrock, M.C. (1984). *Handbook of research on teaching* (3rd Ed.). Macmillan Library Reference.
- Wittrock, M.C. (1987). Teaching and student thinking. *Journal of Teacher Education*, 38(6), 30–33.
- Wolff, S., & Cordell, K. (2003). Ethnic germans as a language minority in central and eastern Europe: Legislative and policy frameworks in Poland, Hungary and Romania. In G. Hogan-Brun, & S. Wolff (Eds.), *Minority Languages in Europe: Frameworks, Status, Prospects* (pp. 99–119). London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230502994>
- Wolfslehner, B., & Baycheva-Merger, T. (2016). Evaluating the implementation of the Pan-European Criteria and indicators for sustainable forest management - A SWOT analysis. *Ecological Indicators*, 60, 1192–1199. <https://doi.org/10.1016/j.ecolind.2015.09.009>

- Wulandari, D., Rosiana, A., & Abidin, H. A. Z. (2019). *The development of science teaching materials based on practicum in applying motion energy concept topic*. Proceedings of the International Conference Primary Education Research Pivotal Literature and Research UNNES 2018. Atlantic Press. <https://doi.org/10.2991/icpeopleunnes-18.2019.38>
- Yuni, J., & Urbano, C. (2005). *Investigación etnográfica e investigación-acción*. Argentina: Editorial Brujas.
- Zhegalo, T. (2019). Issues of CLIL technologies in teaching professional disciplines as a means of developing communicative competence of specialists. Minsk: Belarusian State University. <http://elib.bsu.by/handle/123456789/231503>
- Zhou, L. H., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2019). Effects of perceived autonomy support from social agents on motivation and engagement of Chinese primary school students: Psychological need satisfaction as mediator. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 323–330. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.05.001>

Anexos



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Anexo I. Resumen de la tesis**Evaluación de programas AICLE dentro del Plan de Fomento del Plurilingüismo**

María Salomé Yélamos Guerra

Programa de doctorado en Lingüística, Literatura y Traducción

Universidad de Málaga

Tesis dirigida por: Dr. Antonio Moreno Ortiz y Dr. Francisco Pineda Castillo

Introducción

En un mundo cada vez más globalizado, la enseñanza a través del bilingüismo tiene absoluta cabida. En una sociedad que avanza a una velocidad vertiginosa tanto en aspectos científicos como tecnológicos, los educadores debemos tomar conciencia de las nuevas necesidades generadas por estos cambios. Así pues, los docentes del s.XXI debemos contribuir para hacer posible una mejor competencia para vivir en esta época y ello va irremediamente unido a la posibilidad de una mejor comunicación en una sociedad plurilingüe.

En un mundo sin fronteras, la educación debe ofrecer la posibilidad de desarrollar la transmisión de información y cultura, al mismo tiempo que la capacidad de comunicación. Para cubrir estas demandas encontramos una serie de políticas lingüísticas y educativas, del mismo modo encontramos nuevas metodologías para lograr el objetivo deseado, lograr una mejor competencia en L2. Asimismo, encontramos a la comunidad educativa preparada y dispuesta para lograr dicho objetivo.

El método tradicional, en el que se obviaba la destreza oral, fue el más usado durante años, y era el que se usaba cuando los idiomas modernos comienzan a ser enseñados en el siglo XVIII. Este método sigue siendo sorprendentemente popular en muchos ámbitos, aun habiendo sido sobradamente probado su fracaso en la adquisición de L2.

Los principales hechos que llevaron a la implementación de metodologías innovadoras son entre ellos el Consejo de Europa de 1995 y su Libro Blanco sobre enseñanza de las lenguas: “Entre las medidas que hay que adoptar a partir de 1996 en toda Europa, los objetivos principales deben desarrollar (...) el dominio de tres lenguas europeas”. Otro hecho importante fue sin duda el Plan Bolonia de 1999, el cual promulgaba que los alumnos universitarios deberían al menos tener un nivel B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, en al menos una lengua comunitaria al finalizar sus estudios.

Asimismo, con la Agenda de Lisboa del año 2000 la educación se convierte en uno de los objetivos principales de la Unión Europea con el llamado triángulo del conocimiento: investigación, innovación y educación.

La Comunidad Europea incluye en el objetivo del ciudadano europeo a formar, la habilidad comunicativa en dos lenguas comunitarias además de la materna: “all EU citizens, by the time they leave compulsory schooling, should be able to speak two languages other than the another tongue” (1995, p.3). Además, se intenta fomentar el desarrollo de las destrezas lingüísticas en las lenguas extranjeras. Así pues, en la actualidad el Consejo de Europa y todos los estados de la Unión fomentan tanto la pluralidad lingüística y cultural como la protección del patrimonio. Estos aspectos se encuentran integrados en el MCERL, el año de las lenguas y el fomento de la movilidad.

Con el objetivo de impulsar la diversidad lingüística y cultural el Consejo de Europa ha desarrollado un papel crucial en la implementación de los programas de enseñanza de las lenguas, y ha promovido del mismo modo numerosas iniciativas relacionadas con el enfoque metodológico AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua). La Resolución del 31 de marzo de 1995 afirma que hay una necesidad de mejorar y diversificar “language learning and teaching the education system of the European Union” (Eurydice, 2006, p.8).

El enfoque AICLE tiene el potencial de cambiar las metodologías tradicionales y obsoletas cuando se trata de aprender otras lenguas. De este modo, promueve y ensalza el aprendizaje cooperativo, y los estudiantes forman parte de este, existiendo una interacción entre profesor y alumno. De acuerdo con esta metodología los alumnos también participan en la selección de temas y actividades. Los discentes aprenden una lengua extranjera y la información que adquieren es “interesting, useful and has a clear end goal” (Pavón Vázquez & Rubio Alcalá, 2010, p. 47).

Es importante resaltar que el enfoque metodológico AICLE ha estado empleándose en aproximadamente 20 países europeos desde principios de los años 90. Esta metodología ha sido principalmente implementada en primaria y secundaria, aunque está comenzando a ser implementada también en la Universidad. Los primeros países en los que un enfoque similar a AICLE empezó a ser implementado fueron Bélgica, Luxemburgo y Malta a principios del siglo XX. Posteriormente, en la primera mitad del siglo XXI, AICLE se expandió a otros países europeos como Alemania, Hungría, los Países Bajos, Polonia, Eslovenia, Eslovaquia, y el Reino Unido (Eurydice, 2006).

Como bien dice Mehisto: “CLIL (...) is a high-impact strategy with extra educational potential. Not only do CLIL students make remarkable progress in language learning, the approach is so communicative in nature that it builds communication skills in general” (2008, p. 1). AICLE se está convirtiendo en una alternativa importante en el sistema educativo moderno y es considerada como: “the best way to foster multilingualism and language diversity one of the aims of European policies in the last decade” (Lasagabaster & Zarobe, 2010, p. x). España como parte de esta Europa, es también participe de este enfoque. En España, AICLE se ha desarrollado en las últimas décadas: “the result of a commitment with the European policies aimed at fostering multilingualism and growing awareness of the need to learn foreign languages” (Lasagabaster y Zarobe, 2010, p.9).

Tras la entrada en vigor de Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), tuvo lugar una reforma generalizada del sistema educativo en España, en gran parte debida a las políticas lingüísticas de la Unión Europea, a las que España se unió en 1986: “The regulations of this law were intended to bring about very significant changes in the teaching of language at schools, both in extension and methodology” (Muñoz & Navés, 2007, p. 160).

En Andalucía, la aprobación del Plan de Fomento de Plurilingüismo en 2005 (Acuerdo de Consejo de Gobierno de 22 de marzo) pretende mejorar el nivel de inglés de sus alumnos y ofrecerles una preparación más completa para asegurarse mejores oportunidades en un mundo laboral y profesional cada vez más globalizado y complejo: “Este plan surgió de la necesidad de adaptar el sistema educativo andaluz a una de las conclusiones de la Cumbre de Lisboa del año 2000 sobre la mejora de la competencia lingüística y la capacidad de aprendizaje de los ciudadanos europeos de dos lenguas extranjeras además de la materna” (Plan de Fomento de plurilingüismo, Junta de Andalucía). De este modo, en Andalucía los programas de la metodología CLIL se consideran “an innovative idea to promote the learning of foreign languages in monolingual environments” (Méndez García & Pavón Vázquez, 2012, p.2).

El Programa persigue mejorar la calidad de nuestro sistema educativo respetando el principio de igualdad de oportunidades para todos los alumnos independientemente de las diferencias de origen social, económico o de cualquier otro tipo. El objetivo fundamental de la Consejería de Educación desde el inicio del Programa ha sido que los alumnos aprendan y utilicen adecuadamente tanto la lengua española como la inglesa, en sus manifestaciones oral y escrita a lo largo de su escolaridad. Se pretende que los alumnos conozcan y usen las diferentes posibilidades expresivas existentes en ambas lenguas, con el fin de que adquieran en inglés la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse con naturalidad en

situaciones cotidianas. De este modo, guiadas por el espíritu de globalización España y en concreto Andalucía tienen la oportunidad y el reto de superar los escasos rendimientos en el aprendizaje de las lenguas.

En Andalucía están teniendo lugar cambios metodológicos importantes basados en el enfoque metodológico AICLE. El enfoque ya no es la lengua extranjera en sí, sino la transmisión de contenidos específicos a través de dicha lengua extranjera. Se trata de enlazar los contenidos de una asignatura, por ejemplo, Conocimiento del Medio Natural, con la lengua extranjera; de ese modo los alumnos aprenden el idioma de manera contextualizada y no de manera abstracta, como venía sucediendo anteriormente. Así, el bilingüismo tiene como objetivo fundamental la adquisición de una mejor competencia comunicativa en inglés a través del aprendizaje de otras áreas, creando un contexto natural en el que la lengua sea el medio y el fin de toda actividad.

Como bien se dice en la Guía Informativa para Centros de Enseñanza Bilingüe: “Las clases de idiomas en las que los alumnos tengan que practicar estructuras, sonidos y aplicar reglas gramaticales tienen poco o nada de espontáneas ni ofrecen un contexto natural” (2013, p. 13).

En el curso 2004-2005, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía puso en marcha el Programa de Colegios Bilingües con el fin de mejorar el nivel de inglés de sus alumnos y ofrecerles una preparación más completa, que asegurase mejores oportunidades ante un mundo laboral y profesional cada vez más globalizado.

En el 2016 el Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas (PEDLA) vino a complementar el Plan de Fomento del Plurilingüismo (2005). El PEDLA pretende delimitar las bases de la innovación y el conocimiento en Andalucía. El Plan Estratégico de las Lenguas destaca las siguientes áreas:

La enseñanza de las diferentes materias instrumentales, la puesta en práctica de las tecnologías de la información y la comunicación, la enseñanza y la comunicación en otras lenguas, la atención a la diversidad y a la interculturalidad, la integración de temáticas transversales, la investigación en proyectos lectores y bibliotecas escolares, y la organización y secuenciación de los contenidos curriculares (Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas, 2016, p.14).

En Andalucía existen en la actualidad (curso 2019/2020) un total de 1557 centros bilingües entre colegios públicos, privados y concertados, de los cuales 1076 son de inglés, componiendo estos la mayoría de los centros dentro del entramado bilingüe andaluz. Esto supone un incremento significativo desde que se implantaran las secciones bilingües en el curso

2006/2007. Inicialmente fueron 101 los centros que iniciaron esta andadura bilingüe español-inglés implementando diseños piloto. (Consejería de Educación y Deporte, 2018).

Los colegios bilingües incluyen un total de 25 horas en su horario lectivo semanal, y al menos un tercio de estas se imparte en lengua inglesa, aunque en ocasiones puede superar el 50%. Además de las asignaturas de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, que son las más comunes, cualquier otra puede impartirse en inglés excepto dos, Lengua y Matemáticas, que deben impartirse en español.

En cada centro, el director es el responsable del proyecto bilingüe, si bien delega su coordinación tanto en el Jefe de Estudios como en el Coordinador del Programa Bilingüe, elegido entre los profesores que forman parte de este. En el curso académico 2014/2015 fui nombrada coordinadora bilingüe del colegio concertado La Reina, y ejercí como tal durante el año académico, pudiendo comprobar en primera línea tanto la implementación del programa por parte del equipo bilingüe, como sus fortalezas y debilidades. Asimismo, desarrollé el proyecto bilingüe basado en el enfoque metodológico AICLE que es objeto de este estudio, de ahí deriva la motivación del desarrollo de esta tesis, la cual trata de averiguar la eficacia y beneficios de los programas AICLE dentro del Plan de Fomento del Plurilingüismo Andaluz.

Los maestros que participan en el Programa Bilingüe han recibido una formación de entrada que les ha permitido conseguir la habilitación necesaria para impartir enseñanza en lengua inglesa (en la actualidad nivel B2 acorde al MCERL). Esto mismo sucede con los especialistas de secundaria pertenecientes a las áreas no lingüísticas (ANL) que deben estar en posesión del título B2 acorde al MCERL para poder impartir docencia en bilingüe en los centros de secundaria. Se prevé que en un futuro cercano se exigirá al menos el nivel C1 acorde al MCERL para poder impartir docencia en L2.

En los Colegios Bilingües deben convivir con la mayor naturalidad las dos lenguas, creando ambientes de aprendizaje que así lo faciliten. Los niños se dirigen a sus profesores en inglés o en español según la asignatura que estos impartan. Se trata de proporcionar el contexto lingüístico apropiado para moverse y actuar en las dos lenguas de una forma abierta y natural.

La Orden por la que se regulan los Colegios Bilingües de la Comunidad de Andalucía es la del 28 de junio de 2011. El colegio La Reina, centro objeto del presente estudio está inmerso en el Proyecto Bilingüe de la Comunidad de Andalucía desde el curso 2012/2013. En cuanto al CEIP Valdelecrín, igualmente objeto de este estudio, este se encuentra dentro del programa bilingüe de la Junta de Andalucía desde el curso 2005/2006. Fue uno de los primeros centros bilingües creado en el llamado año cero, en este curso académico se concedieron al

colegio dos líneas bilingües. Las áreas bilingües elegidas por el centro fueron Conocimiento del Medio y Educación Artística. A partir del curso académico 2005/2006 el bilingüismo se fue implantando progresivamente en el colegio hasta que en el curso 2008/2009 todo el centro era ya bilingüe.

El estudio que aborda esta tesis consiste en evaluar el proceso de implantación y la eficacia de los programas AICLE en los centros concertado y público La Reina de Málaga y CEIP Valdelecrín de Fuengirola. El estudio se llevará a cabo en el primer ciclo de primaria (1º y 2º) en las asignaturas Conocimiento del Medio Natural y Social y Educación Artística y se estudiará su evolución en el tiempo comparando los resultados de su implementación en el tercer ciclo de primaria (6º) y el primer curso de la ESO (1º ESO).

En primer lugar, se elaboró un proyecto bilingüe para ser implementado en el Colegio la Reina. Los objetivos generales en la elaboración de dicho proyecto bilingüe son los siguientes: de acuerdo con las recomendaciones de la Unión Europea sobre enseñanza de las lenguas en Educación Primaria, durante el Primer Ciclo primarán la comprensión y la expresión oral. La introducción de la lectura y escritura se hará de forma natural y paulatina, de tal manera que al finalizar el ciclo los alumnos puedan leer y escribir textos sencillos y breves. En el Segundo y Tercer Ciclo de la etapa el alumno desarrollará, de forma gradual e integrada, todas las destrezas comunicativas.

Los colegios bilingües tienen en cuenta las capacidades y el potencial de aprendizaje de cada alumno, fijando metas que se revisarán a lo largo del curso, en función del progreso que el alumno vaya logrando. Se pretende que los discentes adquieran de forma paulatina una base sólida, tanto en lengua castellana como inglesa, y un dominio del inglés reconocible y homologable a nivel europeo.

A lo largo de toda la Educación Primaria se procurará relacionar la historia y cultura españolas con las de los países de lengua inglesa. Para ello, se pondrán en marcha métodos de enseñanza que favorezcan las habilidades comunicativas de los alumnos y fomenten su interés por otras culturas, siendo la cultura un elemento básico para el aprendizaje de la L2: “(...) language and culture are so interwoven that separating one from the other would lose the significance of another. Without culture, language would be dead and without language, culture would have no shape” (Jiang, 2000 en Kuru and Saglam, p. 27).

La creación del proyecto bilingüe del Colegio la Reina tiene como objetivo ser el referente para la elaboración de las programaciones didácticas, que son las que guían la práctica y la metodología docentes. Dicho proyecto bilingüe se ha estado fraguando durante los años

que lleva el Centro en el Proyecto de Bilingüismo y atiende a la necesidad de elaborar una guía para establecer unas pautas a nivel organizativo, pedagógico y didáctico que sirva para registrar tanto los acuerdos dentro del equipo como los futuros planes que se llevarán a cabo a lo largo del curso académico.

Para la elaboración del proyecto bilingüe del Colegio La Reina se tuvieron en cuenta algunos aspectos metodológicos. En primer lugar, se parte de un doble objetivo metodológico, el aprendizaje integrado de contenidos y lengua, es decir el aprendizaje del contenido de las asignaturas del área no lingüística enlazado con el aprendizaje de inglés instrumental (AICLE). Del mismo modo, se da una gran relevancia al uso de la lengua a la vez que se adquieren los contenidos de las áreas no lingüísticas (Conocimiento del Medio Natural y Social y Educación Artística) de una manera más activa, estimulando así el aprendizaje.

Los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del Área de Inglés del currículo de los colegios bilingües constituyen los elementos básicos que pretenden garantizar unas metas comunes a todos los alumnos, de acuerdo con los niveles del MCERL. Los contenidos no son aquellos típicos del área de inglés, sino contenidos de otras áreas que puedan ser empleados dentro de un contexto para la utilización de otra lengua. En el caso del Colegio La Reina se trabajarán contenidos de las áreas de Conocimiento del Medio Natural y Social y Educación Artística. Que estos contenidos sean el centro del aprendizaje hace posible el uso del Aprendizaje Basado en Tareas (*Task-Based Learning*). Los alumnos pueden realizar tareas propias de las áreas, cuyo objetivo sea el aprendizaje de un contenido concreto y obtener de ahí un “input” de vocabulario o gramática en diferentes formatos orales o escritos.

Los profesores que se encuentren dentro de este programa deberán tomar un enfoque comunicativo, en el cual predomine el enfoque oral y el aprendizaje contextualizado en lugar de reducir los contenidos de un enfoque gramatical. Del mismo modo, deberán preparar a los alumnos para la sociedad globalizada en la que vivimos, facilitándoles, entre otras, las herramientas tecnológicas (inclusión en el currículo de las TIC) en el desarrollo de las clases. Organizar los contenidos de clase, de manera que el aprendizaje de los contenidos en castellano no se vea afectado o disminuido, y por último coordinar las asignaturas del área lingüística (Inglés) con aquellas del área no lingüística (Conocimiento del Medio Natural y Social y Educación Artística).

Asimismo, los profesores deberán favorecer el desarrollo de las capacidades comunicativas orales de los alumnos, filosofía principal del enfoque AICLE, lo cual promoverá su papel como estudiantes eficientes e independientes. Por tanto, durante el primer ciclo los

objetivos se centrarán en las destrezas orales: hablar y escuchar y, en menor medida, en las escritas: leer y escribir, las cuales se desarrollarán con mayor profundidad durante el segundo y tercer ciclo. La metodología debería pues estar basada, fundamentalmente, en la comunicación oral.

Se enseña inglés utilizando una metodología activa, aprendiendo mientras se hace, mediante tareas y actividades propias de otras áreas. Se hará uso activo de las *flashcards* y de todos los medios audiovisuales (proyector, pizarra digital, videos) que permiten al alumno relacionar palabra y concepto de manera inmediata; esto se hará sobre todo en el primer ciclo.

El proceso de aprendizaje adquiere sentido y significado cuando los alumnos lo perciben como algo útil y aplicable a sus intereses y, consecuentemente, las actividades deberían requerir también una participación de los alumnos que favoreciese su aprendizaje de manera autónoma. Por tanto, es importante secuenciar los contenidos de manera efectiva y el aprendizaje de estos, diseñando cuidadosamente las actividades que se van a realizar, asegurando así la conexión entre los aprendizajes anteriores y los que estén en curso.

En referencia al proyecto bilingüe del CEIP Valdelecrín, en el curso 2008/2009 el equipo bilingüe comenzó el diseño de unidades AICLE en un grupo de trabajo junto al CEIP Los Boliches. En la actualidad, cada centro sigue elaborando sus propias unidades. Las unidades posteriormente elaboradas han sido modificadas y adaptadas a las nuevas líneas de investigación en el área de enseñanza de L2 y el enfoque AICLE. El objetivo de las programaciones AICLE del CEIP Valdelecrín es el aumento de la competencia en L2 y el fomento de la comunicación del alumnado.

Es objetivo de esta tesis evaluar el proceso de implantación del proyecto bilingüe del colegio La Reina y del colegio CEIP Valdelecrín en términos de su efectividad como medio para que los alumnos aprendan la lengua extranjera inglés a través de los contenidos de las distintas áreas que se encuentran dentro del proyecto. Igualmente, se trata de demostrar que los contenidos de las áreas no lingüísticas (Conocimiento del Medio Natural y Social y Educación Artística) están debidamente enlazados con aquellos del área lingüística (Inglés).

Los objetivos generales de esta tesis son, por tanto, evaluar el proceso de implantación de programas AICLE en el colegio concertado La Reina de Málaga y el colegio público CEIP Valdelecrín de Fuengirola en el primer ciclo de primaria y evaluar su evolución en el tiempo en ciclos posteriores (tercer ciclo de primaria y 1º ESO), y segundo, evaluar la eficacia de dichos programas bilingües.

El objetivo general uno, evaluar el proceso de implantación de programas AICLE en los citados colegios, tiene a su vez los siguientes objetivos específicos:

1.1 Diseñar y crear los contenidos de las materias de Conocimiento del Medio Social y Natural y Educación Artística.

1.2. Llevar a cabo el programa piloto que implementa el diseño mencionado.

El objetivo general dos, evaluar la eficacia del proyecto, tiene a su vez los siguientes objetivos específicos:

2.1 Evaluar el rendimiento del alumnado del Colegio La Reina y el CEIP Valdelecrín en términos de competencias, conocimientos, y actitudes.

2.2 Evaluar la recepción del proyecto por parte del profesorado del Colegio La Reina y el CEIP Valdelecrín. Averiguar si el mismo se adapta a sus necesidades e intereses como profesores.

2.3 Evaluar la recepción del proyecto por parte del equipo directivo del Colegio La Reina y CEIP Valdelecrín.

2.4 Comparar los resultados de este centro concertado con los del centro público CEIP Valdelecrín situado en Fuengirola (Málaga.).

Se considera justificación social para el desarrollo de esta tesis la investigación de problemas que afectan a un grupo social, como el proceso de implantación del bilingüismo en el Colegio La Reina y el Colegio CEIP Valdelecrín, debido al impulso del Plan de Fomento del Plurilingüismo de la Junta de Andalucía (2005) y su implementación en la red de colegios públicos, concertados y privados en Andalucía.

Con objeto de poder valorar adecuadamente los datos aportados por los alumnos, profesores y centros que han sido objeto de este estudio, este proyecto se divide en dos partes. La primera, dedicada al marco teórico, en la que se hace un estudio de la bibliografía relacionada con cada uno de los campos relevantes a este trabajo. Del mismo modo, los conceptos clave facilitarán la contextualización e interpretación de todo aquello que derive de la información recogida. La segunda parte de esta tesis conforma la parte experimental y empírica, pasando por la metodología y el diseño y terminando con la presentación, análisis y discusión de datos.

Entre los principales conceptos a cubrir está el de la evolución histórica de las metodologías didácticas en lenguas extranjeras y el bilingüismo en general, así como el enfoque AICLE en particular. En el segundo capítulo se trata el bilingüismo, así como sus diferentes definiciones, tipos y beneficios. En el tercer capítulo se trata la evolución histórica de las

metodologías en la enseñanza de idiomas; comprender mejor la evolución de dichas metodologías desde los primeros enfoques basados prácticamente en la gramática es esencial para valorar la gran evolución que las metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras han experimentado en los últimos años.

Establecidas estas implicaciones, el siguiente paso es una aproximación al sistema educativo español haciendo un recorrido desde el s.XIX hasta la actualidad. La enseñanza de idiomas en el marco europeo y en concreto El Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas y el Portfolio Europeo de las lenguas, nos ocupan en el capítulo quinto. Es importante establecer las nociones básicas del Marco Común de Referencia Europeo, así como las políticas lingüísticas que se han venido siguiendo en Europa desde los años setenta.

El capítulo sexto converge hacia el enfoque metodológico AICLE y se centra en tratar dicha metodología en España y Europa, centrándonos primero en Europa en general y segundo en España, para terminar en Andalucía en particular. Asimismo, este capítulo trata las implicaciones curriculares de AICLE, detalla los modelos de educación bilingüe, para centrarse en el aprendizaje integrado de contenidos y la modalidad AICLE por la que se opta en el Plan de Fomento del Plurilingüismo.

Tras el desarrollo del marco teórico la segunda parte de esta tesis está dedicada al desarrollo empírico de la misma. Aquí se describe la investigación en sí misma y se definen formalmente los objetivos y las preguntas de investigación que la mueven y que se centran en el sello que un sistema bilingüe deja en el alumno. En el capítulo séptimo, se describe en detalle el diseño de investigación (objetivos, instrumentos, diseño del programa, instrumentos de recogida de datos y muestra). Del mismo modo, se explica cómo se llevó a cabo el proceso de implantación del programa bilingüe, las dificultades encontradas y, en definitiva, todos los aspectos significativos de su implementación.

El capítulo octavo se basa en la interpretación y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su triangulación. Por último, el capítulo noveno se dedica a la discusión de las conclusiones y se delimitan las limitaciones de este estudio, así como las implicaciones para futuras investigaciones. Por último, se lista la bibliografía y se detallan los apéndices que contienen los cuestionarios, entrevistas y las hojas de observación.

Diseño de investigación

Esta investigación surge de la necesidad de comprobar la eficacia de la implementación de un programa AICLE en el colegio concertado La Reina de Málaga y el colegio público CEIP

Valdelecrín. El contacto con los éxitos y dificultades de dicha implementación genera preguntas y cuestiones que son la base de este estudio empírico.

Este estudio presenta problemas de tipo descriptivo-explicativo, que, según Ñaupas et al. (2014), son aquellos que combinan la descripción con la explicación. Primero se presentan preguntas acerca de las características y luego se indaga sobre las causas. Del mismo modo, este estudio presenta problemas de tipo predictivo, los cuales se preguntan qué va a ocurrir en el futuro acerca de una variable dependiente (2014, p. 155).

Esta tesis presenta un enfoque metodológico mixto de tipo cuantitativo y cualitativo. Según Rodríguez (1986), “La investigación cuantitativa es rígida y estandarizada y responde a las preguntas ¿qué investigar?, ¿para qué?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿con qué?, ¿cuándo? y ¿dónde?” (p. 63). Por el contrario, la investigación cualitativa es más flexible, menos compleja y más abierta, y se ajusta a las bases teóricas, científicas, filosóficas y técnicas del método científico (Rodríguez, 1986).

Puesto que usamos métodos mixtos, este estudio requiere de una triangulación de datos que permita ofrecer una interpretación global del objeto de investigación (Mays & Pope, 2000). Esto se basa en el pragmatismo que promulga que es más importante el objeto de estudio que los métodos que se utilizan (Rajmon & Hochman, 2011). Se postula que el objeto de estudio debe ser tratado con un enfoque doble, el cuantitativo y, a su vez, se debe también tener en cuenta la realidad social (enfoque constructivista cualitativo). Esta combinación de metodologías es más completa ya que analiza con mayor amplitud el objeto de estudio.

Problema y objetivos de investigación

El problema de investigación que trata de resolver esta tesis es ¿en qué medida se implementa de manera adecuada el proyecto bilingüe en el Colegio concertado La Reina y el Colegio público CEIP Valdelecrín? Y más concretamente, ¿cuáles son las motivaciones de los alumnos y cuál es la recepción del programa bilingüe tanto por parte de los alumnos como de los profesores implicados en el mismo?

Del mismo modo, este estudio trata de determinar cuáles son los resultados de aprendizaje tras la aplicación del proyecto bilingüe, y en qué medida se implementa de manera satisfactoria por parte del equipo docente, así como averiguar la recepción del proyecto bilingüe por parte del equipo directivo y sus dificultades durante la implantación del mismo.

Los objetivos generales del desarrollo de esta tesis son dos:

1. Evaluar el proceso de implantación de programas AICLE en los colegios concertado y público La Reina de Málaga y CEIP Valdelecrín de Fuengirola en el primer ciclo de primaria (1º y 2ª) y su evolución en el tiempo hasta 6º de primaria y 1º de la ESO.
2. Evaluar la eficacia de dichos programas.

El objetivo general uno tiene a su vez los siguientes objetivos específicos:

- 1.1 Diseñar y crear los contenidos de las materias de *Science*, *Social Science* y *Art*.
- 1.2. Llevar a cabo el programa piloto que implementa el diseño mencionado.

El objetivo general dos tiene los siguientes objetivos específicos:

- 2.1 Evaluar el rendimiento del alumnado en términos de competencias, conocimientos, y actitudes.
- 2.2 Evaluar la recepción e implementación del proyecto por parte del profesorado con el fin de averiguar si el mismo se adapta a sus necesidades e intereses como profesores.
- 2.3 Evaluar la recepción del proyecto por parte del equipo directivo.
- 2.4 Comparar los resultados del colegio concertado La Reina con los del colegio público CEIP Valdelecrín.

Es motivación para llevar a cabo esta tesis, no solo el crear el proyecto bilingüe del colegio La Reina basado en el enfoque metodológico AICLE, sino también llevar a cabo la evaluación de su implantación en el primer ciclo de primaria, y su posterior evaluación y evolución mediante los instrumentos que posteriormente se detallan. Del mismo modo, se evalúa la implantación del programa AICLE en el colegio CEIP Valdelecrín. Es también objetivo y justificación de esta tesis guiar al profesorado del equipo bilingüe en sus primeros pasos hacia la implementación de dicho proyecto. Asimismo, se estudiará la posibilidad de enlazar las áreas lingüísticas y no lingüísticas en contenidos y temario.

Instrumentos

Como ya hemos dicho anteriormente, en esta tesis se usarán métodos de investigación mixtos, empleando tanto instrumentos cuantitativos como cualitativos. La investigación bajo el enfoque cuantitativo se llevará a cabo mediante cuestionarios dirigidos a los alumnos del primer y tercer ciclo de primaria y primero de la ESO del colegio La Reina. Asimismo, se dirigirán los mismos cuestionarios a los niños del primer y tercer ciclo de primaria del Colegio público CEIP Valdelecrín. Los datos reunidos a partir de los cuestionarios serán analizados posteriormente de forma cuantitativa.

Para la validación del cuestionario se determinó la validez del contenido mediante juicio de expertos para determinar el grado de comprensión de sus preguntas (Lacave et al., 2015). Tras la realización de esta prueba piloto, el testeo y el juicio de expertos (se consultaron cinco docentes del Colegio La Reina pertenecientes tanto a las áreas lingüísticas como a las no lingüísticas), se pasó a modificar el cuestionario para el tercer ciclo de primaria y 1º ESO. De los doce ítems con los que contaba inicialmente el cuestionario se pasa a dieciséis ítems en la versión posterior realizada para el tercer ciclo y 1º ESO. El nuevo documento incluye cuestiones más específicas relacionadas con la comprensión lectora, el aprendizaje de vocabulario en inglés, el uso de las tecnologías por parte de los alumnos para la realización de proyectos y la adecuación del número de asignaturas en inglés; todo ello en base al objetivo general 2 y el objetivo específico 2.1. Se mantuvieron algunas preguntas coincidentes en ambos cuestionarios referidas al gusto por las asignaturas bilingües, la comprensión de las explicaciones del profesor en las asignaturas de L2, la ayuda en casa con las asignaturas bilingües, los medios que usa el docente para enseñar en L2, y lo percibido como más difícil de las clases bilingües

A su vez, se emplearon entrevistas dirigidas al profesorado tanto de las áreas lingüísticas como de las no lingüísticas dentro del proyecto bilingüe del colegio La Reina y el colegio CEIP Valdelecrín. Asimismo, se entrevistó a los directores de ambos centros como parte principal del equipo educativo. Se incluye también en este apartado una entrevista a una profesora del equipo bilingüe del Colegio privado Novaschool, para así establecer una comparativa con los centros concertado y público. Todas estas entrevistas serán analizadas de manera cualitativa.

Otra parte del estudio cualitativo se llevó a cabo mediante hojas de observación tomadas en las clases de Conocimiento de Medio Natural y Social, Educación Artística, Geografía y Música. Las hojas de observación constan de 34 ítems, divididos en 5 criterios distintos: La organización del contenido por parte del profesor, la implementación de sus clases, la interacción existente entre el alumno y el profesor, el manejo de la clase, y finalmente, el aprendizaje que de todo ello resulta en los alumnos.

Muestra

En la parte cuantitativa, la muestra consta de alumnos y alumnas del primer ciclo, tercer ciclo y 1º de la ESO del Colegio concertado La Reina. Asimismo, participaron alumnos y alumnas del primer y tercer ciclo del colegio público Valdelecrín. En el colegio La Reina obtuvimos, en el primer ciclo de primaria, una muestra de 50 participantes, 21 del curso primero y 29 del segundo. En el tercer ciclo de primaria (curso 6º) tenemos una muestra de 27 participantes.

Asimismo, en el primer curso de la ESO tenemos una muestra total de 106 estudiantes. En el colegio público CEIP Valdelecrín tenemos una muestra del primer y tercer ciclo de primaria, hay un total de 45 participantes, 23 son de segundo de primaria y 22 son de quinto de primaria.

Respecto a las entrevistas (análisis cualitativo), llevamos a cabo un total de 11 entrevistas a profesores de áreas lingüísticas y no lingüísticas, así como a los coordinadores bilingües y a los directores de ambos centros. En el colegio concertado La Reina se obtuvo una muestra de cinco docentes: tres pertenecientes al área lingüística, entre los que se encuentra la coordinadora bilingüe, y dos pertenecientes áreas no lingüísticas. Asimismo, contamos con la entrevista al director del centro. En el colegio público CEIP Valdelecrín, obtenemos un total de tres entrevistas al equipo docente, dos pertenecientes a áreas no lingüísticas y una perteneciente al área lingüística, que a su vez es la coordinadora bilingüe del centro. Igualmente contamos con la entrevista a la directora del centro. Se incluye también una entrevista a una docente del Colegio privado Novaschool perteneciente al área no lingüística, para establecer una posterior comparativa con los resultados de los colegios concertado y público.

En cuanto a la muestra referente a las hojas de observación, tras las anotaciones realizadas en las mismas por la doctoranda mediante la observación directa en clase, estas se repartieron a los profesores del primer, tercer ciclo de primaria y 1º ESO de las áreas lingüísticas y no lingüísticas del colegio concertado La Reina, colegio público CEIP Valdelecrín y colegio privado Novaschool, para una observación visual de los resultados. Se observaron un total de diez profesores, ocho del área no lingüística y dos del área lingüística. De estos, seis profesores pertenecen al colegio Concertado La Reina, dos al colegio público CEIP Valdelecrín y dos al colegio privado Novaschool.

Conclusiones

El interés principal de esta tesis ha sido estudiar la opinión de los estudiantes de primer y tercer ciclo de primaria, así como de 1º ESO, para observar la evolución del bilingüismo en el tiempo. Además, se ha considerado importante y relevante en este estudio la efectividad de el enfoque metodológico AICLE, siendo esta una de las actuales teorías de aprendizaje de lenguas extranjeras y el modelo de enseñanza adoptado en la comunidad andaluza. Se trata de estudiar la recepción de este método por parte de alumnos y profesores. La integración de contenidos y lengua, el enfoque comunicativo y el uso de las TIC son también parte de esta investigación, que persigue profundizar en la práctica del bilingüismo andaluz. Así pues, podemos decir que, tras ocho años de implantación, la huella de este programa en los alumnos que tuvieron la oportunidad de comenzar su andadura bilingüe en primaria y que ya han accedido a secundaria

es bastante visible y considerable, asociándose el mérito a el enfoque metodológico AICLE y a la implementación por parte del profesorado.

Aunque los resultados son óptimos en lo que a las competencias de los alumnos se refiere, el sistema es mejorable y se debería aportar a los centros mayor dotación económica, medios y formación del profesorado, de manera que pudieran seguir avanzando en el proceso. Parece que existen ciertas carencias metodológicas una vez que llegamos a secundaria. Se cree que para luchar con las debilidades detectadas se debe ofrecer a los profesores una formación específica que asegure la comprensión y consecución de objetivos que persigue el Plan de Fomento del Plurilingüismo.

La recogida de datos se ha organizado en cuatro dimensiones:

1. Implementación del programa bilingüe por parte de los profesores mediante las hojas de observación y cuestionarios dirigidos a los alumnos.
2. Evaluación del rendimiento del alumnado en términos de competencias, conocimientos y actitudes, datos obtenidos mediante los cuestionarios a los alumnos y las entrevistas a los profesores.
3. Recepción por parte de alumnos, profesores y equipo directivo del programa bilingüe, usando una vez más los cuestionarios dirigidos a los alumnos y las entrevistas tomadas a los profesores y equipo directivo.
4. Comparación entre el centro concertado y el público para abarcar posibles diferencias que se pudieran encontrar.

En cuanto a la primera dimensión, podemos concluir que el programa de bilingüismo se implementa de manera bastante acertada tanto en el centro concertado como el en público, y que esto tiene aspectos muy positivos en los alumnos. Solamente podríamos señalar una pequeña discrepancia en el curso 1º ESO, donde uno de los profesores, en concreto el profesor de música, no lanza preguntas desafiantes a los alumnos para que estos desarrollen su espíritu crítico, dato meramente anecdótico.

En referencia a la segunda dimensión, podemos concluir que, en general, y en un porcentaje bastante alto, el rendimiento del alumnado en cuanto a competencias, conocimientos y actitudes es muy adecuado en ambos colegios concertado y público. La mayoría de los alumnos muestran satisfacción por las asignaturas bilingües y reciben el bilingüismo como algo positivo. Asimismo, en general, dicen aprender mucho vocabulario con las clases bilingües y no tener excesivos problemas con la comprensión lectora. Tan solo podríamos señalar que en el colegio concertado se observa algo más de entusiasmo general con respecto al colegio y las

asignaturas bilingües que en el colegio público. Sin embargo, en el colegio público les cuesta menos entender los contenidos en inglés que en el concertado.

En referencia a la tercera dimensión, referida a la recepción del proyecto bilingüe por parte de profesores y equipo directivo, podemos decir que, en general, todos los profesores de ambos centros lo reciben de manera bastante positiva. Debemos señalar, no obstante, que los profesores del colegio público se quejan algo más sobre la dotación de medios: falta de horas para la organización de materiales, falta de horas del auxiliar de conversación o la falta de horas de formación para el profesorado entre otras. Asimismo, los profesores del colegio público son ligeramente más críticos en lo que se refiere a la pérdida conceptual en la L1 debido a la enseñanza en bilingüe. Por parte del equipo directivo, la recepción del programa bilingüe es bastante buena tanto en el colegio concertado como el público, a pesar de haber señalado ambos directores las dificultades propias encontradas durante la implantación de este.

Por último, en relación con la comparativa entre ambos centros concertado y público encontramos que, en general, el bilingüismo se implementa y recibe de manera satisfactoria en ambos centros. Debemos tener en cuenta algunos matices ya mencionados anteriormente, como la mayor desidia por parte de los alumnos del colegio público, la mayor ayuda en casa que estos reciben en contraste con los alumnos del colegio concertado, que no reciben casi ninguna, y el espíritu ligeramente más crítico por parte de los profesores de la pública respecto a la implementación del programa bilingüe.

En base a los resultados obtenidos, podemos concluir que los alumnos obtienen una competencia y conocimientos óptimos en las asignaturas bilingües y que su actitud frente al bilingüismo también es positiva. A pesar de esto, se aprecia una menor satisfacción por las asignaturas bilingües en los cursos superiores con respecto al primer ciclo, sobre todo en 1º ESO, por lo que deberían considerarse medidas metodológicas para paliar las consecuencias de este hecho. Sin embargo, la buena disposición de la comunidad educativa hacia este programa mantiene altos estándares de satisfacción siendo esta su mayor fortaleza.

La labor investigadora realizada en este estudio supone un primer paso hacia una futura experimentación y la elaboración de proyectos bilingües que contemplen las necesidades de sus alumnos como futuros ciudadanos europeos de un mundo global y tecnológico.

Tanto para los individuos como para los organismos responsables, el programa bilingüe y el enfoque metodológico AICLE necesitan voluntad de aprender, de manera que ese aprendizaje se transforme en cambio. Esto hace necesaria la implicación de todas las partes

(profesores, alumnos, equipos directivos e instituciones), de manera que se intenten lograr todos los objetivos propuestos. Solo así convergeremos hacia programas bilingües de calidad.

Referencias

- European Commission (1995). Council Resolution of 31st March 1995 on Improving and Diversifying Language Learning and Teaching within the Education Systems of the European Union. Official Journal of the European Communities, 95 / C 207/01.
- Eurydice (2006). Content and language and integrated learning (CLIL) at school in Europe. European Commission.
- Guía Informativa para Centros de Enseñanza Bilingüe (2013). Junta de Andalucía, Consejería de Educación. Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado (2nd ed.).
- Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Deportes (2019). *La educación en Andalucía. Datos y cifras curso 2019/2020*.
- Kuru, S.I., & Saglam, S. (2012). Teaching culture in the FL classroom: Teachers' perspectives. *IJGE: International Journal of Global Education*, 1(3), 26–46.
- Lacave Rodero, C., Molina Díaz, A.I., Fernández Guerrero, M., Redondo Duque, A. (2015). *Análisis de la fiabilidad y validez de un cuestionario docente*. Actas de las XXI Jornadas de la Enseñanza Universitaria de la Informática. Andorra La Vella.
- Lasagabaster, D., & Ruiz de Zarobe, Y. (2010). CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training. *ELT Journal*, 65(4), 495–498.
- Mays, N. Y., & Pope, C. (2000). Qualitative research in health care: assessing quality in qualitative research. *BMJ Publishing Group*, 320(7226), 50-52.
- Méndez García, M. del C., & Pavón Vázquez, V. (2012). Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts: Perceptions and practice of the teachers involved in the plurilingual programme in Andalusia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(5), 573–592. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.670195>
- Muñoz, C., & Navés, T. (2007). Windows on CLIL: Spain. In A. Maljers, D. Marsh & D. Wolff, *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight* (pp. 160–165). European Platform for Dutch Education. <http://hdl.handle.net/2445/9142>
- Pavón, V., & Rubio, F. (2010) Teachers' concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programmes. *Porta Linguarum*, 14, 45–58. <http://hdl.handle.net/10272/6790>

Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía. Horizonte 2020. (2016).
Consejería de Educación, Junta de Andalucía.

Rajjman, R.,& Hochman, O. (2011). National attachments, economic competition, and social exclusion of non-ethnic migrants in Israel: A mixed- methods approach. *Quality & Quantity*, 45(6), 1151-1174.

Anexo II**CUESTIONARIO (1er ciclo de primaria)**

1. Eres...

Niño	Niña
------	------

2. ¿Qué idiomas hablas en tu casa?

Español	Inglés	Francés	Otro:
---------	--------	---------	-------

3. ¿En qué curso estás?

1º	2º	3º	4º	5º
----	----	----	----	----

4. El cole...

No te gusta	Te gusta poco	Te gusta	Te gusta mucho
-------------	---------------	----------	----------------

5. De las cosas que te explica tu profesor o profesora de *Science* o *Social Science*, entiendes:

Nada	Casi nada	Sólo algunas cosas	Casi todo	Todo
------	-----------	--------------------	-----------	------

6. En casa, ¿quién te ayuda a hacer las tareas de *Science* o *Social Science*?

Papá o mamá	Profesor particular	Hermanos mayores	Otros familiares (abuela, tío, tía...)
-------------	---------------------	------------------	--

7. ¿Te gustan las clases de *Science* y *Social Science*?

Sí	No
----	----

8. ¿Cuál es tu asignatura favorita? (Escribe el nombre)

9. Si te dan a elegir entre *Science* y *Social Science*, ¿cuál elegirías de las dos?

<i>Science</i>	<i>Social Science</i>
----------------	-----------------------

10. En clase tu seño explica con...

El libro	Proyector	Ordenador	Pizarra interactiva	Otros:
----------	-----------	-----------	---------------------	--------

11. ¿Qué es lo más difícil de las clases de *Science* y *Social Science*?

Entender el inglés	Entender a la seño	Entender el libro	Hacer los ejercicios
--------------------	--------------------	-------------------	----------------------

12. ¿Qué es lo que más te gusta de las clases de *Science* y *Social Science*?

El uso del proyector	Las canciones	El libro	Los ejercicios
----------------------	---------------	----------	----------------

Anexo III**CUESTIONARIO (3er ciclo de primaria y 1º de secundaria)**

1. Eres...

<input type="checkbox"/> Niño	<input type="checkbox"/> Niña
-------------------------------	-------------------------------

2. ¿Qué edad tienes? _____

3. El colegio ...

<input type="checkbox"/> No te gusta	<input type="checkbox"/> Te gusta poco	<input type="checkbox"/> Te gusta	<input type="checkbox"/> Te gusta mucho
--------------------------------------	--	-----------------------------------	---

4. Las clases de las asignaturas bilingües me gustan...

<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mucho
-------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------

5. De las explicaciones del profesor/profesora de las asignaturas bilingües, entiendes:

<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Casi nada	<input type="checkbox"/> Sólo algunas cosas	<input type="checkbox"/> Casi todo	<input type="checkbox"/> Todo
-------------------------------	------------------------------------	---	------------------------------------	-------------------------------

7. En casa, ¿tienes ayuda con las asignaturas bilingües?

<input type="checkbox"/> Papá o mamá	<input type="checkbox"/> Profesor particular	<input type="checkbox"/> Hermanos mayores	<input type="checkbox"/> Otros familiares (abuela, tío, tía...)
--------------------------------------	--	---	---

8. Aprendo el vocabulario en inglés sin problemas

<input type="checkbox"/> No aprendo nada	<input type="checkbox"/> Aprendo muy poco	<input type="checkbox"/> Ni mucho ni poco	<input type="checkbox"/> Aprendo bastante	<input type="checkbox"/> Aprendo mucho
--	---	---	---	--

9. Cuando leo en inglés comprendo bien lo que pone

<input type="checkbox"/> No comprendo nada	<input type="checkbox"/> Comprendo muy poco	<input type="checkbox"/> Ni mucho ni poco	<input type="checkbox"/> Comprendo bastante	<input type="checkbox"/> Comprendo todo
--	---	---	---	---

10. Utilizo las tecnologías (ordenador, móvil y *tablet*) para hacer proyectos y ejercicios en inglés en las asignaturas bilingües.

<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mucho
-------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------

11. Me resulta fácil aprender las cosas que damos en las asignaturas que se dan en inglés.

<input type="checkbox"/> Nada fácil	<input type="checkbox"/> Un poco difícil	<input type="checkbox"/> Bastante fácil	<input type="checkbox"/> Muy fácil
-------------------------------------	--	---	------------------------------------

12. ¿Con qué frecuencia utiliza el profesor los medios tecnológicos (proyector, libro digital, internet)?

<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mucho
-------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------

13. En las clases bilingües, el profesor o profesora explica con...

MUSIC	<input type="checkbox"/> Libro	<input type="checkbox"/> Proyector	<input type="checkbox"/> Ordenador	<input type="checkbox"/> Pizarra interactiva	Otros:
GEO.	<input type="checkbox"/> Libro	<input type="checkbox"/> Proyector	<input type="checkbox"/> Ordenador	<input type="checkbox"/> Pizarra interactiva	Otros:

14. ¿Qué es lo que más te gusta de las clases de *Science* y *Social Science*?

<input type="checkbox"/> Uso del proyector	<input type="checkbox"/> Las canciones	<input type="checkbox"/> El libro	<input type="checkbox"/> Los ejercicios
--	--	-----------------------------------	---

15. ¿Qué es lo más difícil de las clases bilingües?

<input type="checkbox"/> Entender el inglés	<input type="checkbox"/> Entender al profesor/a	<input type="checkbox"/> Entender el libro	<input type="checkbox"/> Hacer los ejercicios
---	---	--	---

16. El número de asignaturas en inglés me parecen...

<input type="checkbox"/> Pocas	<input type="checkbox"/> Adecuadas	<input type="checkbox"/> Muchas
--------------------------------	------------------------------------	---------------------------------

Anexo IV

Classroom Observation Worksheet

<School> _____ Cycle of Primary

Subject:

Course:

Date:

Criterion 1: Teacher's Content Organization.	Needs improvement	OK	Very good
1. The purpose of the lesson was clear	1	2	3
2. Lesson was related to previous ones	1	2	3
3. Teacher sequenced topics logically.	1	2	3
4. Major points in the lesson were summarized	1	2	3
5. Lesson was appropriately paced	1	2	3
6. Student's problems were taken into account during the lesson	1	2	3
7. Today's lesson was related to future ones	1	2	3
8. Time was managed in an effective way by the teacher	1	2	3
9. Teacher speaks English all the time	1	2	3

Criterion 2: Implementation	Needs improvement	OK	Very good
1. Voice was easily heard and followed by students.	1	2	3
2. Ideas were explained with clarity	1	2	3
3. Use of eye contact with students	1	2	3
4. Established positive relationship and interaction among students	1	2	3
5. Non verbal gestures were projected	1	2	3
6. Examples were presented to clarify terms	1	2	3
7. Altered explanations for difficult material	1	2	3

8. Humor was used in an appropriate way to strengthen attention.	1	2	3
--	---	---	---

Criterion 3: Teacher-Student interaction	Needs improvement	OK	Very good
1. Encouraged student questions and discussion	1	2	3
2. Strengthened and maintained student attention	1	2	3
3. Asked and gave satisfactory questions and answers to students	1	2	3
4. Avoided confusion and boredom and favored curiosity	1	2	3
5. Encouraged students to answer challenging questions	1	2	3
6. Celebrated learner's work	1	2	3
7. Adapted lesson according to students' progress	1	2	3
8. Adopted a clear structure (introduction body and conclusion)	1	2	3

Criterion 4: Management of classroom environment	Needs improvement	OK	Very good
1. Created a good classroom environment leading to learning by maintaining good classroom facilities	1	2	3
2. Organized physical space	1	2	3
3. Use helpful audio-visual resources to support lesson plan	1	2	3

Criterion 5: Students' successful learning	Needs improvement	OK	Very good
1. Students understand and assimilate basic concepts of the lesson	1	2	3
2. Students participate actively in the lesson	1	2	3
3. Students show interest in the contents of the lesson	1	2	3
4. Students can work autonomously in the different proposed by the teacher	1	2	3
5. Students receive appropriate feedback from the teacher	1	2	3
6. Students are able to repeat basic structures from the lesson	1	2	3



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Anexo V

ENTREVISTA A PROFESORES DE EL ÁREA DE LINGÜÍSTICA (INGLÉS)

1. Como profesora de la asignatura del área lingüística inglés, ¿cómo piensas que se está desarrollando la implementación del programa bilingüe en el colegio?
2. ¿Crees que tus alumnos tienen ahora un mejor nivel en la asignatura inglés que antes de la implantación del programa bilingüe?
3. ¿Qué piensas de que los compañeros de las áreas no lingüísticas empleen el enfoque metodológico AICLE/CLIL (integración de lengua y contenido simultáneamente) en sus clases? ¿Piensas que es beneficioso y efectivo?
4. ¿Cómo ves el futuro de la educación bilingüe en el colegio?
5. ¿Piensas que los alumnos del colegio se están beneficiando de la educación bilingüe? ¿Piensas que esta tiene algún inconveniente para ellos?
6. ¿Piensas que los compañeros de las áreas no lingüísticas deben usar parte de español en sus clases?
7. ¿Consideras suficiente el número de horas dedicadas a la educación bilingüe?



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Anexo VI

ENTREVISTAS A PROFESORES DE LAS ÁREAS NO LINGÜÍSTICAS

1. ¿Como profesora cuál es el mayor reto que afrontas a la hora de explicar *Natural Science* y *Social Science*?
2. ¿Qué crees que es más difícil para los alumnos entender el libro, entender el inglés o entender los conceptos?
3. En tu opinión, ¿crees que los alumnos asimilan todos los conceptos aprendidos en clase?
4. ¿Cambiarías algo del método de enseñar del bilingüismo?
5. ¿Crees que en clase es necesario explicar algunos conceptos y términos en español para que así el alumnado lo asimile mejor?
6. ¿Cómo ves el hándicap de que los alumnos hablen mejor inglés que los padres a la hora de que estos puedan proporcionarles ayuda?
7. En tu opinión personal. ¿Crees que los alumnos se están beneficiando de la educación bilingüe? ¿Me puedes decir algunas de sus carencias?



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Anexo VII

ENTREVISTA AL DIRECTOR DE CENTRO

1. ¿Cómo director, cómo piensas que se está desarrollando la implementación del programa bilingüe?
2. ¿Fue muy difícil a nivel organizativo conseguir la implantación del programa bilingüe en el colegio?
3. ¿Cómo ves el futuro de la educación bilingüe en el colegio?
4. ¿Piensas que los alumnos del colegio se están beneficiando de la educación bilingüe?
¿Piensas que tiene algún inconveniente para ellos?
5. ¿Cómo ha sido y está siendo la organización del equipo docente respecto al programa bilingüe?
6. ¿Es difícil conseguir los recursos materiales para el programa bilingüe?
7. ¿Consideras suficiente el número de horas dedicadas a la educación bilingüe?