



Análisis comparativo de la percepción de los docentes sobre los programas bilingües en la Educación Primaria y Secundaria

Ramiro Durán Martínez¹

Recibido: Octubre 2016 / Evaluado: Febrero 2017 / Aceptado: Marzo 2017

Resumen. Este artículo lleva a cabo un análisis comparativo entre las percepciones del profesorado de educación primaria y el de secundaria que participan en programas bilingües en tres aspectos que consideramos clave para su práctica educativa: la formación del profesorado, los recursos docentes disponibles y la organización del centro bilingüe. Se plantea una investigación de carácter cuantitativo mediante un diseño no experimental a partir de estudios de encuesta. Como instrumento utilizamos un cuestionario completado por 120 docentes en ejercicio divididos a partes iguales entre estas dos etapas educativas. Nuestros datos muestran que, aunque la competencia en lengua inglesa es más alta en el colectivo de profesores de secundaria, los de primaria tienen una mayor formación didáctica y mayor experiencia en programas bilingües. Ambos colectivos coinciden en considerar prioritaria la financiación de vínculos internacionales, en valorar de manera poco entusiasta los recursos creados por las editoriales y en la necesidad de incrementar las oportunidades de formación para los docentes. Existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en aspectos como la importancia concedida al conocimiento de los contenidos de las materias, en las áreas prioritarias de formación o en la necesidad de contar con profesorado adicional. En términos generales, los maestros muestran una mayor conciencia metodológica con un enfoque docente más cercano a los planteamientos AICLE mientras que los profesores de secundaria están más preocupados por aspectos relativos a la enseñanza de los contenidos de las materias en lengua inglesa.

Palabras clave: Enseñanza bilingüe; enseñanza primaria; enseñanza secundaria; análisis comparativo; España.

[en] A Comparative Analysis of Teachers' Perceptions of Bilingual Programmes in Primary and Secondary Education

Abstract. The aim of this article is to report on a contrastive analysis between the perceptions of primary and secondary school teachers participating in bilingual programmes. The analysis focuses on three key dimensions of their educational practice: training, available teaching resources and the organization of a bilingual school. To this end, we applied a non-experimental research design using questionnaire studies. The instrument employed was an adaptation of a questionnaire, which was completed by 120 in-service teachers equally divided between these two educational stages. Our data confirm that, although communicative competence in English is higher in secondary teachers, primary teachers have a broader didactic training and are more experienced in bilingual programmes. Both groups agree on considering international links as the most valuable investment, on their lack of enthusiasm towards published CLIL materials and on the importance of providing opportunities to further their training. Statistically significant differences were obtained in aspects such as the importance given to subject content knowledge, their training priorities or the need to be provided with additional teachers. In general terms, primary teachers show a greater methodological awareness with a teaching approach

¹ Universidad de Salamanca (España)
E-mail: rduran@usal.es

which is closer to CLIL practice, whereas secondary teachers are more concerned with the aspects related to the teaching of subject contents in English.

Keywords: Bilingual education; primary education; secondary education; comparative analysis; Spain.

Sumario. 1. Introducción. 2. Objetivos. 3. Metodología de la investigación. 4. Resultados. 4.1. Características socio-demográficas de la muestra. 4.2. Formación. 4.3. Recursos docentes. 4.4. Organización del centro. 5. Discusión y conclusiones.

Cómo citar: Durán Martínez, R. (2018). Análisis comparativo de la percepción de los docentes sobre los programas bilingües en la educación primaria y secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 29 (3), 35-52.

1. Introducción

El fomento del plurilingüismo constituye uno de los principales objetivos de la política lingüística de la Unión Europea. Así, tanto desde el Consejo de Europa, mediante documentos como las recomendaciones N°. R (82) 18 (1982) y N°. R (98) 6 (1998) como desde la propia Comisión Europea, a través de su Libro Blanco sobre Educación y Formación (1995), se pusieron las bases para la cooperación entre los diferentes gobiernos de la Unión con el objetivo de que las instituciones relacionadas con la enseñanza de idiomas se encargasen de desarrollar de manera conjunta la puesta en marcha de programas educativos y el diseño de métodos de evaluación que fomenten el plurilingüismo, entendido éste como la capacidad de los hablantes para usar y aprender más de una lengua en diferentes situaciones y niveles y que, a su vez, constituye un valor educativo esencial en la educación intercultural (Beacco y Byram, 2003). El Consejo de Europa considera que la educación plurilingüe contribuye a una mejora de la comprensión intercultural, promueve el entendimiento mutuo y fomenta la aceptación de las diferencias en un entorno multicultural y multilingüe como es el de las sociedades que componen la Unión Europea (Byram, Gribkova y Starkey, 2002). El dominio de varias lenguas modernas es un elemento imprescindible para promover la comunicación entre los ciudadanos europeos y al mismo tiempo fomenta su movilidad, cooperación y entendimiento mutuo (Boldizsár, 2003:9; Marsh, 2013).

Dejando al margen las recomendaciones europeas relativas a la política lingüística de los estados miembros, el marco legal educativo español se compone principalmente de la normativa de carácter nacional, como la Constitución Española (1978), la LODE (1985), la LOE (2006) o la LOMCE (2013), que determinan los principios generales en los que se debe basar la educación y las normativas de carácter autonómico, que adaptan estos principios a cada una de las comunidades autónomas. La legislación relativa al desarrollo de los programas bilingües en España es de carácter autonómico, dando lugar a distintos modelos que comparten el objetivo común de mejorar la competencia lingüística de los estudiantes en un segundo idioma pero presentan diferentes características organizativas para llegar a conseguirlo (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010).

La mayor parte de las comunidades autónomas han introducido la enseñanza bilingüe de manera gradual, comenzando en el primer curso de enseñanza primaria y creciendo de forma progresiva hasta los últimos años de la educación secundaria

(Sotoca, 2013). El primer programa bilingüe español/inglés comenzó, con carácter experimental, en 1996 a través de un acuerdo firmado entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council, por el cual colegios públicos de educación primaria impartían un currículo integrado hispano-británico en lengua inglesa y española. Estos programas comenzaron a implantarse de manera generalizada en buena parte de las comunidades autónomas que componen el sistema educativo español entre los años 2004 y 2008: Madrid, curso 2004/2005; Castilla y León, curso 2006/2007; Murcia, curso 2007/2008. No será hasta los años comprendidos entre el 2010 y el 2014 cuando los estudiantes que han comenzado los programas bilingües en educación primaria lleguen intensivamente a la enseñanza secundaria, excepción hecha de los alumnos procedentes del programa auspiciado por el British Council y el Ministerio de Educación y Ciencia.

La introducción de la lengua inglesa en los centros escolares en edades tempranas y su posterior extensión en los programas bilingües se han considerado como elementos que contribuyen a la formación de una nueva ciudadanía europea (Pérez Vidal, 2009). En todo el país han crecido notablemente tanto las secciones bilingües como el enfoque metodológico de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras que llevan asociado, al que nos referimos con el acrónimo AICLE, hasta el punto de que España se considera uno de los líderes europeos en este ámbito (Lasagabaster y Ruíz de Zarobe, 2010). Sirvan como ejemplo los datos de cuatro comunidades autónomas: en 2015 la Comunidad de Madrid contaba con 463 centros públicos bilingües (353 centros de primaria y 110 de secundaria), y en 2014 Castilla y León disponía de un total de 466 programas bilingües, 350 en primaria y 116 en secundaria. En ese mismo año Extremadura contaba con 274 secciones bilingües: 153 en centros de primaria y 121 de secundaria; y Murcia con 174 escuelas bilingües.

En diferentes estudios sobre programas bilingües se ponen de manifiesto, de manera recurrente, una serie de necesidades, cuya atención contribuiría a mejorar su funcionamiento. Así, se demanda de las administraciones educativas mayores oportunidades de formación lingüística y metodológica para los docentes (Laorden & Peñafiel, 2010; Lova, Bolarín y Porto, 2013; Travé, 2013; Levy, 2015; Durán y Beltrán, 2016), una mayor dotación de profesorado (Lahorden y Peñafiel, 2010; Bruton, 2011; Romo 2016) y de recursos docentes (Muñoa, 2011). Además, la coordinación y el trabajo en grupo entre docentes se destaca como elemento clave para el éxito de los programas bilingües (Lahorden y Peñafiel, 2010; Bruton, 2011; Lova, Bolarín y Porto, 2013; Travé, 2013; Durán y Beltrán, 2016). Tal y como reconocen instituciones supranacionales como la Comisión Europea (European Commission, 2013) o la UNESCO, la capacidad de coordinación y el trabajo en grupo se consideran como dos elementos esenciales que se asocian a la calidad educativa: “teamwork at all or any possible level is —without a doubt— a key factor in the process of making a success of quality education” (International Bureau of Education, 2004, p. 140). Siguiendo esta premisa, Marsh, Mehisto, Wolff y Frigols (2012) han puesto de manifiesto la necesidad de desarrollar las capacidades de coordinación y trabajo en grupo en los programas educativos de todos los docentes y en especial de los futuros docentes de idiomas.

Este trabajo de coordinación docente es más necesario, si cabe, en edades tempranas. En su propuesta metodológica sobre la enseñanza bilingüe en educación primaria, Halbach (2008) va más allá de esta coordinación y pone de manifiesto la necesidad de que todos los maestros de los centros bilingües coordinen sus ense-

ñanzas en torno al tema que les ocupe, debido al modo holístico en el que aprenden los alumnos, sin limitar la integración de la enseñanza de lengua y contenido a las asignaturas que se imparten en inglés. Así, “se puede evitar la fragmentación del currículo o incluso la oposición entre las asignaturas impartidas en lengua extranjera y las impartidas en la lengua materna. Esto creará una sensación de unidad en el aprendizaje de los niños.” (2008, p. 460). Este planteamiento es similar al presentado por García (2015) para la enseñanza AICLE en la etapa de educación infantil.

Desde su puesta en marcha ha existido una cierta diferenciación entre los requisitos exigidos al profesorado de primaria y al de secundaria a la hora de participar en los programas bilingües atendiendo principalmente a dos criterios: el nivel de idioma de los docentes y las asignaturas no lingüísticas que pueden impartir en inglés. Al comienzo de los programas bilingües, algunas comunidades autónomas permitían a los maestros de primaria formar parte del programa bilingüe con un nivel B1 mientras que a sus colegas de secundaria se les requería un B2. Después del Real Decreto 1594/2011 de cuatro de noviembre todas las comunidades autónomas deben exigir, como requisito mínimo, el nivel B2 tanto a profesores como a maestros de primaria. En comunidades como Madrid o Cataluña se va más allá de los requisitos establecidos por el Ministerio y se exige acreditar el nivel C1.

El segundo criterio se refiere a la mayor versatilidad del profesorado de educación primaria, ya que cualquier profesor especialista o de educación primaria que tenga el nivel de competencia en lengua extranjera exigido por las distintas administraciones educativas puede impartir materias no lingüísticas en lengua extranjera. Debido a esta versatilidad, se da la circunstancia de que mucho profesorado especialista en lengua extranjera está impartiendo asignaturas del programa bilingüe, ya que se le presupone un dominio de las materias no lingüísticas por el perfil generalista de su formación. La situación es completamente distinta en educación secundaria: cada profesor es especialista en su materia y aun teniendo la habilitación lingüística en lengua extranjera requerida por cada comunidad autónoma no puede impartir otras que no se consideren afines.

No queremos concluir esta introducción sin hacer una breve referencia a la principal diferencia entre el modelo de la enseñanza tradicional de la segunda lengua y el de la educación bilingüe: ambos se distinguen por los objetivos que persiguen en el aula ya que mientras que el primero pretende que los estudiantes aprendan un nuevo idioma, el objetivo principal del segundo modelo es que los alumnos adquieran conocimientos por medio de esa lengua adicional (García, 2009). También nos gustaría aclarar que la enseñanza bilingüe no equivale a la enseñanza que persigue convertir a los alumnos en hablantes bilingües, entendiendo como tal la unión de dos monolingüismos (Baker y Prys Jones, 1998), sino que se refiere al modelo de enseñanza cuyo objetivo reside en fomentar en los alumnos la capacidad de comprender y utilizar dos idiomas sin mayores dificultades (Deprez, 1999). La concepción tradicional del bilingüismo como perfecta competencia en dos idiomas está muy arraigada tanto en la sociedad en general como en buena parte de los docentes que participan en programas bilingües (Travé, 2013).

2. Objetivos

Una vez que los diferentes programas bilingües español/inglés existentes en nuestro país se han consolidado, nos parece relevante llevar a cabo un análisis comparativo de las

percepciones de los docentes que forman parte de estas experiencias bilingües distinguiendo entre las etapas de educación primaria y educación secundaria. Así, este artículo se propone analizar si existen diferencias en las percepciones de ambos colectivos en tres aspectos que consideramos clave para su práctica educativa: la formación del profesorado, los recursos docentes disponibles y la organización del centro bilingüe.

Atendiendo a la percepción de las necesidades formativas del profesorado bilingüe, nuestro objetivo reside en llevar a cabo un análisis comparativo sobre las competencias que cada uno de los colectivos de docentes considera necesarias para participar en dichos proyectos y sobre las áreas en las que estiman que su formación es prioritaria. Respecto a los recursos docentes necesarios para un óptimo desarrollo del programa bilingüe, nos proponemos comparar los ámbitos prioritarios de inversión en cada una de las etapas y la valoración tanto de los recursos facilitados por la administración educativa como de los creados por las editoriales para la enseñanza bilingüe. En tercer lugar, analizaremos ciertos elementos relativos a la organización del centro escolar como el trabajo conjunto entre docentes, la interacción entre estudiantes y profesorado, el nivel de información de los padres y las áreas a modificar para mejorar aspectos organizativos como los horarios, el número de estudiantes por aula o la selección de tutores.

Este artículo forma parte de un proyecto de investigación más amplio en el que se han analizado diversos aspectos relativos a la evaluación que el profesorado lleva a cabo sobre el funcionamiento de los programas bilingües (Durán y Beltrán, 2016) y, más en particular, sobre la influencia de la experiencia docente en los resultados de dicha valoración (Durán, Beltrán & Martínez, 2016).

3. Metodología de la investigación

3.1. Diseño

Partiendo de un paradigma positivista, se planteó una investigación de carácter cuantitativo mediante un diseño no experimental (Campbell & Stanley, 1963; Kerlinger & Lee, 1999), a partir de estudios de encuesta. Así, se analizaron los fenómenos en su contexto natural, sin llevar a cabo ningún tipo de manipulación de las variables.

3.2. Instrumento

Para llevar a cabo esta investigación hemos utilizado un cuestionario diseñado por Fernández y Halbach (2011) para el estudio de los programas bilingües de la Comunidad de Madrid. El cuestionario fue adaptado tras un proceso de validación de contenido por jueces (8 docentes con experiencia en programas bilingüe) que aportaron valoraciones cualitativas sobre la pertinencia y la facilidad de comprensión de las cuestiones planteadas. Las modificaciones introducidas se refirieron a la reformulación de algunos ítems. El cuestionario está formado por tres dimensiones principales, coincidentes con los objetivos planteados en este trabajo, desarrolladas en 33 ítems a los que los sujetos deben responder utilizando una escala tipo Likert con opciones de respuesta de 1 a 5, correspondiendo el valor 1 con la valoración mínima y 5 con la máxima.

Los diez primeros ítems del cuestionario pertenecen a la dimensión de formación e indagan sobre las competencias que los docentes estiman necesarias para participar en los programas bilingües y sobre las áreas prioritarias de formación. La dimensión

de recursos docentes está formada por once ítems que recaban información acerca de los ámbitos de inversión que se consideran más necesarios y la valoración de los recursos facilitados por la administración y de los elaborados por las editoriales. La dimensión relativa a la organización del centro se compone de 12 ítems que aluden a aspectos como la coordinación y trabajo en grupo entre docentes, el grado de interacción entre estudiantes y profesorado en las secciones bilingües o las áreas susceptibles de ser modificadas para mejorar el funcionamiento de estos programas.

3.3. Participantes

La muestra de este estudio, procedente de la población de maestros y profesores que imparten docencia en programas bilingües español/inglés en la comunidad autónoma de Castilla y León, está compuesta por 120 sujetos: 60 maestros de enseñanza primaria y 60 profesores de secundaria. En el apartado de Resultados se presentarán las características sociodemográficas más relevantes de la muestra.

3.4. Procedimiento

Se aplicó un procedimiento de muestreo no probabilístico por voluntarios. En concreto, los datos han sido obtenidos en dos fases. La primera se llevó a cabo en mayo de 2013, cuando se envió el cuestionario a la dirección institucional de todos los centros con sección bilingüe en Castilla y León y con una experiencia mínima de dos cursos académicos. Al haber obtenido una mayor respuesta de los centros de primaria que de los de secundaria, se llevó a cabo un segundo envío en abril de 2015 dirigido exclusivamente a los centros de educación secundaria. Así, con el fin de obtener un diseño equilibrado en cuanto al tamaño de los grupos, se seleccionó aleatoriamente una submuestra de 60 sujetos a partir de la muestra inicial de 124 maestros de educación primaria. Este grupo se añadió a la muestra obtenida de 60 profesores de educación secundaria.

3.5. Análisis

Se aplicaron técnicas descriptivas e inferenciales. Dado que, tras la aplicación de la prueba de Kolmogorov—Smirnov, se constató que las variables estudiadas no seguían una distribución normal, se optó por aplicar pruebas no paramétricas. Hemos aplicado la prueba U de Mann Whitney con un nivel de significación del 5%, encontrando diferencias significativas en las respuestas que analizaremos en el apartado de resultados. Con la intención de mantener los niveles de error tipo I en la cota fijada del 5%, se aplica la corrección de Bonferroni para los 33 contrastes de hipótesis realizados: $0.05/33=0.0015$. Así, en la interpretación de los resultados se diferencia entre resultados significativos al 5% ($p < .05$) o al 1.5 % ($p < .0015$), siendo el primero un criterio claramente menos restrictivo que el segundo

4. Resultados

4.1. Características socio-demográficas de la muestra

Al comparar ambos grupos de docentes nos encontramos con que el entorno del centro escolar es ligeramente más urbano en secundaria que en primaria, con 43

y 38 centros respectivamente ubicados en capitales de provincia y con un mayor porcentaje de mujeres en primaria que en secundaria: 71.7% en primaria y 58.3% en secundaria.

El gráfico 1 muestra una notable diferencia entre ambos grupos respecto a su propia percepción de su nivel de inglés: el 70% de los profesores de secundaria y el 25% de los de primaria consideran su nivel avanzado (C1 o C2). El 60% de los profesores de secundaria se sitúan en el nivel C1 y el mismo porcentaje de maestros de primaria se ubican en el nivel B2. En contraste, el porcentaje de profesores que manifiestan tener formación metodológica específica para trabajar en programas bilingües es superior en primaria (56.6%) que en secundaria: 49.3%.

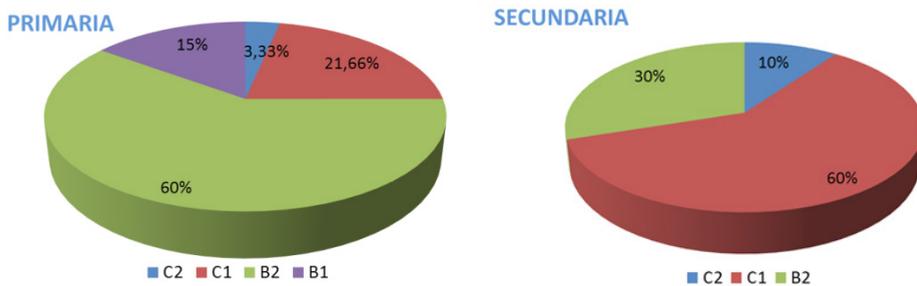


Gráfico 1. Nivel de inglés de los docentes.

Al comparar la experiencia docente (Tabla 1) nos encontramos con que, si bien la diferencia en la experiencia como maestro/profesor entre ambos grupos no resulta significativa, sí que lo es en lo que respecta a la experiencia como docentes en programas bilingües, resultado lógico si consideramos que la mayor parte de las secciones bilingües se han implantado de manera progresiva comenzando en el primer curso de educación primaria y extendiéndose, año a año, hasta llegar a los últimos cursos de la educación secundaria.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las variables relativas a la experiencia docente y significación estadística de las diferencias entre las etapas de primaria y secundaria.

	Etapas	Media	DT	Mediana	U de Mann-Whitney	Z	P. valor
Años de experiencia docente como maestro/profesor	Prim.	12.87	8.34	11.00	1544.50	-1.34	.179
	Sec.	10.97	7.75	10.00			
Años de experiencia docente en programas bilingües	Prim.	3.83	2.49	3.00	1040.50	-4.10	<.001
	Sec.	2.30	1.97	1.00			

4.2. Formación

La pregunta que abre esta sección indaga acerca de la percepción de los propios docentes sobre las competencias que consideran necesarias para ser miembros activos del proyecto bilingüe, pidiéndoles que valoren las cuatro destrezas que plantea: competencia lingüística, competencia didáctica, conocimiento de los contenidos de las materias y capacidad de integración de la lengua y los contenidos. La segunda cuestión recaba información acerca de las áreas en las que el docente percibe la necesidad de formación una vez que forma parte del proyecto. Los resultados figuran en la siguiente tabla:

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las variables relativas a las competencias docentes y áreas de formación y significación estadística de las diferencias entre las etapas de primaria y secundaria.

1. ¿Qué competencias docentes consideras necesarias para ser un miembro activo del proyecto bilingüe?							
	Etapas	Media	DT	Mediana	U de Mann-Whitney	Z	P. valor
Competencia lingüística	Prim.	4.73	0.48	5.00	1778.00	-0.15	.879
	Sec.	4.73	0.45	5.00			
Competencia didáctica	Prim.	4.70	0.49	5.00	1509.00	-1.82	.069
	Sec.	4.50	0.62	5.00			
Conocimiento de los contenidos de las materias	Prim.	3.92	0.59	4.00	1169.00	-3.72	<.001**
	Sec.	4.35	0.63	4.00			
Capacidad de integración de la lengua y los contenidos	Prim.	4.65	0.48	5.00	1299.00	-3.01	.003*
	Sec.	4.35	0.55	4.00			

2. ¿En cuál de las siguientes áreas necesarias formación ahora que el proyecto ya se ha puesto en marcha?							
	Etapas	Media	DT	Mediana	U de Mann-Whitney	Z	P. valor
Metodología	Prim.	4.00	0.84	4.00	1122.00	-3.77	<.001**
	Sec.	3.40	0.83	3.00			
Formación en lengua inglesa	Prim.	2.98	1.3	3.00	1796.00	-0.02	.983
	Sec.	2.98	1.2	3.00			
Diseño de materiales docentes	Prim.	3.70	0.94	4.00	1698.50	-0.56	.573
	Sec.	3.52	1.16	4.00			
Localización de recursos	Prim.	3.67	0.99	4.00	1293.00	-2.76	.006
	Sec.	3.08	1.12	3.00			
Uso de las TIC	Prim.	3.00	0.88	3.00	1387.00	-2.27	.023*
	Sec.	2.57	1.03	3.00			
Enseñanza de los contenidos de las materias en lengua inglesa	Prim.	3.28	0.92	3.00	1375.50	-2.39	.017*
	Sec.	3.68	0.70	4.00			

*p <.05 **p <.0015 (ajuste Bonferroni)

En ambas cuestiones se muestran diferencias significativas entre los dos grupos de docentes en alguno de los puntos que plantean. Al analizar los resultados del primer ítem observamos que tanto la competencia lingüística como la didáctica no arrojan diferencias significativas entre ambos grupos. No obstante, la valoración de estas dos competencias es muy alta, con una puntuación media en la primera de ellas de 4.7 en ambos grupos y unos resultados ligeramente más bajos en la competencia didáctica, particularmente en el caso de la educación secundaria. Existen diferencias significativas al 5% entre ambos grupos en la capacidad de integración de lengua y contenidos, mejor valorada por los maestros de primaria, y diferencias significativas al 1.5 % en las respuestas relativas al conocimiento de los contenidos de las materias, valorado de manera más alta por los profesores de secundaria.

En cuanto a la segunda pregunta solo encontramos dos áreas que no muestran diferencias significativas entre ambos colectivos: la formación en lengua inglesa, con una puntuación media de 2.9 en ambos grupos que analizaremos más adelante, y el diseño de materiales docentes, ligeramente más valorado por los maestros. Nuestros resultados también ponen de manifiesto que el profesorado de primaria valora de manera más elevada, llegando a mostrar diferencias significativas al 5%, la localización de recursos y el uso de las TIC y muestra una diferencia significativa al 1.5 % en el ítem referido a la necesidad de formación en metodología. La única área que presenta una mayor valoración por parte del profesorado de secundaria es la que se refiere a la necesidad de formación para la enseñanza de los contenidos de las materias en lengua inglesa.

Los resultados relativos a la necesidad de formación en lengua inglesa que muestra la tabla 2 están directamente relacionados con el nivel de competencia lingüística de cada profesor. Presentamos a continuación los resultados desglosados según el nivel de lengua que los docentes manifiestan poseer:

Tabla 3. Porcentaje de percepción de la necesidad de formación en lengua inglesa según nivel de lengua, siendo 1 no necesaria y 5 muy necesaria.

	ETAPA	1	2	3	4	5
B1	Prim.	0	0	0	11.1	89.9
	Sec.	—	—	—	—	—
B2	Prim.	11.1	25	30.6	25	8.3
	Sec.	0	0	16.7	50	33.3
C1	Prim.	15.4	61.5	23.1	0	0
	Sec.	8.3	47.2	22.2	19.4	2.8
C2	Prim.	100	0	0	0	0
	Sec.	33.3	66.7	0	0	0

Como podemos observar, existen diferencias notables en los resultados que muestra la tabla 3, tanto en lo relativo a la etapa educativa como en lo concerniente al nivel de lengua de los docentes. En educación primaria, el 100% de los maestros con nivel B1 otorgan las máximas puntuaciones de la escala a su necesidad de formación lingüística, mientras que los de nivel B2 presentan unos resultados muy divididos: el 36.1% se inclinan por los valores bajos, el 30.6% por el valor medio y el 33.3% por los valores altos. Los maestros con nivel C1 y C2 consideran que su formación lingüística es suficiente. Por su parte, en la etapa de secundaria, el 83.3% de los profesores con nivel B2 manifiestan necesitar mayor

formación lingüística mientras que al analizar los de nivel C1 esta necesidad disminuye notablemente y prácticamente desaparece en los docentes de nivel C2.

4.3. Recursos docentes

Nuestro estudio propone cuatro posibles áreas de inversión para un óptimo funcionamiento del programa bilingüe que los docentes deben valorar: adquisición de recursos TIC, inversión en material docente (libros de texto, cuentos, discos compactos, grabaciones y libros de metodología), contratación de profesorado adicional para ejercer funciones de apoyo docente (ayuda a estudiantes con dificultades de aprendizaje, coordinación o creación de materiales docentes) y financiación de vínculos escolares internacionales (intercambios y estancias en el extranjero). Además, pregunta sobre la utilidad y disponibilidad de los recursos facilitados por la administración educativa y pide una valoración de los materiales creados por las editoriales para los programas bilingües, atendiendo a los aspectos que se presentan al final de la siguiente tabla:

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de las variables relativas a las áreas prioritarias de inversión y significación estadística de las diferencias entre ambas etapas.

3. Si dispudieses de financiación para invertir en el proyecto bilingüe de tu centro ¿en qué la emplearías?							
	Etapas	Media	DT	Mediana	U de Mann-Whitney	Z	P. valor
– Comprar equipamiento informático y audiovisual	Prim.	3.82	0.93	4.00	940.00	-4.67	<.001**
	Sec.	2.87	0.99	3.00			
– Comprar material docente	Prim.	4.02	0.89	4.00	1112.50	-3.77	<.001**
	Sec.	3.32	1.03	3.00			
– Contratar profesorado adicional para apoyar tu docencia	Prim.	4.60	0.59	5.00	489.00	-7.24	<.001**
	Sec.	3.28	0.99	3.00			
– Financiar vínculos internacionales entre centros	Prim.	4.38	0.78	5.00	1705.00	-0.56	.574
	Sec.	4.50	0.62	5.00			
4. ¿Han sido suficientes los recursos facilitados por la administración?	Prim.	2.38	0.98	2.00	1378.50	-2.32	.020*
	Sec.	2.75	0.91	3.00			
5. ¿Han sido útiles los recursos facilitados por la administración?	Prim.	3.55	1.25	4.00	1691.50	-0.59	.550
	Sec.	3.75	0.82	4.00			
6. ¿Cómo valorarías los recursos creados por las editoriales para los programas bilingües?							
	Etapas	Media	DT	Mediana	U de Mann-Whitney	Z	P. valor
– Útiles	Prim.	3.35	0.92	3.00	1556.00	1.37	.170
	Sec.	3.60	0.76	4.00			
– Suficientes	Prim.	3.03	0.78	3.00	1110.00	-3.86	<.001**
	Sec.	2.33	0.97	2.00			
– Apropriadados	Prim.	2.97	0.82	3.00	1739.00	-0.35	.724
	Sec.	2.97	0.80	3.00			
– Innovadores	Prim.	2.68	0.95	3.00	1460.50	-1.86	.062
	Sec.	2.33	0.97	2.00			
– Asequibles	Prim.	2.83	0.78	3.00	1799.00	-0.01	.995
	Sec.	2.87	0.81	3.00			

*p <.05 **p <.0015 (ajuste Bonferroni)

El área de inversión más valorada por ambos grupos es la relativa a la financiación de vínculos escolares internacionales, con una valoración ligeramente más alta por parte de los profesores de secundaria. Las diferencias significativas al 1.5 ‰ se producen en los ítems relativos a la compra de equipamiento informático y audiovisual, la adquisición de material docente y a la posibilidad de contar con profesorado adicional para apoyar su docencia. Todos estos aspectos son valorados de manera más alta por los maestros, especialmente el tercero de ellos, que arroja una diferencia más notable.

Nuestros resultados muestran diferencias significativas entre ambos grupos en la evaluación de los recursos facilitados por la administración y de los creados por las editoriales. En sus respuestas, ambos grupos consideran, en un porcentaje muy similar, que los recursos facilitados por la administración educativa han sido útiles, aunque existen diferencias significativas al 5% en lo que se refiere a la cantidad de recursos aportados ya que los profesores de secundaria consideran en mayor medida suficientes los recursos facilitados.

Respecto a la valoración de los recursos creados por las editoriales para los programas bilingües, ambos grupos valoran de manera idéntica su adecuación y muy similar su asequibilidad. Su utilidad es ligeramente más valorada por los profesores de secundaria, mientras que su grado de innovación es un poco más valorado en primaria. La única diferencia significativa al 1.5 ‰ entre ambos grupos de docentes se refiere a si estos materiales se consideran suficientes, con una percepción notablemente más alta en este aspecto por parte de los profesores de primaria.

4.4. Organización del centro

Las preguntas que componen el apartado relativo a la organización del centro escolar tratan aspectos como el trabajo conjunto entre el profesor de lengua inglesa y el de contenidos, el trabajo conjunto entre los docentes del centro educativo, el grado de interacción entre estudiantes y profesorado, el nivel de información de los padres sobre los programas bilingües y, por último, las áreas que necesitarían ser modificadas para mejorar los aspectos organizativos del programa bilingüe y que figuran al final de la siguiente tabla.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de las variables relativas a la organización del centro y significación estadística de las diferencias entre ambas etapas.

	Etapas	Media	DT	Mediana	U de Mann-Whitney	Z	P. valor
7. ¿Los profesores de inglés trabajan con los del programa bilingüe?	Prim.	3.93	0.91	4.00	1421.50	-2.08	.037*
	Sec.	3.45	1.22	4.00			
8. ¿Los profesores de inglés trabajan con los que no participan en el programa bilingüe?	Prim.	3.15	1.05	3.00	1548.50	1.37	.170
	Sec.	2.83	1.06	3.00			
9. ¿Existe una mayor interacción estudiantes / profesorado en el programa bilingüe?	Prim.	3.62	0.86	4.00	1274.50	-2.98	.003*
	Sec.	4.08	0.70	4.00			
10. ¿Consideras que los padres están informados de los programas bilingües?	Prim.	3.20	1.12	3.00	1339.50	-2.59	.010*
	Sec.	3.70	0.72	4.00			

11. ¿Qué áreas necesitan ser modificadas para mejorar los aspectos organizativos del programa bilingüe?							
	Etapa	Media	DT	Mediana	U de Mann-Whitney	Z	P. valor
– Cambios horarios	Prim.	3.18	0.95	3.00	1066.00	-4.01	<.001**
	Sec.	2.42	0.96	2.50			
– Selección de tutores de clase	Prim.	3.45	1.17	4.00	1051.50	-4.06	<.001**
	Sec.	2.60	0.99	3.00			
– Planificación de las asignaturas	Prim.	4.02	0.81	4.00	939.50	-4.74	<.001**
	Sec.	3.23	0.87	3.00			
– Adaptación de los contenidos de las asignaturas	Prim.	4.07	0.73	4.00	968.00	-4.70	<.001**
	Sec.	3.35	0.80	3.00			
– Mayor coordinación entre los docentes	Prim.	4.50	0.62	5.00	1048.00	-4.23	<.001**
	Sec.	3.78	1.01	4.00			
– Incremento de oportunidades de formación para docentes	Prim.	4.58	0.56	5.00	1724.50	-0.47	.637
	Sec.	4.62	0.58	5.00			
– Menor número de estudiantes por aula	Prim.	4.35	0.86	5.00	1631.50	-1.01	.313
	Sec.	4.55	0.62	5.00			
– Mejora de los espacios docentes	Prim.	3.95	1.02	4.00	1587.00	-1.17	.243
	Sec.	3.75	1.03	4.00			

*p <.05 **p <.0015 (ajuste Bonferroni)

Nuestros resultados vuelven a mostrar diferencias entre ambos grupos, siendo la primera de ellas la que se refiere a un mayor trabajo conjunto entre los profesores de lengua inglesa y el resto de profesores que participan en el proyecto bilingüe en los centros de educación primaria. No obstante, ambos grupos otorgan valores altos a este aspecto. En lo que respecta al grado de interacción entre los estudiantes y el profesorado que participa en el proyecto bilingüe, nos encontramos con diferencias significativas al 5%, esta vez a favor del profesorado de secundaria, que considera que este programa fomenta una mayor interacción. La menor interacción de las clases no bilingües en la etapa de secundaria respecto a las clases de primaria puede explicar este resultado. El colectivo de docentes de secundaria también muestra una mayor valoración del grado de información que poseen los padres/tutores acerca de los programas bilingües. La única pregunta que no arroja diferencias significativas entre ambos grupos es la que se refiere a la valoración del trabajo conjunto entre los profesores de lengua inglesa y otros profesores del centro que no participan en el proyecto bilingüe, que muestra unos resultados muy similares en la franja media de la escala.

En lo concerniente a las áreas que necesitan ser modificadas para mejorar los aspectos organizativos del programa bilingüe, nos encontramos con que el incremento de las oportunidades de formación para los docentes es el aspecto más valorado por ambos grupos, seguido de la necesidad de trabajar con un menor número de estudiantes por aula y de mejorar los espacios docentes. Todos los aspectos de las áreas de mejora con diferencias significativas 1.5 % entre ambos grupos muestran una mayor valoración por parte de los maestros de primaria. En primer lugar figura la mayor coordinación entre los docentes, seguida de la adaptación de los contenidos de las asignaturas y su planificación. La selección de tutores de clase y los cambios horarios también son aspectos más valorados por los maestros.

5. Discusión y conclusiones

Los resultados que hemos presentado en el apartado anterior muestran claras diferencias entre los maestros de educación primaria y los profesores de secundaria que participan en programas bilingües en aspectos como su nivel de inglés, su formación en metodología y su experiencia docente. Aunque la competencia en lengua inglesa es más alta en los profesores de secundaria, los de primaria muestran una mayor formación en metodología y más experiencia en docencia en programas bilingües.

El conocimiento y uso de la metodología AICLE resulta una competencia clave para el éxito de este tipo de programas, algo que ambos colectivos, y en especial los maestros, reconocen. Ello debe ir acompañado de una buena formación en el segundo idioma y un conocimiento adecuado de los contenidos de las materias, aspecto éste destacado por los profesores de secundaria. El hecho de que el 100% de los maestros de primaria con nivel B1 otorguen las máximas puntuaciones de la escala a su necesidad de formación lingüística apoya inequívocamente la idea de que dicho nivel no es suficiente, como han reconocido las distintas administraciones educativas con cambios normativos como el introducido por el RD 1594/2011 de cuatro de noviembre. Según nuestros datos, los docentes perciben que el nivel B2 en secundaria es manifiestamente insuficiente, ya que el 83.3% del profesorado con ese grado de competencia lingüística considera que necesita más formación. Tampoco parece claro que este nivel sea suficiente para la etapa de educación primaria. Este hecho nos lleva a concluir que, para una docencia bilingüe de calidad, resulta necesario situarse en el rango de niveles avanzados (C1 y C2), especialmente en educación secundaria, tal y como ya han legislado comunidades autónomas como Madrid y Cataluña.

Aun partiendo de una mayor formación didáctica, los maestros valoran de manera más alta que sus colegas de secundaria aspectos como la necesidad en formación metodológica, en localización de recursos y en el uso de las TIC. Mientras que los maestros muestran una mayor conciencia metodológica con un enfoque docente más cercano a los planteamientos AICLE, el profesorado de secundaria, por su parte, está más preocupados por todos los aspectos relativos a la enseñanza de los contenidos de las materias en lengua inglesa.

Los recursos docentes son un factor clave para una puesta en práctica eficaz de los programas bilingües, como muestran estudios llevados a cabo en diferentes comunidades autónomas (Muñoa, 2011). Aunque ambos grupos coinciden en considerar prioritario financiar vínculos internacionales, los maestros valoran de manera más alta las otras tres áreas de inversión propuestas: la adquisición de recursos TIC, la compra de material docente y, en especial, la necesidad de contar con profesorado adicional para apoyar su docencia. Parece confirmarse así la interpretación de los resultados obtenidos en el apartado de formación, volviendo a poner de manifiesto el uso de una metodología más acorde al enfoque AICLE por parte de los maestros, donde los recursos son esenciales para llevar a cabo unas dinámicas de aula más activas y más centradas en el estudiante. La demanda de una mayor dotación de profesorado es un tema recurrente en los estudios sobre secciones bilingües en España (Laorden y Peñafiel, 2010; Bruton, 2011; Romo 2016).

Ninguno de los dos colectivos valora de manera positiva los recursos creados por las editoriales: aunque reconocen su utilidad, no los perciben como particularmente innovadores, hecho que puede vincularse a la necesidad que sienten los docentes de elaborar sus propios recursos. La única diferencia significativa entre ambos grupos se

refiere a que los maestros consideran en mayor medida suficientes los materiales de las editoriales, lo que puede explicarse por el hecho de que los programas bilingües llevan más tiempo y están presentes en más centros de primaria que en secundaria.

La exigencia, por parte de los docentes que participan en proyectos bilingües, de una mayor descarga horaria para poder llevar a cabo una coordinación efectiva y trabajar más en equipo es otro elemento recurrente en los estudios sobre estos programas en España (Laorden y Peñafiel, 2010; Bruton, 2011; Travé, 2013; Durán y Beltrán, 2016). Dentro del apartado de resultados dedicado a la organización del centro podemos observar cómo los programas bilingües fomentan la coordinación y el trabajo en grupo, especialmente entre los docentes de inglés y el resto de profesores del programa, hecho que consideramos como una de las consecuencias más positivas de los programas bilingües. Estudios previos (Lova, Bolarín y Porto, 2013) muestran, por ejemplo, la existencia de una coordinación entre el profesor de las asignaturas no lingüísticas y el de inglés para que éste trabaje en su clase el vocabulario de la asignatura de contenidos, algo que ocurre con más frecuencia en primaria que en secundaria, tal y como demuestran los datos obtenidos en este estudio.

La investigación sobre programas bilingües en España también pone de manifiesto la necesidad de que las administraciones educativas ofrezcan a los docentes mayores oportunidades de formación lingüística y metodológica (Laorden & Peñafiel, 2010; Lova, Bolarín y Porto, 2013; Travé, 2013; Levy, 2015; Durán y Beltrán, 2016). Nuestro estudio confirma esa demanda y muestra que no existen diferencias entre ambos colectivos de docentes en ese aspecto.

La técnica implementada para la obtención de la muestra puede constituir la principal limitación de nuestro estudio ya que, aunque el cuestionario ha sido enviado a todos los centros educativos de Castilla y León con programa bilingüe, los sujetos responden de manera voluntaria. Este hecho podría condicionar los resultados. Por otra parte, la composición muestral, restringida al profesorado de una región, permitiría replicar el estudio en otras comunidades autónomas. Como línea futura de investigación nos planteamos complementar este trabajo con un análisis cualitativo de las voces del profesorado de educación primaria y secundaria que nos permita arrojar más luz sobre los aspectos aquí analizados que consideramos clave para el estudio de la situación de la docencia bilingüe en nuestro entorno y cuyo análisis puede y debe servir de acicate para avanzar hacia una docencia bilingüe de calidad en las aulas.

5. Referencias bibliográficas

- Baker, C. & Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Beacco, J. & Byram, M. (2003). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: from Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe Language Policy Division.
- Boldizsár, G. (2003). *An Introduction to the current European context in language teaching*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages.
- Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39, 523-532. doi:10.1016/j.system.2011.08.002.

- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe Language Policy Division.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Wadsworth Publishing.
- Comisión Europea. (1995). *White paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. Bruselas: Comisión Europea.
- Consejo de Europa. (1982). Recommendation No. R (82) 18 of the Committee of Ministers to Member States Concerning Modern Languages. Recuperado de: <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=601630&SecMode=1&DocId=676400&Usage=2>
- Consejo de Europa. (1998). Recommendation No. R (98) 6 of the Committee of Ministers to Member States Concerning Modern Languages. Recuperado de: <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530647&SecMode=1&DocId=459522&Usage=2>
- Deprez, C. (1999). *Les enfants bilingues: langues et familles*. Paris: Didier.
- Durán & Beltrán, F. (2016). A Regional Assessment of Bilingual Programmes in Primary and Secondary Schools: the Teachers' View. *Porta Linguarum*, 25, 79-92.
- Durán, Beltrán, F. & Martínez, F. (2016). A contrastive analysis between novice and expert teachers' perceptions of school bilingual programmes / Un análisis comparativo entre las percepciones del profesorado novel y experto sobre los programas escolares bilingües, *Cultura y Educación*. doi: 10.1080/11356405.2016.1237339.
- European Commission/Eacea/Eurydice. (2013). *Key data on teachers and school leaders in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_en.php
- Fernández, R. & Halbach, A. (2011). Analysing the Situation of Teachers in the Madrid Bilingual Project after Four Years of Implementation. In Y. Ruiz de Zarobe, J. Manuel Sierra & F. Gallardo del Puerto (eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts* (pp. 41-70). Bern: Peter Lang.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.
- García Esteban, S. (2015). Soft CLIL in Infant Education Bilingual Contexts in Spain. *International Journal of Language and Applied Linguistics*, 1, 30-36.
- Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria. *Revista de Educación*, 346, 455-66. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_17.pdf
- International Bureau of Education. (2004). *Quality Education for All Young People. Reflections and Contributions Emerging from the 47th International Conference on Education of UNESCO. Geneva*. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/free_publications/educ_qualite_angl.pdf
- Kerlinger, F., & Lee, H. (1999). *Foundations of behavioral research* (4.^a ed.). Wadsworth Publishing.
- Laorden Gutiérrez, C. & Peñafiel Pedrosa, E. (2010). Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: Percepción de los equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 28, 325-344.
- Lasagabaster, D. & Ruiz De Zarobe, Y. (eds.) (2010). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

- Levy, M. (2015). *Formación inicial para profesores de programas bilingües en inglés: políticas, prácticas y recomendaciones*. Universidad de Alcalá: Servicio de Publicaciones.
- Lova Mellado, M^a., Bolarín Martínez, M^a. J. & Porto Currás, M. (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: Valoraciones de Docentes. *Porta Linguarum*, 20, 253-268.
- Marsh, D. (2013). *The CLIL Trajectory: Educational Innovation for the 21st Century iGeneration*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D. & Frigols, M. J. (2012). *European Framework for CLIL Teacher Education: A framework for the professional development of CLIL teachers*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.
- Muñoz, I. (2011). Key Factors to be Considered by CLIL Teachers. In Y. Ruiz de Zarobe, J. Manuel Sierra & F. Gallardo del Puerto (eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts* (pp. 239-314). Bern: Peter Lang.
- Pérez Vidal, C. (2009). The integration of content and language in the classroom: A European approach to education (the second time around). In Dafouz, Emma & Guerrini, Michelle (eds.), *CLIL across educational levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts* (pp. 3-16). Madrid: Santillana.
- Romo, B. (2016). *Secciones bilingües y organización escolar: impacto de los programas bilingües en la gestión de los centros de Educación Primaria de Castilla y León*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Sotoca Sienes, E. (2014). La repercusión del bilingüismo en el rendimiento académico en alumnos de colegios públicos de la Comunidad de Madrid. *Revista Complutense de Educación*, 25, 481-500.
- Travé, G. (2013). Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe. *Revista de Educación*, 361, 1-14. doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-361-149

Referencias normativas

- Constitución Española. (BOE núm. 311, 29 de diciembre de 1978).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm 106, 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE núm 295, 10 de diciembre de 2013).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (BOE núm. 159, de 4 de julio de 198).
- Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 270, de 9 de noviembre de 2011).