

Exploración de la sensibilidad intercultural del alumnado en centros bilingües de Educación Primaria de Aragón

Iris Orosia Campos Bandrés¹; Patricia Lachén Iborra²

Recepción: 25 de julio de 2021 / Aceptación definitiva: 1 de marzo de 2022

Resumen. Durante las últimas dos décadas ha habido una sólida apuesta institucional por la enseñanza de idiomas extranjeros a través de modelos educativos de integración de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE). Esta situación ha centrado el interés investigador con estudios enfocados fundamentalmente al análisis de los efectos de la educación bilingüe sobre el rendimiento académico del alumnado. En el caso de Aragón, a pesar de encontrarse entre las Comunidades Autónomas que encabezan la apuesta por los modelos AICLE, no existen estudios de esta naturaleza. Con la finalidad de aportar evidencias sobre el potencial impacto de estos modelos educativos en Aragón se desarrolló una investigación cuantitativa centrada en explorar el nivel de sensibilidad intercultural del alumnado de Educación Primaria de centros bilingües. La investigación se llevó a cabo con 277 estudiantes de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria. Los resultados evidencian una sensibilidad intercultural elevada y la ausencia de diferencias en función de variables que sí las han reportado en estudios previos, como son la edad, el sexo y la procedencia del alumnado y de sus progenitores. Además, se encuentra una correlación positiva entre el número de estancias realizadas en el extranjero y el nivel de sensibilidad intercultural del alumnado.

Palabras clave: AICLE; Educación bilingüe; Educación primaria; Sensibilidad intercultural.

[en] Exploration of the intercultural sensitivity of Primary Education students in schools of Aragon (Spain)

Abstract. Over the last two decades there has been a strong institutional commitment to foreign language teaching through educational models of integration of foreign content and languages (CLIL). This situation has focused research interest with studies centered mainly on the analysis of the effects of bilingual education on pupils' academic performance. In the case of Aragon, although it is one of the Autonomous Communities at the forefront of CLIL models, there are no studies of this nature. In order to provide evidence of the potential impact of CLIL in Aragon, a quantitative study was carried out to explore the level of intercultural sensitivity of primary school pupils in bilingual schools. The research was carried out with 277 students in 4th, 5th and 6th grades of Primary Education. The results show a high level of intercultural sensitivity and the absence of differences according to variables that have been reported in previous studies, such as age, gender and the origin of the pupils and their parents. In addition, a positive correlation is found between the number of stays abroad and the level of intercultural sensitivity among children.

Keywords: Bilingual education; CLIL; Intercultural sensitivity; Primary education.

[fr] Exploration de la sensibilité interculturelle des élèves dans les centres d'enseignement primaire bilingües á l'Aragon (Espagne)

Résumé. Au cours des deux dernières décennies, il y a eu un grand engagement institutionnel pour l'enseignement des langues étrangères à travers des modèles d'Enseignement par Matière Intégrée en Langue Étrangère (EMILE). Cette situation a focalisé l'intérêt de la recherche avec des études axées principalement sur l'analyse des effets de l'enseignement bilingue sur les performances scolaires des élèves. Dans le cas de l'Aragon, bien qu'il fasse partie des Régions qui dirigent l'engagement envers les modèles EMILE, il n'y a pas d'études de cette nature. Afin de fournir des preuves de l'impact potentiel de ces modèles éducatifs en Aragon, une enquête quantitative a été développée, axée sur l'exploration du niveau

¹ Departamento de Didácticas Específicas. Universidad de Zaragoza

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2039-031X>

E-mail: icamposb@unizar.es

² Universidad de Zaragoza

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3336-935X>

E-mail: patricialacheniborra@gmail.com

de sensibilité interculturelle des élèves de l'enseignement primaire des écoles bilingues. La recherche a été menée auprès de 277 élèves des 4e, 5e et 6e années de l'enseignement primaire. Les résultats montrent une sensibilité interculturelle élevée et l'absence de différences basées sur des variables qui ont été rapportées dans des études antérieures, telles que l'âge, le sexe et l'origine des élèves et de leurs parents. De plus, il existe une corrélation positive entre le nombre de séjours à l'étranger et le niveau de sensibilité interculturelle des étudiants.

Mots-clé: Éducation bilingue, EMILE, Éducation primaire, sensibilité interculturelle.

Sumario: 1. Introducción. 2. Investigaciones sobre la educación bilingüe en España. 3. La sensibilidad intercultural: definición y estudios previos. 4. Estudio empírico. 5. Resultados. 6. Conclusiones. 7. Bibliografía.

Cómo citar: Orosia Campos, I.; Lachén Iborra, P. (2022). Exploración de la sensibilidad intercultural del alumnado en centros bilingües de Educación Primaria de Aragón, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 34, 123-135.

1. Introducción

Uno de los avances más relevantes de las últimas décadas en los sistemas educativos europeos ha sido el impulso de la enseñanza *de* pero, sobre todo, *a través de* lenguas extranjeras, dado que el dominio de estos idiomas –y, entre ellos, fundamentalmente el inglés– se considera esencial para garantizar el progreso de las naciones tanto en términos económicos como científico-tecnológicos (Valencia, 2016).

Desde las instituciones europeas se ha instado al desarrollo de una *competencia pluricultural y plurilingüe* entre la ciudadanía, entendida como una de las claves para la construcción de una identidad europea fundamentada en la puesta en valor del patrimonio lingüístico y cultural de todos los ciudadanos de sus estados miembros. Del mismo modo, se ha apostado por la creación de herramientas educativas (Consejo de Europa, 2020) destinadas a facilitar la ampliación del repertorio lingüístico y cultural de la población, al considerarse un factor clave en la construcción de vínculos supraestatales entre la ciudadanía europea.

Estas aspiraciones a nivel institucional han tenido su impronta en el desarrollo de políticas educativas enfocadas a la incorporación de diferentes lenguas extranjeras –con una evidente preponderancia del inglés– como vehículos de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el mejor de los casos, en algunos territorios con lenguas propias diferentes a la principal del Estado, se ha avanzado incluso hacia el desarrollo de proyectos educativos donde la lengua propia, la oficial del Estado y la/s extranjera/s cumplen dicha función (Bangma, Van der Meer y Riemersma, 2011).

La enseñanza a través de lenguas extranjeras en España comenzó a implementarse en 1996, fruto de la aprobación y firma de un convenio por el Ministerio de Educación y el Consejo Británico con objeto de implementar un currículo integrado hispano-británico (Guadamillas y Alcaraz, 2018). Desde entonces, los diferentes territorios estatales han incorporado en mayor o menor medida la instrucción a través de lenguas extranjeras –fundamentalmente el inglés y el francés–, lo que ha dado lugar al desarrollo de diferentes modelos de *integración de contenidos y lenguas extranjeras* (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011). La mayor parte de estos programas parten del desarrollo del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, vinculado a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa; el cual, en su artículo 13, otorga a las administraciones educativas la posibilidad de establecer que una parte de las materias curriculares se impartan a través de lenguas extranjeras sin que ello suponga una modificación de los aspectos básicos del currículo que se regulan en dicho Decreto. En consecuencia, la mayoría de los programas educativos bilingües implementados en España no se fundamentan en la implementación de un currículo integrado hispano-británico o similar, sino en la incorporación de la lengua extranjera correspondiente como vehículo de una parte de los contenidos de una o varias materias curriculares.

En la actualidad, según los datos publicados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España (2021), Aragón es una de las comunidades que se sitúa a la cabeza en la apuesta por estos modelos educativos, con un total del 48.6% del alumnado de Educación Primaria adscrito a programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera, cifra que se sitúan por encima de la media estatal (35.6%) y que es superada únicamente por Asturias, Castilla y León y Murcia.

Sin embargo, y contrariamente a lo que sucede en otros territorios estatales, en Aragón no existen investigaciones orientadas al análisis de los efectos de la educación bilingüe entre el alumnado de Educación Primaria, ni en lo que respecta al rendimiento académico ni en cuanto al desarrollo de otras habilidades o actitudes de carácter social que conforman lo que se ha denominado *conciencia cultural* (Trujillo, 2005) o *sensibilidad intercultural* (Consejo de Europa, 2020).

2. Investigaciones sobre la educación bilingüe en España

El impulso de la educación bilingüe en España ha dado lugar al desarrollo de diversas investigaciones focalizadas en distintos aspectos vinculados tanto a sus resultados en términos de rendimiento académico del alumnado (Fernán-

dez-Sanjurjo, Fernández-Costales y Arias, 2017; Rascón y Bretones, 2018; Moya y Ruiz, 2018; Nieto, 2018 y 2020) como a las percepciones de la comunidad educativa sobre sus logros y retos (Lova y Bolarín, 2015; Durán, 2018; Lozano-Martínez, 2017; Lorenzo y Granados, 2020) en diversos territorios del Estado. La revisión de los estudios más recientes revela realidades encontradas donde, a los discursos que han venido avalando los beneficios de este tipo de enseñanza, se contraponen ya visiones críticas que apelan a la necesidad de estudiar el impacto de la educación bilingüe en grupos sociales específicos, como es el caso del alumnado con dificultades de aprendizaje o con una condición socioeconómica y/o sociocultural familiar vulnerable.

Entre los estudios que avalan en mayor o en menor medida los beneficios de la educación bilingüe implementada en España podemos subrayar, en primer lugar, los centrados en la exploración de su potencial influjo en el desarrollo de las destrezas comunicativas en la lengua meta. Entre los más recientes, encontramos la investigación evaluativa con 201 adolescentes manchegos desarrollada por Moya y Ruiz (2018), donde se encontraron diferencias significativas en las habilidades de expresión –tanto oral como escrita– entre el alumnado de centros bilingües y el de centros no bilingües, con mejores resultados entre los primeros para las destrezas expresivas, pero no así en el caso de las relacionadas con la comprensión. En cualquier caso, estos autores concluyen que, a pesar de que la expresión en inglés parece verse favorecida por el modelo bilingüe, este tipo de enseñanza todavía requiere mejoras en su implementación ya que sería oportuno que los alumnos adscritos a estos programas “obtuvieran mejores resultados y mucho más elevados tras más de ocho años siguiendo la metodología AICLE y habiendo estado expuestos al triple de clases impartidas en lengua inglesa que los alumnos pertenecientes a enseñanzas tradicionales” (Moya y Ruiz, 2018, p. 286).

Por su parte, Rascón y Bretones (2018) evaluaron los resultados en lengua castellana, en lengua inglesa y en los contenidos impartidos en inglés entre el alumnado andaluz que cursa la Educación Primaria y la Educación Secundaria en centros bilingües y no bilingües, con especial atención al potencial impacto del contexto sociocultural familiar –medido a través del trabajo de los progenitores– sobre dichos resultados. Los autores concluyen que mientras en los colegios no bilingües el estatus socioeconómico reporta diferencias significativas entre los diferentes grupos –en detrimento de los que cuentan con un estatus inferior– por lo que respecta a la competencia comunicativa en inglés, en los colegios bilingües no se encuentran diferencias en función de esta variable. Asimismo, el estudio concluye que el alumnado procedente de centros bilingües no presenta diferencias en la competencia en lengua castellana ni en los contenidos curriculares impartidos en inglés en función del contexto sociocultural familiar.

Otros trabajos se han centrado en la evaluación de las diferencias en la competencia comunicativa en castellano entre el alumnado de centros bilingües y no bilingües. Destacan, en este sentido, los trabajos de Nieto (2018 y 2020) en la comunidad de Castilla-La Mancha, realizados con amplias muestras de estudiantes de Educación Primaria y Educación Secundaria. El primero, realizado con 20.539 estudiantes manchegos de Educación Primaria, evalúa la competencia lectora en castellano del alumnado que cursa sus estudios en centros bilingües y del alumnado que los cursa en centros no bilingües. Los resultados evidencian una competencia similar y sin diferencias significativas entre el alumnado de los modelos bilingües y no bilingües para el caso de la lectura literal y la inferencial, por lo que se deduce que no existe un impacto negativo de la educación bilingüe sobre estas destrezas. Sin embargo, y contrariamente a lo esperado, la autora encuentra diferencias significativas en el nivel de lectura crítica, con resultados más favorables entre el alumnado que cursa la Educación Primaria en centros no bilingües, y establece que este resultado puede deberse a que “la doble dificultad que entraña la comprensión de textos académicos en una lengua extranjera impone la necesidad de emplear una pedagogía más basada en la comprensión literal en detrimento de la adquisición de la lectura crítica” (Nieto, 2018, p. 51). En el segundo trabajo (Nieto, 2020), realizado con una muestra de 4.675 estudiantes de Educación Secundaria, la autora se centra en la evaluación de la competencia escrita del alumnado en lengua castellana teniendo en consideración seis dimensiones que contemplan: la planificación, el uso de tipologías de texto, la riqueza expresiva, el vocabulario utilizado, la corrección gramatical y la corrección ortográfica. Tras efectuar un análisis cuantitativo concluye que los resultados son significativamente mejores en todas las áreas entre el alumnado que cursa educación bilingüe a pesar de que su exposición a la lengua castellana ha sido inferior a la del alumnado de programa no bilingüe.

Finalmente, también dentro de los trabajos que avalan los resultados positivos de la educación bilingüe, el reciente trabajo de Lorenzo y Granados (2020) analiza las consideraciones de los docentes sobre el modelo implementado en Andalucía. La aplicación de un cuestionario cerrado basado en el análisis DAFO entre una muestra de 1.101 docentes de lengua española, lengua inglesa y áreas no lingüísticas, lleva a estos autores a concluir que existe un consenso generalizado respecto a los beneficios de la educación bilingüe entre el profesorado andaluz.

Por lo que respecta ya a las visiones más críticas sobre el modo en el que se está implementando la educación bilingüe en España, en primer lugar, podemos destacar el trabajo de Brindusa, Cabrales y Carro (2016) con alumnado madrileño de 6º curso de Educación Primaria. La investigación, de naturaleza cuantitativa, se centró en evaluar el rendimiento académico en matemáticas, lectura y conocimiento del medio. Los resultados apuntaron a la existencia de un impacto negativo de los programas bilingües en la adquisición de los conocimientos del área impartida en la lengua extranjera –en este caso conocimiento del medio– entre el alumnado perteneciente a los contextos socioculturales inferiores –con progenitores cuyos estudios eran inferiores al Bachillerato–. Asimismo, en términos generales, no se encontró ningún tipo de impacto, positivo o negativo, de este tipo de programas en las destrezas vinculadas a la competencia matemática y la lectora en lengua castellana.

En una línea similar, la investigación de Fernández-Riesgo (2017) evidencia deficiencias en los centros de Educación Primaria y Educación Secundaria madrileños por lo que respecta a la interiorización por parte del alumnado de los contenidos relacionados con las ciencias de la naturaleza cursados en inglés. Esta autora concluye que, si bien la educación bilingüe parece favorecer la competencia comunicativa del alumnado en inglés, tanto las pruebas objetivas como los autorreportes evidencian que estos estudiantes presentan problemas para aprender en lengua castellana conceptos del área curricular impartida en inglés, con carencias para expresar dichos contenidos y conceptos en castellano.

La investigación de Fernández-Sanjurjo, Fernández-Costales y Arias (2017) también se centra en la evaluación cuantitativa del rendimiento del alumnado, en concreto de 706 estudiantes asturianos de Educación Primaria que cursaban las clases de ciencias naturales en inglés y en castellano. En una línea similar a la de Fernández-Riesgo (2017), los resultados evidencian que la interiorización de los contenidos es ligeramente superior en el caso del alumnado que cursa la materia en castellano. Asimismo, en esta investigación se corrobora que el estatus socioeconómico actúa como variable significativa en detrimento del alumnado que pertenece a los grupos menos privilegiados.

Otros trabajos que presentan una visión más crítica de los resultados de la educación bilingüe, aunque ya desde la óptica del profesorado, son los de Lova y Bolarín (2015) y Porto, Bolarín y Lova (2020), desarrollados en la Región de Murcia desde una perspectiva cualitativa. En el más reciente (Porto, Bolarín y Lova, 2020), las autoras concluyen que, a pesar de que la satisfacción profesional de los docentes participantes en los programas bilingües es elevada, estos expresan la existencia de carencias por lo que respecta al apoyo institucional, así como dudas sobre los beneficios de este tipo de modelos educativos en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales. En este sentido, las autoras concluyen que el 91% del profesorado “manifiesta que la enseñanza bilingüe dificulta el aprendizaje de contenidos a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo o con un inferior nivel académico” (Porto, Bolarín y Lova, 2020, p. 354).

En una línea similar, el estudio cuantitativo realizado en la misma Comunidad por Esparza y Belmonte (2020) con una muestra de 162 docentes de Educación Infantil y Primaria evidencia que el profesorado considera esencial la enseñanza de idiomas pero muestra una actitud crítica respecto a la adecuación de la enseñanza bilingüe implementada hasta ahora y subraya carencias del modelo, por ejemplo mostrando su desacuerdo con la idea de que impartir contenidos de áreas no lingüísticas a través del inglés favorezca el aprendizaje de dichos contenidos.

Del mismo modo, en su investigación cuantitativa con 120 docentes de Educación Primaria y Educación Secundaria pertenecientes a centros bilingües de Castilla y León, Durán (2018) evidencia las carencias del modelo en términos de formación del profesorado –con la consideración del nivel B2 como insuficiente para garantizar una enseñanza en la lengua extranjera de calidad–, en la inversión –donde se destaca la necesidad de aumentar las partidas destinadas a la adquisición de material didáctico y a la ampliación de las plantillas– o en la formación permanente del profesorado –cuestión que se reivindica tanto en términos de competencia comunicativa en la lengua extranjera como de aspectos didácticos y metodológicos–.

Encontramos un panorama similar en el estudio de Fleta (2016), centrado en analizar la visión de los docentes madrileños de Educación Infantil de 82 centros educativos. En este estudio se evidencia que existe una carencia en términos de formación docente para el desarrollo de una enseñanza adecuada en la lengua extranjera. La autora, en sus consideraciones finales, destaca que el interés actual por la enseñanza bilingüe en edades tempranas requiere garantizar una adecuada formación inicial y continua del profesorado, y destaca algunas carencias, como la disposición de materiales enfocados al desarrollo de la comunicación oral y la propia adaptación de la metodología AICLE a la etapa de Educación Infantil.

Una vez revisado el estado de la cuestión, concluimos que existen discursos encontrados en función de los territorios en los que se centran los diferentes estudios empíricos, con un aparente consenso sobre los beneficios de la educación bilingüe en territorios como Andalucía y sobre sus potenciales repercusiones negativas para el caso, por ejemplo, de la Comunidad de Madrid. Estas diferencias pueden encontrar su sentido en la variabilidad que caracteriza a los modelos educativos implementados en los diferentes territorios del Estado. Por otra parte, de la revisión del estado de la cuestión se constata, también, la ausencia de trabajos científicos enfocados al análisis de los efectos de la educación bilingüe en algunas comunidades, como es el caso de Aragón, que es la que nos ocupa.

3. La sensibilidad intercultural: definición y estudios previos

Las lenguas son herramientas de comunicación social y cultural que permiten a las personas expresar una diversidad de opiniones y sentimientos, creando y manifestando su propia personalidad tanto en términos sociales como culturales (Bruner, 1990, cit. por Leal-Rivas, 2020). Autores como Beltrán (2015) o Santos-Sopena (2020) destacan el valor del aprendizaje de segundas lenguas desde el punto de vista de la transformación de la identidad del aprendiz, dado que el aprendizaje lingüístico –sobre todo cuando se realiza en contextos naturales– conlleva la apropiación de elementos culturales dentro de un proceso de transformación de la identidad cultural del sujeto que aprende. En términos de Nikleva (2012, p. 166) “no cabe ninguna duda de que el uso de la lengua requiere de una competencia sociocultural (...) saber usar una lengua implica conocer sus referentes culturales, implica saber hacer y saber ser, saber comportarse y saber interpretar el comportamiento de los demás”. Sin embargo, la construcción de un perfil

pluricultural es una cuestión compleja en los procesos de aprendizaje lingüístico que no se dan en contextos de inmersión, de modo que el desarrollo de una competencia plurilingüe puede ir más o menos acompañado del de la competencia pluricultural en función de aspectos relacionados con la propuesta didáctica a tal efecto, así como de factores vinculados a la biografía lingüística de cada sujeto –por ejemplo: sus estancias en el extranjero o su contacto personal o familiar con otras lenguas y culturas– (Robles y Palmer, 2020).

Dada su relevancia para favorecer el diálogo entre ciudadanos y culturas, desde el marco institucional europeo (Consejo de Europa, 2020) se hace énfasis en que toda enseñanza de segundas lenguas debe estar especialmente enfocada al desarrollo de un perfil pluricultural, además de plurilingüe, entre sus aprendices, lo cual se encuentra estrechamente ligado al desarrollo de una sensibilidad intercultural, la cual queda caracterizada por: la capacidad de relacionar elementos de la cultura propia y la(s) otra(s), el despliegue de estrategias para establecer contacto con personas de otros grupos culturales, la capacidad de actuar como intermediario entre la cultura propia y la(s) otra(s) y la capacidad de superar los estereotipos culturales. Sin embargo, tal y como apuntan Robles y Palmer (2020) en su revisión del estado de la cuestión, el desarrollo de una educación intercultural en el ámbito escolar, si bien ha quedado plasmado como iniciativa en la legislación educativa vigente, todavía presenta carencias en la práctica. De este modo, es habitual encontrar propuestas educativas donde tienen lugar varias lenguas como objetos y/o vehículos de la enseñanza y donde, paradójicamente, apenas se evidencia la búsqueda del desarrollo de una competencia pluricultural entre el alumnado y, por ende, de la manifestación de una sensibilidad hacia las diferentes culturas.

Existen numerosas definiciones de *sensibilidad intercultural*, pero nuestra referencia es la que establece Santos-Sopena (2020), quien se nutre de las aportaciones de Dearsdoff (2006) y Chen y Starosta (1997). Así, siguiendo a estos autores, Santos-Sopena (2020) establece que la *sensibilidad intercultural* se caracteriza por la capacidad de las personas para apreciar los contrastes culturales y actuar de forma adecuada y efectiva en los actos de encuentro intercultural. En su revisión teórica, este mismo autor subraya el valor que puede alcanzar el desarrollo de esta habilidad, ya que autores como Littlewood (1996, cit. en Santos-Sopena, 2020) han subrayado que el comunicador más eficaz en interacciones interculturales e interlingüísticas no es siempre aquel que tiene un mejor dominio estructural de la lengua meta –competencia lingüística– sino aquel que cuenta con un repertorio de habilidades de tipo actitudinal que trascienden el dominio del sistema lingüístico como estructura. En síntesis, y como han evidenciado investigaciones como las de Micó-Cebrián y Cava, (2014), Micó-Cebrián (2017) o Castellano (2019), esta sensibilidad se caracteriza por el desarrollo de una actitud de empatía hacia los códigos, símbolos y constructos que caracterizan a las diversas culturas con las que puede interactuar un individuo.

Hasta hoy, gran parte de las investigaciones sobre la sensibilidad intercultural en la etapa de Educación Primaria se han desarrollado en el ámbito anglosajón. Dentro del ámbito español podemos destacar estudios como los de Sanhueza y Cardona (2009), Sanhueza, Cardona y Friz (2012), Micó-Cebrián y Cava (2014), Mico-Cebrián (2017) y Castellano (2019). Estos trabajos, en términos generales, concluyen en la existencia de un nivel elevado de sensibilidad intercultural entre el alumnado preadolescente, si bien algunas variables reportan diferencias significativas, como es el caso de la procedencia (Micó-Cebrián, 2017; Sanhueza y Cardona, 2009; Sanhueza, Cardona y Friz, 2012), el sexo (Micó-Cebrián, 2017; Micó-Cebrián y Cava, 2014; Sanhueza y Cardona, 2009; Sanhueza, Cardona y Friz, 2012) la edad (Micó-Cebrián, 2017; Sanhueza y Cardona, 2009; Sanhueza, Cardona y Friz, 2012) y las experiencias del alumnado en el extranjero en términos de estancias prolongadas (Sanhueza y Cardona, 2009). De este modo, la tendencia es la de encontrar una mayor sensibilidad intercultural entre el alumnado de mayor edad –aunque en la etapa de Educación Secundaria parece producirse un descenso (Sanhueza, Cardona y Friz, 2012)–, sexo femenino y con origen extranjero. Asimismo, las experiencias prolongadas en el extranjero también son un factor que afecta favorablemente a su desarrollo.

4. Estudio empírico

4.1. Preguntas y objetivos de la investigación

Revisado el estado de la cuestión, nuestro principal objetivo fue realizar una exploración sobre los posibles beneficios de la educación bilingüe en lenguas extranjeras implementada en Aragón en relación a aspectos que van más allá del rendimiento académico. Concretamente, nos interesó conocer el grado de sensibilidad intercultural del alumnado, con el objetivo de dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- Pregunta 1. ¿Qué nivel de sensibilidad intercultural existe entre el alumnado preadolescente aragonés que estudia en centros educativos bilingües con modelos AICLE?
- Pregunta 2. ¿Existen diferencias en la sensibilidad intercultural del alumnado preadolescente aragonés que estudia en centros educativos bilingües en función de los factores que las han reportado en los estudios previos –el sexo, la edad y la procedencia–?
- Pregunta 3. ¿Existen diferencias en la sensibilidad intercultural del alumnado preadolescente aragonés que estudia en centros educativos bilingües en función de otros factores relacionados con el contacto con otras realidades culturales –la condición lingüística familiar, el número de estancias en el extranjero y la vivencia de estancias internacionales prolongadas–?

De este modo, los objetivos de la investigación fueron los siguientes:

- Objetivo 1. Medir la sensibilidad intercultural del alumnado preadolescente aragonés que estudia en centros educativos bilingües con modelos AICLE.
- Objetivo 2. Analizar las posibles diferencias en el nivel de sensibilidad intercultural del alumnado en función de las variables reportadas de forma generalizada en estudios previos desarrollados en otros territorios –el sexo, la edad y la procedencia–.
- Objetivo 3. Analizar las posibles diferencias en el nivel de sensibilidad intercultural del alumnado en función de otras variables relacionadas con el conocimiento y el contacto con diferentes realidades culturales –la condición lingüística familiar, el número de estancias en el extranjero y la vivencia de estancias internacionales prolongadas–.

4.2. Diseño y participantes

El trabajo responde a un diseño cuantitativo de tipo *ex post facto* transversal y retrospectivo (McMillan y Schumacher, 2005), dado que se recopilaban datos en una sola ocasión y sin ningún tipo de intervención previa o posterior en los contextos donde se encontraban los participantes.

En el estudio participaron 6 centros educativos aragoneses pertenecientes a las provincias de Huesca y Zaragoza. La selección de los participantes se realizó mediante un procedimiento no probabilístico por conveniencia, de modo que se solicitó la colaboración a una serie de centros con los que las investigadoras tenían algún tipo de relación, siempre teniendo en consideración dos criterios: que se tratase de colegios bilingües y que el alumnado participante fuera el de mayor edad (4º, 5º y 6º de Educación Primaria). Asimismo, la participación de cada estudiante estuvo sujeta a la firma previa de un consentimiento informado por parte de su tutor o tutores legales.

En concreto, se contó con un total de 277 estudiantes de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria. El 32.5% de los participantes pertenecía a centros oscenses y el 76.5% a centros zaragozanos. El 46.3% pertenecía a centros públicos y el 53.7% a centros concertados. El 55% fueron mujeres y el 45% hombres. El 18.1% pertenecía a 4º curso, el 54.9% a 5º curso y el 27.1% a 6º curso. En cuanto al perfil lingüístico, la mayor parte del alumnado era monolingüe castellano hablante (78.3%), mientras que un 21.7% manifestó tener contacto con otras lenguas en el hogar. Respecto al lugar de nacimiento, la mayor parte del alumnado era de nacionalidad española (94.9%), si bien atendiendo al lugar de nacimiento de la madre y del padre se deduce que aproximadamente una cuarta parte de la muestra pertenecía a segundas generaciones de población de origen extranjero (*tabla 1*).

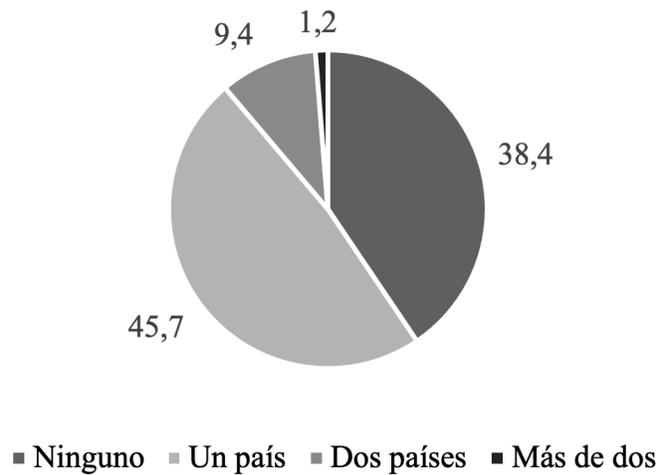
Tabla 1. Distribución de la muestra según nacimiento del participante y sus progenitores

	Nacimiento participante	Nacimiento madre	Nacimiento padre
España	94.9	74.8	77.8
Extranjero	5.1	25.2	22.2

Fuente: elaboración propia

Ya en cuanto a las experiencias internacionales tan sólo un 38.4% de la muestra indicó no haber viajado nunca al extranjero y el resto de la muestra quedó distribuida respecto a esta variable tal y como se refleja en la *figura 1*. En cualquier caso, del análisis de las respuestas abiertas asociadas a estas preguntas se extrae que sólo el 23.6% del alumnado contaba con experiencias internacionales significativas, entendidas estas como aquellas que suponen un contacto en profundidad con culturas extranjeras –desestimando, por ende, aquellas que aluden a periodos vacacionales o similar–. Este porcentaje, de en torno a una cuarta parte de la muestra, se corresponde en gran medida con el alumnado con procedencia o raíces familiares en el extranjero.

Figura 1. Distribución de la muestra según el número de experiencias internacionales



Fuente: elaboración propia

4.3. Instrumento

Para la recopilación de los datos se utilizó un cuestionario cerrado con dos partes: una destinada a recoger los valores de las variables independientes y otra destinada a medir la sensibilidad intercultural del alumnado. En la primera se recopilaban los siguientes datos: edad, curso, sexo, lenguas habladas en el hogar, lugar de nacimiento, lugar de nacimiento del padre, lugar de nacimiento de la madre, experiencias en el extranjero (mediante una pregunta abierta donde se solicitaba indicar el lugar y el tiempo de permanencia de cada una).

La sensibilidad intercultural del alumnado se midió mediante un cuestionario con un total de 15 ítems de respuesta cerrada bajo una escala Likert de 4 niveles de respuesta (*Nunca, A veces, Bastantes veces, Siempre*). Este cuestionario parte de la herramienta de Sanhueza y Cardona (2009) quienes, a su vez, adaptaron y validaron la Escala de Sensibilidad Intercultural de Chen y Starosta (2000) para su uso con el alumnado de Educación Primaria.

La herramienta Sanhueza y Cardona (2009) de la que partimos tiene en consideración dos dimensiones: la *respuesta emocional positiva* hacia la interacción intercultural y la *respuesta emocional negativa* hacia la interacción intercultural, las cuales se miden mediante 22 ítems bajo una escala Likert de 4 niveles de respuesta.

Tras una revisión de dicha herramienta se decidió mantener las dos dimensiones, pero reducir el número de ítems a 15, dado que se consideró que algunos de ellos podrían ser ambiguos o redundantes, por lo que cabía su agrupación en un mismo enunciado. Fue el caso, por ejemplo, del ítem “Acepto las opiniones y las creencias de mis compañeros/as de otras culturas”, que en el cuestionario original aparecía dividido en dos: “Acepto sus opiniones” y “Acepto sus creencias”. También fue el caso del ítem “Intento relacionarme con personas de diferentes culturas porque me gusta”, que en el cuestionario original se dividía en “Me gusta relacionarme” y “Me gusta estar”. En concreto, los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8 de nuestro cuestionario están enfocados a la medición de la *respuesta emocional positiva* hacia la interacción intercultural y los ítems 9, 10, 11, 12, 13, 14 y 15 a la medición de la *respuesta emocional negativa* hacia la interacción intercultural.

La herramienta adaptada se sometió a un análisis de fiabilidad, de modo que se evaluó su consistencia interna a través de la prueba Alfa de Cronbach. Esta prueba arroja un coeficiente entre 0 y 1 que expresa la intercorrelación o consistencia entre los distintos enunciados. La aplicación de esta prueba arrojó un valor de .783 para el cuestionario completo, de .760 para los ítems relacionados con la *respuesta emocional positiva* hacia la interacción intercultural y de .673 para los ítems relacionados con la *respuesta emocional negativa* hacia la interacción intercultural. Estos resultados evidencian una consistencia interna adecuada del cuestionario según la revisión de las interpretaciones de este estadístico efectuada por Hernández y Mendoza (2018).

4.4. Análisis de los datos

Los datos se codificaron para su tratamiento estadístico. Por lo que respecta a las respuestas de los ítems sobre sensibilidad intercultural, se asignaron puntuaciones para cada ítem entre el 0 y 3, correspondiendo un 0 a aquellas que reflejaban la respuesta menos deseable en términos de sensibilidad intercultural y un 3 a las que reflejaban la respuesta más deseable en términos de sensibilidad intercultural.

Se calcularon las medias para cada una de las dimensiones contempladas y para la totalidad del cuestionario. Para su interpretación, se establecieron 3 rangos: sensibilidad intercultural baja ($\leq 0,75$) sensibilidad intercultural media ($\geq 0,76$) y sensibilidad intercultural elevada ($\geq 2,26$). Los dos rangos extremos (sensibilidad baja y elevada) se corresponden con el cuartil inferior y el cuartil superior de la escala de la herramienta, y el rango de sensibilidad media se corresponde con los dos cuartiles centrales de la escala.

Para analizar las posibles diferencias en función de las variables contempladas se aplicaron las pruebas de comparación de medias de Student –para el caso de las variables dicotómicas– y Anova de un factor. Además, se aplicó la prueba de correlación de Pearson para analizar la posible existencia de una asociación entre la puntuación en términos de sensibilidad intercultural y el número de experiencias en el extranjero. El nivel de significación fue de $p \leq .05$.

5. Resultados

La presentación de los resultados de la investigación se articula en coherencia con los tres objetivos planteados. El primero de ellos era: “medir la sensibilidad intercultural del alumnado preadolescente aragonés que estudia en centros educativos bilingües”.

Los resultados generales indican un nivel de sensibilidad intercultural que se sitúa exactamente en el inicio del rango que se correspondería con una sensibilidad elevada ($M= 2.26$; $DT= .412$), con valores muy similares para el caso de la respuesta emocional positiva ($M= 2.25$; $DT= .485$) y la negativa ($M= 2.28$; $DT= .500$). En términos generales, el desglose de las medias por ítems (*tabla 2*) evidencia una homogeneidad en las respuestas, con puntuaciones inferiores a los 2 puntos –que, en cualquier caso, se corresponden con un rango de sensibilidad mediana– únicamente en los ítems 1, 2 y 3, relacionados con el interés por la relación con personas de otras culturas y el sentimiento de comodidad en dichas interacciones. Destaca, en cualquier caso, que dentro de las respuestas emocionales positivas –ítems 1 a 8– los porcentajes más elevados en la respuesta más favorable –*Siempre*– se encuentran en los ítems relacionados con la demostración de actitudes de respeto (ítems 4, 5, 6 y 8) y no tanto en los que guardan relación con el interés o la predisposición al contacto con otras culturas, así como con la sensación de agrado en dichas interacciones (ítems 1, 2, 3 y 7).

Tabla 2. Porcentaje de respuesta para cada opción e ítem y media y DT para cada ítem

	Nunca	A veces	Bastantes veces	Siempre	M y DT
1. Me siento a gusto cuando tengo que hablar con personas de otras culturas	4.3	29.3	37	29.3	1.91; .870
2. Intento relacionarme con personas de diferentes culturas porque me gusta	10.5	30.1	34.4	25	1.74; .952
3. Me siento cómodo/a cuando tengo que estar con personas de otras culturas	5.5	30.5	31.6	32.4	1.91; .918
4. Intento ser agradable cuando hablo con compañeros/as de otras culturas	1.1	6.2	22.3	70.3	2.62; .654
5. Creo que muestro una actitud positiva hacia las personas de otras culturas	1.5	8.4	37.7	52.4	2.41; .707
6. Acepto las opiniones y las creencias de mis compañeros/as de otras culturas	0.7	8.8	28.7	61.8	2.51; .687
7. Me interesa conocer todo lo posible sobre las culturas de mis compañeros/as	5.5	22.3	30.3	42	2.09; .926
8. Respeto cómo se comportan, visten, etc., los compañeros/as de otras culturas	1.5	4.4	17.5	76.7	2.69; .623
9. Me incomoda hablar con personas de otras culturas diferentes a la mía	56	27.3	10.9	5.8	2.33; .890
10. Me parece difícil relacionarme con personas de otras culturas	35.3	38.2	22.9	3.6	2.05; .853
11. Creo que las personas de otras culturas son poco tolerantes conmigo	58.3	28.8	8.1	4.8	2.41; .833
12. Si puedo, evito trabajar o hacer actividades con personas de otras culturas	71.9	16.7	6.7	4.8	2.56; .820
13. Me molesta conversar utilizando otros idiomas diferentes al mío	43.6	35.5	15.4	5.5	2.17; .885
14. Pienso que mi cultura es mejor que otras	65.7	17.7	9	7.6	2.42; .939
15. Creo que las personas de otras culturas no me entienden a mí o a mi cultura	29.5	45.5	20	5	1.99; .837

Fuente: elaboración propia

Pasando a nuestro segundo objetivo (“Analizar las posibles diferencias en el nivel de sensibilidad intercultural del alumnado en función de las variables que las han reportado de forma generalizada en estudios previos desarrollados en otros territorios: el sexo, la edad y la procedencia”), los resultados evidencian una realidad diferente a la constatada en estudios previos. Así, en primer lugar, la prueba de comparación de medias de Student no reporta diferencias significativas en términos de sexo (*tabla 3*).

Tabla 3. Resultados de la prueba de comparación de medias de Student según el sexo

	prueba t para la igualdad de medias (variable: sexo)		
	t	Gl	Sig. (bilateral)
Sensibilidad Intercultural	-1,321	237	,188
Respuesta Emocional positiva	-1,322	239,661	,188
Respuesta emocional negativa	-1,124	242,903	,262

Fuente: elaboración propia

Asimismo, la prueba de comparación de medias de Anova tampoco reporta diferencias significativas por lo que respecta a la edad (*tabla 4*).

Tabla 4. Resultados de la prueba de comparación de medias según la edad.

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Sensibilidad Intercultural	,505	3	,168	,982	,402
Respuesta Emocional Positiva	1,033	3	,344	1,465	,224
Respuesta Emocional Negativa	,953	3	,318	1,268	,286

Fuente: elaboración propia

Finalmente, tampoco se evidencian diferencias teniendo en consideración la procedencia, ni de los participantes (*tabla 5*) ni de sus progenitores –alumnado correspondiente a segundas generaciones de población de origen extranjero– (*tablas 6 y 7*). En este sentido, debido a la dispersión de los datos, para el caso de la procedencia del alumnado se establecieron cuatro grupos correspondientes con: el alumnado nacido en países extranjeros hispanohablantes, el alumnado nacido en países extranjeros no hispanohablantes, el alumnado nacido en territorios estatales con lenguas propias con estatus de cooficialidad y el alumnado nacido en el resto de territorios estatales. Las agrupaciones por lo que respecta a la procedencia de los progenitores fueron similares.

Tabla 5. Resultado de la prueba de comparación de medias Anova según el lugar de nacimiento del alumnado

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Sensibilidad Intercultural	,927	3	,309	1,836	,141
Respuesta Emocional Positiva	1,436	3	,479	2,059	,106
Respuesta Emocional Negativa	1,157	3	,386	1,555	,201

Fuente: elaboración propia

Tabla 6. Resultado de la prueba de comparación de medias Anova según el lugar de nacimiento de la madre

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Sensibilidad Intercultural	,356	3	,119	,740	,529
Respuesta Emocional Positiva	,221	3	,074	,328	,805
Respuesta Emocional Negativa	,329	3	,110	,454	,715

Fuente: elaboración propia

Tabla 7. Resultado de la prueba de comparación de medias Anova según el lugar de nacimiento del padre

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Sensibilidad Intercultural	,236	3	,079	,500	,683
Respuesta Emocional Positiva	,028	3	,009	,042	,988
Respuesta Emocional Negativa	1,091	3	,364	1,528	,208

Fuente: elaboración propia

Por lo que respecta a nuestro tercer objetivo (“Analizar las posibles diferencias en el nivel de sensibilidad intercultural del alumnado en función de otras variables relacionadas con el conocimiento y el contacto, lingüístico o no, con diferentes realidades culturales”), se tuvieron en consideración: la condición lingüística familiar, el número total de estancias en el extranjero y el hecho de contar con este tipo de experiencias durante periodos prolongados, dejando al margen las experiencias relacionadas con turismo o similar.

En cuanto al perfil lingüístico, debido a la dispersión de los datos por lo que respecta al tipo de lenguas habladas en el hogar en los casos de condición lingüística familiar bi/plurilingüe, se crearon dos grupos en los que se diferenció al alumnado con una condición lingüística familiar bi/plurilingüe del que tenía una condición lingüística monolingüe. Los resultados de la prueba de Student (*tabla 8*) no reportan diferencias significativas entre los grupos ni para la puntuación total del cuestionario ni para los aspectos relacionados con una respuesta emocional positiva o negativa hacia las relaciones interculturales.

Tabla 8. Resultados de la prueba de comparación de medias de Student en función de la condición lingüística familiar

	prueba t para la igualdad de medias (variable: CLF)		
	T	gl	Sig. (bilateral)
Sensibilidad Intercultural	753	242	,452
Respuesta Emocional positiva	790	257	,430
Respuesta Emocional negativa	1,057	254	,291

Fuente: elaboración propia

Ya por lo que respecta a las estancias en el extranjero, en primer lugar, se aplicó la prueba de correlación de Pearson para explorar la posible asociación de las puntuaciones tanto del cuestionario general como de los dos tipos de respuesta emocional con el número de experiencias en el extranjero –independientemente de la duración de estas–. En este caso, los resultados fueron estadísticamente significativos, indicando la existencia de una correlación positiva entre el número de experiencias en el extranjero y tanto la puntuación general del cuestionario (*tabla 9*) como las correspondientes a los dos tipos de respuestas. En cualquier caso, se trata de correlaciones débiles al encontrarse por debajo de .30.

Tabla 9. Resultados de la prueba de correlación de Pearson (variables: número de países visitados y puntuación en sensibilidad intercultural)

		Sensibilidad Intercultural	Nº países
Sensibilidad Intercultural	Correlación de Pearson	1	,216**
	Sig. (bilateral)		,001
	N	244	244
Nº países	Correlación de Pearson	,216**	1
	Sig. (bilateral)	,001	
	N	244	276

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: elaboración propia

Siguiendo con el análisis del posible influjo de las experiencias internacionales en la sensibilidad intercultural del alumnado, se distinguieron aquellas que suponían un contacto profundo con otras realidades culturales –estancias de varios meses de duración y con objetivos no meramente turísticos– del resto de experiencias y se establecieron 2

grupos: el correspondiente al alumnado que contaba con dichas experiencias, que en su mayor parte se correspondía con el que había nacido o tenía raíces en el extranjero, y el que no contaba con estas. En este caso, y en coherencia con los resultados relativos a la procedencia de los participantes y sus progenitores, la prueba de comparación de medias no reportó diferencias significativas (*tabla 10*).

Tabla 10. Resultados de la prueba de comparación de medias de Student según la experimentación o no de estancias prolongadas en el extranjero

	prueba t para la igualdad de medias (variable: sexo)		
	t	Gl	Sig. (bilateral)
Sensibilidad Intercultural	-1,321	237	,188
Respuesta Emocional positiva	-1,322	239,661	,188
Respuesta emocional negativa	-1,124	242,903	,262

Fuente: elaboración propia

6. Conclusiones

La investigación presentada contaba con tres objetivos, en síntesis: analizar el nivel de sensibilidad intercultural del alumnado preadolescente aragonés que cursa la Educación Primaria bajo modelos AICLE; analizar la posible existencia de diferencias en dicho nivel según las tres variables que las han reportado de forma sistemática en estudios previos –sexo, edad y procedencia–; y analizar la posible existencia de diferencias en función de otras variables relacionadas con el contacto directo o indirecto con diferentes realidades lingüísticas/culturales.

Con respecto a nuestro primer objetivo de investigación, se puede concluir que el nivel de sensibilidad intercultural del alumnado preadolescente que cursa la Educación Primaria en centros bilingües aragoneses es elevado en el marco de la investigación desarrollada. Estos resultados son coherentes con los encontrados en estudios previos realizados en otros contextos educativos –bilingües y no bilingües– de diferentes territorios estatales (Sanhueza y Cardona, 2009, Sanhueza, Cardona y Friz, 2011, Castellano, 2019). En cualquier caso, y en relación con los resultados del segundo y tercer objetivos, el hecho de no encontrar diferencias significativas en función de las variables que sí que las han reportado de forma sistemática en estudios previos, como son el sexo (Micó-Cebrián y Cava, 2014 y Micó-Cebrián, 2017), la edad (Sanhueza y Cardona, 2009) y la procedencia (Sanhueza y Cardona, 2009 y Micó-Cebrián, 2017); o de forma más puntual, como es el caso de las estancias prolongadas en el extranjero (Sanhueza y Cardona, 2009), podría evidenciar un impacto positivo de la educación bilingüe implementada en Aragón en términos de homogeneización de las representaciones del alumnado sobre el contacto intercultural.

En cualquier caso, cabe destacar que, si bien puede concluirse que la sensibilidad intercultural del alumnado preadolescente de Educación Primaria de los centros bilingües participantes en nuestro estudio es elevada, es cierto que algunos de los ítems que se contemplan –como es el caso de “Si puedo, evito trabajar o hacer actividades con personas de otras culturas”– podrían describir situaciones escasamente vivenciadas por la muestra participante en el estudio, debido a la elevada homogeneidad en términos de procedencia, pues tan sólo una cuarta parte de esta tiene raíces en el extranjero –son segundas generaciones de población de origen extranjero– y únicamente un 5.1% ha nacido fuera de España. Esta es la principal limitación que encuentra nuestro trabajo y que, a su vez, abre la siguiente vía de exploración: la réplica del estudio en centros educativos bilingües con una mayor diversidad cultural. En esta réplica resultaría relevante, asimismo, incorporar herramientas cualitativas dentro de una estrategia de investigación mixta, con objeto de poder profundizar en la interpretación de las creencias y representaciones del alumnado sobre las relaciones interculturales.

Por otra parte, de los resultados de la investigación se desprende una nueva pregunta: ¿existen diferencias en términos de sensibilidad intercultural entre el alumnado preadolescente que cursa la Educación Primaria en centros bilingües y aquel que lo hace en centros monolingües dentro del territorio aragonés?

En este sentido, es importante destacar que de esta investigación no se puede deducir una relación de causalidad entre el hecho de cursar la Educación Primaria en un centro bilingüe y el desarrollo de una mayor sensibilidad intercultural. Para llegar a este tipo de conclusiones sería oportuno realizar trabajos longitudinales, así como investigaciones que permitan comparar la situación en centros bilingües y monolingües donde se garantice la equivalencia de los grupos en variables como el nivel de interculturalidad presente en las aulas.

Nuestro estudio pretende ser una primera exploración del estado de la cuestión en el contexto de Aragón ya que, como se ha subrayado con anterioridad, a pesar de ser una de las Comunidades Autónomas que encabezan la apuesta por la educación bilingüe en lenguas extranjeras, son evidentes las carencias por lo que respecta a la investigación de sus resultados.

7. Bibliografía

- Bangma, Idske; Van der Meer, Cor y Riemersma, Alex (eds.) (2011). *Trilingual Primary Education in Europe. Some developments with regard to the provisions of trilingual primary education in minority language communities of the European Union*. Leewarden: Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning.
- Beltrán, Laura (2015). Influencia cultural en la motivación para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 8(2), 341-371.
- Brindusa, Anghel; Cabrales, Antonio y Carro, Jesús (2016). Evaluating a bilingual education program in Spain: the impact beyond foreign language learning. *Economic Inquiry*, 54(2), 1202-1223. <https://doi.org/10.1111/ecin.12305>.
- Castellano, Daniel (2019). La sensibilidad intercultural de los niños y niñas en la interculturalidad. *Intervención Psicoeducativa en la Desadaptación Social: IPSE-ds*, 12, 57-71.
- Chen, Guo Ming y Starosta, Willem (2000). The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 3-14.
- Consejo de Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment—Companion volume*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/lang-cefr>.
- Durán, Ramiro (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), 865-880. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54066>.
- Esparza, Carmen María y Belmonte, María Luisa (2020). Percepción docente sobre el bilingüismo en centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 251-260. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.63130>.
- Guadamillas, María Victoria y Alcaraz, Gema (2018). Legislación en enseñanza bilingüe: análisis en el marco de Educación Primaria en España. *Multiárea: Revista de Didáctica*, 9, 82-103. <https://doi.org/10.18239/mard.v0i9.1528>.
- Fernández-Riesgo, Lucía (2017). Bilingüismo y educación bilingüe en español-inglés en centros de primaria y secundaria de la Comunidad de Madrid. Descripción y análisis. [tesis doctoral, UCM]. E-Prints Complutense. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/49371/>.
- Fernández-Sanjurjo, Javier; Fernández-Costales, Alberto y Arias, José Miguel (2017). Analysing students' content-learning in science in CLIL versus Non-CLIL programmes: empirical evidence from Spain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 22(6), 661-674. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2017.1294142>.
- Fleta, María Teresa (2016). El aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Infantil en la Comunidad de Madrid: perfil, percepciones y metodologías de los docentes. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28, 87-111. <http://dx.doi.org/10.5209/DIDA.54090>.
- Leal-Rivas, Natasha (2020). Competencia Comunicativa Intercultural Crítica y escritura académica: análisis de los (sub)procesos de creación textual en estudiantes universitarios de Español Lengua Extranjera (E/LE). *Porta Linguarum*, 34, 169-192. <http://doi.org/10.30827/portalin.v0i34.16739>.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 1-12.
- Lozano-Martínez, Laura (2017). Los docentes en los programas de educación bilingüe en Cantabria. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 17, 93-123. <http://dx.doi.org/10.12795/elia.2017.i17.05>.
- Lorenzo, Francisco y Granados, Adrián (2020). One generation after the bilingual turn: results from a large-scale clil teachers' survey. *ELIA* 20, 77-111. <http://dx.doi.org/10.12795/elia.2020.i20.04>.
- Lorenzo, Francisco; Trujillo, Fernando y Vez, José Manuel (2011). *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.
- Lova, María y Bolarín, María José (2015). La coordinación en programas bilingües: las voces del profesorado. *Aula abierta*, 43(2), 102-109. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.03.001>.
- McMillan, James H. y Schumacher, Sally (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Micó-Cebrián, Paula (2017). *Sensibilidad intercultural, satisfacción con la vida y bienestar psicosocial en adolescentes*. [Tesis doctoral]. Universitat de València. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=kuZKrKeco-tU%3D>.
- Micó-Cebrián, Paula y Cava, María Jesús (2014). Sensibilidad intercultural, empatía, autoconcepto y satisfacción con la vida en alumnos de educación primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 342-367. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02103702.2014.918819>.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Datos y cifras. Curso escolar 2020/2021*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:89c1ad58-80d8-4d8d-94d7-a7bace3683cb/datosycifras2021esp.pdf>.
- Moya, Arsenio Jesús y Ruiz, María Begoña (2018). Un estudio sobre la diferencia de nivel de competencia lingüística entre alumnos pertenecientes a centros bilingües y no bilingües en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (España). *Estudios Filológicos. Revista de Lingüística y Literatura*, 62, 269-288. <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132018000200269>.
- Nieto, Esther (2018). Adquisición de la lectura en L1 en programas bilingües de Educación Primaria. Un estudio comparativo. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, 17(1), 43-54. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1471.
- Nieto, Esther (2020). El desarrollo de la lengua materna en programas bilingües tipo AICLE: un estudio comparativo sobre la producción escrita. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 58(2), 117-136. <https://doi.org/10.29393/RLA58-11MTEN10011>.

- Níkleva, Dimitrinka (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera. *RESLA*, 25, 165-187.
- Porto, Mónica; Bolarín, María José y Lova, María (2020). Programas bilingües en centros de Educación Primaria, ¿qué dicen los docentes implicados en su desarrollo? *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 339-362. <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.452952>.
- Rascón, Diego y Bretones, Carmen (2018). Socioeconomic Status and its Impact on Language and Content Attainment in CLIL Contexts. *Porta Linguarum*, 29, 115-135. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.54025>.
- Real Decreto 126/2014, de 1 de marzo, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 3 de marzo de 2014, núm. 52, pp. 1-54.
- Robles, Sara y Palmer, Ítaca (2020). Competencia pluricultural en ELE: de los documentos de referencia a los manuales de español actuales. *Porta Linguarum*, 34, 125-154. <http://doi.org/10.30827/portalin.v0i34.16737>.
- Sanhueza, Susan y Cardona, Cristina (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 247-262.
- Sanhueza, Susan; Cardona, Cristina y Friz, Miguel (2012): La sensibilidad intercultural en el alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante. *Perfiles Educativos*, 136, 8-22.
- Santos-Sopena, Óscar (2020). Contextos bilingües y sus implicaciones didácticas: fundamentos teóricos y herramientas básicas para medir la sensibilidad intercultural. *E-AESLA*, 6, 86-103.
- Trujillo, Fernando (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4, 23-39.
- Valencia, Martha Luz (2016). El bilingüismo y su incidencia en el léxico infantil bilingüe. *Infancias imágenes*, 15(2), 194-207. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.2.a02>.