

La educación bilingüe en los medios de comunicación: Abordando la controversia en Madrid

Bilingual Education in the Media: Addressing the Controversy in Madrid

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-609>

Elisa Hidalgo-McCabe

<https://orcid.org/0000-0001-6194-2198>

Universidad Complutense de Madrid

Leah Tompkins

<https://orcid.org/0000-0001-6551-5601>

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

El presente artículo proporciona una visión actualizada de la evolución del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE; del inglés *Content and Language Integrated Learning*) bajo el llamado Programa Bilingüe de Madrid, que sirve como caso ilustrativo de la implementación a gran escala de este enfoque en la enseñanza obligatoria. Desde su implantación inicial en 2004, la gradual expansión del Programa Bilingüe de Madrid en la red de centros públicos de la región ha evolucionado desde un tono predominantemente celebratorio a ser objeto de duras críticas, las cuales han sido reflejadas en diferentes artículos de prensa. Titulares de *clickbait* han agitado a la opinión pública, retratando un escenario educativo complejo en el cual los puntos de vista parecen polarizados en diferentes sectores políticos y educativos. Este trabajo aborda las áreas de controversia del Programa Bilingüe de Madrid hasta la fecha mediante la selección de 10 artículos de prensa que incluyen los puntos de vista de diferentes organizaciones, incluyendo sindicatos, plataformas

de acción colectiva y partes interesadas (autoridades locales, administraciones escolares, profesores, padres, investigadores), documentados en cuatro niveles: (1) lingüístico - elección del inglés como vehículo de enseñanza y expectativas de competencia lingüística; (2) social - cuestiones de equidad/inequidad que afectan a centros y estudiantes; (3) pedagógico - aprendizaje de contenido y rendimiento académico; y (4) profesional - formación del profesorado y cualificación de los auxiliares de conversación. Esta información se yuxtapone con investigaciones llevadas a cabo sobre estas mismas cuestiones. Esto conduce a un análisis sobre las posibilidades y los desafíos - presentes y futuros - a los que se enfrenta este programa en la región, así como una mirada sobre algunas consideraciones para la sostenibilidad en la implementación de AICLE.

Palabras clave: AICLE, educación bilingüe, medios de comunicación, controversias, titulares.

Abstract

This article provides an up-to-date account of the evolution of Content and Language Integrated Learning under the so-called Madrid Bilingual Program (MBP), which serves as an illustrative case of the large-scale implementation of this approach in the compulsory school system. Since its initial introduction in 2004, the gradual expansion of this program across the network of public schools in the region has shifted from a predominantly celebratory tone to harsh critique, as portrayed in different media articles. Clickbait headlines have stirred public opinion, portraying a complex educational scenario where views appear to be polarized across different political and educational sectors. This paper addresses the areas of contention in the MBP to date through the selection of 10 media articles that include viewpoints by different organizations, including trade unions, platforms of collective action and stakeholders (local authorities, school administrators, teachers, parents, researchers), which were documented on four levels: (1) linguistic - i.e., the choice of English as a medium of instruction and expectations of language proficiency; (2) social - i.e., equity/inequity issues affecting schools and students; (3) pedagogical - i.e., subject learning and academic performance; and (4) professional - i.e., teacher training and language assistants' qualifications. This information is then juxtaposed with the investigations in the region which have addressed these same issues. This leads to a discussion of the possibilities and challenges - present and future - faced by this program in the region, as well as the outline of some considerations for the sustainability of CLIL implementation.

Keywords: CLIL, bilingual education, media, controversies, headlines.

Introducción

El comienzo del siglo XXI trajo consigo un mayor interés -e inversión- en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Al establecimiento del multilingüismo como signo icónico (Gal, 2012, p. 34) se añade el compromiso por parte de instituciones nacionales y supranacionales (por ej., la Unión Europea) con la economía basada en el conocimiento. Este compromiso propició el entendimiento de que el multilingüismo - o, en el contexto europeo, el plurilingüismo - necesariamente requiere el dominio de los registros y géneros académicos (Codó, 2023, p. 5) indispensables para que los ciudadanos de la UE compitan en el mercado laboral global. En este escenario, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) se ha extendido rápidamente por los estados-nación de Europa, normalizándose como una parte principal de los planes de estudios escolares europeos (Hüttner y Smit, 2023, p. 125). Un caso particular es el denominado Programa Bilingüe de Madrid (PBM) de la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM). AICLE fue elegido el enfoque educativo para la enseñanza de materias no lingüísticas a través de una lengua extranjera - el inglés - junto con el español. Este enfoque pronto se conceptualizó como un avance con respecto al descontento con los resultados de las aulas tradicionales de lenguas extranjeras y supuso un acercamiento a las políticas europeas bi/multilingües que buscan no sólo promover el aprendizaje de lenguas sino también asegurar y reforzar los derechos lingüísticos, profundizar en el entendimiento mutuo, consolidar una ciudadanía democrática y contribuir a la cohesión social (Consejo de Europa, s.f.).

La introducción del PBM en 2004 en la educación primaria y, algunos años después, en 2010, en la educación secundaria, recibió en un espacio breve de tiempo la atención de la comunidad investigadora, la cual pronto señalaría las ventajas en el plano afectivo de todos los actores implicados y las mejoras en la competencia en lenguas extranjeras (Llinares y Dafouz, 2010). La popularidad inicial de este programa fue ensalzada por las autoridades locales con lemas como “Madrid, comunidad bilingüe”, y presentando al PBM como la “seña de identidad” de los centros públicos madrileños por una doble razón: por un lado, se ha señalado que el programa “incrementa la calidad de

la enseñanza”; por otro, ha sido refrendado como garantía de equidad e igualdad de oportunidades en la educación pública (Comunidad de Madrid, 2017, p. 10).

En un lapso de casi veinte años, el número de centros públicos adheridos al PBM ha pasado de 26 centros de educación primaria en 2004 y 30 en secundaria en 2010 a 404 centros de educación primaria y 196 en secundaria en 2023 (Comunidad de Madrid, s.f.e.). Este “boom bilingüe” (Relaño Pastor, 2015, p.132) ha sido recibido con entusiasmo por unos y con escepticismo por otros, suscitando un acalorado debate acerca de los preceptos que guían la conceptualización e implementación de este programa, así como la eficacia de AICLE, su sello distintivo. Diferentes sindicatos, plataformas de acción colectiva y organizaciones han manifestado disconformidad con la trayectoria del programa, dando lugar a la publicación de una serie de reportajes críticos con el PBM, así como campañas. Un ejemplo es la manifestación celebrada en la entrada del Ministerio de Educación organizada por el sindicato CC OO, la asociación de trabajadores CGT, STEM Internacional, la plataforma estatal Escuela Pública de todos y todas, y diferentes asociaciones (por ej., Acción Educativa y Confapa) con el lema “Paremos el bilingüismo” en noviembre de 2021.

Tales críticas mordaces se han hecho eco en los medios de comunicación. Titulares llamativos como “Bilingüismo ‘Fake’”, “Ni Bilingüismo ni Enseñanza”, “El timo de la enseñanza bilingüe”, “Las sombras del bilingüismo”, “Bilingüismo: ni se aprende inglés ni se aprende Science” han generado contenidos de *clickbait*, agitando la opinión pública dentro y fuera del ámbito educativo. Asimismo, el hecho de que el PBM no haya sido evaluado¹ por expertos en el campo de la educación desde su creación ha sido señalado como una salvedad importante, generando sospechas acerca de los posibles déficits que oculta la administración. Diferentes artículos de prensa han incluido opiniones sobre las carencias del PBM, así como puntos de vista que

¹ Una excepción es el informe sobre el impacto del Inglés de Shepherd y Ainsworth (2017), realizado por el British Council en colaboración con la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid y en consulta con expertos del Consejo Australiano de Investigación en Educación y de la Universidad de Bath. Este estudio comparó la motivación y el nivel de inglés de alumnos en escuelas bilingües y no bilingües. Otro estudio es el llevado a cabo por Anghel, Cabrales y Carro (2016) para la Fundación de Estudios de Economía Aplicada (FEDEA), que comparó los denominados *Conocimientos y Destrezas Indispensables* al final de la educación primaria, aunque este estudio fue llevado a cabo por economistas.

apuntan a una implacable promoción y exageración (para algunos, incluso jactancia) de sus resultados.

La atención prestada a los medios digitales en el presente trabajo -principalmente periódicos regionales y estatales online -, se basa en nuestra conciencia de la amplia influencia que la prensa digital tiene en la opinión pública. Por este motivo, se llevó a cabo una selección de 10 noticias periodísticas, que corresponden a 6 periódicos estatales que abarcan un amplio espectro político: La Razón (1), El Mundo (1), El País (4), El Salto Diario (2), Cuartopoder (1) y El Diario.es (1). Dicha selección se realizó mediante la búsqueda de palabras clave en español, incluyendo “bilingüismo”, “bilingüe”, “programa bilingüe”, “colegios bilingües”. Se incluyeron artículos sobre educación bilingüe español/inglés a nivel nacional, especialmente artículos que incluían a Madrid, así como artículos enfocados específicamente en esta región. Mediante el análisis de los puntos de vista retratados en los medios digitales de diferentes organizaciones y partes interesadas -incluidos responsables políticos, la administración escolar, profesoras y profesores, madres y padres e investigadores- pretendemos arrojar luz sobre cuatro dimensiones de discordia que afectan la implementación del PBM: lingüística, social, pedagógica y profesional, en la línea de aquellas identificadas por Pérez Cañado (2016). Esta información se yuxtaponen a las investigaciones realizadas sobre AICLE en la región de Madrid, que abarcan desde estudios en profundidad de las perspectivas de las partes interesadas hasta investigaciones de las prácticas en el aula hasta análisis más “críticos” de AICLE que se basan en las políticas lingüísticas y en procesos sociales, políticos e ideológicos más amplios. El objetivo principal es documentar las controversias que afectan al PBM hasta la fecha en lo que respecta a la opinión pública y contrastarlas con los resultados de investigaciones sobre las mismas cuestiones.

La Controversia Lingüística: La Elección del inglés y Expectativas de Competencia Lingüística

Una de las controversias más importantes asociadas al PBM es la elección del inglés como lengua de instrucción de asignaturas AICLE. Actualmente, éste es el caso de todos los centros de enseñanza, con

la excepción de 23 centros de secundaria que ofrecen la educación bilingüe en francés (17) y en alemán (6). Xavier Gisbert, portavoz de Enseñanza Bilingüe, una asociación de profesionales de la educación que aboga por la educación bilingüe en España, apoya el uso del inglés como medio de instrucción en el PBM. Esta opinión aparece en un artículo escrito por Ferrero y Peinado para *El País* en 2021. Gisbert, que colaboró en el diseño este programa durante su anterior cargo como director general de mejora educativa del Partido Popular (PP)² en Madrid, sostiene que “vivimos en un mundo globalizado en el que el inglés es básico para todo” (Ferrero y Peinado, 2021). Asimismo, Shepherd y Ainsworth (2017) sostienen que la región es un ejemplo bien conocido y de largo recorrido de cómo las políticas gubernamentales han priorizado la mejora del dominio del inglés, que hoy en día es indispensable para la prosperidad económica (p. 8).

En el lado crítico, sectores educativos y de movimientos políticos de izquierda, así como asociaciones que agrupan a los profesionales de la educación, han mostrado su desacuerdo con la omisión de otras lenguas -extranjeras, regionales y minoritarias- en el PBM a favor del inglés. Un ejemplo de ello es un informe realizado por el partido político Izquierda Unida, cuyos puntos principales fueron resumidos por los columnistas Díez, García Martín y Moreno en 2017 para *Cuartopoder*, un medio de comunicación digital dedicado principalmente a la opinión y el análisis. Uno de los puntos del informe señala que el término “bilingüismo” es engañoso porque se refiere a las lenguas del “norte”, principalmente el inglés. Se aboga por una educación diferente que se aleje del llamado “colonialismo mental”, el cual presenta al inglés como una “súper” lengua a adquirir por todas las sociedades. En esta línea, José Carlos Tobalina, miembro de la plataforma Acción Educativa, asociación que agrupa a profesionales de diferentes sectores de la educación, sostiene que la Unión Europea advierte contra la hegemonía del inglés, añadiendo que no hay que olvidar que en Madrid “está viniendo mucha gente de diferentes sitios con lenguas propias”. Tales opiniones aparecen recogidas en un artículo de Babiker para *El Salto*, un periódico de actualidad, en 2021.

También crítico con el papel dominante del inglés en los centros bilingües de Madrid es el equipo de investigación MIRCo, con sede en la

² La implantación del PBM fue llevada a cabo en 2004 por la administración local, gobernada en aquel momento por el denominado Partido Popular, un partido político conservador.

Universidad Autónoma de Madrid. Desde hace más de dos décadas, MIRCo ha venido realizando investigaciones sociolingüísticas y etnográficas sobre los programas de enseñanza de lenguas en diferentes zonas escolares de la región. En relación con este equipo, un estudio digno de mención es el de Relaño Pastor (2015), cuya investigación sobre la elección lingüística en un instituto bilingüe de secundaria ubicado en una zona multicultural de Madrid proporciona un contexto sociopolítico e histórico de la educación bilingüe en la CAM. La autora sostiene que entre las razones por la que se establece el inglés como principal lengua extranjera a aprender es dar prestigio social a los centros bilingües, dada su condición de *lingua franca*. Añade que entre las tensiones en torno al apoyo institucional y económico de la administración local a los centros bilingües está el hecho de que se desvía la atención con respecto de la diversidad lingüística en las escuelas de Madrid, a medida que la educación bilingüe español/inglés sigue ganando prestigio social y admiración entre la comunidad escolar. (Relaño Pastor, 2015, p. 133). Del mismo modo, el estudio de Martín Rojo (2013) sobre el papel que desempeñan las prácticas lingüísticas en la implementación de los programas educativos lingüísticos plantea el argumento de que la evolución bilingüe de la región no ha beneficiado ni a las lenguas de los inmigrantes, ni a las otras lenguas utilizadas en España, sino que ha reforzado la posición del inglés, una lengua procedente de otro Estado-nación de la UE, y que ya es muy valorada (p. 122). Según los datos publicados por el Gobierno Regional, en el curso académico 2021-22, 145.457 alumnos de origen extranjero se matricularon en educación general en la región, donde el mayor porcentaje correspondió a alumnos de Rumanía (18.2%), Marruecos (13.4%), seguido de países como Venezuela (6.9%) y China (6.7%) entre otros (Comunidad de Madrid, s.f.e.).

A la disputa sobre la elección del inglés como lengua de instrucción se añade la falta de claridad percibida con respecto a las expectativas de dominio de la lengua extranjera de los estudiantes que asisten al PBM. En la actualidad, se espera que los estudiantes que asisten a este programa alcancen un nivel de competencia A2/B1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) al completar la educación primaria (11-12 años) y un nivel B1/B2 al finalizar la educación secundaria (15-16 años) (Comunidad de Madrid, s.f.d.). En el lado crítico se sitúan las opiniones que cuestionan hasta qué punto los estudiantes adquieren competencia en la lengua meta. Por ejemplo, Javier Marías, un aclamado escritor español, afirma en una columna para *El País Semanal*

en 2015 titulada “Ni bilingüe ni enseñanza” que, debido a que los profesores son hablantes no nativos de inglés, “ignoran la pronunciación correcta de numerosas palabras” y su sintaxis y gramática “tienden a ser mera copia de las del castellano”. El resultado, añade Marías, es un “desastre total”. Sin embargo, los partidarios del programa sostienen que Madrid está a la vanguardia en el aprendizaje del inglés gracias al PBM, considerado uno de los proyectos más exitosos del sistema educativo madrileño, según detalla Ruiz en 2023 para *La Razón*. En un artículo para *El Mundo*, de Vega (s.f.) presenta un panorama más equilibrado, al afirmar que los niños saben más inglés que las generaciones anteriores, aunque la columnista argumenta que algunos padres -en particular los de entornos acomodados-, no están satisfechos con su pronunciación.

En aras de arrojar algo de luz sobre esta cuestión, *El País* publicó en 2021 un artículo de Torres Menárguez en el que se recogen las opiniones de distintos actores – equipo administrativo de los centros y docentes – para discutir los pros y los contras de un sistema que muchos sienten que ha fracasado a la hora de proporcionar las habilidades deseadas (Torres Menárguez, 2021b). Además, se incluyen las opiniones de David Marsh y María Luisa Pérez Cañado, dos reconocidos expertos en AICLE. Para Marsh, los padres suelen tener la opinión de que si sus hijos asisten a un centro bilingüe adquirirán la otra lengua a corto plazo. Estas expectativas, según Marsh, llevan a las familias a creer que sus hijos dominarán ambas lenguas por igual. Como él mismo dice, “la palabra bilingüe es peligrosa y genera falsas expectativas” (Torres Menárguez, 2021a). Pérez Cañado se suma a esta línea de razonamiento al afirmar que “es un error pensar que los niños hablarán el inglés igual que el español” (Torres Menárguez, 2021a), al tiempo que subraya que “la pureza del acento es cosa del pasado” (Torres Menárguez, 2021a). En cambio, el objetivo es que los estudiantes “tengan un nivel funcional con el que poder comunicarse y trabajar en el futuro” (Torres Menárguez, 2021a). A modo de ejemplo, se hace referencia a otro programa que corresponde a la iniciativa conjunta del Ministerio de Educación y Formación Profesional y el British Council³, que fue el primer programa bilingüe inglés-español de España. El objetivo de este programa, como

³ El Programa Bilingüe del Ministerio de Educación y Formación Profesional y el British Council se lanzó en 1996 en diferentes centros públicos en toda España.

se explica en el artículo, era que los estudiantes se desarrollasen en inglés “con fluidez” (Torres Menárguez, 2021a), teniendo en cuenta el papel decisivo que juega este idioma para favorecer “la empleabilidad y las ambiciones profesionales”.

A lo largo del artículo, Torres Menárguez afirma que, si bien hay muchos profesores que creen que con el sistema actual los alumnos no están aprendiendo inglés correctamente, esta opinión no es ampliamente compartida. Por ejemplo, los administradores entrevistados afirman estar satisfechos con el modelo bilingüe, así como con sus resultados, destacando que el acento juega un papel secundario. El artículo también menciona que los estudios realizados en otras regiones de España demuestran que el nivel de inglés de los estudiantes ha mejorado. En concreto, se hace referencia al informe Mon-CLIL 2018. Este informe encontró que el nivel de inglés de los estudiantes había mejorado y sus calificaciones en otras asignaturas no se habían resentido en los programas bilingües de Andalucía, Extremadura y Canarias. Estos hallazgos se repiten en la evaluación de Shepherd y Ainsworth (2017) de las capacidades en inglés de los estudiantes en 4º de ESO (15-16 años), que mostró un mayor nivel de competencia en los centros bilingües de Madrid en comparación con los no bilingües.

La controversia social: Cuestiones de Equidad/Inequidad que Afectan a los Centros y a los Estudiantes

Una segunda controversia importante tiene que ver con las implicaciones sociales vinculadas a la implementación sobre el terreno del PBM. Como se ha señalado anteriormente, el PBM fue avalado como un medio para elevar la calidad general de las escuelas públicas de la región bajo las premisas de equidad e igualdad de oportunidades. Según Shepherd y Ainsworth (2017, p. 85), asistir a un centro bilingüe aporta ganancias tanto en competencia como en motivaciones positivas subyacentes independientemente del nivel socioeconómico (NSE) de los alumnos. Halbach e Iwaniec (2020) revisan estos hallazgos mediante la investigación de varios factores que podrían explicar un efecto nivelador de AICLE, a través de un estudio que incluye cuestionarios y entrevistas a profesores de centros bilingües y no bilingües. Los resultados muestran

que los participantes percibieron diferencias tanto en la motivación de los estudiantes AICLE y no AICLE como en el apoyo de los padres, lo que podría reducir el impacto del NSE en el rendimiento de los estudiantes en los centros bilingües. Sin embargo, informes publicados por organizaciones sindicales y de acción colectiva, como FETE-UGT (2014) y Acción Educativa (2017), denuncian que las políticas del PBM perpetúan las desigualdades sociales porque los distintos itinerarios que se ofrecen tienden a ser asumidos por diferentes grupos sociales, críticas de las que se han hecho eco los medios de comunicación. Entre las políticas que han suscitado una fuerte oposición se encuentran las de libre elección de centro y las de agrupación de estudiantes (también conocidas como *streaming* o *tracking*). Las políticas de libre elección de centro establecen que Madrid es un distrito único, lo que permite a las familias elegir un centro para sus hijos dentro de un área más amplia que va más allá de los límites de su vecindario. Las políticas de *streaming* requieren que los estudiantes que asisten al PBM en los centros de secundaria sean asignados una de dos modalidades que difieren en intensidad o exposición AICLE: alta exposición o *Sección* y baja exposición o *Programa*. La asignación a estas modalidades viene determinada por el nivel de inglés de los estudiantes. Esta división se mantiene a lo largo de toda la Educación Secundaria Obligatoria (1º de ESO, 11-12 años a 4º de ESO, 15-16 años), y la posibilidad de cambiar de modalidad se reduce a situaciones excepcionales.

Según las autoridades, las políticas de libre elección de centro responden a un derecho fundamental de las familias en relación con la educación de sus hijos (Real Decreto 29/2013, de 11 de abril). El sitio web oficial de la administración incluye un estudio de Mayor (2017, citado en Comunidad de Madrid, s.f.c.) para mostrar cómo esta política ha promovido la igualdad de oportunidades y ha disminuido la segregación en el sistema educativo. No obstante, diferentes artículos en los medios de comunicación han recogido opiniones que critican la competición que se genera entre los centros para atraer a los buenos estudiantes como resultado de las políticas de distrito único, al equipararse los centros públicos con los concertados. Estas opiniones críticas se superponen con estudios de investigación realizados en la región, que sugieren que la interacción entre las políticas de libre elección de centro y las políticas educativas bilingües tiene implicaciones potenciales para la desigualdad. Por ejemplo, Hidalgo McCabe y Fernández-González (2020) basan su

estudio en la política lingüística y la economía política para investigar cómo las políticas de libre elección de centro configuran los objetivos educativos en términos de ganancias, competición y consumo. Este proceso oculta la segregación educativa de niñas y niños de diferente NSE (ver Murillo y Martínez-Garrido, 2021; Mediavilla et al., 2019) y produce una distribución desigual de los recursos que perjudica a los centros no bilingües (Hidalgo McCabe y Fernández-González, 2020). En lo que respecta al *streaming*, se dice que las dos modalidades -*Sección* y *Programa*- garantizan que el nivel lingüístico de los estudiantes les permita seguir los contenidos que ofrece cada itinerario (Comunidad de Madrid, s.f.a). Sin embargo, diferentes opiniones vertidas en los medios de comunicación sostienen que este aspecto organizativo del PBM es segregador por generar experiencias académicas y sociales desiguales. Por ejemplo, y resumiendo el mencionado informe de Izquierda Unida, los columnistas de *Cuartopoder* argumentaron en un artículo de 2017 que los “estudiantes con más dificultades”, a menudo de entornos menos privilegiados, se concentran en el *Programa*, y los estudiantes con padres con estudios universitarios están sobrerrepresentados en la *Sección*. Las posibles desigualdades del *streaming* también han llamado la atención de la comunidad investigadora. El estudio de Llinares y Evnitskaya (2021) sobre las prácticas en las aulas de Ciencias en *Sección* y *Programa* reveló que, a pesar de que los objetivos pedagógicos eran similares en ambas modalidades, los estudiantes de la *Sección* participaban en un enfoque más dialógico hacia el aprendizaje de contenido. En cuanto al afecto, Somers y Llinares (2021) encontraron que los estudiantes en *Programa* mostraban niveles más bajos de motivación para “hacer AICLE” en comparación con sus homólogos de la *Sección*. Fernández-Agüero e Hidalgo-McCabe (2020) llegaron a conclusiones similares en su estudio sobre la afectividad de estudiantes AICLE en la enseñanza secundaria. En cuanto al NSE, en el estudio de caso de Tompkins (2022) sobre los perfiles de estudiantes en 4º de ESO (15-16 años) en una zona de NSE más bajo, los resultados mostraron que los estudiantes con más y menos recursos culturales/económicos fueron asignados la *Sección* y el *Programa*, respectivamente. A modo de ejemplo, el porcentaje de padres con niveles educativos por encima de la mediana de la muestra era 15 puntos superior en la *Sección* que en el *Programa*, y el porcentaje por debajo de la mediana era 10 puntos superior en el *Programa* que en la *Sección*.

La Controversia Pedagógica: El Aprendizaje de Asignaturas y el Rendimiento Académico

Una tercera controversia importante tiene que ver con la enseñanza y el aprendizaje de las materias en el PBM. Como se ha mencionado anteriormente, AICLE fue originalmente respaldado por las autoridades educativas y la comunidad educativa en general como un paso adelante con respecto a las metodologías tradicionales porque “el idioma se convierte en la lengua de trabajo de uso frecuente en la escuela”, y así “los estudiantes aprenden inglés de forma natural mediante exposición continua a la lengua” (Comunidad de Madrid, s.f.a.). Sin embargo, a lo largo de los años, se ha cuestionado la idoneidad de la implementación del AICLE en este programa, donde las partes interesadas han debatido la eficacia de las estrategias de enseñanza empleadas y los resultados de aprendizaje resultantes.

En lo que respecta a las estrategias de enseñanza, múltiples artículos de prensa las describen como demasiado basadas en la memorización - como ejemplifican los comentarios de los auxiliares de conversación en el artículo de 2021 de Ferrero y Peinado para *El País*, en el que se cita a uno de ellos diciendo que “los alumnos tienen material aburrido, profesores aburridos, [y] se espera que memoricen grandes cantidades de material sin comprender bien lo que dicen”-, pero las voces individuales divergen en sus opiniones sobre las razones que subyacen a este fenómeno. Algunas partes interesadas creen que el aprendizaje es memorístico precisamente debido a los problemas de comunicación que surgen cuando se lleva a cabo a través de una lengua adicional. Otros sostienen que el aprendizaje memorístico es más bien un síntoma de estudiar en el sistema educativo español, que siempre ha sido “tradicional”. En este grupo se encuentra el columnista de *El País* Martín-Arroyo, quien afirma en un artículo de 2017 que las pedagogías que se basan en la memoria a corto plazo de los alumnos se replican en las aulas bilingües, donde los estudiantes ahora memorizan listas de palabras en dos lenguas en lugar de una.

Sin embargo, para Pérez Cañado y otros expertos en AICLE, el objetivo principal del enfoque es llevar la enseñanza de lenguas más allá de los métodos no interactivos centrados en el profesor, para dar paso a un aprendizaje más social-constructivista, interactivo y dirigido por el estudiante, donde los profesores se alejan de ser donantes de

conocimiento para convertirse en facilitadores (Pérez Cañado, 2013, p. 15). Aun así, admite que puede haber dificultades para poner en práctica dicha innovación: AICLE supone una inversión considerable en prácticas pedagógicas innovadoras con las que los docentes pueden no estar familiarizados al no haberlas experimentado de primera mano como alumnos (Pérez Cañado, 2013, p. 19). Otros partidarios del bilingüismo hacen una concesión similar en el artículo de Torres Menárguez de 2021, donde el profesor Enrique de Lafuente argumenta que se necesitan cambios metodológicos concretos - como una mayor activación de los conocimientos previos de los estudiantes y un andamiaje lingüístico más completo en las asignaturas de contenido - para implantar AICLE con éxito en las escuelas españolas.

Quizás más destacado en los medios que el debate sobre las estrategias de enseñanza es el que rodea a los resultados de estas estrategias, concretamente, si el conocimiento de los contenidos y el rendimiento académico de los alumnos se han visto afectados positivamente por su participación en el PBM. Como resumieron los columnistas Ferrero y Peinado, quienes escribieron para *El País* en 2021, los partidarios del programa “no creen que una enseñanza bilingüe afecte al rendimiento académico de sus alumnos”, y los críticos “piensan que no solo sí lo hace, sino que el programa beneficia a los alumnos más avanzados y deja atrás a los que sufren problemas de aprendizaje y a los que no tienen recursos económicos”. Ambas conclusiones se apoyan en evidencia científica, la cual aparece reflejada en la cobertura periodística. Los defensores de la educación bilingüe, cuyas opiniones refleja Torres Menárguez en *El País*, citan el informe Mon-CLIL 2018 descrito anteriormente. En cambio, los detractores del programa aluden de manera ubicua a un estudio llevado a cabo por economistas de la Universidad Carlos III de Madrid (Anghel et al., 2016) que identificó un efecto negativo en los resultados de las pruebas estandarizadas de los alumnos de 6º de primaria para las materias que se enseñan en inglés, que fue particularmente acusado en aquellos de menor NSE. La falta de consenso al respecto es sentida de manera profunda por la comunidad educativa, que sigue reclamando una evaluación integral del programa, según Babiker (2021), columnista de *El Salto* (véase también el artículo de Sánchez Caballero para *El Diario.es*).

Los investigadores académicos están respondiendo de igual manera a la necesidad de más información sobre las bases conceptuales, las

premisas metodológicas y la aplicación sobre el terreno de AICLE en el PBM. Un ejemplo digno de mención es el Grupo de Investigación UAM-CLIL (<https://uam-clil.org>). Este grupo lleva investigando AICLE en diferentes niveles educativos en Madrid desde 2005, y sus estudios más recientes han explorado tanto las estrategias de enseñanza empleadas como los resultados de aprendizaje de los estudiantes, investigando aspectos de la metodología, las alfabetizaciones disciplinares, el discurso y la interacción en el aula y factores afectivos, entre otros temas. Particularmente relevantes para el presente debate son dos estudios que demostraron que los estudiantes de primaria y secundaria que asistían al PBM eran capaces de transferir recursos lingüísticos académicos entre lenguas, de acuerdo con las similitudes encontradas en sus definiciones en español e inglés de conceptos específicos de la disciplina aprendidos a través de esta última lengua (Nashaat-Sobhy y Llinares, 2020; Llinares y Nashaat-Sobhy, 2021). Además, la investigación llevada a cabo por el grupo sobre las prácticas interactivas ha encontrado que en las clases de Tecnología y Ciencias, los estudiantes de la *Sección* participan en un enfoque dialógico/evaluativo del contenido, así como en el uso del lenguaje evaluativo, asociados con habilidades de pensamiento de orden superior (Llinares y Evnitskaya, 2021, p. 393). Las implicaciones de estos hallazgos son dobles: por un lado, los programas con mayor exposición al inglés pueden conllevar un aprendizaje más activo y crítico que aquellos con menor exposición y, por otro, las capacidades lingüísticas académicas de los estudiantes no parecen verse perjudicadas cuando se enseña/aprende a través de una lengua adicional.

Un segundo grupo de investigadores de la Universidad de Alcalá de Henares, dirigido por Ana Halbach, siguió la evolución de las perspectivas de los docentes del PBM respecto al desarrollo del programa durante los primeros cinco años de implantación. El primero de estos estudios mostró que la promesa de métodos más comunicativos, motivadores y centrados en el estudiante fue una de las principales razones por las que los profesores AICLE participantes inicialmente solicitaron puestos en el PBM: estaban entusiasmados por revitalizar la enseñanza del inglés (Fernández Fernández et al., 2005). Estudios posteriores abordaron las dificultades relatadas a medida que los docentes se ajustaban a un modo de enseñanza bilingüe, tales como la falta de materiales y la necesidad de principios metodológicos más claros en el nivel de Primaria (Pena Díaz y Porto Requejo, 2008; Fernández y Halbach, 2011).

La Controversia Profesional: La formación de los Profesores y la Cualificación de los Auxiliares de Conversación

Una cuarta controversia importante tiene que ver con las experiencias y cualificación profesional de los educadores en relación con el PBM. Para poder impartir docencia en inglés en el programa, los profesores de contenido deben estar en posesión de una habilitación lingüística que demuestre su competencia C1, C2 o nativo en este idioma, mientras que los profesores de inglés deben además obtener la certificación para enseñar el currículo de Inglés Avanzado (Comunidad de Madrid, s.f., s.f.b). Su participación se incentiva mediante una bonificación económica para profesores y coordinadores bilingües, así como una reducción de horas lectivas para los coordinadores. Dado que el ingreso al PBM debe contar con el apoyo de la mayoría del Claustro de profesores y del Consejo escolar de cada centro, las autoridades educativas afirman que “toda la comunidad educativa expresa su compromiso y se involucra en la puesta en marcha del programa” (Comunidad de Madrid, s.f.a). Sin embargo, han surgido dudas sobre los efectos del programa en la trayectoria profesional de los docentes y el papel de los auxiliares de conversación contratados para apoyarlos.

En lo que respecta a las experiencias de los docentes, voces citadas en los medios de comunicación advierten sobre la precariedad laboral de los profesores no bilingües y la creciente carga de trabajo de los bilingües, unida a una formación insuficiente. La normativa sobre la contratación de profesores bilingües ha sido criticada por columnistas como Elorduy para *El Salto* en 2017, quien argumenta que se prioriza a los profesores con la citada habilitación lingüística, limitando las oportunidades laborales de quienes no la tienen, aunque hayan obtenido mejores puntuaciones en las oposiciones oficiales. Para los profesores que cuentan con la habilitación lingüística, las condiciones laborales también pueden estar empeorando: según el artículo de Martín-Arroyo de 2017 en *El País*, los recortes presupuestarios han afectado al programa en todas las regiones, y los docentes bilingües en Andalucía denuncian reducciones en el tiempo y los recursos disponibles para la planificación, coordinación y formación. Las oportunidades de formación incluyen una serie de cursos en metodología AICLE disponibles en la plataforma “Innovación y formación” de la CAM, por los cuales los educadores pueden obtener créditos. Sin embargo, la idoneidad de estos esfuerzos ha sido cuestionada por defensores y

detractores del programa que, en sus respectivas entrevistas con *El País* para “Defensores de la educación bilingüe” de Torres Menárguez en 2021 y “Las sombras del bilingüismo” de Martín-Arroyo en 2017, declaran que enseñan 100% en inglés sin formación metodológica previa a la vez que reclaman una mayor regulación y coordinación a nivel regional.

Varios estudios de investigación en Madrid documentan las perspectivas de los profesores sobre la formación recibida en diferentes momentos de la implementación del PBM, indicando que se prioriza la competencia lingüística sobre la metodología en la formación docente desde el principio (Fernández y Halbach, 2011; Pena Díaz y Porto Requejo, 2008). Además, en el 2012/2013, los requisitos de formación obligatorios para los futuros profesores en el PBM habían disminuido para incluir solo la habilitación lingüística C1. Esto se produjo en un momento en que la metodología AICLE cobraba importancia para los docentes, quienes expresaron la necesidad de una mayor formación metodológica en los centros en los que trabajaban, considerando insuficiente la formación voluntaria previa recibida por algunos y denunciando el hecho de que cualquier oportunidad de formación continua se organizaba en su tiempo libre (Cabezuelo Gutiérrez y Fernández Fernández, 2014). En un estudio más reciente (Alonso-Belmonte y Fernández-Agüero, 2021), los profesores del PBM seguían identificando carencias en su preparación metodológica y en sus conocimientos lingüísticos, lo que llevó a las autoras a reivindicar una mayor priorización de la formación permanente por parte de la administración.

Un segundo grupo involucrado en la implementación del PBM son los auxiliares de conversación encargados de proporcionar apoyo lingüístico y cultural a estudiantes y profesores. La mayoría son jóvenes de países de habla inglesa que están a punto de terminar o han terminado recientemente sus estudios de grado. Reciben un salario mensual por ayudar a los profesores en sus tareas diarias, que incluyen el compartir la cultura y la historia de sus países de origen y organizar actividades orales para los alumnos. La CAM establece que no es necesario que tengan formación pedagógica, sino que deben contribuir a la comunidad educativa con entusiasmo y espíritu abierto (Comunidad de Madrid, s.f.a, s.f.b). El papel de estos participantes ha sido cuestionado en la prensa ya que algunos auxiliares de conversación han sido acusados de tener un enfoque frívolo del programa y de estar infracualificados (ver, por ejemplo, el artículo de 2021 de Ferrero y Peinado para *El País*).

Diferentes estudios de investigación muestran que los profesores y los auxiliares de conversación comparten expectativas similares sobre el papel de estos últimos al inicio del curso, pero estas expectativas no siempre coinciden con las experiencias de aula relatadas posteriormente, ni con las funciones estipuladas en las directrices oficiales de la CAM para los auxiliares de conversación (López-Medina y Otto, 2020). Estos hallazgos posiblemente reflejan una falta de formación de ambas partes (Buckingham, 2018; Polo Recuero y Ordoñez Dios, 2020). En el lado positivo, estos investigadores afirman que los profesores y los auxiliares de conversación pueden estar dispuestos a participar en tales esfuerzos en función del entusiasmo que estos últimos expresan hacia sus funciones (Buckingham, 2018) y las colaboraciones más positivas que relatan los profesores más familiarizados con los auxiliares de conversación y sus funciones (Polo Recuero y Ordoñez Dios, 2020).

Discusión/Vías de avance

Las cuatro dimensiones documentadas en el retrato mediático del PBM parecen poner de manifiesto diferentes puntos de conflicto vinculados a la introducción de la educación bilingüe en la enseñanza obligatoria de la región. Duras críticas han encontrado un hueco en diferentes artículos de prensa mediante la articulación de un posicionamiento en contra de este programa. Al mismo tiempo, opiniones más conciliadoras se han abierto camino en diferentes artículos de los medios como forma de reconocer las salvedades del programa, aclarar conceptos erróneos y proponer alternativas de mejora. Ha quedado claro que gran parte del debate tiene un trasfondo político, donde sectores que tradicionalmente abanderan un sistema educativo público cuestionan las verdaderas intenciones de la administración local -gobernada por el grupo conservador Partido Popular- en cuanto a la conceptualización, implementación y promoción del PBM. Asimismo, la falta de una evaluación exhaustiva de los resultados del programa en las asignaturas de contenido ha permitido que las opiniones disconformes circulen más allá de la comunidad escolar y obtengan una importante cobertura informativa.

En el plano lingüístico, la elección del inglés como lengua de instrucción en la mayoría de los centros que participan en el PBM ha suscitado opiniones contrarias. Por un lado, existe la opinión de que el dominio

de la lengua inglesa es indispensable en la sociedad actual, globalizada e interconectada; por otro, existe la creencia de que este sistema no responde a las necesidades que atañen a la diversidad lingüística del alumnado que asiste a los centros públicos bilingües madrileños. Este debate se superpone a una conversación en el ámbito de investigación AICLE, la cual conduce al reconocimiento de la necesidad de atender a lenguas distintas del inglés. Esto se vuelve aún más acuciante ya que AICLE se considera un enfoque plurilingüe (Escobar Urmeneta, 2019, p. 9). Apoyándose en Nikula et. al. (2013), Codó (2023) sostiene que el 95 % de la enseñanza AICLE se realiza en inglés (p. 8), lo que contrasta con una visión pluralista del enfoque que fomenta no solo las lenguas extranjeras, sino también las segundas lenguas, las minoritarias y las de herencia. En este sentido, cabe señalar que los documentos legislativos elaborados recientemente a nivel estatal hacen hincapié en el aprendizaje de lenguas extranjeras como desarrollo de la competencia plurilingüe del alumnado, incluyendo la comunicación y la interculturalidad basadas en la comprensión y el respeto hacia la diversidad cultural y social (Real Decreto 157/2022, 1 Marzo). Aún así, sigue pendiente la cuestión de si este objetivo puede alcanzarse plenamente siendo el inglés prácticamente la única lengua representada en el currículo del PBM.

Además, las expectativas fallidas de dominio de la lengua inglesa como resultado de la asistencia a este programa parece ser un tema recurrente en diferentes artículos de opinión. En el artículo de Torres Menárguez publicado en *El País* en 2021, tanto Marsh como Pérez Cañado reconocían que la idea de alcanzar las mismas habilidades orales en inglés y en español conduce a expectativas erróneas, cuando los objetivos reales de la educación bilingüe están ligados a un objetivo más pragmático de alcanzar la competencia comunicativa, medida por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Es posible que una combinación de factores (sociales, políticos) haya contribuido a crear una imagen algo confusa de los objetivos lingüísticos asociados a este programa. Por el contrario, tales críticas pueden indicar que, en algunos contextos, los centros que se limitan al tiempo mínimo de exposición garantizado por la ley no logran alcanzar el umbral de competencia necesario para una comunicación efectiva en una L2 (Escobar Urmeneta, 2019, p. 8), restringiendo así el contacto de los estudiantes con la lengua meta. Si bien cada situación es única, existe una necesidad apremiante de comprender mejor el potencial de AICLE para impulsar el aprendizaje

de lenguas extranjeras en la enseñanza obligatoria. En este sentido, cabe destacar que los estudios que comparan a los estudiantes AICLE y aquellos que aprenden inglés como lengua extranjera sugieren que los primeros tienen actitudes más positivas hacia el inglés que los segundos, ya que AICLE proporciona situaciones comunicativas mucho más ricas y oportunidades de 'poder hacer' que involucran a los estudiantes y fomentan el desarrollo de la conciencia lingüística (Lasagabaster y Sierra, 2009, p.13). Además, recientemente se ha prestado atención a una comprensión más profunda de las funciones del lenguaje en diferentes materias (lenguaje de las disciplinas y géneros) y la forma en que la lengua y el contenido interactúan en una variedad de actividades interactivas en el aula (Llinares, 2015, p. 58; véase Dalton-Puffer et al., 2022, para las formas en que la interfaz entre contenido y lengua, incluidos los géneros específicos de las asignaturas, se está abordando en la investigación actual sobre AICLE).

En el plano social, se ha acusado al PBM de fomentar las desigualdades principalmente a través de la aplicación de dos políticas – la libre elección de centro y el *streaming*- que ofrecen diferentes niveles de acceso y exposición al inglés. Esta visión contrasta con los preceptos que guían la implementación del programa, basados en garantizar la igualdad de oportunidades para todos. Como sugieren estudios recientes, AICLE puede actuar como nivelador de oportunidades porque el enfoque lingüístico transversal al currículo favorece la alfabetización académica de todos los alumnos (Lorenzo et. al., 2021). La introducción de este enfoque en el currículo de la enseñanza obligatoria evitaría la autoselección que tiende a producirse en los programas voluntarios de AICLE y que puede favorecer a los alumnos con mayor rendimiento que proceden de entornos sociales más favorecidos. Es necesario prestar una mayor atención a los efectos del *streaming* y el *tracking* temprano en la desigualdad (Condrón, 2007; Oakes, 2005; ver Rumlich (2017) para un examen detallado del papel de la selección, la preparación y la composición del aula respecto a la implementación de programas AICLE), así como vías que proporcionan contextos más inclusivos. Por ejemplo, Fernández-Agüero e Hidalgo-McCabe (2020) consideran la reagrupación como una opción - por ejemplo, aglutinar a estudiantes de *Sección* y *Programa* durante clases de contenido que no sean llevados a través de AICLE. A nivel regional más amplio, abogamos por una distribución más equitativa de los recursos entre los centros bilingües y no bilingües

y entre distritos de diferentes niveles de renta. En definitiva, todavía es necesaria una investigación a gran escala para abordar las consecuencias sociales de las políticas de libre elección de centro y de *streaming* para la equidad/desigualdad en la región.

En cuanto a la metodología empleada, los investigadores en el campo de AICLE reclaman una mayor coherencia entre las prácticas pedagógicas y de evaluación, así como una mayor integración del contenido y la lengua. Constatan que los profesores han implementado una serie de cambios metodológicos para compensar las barreras lingüísticas, como más actividades orales, andamiaje y ayudas visuales, pero estas pedagogías de aula no siempre se alinean con las prácticas de evaluación en las asignaturas de contenido, que continúan requiriendo un alto grado de producción escrita (Otto y Estrada, 2019). Además, la precisión lingüística de los alumnos tiene cierto peso en estas evaluaciones, pero a menudo no se enseña de manera explícita en el aula, en parte porque muchos profesores de contenido no se sienten competentes para tratar cuestiones lingüísticas (ibíd.). En el PBM, por tanto, algunos profesores de contenido encuentran difícil asimilar su doble papel en AICLE (Alonso-Belmonte y Fernández-Agüero, 2021, p. 63) y consideran que la lengua extranjera interfiere en su práctica diaria. De cara al futuro, existe la necesidad de desarrollar principios teóricos más claros en relación con la integración del contenido y la lengua, que luego deben traducirse en opciones metodológicas y en materiales específicos de la disciplina para los docentes, y difundirse a través de una formación continua en cada disciplina y en programas a nivel de Máster (Fernández Barrera, 2018; véase Halbach, 2016, cuyo estudio de caso defiende la integración de la teoría y la práctica junto con el desarrollo de una mentalidad reflexiva en los docentes en formación).

En cuanto a la dimensión profesional, el PBM parece haber afectado a todos los docentes de la región. Los profesores bilingües se muestran entusiasmados con la implantación de AICLE, pero pueden correr el riesgo de quemarse como consecuencia de ello, por lo que reclaman más tiempo de planificación y materiales didácticos integrados, así como oportunidades de formación organizadas dentro del horario laboral (p. ej., Fernández y Halbach, 2011). Por su parte, los profesores no bilingües han construido narrativas de resistencia frente al PBM porque los docentes novatos se enfrentan a dificultades para acceder a un puesto y los más experimentados temen ser desplazados (Alonso-Belmonte y Fernández-Agüero, 2021). Con el fin de mejorar las condiciones laborales

de ambos grupos, que son los responsables en última instancia de la implementación de este programa sobre el terreno, es posible que la administración desee revisar (1) las políticas de asignación de profesores, para garantizar su distribución equitativa entre los centros, y (2) la oferta de educación continua, para garantizar que esté disponible para todos los profesores, independientemente de sus compromisos fuera del trabajo.

TA pesar del número limitado de artículos de prensa citados en nuestro análisis, las cuestiones planteadas y su vinculación con los resultados de investigaciones contribuyen a la comprensión de los debates que afectan a AICLE en la actualidad y a la búsqueda de vías de avance (ver Pérez Cañado, 2016, para una descripción detallada de las controversias que actualmente afectan a la caracterización, implementación e investigación en AICLE). Consideramos que la colaboración con otros campos y disciplinas es un paso necesario para abordar las posibilidades y los desafíos de AICLE -presentes y futuros. Además de fortalecer la investigación lingüística aplicada en este ámbito, sostenemos que hay espacio para una agenda interdisciplinar en la investigación AICLE que se apoye en el bi/plurilingüismo, la sociología, la sociolingüística, la educación, la economía política y la política lingüística, con el fin de identificar cómo la implementación de AICLE se asocia a cuestiones y procesos más amplios. Al mismo tiempo, la colaboración con las partes implicadas (por ejemplo, responsables políticos, comunidades educativas, plataformas de acción colectiva) es un paso necesario en la búsqueda de medidas específicas que garanticen su sostenibilidad en términos de equidad en el acceso y resultados en el aprendizaje.

Las líneas de investigación anteriormente señaladas pretenden aportar nuevas vías dado que, como señala Pérez Cañado (2016), AICLE sigue siendo un campo de investigación pujante (p. 22). En lo que respecta a la difusión, es posible que la velocidad de producción de noticias en la actualidad implique en ocasiones una falta de información escrutada y de reflexión ponderada (Le Masurier, 2015; en Dempster et al, 2022, p. 3), y la presión para generar contenido de clickbait podría, de hecho, reflejar una preferencia por el interés periodístico por encima de la objetividad científica (Dempster et al, 2022, p. 18). Si bien esto puede ser una realidad en la forma actual de consumir noticias en línea, los medios de comunicación pueden - y deben - servir de conducto a través del cual los análisis bien informados de diferentes líneas de investigación empírica sobre AICLE y la educación bilingüe, incluidos los hallazgos de datos relevantes y las opiniones en nombre de las principales partes

interesadas, lleguen a un público amplio. Siempre y cuando la intención no sea la simplificación desmesurada o la exageración, los comunicados de prensa tienen la facultad de proporcionar a los lectores información suficiente que les permita comprender mejor las cuestiones relativas a AICLE -así como los debates- y juzgar por sí mismos.

Referencias Bibliográficas

- Acción Educativa. (2017). *El Programa Bilingüe a examen. Un análisis crítico de sus fundamentos*. <https://accioneducativa-mrp.org/wp-content/uploads/2017/10/informe-bilinguismo-2017-low.pdf>
- Alonso-Belmonte, I., y Fernández-Agüero, M. (2021). Teachers' narratives of resistance to Madrid's bilingual programme: An exploratory study in secondary education. *Linguistics and Education*, 63, 1-10. <http://doi.org/10.1016/j.linged.2021.100925>
- Anghel, B., Cabrales, A., y Carro, J.M. (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>
- Babiker, S. (2021, 27 de febrero). Bilingüismo, sobresaliente en segregación escolar. *El Salto Diario*. <https://www.elsaltodiario.com/educacion/bilinguismo-suspenso-en-ingles-notable-en-segregacion>
- Buckingham, L.R. (2018). Language assistants' views on the training provided by bilingual programs in Madrid. *Pulso*, 41, 225-250. <https://doi.org/10.58265/pulso.5174>
- Cabezuelo Gutierrez, P. y Fernández Fernández, R. (2014). A case study on teacher training needs in the Madrid bilingual project. *LACLIL*, 7(2), 50-70. <https://doi.org/10.5294/laclil.2014.7.2.3>
- Codó, E. (2023). Introducing global CLIL: critical, ethnographic and language policy perspectives. In E. Codó (Ed.) *Global CLIL: Critical, ethnographic and language policy perspectives* (pp. 1-24). Routledge.
- Comunidad de Madrid. (2017). *Madrid, Comunidad Bilingüe / Madrid, a Bilingual Community*. Consejería de Educación e Investigación. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016362.pdf>
- Comunidad de Madrid. (s.f.a). *Programa de enseñanza bilingüe en centros educativos*. Portal de transparencia. <https://www.comunidad.madrid/transparencia/informacion-institucional/planes-programas/programa-ensenanza-bilingue-centros-educativos>

- Comunidad de Madrid (s.f.b). *Madrid Comunidad Bilingüe*. <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/madrid-comunidad-bilingue>
- Comunidad de Madrid (s.f.c). Efectos del Incremento en la Libertad de Elección de Centro en la Movilidad de los Estudiantes. <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/efectos-incremento-libertad-eleccion-centro-movilidad-estudiantes>
- Comunidad de Madrid (s.f.d.). La Comunidad de Madrid acreditará el nivel de inglés de más de 60.000 alumnos de centros bilingües de la región. <https://www.comunidad.madrid/noticias/2022/06/08/comunidad-madrid-acreditara-nivel-ingles-60000-alumnos-centros-bilingues-region>
- Comunidad de Madrid (s.f.e.). Datos y cifras de la educación 2022-23. <https://gestion3.madrid.org/bvirtual/BVCM050881.pdf>
- Condron, D.J. (2007). Stratification and educational sorting: Explaining ascriptive inequalities in early childhood reading group placement. *Social Problems*, 54, 139–160. <https://doi.org/10.1525/sp.2007.54.1.139>
- Consejo de Europa (s.f.). *Language and education policy*. <https://www.coe.int/en/web/language-policy/language-policies>
- Dalton-Puffer, C., Hüttner, J., y Llinares, A. (2022). Retrospective and prospective challenges and opportunities. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 10(2), 182-206. <https://doi.org/10.1075/jicb.21021.dal>
- De Vega, B. G. (s.f.). Bilingüismo: Un éxito de coste pequeño. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/especiales/educacion/colegios-bilingues.html#:~:text=El%20biling%C3%BCismo%20tiene%20un%20coste,alumnos%20en%20el%20programa%20biling%C3%BCe>
- Dempster G., Sutherland G., y Keogh, L. (2022). Scientific research in news media: A case study of misrepresentation, sensationalism and harmful recommendations. *Journal of Science Communication* 21(1), 1-23
- Díez, E.J., García Martín, R., y Moreno, A. (2017, 4 de febrero). Bilingüismo: ‘ni se aprende inglés ni science’. *Cuartopoder*. <https://www.cuartopoder.es/ideas/2017/02/04/bilinguismo-ni-se-aprende-ingles-ni-science-2/>
- Elorduy, P. (2017, 1 de mayo). Educación bilingüe en Madrid: This is not a good idea. *El Salto Diario*. <https://www.elsaltodiario.com/educacion/this-is-not-a-good-idea-bilinguismo>
- Escobar Urmeneta, C. (2019). An introduction to Content and Language Integrated Learning (CLIL) for teachers and teacher educators. *CLIL*

- Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(1), 7-19. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.21>
- Fernández, R., y Halbach, A. (2011). Analysing the situation of teachers in the Madrid autonomous community bilingual project. En Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra, y F. Gallardo del Puerto (Eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts* (pp. 103–127). Peter Lang.
- Fernández-Agüero, M., y Hidalgo-McCabe, E. (2020). CLIL students' affectivity in the transition between education levels: The effect of streaming at the beginning of secondary education. *Journal of Language, Identity y Education*, 21, 363-377. <https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1795864>
- Fernández Barrera, A. (2018). An interview with Thomas Morton on CLIL methodology in Spain. *Bellaterra Journal of Teaching y Learning Language y Literature*, 11(1), 96-104. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.763>
- Fernández Fernández, R., Pena Díaz, C., García Gómez, A., y Halbach, A. (2005). La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: Las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto. *Porta Linguarum*, 3, 161–173.
- Ferrero, B. , y Peinado, F. (2021, 24 de noviembre). 17 años sin evaluar el bilingüismo en la comunidad de Madrid. *El País*. <https://elpais.com/espana/madrid/2021-11-24/17-anos-sin-evaluar-el-bilinguismo.html>
- FETE-UGT. (2014). Resultados de la encuesta al profesorado sobre el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid. *UGT Servicios Públicos Madrid*, https://www.ugtspmadrid.es/wp-content/uploads/2017/03/2014-12-05_resltadosEncuestaBilinguismo.pdf
- Gal, S. (2012). Sociolinguistic regimes and the management of “diversity”. In A. Duchêne y M. Heller (Eds.), *Language in Late Capitalism: Pride and Profit* (pp. 22-42). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203155868>
- Halbach, A. (2016). Empowering Teachers, Triggering Change: A Case Study of Teacher Training through Action Research. *Estudios Sobre Educación*, 31, 57-73. <https://doi.org/10.15581/004.31.57-73>
- Halbach, A. y Iwaniec, J. (2020). Responsible, competent and with a sense of belonging: an explanation for the purported levelling effect of CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(2), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1786496>
- Hidalgo McCabe, E. y Fernández-González, N. (2020). Framing “choice” in language education: The case of freedom in constructing inequality.

- En L. Martín Rojo y A. Del Percio (Eds.), *Language and Neoliberal Governmentality* (pp. 69-90). Routledge.
- Hüttner, J., y Smit, U. (2023). Policy, practice and agency: making CLIL work? Insights from Austrian upper secondary technical education. En E. Codó (Ed.), *Global CLIL: Critical, ethnographic and language policy perspectives* (pp. 125-149). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003147374>
- Izquierda Unida: Área de Educación. (2017). *Informe bilingüismo*, <http://oxep.org/wp-content/uploads/2017/01/Bilinguismo-Informe-Area-Educaci%C3%B3n-IU.pdf>
- Lasagabaster, D., y Sierra, J.M. (2009). Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 4-17.
- Llinares, A. (2015). Integration in CLIL: A proposal to inform research and successful pedagogy. *Language, Culture and Curriculum*, 28 (1). <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000925>
- Llinares, A., y Dafouz, E. (2010). Content and language integrated language programmes in the Madrid region: Overview and research findings. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. 95-113). Cambridge Scholars Publishing.
- Llinares, A., y Evnitskaya, N. (2021). Classroom Interaction in CLIL Programs: Offering Opportunities or Fostering Inequalities? *TESOL Quarterly*, 55(2), 366-397. <https://doi.org/10.1002/tesq.607>
- Llinares, A., y Nashaat-Sobhy, N. (2021). What is an ecosystem? Defining science in primary school contexts. *Language teaching for young learners*, 3(2), 337-362. <https://doi.org/10.1075/ltyl.20010.lli>
- López-Medina, B., y Otto, A. (2020). Language assistants' expectations towards their role and main functions: The Case of Madrid's Bilingual Schools. *Porta Linguarum*, 33, 95-109.
- Lorenzo, F., Granados, A., y Rico, N. (2021). Equity in bilingual education: Socioeconomic status and content and language integrated learning in monolingual southern Europe. *Applied Linguistics*, 42(3), 393-413. <https://doi.org/10.1093/applin/amaa037>
- Marías, J. (2015, 17 de mayo). Ni bilingüe ni enseñanza: Los españoles se empeñan en trufar sus diálogos con términos en inglés, mal dichos e irreconocibles. *El País*. https://elpais.com/elpais/2015/05/13/eps/1431541076_553813.html
- Martín-Arroyo, J. (2017, 8 de octubre). Las sombras del bilingüismo: Profesores, sindicatos y expertos cuestionan el programa

- estrella de los 17 Gobiernos autonómicos. *El País*. https://elpais.com/politica/2017/10/06/actualidad/1507284770_581444.html?event=goyevent_log=goyprod=REGCRARTyo=cerrado
- Martín Rojo, L. (2013). (De) capitalising students through linguistic practices. A comparative analysis of new educational programmes in a global era. En A. Duchêne; M. G. Moyer y C. Roberts (Eds.), *Language, migration and social (in) equality: a critical sociolinguistic perspective on institutions and work* (pp. 118-146). Multilingual Matters.
- Mediavilla, M., Mancebón, M.J., Gómez- Sancho, J.M., y Pires, L. (2019). Bilingual Education and School Choice: A Case Study of Public Secondary Schools in the Spanish Region of Madrid. *IEB Working*. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/134081/1/IEB19-01_Mediavilla%2bet.al.pdf
- Murillo, F.J., y Martínez-Garrido, C. (2021). Profundizado en la segregación social de los centros de secundaria en la Comunidad de Madrid. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14 (3), 348-369. <http://doi.org/10.7203/RASE.14.3.18149>
- Nashaat-Sobhy, N., y Llinares, A. (2020). CLIL students' definitions of historical terms, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, <http://doi.org/10.1080/13670050.2020.1798868>
- Nikula, T., Dalton-Puffer, C., y Llinares, A. (2013). CLIL Classroom Discourse: Research from Europe. *Journal of Immersion and Content-based Language Education*, 1(1), <https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.04nik>
- Oakes, J. (2005). *Keeping track: How schools structure inequality (2nd ed.)*. Yale University Press.
- Otto, A., y Estrada, J.L. (2019). Towards an Understanding of CLIL in a European Context: Main Assessment Tools and the Role of Language in Content Subjects. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(1), 31-42. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.11>
- Pena Díaz, C., y Porto Requejo, M. D. (2008). Teacher beliefs in a CLIL education Project. *Porta Linguarum*, 10, 151-161. <https://doi.org/10.30827/Digibug.31786>
- Pérez Cañado, M.L. (2013). Introduction to the Special Issue: Content and language integrated learning (CLIL) and the teaching of languages for specific purposes. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 19, 12-27.
- Pérez Cañado, M.L. (2016). From the CLIL craze to the CLIL conundrum: addressing the current CLIL controversy. *Bellaterra Journal of*

- Teaching y Learning Language y Literature*, 9(1), 9-31. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.667>
- Polo Recuero, B., y Ordóñez Dios, A.F. (2020). Teacher perceptions on the role of language assistants in bilingual physical education. *Pulso*, 43, 75–97.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>
- Real Decreto 29/2013, del 11 de abril, del Consejo de Gobierno, de libertad de elección de centro escolar en la Comunidad de Madrid. http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtmlynmnorma=8095yeli=true#no-back-button
- Relaño Pastor, A.M. (2015). The Commodification of English in: “Madrid, Comunidad Bilingüe”. Insights from the CLIL classroom. *Language Policy*, 14(2), 131-152. <http://doi.org/10.1007/s10993-014-9338-7>
- Ruiz, R. (2023, 9 de marzo). Madrid, a la cabeza de España en aprendizaje del inglés. *La Razón*. https://www.larazon.es/madrid/madrid-cabeza-espana-aprendizaje-ingles_2023050964599bfa22859d000186cc80.html
- Rumlich, D. (2017). CLIL theory and empirical reality – Two sides of the same coin? *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 5(1), 110–134. <https://doi.org/10.1075/jicb.5.1.05rum>
- Sánchez Caballero, D. (2021, 19 de noviembre). Bilingüismo ‘fake’: familias y docentes contra un sistema que según el 80% de su profesorado reduce el rendimiento. *El Diario*. https://www.eldiario.es/sociedad/bilinguismo-fake-familias-docentes-sistema-80-profesorado-reduce-rendimiento_1_8505963.html
- Shepherd, E., y Ainsworth, V. (2017). *English Impact: An evaluation of English language capability*. British Council. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/g303_03_english_impact_report_madrid_web1.pdf
- Somers, T., y Llinares, A. (2021). Students’ motivation for content and language integrated learning and the role of programme intensity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(6), 839-854. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1517722>
- Tompkins, F.L. (2022). Socioeconomic status, English exposure and CLIL motivation in high and low exposure CLIL groups. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 5(1), 41-52. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.67>
- Torres Menárguez, A. (2021a, 14 de julio). Los defensores del bilingüismo: ‘Es un error pensar que los niños hablarán el inglés como el español’.

El País. <https://elpais.com/educacion/2021-07-14/los-defensores-del-bilinguismo-es-un-error-pensar-que-los-ninos-hablaran-el-ingles-como-el-espanol.html>

Torres Menárguez. A. (2021b, 14 de julio). Defenders of bilingual education in Spain: 'It's a mistake to think that students will speak English like they do Spanish' (S. Urra, Trans). *El País*. <https://english.elpais.com/society/2021-07-14/defenders-of-bilingual-education-in-spain-its-a-mistake-to-think-that-students-will-speak-english-like-they-do-spanish.html#?rel=listaapoyo>

Información de contacto: Elisa Hidalgo-McCabe. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación; Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física. Calle del Rector Royo-Villanova, 1, 28040, Madrid (España). E-mail:elisahid@ucm.es