



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO

*AICLE EN LA COMUNIDAD
AUTÓNOMA DE MADRID:
un estudio de caso en centros de
Educación Primaria*



**Facultad de Educación
de Segovia**

Autora: Sandra González Caparroz

Tutora académica: María Antonia Mezquita Fernández

En coherencia con el valor de la igualdad de género asumido por la Universidad de Valladolid, todas las denominaciones que en este documento se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidas por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

“With languages, you are at home anywhere.”

Edward De Waal

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado (TFG) recoge las principales líneas definitorias de la educación bilingüe en nuestro país y, más concretamente, en la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM). Su objetivo es esclarecer sus fortalezas y debilidades, así como conocer la percepción de algunos miembros del profesorado bilingüe al respecto, a través de un estudio de caso, para poder así establecer una serie de conclusiones que puedan resultar útiles de cara a continuar con las líneas de la investigación propuestas en el futuro.

Se parte de una lectura exhaustiva de la literatura relativa a las enseñanzas bilingües de manera que se establezca un estado de la cuestión que nos permita, no solo ubicarnos a nivel teórico, sino también contextualizar e interpretar los resultados de la pequeña investigación cualitativa que ha sido llevada a cabo.

Finalmente, se indican una serie de limitaciones y recomendaciones a considerar como plan de mejora del trabajo de investigación realizado hasta el momento.

Palabras clave: Bilingüismo, Comunidad de Madrid, Educación Primaria, estudio de caso, profesorado

ABSTRACT

This study contains the main characteristics of bilingual education in our country, and, specifically in the Community of Madrid. Its aim is to clarify its strengths and weaknesses, as well as to find out the perception of some members of the bilingual teaching staff in this respect, through a case study, to establish a series of conclusions that could be useful in order to continue with the proposed lines of research in the future.

We begin with an exhaustive reading of several research related to bilingual education to establish a state of the art that allows us not only to place ourselves on a theoretical level, but also to contextualise and interpret the results of the small qualitative research that has been carried out.

Finally, we indicate certain limitations and recommendations to be considered in future studies as a plan of improving the research work that has been done so far.

Keywords: Bilingualism, Community of Madrid, Primary Education, research, case study, teaching staff.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	8
2. JUSTIFICACIÓN	10
3. OBJETIVOS	14
4. MARCO TEÓRICO	15
4.2 MARCO LEGISLATIVO EN EDUCACIÓN BILINGÜE: NIVELES EUROPEO,ESTATAL Y AUTONÓMICO	20
4.2.2 AICLE EN ESPAÑA	21
4.2.3 AICLE EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MADRID (CAM)	23
5. ANÁLISIS DE DATOS	26
5.1 RESULTADOS OBTENIDOS Y SU ANÁLISIS	27
5.2 FORTALEZAS, DEBILIDADES Y PROPUESTAS DE MEJORA DEL PROFESORADO	36
6. CONCLUSIONES	39
7. PROPUESTA DE MEJORA Y LIMITACIONES	42
8. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN	43
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45
ANEXOS	50
ANEXO I. CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO	50

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Descriptores Operativos de la Competencia Plurilingüe.	- 12 -
Tabla 2. Competencias del docente AICLE	- 19 -

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	
Idiomas más hablados del mundo 2021	- 8 -
Figura 2	
Nivel de inglés del profesorado encuestado	- 27 -
Figura 3	
Confianza y comodidad del profesorado respecto al inglés	- 28 -
Figura 4	
Respuestas a la pregunta “¿Cree que la formación del profesorado bilingüe es la adecuada en cuanto a nivel y conocimiento del inglés?”	- 29 -
Figura 5	
Porcentaje de centros que cuenta con personal nativo-inglés.....	- 29 -
Figura 6	- 30 -
Uso de la lengua inglesa en el aula.....	- 30 -
Figura 7	
En clase de inglés se emplea la lengua extranjera.....	- 31 -
Figura 8	
Respuestas para "Se leen los contenidos de la asignatura en lengua extranjera"	- 31 -
Figura 9	
Respuestas para la pregunta "Se escriben los contenidos de la asignatura en la lengua extranjera"	- 32 -
Figura 10	
Porcentaje de maestros que realizan actividades de comprensión oral	- 32 -
Figura 11	
Porcentaje de maestros que realizan actividades de comprensión escrita	- 33 -

Figura 12	
Porcentaje de maestros que realizan actividades de expresión oral	- 33 -
Figura 13	
Porcentaje de maestros que realizan actividades de expresión escrita	- 34 -
Figura 14	
Actividades de vocabulario en el aula de inglés.....	- 34 -
Figura 15	
Actividades de gramática en el aula de inglés.....	- 35 -
Figura 16	
Actividades de pronunciación en el aula de inglés.....	- 35 -
Figura 17	
Porcentaje de centros que lleva a cabo proyectos en inglés o similares.....	- 36 -

1. INTRODUCCIÓN

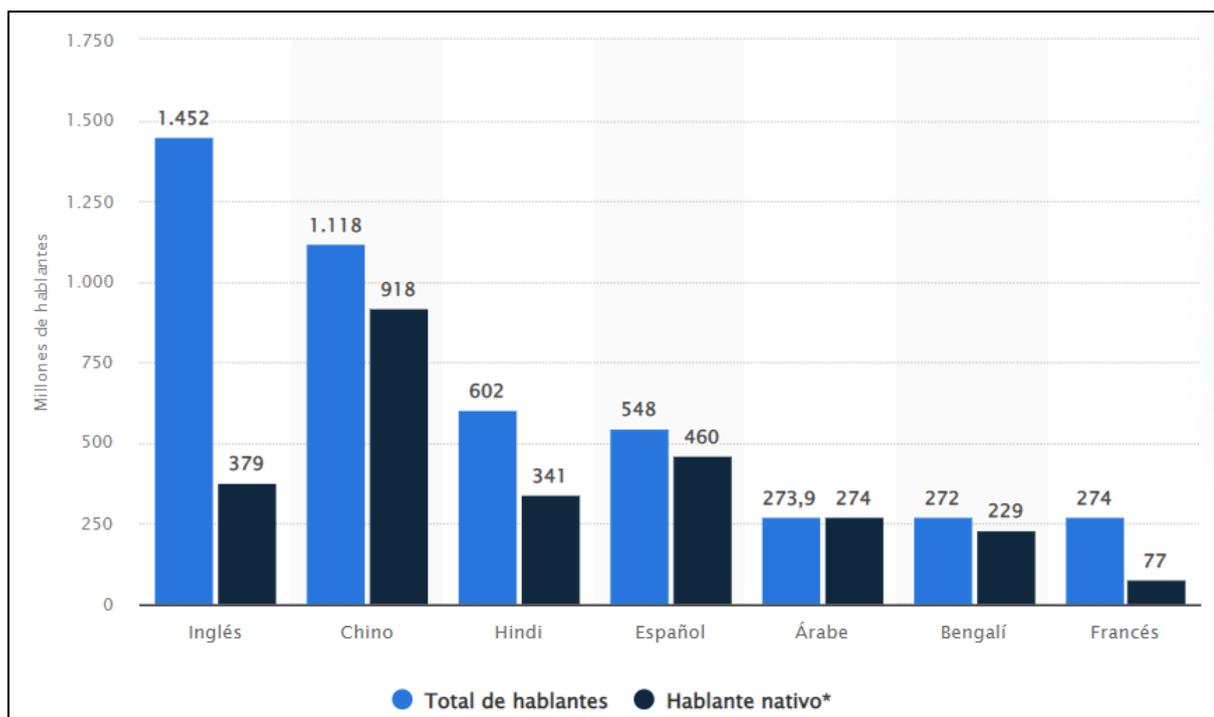
En la actualidad, la sociedad actual es cada vez más exigente y existe una creciente demanda de conocimientos, aptitudes y capacidades por parte de los distintos sectores que nos responsabiliza a nosotros, los educadores, de proporcionar a la ciudadanía del mañana –nuestros estudiantes— todas estas habilidades con las que deben contar para ser lo suficientemente competentes como para formar una parte activa de la sociedad cada vez más globalizada en la que vivimos.

Según el informe sobre Empleabilidad e Idiomas de Adecco, publicado a principios de este mismo año, “el inglés sigue siendo la lengua más demandada en las ofertas de empleo” donde, en el año 2019, un 89’1% de las empresas requerían un adecuado dominio del idioma (Adecco Group Institute, 2022).

Además, uno de los informes más recientes en lo relativo a los idiomas más hablados a nivel mundial llevado a cabo en 2021, refleja cómo el inglés encabeza ese ranking, lo que permite justificar, una vez más, la necesidad de aprender esta lengua para contar con una ciudadanía competente y debidamente preparada.

Figura 1

Idiomas más hablados del mundo 2021



Fuente: Statista <https://es.statista.com/estadisticas/635631/los-idiomas-mas-hablados-en-el-mundo/>

Por todo ello, surge el interés de la autora por analizar cuál es el panorama actual en algunos centros bilingües de la Comunidad de Madrid, partiendo de la literatura y de los distintos estudios que se han llevado a cabo sobre esta materia, cuyo objetivo principal no es más que establecer cuáles son los retos a los que nos enfrentamos en este sentido.

De este modo, el fin principal de este trabajo es realizar un análisis exhaustivo del panorama actual en términos de educación bilingüe en los centros madrileños a través de los relatos de los propios maestros sobre su experiencia en este campo.

Las características de extensión del propio trabajo impiden abordar esta problemática a nivel estatal, lo cual resultaría más enriquecedor a la hora de analizar los puntos fuertes y débiles de la educación bilingüe en nuestro país. Es por ello por lo que la autora acota estas líneas de investigación a través de un estudio de caso a nivel autonómico, de manera que se pueda establecer de algún modo un punto de partida que pueda ser extrapolable en un futuro a líneas de investigación más amplias y poder ser comparadas con el resto de las comunidades.

Asimismo, contaremos con una perspectiva general del estado de la cuestión que nos ocupa y que servirá como impulso para retomar el camino de la enseñanza de una lengua extranjera como es el inglés, teniendo en cuenta las debilidades y fortalezas que pueda tener trabajar en el marco de la educación bilingüe.

En relación con lo anterior, la elección del inglés como objeto y herramienta de aprendizaje surge del propio interés de quien suscribe estas líneas por dicho idioma y su propia curiosidad personal por indagar y descubrir en cierta profundidad cómo se está llevando a cabo este proceso de enseñanza aprendizaje en los centros educativos.

Finalmente, el presente documento se estructura de manera que, en primer lugar, se presentan los objetivos que se persiguen a través de la mencionada investigación, tanto a nivel general como específico. A continuación, la justificación que demuestra el interés a nivel social y educativo que aporta un trabajo de estas características y el marco teórico sobre el que se rige. Posteriormente, la autora analiza cuál es el estado de la cuestión en la Comunidad de Madrid e introduce así la totalidad del estudio de caso que se ha llevado a cabo para, seguidamente, mostrar una serie de reflexiones y consideraciones finales que puedan dar pie a futuras líneas de investigación o sirvan al resto de docentes como una herramienta bibliográfica y complementaria más en términos de educación bilingüe.

2. JUSTIFICACIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG, en adelante) se halla enmarcado dentro de lo establecido en materia de enseñanzas universitarias teniendo en consideración el propio reglamento de la Universidad de Valladolid y el Plan de Estudios del Grado de Educación Primaria al que va dirigido.

Así, la Resolución de 11 de abril de 2013, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del reglamento sobre la elaboración y evaluación del trabajo de fin de grado (aprobado por el Consejo de Gobierno, sesión de 18 de enero de 2012, «B.O.C. y L.» n.º 32, de 15 de febrero, modificado el 27 de marzo de 2013) se basa en las líneas determinadas en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, el cual afirma en su Artículo 12.3 que las enseñanzas universitarias oficiales de Grado “concluirán con la elaboración y defensa de un trabajo de fin de Grado” (p. 10).

La consecución de la presente investigación supone el desarrollo y cumplimiento de una serie de competencias propias del Grado en Educación Primaria, las cuales se encuentran establecidas en la *Guía para el Diseño y Tramitación de los Títulos de Grado y Máster de la Uva* en base al Real Decreto mencionado con anterioridad y que quedan recogidas en la *Memoria de Plan de Estudios del Título de Grado en Maestro –o Maestra– en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid*. Estas competencias, considerando las características del campo de estudio que nos ocupa, son:

1. Demostrar poseer y comprender conocimientos relativos a la Educación, así como un adecuado uso y conocimiento de terminología educativa; conocer “características psicológicas, sociológicas y pedagógicas, de carácter fundamental, del alumnado en las distintas etapas y enseñanzas del sistema educativo” (p. 27) en tanto en cuanto se analiza su proceso de enseñanza-aprendizaje en el campo de la educación bilingüe; conocer “objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación” (p. 28) dentro de la Educación Primaria, de manera que podamos establecer las conclusiones pertinentes al correcto o no tratamiento del bilingüismo en centros de estas características.
2. En lo relativo a los conocimientos y competencias de la persona titulada, y teniendo en cuenta el carácter de indagación del presente TFG, se crea en cierto modo un trabajo interdisciplinar, en este caso Universidad- Escuela, en el que los objetivos se hallan centrados en el propio aprendizaje (p. 28).

3. Con relación al desarrollo de la capacidad de búsqueda e interpretación de información, “ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información” (p. 28), sin lo cual no sería posible llevar a cabo el presente estudio.

Estos ítems son los principales en lo concerniente a la correspondencia entre el propio trabajo y la formación académica de la autora. Si bien resulta imperativo destacar otras competencias que también resultan necesarias a lo largo de su elaboración y que igualmente se encuentran enmarcadas dentro de *la Memoria de Plan de Estudios del Título de Grado en Maestro –o Maestra– en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid* como son: mostrar interés y preocupación por alcanzar una mejora educativa, colaborar con el conjunto de agentes implicados en el sector y “desarrollar un compromiso ético en su configuración como profesionales” (p. 29).

Para el desarrollo del conjunto del trabajo, se han tenido además en consideración las líneas legislativas por las que se rige el sistema educativo español en la actualidad; es decir, el reciente Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, dentro del marco legislativo de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, más comúnmente conocida como LOMLOE.

La reciente entrada en vigor de dicha ley hace que los centros educativos se encuentren todavía en la fase de conocer cuáles serán las nuevas líneas de trabajo a partir de la ley mencionada anteriormente. Por lo que, teniendo en cuenta su escalonada implementación a lo largo de los tres próximos años, también se considerará lo establecido en la anterior legislación. Concretamente, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), la cual se instaura de manera simultánea junto con el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Del mismo modo, y dado que la investigación se centra en los centros educativos de la Comunidad de Madrid, se considerará lo establecido en el Decreto 17/2018, de 20 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se modifica el Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria, con el fin de que se conozca también cuál es el tratamiento de esta lengua extranjera dentro de las líneas curriculares autonómicas y cuál es la correlación que existe con la enseñanza bilingüe. Las bases de este decreto se enmarcan en las anteriores leyes mencionadas:

el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria y LOMCE.

Una vez enumeradas las leyes por las que se rige tanto el sistema educativo español como dentro de la propia Comunidad de Madrid, se procede a desarrollar las principales características que definen nuestro currículo educativo.

En primer lugar, resulta relevante señalar que el objetivo principal de la Educación Primaria según el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, consiste en preparar al alumnado para el ejercicio de una ciudadanía activa y proporcionarle las herramientas y capacidades necesarias para ello, además de adquirir una serie de competencias que le permitan, igualmente, ser miembro partícipe de la sociedad de manera democrática y justa.

En este sentido, y continuando con las líneas de la anterior ley mencionada, la educación debe desarrollar la Competencia Plurilingüe (CP) del alumnado de manera que se cumpla lo siguiente:

Tabla 1

Descriptorios Operativos de la Competencia Plurilingüe

Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...	Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...
CP1. Usa, al menos, una lengua, además de la lengua o lenguas familiares, para responder a necesidades comunicativas sencillas y predecibles, de manera adecuada tanto a su desarrollo e intereses como a situaciones y contextos cotidianos de los ámbitos personal, social y educativo.	CP1. Usa eficazmente una o más lenguas, además de la lengua o lenguas familiares, para responder a sus necesidades comunicativas, de manera apropiada y adecuada tanto a su desarrollo e intereses como a diferentes situaciones y contextos de los ámbitos personal, social, educativo y profesional.
CP2. A partir de sus experiencias, reconoce la diversidad de perfiles lingüísticos y experimenta estrategias que, de manera guiada, le permiten realizar transferencias sencillas entre distintas lenguas para comunicarse en contextos cotidianos y ampliar su repertorio lingüístico individual.	CP2. A partir de sus experiencias, realiza transferencias entre distintas lenguas como estrategia para comunicarse y ampliar su repertorio lingüístico individual.
CP3. Conoce y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en su entorno, reconociendo y comprendiendo su valor como factor de diálogo, para mejorar la convivencia.	CP3. Conoce, valora y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad, integrándola en su desarrollo personal como factor de diálogo, para fomentar la cohesión social.

Fuente: Real Decreto 157/2022

Esto supone que, dadas las características y necesidades de la sociedad actual, el alumno no solo debe ser competente lingüísticamente, sino también contar con un manejo debidamente competente de una lengua distinta a la materna. De ahí que el presente trabajo se centre en el análisis del funcionamiento de la enseñanza bilingüe en los centros educativos de forma que se pueda observar si se está cumpliendo o no con la formación en materia de Competencia Plurilingüe. Así, y según el Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el

que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria, “el conocimiento de la lengua inglesa ofrece nuevas oportunidades en una sociedad abierta y globalizada” (p. 11).

Desde el panorama laboral y profesional se exige a la ciudadanía un conocimiento y manejo del inglés debidamente competente, por lo que, desde la escuela, tal y como afirma Palacios-Hidalgo (2020, p. 90), en su artículo sobre la efectividad de los programas bilingües en nuestro país, se busca que los alumnos desarrollen esta habilidad que en un futuro les será requerida en la gran mayoría de puestos de trabajo.

Cabe destacar que Gutiérrez y Del Barrio (2013, p. 314) establecen, en primer lugar, en su análisis de los programas *Content and Language Integrated Learning* (CLIL, en adelante), que realizar un estudio del panorama actual del bilingüismo en nuestro país no resulta una tarea sencilla, pues se trata de un enfoque de carácter sumamente heterogéneo al aplicarse de manera diferente según la Comunidad Autónoma en la que nos encontremos. Por ello, para la puesta en marcha de esta investigación, se decidió acotar la temática a una única Comunidad Autónoma como es la Comunidad de Madrid, siendo igualmente consciente la autora de no poder contar con el relato del conjunto de centros presentes en dicho territorio por cuestiones obvias, pero con la idea y la esperanza de obtener la información suficiente como para poder establecer una serie de conclusiones y reflexiones significativas.

El inglés, como segunda lengua extranjera —así como su proceso de enseñanza-aprendizaje—, es el principal detonante motivacional para la autora a la hora de realizar un trabajo de estas características, no solo por el interés personal por el idioma *per se*, sino por la inquietud, compromiso y preocupación por el tratamiento educativo que recibe dicha lengua en los centros.

3. OBJETIVOS

Tal y como ha quedado expresado con anterioridad, la principal razón de ser de este TFG es indagar en el panorama bilingüe de manera que sirva de precedente, no solo para tener en cuenta la percepción de los profesionales docentes, sino también para comprender la perspectiva de las diversas opiniones que giran en torno al modelo de enseñanza que nos ocupa. Por ello, el objetivo que se busca alcanzar a través de la investigación son los siguientes:

1. Obtener y analizar una panorámica general de los puntos fuertes y débiles de la educación bilingüe en la Comunidad de Madrid que sirva como precedente para futuras líneas de investigación.

De este objetivo principal emanan necesariamente los siguientes, los cuales nos permitirán alcanzar nuestro propósito de una manera más completa y significativa:

2. Analizar cuál es la opinión generalizada de los docentes respecto a la educación bilingüe.
3. Analizar cómo se está llevando a cabo la educación bilingüe en los centros y de qué manera se cumplen o no los objetivos de este proyecto.
4. Obtener una serie de líneas de actuación clave que puedan ser comunes entre todos los centros participantes en la investigación, de manera que se puedan extrapolar a otros como propuesta de mejora.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 DEFINICIÓN DE BILINGÜISMO Y CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE

La Real Academia Española (RAE) define el concepto bilingüismo como “uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona” (s.f.), por lo que la educación bilingüe proporcionaría al estudiante la capacidad de ser competente lingüísticamente en más de una lengua. Es importante diferenciar los conceptos “bilingüismo” y “educación bilingüe” pues, en nuestro caso, un alumno puede ser bilingüe a causa de que en el hogar pueda hablarse más de una lengua. No obstante, en términos de educación bilingüe, es relevante destacar que no solo se trata del aprendizaje del idioma inglés en sí mismo, tal y como veremos a continuación.

Por otra parte, algunos autores aseguran que una persona es bilingüe cuando “además de su primera lengua, tiene una competencia parecida en otra lengua y [...] es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia” (Siguán y Mackey, 1986, citado en Ruiz de Austri, 2015, p. 12). Por otra parte, otros estudiosos, como Weinrich, afirman que “la práctica de utilizar dos lenguas de forma alternativa se denominará [...] bilingüismo y las personas implicadas bilingües” (1953, 5, citado en Ruiz de Austri, 2015, p. 12).

El dominio de un idioma como es el inglés supone una necesidad social cada vez más extendida debido, entre otros, al carácter cada vez más heterogéneo de los territorios en cuanto a la procedencia de su población (Molina, 2003). En este sentido, el inglés es la lengua de intercambio más hablada y, por tanto, la más demandada y requerida a nivel social si pretendemos contar con una formación competente y adecuada a las características de la sociedad actual.

Es notable apuntar, por otro lado, que la controversia que puede generar valorar si, en nuestro caso, un alumno es o no es bilingüe y las herramientas a las que se acude para estimarlo, como pueden ser las diversas pruebas escritas u orales que se deben superar y si estas son suficientemente objetivas o capacitarán al individuo para, efectivamente, ser capaz de comunicarse con otro hablante de manera eficaz.

A este respecto, Ruiz de Austri (2015) destaca la opinión y la perspectiva de diversos autores y sus diferencias e indica cómo, según Prisbrey, el bilingüismo debe permitirnos contemplar el mundo con el punto de vista de los dos idiomas dominados:

El bilingüismo es el poder de percibir el mundo desde la perspectiva de los dos idiomas. O sea, eres bilingüe cuando puedes sentir el significado de las palabras de los dos idiomas en vez de depender de uno, para traducir el otro. Si puedes mirar a tu alrededor y observar el mundo entero completamente en el idioma extranjero, o cuando el idioma existe más allá de las palabras y existe en conceptos e ideas, cuando piensas en el otro idioma y vives en los dos a la vez, serás bilingüe. (2013, 19, citado en Ruiz de Austri, 2015, p. 13)

Esta idea enfatiza la idea de convivir con ambos idiomas sin la necesidad apremiante de acudir a traducciones constantes, sino de saber lidiar con ambas lenguas al mismo nivel en todas sus vertientes. Por otra parte, Bloomfield va más allá y asegura que se trata, prácticamente, de una cuestión natural en la que “un bilingüe debe poseer un dominio de dos o más lenguas, igual que el de un nativo” (1933, p. 56, citado en Ruiz de Austri, 2015, p. 13).

Además de sus múltiples definiciones, si nos centramos en el desarrollo del lenguaje de los alumnos, es imperativo tener en cuenta los diferentes tipos de bilingüismo que pueden darse y, además, las consecuencias de contar con uno u otro en función de la capacidad del hablante en el uso del idioma en cuestión. Para ello, emplearemos un artículo de Signoret (2003) en el que se resume, en palabras de lingüistas y neuropsicólogos, cómo debe darse el bilingüismo y cuáles son los tipos más destacables a tener en cuenta de cara no solo al aprendizaje sino también a la enseñanza de una lengua, pues somos nosotros, los maestros, los responsables del desarrollo del bilingüismo en las aulas y de seleccionar la forma más idónea para ello.

A tenor de Signoret, el bilingüismo debe ser “coordinado, completo, igualitario y aditivo” y, como veremos en el análisis de los resultados de la investigación, en ocasiones puede suceder que el aprendizaje de una lengua distinta a la materna pueda darse de manera *sustractiva, subordinada e incompleta*, es decir, “denota un desequilibrio de desarrollo lingüístico de los dos idiomas” (2003, p. 9) o que el propio “contexto social percibe que este bilingüismo puede ser un riesgo de pérdida de identidad” (2003, p. 10).

No cabe duda de que el aprendizaje de una lengua es crucial para el desarrollo de la conciencia lingüística del individuo, pero, más allá de ello y considerando el contexto educativo como escenario principal donde tiene lugar este aprendizaje, el docente debe ser consciente de la importancia que ello implica también para el desarrollo cognitivo y la comprensión del mundo más allá del aula y de las asignaturas. Se trata de dotar al alumno de capacidad para entenderse con el mundo que le rodea, para ser capaz de resolver problemas y, sobre todo, comunicarse y comprender el contexto en el que vive.

En palabras de Signoret: “al desarrollar un bilingüismo equilibrado y completo que promueve la conciencia lingüística, el niño transfiere esa habilidad a otras áreas de conocimiento, la capacidad metalingüística puede beneficiar entonces otras disciplinas escolares.” (2003, p. 16). De nuevo queda aquí reflejada la importancia de tratar el bilingüismo en los centros educativos de una manera integrada y entendiendo realmente el porqué del aprendizaje de una lengua extranjera y su papel en el desarrollo del alumno, tanto a nivel lingüístico-cognitivo como competencial y profesional.

En base a todo lo anteriormente apuntado, se muestra la vasta amplitud del concepto “bilingüe” según se tengan en cuenta las diferentes capacidades del hablante y su valía para desenvolverse en diversas situaciones comunicativas. Así, desde el sistema educativo existe una preocupación y compromiso por formar al alumnado en materia de lengua extranjera, en este caso el inglés, de manera que su formación sea lo más completa y adaptada posible a las necesidades sociales y, por supuesto, del mercado laboral.

En el informe Eurydice del año 2017 sobre la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa, se aborda el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE, en adelante) “para describir los programas en que se usa una lengua diferente a la de escolarización para impartir determinadas materias curriculares distintas a las propias lenguas” con el propósito de “aumentar la competencia de los estudiantes en lenguas distintas a la de escolarización” (p. 55). Se trata de un programa que comenzó a imponerse en la década de los noventa en Europa (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2006).

En base a lo anterior, se han establecido cuatro objetivos principales —socioeconómico, sociocultural, lingüístico y pedagógico, respectivamente— que deben tener en cuenta el conjunto de agentes educativos para cumplir satisfactoriamente con la razón de ser del AICLE, según la Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2006, p. 22):

- Preparar a los alumnos para la vida en una sociedad cada vez más internacional y mejorar su perspectiva laboral.
- Transmitir valores de tolerancia y respeto al resto de culturas a través de la lengua de aprendizaje del AICLE.
- Desarrollar aptitudes lingüísticas que sirvan de vía de comunicación eficaz y motivación del alumnado para aprender nuevas lenguas.
- Conocer una determinada materia a través de métodos innovadores y distintos.

Es importante destacar, en este sentido, que el objetivo principal de aprendizaje no es la lengua *per se*, sino aumentar la exposición del alumnado a la misma y emplearla como lengua vehicular para el conocimiento del resto de materias. De esta manera, “[a] diferencia de las metodologías tradicionales, que buscan únicamente desarrollar las destrezas del idioma, CLIL (las siglas en inglés para AICLE), promueve el aprendizaje del inglés a través de la construcción en lugar de la instrucción” (Coyle *et al.*, 2010, citado en Barberán & Reza, 2021, p. 3).

Además, el enfoque AICLE otorga mayor relevancia a la fluidez de la comunicación que a la corrección de la misma, donde los errores son considerados como un aspecto natural en el proceso de aprendizaje (Cendoya, Di Bin y Peluffo., 2008, p. 66). Esta fluidez hace que el alumnado deba “usar el idioma para comunicarse con una gran variedad de propósitos y esto los lleva a expandir sus recursos lingüísticos frente a la complejidad de la tarea para así responder a las exigencias de los contenidos que están aprendiendo” (Cendoya, Di Bin y Peluffo, 2008, p. 66). Esto supone, por tanto, que la programación docente deba estar debidamente diseñada, de manera que cumpla con el objetivo principal de este enfoque de enseñanza y que pueda así garantizar su efectividad y una correcta formación del alumnado.

Otro factor importante para que el enfoque AICLE sea efectivo es el perfil y la formación del docente de manera que sea competente. Tanto es así, que se ha definido un Marco Común Europeo para la Formación del Profesor AICLE (Marsh *et al.*, 2010, citado en Custodio, 2019, p. 664) en el que se explicitan las características que debe tener el maestro para poner en práctica de manera adecuada estos principios metodológicos (Tabla 2).

Tabla 2

Competencias del docente AICLE

<p style="text-align: center;">Competencia Pedagógica</p> <p style="text-align: center;">Aplicar los principios por los que se rige el enfoque AICLE</p>
<p style="text-align: center;">Competencia Organizativa</p> <p style="text-align: center;">Conocer cómo configurar todos los elementos presentes en el enfoque</p>
<p style="text-align: center;">Competencia Interpersonal y Colaborativa</p> <p style="text-align: center;">Crear un ambiente laboral socioafectivo</p>
<p style="text-align: center;">Competencia para la reflexión y el desarrollo personal</p> <p style="text-align: center;">Actualizarse de manera periódica en materia educativa y profesional</p>
<p style="text-align: center;">Competencia lingüística</p> <p style="text-align: center;">Proporcionar al alumnado una educación bilingüe de calidad</p>

Fuente: elaboración propia a partir del Marco Común Europeo para la Formación del Profesor AICLE.

En el momento en el que el centro educativo se interesa y aplica el enfoque AICLE en sus aulas debe conocer no solo sus principales características y objetivos, sino contar con maestros que, además de demostrar un adecuado dominio del idioma, sean debidamente conocedores de los principios metodológicos de este estilo de enseñanza.

Para que todo lo anterior pueda verse satisfecho, Cendoya et al. (2008) aseguran de nuevo que la motivación del profesorado es crucial de manera que se generen “entornos ricos para que se desarrolle el proceso de enseñanza/aprendizaje de forma exitosa” (p.67) y poder además “desarrollar un método didáctico especial, en el que el aprendizaje de la materia no lingüística no se hace en una lengua extranjera sino con y a través de una lengua extranjera” (p.65).

Custodio (2019) anticipa, en su artículo para la revista *Padres y Maestros*, una serie de retos que podrían garantizar el éxito de los programas bilingües en nuestro país, que, al término de la investigación, podremos comprobar si coinciden o no con la realidad de los docentes. Estos retos se resumen en tres premisas que, a su parecer, resultan imprescindibles tras realizar

un análisis el panorama educativo que nos ocupa: formación integral del profesorado, más allá de su indiscutiblemente necesaria competencia lingüística; mejoras en la formación inicial y permanente de los docentes acorde a sus competencias y perfiles; y, por último, contemplar la competencia AICLE como un todo “y no exclusivamente la competencia lingüística que, aunque imprescindible, no es suficiente para garantizar una enseñanza bilingüe de calidad” (p.30).

4.2 MARCO LEGISLATIVO EN EDUCACIÓN BILINGÜE: NIVELES EUROPEO, ESTATAL Y AUTONÓMICO

4.2.1 AICLE EN EUROPA

A lo largo de la década de los setenta y ochenta, varios centros educativos de Quebec (Canadá) decidieron impartir sus clases tanto en inglés como en francés, previa petición de las familias de habla inglesa al encontrarse en un territorio francófono. Aunque el panorama canadiense no es directamente extrapolable a los países europeos, esto supuso un comienzo para los centros educativos. Debido al éxito de estos programas, comenzaron a dedicar mayor atención al resto de idiomas distintos al propiamente materno (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2006, p. 7).

La Resolución del Consejo de 1995 referida a “la enseñanza en lengua extranjera, en las clases en que se imparta una enseñanza bilingüe, de asignaturas distintas de las lenguas” (Eurydice, 2006, p. 8) significó uno de los principales documentos referidos al AICLE en Europa, donde se insiste, además, en la formación del profesorado y el intercambio de estudiantes con el fin de promover eficazmente el desarrollo del aprendizaje de la lengua.

También en esa fecha surge, por parte de la Comisión Europea, *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*, donde se ponen de manifiesto las prácticas más eficaces para que los ciudadanos de la Unión Europea (UE) sean capaces de aprender y dominar tres lenguas del continente (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2006, p. 8).

A lo largo de los años, son varios los programas europeos que han ido viendo la luz en materia AICLE, como es el Programa Sócrates 2000-2006 en su Acción Comenius, por medio del cual se promueve la movilidad de los docentes de diversas disciplinas que quieran o impartan clase en una lengua extranjera; así como la Acción Erasmus, donde se ofrecen recursos económicos y actividades multidisciplinares en el aprendizaje de materias en lenguas distintas a la materna (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017, p. 2). Además, existe la posibilidad

de realizar prácticas internacionales, las cuales son gestionadas y ofertadas por los Servicios de Relaciones Internacionales de las universidades de origen.

En 2001, Año Europeo de las Lenguas, contribuyó del mismo modo a la promoción de este tipo de enseñanzas, pero fue en marzo de 2002, cuando en Barcelona el Consejo Europeo requirió a sus Estados Miembro y a la Comisión Europea una gran labor y esfuerzo para asegurar la enseñanza de, al menos, dos lenguas extranjeras desde el inicio de la escolarización. Se estableció así en 2002 el Plan de Acción 2004-2006 donde se afirma que el AICLE debe estar inmerso en uno de los objetivos de la UE dentro del aprendizaje de una lengua (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2006, p. 9).

Siguiendo de nuevo el informe anterior, hay que apuntar que, en la actualidad, se imparten enseñanzas de tipo AICLE en la mayoría de los países europeos como parte de un objetivo de avance y cooperación común. En aquellos en los que aún no está del todo inmerso este tipo de enseñanzas, es debido a “factores históricos o de aislamiento geográfico” (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2006, p.14).

Por otro lado, es importante destacar que, a pesar de ser una enseñanza que forma parte de un mismo marco político, territorial y educativo, existen algunos criterios de selección por parte de algunos países donde se deben reflejar una serie de condiciones concretas para poder acceder y ser beneficiario del AICLE, generalmente a través de alguna prueba escrita, entrevista u otro instrumento que demuestre la capacidad del alumno en el dominio de la lengua empleada en el AICLE (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2006, p. 21). En el caso de nuestro país, no es necesario ningún procedimiento selectivo para disfrutar de este tipo de enseñanzas.

4.2.2 AICLE EN ESPAÑA

Dada la preocupación e interés desde el ámbito europeo por ofrecer una enseñanza bilingüe, nuestro país cuenta con unas directrices y normativas expresas en este sentido mediante las cuales se pretenden alcanzar los objetivos marcados en el AICLE. Por ello, se enunciará, en un primer lugar, la legislación mediante la cual se rigen estas enseñanzas para, posteriormente, proceder a la presentación de la panorámica actual de España en materia AICLE.

En este sentido, se tiene en cuenta, por un lado, lo dictaminado en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER) elaborado por el Consejo de Europa (2020), donde se especifican los niveles de dominio que se deben alcanzar a lo largo de la

escolarización, así como el nivel de competencia docente (Custodio, 2018, p. 54), así como el Porfolio Europeo de las Lenguas, complementario al documento anterior, donde la ciudadanía puede compartir experiencias y recursos en materia del aprendizaje de una lengua (Custodio, 2018, pp. 94-95).

Los dos recursos anteriores se encuentran enmarcados, según Custodio (2018, p. 94), en el informe sobre “La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español Curso Escolar 2012/13”, publicado en Eurydice España-REDIE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013, en Custodio, 2018, pp. 94-95).

Además, desde 1996, el Programa Educativo Bilingüe (PEB) pretende que los alumnos sean capaces de desenvolverse en las distintas culturas e idiomas presentes en el continente, facilitándoles para ello el conjunto de competencias oportunas, tal y como se refleja en la web del Ministerio de Educación y Formación Profesional¹. Dicho programa se desarrolla en conjunto con el propio Ministerio, la Delegación Española de la Fundación *British Council* y aquellas CCAA interesadas en el mismo. Actualmente, se inicia en el segundo ciclo de Educación Infantil hasta el Cuarto Curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en 91 centros públicos de Educación Primaria y en 58 centros de ESO.

Por su parte, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, afirma, en su Artículo 13.1, que “las Administraciones educativas podrán establecer que una parte de las asignaturas del currículo se impartan en lenguas extranjeras sin que ello suponga modificación de los aspectos básicos del currículo regulados en el presente real decreto” (p. 19358). Los centros interesados en impartir materias en lenguas extranjeras deberán tener en cuenta la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

Además, y como se ha visto con anterioridad, la formación del docente es crucial para que el AICLE sea verdaderamente efectivo. Es por ello por lo que, además de la propia formación universitaria requerida para el ejercicio de la docencia, existe una serie de formaciones complementarias que, no solo habilita, sino capacita a los maestros en materia AICLE, como, por ejemplo, másteres universitarios específicos en este campo u otras iniciativas llevadas a cabo por el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE), así como el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) (Palacios-Hidalgo *et al.*, 2018, pp. 144-145).

¹ <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/british-council/programa.html>.

Por último, y siguiendo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa, se requiere a los docentes estar en posesión de un certificado que acredite bien un nivel B2 (“usuario autónomo avanzado”) o bien C1 (“usuario competente con dominio operativo eficaz”) en el que se demuestre su nivel de competencia con la lengua extranjera (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017, p. 12).

4.2.3 AICLE EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MADRID (CAM)

Tras determinar cuáles son las características del AICLE en Europa y España, se procede ahora a observar cuál es la situación en el territorio geográfico que nos interesa para el estudio, en este caso, la Comunidad de Madrid (CAM, en adelante).

Desde su Portal de Transparencia², se afirma que el programa de enseñanza bilingüe está presente en los centros públicos desde 2004, tanto a nivel de Educación Primaria como en Educación Secundaria. Según afirman, en el curso 2017/18, la CAM contaba con un total de 369 colegios públicos bilingües, 152 institutos y 205 colegios bilingües concertados privados, 61 ofrecen además estas enseñanzas en Educación Secundaria (s.f.).

En el curso 2017/2018, 35 colegios ampliaron estas enseñanzas a la etapa de Educación Infantil, reguladas por la Orden 1120/2022, de 6 de mayo, de la Consejería de Educación, Universidades, Ciencia y Portavocía del Gobierno, por la que se regula la extensión del Programa Bilingüe Español-Inglés al Segundo Ciclo de Educación Infantil en todos los colegios públicos bilingües de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid (BOCM de 18 de Mayo de 2022).

La normativa por la que se rigen este tipo de centros es la Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, de la Consejería de Educación, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid, en la que se refleja que se podrán impartir en lengua inglesa todas las materias, a excepción de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas, siendo estas preferentemente del área de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, hasta alcanzar el 30% del horario escolar (incluyendo la propia asignatura de Inglés).

Esa misma orden, en su artículo sexto, asegura que los maestros que impartan esas asignaturas en inglés deben estar en posesión de la debida habilitación “para el desempeño de puestos bilingües” (p. 4), según lo establece la Orden 1275/2014, de 11 de abril, de la Consejería

² <https://www.comunidad.madrid/transparencia/informacion-institucional/planes-programas/programa-ensenanza-bilingue-centros-educativos>.

de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula el procedimiento de obtención de la habilitación lingüística en lengua extranjera para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos y en centros privados sostenidos con fondos públicos, de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, de la Comunidad de Madrid (BOCM de 15 de Abril de 2014).

Por su parte, existe un convenio entre la CAM y *The British Council*, regulado por la Resolución de 26 de octubre de 2020, de la Secretaría General Técnica, por la que se publica el Convenio con la Delegación en España de la Fundación *British Council* y la Comunidad de Madrid, para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas, con el objetivo de “establecer un marco de colaboración entre el MEFP, el *British Council* y la Comunidad de Madrid” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, p. 95291) en torno a un proyecto curricular en conjunto y un seguimiento del programa que permita aplicarlo de manera significativa a lo largo de los años.

Por último, hay que añadir que, desde este mismo año, la Comunidad de Madrid ofrece un Plan de Formación en Lenguas Extranjeras desde el que se llevan a cabo diferentes cursos en línea y presenciales con el objetivo de que aquellos maestros habilitados que imparten sus clases en centros bilingües continúen formándose y actualizándose en este campo de la enseñanza. Este Plan se lleva a cabo desde la Consejería de Educación, Universidades, Ciencia y Portavocía mediante la Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza³.

Para comprobar el nivel de aprendizaje y competencia lingüística del alumnado inmerso en el AICLE, *Trinity College London* y *Cambridge English Assessment* son las empresas encargadas de llevar a cabo las evaluaciones pertinentes en 3º y 6º de Educación Primaria, respectivamente.

En este sentido, durante el curso 2016/2017 se examinaron un total de 17.036 alumnos en 3º de Educación Primaria, de los que el 93,6% obtuvo al menos un nivel A1 (principiante). El 51,3% superó el nivel A1+ en lo referido a competencia oral. En sexto curso, fueron un total de 12.222 alumnos examinados, de los cuales el 82,5% superó el nivel A2 (elemental) en las cuatro destrezas examinadas (comprensión y expresión oral y escrita). Un 56,3% superó el nivel B1 (Consejería de Educación e Investigación. Comunidad de Madrid, 2018).⁴

³ https://innovacionyformacion.educa.madrid.org/PFLE_2022.

⁴ Fuente: Informe sobre la Evaluación del Programa de Enseñanza Bilingüe de la Comunidad de Madrid (Junio, 2018). Disponible en https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/sgea_eval_informe_programabilingue.pdf.

Los retos a los que se presenta en la actualidad el Programa Bilingüe de la CAM (Consejería de Educación e Investigación. Comunidad de Madrid, 2018) son los que se incluyen a continuación⁵:

- Flexibilización: adaptar el programa a cada centro educativo y alumno de manera individual.
- Integración: atender las necesidades educativas especiales del alumnado y crear nuevos centros en aquellas zonas más desfavorecidas.
- Formación del profesorado: potenciar esta formación como síntoma de calidad y vanguardia.

Es por ello por lo que, mediante el presente documento, se pretende observar y analizar cuál es el alcance del AICLE en la CAM y si, poco a poco, se va cumpliendo con los retos anteriormente mencionados.

⁵ Fuente: Informe sobre la Evaluación del Programa de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid (Junio, 2018). Disponible en: <https://cutt.ly/kwrCHzEJ>

5. ANÁLISIS DE DATOS

Con el fin de realizar el análisis de datos, partiremos de la base de la realización de una investigación cualitativa pues, dada la naturaleza de los objetivos a cumplir con la misma, se trata de la que más se ajusta a lo que se pretende estudiar. En este sentido, se busca comprobar cuál es la percepción del maestro encuestado respecto a la educación bilingüe y su manera de abordarla en el aula, por lo que estamos lejos de querer analizar cifras, sino experiencias y vivencias.

De acuerdo con autores como Stake, se trata de “describir e interpretar algunos fenómenos humanos, a menudo en palabras propias de los individuos seleccionados”. Se busca, por tanto, el análisis de una realidad concreta como es la que nos ocupa donde “el investigador no descubre, sino que construye el conocimiento” (1995, p. 23, citado en Balcázar et al., 2008).

Como herramienta de recogida de datos, se ha empleado un cuestionario a modo de encuesta el cual ha sido difundido y compartido con diversos centros y profesorado a lo largo de la Comunidad de Madrid, de manera que la muestra fuese lo más heterogénea posible, proveniente de diferentes centros educativos y distintas zonas geográficas de la comunidad. Se han logrado analizar las respuestas de un total de quince maestros. (Ver Anexo 1).

En cualquier caso, hay que añadir que los resultados podrían variar si nos centramos en una única zona o en un tipo específico de centro educativo o profesorado. Sirva como ejemplo el hecho de que el tipo de educación o colegio de la zona norte de la Comunidad de Madrid no es el mismo que el que se puede encontrar en la zona sur, por ejemplo.

Por otro lado, en el momento de diseñar el cuestionario, se han tenido en cuenta diversos aspectos, como: el objetivo de la investigación, qué se quiere analizar, cuál es el tipo de pregunta más acertado para cada aspecto de estudio o el tiempo de realización del cuestionario (aquellas encuestas demasiado extensas suelen mermar la predisposición del encuestado).

De este modo, el cuestionario empleado consta de 4 secciones diferentes según aquello que hemos querido estudiar:

- **Formación del profesorado:** materias impartidas en lengua extranjera, nivel de conocimiento de la lengua extranjera, certificados, formación continua, profesorado nativo.
- **Proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas bilingües:** contenidos, resolución de problemas, aspectos culturales y uso de la lengua extranjera en actividades de lectoescritura.

- **Proceso de enseñanza del inglés:** uso de la lengua extranjera en el aula, actividades de comprensión oral (*Listening*), escrita (*Reading*), expresión oral (*Speaking*) y expresión escrita (*Writing*). Tratamiento del vocabulario, la gramática y pronunciación. Realización de proyectos.
- **Programa bilingüe:** fortalezas y debilidades y propuestas de mejora.

Las opciones de respuesta del cuestionario son: abiertas, de manera que los encuestados puedan ofrecer una explicación lo más completa posible para poder recopilar la mayor cantidad de información, y cerradas, en el caso de tener que seleccionar entre una escala tipo Likert, respuestas de sí/no o señalar en una escala del 1 al 5, según su nivel de conformidad con la pregunta formulada.

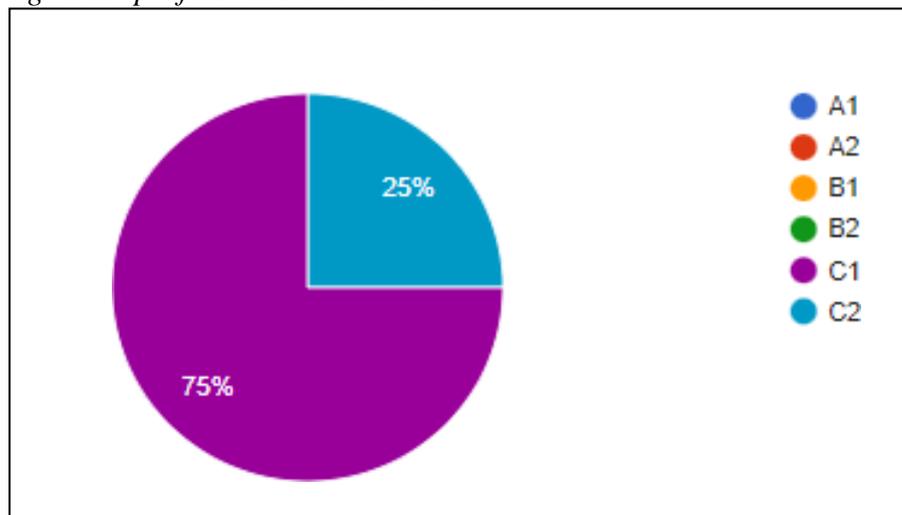
5.1 RESULTADOS OBTENIDOS Y SU ANÁLISIS

Si nos centramos en las respuestas del profesorado participante en el cuestionario, y en lo relativo a las asignaturas impartidas en inglés, obtenemos las siguientes: *Social y Natural Sciences; Arts y Physical Education*. Es decir, efectivamente, aquellas que no son Lengua Castellana y Literatura y, además, en su mayoría, aquellas relacionadas con ciencias.

Por otro lado, y como se indicó anteriormente en la regulación de la enseñanza bilingüe, los maestros deben contar con la formación adecuada en cuanto al idioma se refiere, para lo cual 13 maestros aseguraron tener un nivel C1 (*Advanced*) y 2 de ellos C2 (*Proficiency*), debidamente certificados, en este caso, por Cambridge (Ver Figura 2).

Figura 2

Nivel de inglés del profesorado encuestado



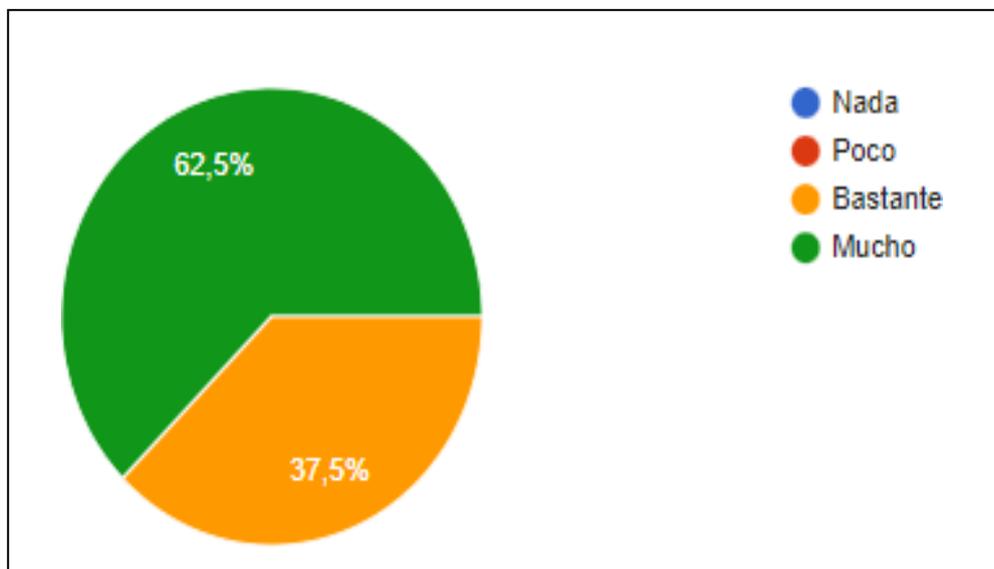
Fuente: elaboración propia.

Al ser preguntados por su intención de, en caso posible, presentarse a un examen de idiomas durante el presente curso, solo uno de ellos afirmó tener pensado obtener este curso el nivel C2, mientras para que los 13 restantes, al menos este año, no era una prioridad pues, otro de los casos se presentaría para obtener una titulación diferente al inglés. No obstante, el 100% de los encuestados asegura mantenerse actualizado y en formación continua respecto al aprendizaje de la lengua extranjera en cuestión.

Esto implica, como se muestra en la Figura 3, que el conjunto del profesorado se encuentra bastante o muy cómodo a la hora de hablar en inglés.

Figura 3

Confianza y comodidad del profesorado respecto al inglés



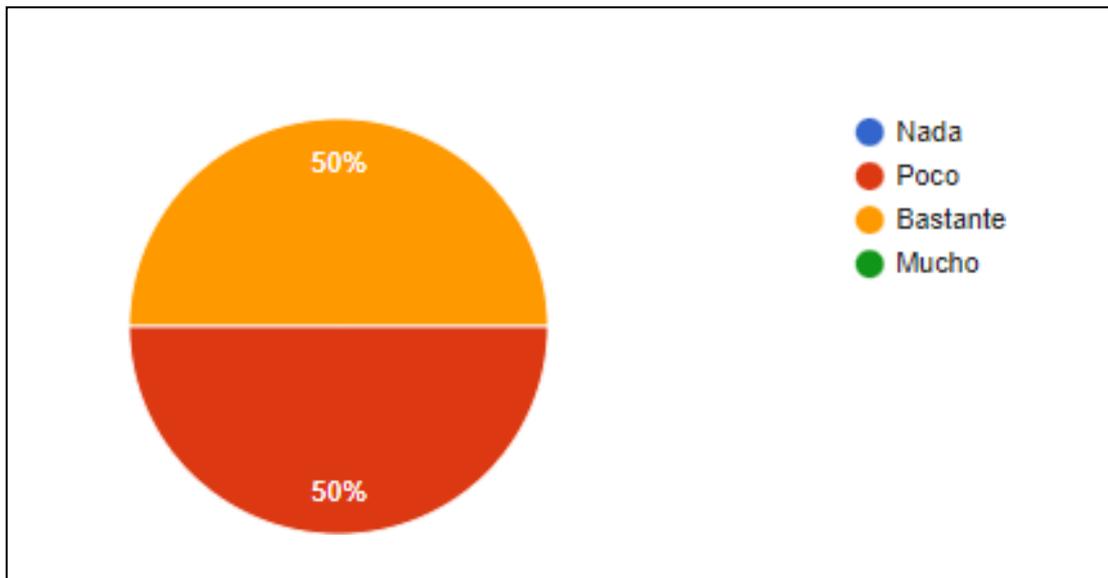
Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, se observa cierta controversia a la hora de cuestionar si la formación del profesorado es o no la suficiente, pues un 50% de ellos asegura que no lo es, mientras que el otro 50% asegura que es bastante adecuada (Figura 4). Esto puede variar en función del centro educativo en el que nos encontremos o el nivel de formación previo del profesorado, que en ocasiones puede ser o no suficiente. Sin duda, es algo a considerar en futuras investigaciones.

Asimismo, se les preguntó también si en su centro educativo contaban con profesorado nativo inglés, donde un 37'5% afirmó sí contar con ellos y el 62'5% restante indicó que no (Figura 5).

Figura 4

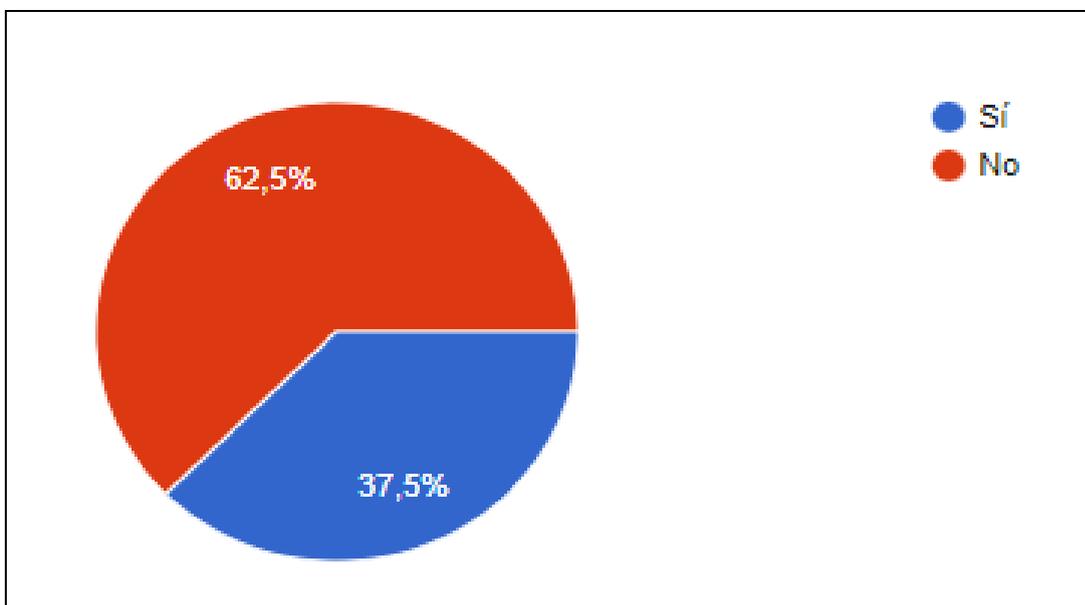
Respuestas a la pregunta “¿Cree que la formación del profesorado bilingüe es la adecuada en cuanto a nivel y conocimiento del inglés?”



Fuente: elaboración propia.

Figura 5

Porcentaje de centros que cuenta con personal nativo-inglés



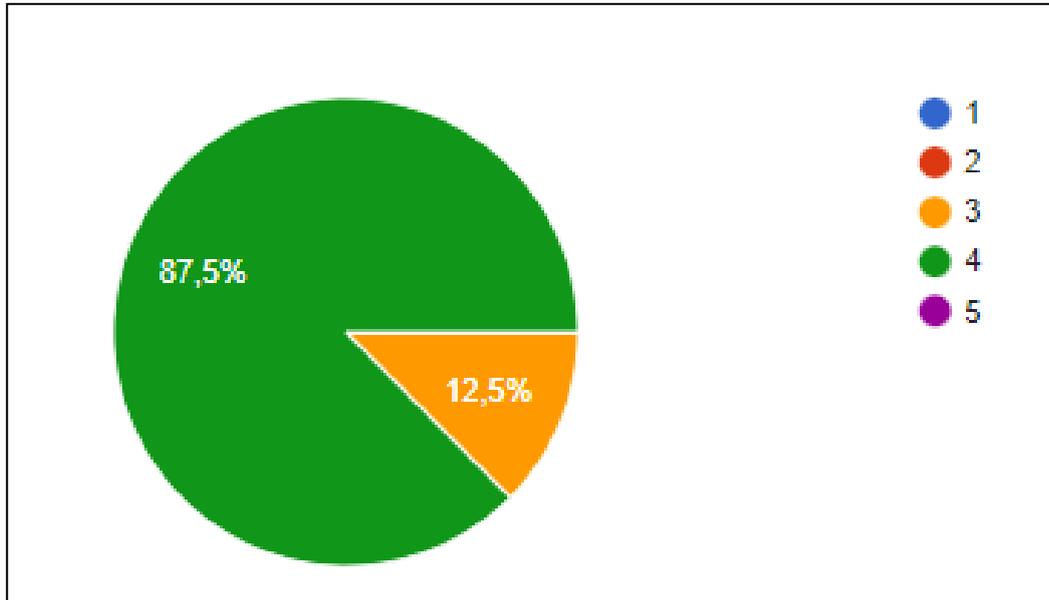
Fuente: elaboración propia.

Si nos centramos en las respuestas obtenidas referidas al proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo, todos ellos aseguran, en mayor o menor medida, impartir los contenidos de las asignaturas en inglés en dicho idioma, intentando recurrir al español en el menor de los casos. En la Figura 6 se refleja cómo, en una escala del 1 al 5, siendo 1 “Nunca” y 5 “Siempre”, cerca

del 90% del profesorado asegura impartir prácticamente la totalidad de las clases en inglés, mientras que el resto lo hace “A veces”.

Figura 6

Uso de la lengua inglesa en el aula



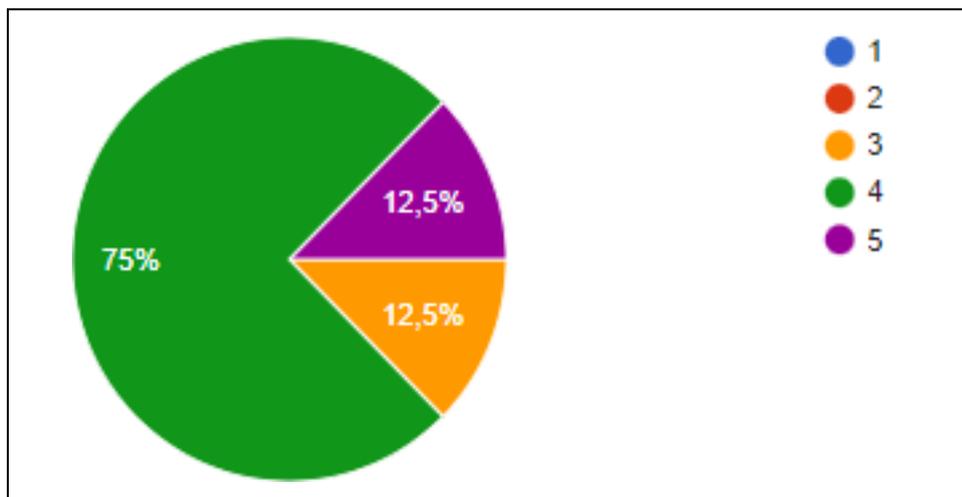
Fuente: elaboración propia.

Es importante destacar, en este caso, que esto no siempre implica que la enseñanza sea mejor o peor en función del uso que se haga del inglés, pues en ocasiones es imprescindible recurrir a la lengua castellana con el fin de garantizar la comprensión de los contenidos por parte del alumnado.

Del mismo modo sucede con la enseñanza del inglés como objeto de aprendizaje, donde el 25% del profesorado asegura realizarlo “siempre” o “a veces” en el idioma, mientras que un tercio de ellos indica “casi siempre” (Figura 7). Es decir, en ocasiones parece inevitable recurrir a la lengua castellana durante las clases de inglés para realizar cualquier tipo de aclaración que el maestro estime necesaria, lo cual resulta útil para asegurar así un correcto aprendizaje.

Figura 7

En clase de inglés se emplea la lengua extranjera



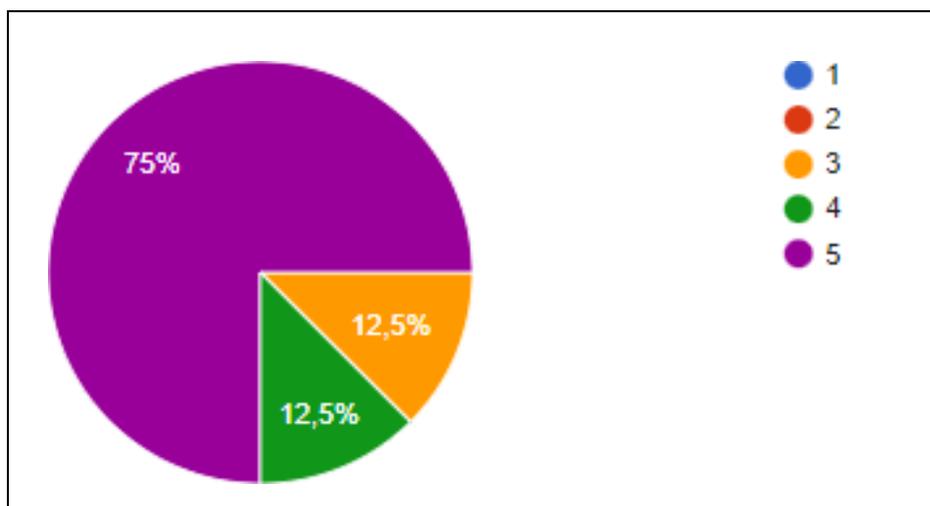
Fuente: elaboración propia.

No obstante, un alto porcentaje de ellos asegura que los alumnos leen y escriben los contenidos de la asignatura en inglés (Figuras 8 y 9): un 62'5% en el caso de la lectura y un 75% de la escritura, en ambos casos aseguran hacerlo "Siempre".

Aun así, el resto de los maestros asegura que sus alumnos escriben y leen en inglés "A veces" o "Casi siempre", es decir, no encontramos ejemplos en los que estas habilidades no se trabajen o se haga de manera considerablemente escasa.

Figura 8

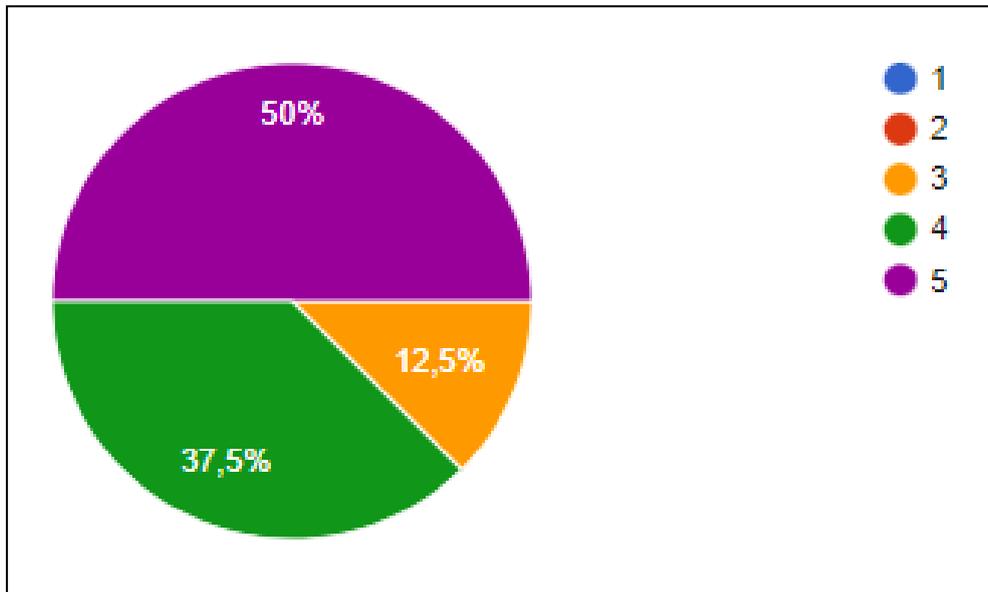
Respuestas para "Se leen los contenidos de la asignatura en lengua extranjera"



Fuente: elaboración propia.

Figura 9

Respuestas para la pregunta "Se escriben los contenidos de la asignatura en la lengua extranjera"

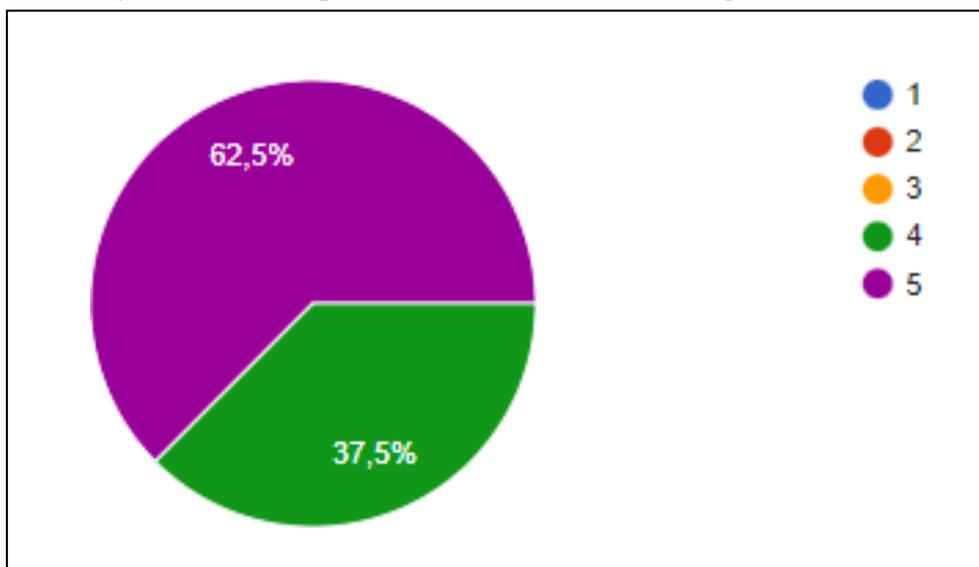


Fuente: elaboración propia.

Continuando con las clases de inglés, según los encuestados, se dedica mayor tiempo a actividades de *Listening* y *Reading* (un 50% de las respuestas en ambos casos asegura realizar “Siempre” este tipo de actividades), mientras que la expresión oral y escrita quedan algo más relegadas (37’5% y 25%, respectivamente) (Ver Figuras 10-13).

Figura 10

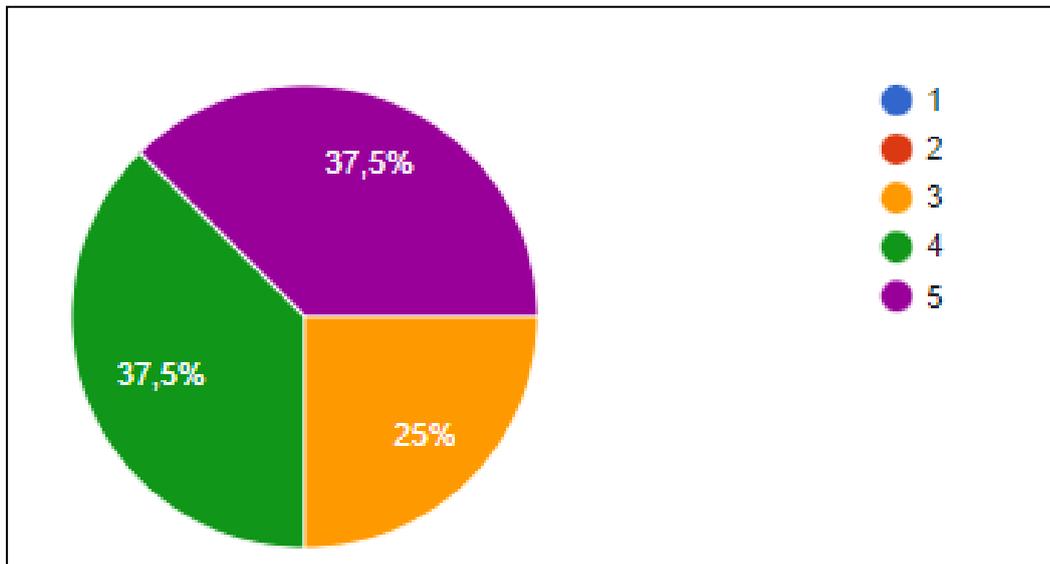
Porcentaje de maestros que realizan actividades de comprensión oral



Fuente: elaboración propia

Figura 11

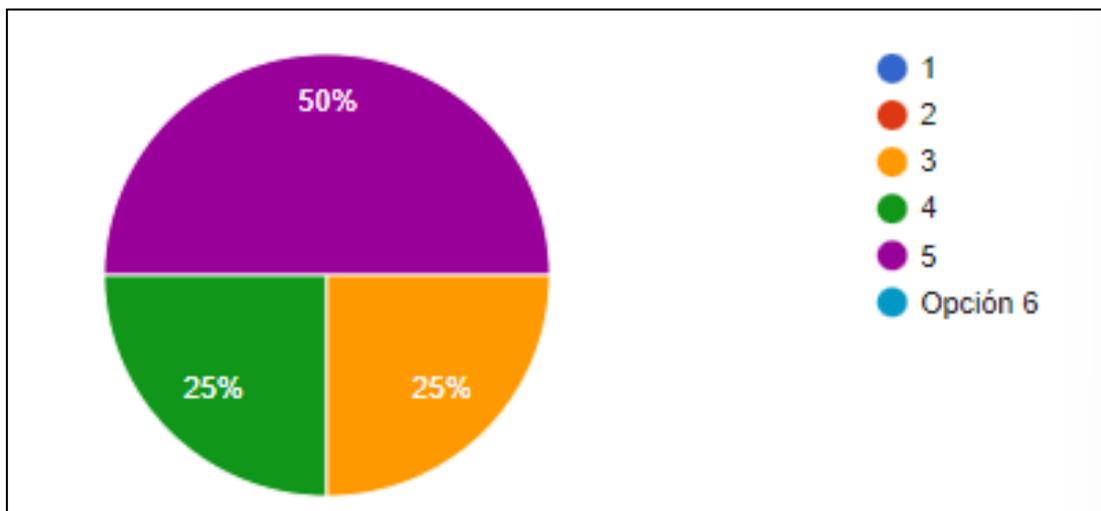
Porcentaje de maestros que realizan actividades de comprensión escrita



Fuente: elaboración propia

Figura 12

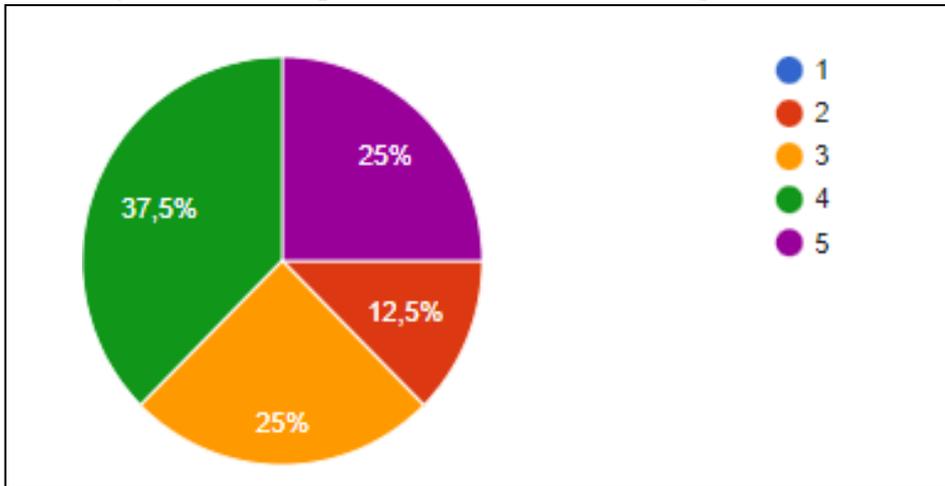
Porcentaje de maestros que realizan actividades de expresión oral



Fuente: elaboración propia

Figura 13

Porcentaje de maestros que realizan actividades de expresión escrita



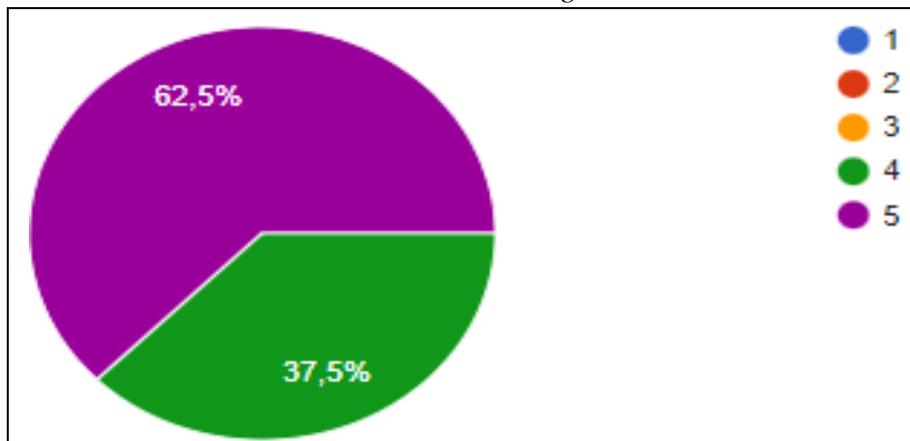
Fuente: elaboración propia

La mayor realización o no de este tipo de actividades depende de diversos factores y de lo que consideren cada maestro para su aula. En ningún caso podemos generalizar y asegurar que se deba aumentar este tipo de prácticas en el aula, pues depende de lo que pueda considerar cada maestro en su función del grupo-clase. Estos datos nos ofrecen una perspectiva generalizada de las que podrían ser las actividades más presentes en el aula.

Por otro lado, y como se puede observar el lector, en las Figuras 14 y 15, tanto vocabulario como gramática se abordan en el aula por partes iguales (un 62'5% en ambos casos responde 5 en una escala donde 1 es "Nada" y 5 "Mucho"), si bien, en el caso de la última, gramática, algunos maestros aseguran practicarla "a veces".

Figura 14

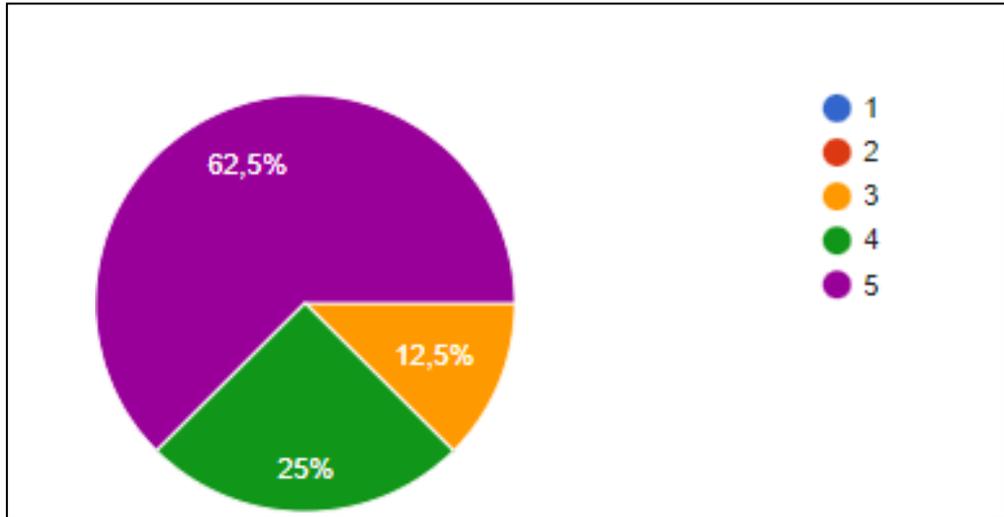
Actividades de vocabulario en el aula de inglés



Fuente: elaboración propia

Figura 15

Actividades de gramática en el aula de inglés

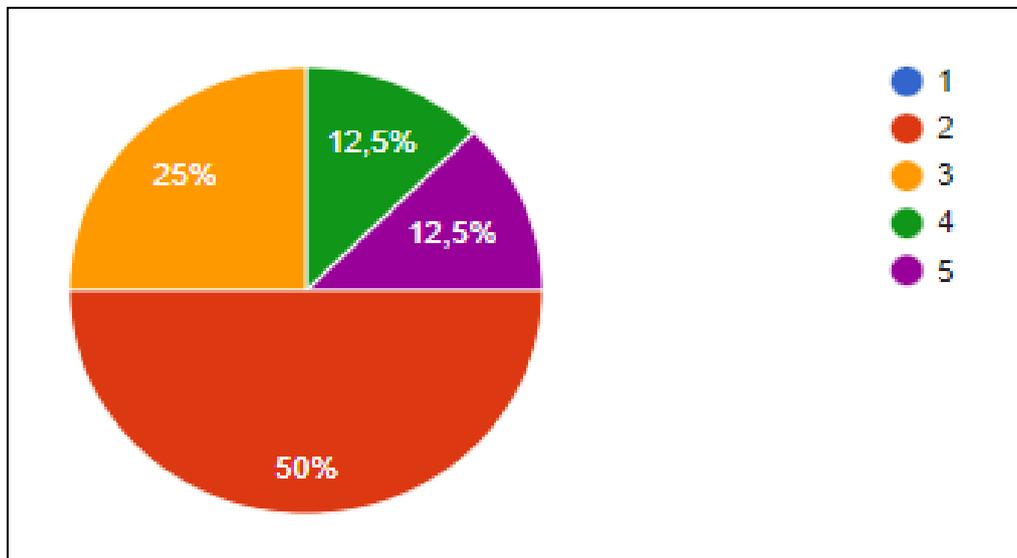


Fuente: elaboración propia

En cuanto a las actividades de pronunciación en el aula (Figura 16), gran parte de las respuestas oscilan entre “Muy poco” (50%) y “A veces” (25%). Tan solo un 12’5% ha asegurado trabajarlas “Siempre” o “Casi siempre” en ambos casos.

Figura 16

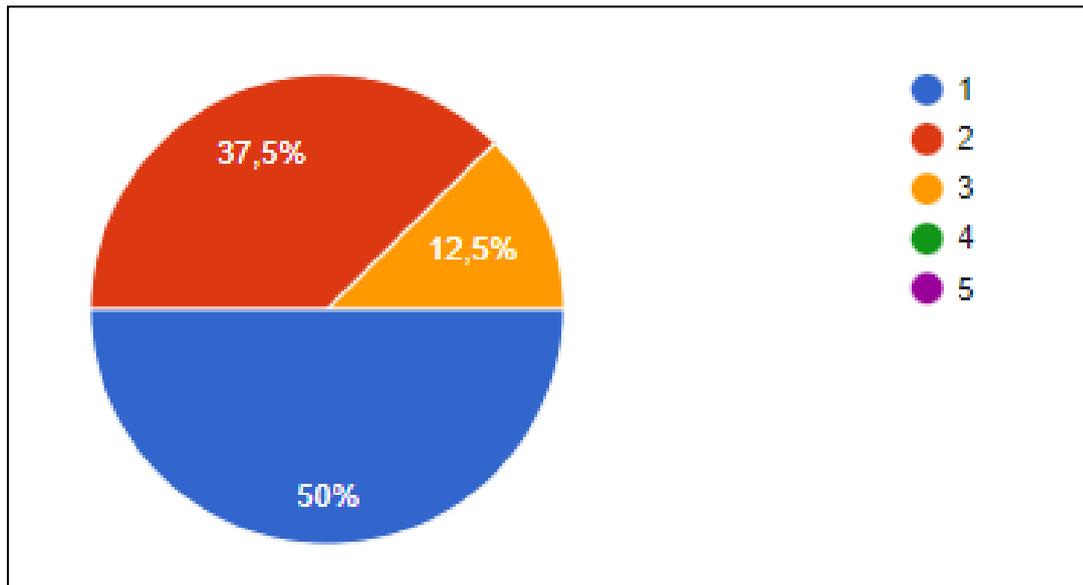
Actividades de pronunciación en el aula de inglés



Fuente: elaboración propia

Figura 17

Porcentaje de centros que lleva a cabo proyectos en inglés o similares



Fuente: elaboración propia

Una interpretación posible de estos resultados puede ser que la pronunciación queda en un segundo plano pues, además de centrar la atención en otro tipo de actividades y habilidades, tal vez no se esté otorgando a este tipo de ejercicios la relevancia que merecen, ya sea bien desde la planificación de la asignatura, la edición de los libros de texto, etc. Es por ello por lo que resultaría interesante y favorecedor contar en el aula con profesorado nativo que pueda participar en las sesiones acercando al alumnado a la realidad de la lengua de una manera cercana y enriquecedora.

Por último, se preguntó a los encuestados por la realización de proyectos o actividades en inglés con otras personas, como programas de intercambio o colaboraciones con otros centros o visitas al aula, y el 50% de ellos aseguró no hacerlo, tan solo un 37'5% lo realizaba "Muy poco" o un 12'5% indicó que "A veces". Si bien, es notable destacar, en este sentido, que es un factor que depende también de los recursos o las posibilidades de cada centro para poder llevar a cabo este tipo de iniciativas.

5.2 FORTALEZAS, DEBILIDADES Y PROPUESTAS DE MEJORA DEL PROFESORADO

Al finalizar el formulario, los encuestados fueron cuestionados acerca de cuáles son, a su parecer, las posibles mejoras de la enseñanza bilingüe en la actualidad y, por otro lado, qué

ventajas e inconvenientes encuentran en este tipo de educación. Algunas de sus respuestas fueron las que se incluyen a continuación:

- **Fortalezas.** “Ayuda por parte de los *assistant* con las actividades orales”; “poder aprender una segunda lengua”; “mejor preparación para el alumnado” o “el desarrollo de la comprensión oral ya que se nota que los alumnos desde cursos bajos son capaces de entender este segundo idioma.”.
- **Debilidades.** “Al enseñar los contenidos en inglés muchas veces los niños no los comprenden 100% en castellano y aprenden palabras en inglés que luego desconocen en español”; “falta de adaptación para alumnos con necesidades específicas”; “no está bien planteado en la comunidad de Madrid. El bilingüismo implica conocer los contenidos en ambas lenguas. En inglés no se trabaja bien la producción escrita, se necesita mucha más producción”; “falta una buena base del idioma. Necesitarían bilingüismo en infantil”; “pérdida de habilidades y conocimientos en nuestra propia lengua. Hay que bajar el contenido para hacerlo accesible a todo el grupo. El programa de bilingüismo segrega. Es difícil alcanzar el bilingüismo cuando el profesorado no lo es”; falta de nivel de inglés; reducción de contenidos respecto a otras asignaturas o centros no bilingües.
- **Propuestas de mejora.** “Mayor formación; reorganización de contenidos”; “poder tener opción de programa o sección, como en los institutos”; “el conocimiento de la lengua inglesa antes de empezar a estudiar otras asignaturas”; “más horas de lengua inglesa en lugar de enseñar ciencias en inglés. Mayor exigencia en producción.”; “dar importancia a la expresión oral en vez de estudiar asignaturas tan importantes como naturales y sociales en inglés. Los alumnos no saben ni inglés, ni ciencias...”

Por cuestiones de espacio, no resulta posible reflejar el conjunto de respuestas de manera individualizada por parte de los encuestados. Por ende, se han seleccionado aquellas que más rasgos en común presentaban, así como las más repetidas. En cualquier caso, considerando todo el conjunto, la diferencia entre unas respuestas y otras es prácticamente anecdótica, dado que el conjunto de maestros ha mostrado tener, en mayor o menor medida, una opinión similar sobre la temática.

Considerando las respuestas obtenidas a través del cuestionario, parece clara la perspectiva del profesorado hacia el inglés como una competencia imprescindible en la preparación del alumnado y el desarrollo de otras como la comprensión oral, además del importante papel que

juegan los *assistant* para el desarrollo sobre todo de actividades relativas al habla y la pronunciación como input y modelo de aprendizaje.

Por otra parte, también existen ciertas debilidades, todas ellas igual de relevantes teniendo en cuenta que provienen de aquellos que dedican su día a día a las aulas y no quieren más que expresar cuáles son los elementos por mejorar.

Es indudable, por ejemplo, que debe existir un balance entre lo que el alumnado conoce y sabe expresar en su lengua materna para así ser capaz de aprender y expresarse del mismo modo en aquellos contenidos que aprenda en la lengua extranjera. De lo contrario, no solo no aprenderán dichas nociones en ninguna de las lenguas, sino que tampoco desarrollarán sus habilidades para el lenguaje.

Debemos prestar especial atención a esto, sobre todo a edades tempranas, para evitar que el desarrollo de alguna de las lenguas caiga en detrimento o el aprendizaje de las mismas no sea lo suficientemente coordinado e igualitario, tal y como se observó en la revisión de la bibliografía al comienzo del trabajo.

6. CONCLUSIONES

Gracias a la recopilación de las respuestas anteriormente reflejadas y al estudio de la literatura existente en materia de educación bilingüe, podemos extraer las conclusiones que se presentan a continuación.

En primer lugar, retomando el primero de los objetivos planteados al inicio de este documento, “analizar y obtener una panorámica general de los puntos fuertes y débiles de la educación bilingüe en la Comunidad de Madrid que sirva como precedente para continuar dichas líneas de investigación y poder extrapolar así a nivel estatal las conclusiones extraídas”, se puede concluir que, gracias a la participación del profesorado encuestado y a la lectura de los estudios y legislaciones actuales respecto a la enseñanza bilingüe, se ha obtenido una visión general de la que puede ser la percepción de los maestros al respecto y cuáles están siendo por el momento las ventajas y los inconvenientes de todo ello en los centros educativos de la comunidad. De este modo, también se ve cumplido el primero de los objetivos secundarios “analizar cuál es la opinión generalizada de los docentes respecto a la educación bilingüe”, al haber aportado los docentes participantes en esta pequeña investigación su punto de vista al respecto desde su propia experiencia en centros bilingües madrileños.

Este abanico de opiniones no solo permite conocer cuál es la perspectiva que se tiene de la educación bilingüe desde el contexto en el que se está trabajando y analizando la misma, sino que, además, es útil de cara a contrastarlo con estudios anteriores que se hayan llevado a cabo y comprobar si existe algún tipo de avance o mejora desde los últimos años, y desde la percepción del profesorado -no solo en la teoría-, además de observar si esas actualizaciones son significativas o propicias para continuar aplicando las mejoras necesarias para que los docentes no solo se hallen mejor preparados sino también escuchados y acompañados.

Sin duda, los profesores reflejan motivación en sus respuestas por varias razones: continuar su formación en esta lengua extranjera y, por otro lado, buscar un cambio que para ellos es tan necesario y mostrar su preocupación al respecto, al destacar cuáles serían los puntos que deberían mejorarse en esta materia. Sin embargo, no se puede considerar la motivación o predisposición de los docentes como factor de éxito o fracaso porque son otros muchos los aspectos a considerar en este sentido y sería muy aventurado afirmar lo contrario.

Aun así, no cabe duda de que, si tenemos en cuenta aquello que los profesores aclaman como necesario para una aplicación adecuada del AICLE en las aulas, su motivación se verá considerablemente incrementada al encontrarse en el entorno educativo que desean. De esta

forma, podrán desarrollar su trabajo y, por ende, el programa educativo que nos ocupa, de una mejor manera tanto para ellos como profesionales de la educación como para el propio alumnado que, al fin y al cabo, es el beneficiario de dicha labor y el primer afectado si esta no se desarrolla como debiera.

Del mismo modo, se ve cumplido el último de los objetivos secundarios pues se ha logrado obtener una serie de “líneas de actuación clave que puedan ser comunes a todos los centros participantes en la investigación, de manera que puedan ser extrapolables como propuesta de mejora de la educación bilingüe en nuestro país”, dado que muchas de las propuestas del profesorado participante pueden aplicarse o tenerse en consideración en otros centros.

A tenor de todo lo anterior, gracias a este estudio de caso queda algo más esclarecida cuál es la perspectiva de parte del profesorado en programas bilingües sobre cómo se está trabajando en los centros y qué es lo que se necesita mejorar para poder realizar su labor de una mejor manera. Si se tienen en cuenta las opiniones y comentarios que han compartido a través del cuestionario, lograremos futuras mejoras tales como:

- Profesorado más y mejor formado.
- Alumnado más competente en lengua extranjera.
- Un uso del inglés en el aula significativo y coherente.

Lo anterior coincide, además, con la opinión que expresada en el artículo de Custodio (2019) que se exponía al comienzo del trabajo, en el que se enfatizaba la necesidad de mejora en la formación de los docentes y de aplicar AICLE en los centros con una perspectiva que vaya más allá de los horizontes de la competencia lingüística.

Se debe considerar igualmente algo que se ha expuesto a lo largo del presente trabajo, tanto a nivel teórico como por parte de alguno de los maestros encuestados, y es que es necesario un cambio en la visión que se tiene de la enseñanza bilingüe pues, en ocasiones, no se tiene claro cuál es su objetivo por parte de los centros y, por ende, la metodología de trabajo que se lleva a cabo no es la necesaria para cumplir con los objetivos que se pretenden alcanzar.

Son varios los maestros que han reflejado la necesidad de inversión y mejora en los programas AICLE que se desarrollan en los centros. Al parecer, los programas bilingües han quedado en parte relegados como un adjetivo o característica *ad hoc* para los colegios, o incluso una manera de dotarlos de cierto prestigio para algunas familias a la hora de escoger entre la multitud de ofertas educativas que puedan tener a su alcance.

Es por ello por lo que parece haber una llamada de emergencia por parte de los docentes en la que, si bien existen numerosas fortalezas, las debilidades, además de extensas, son considerablemente cualitativas y muchas de ellas con un común denominador, lo cual nos hace comprobar que, efectivamente, existe un patrón de opiniones similares y no precisamente aisladas o que puedan tenerse como demasiado subjetivas.

Este trabajo no supone más que otro ladrillo para la construcción del puente entre educación y bilingüismo que pueda servir para tener en consideración qué es lo que se necesita y se busca desde los propios centros, en palabras de los propios maestros, y qué es lo que los alumnos necesitan para recibir una educación de calidad que, al fin y al cabo, es el fin último del trabajo como maestros.

En definitiva, la educación bilingüe no convierte a los niños en bilingües, ni es su objetivo, pues se requiere de formación y verdadera implicación por parte de todos los agentes implicados para que este tipo de formación sea realmente efectiva y cumpla con unos objetivos realistas y asequibles.

7. PROPUESTA DE MEJORA Y LIMITACIONES

Existe una gran cantidad de información acerca de la enseñanza bilingüe en sí misma, su filosofía, sus aplicaciones, así como sus fortalezas y debilidades. Por consiguiente, en el ámbito del aula y su día a día no termina de reflejarse conformidad por partes de los docentes y siguen existiendo numerosas mejoras a tenerse en cuenta para futuras ocasiones.

Por esta razón, una de las principales limitaciones del estudio que aquí se presenta es, precisamente, la escasez de la muestra con la que se ha contado, pues se requiere de una cantidad mayor de maestros participantes con el fin de comprobar si sus respuestas continúan en la línea de las aquí recogidas y poder así establecer las conclusiones oportunas al respecto.

Por otro lado, también existe escasez de investigaciones que sean recientes en cuanto a la efectividad o las consecuencias de la educación bilingüe, tanto a nivel autonómico como estatal.

Si se tienen en cuenta los resultados y conclusiones obtenidos a lo largo del proceso de investigación, se pueden destacar las siguientes propuestas de mejora en el contexto de la enseñanza bilingüe:

- Aumentar la formación y preparación del profesorado en materia de lengua extranjera, facilitando, por ejemplo, cursos formativos a este respecto.
- Mejor y más temprana enseñanza del inglés en las aulas, comenzando, por ejemplo, desde Educación Infantil y trabajando de manera equitativa las distintas destrezas lingüísticas implicadas en el idioma.
- Ajustar los contenidos de aquellas asignaturas impartidas en lengua extranjera de manera que, el tratamiento de los mismos en una lengua distinta al castellano no resulte un impedimento y se aprenda de manera eficaz y significativa.
- Mejora de las adaptaciones para alumnos con necesidades educativas especiales.

Es imprescindible, por lo tanto, continuar investigando al respecto para poder experimentar las mejoras necesarias y poder así alcanzar la educación bilingüe que deseamos.

8. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

En la línea de lo establecido anteriormente, y teniendo en cuenta de nuevo las limitaciones de este trabajo académico, se anima al lector, y a cualquier individuo interesado en la mejora de la educación bilingüe en nuestro país, a continuar acercándose a las aulas, preguntar a los compañeros docentes, buscar mejoras, colaborar y compartir vivencias y experiencias, de manera que entre todos logremos alcanzar una educación bilingüe sin estigmas y eficaz, que cumpla con su razón de ser.

El número de investigaciones al respecto continúa siendo en cierto modo anecdótico y a nivel sumamente teórico. Animo al interesado a acercarse a la realidad de las aulas, sea cual sea su condición geográfica, y observar en primera persona cuál es el estado de la cuestión, cuál es la percepción del profesorado y qué es lo que solicitan para poder alcanzar una enseñanza bilingüe de calidad, al fin y al cabo, es lo que todo docente, en materia de lengua extranjera o no —pero sobre todo en esta última, que es la que nos ocupa— desea.

Quizá sea interesante conocer por qué insiste en el trabajo de unas habilidades frente a otras; por qué los ejercicios de pronunciación quedan, al parecer, en un segundo plano; o lo que podría suponer contar con profesorado nativo en las aulas como agente complementario a la enseñanza y aprendizaje del inglés en los centros (sobre todo si los propios maestros han asegurado como beneficiaria dicha figura), así como factor de cercanía a la realidad de la cultura inglesa, lo cual también es objeto de aprendizaje.

Son muy numerosos los factores implicados en el enfoque AICLE, y todos igual de relevantes, por lo que estas son solo algunas posibles aportaciones que puedan servir para continuar investigando.

Del mismo modo, dado que también se destacan herramientas y metodologías que puedan aumentar la motivación del alumno para aprender, es importante indagar en aquello que motive al docente y que le haga desarrollar su labor de la mejor manera posible.

En este sentido, sería igualmente interesante preguntar a aquellos alumnos que han sido beneficiarios del enfoque AICLE acerca de su experiencia y valoración al respecto.

Se debe seguir indagando en la aplicación del AICLE en las aulas y no solo en los resultados que ofrece y comprobar así cuáles son los modelos de programa que, bajo la perspectiva de los docentes, son los que mejor funcionan.

A nivel personal, y para dar por concluido este proceso de reflexión e investigación, considero oportuno animar a todos los colegas docentes a no cesar con la indagación, a buscar, diseñar y alcanzar esas mejoras y, con ello, ser los autores de la realidad que tanto deseamos y hacernos responsables de lograr la educación bilingüe que tanto amamos, a la que nos dedicamos y con la que tanto hemos soñado. Es el momento de materializar el paso de la utopía a la realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adecco Group Institute. (1 de febrero, 2022). Informe sobre empleabilidad e idiomas. *The Adecco Group Institute*. <https://www.adeccoinstitute.es/empleo-y-relaciones-laborales/informe-sobre-empleabilidad-e-idiomos/>.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York. Citado en Ruiz de Austri, C. (2015). *Preparación educativa para la docencia bilingüe español/inglés: un estudio de la sensibilización, preparación e interés de formación de los alumnos de la Facultad de Educación*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional Uva. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/13479/TFM-B.97.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Cendoya, A. M., Di Bin, V. & Peluffo, M. V. (2008) AICLE: Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras o CLIL (Content and Language Integrated Learning). *Puertas Abiertas*, 4(4), 65-68. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4558/pr.4558.pdf.
- Comisión Europea (1995). *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (2017). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. Informe de Eurydice. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://sede.educacion.gob.es/publivena/cifras-clave-de-la-ensenanza-de-lenguas-en-los-centros-escolares-de-europa-edicion-2017-informe-eurydice/ensenanza-lenguas-europa/22137>.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2006). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Secretaría General Técnica. https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=12139_19.
- Comunidad de Madrid. (s.f.). *Portal de Transparencia*. <https://www.comunidad.madrid/transparencia/informacion-institucional/planes-programas/programa-ensenanza-bilingue-centros-educativos>.
- Comunidad de Madrid. (s.f.). *Plan de Formación de Lenguas Extranjeras 2022*. Innovación y Formación del Profesorado. https://innovacionyformacion.educa.madrid.org/PFLE_2022.

- Consejería de Educación e Investigación. Comunidad de Madrid. (2018). *Informe sobre la Evaluación del Programa de Enseñanza Bilingüe de la Comunidad de Madrid*. https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/sgea_eval_informe_programabilingue.pdf.
- Consejería de Educación e Investigación. Comunidad de Madrid. (2018, 20 de marzo). Decreto 17/2018, de 20 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se modifica el Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria.
- Consejería de Presidencia. Comunidad de Madrid. (2010, 7 de diciembre). Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, de la Consejería de Educación, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.
- Consejería de Presidencia. Comunidad de Madrid. (2014, 11 de abril). Orden 1275/2014, de 11 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula el procedimiento de obtención de la habilitación lingüística en lengua extranjera para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos y en centros privados sostenidos con fondos públicos, de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, de la Comunidad de Madrid.
- Consejería de Presidencia. Comunidad de Madrid. (2022, 6 de mayo). Orden 1120/2022, de 6 de mayo, de la Consejería de Educación, Universidades, Ciencia y Portavocía del Gobierno, por la que se regula la extensión del Programa Bilingüe Español-Inglés al Segundo Ciclo de Educación Infantil en todos los colegios públicos bilingües de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integarated Learning*. *Cambrige University Press*. Citado en Barberán Álvarez, G. G. & Reza Segovia, A. V. (2021). CLIL como metodología de enseñanza de inglés mediante música y literatura. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*,12(22), 1-22. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.869>.
- Custodio Espinar, M. (2018). *Los principios metodológicos AICLE (aprendizaje integrado de contenido y lengua) en las programaciones docentes del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid: un estudio empírico*. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/55485/1/T41128.pdf>.

- Gutiérrez Martínez, A. & Del Barrio del Campo, J. A., (2013). Efectividad de la educación bilingüe en España: propuestas para su evaluación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 313-321. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349852058025>.
- Jefatura del Estado. (2013, 9 de diciembre). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
- Jefatura del Estado. (2020, 9 de diciembre). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Marsh, D., Mephisto, P., Wolff, D. & Frigols, M. J. (2020). *European Framework for CLIL Teacher Education: A Framework for the Professional Development of CLIL Teachers*. Graz: European Centre for Modern Language. Citado en Custodio Espinar, M. (2019). Los retos del docente AICLE. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (378), 24-30. <https://doi.org/10.14422/pym.i378.y2019.004>.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007, 29 de octubre). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014, 28 de febrero). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020, 26 de octubre). Resolución de 26 de octubre de 2020, de la Secretaría General Técnica, por la que se publica el Convenio con la Delegación en España de la Fundación British Council y la Comunidad de Madrid, para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022, 1 de marzo). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f.). *Programa educativo bilingüe*. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/british-council/programa.html>.
- Molina, M. J. (2003). Fundamentos teóricos de la educación bilingüe. *Aldaba: revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla*, (29), 127-138. <http://www.unedmelilla.es/nuevo/index.php/publicaciones/aldaba-2>.

- Palacios-Hidalgo, F. J. (2020). Efectos de los programas bilingües en España: la figura de los nuevos bilingües. *Educación bilingüe: perspectivas desde el sistema educativo español*, (pp. 81-96). Universidad de Córdoba. Junta de Andalucía. https://www.centrodeestudiosandaluces.es/publicaciones/descargar/1079/documento/2446/IFO05_19.pdf.
- Palacios-Hidalgo, F. J., Gómez, M. E., & Huertas, C. A. (2018). Formación inicial del docente AICLE en España: Retos y claves. *Estudios Franco-Alemanes*, 10, 141-161. <https://journals.uco.es/EstFA/article/view/15860>.
- Prisbrey, Catlin A. (2013). Bilingüismo. *Forum Aragón*, 10, pp. 10-20. Citado en Ruiz de Austri, C. (2015). *Preparación educativa para la docencia bilingüe español/inglés: un estudio de la sensibilización, preparación e interés de formación de los alumnos de la Facultad de Educación*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid].
Repositorio Institucional Uva.
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/13479/TFM-B.97.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Real Academia Española. (s.f.). *Cultura. En Diccionario de la lengua española*, Recuperado el 18 de septiembre de 2022. <https://dle.rae.es/bilinguismo>.
- Stake, R. C. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications. Citado en Balcázar N., P., González-Arratia L., N. I., Gurrola P., G. M. & Moysén C., A. (2013). *Investigación cualitativa*. UAEM. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/21589>.
- Signoret Dorcasberro, A. (2003). Bilingüismo y cognición: ¿Cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? *Perfiles Educativos*, XXV(102), 6-2. <https://cutt.ly/35Ld61Z>.
- Siguán, M. & Mackey, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Santillana. Citado en Ruiz de Austri, C. (2015). *Preparación educativa para la docencia bilingüe español/inglés: un estudio de la sensibilización, preparación e interés de formación de los alumnos de la Facultad de Educación*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid].
Repositorio Institucional Uva.
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/13479/TFM-B.97.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Statista (2023). *Los idiomas más hablados en el mundo en 2021 (millones de hablantes y hablantes nativos)*. <https://es.statista.com/estadisticas/635631/los-idiomas-mas-hablados-en-el-mundo/>

Universidad de Valladolid (2010). Memoria de Plan de Estudios del Título de Grado en Maestro –o Maestra– en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid. <http://www.feyts.uva.es/sites/default/files/taxonomias/CompetenciasGeneralesGEP.pdf>.

Universidad de Valladolid (2010). *Memoria de Plan de Estudios del Título de Grado en Maestro –o Maestra– en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid*. <http://www.feyts.uva.es/sites/default/files/taxonomias/CompetenciasGeneralesGEP.pdf>.

Universidad de Valladolid. (2013). Resolución de 11 de abril de 2013, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del reglamento sobre la elaboración y evaluación del trabajo de fin de grado (aprobado por el Consejo de Gobierno, sesión de 18 de enero de 2012, «B.O.C. y L.» n.º 32, de 15 de febrero, modificado el 27 de marzo de 2013).

Weinrich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. Mouton. Citado en Ruiz de Austri, C. (2015). *Preparación educativa para la docencia bilingüe español/inglés: un estudio de la sensibilización, preparación e interés de formación de los alumnos de la Facultad de Educación*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional Uva. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/13479/TFM-B.97.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

ANEXOS

ANEXO I. CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO

URL: <https://forms.gle/RdpT8KR5mMnqbkm3A>

Fuente: elaboración propia

SECCIÓN “FORMACIÓN DEL PROFESORADO”

- ✓ En el centro en el que trabajas, ¿qué asignaturas se imparten en inglés?
- ✓ Indique su nivel de conocimiento de lengua extranjera.
- ✓ ¿Cuenta con certificado oficial de idiomas? (Cambridge, Trinity...) En caso afirmativo, indique cuál.
- ✓ ¿Tiene intención de presentarse a un examen de idiomas durante este curso? En caso afirmativo, indique cuál.
- ✓ ¿Su formación en inglés como lengua extranjera es continua e intenta mantenerse actualizado periódicamente?
- ✓ ¿Cuál es su confianza y comodidad a la hora de enfrentarse al inglés como lengua extranjera?
- ✓ ¿Cree que la formación del profesorado bilingüe es la adecuada en cuanto a nivel y conocimiento del inglés?
- ✓ ¿Se cuenta con profesorado nativo-inglés en el centro?

SECCIÓN “PROCESO DE ENSEÑANZA DE ASIGNATURAS BILINGÜES”

- ✓ Los contenidos de la asignatura se trabajan en inglés.
- ✓ Se plantean problemas o ejercicios que el alumnado debe resolver en inglés.
- ✓ Se tratan contenidos de otras culturas diferentes a la nuestra y relacionadas con el inglés.
- ✓ Se leen los contenidos de la asignatura en la lengua extranjera.
- ✓ Se escriben los contenidos de la asignatura en la lengua extranjera.

SECCIÓN “PROCESO DE ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA”

- ✓ En clase de inglés se emplea la lengua extranjera.
- ✓ Se dedica tiempo a actividades de comprensión oral o *Listening*.
- ✓ Se dedica tiempo a actividades de expresión oral o *Speaking*.
- ✓ Se dedica tiempo a actividades de comprensión escrita o *Reading*.
- ✓ Se dedica tiempo a actividades de expresión escrita o *Writing*.
- ✓ Se dedica tiempo a actividades de vocabulario.
- ✓ Se dedica tiempo a actividades de gramática.
- ✓ Se dedica tiempo a actividades de pronunciación.
- ✓ Se realizan proyectos o actividades en inglés con otras personas (programas de intercambio, colaboración con otros centros, visitas al aula...).

SECCIÓN “PROGRAMA BILINGÜE”

- ✓ ¿Cuál cree que son las fortalezas del programa bilingüe?
- ✓ ¿Y las debilidades?
- ✓ ¿Qué aspectos cree convenientes mejorar en el futuro con respecto a la enseñanza bilingüe?