

IDAD

ACTUALI

39 2009



Bilingüismo y educación

Situación de la Red de Centros Bilingües en Andalucía

IDAD

EL CENTRO DE ESTUDIOS ANDALUCES ES UNA ENTIDAD DE CARÁCTER CIENTÍFICO Y CULTURAL, SIN ÁNIMO DE LUCRO, ADSCRITA A LA CONSEJERÍA DE LA PRESIDENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA.

EL OBJETIVO ESENCIAL DE ESTA INSTITUCIÓN ES FOMENTAR CUANTITATIVA Y CUALITATIVAMENTE UNA LÍNEA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS QUE CONTRIBUYAN A UN MÁS PRECISO Y DETALLADO CONOCIMIENTO DE ANDALUCÍA, Y DIFUNDIR SUS RESULTADOS A TRAVÉS DE VARIAS LÍNEAS ESTRATÉGICAS.

EL CENTRO DE ESTUDIOS ANDALUCES DESEA GENERAR UN MARCO ESTABLE DE RELACIONES CON LA COMUNIDAD CIENTÍFICA E INTELLECTUAL Y CON MOVIMIENTOS CULTURALES EN ANDALUCÍA DESDE EL QUE CREAR VERDADEROS CANALES DE COMUNICACIÓN PARA DAR COBERTURA A LAS INQUIETUDES INTELECTUALES Y CULTURALES.

LAS OPINIONES PUBLICADAS POR LOS AUTORES EN ESTA COLECCIÓN SON DE SU EXCLUSIVA RESPONSABILIDAD.

© Abril 2009. Fundación Centro de Estudios Andaluces

Bailén 50, 41001 Sevilla.

Tel.: 955 055 210. Fax: 955 055 211

www.centrodeestudiosandaluces.es

Depósito Legal: SE-1688-05

I.S.S.N.: 1699-8294

Ejemplar Gratuito. Prohibida su venta.



Bilingüismo y educación

Situación de la Red de Centros Bilingües en Andalucía

Francisco Lorenzo
Sonia Casal
Pat Moore
Yeray M. Afonso
Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

ÍNDICE

1. Introducción.....	5
2. El estudio.....	5
3. Resultados de las pruebas lingüísticas.....	6
4. El profesorado de los programas bilingües.....	7
4.1. Perfil del profesorado.....	7
4.2. Nivel de competencia en L2 del profesorado.....	8
4.3. Uso de la L2 y nivel de inmersión en la lengua extranjera.....	10
4.4. Funciones discursivas de la L2 del profesorado.....	11
4.5. Destrezas en la L2 del alumnado.....	13
4.6. Métodos y tipos de actividades. Temas tratados en la enseñanza de la L2.....	13
4.7. Desarrollo de competencias del alumnado.....	14
4.7.1. Competencias generales.....	14
4.7.2. Competencias comunicativas.....	16
4.8. Integración curricular.....	18
5. El alumnado de los programas bilingües.....	18
5.1. Perfil del alumnado.....	18
5.2. Uso de la L2 y nivel de inmersión en la lengua extranjera.....	18
5.3. Destrezas en la L2 del alumnado.....	19
5.4. Métodos y tipos de actividades.....	19
5.5. Desarrollo de competencias del alumnado.....	20
6. Las familias de los programas bilingües.....	20
7. Los coordinadores de los programas bilingües.....	21
7.1. Análisis DAFO.....	21
7.2. Conclusiones de las entrevistas a los coordinadores.....	21
8. Valoración general del programa bilingüe por los participantes.....	22
8.1. Los profesores.....	22
8.2. Los estudiantes.....	23
8.3. Las familias.....	23
9. Conclusiones.....	23
10. Bibliografía.....	25

1. Introducción

En el año 2004, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía elaboró un documento programático destinado a fijar —intención que exponía desde el propio antetítulo de la obra— una política lingüística para la sociedad andaluza. *El Plan de Fomento del Plurilingüismo*, fuertemente inspirado en los principios e iniciativas de las políticas lingüísticas del Consejo de Europa, incluía sesenta acciones recogidas en cinco programas: *Centros Bilingües*, *Escuelas Oficiales de Idiomas*, *Plurilingüismo y profesorado*, *Plurilingüismo y sociedad* y, por último, *Plurilingüismo e interculturalidad*. La propia relación de programas muestra su intención última: el incremento real de la competencia lingüística de idiomas modernos a través de la aplicación de políticas activas de difusión de lenguas en el sistema educativo. Entre sus acciones, el documento incluía la realización de un seguimiento y evaluación de los resultados obtenidos. Se pretendía de esta forma valorar el efecto de un programa que había contado con un importante eco social y que estaba llamado a cambiar la fisonomía de los centros de enseñanza. En aplicación de esta disposición, la Consejería de Educación encargó la elaboración de un informe de evaluación a la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, que dio lugar a un extenso documento interno que ha servido para valorar, fundamentar y reorientar en su caso las distintas iniciativas. Razón última para la edición de este documento es su consideración como resultado de investigación lingüística. Al margen de su valor como instrumento de análisis, los datos del estudio han concitado un considerable interés tanto por parte de los medios de comunicación como de otros organismos autonómicos, nacionales e internacionales, que han visto en el estudio un referente para observar los efectos de políticas cuya aplicación está siendo considerada en numerosos ámbitos.

Dentro de los objetivos específicos del *Plan de Fomento del Plurilingüismo* para la enseñanza en programas bilingües, se establece la *impartición de algunas áreas o materias del currículo en una lengua distinta a la lengua materna*, especialmente de las más extendidas en la Unión Europea, como instrumento para la mejora de la competencia comunicativa global del alumnado. Se aplican, asimismo, métodos basados en la comunicación y en el aprendizaje de las lenguas para un uso natural, alejado del conocimiento explícito de los códigos que ha caracterizado a métodos anteriores de enseñanza de lenguas. Se promueve, además, el aprendizaje de la lengua vinculada a los contextos académicos. Y finalmente, se pretende despertar el interés de

los estudiantes por conocer otras culturas diferentes, para fomentar el respeto al pluralismo, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

En particular, este estudio pretende analizar los efectos de la implantación de la enseñanza bilingüe en cuanto a:

- los niveles de desarrollo de competencias en la segunda lengua (L2) de los estudiantes.
- la organización de las áreas bilingües dentro del contexto de los centros de enseñanza.
- la implementación de los modelos bilingües en el aula (frecuencia de uso de la L2, tipología de las actividades, materiales didácticos y modelos de evaluación).
- los niveles de satisfacción de los participantes en el programa (alumnado, familias y profesores).

2. El estudio

Este estudio ha evaluado un total de 61 centros de enseñanza —32 de primaria y 29 de secundaria— repartidos por la Comunidad Autónoma de Andalucía. Del total de estos 61 centros, 27 (44,2 %) corresponden a centros de francés y alemán procedentes de la fase experimental puesta en marcha en 1998. De estos 27 centros experimentales, 20 (32,7 % del total de centros evaluados) pertenecen al idioma francés. El resto de los centros (33-54% del total de los centros evaluados) corresponden a centros de secciones bilingües de inglés.

Para el estudio, se ha seleccionado un grupo bilingüe de *4º de Primaria* (en el caso de los CEIP, centros de primaria) y de *2º de Secundaria* (en el caso de los IES, centros de secundaria) y un grupo no bilingüe o grupo control del mismo nivel, es decir, un grupo que no pertenece a la sección bilingüe. Esta selección sólo ha sido posible en el caso del inglés, puesto que ni en francés ni en alemán existe dicho grupo. El número total de estudiantes que han participado en este estudio asciende a 1.768.

Para el análisis del progreso del alumnado en su competencia lingüística en L2, se ha empleado una batería de *pruebas lingüísticas* adecuadas a los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En cuanto

Tabla 1

Centros		IES				CEIP			
		Inglés		Francés	Alemán	Inglés		Francés	Alemán
		Bil.	Control	Bil.	Bil.	Bil.	Control	Bil.	Bil.
Almería	204	56	33	25	0	51	23	16	0
Cádiz	209	45	43	21	21	13	0	44	22
Córdoba	176	48	42	12	0	49	12	13	0
Granada	207	45	40	23	0	38	35	26	0
Huelva	212	49	31	18	0	50	46	18	0
Jaén	221	58	42	26	0	49	23	23	0
Málaga	269	43	30	28	17	71	0	35	45
Sevilla	270	30	42	49	22	59	6	46	16
TOTAL	1.768	374	303	202	60	380	145	221	83

a los niveles de satisfacción de los participantes en el programa, se han utilizado *cuestionarios de opinión* diseñados para los distintos sectores de la comunidad educativa: docentes, estudiantes y sus familias. Además de la información recabada por medio de cuestionarios a los docentes, para la evaluación del funcionamiento y organización de las áreas bilingües dentro del contexto de los centros de enseñanza se llevaron a cabo *entrevistas* con los coordinadores de las secciones bilingües.

3. Resultados de las pruebas lingüísticas

Con el fin de evaluar la competencia lingüística de los estudiantes, se administraron pruebas de comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita adecuadas a los niveles A1 y A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Del análisis de los resultados del alumnado de la sección bilingüe se obtiene que:

- Superan sobradamente *los niveles de referencia europeos* A1 en el caso de los estudiantes de cuarto de primaria y A2 en segundo de secundaria.
- Presentan un *desarrollo equilibrado de las cuatro destrezas* comunicativas, destacando la comprensión escrita y la expresión oral. Se consideran especialmente relevantes los niveles de producción oral, ya que implica un giro en el limitado desarrollo en lengua hablada propio de los sistemas educativos reglados.
- Obtienen *resultados superiores* en comparación con los grupos de control (no bilingües), tanto en primaria como en secundaria. Estas diferencias se sitúan de media entre dos y tres puntos ponderados sobre diez consideradas todas las destrezas. En destrezas como la producción escrita, las calificaciones pueden llegar a duplicar las obtenidas por los grupos control.
- Por *idiomas*, los estudiantes de francés obtienen mejores resultados en las destrezas receptivas, y los de inglés, en las productivas. Estas diferencias se neutralizan al medir globalmente la competencia en L2 consideradas todas las destrezas, de modo que los niveles en francés e inglés resultan equiparables. Estos datos llaman la atención teniendo en cuenta que el programa bilingüe ha tenido un desarrollo sostenido en el tiempo durante años para el alumnado de francés, mientras que el alumnado de inglés llevaba apenas dos años en las secciones bilingües.

Tabla 2

Prueba	Grupo	Media
Compresión escrita	Bilingüe	6,85
	Control	4,63
Compresión oral	Bilingüe	5,47
	Control	3,39
Producción escrita	Bilingüe	5,62
	Control	2,68
Producción oral	Bilingüe	6,91
	Control	4,50

De estos datos puede interpretarse que —al igual que muestran otros estudios internacionales— los incrementos de la competencia idiomática en los programas bilingües, además de ser sensibles, son perceptibles en un corto espacio de tiempo, produciendo un aprendizaje muy acelerado. Podría deducirse, además, que los programas bilingües en secundaria muestran una mayor rentabilidad que en primaria, aspecto que de confirmarse podría advertirnos de los efectos limitados —aunque siempre beneficiosos— del aprendizaje temprano.

Los resultados de los estudiantes de alemán son, por su parte, aunque positivos, algo inferiores a los de los otros dos idiomas del estudio. Hay que apuntar al respecto que la muestra —por la escasez de centros que tienen alemán como

idioma de la sección bilingüe— es significativamente inferior, lo que hace difícil extraer conclusiones generales para las secciones alemanas. La figura 1 muestra los resultados por idiomas y destrezas: comprensión escrita (CE), comprensión oral (CO), producción escrita (PE) y producción oral (PO).

4. El profesorado de los programas bilingües

4.1. Perfil del profesorado

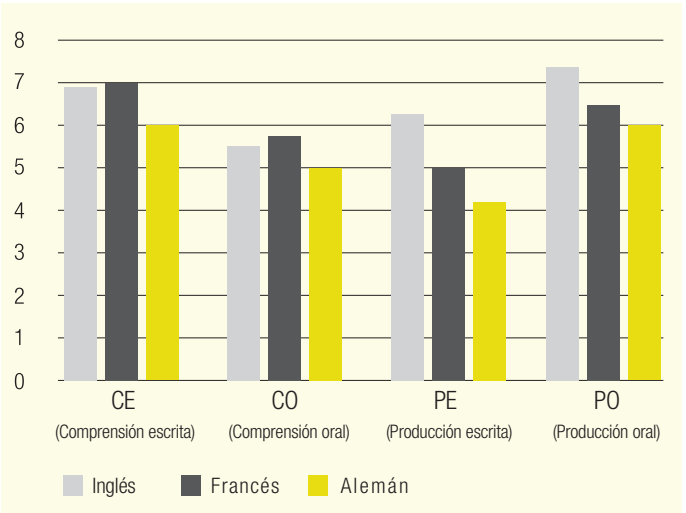
En el estudio han intervenido un total de 398 profesores (243 de secundaria y 155 de primaria) repartidos entre los 29 centros de enseñanza secundaria y 32 centros de primaria visitados en las ocho provincias andaluzas.

En relación con la *edad*, la mayoría de los profesores que han respondido a la encuesta se sitúa entre los 31 y los 40. En torno al 20% tiene menos de 30 años. En cuanto al *sexo* del profesorado, se comprueba que las mujeres cuentan con una mayor representación estadística: en secundaria, el 56% del total de los encuestados, frente al 44% de hombres; en primaria, el 74% frente al 26%, respectivamente.

En lo que se refiere a la *experiencia docente*, algo más del 40% de los profesores de secundaria y el 46% de los de primaria tienen una experiencia docente superior a los 15 años. También señalamos un 25% de los profesores de secundaria y un 30% de los de primaria que cuentan con menos de 5 años de experiencia.

En cuanto a su *situación administrativa*, un significativo 52% de los profesores de secundaria encuestados tiene destino definitivo en el centro. Otro 12% son interinos/as cubriendo vacante o sustitución por el programa bilingüe. Para primaria, cerca del 40% de los profesores encuestados tiene destino definitivo en el centro, 12 puntos por debajo de los resultados hallados para

Figura 1
Pruebas de evaluación lingüística



secundaria. Otro 25% de los docentes son funcionarios en comisión de servicio por el programa bilingüe.

En lo concerniente a sus *funciones dentro del programa bilingüe del centro*, el 46% de los profesores de secundaria imparte asignaturas de áreas no lingüísticas (ANL) que enseñan en la L2; esto es, se trata de profesores que enseñan distintas asignaturas como historia, matemáticas o ciencias en la lengua de la sección bilingüe: inglés, francés o alemán. Otro 22% está compuesto por profesores especialistas de la L2.

Tabla 3

Secundaria		
	Frecuencia	Porcentaje
Profesorado de ANL que enseña en la L2	113	46,50
Profesorado especialista de la L2	54	22,22
Profesorado de lengua española	30	12,35
Auxiliar de conversación	30	12,35
Coordinador/a de centro del programa bilingüe	7	2,88
Otros	9	3,70
NS/NC	0	0,00
TOTAL	243	100

En cuanto a primaria, el 37% de los docentes encuestados son profesores de asignaturas del área no lingüística que enseñan en la L2. Otro 26% son profesores especialistas de la L2.

Tabla 4

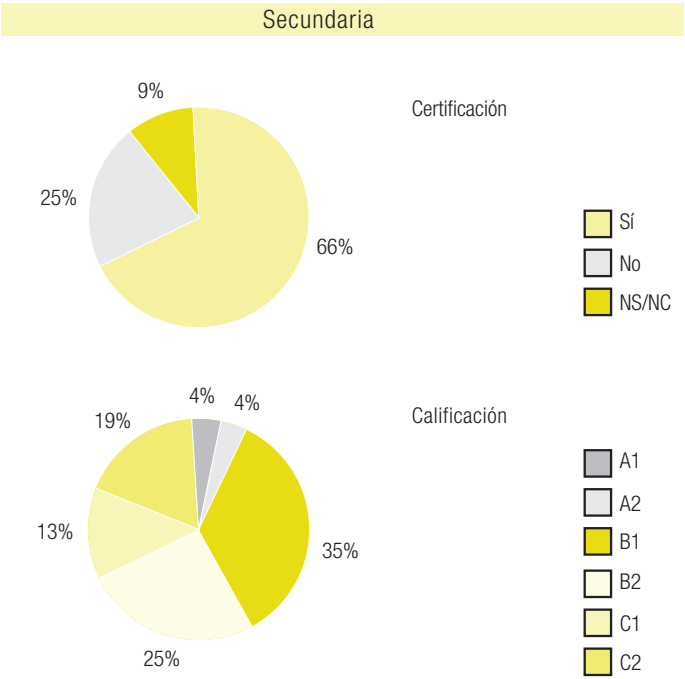
Primaria		
	Frecuencia	Porcentaje
Profesorado de ANL que enseña en la L2	58	37,42
Profesorado especialista de la L2	40	25,81
Profesorado de lengua española	23	14,84
Auxiliar de conversación	26	16,77
Coordinador/a de centro del programa bilingüe	3	1,94
Otros	3	1,94
NS/NC	2	1,29
TOTAL	155	100

4.2. Nivel de competencia en L2 del profesorado

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas establece una clasificación en *seis niveles* de desarrollo de la competencia comunicativa para los hablantes de lenguas extranjeras, criterio que aquí se adopta para la medición del dominio de los participantes en este estudio. El Marco distingue, así, entre *usuario básico* (A), *usuario independiente* (B) y *usuario competente* (C); y, a su vez, en tres subniveles: *A1 (acceso)*, *A2 (plataforma)*, *B1 (umbral)*, *B2 (avanzado)*, *C1 (dominio operativo eficaz)* y, finalmente, *C2 (maestría)*.

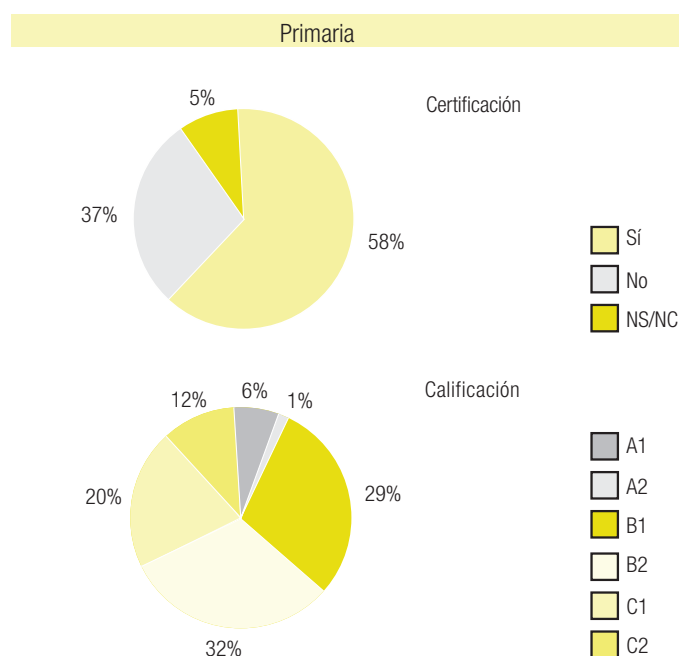
En cuanto al nivel de competencia en L2 de los docentes del programa, el 66% de los profesores encuestados en secundaria afirma poseer algún *certificado oficial*. De ellos, el 60% obtiene calificaciones de B1 o B2.

Figuras 2 y 3



En cuanto a primaria, un 58% posee certificación oficial de idiomas; de ellos, un 61% obtiene calificaciones de B1 o B2.

Figuras 4 y 5



En respuesta a la pregunta sobre *autoevaluación* del nivel de L2, en inglés, en torno al 30% de los profesores de secundaria obtiene calificaciones de B1 o B2; en francés, sobre el 40% obtiene C2 y en alemán, entre el 65% y 71% obtendría C2 dependiendo de las destrezas que se midan.

Entre los docentes de primaria, los niveles de competencia lingüística del profesorado resultan similares a los declarados por los profesores de secundaria (Tablas 5 y 6).

Podemos apreciar que la distribución de competencia lingüística es muy desigual, de manera que se alternan profesores con niveles nativos o casi nativos con un cierto número de docentes con déficit lingüístico en relación con los objetivos de los programas. Existe, además, como podemos comprobar en las tablas anteriores, una diferencia significativa en competencia lingüística por idiomas.

No resulta fácil hacer una valoración de los datos de competencia del profesorado. Por un lado la eficacia de los recursos humanos habrá de medirse en función de los aprendizajes conseguidos. En este sentido, aunque el perfil general del profesorado dista de ser un perfil ideal de bilingüismo equilibrado con competencias lingüísticas máximas, los resultados positivos en las pruebas de competencias

Tabla 5

Secundaria

Inglés	Nivel reconocido					
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
CO	5,8%	10,2%	28,5%	23,4%	15,3%	16,8%
CE	4,4%	5,8%	18,2%	30,7%	20,4%	20,4%
PO	7,3%	8,8%	29,2%	24,1%	11,7%	19%
PE	3,6%	8%	24,8%	28,5%	15,3%	19,7%
Francés	Nivel reconocido					
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
CO	8,8%	1,8%	17,5%	14%	17,5%	40,4%
CE	3,5%	3,5%	12,3%	14%	21,1%	45,6%
PO	7%	7%	15,8%	15,8%	14%	40,4%
PE	3,5%	7%	14%	17,5%	19,3%	38,6%
Alemán	Nivel reconocido					
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
CO	0%	0%	0%	0%	35,7%	64,3%
CE	0%	0%	0%	0%	28,6%	71,4%
PO	0%	0%	0%	7,1%	28,6%	64,3%
PE	0%	0%	0%	7,1%	28,6%	64,3%

Tabla 6

Primaria

Inglés	Nivel reconocido					
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
CO	8%	0%	31%	27%	17%	17%
CE	6%	2%	17%	36%	20%	19%
PO	8%	0%	28%	33%	17%	14%
PE	6%	2%	22%	36%	19%	16%
Francés	Nivel reconocido					
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
CO	2%	10%	29%	19%	12%	29%
CE	2%	0%	21%	26%	19%	31%
PO	2%	12%	36%	10%	17%	24%
PE	2%	5%	38%	19%	12%	24%
Alemán	Nivel reconocido					
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
CO	13%	0%	6%	6%	13%	63%
CE	13%	0%	6%	13%	6%	63%
PO	13%	0%	13%	13%	6%	56%
PE	13%	0%	6%	19%	6%	56%

del alumnado indican una sensible mejora de los niveles y por tanto un efecto positivo de la puesta en práctica de los recursos existentes. Junto con esto ha de tenerse en cuenta que el uso de una lengua vehicular distinta de la lengua castellana es una iniciativa reciente en fase aún de aplicación. La legislación educativa ha fijado como nivel de competencia del profesorado participante en las secciones bilingües el nivel B2, que habrá de ser acreditado en el año 2011. De acuerdo con los datos de las tablas anteriores, dos terceras partes del profesorado participante posee ya dicho nivel.

4.3. Uso de la L2 y nivel de inmersión en la lengua extranjera

Con carácter general, se puede afirmar que el uso de la L2 es mayoritario en la mitad de los docentes más directamente relacionados con el programa (la clase de idioma y las disciplinas no lingüísticas de la sección). De esta forma, un 60% de docentes utiliza la L2 durante gran parte del tiempo en el aula en secundaria, proporción que asciende al 80% en primaria. La

proporción de uso del alumnado es comprensiblemente inferior según los datos de las figuras 6 y 7.

Estos resultados se incrementan de modo significativo cuando se analiza el uso de la L2 en los *auxiliares de conversación*, que la utilizan por encima de un 85% y en cuya presencia más de un 56% de alumnado la utiliza asimismo de forma mayoritaria. De esto se concluye que la presencia del auxiliar de L2 implica cambios cuantitativos y cualitativos significativos en el uso de la L2 en el aula, especialmente en secundaria. En el caso de primaria, el uso de la L2 de los estudiantes es muy inferior. Este hecho resulta determinante para entender la relación del alumnado con la L2 en las distintas etapas y, en última instancia, los niveles de competencia alcanzada. Los bajos niveles de uso de L2 del alumnado pueden indicar que en esta etapa temprana se desarrollan más las destrezas de comprensión que las de producción, aspecto que puede estar relacionado con los ritmos y modos de adquisición propios en diferentes estadios de aprendizaje.

Para la etapa de secundaria, en general, puede concluirse que los auxiliares de conversación crean un clima de *inmersión total*, los docentes de L2 de *semiinmersión*, basada en la L2 pero con apoyos estratégicos en la lengua materna en funciones clave y, por último, los profesores de ANL practican fundamentalmente el cambio de código (*codeswitching*), alternando regularmente de la L1 a la L2.

Figura 6 y 7

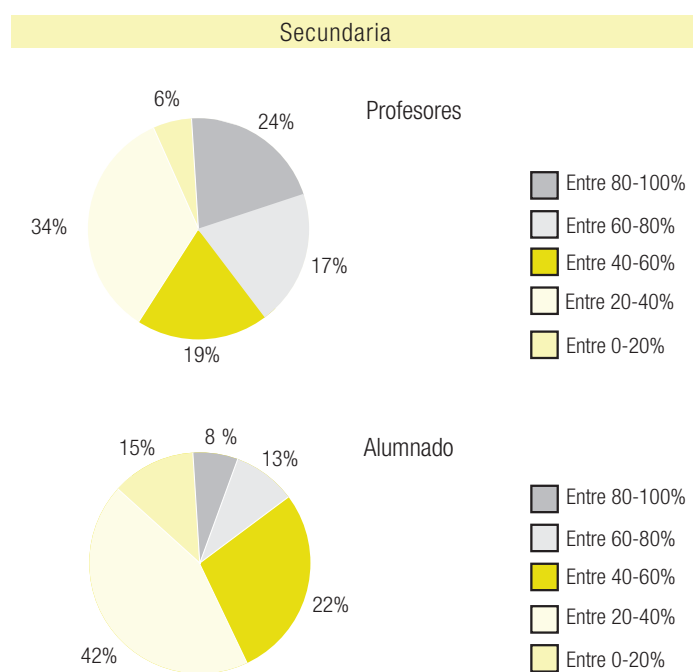
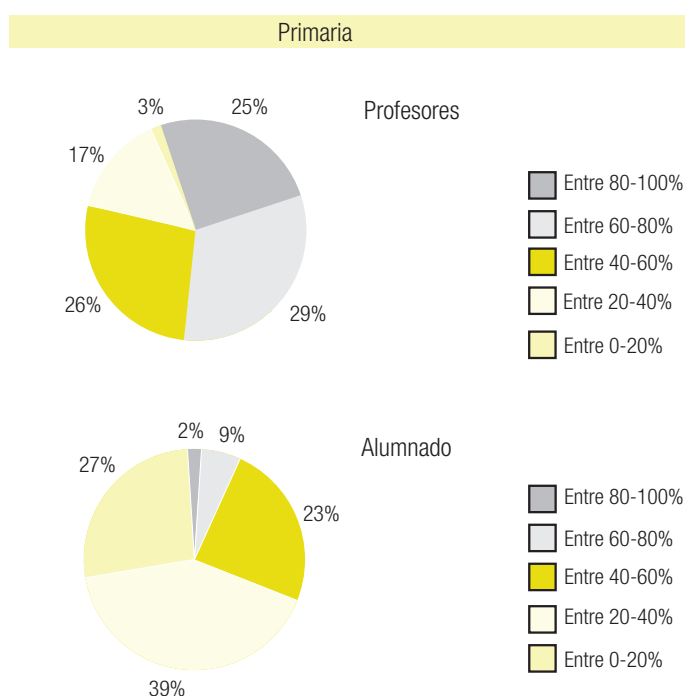


Figura 8 y 9



4.4. Funciones discursivas de la L2 del profesorado

A este respecto percibimos papeles complementarios: los docentes de las áreas no lingüísticas tienden a las *funciones transmisivas* —realización de las actividades, consolidación de los conocimientos—, es decir, al uso y desarrollo del lenguaje académico o CALP (*Cognitive Academic Language*

Proficiency). Por su parte, los auxiliares de conversación atienden a las *funciones interaccionales* y la comunicación cara a cara: BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*); en definitiva, lenguaje básico para la comunicación o de supervivencia.

Tablas 7, 8 y 9

Secundaria

Fase de la clase		Profesores ANL			
	Nunca	A veces	Bastante	Siempre	NS/NC
Introducción al tema	15%	38,1%	28,3%	16,8%	1,8%
Realización de las actividades	0%	20,4%	52,2%	26,5%	0,9%
Evaluación de la tareas del alumnado	5,3%	42,5%	34,5%	15,9%	1,8%
Explicación de las dificultades	26,5%	52,2%	17,7%	1,8%	1,8%
Consolidación y repaso de los conocimientos	2,7%	32,7%	45,1%	17,7%	1,8%
Aplicación y transferencia del conocimiento a otras situaciones	12,4%	52,2%	30,1%	1,8%	3,5%

Fase de la clase		Profesores L2			
	Nunca	A veces	Bastante	Siempre	NS/NC
Introducción al tema	1,9%	11,1%	27,8%	53,7%	5,6%
Realización de las actividades	1,9%	0%	42,6%	50%	5,6%
Evaluación de la tareas del alumnado	1,9%	11,1%	38,9%	40,7%	7,4%
Explicación de las dificultades	3,7%	50%	33,3%	7,4%	5,6%
Consolidación y repaso de los conocimientos	0%	13%	50%	31,5%	5,6%
Aplicación y transferencia del conocimiento a otras situaciones	0%	13%	55,6%	20,4%	11,1%

Fase de la clase		Auxiliares de conversación			
	Nunca	A veces	Bastante	Siempre	NS/NC
Introducción al tema	3,3%	6,7%	13,3%	76,7%	0%
Realización de las actividades	0%	6,7%	20%	73,3%	0%
Evaluación de la tareas del alumnado	10%	10%	20%	53,3%	6,7%
Explicación de las dificultades	10%	23,3%	23,3%	43,3%	0,0%
Consolidación y repaso de los conocimientos	0%	10%	26,7%	60%	3,3%
Aplicación y transferencia del conocimiento a otras situaciones	3,3%	20%	20%	53,3%	3,3%

Tablas 10, 11 y 12

Primaria

Fase de la clase		Profesores ANL			
	Nunca	A veces	Bastante	Siempre	NS/NC
Introducción al tema	0%	24%	38%	31%	7%
Realización de las actividades	0%	22%	38%	31%	9%
Evaluación de la tareas del alumnado	7%	22%	38%	19%	14%
Explicación de las dificultades	14%	47%	24%	3%	12%
Consolidación y repaso de los conocimientos	0%	19%	47%	22%	12%
Aplicación y transferencia del conocimiento a otras situaciones	5%	24%	50%	9%	12%

Fase de la clase		Profesores L2			
	Nunca	A veces	Bastante	Siempre	NS/NC
Introducción al tema	8%	30%	30%	25%	8%
Realización de las actividades	3%	10%	60%	18%	10%
Evaluación de la tareas del alumnado	0%	40%	28%	15%	18%
Explicación de las dificultades	15%	50%	20%	5%	10%
Consolidación y repaso de los conocimientos	0%	13%	45%	30%	13%
Aplicación y transferencia del conocimiento a otras situaciones	0%	30%	45%	13%	13%

Fase de la clase		Auxiliares de conversación			
	Nunca	A veces	Bastante	Siempre	NS/NC
Introducción al tema	0%	4%	42%	50%	4%
Realización de las actividades	0%	12%	31%	54%	4%
Evaluación de la tareas del alumnado	0%	19%	38%	38%	4%
Explicación de las dificultades	4%	46%	27%	19%	4%
Consolidación y repaso de los conocimientos	0%	12%	42%	42%	4%
Aplicación y transferencia del conocimiento a otras situaciones	0%	35%	31%	31%	4%

4.5. Destrezas en la L2 del alumnado

A este respecto, el profesorado percibe que, mientras que los estudiantes usan con carácter general la L2 bastante en las destrezas escritas y la comprensión oral, existe un descenso en la expresión oral, que se utiliza sólo a veces. Es importante compensar este desequilibrio en el uso de distintas destrezas del alumnado, de manera que no se produzca un bilingüismo receptivo en el que el alumnado encuentre dificultades para expresarse fluidamente.

Además, la lengua extranjera se utiliza con más frecuencia en discursos breves y en la interacción con el docente, lo que sugiere la necesidad de una metodología más interactiva que promueva el trabajo en grupo y la enseñanza por tareas.

4.6. Métodos y tipos de actividades. Temas tratados en la enseñanza de la L2

En relación con los *métodos* y los *tipos de actividades* empleados, se observa que los profesores de ANL desarrollan la lengua en su *nivel textual*: explicación de contenidos de la materia, lectura de textos de la asignatura y respuesta por escrito a preguntas sobre un texto. Por su parte, los profesores de L2 centran sus actividades en el desarrollo de la lengua a *nivel oración*, con especial énfasis en la corrección gramatical (ejercicios de verdadero y falso, responder preguntas y practicar estructuras, completar huecos, etc.). Por último, los auxiliares de conversación ponen el énfasis de nuevo en el *nivel textual* y, de modo muy diferenciado respecto a los demás docentes, en la práctica oral: responder oralmente, explicar el significado de un texto parafraseando su sentido, explicación de elementos visuales.

Tabla 13

Secundaria

Destreza	Frecuencia				
	Nunca	A veces	Bastante	Siempre	NS/NC
Leer en la L2	2,3%	16,4%	44,1%	34,7%	2,3%
Escribir en la L2	2,8%	33,8%	38%	23%	2,3%
Escuchar en la L2	1,9%	14,6%	55,9%	25,4%	2,3%
Hablar en la L2	2,8%	47,4%	36,6%	10,8%	2,3%

Tabla 14

Primaria

Destreza	Frecuencia				
	Nunca	A veces	Bastante	Siempre	NS/NC
Leer en la L2	8%	25%	45%	14%	8%
Escribir en la L2	5%	35%	39%	12%	8%
Escuchar en la L2	0%	5%	53%	35%	7%
Hablar en la L2	0%	45%	42%	6%	7%

En cuanto a los *temas* que se abordan en la L2, se percibe una mayor diversidad temática y un trasvase desde los temas estereotipados propios de la enseñanza de idiomas hacia cuestiones propias de las disciplinas no lingüísticas. Cerca del 36% de los profesores de secundaria indica tratar siempre temas propios del área no lingüística de la sección bilingüe. De esta forma, el concepto de integración curricular toma cuerpo en las clases de idiomas de las secciones bilingües mediante la incorporación de temas de otras disciplinas curriculares. Puede afirmarse, por tanto, que existe una comprensión general del proceso de integración curricular aunque, como se verá más adelante, no tanto de los procedimientos que pueden utilizarse para su implementación.

4.7. Desarrollo de competencias del alumnado

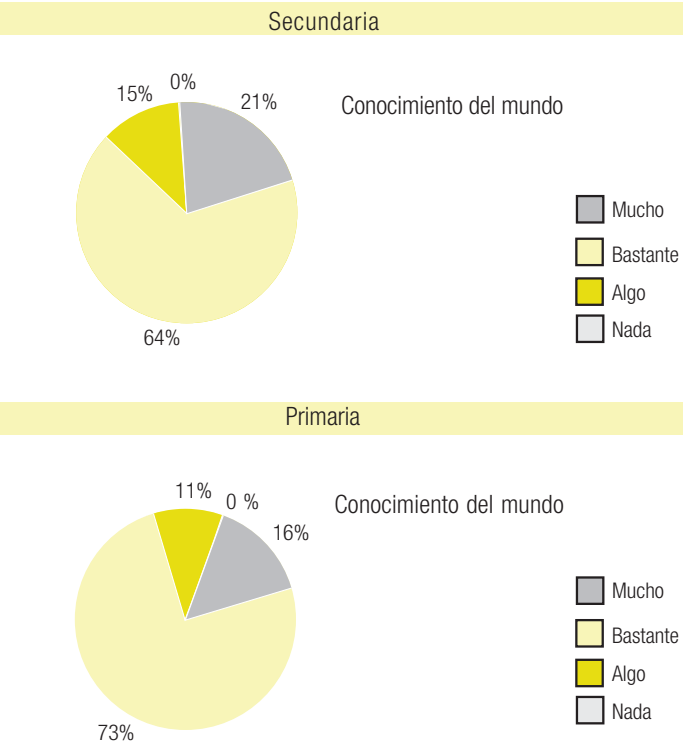
De nuevo, de acuerdo con lo apuntado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el aprendizaje de lenguas extranjeras no debe verse limitado al desarrollo de la competencia lingüística del alumnado, sino que el dominio de la L2 pasa por desarrollar conocimientos, destrezas y capacidades que permitan la comunicación efectiva y eficiente en los distintos niveles de uso de la lengua. De este modo, la enseñanza y el aprendizaje de la segunda lengua no deben descuidar el desarrollo de las *competencias generales* —no directamente relacionadas con la lengua— y de las *competencias comunicativas* —componentes lingüístico, sociolingüístico y pragmático de la lengua— del alumnado.

Por esta razón, se incluye en este estudio un apartado dedicado a la evaluación del desarrollo de competencias del alumnado en los programas bilingües.

4.7.1. Competencias generales

En primer lugar, en relación con las *competencias generales*, un 64% de los profesores de secundaria entiende que, a través del programa bilingüe, el alumnado aumenta de manera importante su *conocimiento del mundo*; en particular, aquellos contenidos relacionados con las materias curriculares no lingüísticas y los contenidos transversales, superando en frecuencia a los relacionados con la civilización de la lengua, con los culturales o con los no académicos. Los resultados para primaria son similares.

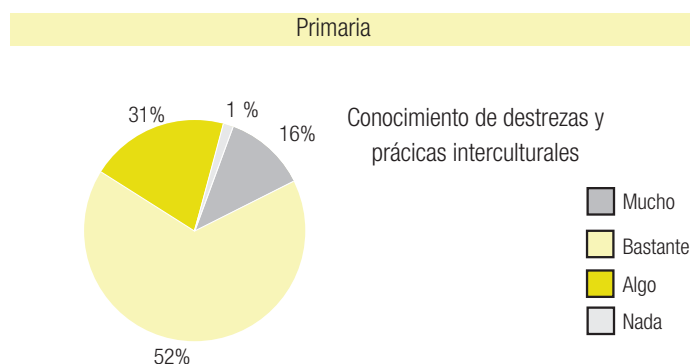
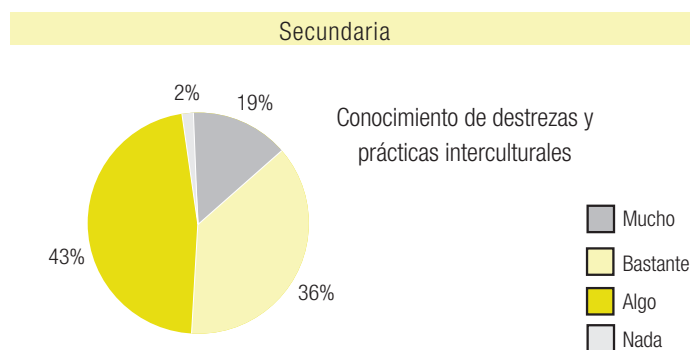
Figuras 10 y 11



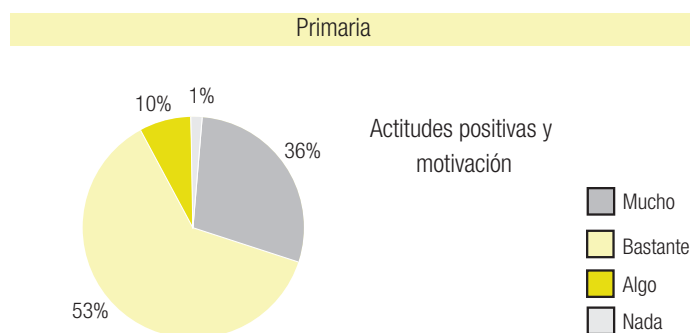
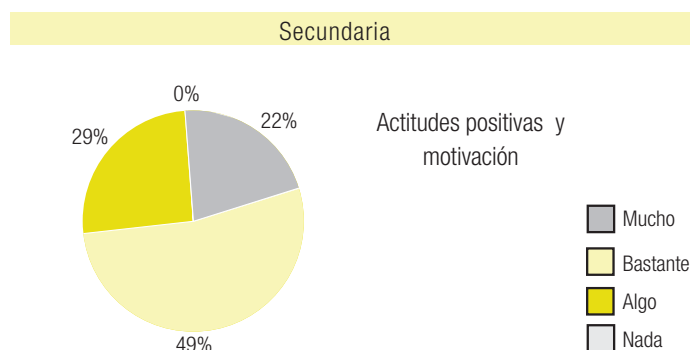
En cuanto a las *destrezas y prácticas interculturales*, el 43% de los profesores de secundaria encuestados entiende que, en sus clases, el alumnado incrementa en cierta medida el conocimiento de destrezas y prácticas interculturales. En particular, los estudiantes adquieren contenidos que les hacen desarrollar una consciencia intercultural que les permite superar estereotipos nacionales. Por el contrario, el resto de contenidos relacionados con prácticas y destrezas interculturales sólo se practican y adquieren esporádicamente. En primaria, por su parte, el desarrollo de esta competencia es más representativo, con un tratamiento más amplio de las estrategias apropiadas para relacionarse con extranjeros y para superar tópicos culturales.

En relación con el desarrollo de la *motivación y las actitudes positivas* hacia el aprendizaje, los resultados apuntan hacia un incremento considerable de estas dimensiones, tanto en secundaria como en primaria, aunque es en esta etapa educativa inicial donde se aprecian los resultados más satisfactorios, con 14 puntos porcentuales por encima de los obtenidos en secundaria.

Figuras 12 y 13



Figuras 14 y 15



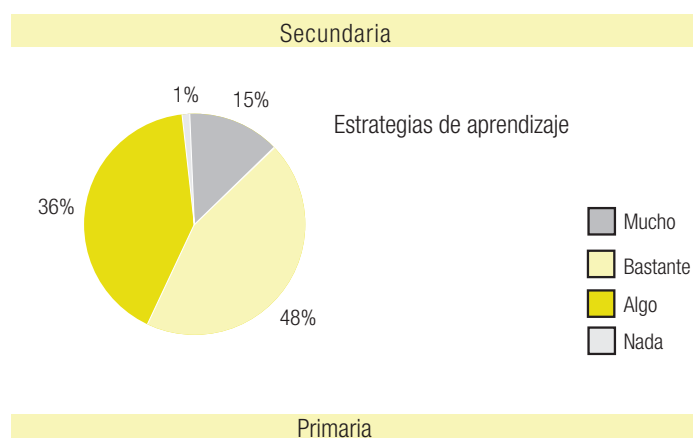
Finalmente, a la pregunta sobre *estrategias de aprendizaje*, el 48% de los profesores de secundaria y el 50% de los de primaria señalan que sus alumnos y alumnas desarrollan bastante sus estrategias de aprendizaje. De forma más particular, los docentes refieren una mejor gestión de estrategias relacionadas con el uso desinhibido de la lengua (46% en secundaria; 47% en primaria) y el trabajo cooperativo (43% en secundaria; 55% en primaria). En menor medida, se apunta un desarrollo de autogestión de las destrezas de aprendizaje y de control de las estrategias de estudio.

A modo de conclusión, llama la atención el hecho de que es unánime la impresión de que el programa bilingüe implica un *incremento de conocimientos* muy elevado de contenidos de las áreas curriculares que se imparten en la L2 y de temas transversales.

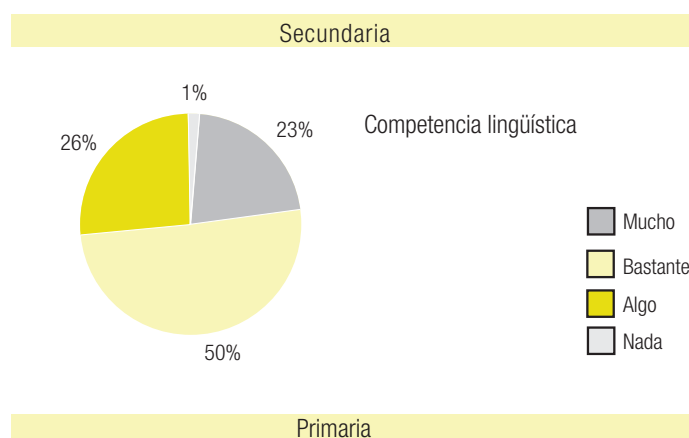
No existe percepción por parte de los docentes de que desciendan los conocimientos de las áreas curriculares que se imparten en la L2 respecto

a los contenidos aprendidos por los grupos no bilingües. Al igual que en la práctica totalidad de las secciones bilingües europeas, los docentes no observan que aprender a través de una L2 afecte al aprendizaje de materias curriculares. Antes al contrario, manifiestan que en ocasiones *el aprendizaje de las materias curriculares puede llegar a ser mayor*. Este hecho está descrito en la investigación en bilingüismo cuando coinciden una serie de circunstancias que se encuentran presentes en los centros de este estudio: que los estudiantes cuenten con niveles parecidos en la L2, que muestren actitudes favorables a su participación en los programas bilingües y que cuenten con docencia del idioma como L2 en la estructura curricular. Las razones que ofrece la literatura para interpretar el mayor nivel de aprendizaje en las áreas no lingüísticas impartidas en la L2 se relacionan con la inversión de un mayor esfuerzo cognitivo cuando se aprende en una L2 que ayuda a fijar mejor los conceptos y con una mayor adaptación docente a las estrategias de comprensión del alumnado.

Figuras 16 y 17



Figuras 18 y 19



4.7.2. Competencias comunicativas

En segundo lugar, en lo relativo a las *competencias comunicativas*, se estudia el desarrollo de las competencias lingüística, pragmática y sociolingüística del alumnado.

Para la *competencia lingüística* (consistente en el dominio de conocimientos y destrezas de la lengua como sistema), un 50% de los profesores de secundaria y un 62% de los docentes de primaria estiman que la competencia lingüística de sus estudiantes se ha desarrollado bastante, en todos los niveles suboracionales del sistema lingüístico: léxico, gramática y fonología. En una menor proporción se marca el incremento de competencia en lo relacionado con las relaciones semánticas que se establecen en la nueva lengua (ver figuras 18 y 19).

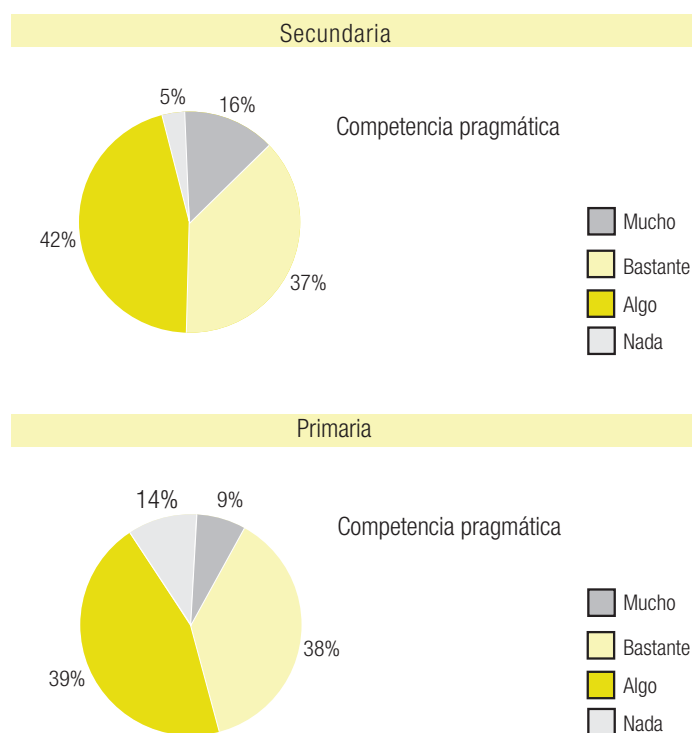
Por otra parte, la *competencia pragmática* está relacionada con las funciones de la lengua (identificación y producción de las distintas tipologías textuales,

dominio de la coherencia del discurso y de la cohesión del texto, etc.) y con la intencionalidad (por ejemplo, el uso de la parodia, el humor y la ironía).

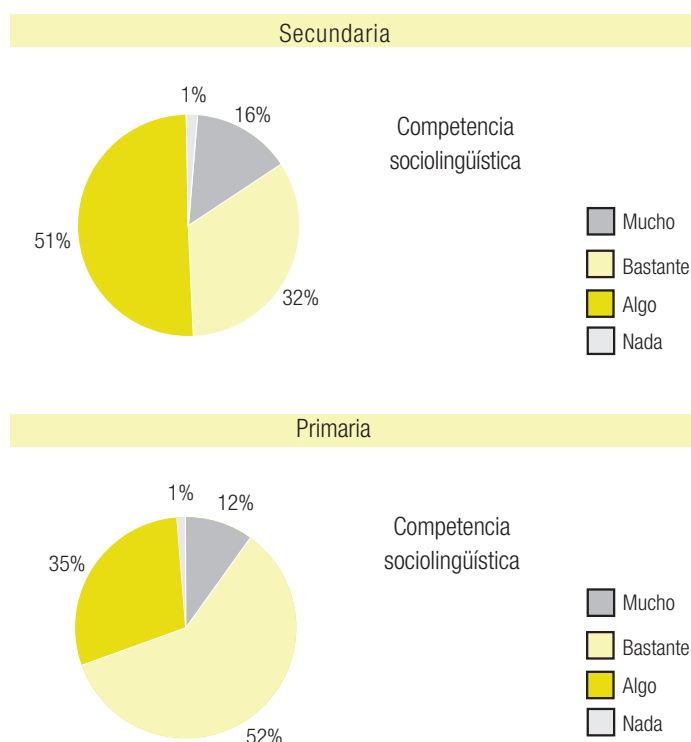
En este ámbito, los profesores participantes en el estudio estiman que la competencia de sus estudiantes en L2 presenta, en general, un desarrollo menor, en especial en secundaria; un 42% de los profesores de esta etapa cree que sus clases incrementan algo la competencia pragmática del alumnado, lo que contrasta con el caso anterior, en el que predominaba la opción “bastante”. Se estima también un incremento moderado en el conocimiento por parte del alumnado de la organización de textos escritos (como redacciones, cartas, etc.), de textos orales (debates, narraciones, etc.) y de la fluidez en la expresión oral y en la precisión de la expresión escrita al elaborar discursos o textos amplios.

Finalmente, la *competencia sociolingüística* abarca las normas sociales de uso de la lengua (por ejemplo, las normas de cortesía entre distintas clases

Figuras 20 y 21



Figuras 22 y 23



sociales, generaciones, sexos, etc.), y permite la interacción apropiada entre los interlocutores de acuerdo con parámetros de la cultura en la que se inscribe la comunicación.

En cuanto a esta competencia, el 51% de los profesores de secundaria señala que su alumnado desarrolla algo sus competencias sociolingüísticas. En primaria, se percibe un incremento más significativo de la competencia sociolingüística, posiblemente por el mayor trabajo en grupo que se realiza en el aula.

Destacan a este respecto dos estrategias que aumentan de forma considerable en el marco de la enseñanza bilingüe: las del conocimiento de expresiones útiles para mantener relaciones sociales y las del dominio de formas de cortesía en registros formales. En menor grado se desarrollan, según los docentes, el resto de estrategias: el conocimiento de funciones lingüísticas que pueden aplicarse en un registro neutro y la sensibilidad del alumnado para adecuar la lengua a los distintos registros.

De manera general, en cuanto al desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de programas bilingües, llaman la atención dos aspectos. Por un lado, el importante incremento percibido por los docentes en los distintos niveles de competencia en L2. Por otro, el hecho de que, cuanto más social se vuelve la dimensión lingüística sobre la que se pregunta y más cercana a los patrones culturales, menos se desarrolla en el aula. Esto puede denotar una especial atención, quizás excesiva, a los elementos lingüísticos no comunicativos de la lengua, de manera que —aunque existe constancia de un giro comunicativo provocado por la adopción de modelos bilingües— la enseñanza tradicional basada en el formalismo lingüístico sigue lastrando en cierta medida a los programas.

4.8. Integración curricular

Con la integración curricular se pretende, a grandes rasgos, superar las estrictas fronteras que delimitan las asignaturas del currículo para conseguir crear áreas de estudio más amplias que aúnen objetivos, contenidos, materiales, métodos de enseñanza e instrumentos de evaluación. De este modo, la formación de los estudiantes es más interdisciplinar, transversal y dinámica, y se promueve la comunicación y el trabajo en grupo entre los distintos departamentos de los centros.

En relación con la integración curricular, los programas bilingües tienen dos consecuencias muy marcadas. Por un lado, los *objetivos* son más interdisciplinarios y se han renovado los *materiales* de enseñanza, que son ahora menos dependientes de los textos comerciales. Por otro lado, la implantación de los programas bilingües ha traído un cambio moderado de los *métodos*, que son ahora algo más innovadores, de los contenidos de las distintas disciplinas, que se encuentran algo más integrados, y de los instrumentos de *evaluación*, algo más ricos también según señala más del 40% del profesorado. Con carácter general, los niveles de integración son aún más acusados en primaria, donde hay una mayor coordinación de contenidos.

Con carácter general estos datos avalan la conclusión expresada en otras secciones de que el programa bilingüe ha puesto en comunicación a los docentes de los distintos departamentos que, de esta manera, han superado los límites de sus disciplinas. Pero, por otro lado, existen marcadas diferencias por parte de los distintos tipos de docentes. Desglosados por función, los profesores de disciplinas no lingüísticas y los auxiliares de conversación observan un cambio sustancial en objetivos y materiales; los profesores de L2, en objetivos y contenidos aunque no en materiales, ya que los libros de texto en la asignatura de L2 suelen ocupar gran parte de la docencia. Por último, los profesores de lengua española son los que perciben un menor cambio, a pesar de que manifiestan que los contenidos de su asignatura han pasado a integrarse bastante más con los de otras.

Puede afirmarse que los programas bilingües han sensibilizado a los docentes respecto a la necesidad de la integración curricular y han ayudado a que tomen conciencia de la conveniencia de que las distintas disciplinas se complementen unas a otras en pos de una enseñanza más significativa. En gran medida, sin embargo, los docentes de lengua española integran poco su asignatura con las otras, si acaso lo hacen. Se observa, además, en esta línea, una menor implicación de los docentes de lengua española en los proyectos bilingües de sus centros, lo que resulta cuanto menos inquietante dada la vital importancia de esta área en la integración de lenguas y contenidos en los proyectos de los centros.

5. El alumnado de los programas bilingües

5.1. Perfil del alumnado

La evaluación ha sido respondida por un total de 1.329 estudiantes (636 de secundaria y 693 de primaria) repartidos entre los 29 centros de enseñanza secundaria y 32 centros de primaria visitados en las ocho provincias andaluzas.

Con respecto a la *edad*, los estudiantes pertenecen, por una parte, a 2º curso de secundaria: el 62% del alumnado tiene 13 años, frente al 16% de alumnado con 14 años; tan sólo el 2% tiene 12 años. Por otra, los estudiantes de primaria cursan 4º curso: el 81% del alumnado contaba con 9 años en el momento de la realización del estudio, frente al 19% de alumnado con 10 años. En cuanto al sexo, un 53% de los estudiantes de secundaria y un 49% de los de primaria son niñas, frente al 47% y al 51%, respectivamente, que son niños.

Respecto al *idioma* de la sección, se comprueba que el 58% del alumnado de secundaria evaluado es de centros de inglés; el 32%, de francés y un 10% proviene de centros de alemán. La proporción por idiomas en primaria muestra que el 56% del alumnado evaluado es de centros de inglés; el 32%, de francés y un 12%, de alemán.

5.2. Uso de la L2 y nivel de inmersión en la lengua extranjera

En cuanto a la *frecuencia* de uso de la L2 en el aula, el alumnado destaca un uso casi exclusivo de la L2 cercano al 70% por parte de los auxiliares de conversación y un uso inferior por parte de los profesores de L2 y de disciplinas no lingüísticas, que aun así usan la L2, con bastante frecuencia, pero sin llegar a los niveles de los auxiliares. En primaria, sin embargo, los docentes de áreas no lingüísticas usan la L2 en proporción significativamente menor que en secundaria.

Tablas 15 y 16

Secundaria

	Uso de la L2				
	Nunca	A veces	Bastante	Siempre	NS/NC
El profesor o profesora de la L2	1%	12%	47%	39%	0%
El auxiliar de conversación	0%	8%	24%	66%	1%
El docente de ANL que enseña en L2	2%	33%	46%	11%	8%
Los compañeros	19%	64%	14%	1%	2%
El estudiante	12%	63%	22%	3%	1%

Primaria

	Uso de la L2				
	Nunca	A veces	Bastante	Siempre	NS/NC
El profesor o profesora de la L2	1%	10%	43%	44%	2%
El auxiliar de conversación	1%	11%	19%	63%	6%
El docente de ANL que enseña en L2	1%	16%	35%	31%	18%
Los compañeros	8%	61%	20%	6%	4%
El estudiante	5%	50%	30%	11%	5%

En cuanto a la *distribución por áreas*, se observa que el uso de la L2 no es uniforme, de manera que, en secundaria, el 55% de los profesores de ciencias sociales utiliza bastante la L2, mientras que un 83% de los profesores de educación física la utiliza sólo a veces. Otras áreas obtienen valores intermedios, aunque parece que las más relacionadas con el estudio de los entornos (ciencias sociales y naturales) se prestan más al uso de la lengua que las de carácter más instrumental y práctico (música, educación física, tecnología). En el caso de primaria, sin embargo, el uso de la L2 en educación física adquiere protagonismo, con el 59% de los profesores que la usan siempre en sus clases.

secundaria, la mitad de los estudiantes (53% en el caso de secundaria; 50% en primaria) emplea la lengua extranjera para hablar sólo a veces. De nuevo, el uso relativamente esporádico en la destreza de producción oral nos alerta del riesgo de un desarrollo desequilibrado por destrezas, de manera que se alcance un bilingüismo receptivo en el que queden poco desarrolladas las destrezas de producción oral y escrita, sobre todo en ámbitos académicos, como se ha detectado en determinados programas bilingües internacionales.

5.3. Destrezas en la L2 del alumnado

La apreciación del uso de la L2 por destrezas por parte del alumnado corrobora la percepción que presentaban sus profesores: tanto en primaria como en

5.4. Métodos y tipos de actividades

En relación con los métodos en uso y con la frecuencia con la que realizan diferentes actividades, existe un marcado contraste entre las actividades que se usan en las áreas no lingüísticas —más de carácter textual—, y las de L2, que se centran fundamentalmente en ejercicios de corrección, explicación y práctica gramatical. En primaria existe un cierto rechazo por parte del alumnado a las actividades de producción escrita. En esta etapa, particularmente,

se prefieren las actividades que implican escuchar, hablar o traducir, aunque paradójicamente no sean las destrezas orales las más presentes en el aula.

Puede entenderse, además, que existe una disociación de métodos que en la L2 toma un sesgo más tradicional mientras que en las áreas no lingüísticas está más centrado en actividades relacionadas con la terminología específica de la asignatura en L2, la lectura de textos propios de la asignatura y ciertas destrezas académicas como la toma de apuntes. Aun así, no parecen haberse explotado las posibilidades que presenta la metodología bilingüe, posiblemente por desconocerse o por no contar con materiales *ad hoc* que las incorpore. Ha de entenderse que la metodología bilingüe cuenta con modelos propios de enseñanza que, en gran medida, son desconocidos en la tradición metodológica de nuestro sistema educativo y que no están presentes en la formación inicial de los profesores.

5.5. Desarrollo de competencias del alumnado

En relación con los conocimientos y tipos de competencias que le proporcionan los programas bilingües, el alumnado coincide en que el sistema *incrementa la adquisición de todo tipo de competencias*, desde las generales (conocimiento del mundo, estrategias, etc.) a las comunicativas (incluyendo las pragmáticas y sociolingüísticas). En cualquier caso, extreman su acuerdo en relación con dos niveles competenciales ya descritos: el *aprendizaje del vocabulario y gramática* y el *aumento de la motivación y actitudes positivas*. En relación con la lengua inglesa —y en menor medida respecto a la lengua francesa y alemana—, existe un total acuerdo en que la enseñanza bilingüe aumenta el aprendizaje comunicativo de la lengua y la capacidad de relacionarse con otros interlocutores en la L2. En primaria se observa un mayor énfasis en las respuestas positivas, de manera que las que ya eran favorables en secundaria, ahora son radicalmente positivas.

Estos resultados coinciden, como vimos en un apartado anterior, con los ofrecidos por los docentes. Parece deducirse igualmente que existe un acercamiento mayor al aprendizaje comunicativo en el estudio de la L2, aunque el énfasis persiste en aspectos terminológicos y de estructura lingüística.

6. Las familias de los programas bilingües

En este estudio han participado un total de 972 familias (441 de estudiantes de secundaria y 531, de primaria) repartidas entre los 29 centros de enseñanza secundaria y 32 centros de enseñanza primaria visitados en las ocho provincias andaluzas.

En relación con la *edad* de los padres y madres del alumnado de secundaria, el 69% tiene entre 41 y 50 años, frente al 2% que se encuentra entre los 22 y 30 años. En cuanto a las familias de estudiantes de primaria, el 49% tiene entre 31 y 40 años, otro 44% tiene entre 41 y 50, frente al 3% que tiene más de 51 años.

En cuanto al *sexo* de los que responden a la encuesta, se comprueba que el 69% de ellos son mujeres, frente al 31% de hombres, para secundaria. Esta mayoritaria representación femenina también se aprecia en el segmento correspondiente a primaria, con un 75% de mujeres y un 25% de hombres.

En relación con el *nivel cultural* de las familias, el 40% de padres y madres de alumnado en grupos bilingües afirma haber cursado estudios superiores frente a un 2% que no ha concluido los estudios primarios. En primaria, el número de padres y madres con estudios superiores desciende seis puntos y el porcentaje que no culminó los estudios primarios se eleva en cuatro puntos, llegando al 6%.

Cabe preguntarse —a la luz de estos datos— si el perfil del alumnado de los programas bilingües coincide con el perfil sociocultural de las familias con hijos en edad escolar en la Comunidad Autónoma de Andalucía. En cualquier caso, en opinión de los autores, el sistema de selección del alumnado de los programas bilingües ha respetado el principio de igualdad de oportunidades propio de la enseñanza pública y es equiparable al seguido en otros programas bilingües europeos, cuando no menos selectivo. Junto con esto ha de tenerse en cuenta que existen procedimientos de optimización de recursos de los programas bilingües que los podrían hacer más inclusivos.

También destacan, finalmente, las condiciones de estudio: la mayoría de las familias afirma darle mucha importancia a las notas de sus hijos e hijas, contar con un lugar adecuado para el estudio y disponer de medios para su promoción (libros, ordenador, conexión a Internet, etc.).

7. Los coordinadores de los programas bilingües

7.1. Análisis DAFO

En esta sección, los coordinadores de los programas bilingües dan cuenta, desde su punto de vista, de las *debilidades*, *amenazas*, *fortalezas* y *oportunidades* que presenta el programa bilingüe:

Entre las *debilidades*, mencionan la escasa información de todo lo que implica llevar a cabo el programa bilingüe, así como de la verdadera naturaleza del currículum integrado. Asimismo confiesan carecer de un modelo claro para ponerlo en práctica. Destacan, además, como debilidad el hecho de que no reciben la compensación necesaria en horas de reducción de su tarea docente para el desarrollo del programa y la escasez de material para trabajar.

Los coordinadores comentan, entre las *amenazas* del proyecto bilingüe, la excesiva carga de trabajo del profesorado y la necesidad de más formación para profesores y una mayor estabilidad del equipo docente, lo cual plantea problemas para desarrollar una programación a largo plazo.

Como *fortalezas* del programa bilingüe se cita la motivación del alumnado, de los profesores de ANL y de toda la comunidad educativa en general, la constante actualización del profesorado y la apertura cultural y el notable rendimiento del alumnado bilingüe que, admiten los docentes, es muy gratificante para su labor. Los coordinadores de primaria añaden, asimismo, el trabajo en equipo que conlleva el programa bilingüe y el hecho de que el alumnado comienza a tener contacto con la L2 desde muy temprana edad.

Por último y como *oportunidades* del programa bilingüe, los coordinadores entrevistados mencionan la apertura cultural, el notable incremento del aprendizaje y la mejora de oportunidades en el ámbito laboral.

7.2. Conclusiones de las entrevistas a los coordinadores

Los coordinadores afirman que la *estabilidad* de los profesores implicados es menor de la que requiere el programa. Muestran gran insistencia en que la programación a largo plazo que se requiere se ve afectada por este hecho.

Sin duda esta impresión puede suponer un importante desafío para la buena marcha del programa. En casos particulares, los coordinadores exponen que la incorporación de nuevo profesorado trasladado al centro para hacer frente a las demandas de las secciones bilingües ya establecidas ha supuesto una ralentización del programa.

Por otra parte, la *coordinación* entre centros de secundaria y de primaria es muy variable. Algunas acciones que manifiestan llevar a cabo son reuniones informativas conjuntas dirigidas a alumnado y familias, intercambio de experiencias didácticas y de información sobre aspectos curriculares y actividades extracurriculares. En cualquier caso, las reuniones no son frecuentes debido a la atención que requieren otros aspectos de la implantación del programa, que se consideran prioritarios (materiales y programación, entre otros). Frecuentes o no, estos intercambios de experiencia se consideran muy positivos y denotan una mayor articulación del sistema educativo por etapas, así como un enfoque más holístico de la educación. En primaria, es de señalar la importante labor del tutor de curso como coordinador del modelo de actuación entre las diferentes áreas implicadas en el programa.

En general, los coordinadores afirman que el *apoyo* que reciben de los Ayuntamientos, Diputaciones y otras instituciones o asociaciones es escaso. Se aprecia que los centros situados en áreas rurales reciben más apoyo de los respectivos Ayuntamientos que aquellos situados en áreas urbanas. Este apoyo suele consistir en la organización de un recibimiento para los estudiantes extranjeros que participan en intercambios, organización de visitas, programación de actividades extraescolares, etcétera.

Estas relaciones han de entenderse como expresión de que la creación de centros bilingües desborda los límites de los fenómenos educativos, de manera que se convierte en un claro ejemplo de política lingüística que implica a la sociedad y cuyos efectos se relacionan con las recomendaciones y guías de las políticas lingüísticas europeas.

En cuanto al *modelo de actuación* que se desarrolla en los diferentes centros, los coordinadores demandan directrices más claras para llevar a cabo la integración curricular. Ha de entenderse en este sentido que la integración curricular es un rasgo innovador en los sistemas educativos, sin presencia en la formación inicial del profesorado. En cualquier caso, la nueva Ley

Orgánica de Educación y los decretos que de ella se desprenden obligan a la integración de las disciplinas en contenidos y objetivos en pos de un aprendizaje significativo y del desarrollo de competencias básicas. Sin lugar a dudas, en la integración curricular se encuentra la clave del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, aspecto que afecta a la L2 y esencialmente a la lengua española.

Por *áreas*, es precisamente la de lengua española la que presenta menos grado de implicación en el proyecto bilingüe y menores son también los cambios efectuados en cuanto a métodos y contenidos, aunque cabe señalar que se observa una mayor participación de esta área en la etapa de primaria. El área de L2, por su parte, ha cambiado bastante en opinión de los coordinadores de los centros: los objetivos se han ampliado, las metodologías son menos tradicionales y más activas, se intenta trabajar con el currículum integrado y se utilizan materiales de elaboración propia, de Internet, etc. También se observa una mayor presencia de las nuevas tecnologías en el aula y una aproximación más extensiva a aspectos relacionados con la cultura en L2.

Finalmente, de entre toda la diversidad de *modelos de implementación* de los programas bilingües, el más común en los centros estudiados es el *sheltered model* en las áreas no lingüísticas, en las que los auxiliares de conversación apoyan lingüísticamente a pequeños grupos y al alumnado con ritmos distintos. En las clases de idiomas se ha optado mayoritariamente por el modelo denominado *adjunct model*, en el que los profesores de L2 anticipan los contenidos lingüísticos que van a utilizar en las áreas no lingüísticas, centrándose en las dificultades previsibles que programan en reuniones semanales. El trabajo de los auxiliares de conversación dentro de estos modelos es muy valorado por todos los coordinadores en relación con tres facetas: el apoyo en el aula a los profesores de ANL, el trabajo comunicativo con el alumnado, y la elaboración y adaptación de materiales.

8. Valoración general del programa bilingüe por los participantes

8.1. Los profesores

En relación con la valoración de los centros bilingües como *iniciativa educativa*, llama la atención la *valoración prácticamente unánime como positiva o muy positiva* por parte de los docentes, que alcanza un 96% de respuestas afirmativas en el caso de secundaria, y el 100% en primaria.

Los *cambios* que el programa bilingüe supone, desde el punto de vista de sus profesores, son percibidos como positivos y se centran, en secundaria, en tres aspectos fundamentalmente: *el aprendizaje de la L2, la cohesión del grupo de estudiantes y la coordinación docente*, mientras que en primaria sólo se enfatiza como un cambio fundamental el aprendizaje de la L2, por lo que parece que la cohesión y coordinación ya existía o se ha incrementado en menor medida. De aquí puede deducirse que, comparativamente, los programas bilingües han cambiado más los centros de secundaria que los de primaria.

En cuanto a las *ventajas* más perceptibles, los docentes de secundaria señalan como primera ventaja el *mejor aprendizaje del idioma* (creencia que se ve refrendada por los resultados de las pruebas lingüísticas llevadas a cabo en el estudio), seguida por una mayor motivación del alumnado y el desarrollo de la competencia y sensibilidad intercultural. En la etapa de primaria, por su parte, se destaca como principal ventaja del programa la apertura cultural que le supone al alumnado. De esto se deduce, en relación con los resultados de secundaria, que los docentes de esta etapa superior ponen el énfasis en un mayor aprendizaje instrumental de la L2, aspecto que es sustituido en primaria por aspectos culturales. También en secundaria aparecían de forma muy acentuada mejoras en los niveles motivacionales, cuya caída en los sistemas tradicionales de enseñanza suele ser un fenómeno exclusivo de las etapas superiores de la educación obligatoria.

Por otra parte, las *mejoras* necesarias que apuntan los docentes se centran, en primer lugar, en la demanda de *más recursos* y *más formación metodológica* y guías de funcionamiento de los sistemas bilingües. Junto con esto requieren una *mayor formación lingüística*. Destaca por último la demanda de extender el modelo bilingüe a más alumnado. En menor medida mencionan los docentes la conveniencia de reducir las horas para la formación y preparación de materiales y el reconocimiento del esfuerzo a través de incentivos económicos. En primaria se suma a esta demanda de mejoras la petición de más horas en L2 y de más profesores nativos que atiendan a los grupos bilingües.

Como análisis de estas respuestas, cabe mencionar que mayoritariamente las mejoras requeridas denotan una motivación intrínseca por parte del profesorado, muy probablemente convencido de un modelo que cree que mejora la formación integral de los estudiantes. Sólo en un segundo plano se mencionan mejoras de carácter extrínseco, como los incentivos económicos o de reconocimiento a sus carreras profesionales.

8.2. Los estudiantes

En relación con la valoración de los programas bilingües, en secundaria, un 50% del alumnado considera que *la implantación del programa bilingüe es una iniciativa muy positiva*; otro 43% considera el programa como positivo. En primaria, la consideración de la experiencia bilingüe como muy positiva se incrementa notablemente: un 70% considera que la implantación del programa bilingüe es una iniciativa muy positiva; otro 26% considera el programa como positivo.

En ambos casos, los más entusiastas han sido los de los centros de secundaria y primaria de inglés, con un 55% y un 72% de estudiantes, respectivamente, que consideran la iniciativa como muy positiva.

Preguntados por las ventajas del programa bilingüe, podemos ver que el alumnado de secundaria señala como principal ventaja el hecho de que *aprenden mejor el idioma*, seguida de la posibilidad de relacionarse con personas de otros países y aprender sobre su cultura y costumbres. En cuanto a los estudiantes de primaria, apuntan el carácter lúdico de la enseñanza y el uso didáctico de la música y canciones.

Entre los aspectos a mejorar, los estudiantes señalan mejoras enfocadas al incremento de viajes subvencionados a los países de la lengua que estudian y a la mayor incorporación de las nuevas tecnologías.

8.3. Las familias

Tanto respecto al conocimiento del programa como a su valoración, *la consideración de las familias como positiva o muy positiva es prácticamente unánime*, llegando hasta el 98% las que confirman esta impresión. Entre las familias de estudiantes de secundaria, un 62% considera la iniciativa como muy positiva y un 36% como positiva, frente a una minoría del 2% que cree que es negativa. En el caso de primaria, los porcentajes se mantienen similares (66% y 31% frente a un 1% que piensa que es negativa). Los niveles de satisfacción se comprueban así equiparables a los revelados por el alumnado y docentes.

Respecto a las ventajas del programa bilingüe, las familias subrayan la posibilidad de profundizar en el *conocimiento del idioma*, así como resaltan la incidencia que tendrá en sus estudios futuros.

En cuanto a las mejoras necesarias, las familias del alumnado señalan como primordial el tener profesores más preparados. Junto a esta, destacan la necesidad de hacer intercambios, más horas de dedicación a la L2, más profesores nativos e incluso más práctica oral.

9. Conclusiones

Se destacan aquí una serie de ideas clave a la hora de valorar la implantación de los programas de enseñanza bilingüe en Andalucía, una red que abarca más de 500 centros y cuya expansión a corto plazo —que se prevé considerable en los próximos años— necesita asentarse sobre bases objetivas de evaluación de sus resultados.

Entre los datos a tener en cuenta, el desarrollo de la *competencia comunicativa* del alumnado en lengua extranjera se conforma como eje de los objetivos centrales del programa. A este respecto, puede afirmarse que el alumnado participante supera los niveles de referencia establecidos para su etapa educativa, así como los correspondientes al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas fijados en este estudio: nivel umbral (A1) para 4º de primaria y nivel acceso (A2) para 2º de secundaria.

Los estudiantes de las secciones bilingües muestran a la vez una competencia significativamente superior a los de las secciones no bilingües. El alumnado bilingüe en 2º de secundaria se sitúa o está cercano a situarse en la franja de conocimientos propia de los usuarios independientes de la lengua considerados en el propio Marco (nivel B1). Frente a esto, el alumnado de los grupos de control de secundaria se ubica mayoritariamente en un nivel A1 del MCERL.

Igualmente, se observa en los estudiantes un desarrollo equilibrado de las cuatro *destrezas comunicativas*, destacando la comprensión escrita y la expresión oral; este último dato es de gran relevancia para la interpretación del funcionamiento de los programas bilingües, teniendo en cuenta los pobres resultados en las destrezas orales de los sistemas basados en los métodos tradicionales. La enseñanza de lengua extranjera en los programas bilingües demuestra, además, resultados positivos en un corto período de tiempo, presentando un incremento considerable en los ritmos de adquisición de la L2 en estadios en los que anteriormente el progreso en el uso de la lengua era limitado.

Cabe destacar el desarrollo de competencias generales en el alumnado (conocimiento del mundo, motivación, estrategias de aprendizaje). Es reseñable, en opinión de los autores, la percepción casi unánime por parte de los participantes en los programas de que la enseñanza de contenidos a través de la lengua extranjera no supone en ningún caso carencias en el aprendizaje de las áreas no lingüísticas. Los datos apuntan hacia una mejora en el procesamiento de los contenidos curriculares como efecto del mayor esfuerzo cognitivo que requiere el procesamiento de la información en L2 por parte del alumnado.

De la información aportada por los *profesores* participantes en los programas bilingües se desprenden también datos significativos relacionados con el nivel de *competencia lingüística* de los docentes y del *uso de la lengua extranjera*, aspectos sobre los que se basa la calidad de la inmersión lingüística.

A pesar de las *diferencias perceptibles en los niveles de competencia del profesorado*, alternándose profesores de niveles nativos con profesores con conocimientos más limitados en la L2, los resultados favorables del desarrollo de competencias en el alumnado señalan los efectos positivos de la puesta en práctica de los recursos existentes. Se prevé, además, que la inversión en la formación lingüística de los profesores acarree consecuentemente un incremento en los resultados ya positivos del programa.

En cuanto al uso de la lengua en el aula, se observa una división de funciones entre los auxiliares de conversación, los profesores de áreas lingüísticas y los de áreas no lingüísticas. En general, los primeros crean un clima de *inmersión total*, con niveles elevados de uso de la lengua por parte de docentes y

estudiantes, y atendiendo principalmente a las funciones interaccionales de la comunicación. Los profesores de lengua extranjera establecen, por su parte, situaciones de *semiinmersión*, con un uso primordial pero no exclusivo de la L2. Finalmente, en las áreas no lingüísticas, se practica el *cambio de código* entre las lenguas materna y extranjera, donde la L2 se utiliza como vehículo para la transmisión de información de contenido curricular.

En lo relativo a las *metodologías* empleadas en los programas bilingües, se observa la necesidad de una mayor formación para profesores y coordinadores en la integración del currículo y en los métodos, técnicas y recursos específicos para la enseñanza bilingüe. La percepción a partir de los datos recabados es que no se están explotando, posiblemente por desconocimiento, los recursos y materiales propios de la metodología bilingüe. Estos modelos son, en gran medida, desconocidos en la tradición metodológica de nuestro sistema educativo y, por el momento, permanecen ausentes en los programas de formación docente.

Finalmente, los *niveles de satisfacción* expresados por los participantes en el programa —profesores, estudiantes y familias— muestran una valoración positiva o muy positiva casi unánime de los efectos y funcionamiento de los programas bilingües. Como puntos fuertes, destacan las mejoras en la competencia lingüística del alumnado, los niveles de procesamiento de contenidos en las materias de áreas no lingüísticas y el perfeccionamiento de competencias en la lengua materna y en las terceras lenguas. Como aspectos que mejorar, se apuntan la formación lingüística y metodológica del profesorado, la disponibilidad de recursos y materiales para la enseñanza bilingüe y la extensión del programa a otros alumnos y niveles.

De modo general, puede concluirse que se alcanzan los objetivos principales de los programas de formación bilingües por medio de las iniciativas hasta ahora en funcionamiento. La enseñanza bilingüe constituye de esta manera un acercamiento a los modelos recomendados por el Consejo de Europa para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en todo su territorio, con el abandono progresivo de métodos estructurales de enseñanza y con formas más inclusivas y comunicativas de entender el aprendizaje en el contexto de uso de la lengua.

10. Bibliografía

BLIESENER, U. (2003).

"European language policy: Frustration and hope. A personal view of the state of affairs". En: Ahrens, R. (ed.) *Europäische Sprachenpolitik. European Language Policy*. Heidelberg: Universitätsverlag: 73-82.

BRAUNNMÜLLER, K. y Ferraresi, G. (eds.) (2003).

Aspects of Multilingualism in European Language History. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

BYRAM, M. y TOST, M. (eds.) (1999).

Social Identity and European Dimension. Graz: European Centre for Modern Languages.

COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES (2001).

Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe.

COULMAS, F. (1991).

A Language Policy for the European Community: Prospects and Quandaries. Berlin: Mouton de Gruyter.

COOPER, R. L. (1997).

La Planificación Lingüística y el Cambio Social. Madrid: Cambridge University Press.

COULMAS, F. (1996).

A Language Policy for the European Community. Prospects and Quandaries. Berlin: Mouton de Gruyter.

COUNCIL OF EUROPE (2005).

A New Framework Strategy for Multilingualism. Brussels: Commission of the European Communities.

CUMMINS, J. (2000).

Immersion education for the Millennium: What we have learned from 30 years of research on second language immersion. [Documento de Internet disponible en: <http://www.iteachilearn.com/cummins/immersion2000.html> (20-4-2004)].

GENESEE, F. (2004).

Integrating Language and Content: Lessons from Immersion. Educational Practice Report. 11. National center for research on cultural diversity and second language learning. Washington. DC: Center for Applied Linguistics.

GRIN, F. (2002).

Using Language Economics and Education Economics in Language Education Policy. Strasbourg: Council of Europe.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2003).

Andalucía: Segunda Modernización. Sevilla: Consejería de la Presidencia.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2004).

Plan de Fomento del Plurilingüismo. Consejería de Educación. [Documento de Internet disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/plurilinguismo/plan.pdf> (20-5-2006)].

LORENZO, F. (2005).

"Políticas lingüísticas europeas: claves de la planificación y aprendizaje de lenguas en la UE". *Cultura y Educación* 17 (3), 253-263.

LORENZO, F.; Casal, S.; Alba-Quñones, V. y Moore, P. (2007).

Models and Practice in CLIL. Revista Española de Lingüística Aplicada, Número Extraordinario. Asociación Española de Lingüística Aplicada.

MARSH, D. (2002).

Content and Language Integrated Learning. The European Dimension. Jyväskylä: University of Jyväskylä Press.

MARSH, D. y Wolff, D. (eds.) (2007).

Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe. Frankfurt am Main: Peter Lang.

MCLAUGHLIN, M. W. (1987).

"Learning from experience: Lessons from policy implementation". *Educational Evaluation and Policy Analysis* 9/2. 171-178.

NIKULA, T. (2005).

"English as an object and tool of study in classrooms: Interactional effects and pragmatic implications". *Linguistics and Education* 16/1. 27-58.

OLIVER, R. y PURDIE, N. (1998).

"The Attitudes of Bilingual Children to their Languages". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 19/3. 199-211.

PAVESI, M.; BERTOCCHI, D.; HOFMANNOVÁ, M. y KAZIANKA, M. (2001).

Teaching Through a Foreign Language: A Guide for Teachers and Schools to Using Foreign Languages in Content Teaching. Milan: TIE-CLIL.

PICA, T. (2002).

"Subject Matter Content: How does it Assist the Interactional and Linguistic Needs of Classroom Language Learners?" *The Modern Language Journal* 86/1. 1-19.

SEIDLHOFER, B.; BREITENEDER, A. y PITZL, M.L. (2006).

"English as a Lingua Franca in Europe: Challenges for Applied Linguistics". *Annual Review of Applied Linguistics* 26. 3-34.

SEIKKULA-LEINO, J. (2007).

"CLIL Learning: Achievement Levels and Affective Factors". *Language and Education* 21/4. 328-341.

SNOW, M. A. y BRITON D. A. (eds.) (1997).

The Content-based classroom. Perspectives on Integrating Language and Content. New York: Longman.

SWAIN, M. y LAPKIN, S. (2005)

"The evolving socio-political context of immersion education in Canada: some implications for program development". *International Journal of Applied Linguistics*. 15/2. 169-186.

WODE, H. (1999).

"Language learning in European immersion classes". In Masih, J. (ed.) *Learning through a Foreign Language: Materials, Methods and Outcomes*. Lancaster: CILT (Centre for Information on Language Testing and Research), University of Lancaster. 16-29.

NÚMEROS PUBLICADOS

- 01: Aportaciones para entender el efecto de la inmigración en Andalucía
- 02: Cómo entender el debate de la Financiación Autonómica
- 03: La Reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía: contexto e inicio
- 04: Valores democráticos de la II República
- 05: El gasto y el endeudamiento en las familias españolas
- 06: ¿Es viable el copago en el sistema de financiación sanitaria?
- 07: La brecha digital de Andalucía
- 08: Dependencia en personas mayores en Andalucía
- 09: La política en Andalucía desde una perspectiva de género
- 10: Propuestas para el uso racional del agua en Andalucía
- 11: La Reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía: la proposición parlamentaria
- 12: La evolución del bienestar en Andalucía
- 13: Los andaluces y la Unión Europea
- 14: Aproximación a la Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Junta de Andalucía
- 15: Economía política de los gobiernos locales. Una valoración del funcionamiento de los municipios
- 16: Entrada a la maternidad: efecto de los salarios y la renta sobre la fecundidad
- 17: Elecciones municipales andaluzas de 27 de mayo de 2007: continuidades y cambios
- 18: La ciudadanía andaluza hoy
- 19: Comentarios a la Ley para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres
- 20: Preocupaciones sociales sobre la infancia y la adolescencia
- 21: La inversión en formación de los andaluces
- 22: Poder Judicial y reformas estatutarias
- 23: Balance de la desigualdad de género en España. Un sistema de indicadores sociales
- 24: Nuevas Tecnologías y Crecimiento Económico en Andalucía, 1995-2004
- 25: Liderazgo político en Andalucía. Percepción ciudadana y social de los líderes autonómicos
- 26: Conciliación: un reto para los hogares andaluces
- 27: Elecciones 2008 en Andalucía: concentración y continuidad
- 28: La medición del efecto de las externalidades del capital humano en España y Andalucía. 1980-2000
- 29: Protección legislativa del litoral andaluz frente a las especies invasoras: el caso Doñana
- 30: El valor monetario de la salud: estimaciones empíricas
- 31: La educación postobligatoria en España y Andalucía
- 32: La pobreza dual en Andalucía y España
- 33: Jubilación y búsqueda de empleo a edades avanzadas
- 34: El carácter social de la política de vivienda en Andalucía. Aspectos jurídicos
- 35: El camino del éxito: jóvenes en ocupaciones de prestigio
- 36: Mutantes de la narrativa andaluza
- 37: Gobernanza multinivel en Europa. Una aproximación desde el caso andaluz
- 38: Partidos políticos, niveles de gobierno y crecimiento económico regional
- 39: Bilingüismo y educación. Situación de la Red de Centros Bilingües en Andalucía

