

# Educació bilingüe i inclusió a l'educació secundària obligatòria

Daniel Salcedo-López

Doctor en Ciències de l'Educació

Rebut: 15.04.24 Acceptat: 09.07.24

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi60504970>

## Resumen

### Educación bilingüe e inclusión en la educación secundaria obligatoria

Los programas educativos bilingües son en la actualidad parte importante de las acciones educativas planteadas y fomentadas por las administraciones educativas, como herramientas diseñadas y orientadas a la introducción de aspectos de innovación y mejora en el sistema educativo. Implantados y desarrollados de manera generalizada en los últimos 20 años, suponen una actuación prioritaria en el contexto de una política educativa descentralizada. Desde la perspectiva inclusiva, se pueden apreciar dos corrientes principales que llevan a opiniones diferenciadas sobre el aporte o no de este tipo de actuaciones hacia una educación inclusiva efectiva. Este trabajo de investigación con un enfoque mixto analiza desde el punto de vista inclusivo el programa educativo bilingüe que se imparte en un centro en la etapa de educación secundaria obligatoria. Se trata de un estudio de caso que se apoya en dos herramientas como base. Por una parte, el análisis de los datos tras la aplicación de un cuestionario a docentes que imparten o han impartido docencia en el programa y, a su vez, la estadística histórica asociada a la base de datos del programa en el contexto del centro. Como resultado se reflejan conclusiones y evidencias relevantes, además de aspectos de mejora interesantes susceptibles de aplicarse tanto al programa en el contexto del caso analizado (centro) como recomendaciones a nivel del programa de forma global.

**Palabras Clave:** Inclusión, inclusión educativa, enseñanza bilingüe, programas educativos, educación secundaria.

## Abstract

### Bilingual education and inclusion in compulsory secondary education

Bilingual educational programmes are nowadays an important part of the different educational actions proposed and promoted by educational administrations and, therefore, used as tools designed and oriented to introduce aspects of innovation and improvement in the educational system. Implemented and developed widely in the last 20 years, they represent a priority action in the context of decentralized educational policies. From the inclusive perspective, two main currents are observed that lead to differentiated opinions about the contribution or not of this type of actions towards effective inclusive education. This research work with a mixed approach analysis, from an inclusive point of view, the bilingual educational programme in a school during compulsory secondary education levels. The case study relies on two tools: the analysis of the data after applying a questionnaire to teachers who teach or have taught in the programme and the historical statistics associated within the programme's database in the context of the school and the local educational administration. As a result, relevant conclusions and evidence are reflected, as well as interesting aspects of improvement that can be applied both to the

programme itself in the context of the case analyzed (school), apart from various recommendations for improving the programme in a global basis.

**Key Words:** Inclusion, educational inclusion, bilingual education, educational programmes, secondary education.

## Introducció

La consolidació dels programes educatius bilingües en el nostre sistema educatiu durant les dues darreres dècades evidencia una aposta clara de les diferents administracions educatives del seu ús com a eines dirigides a afavorir una millora de la qualitat del sistema, potenciant que l'alumnat finalitzi les diferents etapes amb el domini efectiu i acreditat d'una llengua estrangera, habitualment l'anglès.

Tot i això, des dels inicis, la seva implantació no ha quedat exempta de polèmica i crítiques al respecte. Per la seva aplicació forçada a molts centres, limitant o afectant la matriculació de l'alumnat a la seva àrea de referència, derivada de l'exigència de pertinença al programa com a requisit de continuïtat al centre educatiu o generant diferències substancials per la manera d'aplicació del programa en el mateix àmbit de gestió, atès que en molts casos els mateixos centres seleccionaven les matèries no lingüístiques a impartir-se a la llengua estrangera. És per això que es presenten característiques i pràctiques que, en moltes ocasions, es podrien considerar generadores de selecció/segregació d'alumnat i, per tant, indicadores de barreres i, en definitiva, no inclusives.

D'altra banda, afavorir la immersió en una llengua estrangera des de les primeres etapes del nostre sistema educatiu, es pot considerar una contribució factible que doti l'alumnat de competències necessàries en el món globalitzat actual, on aquestes destreses esdevenen indispensables de cara tant al seu futur acadèmic i laboral, i més encara en entorns desfavorits. En aquest sentit, l'aplicació d'aquest tipus d'accions assimilaria un avenç en les tres dimensions necessàries per al gir inclusiu: cultures, polítiques i pràctiques (Booth i Ainscow, 2011) quan des d'aquests programes es fomenti una resposta a les necessitats d'un alumnat divers, oferint i assegurant una millora de la qualitat de l'ensenyament, dotant-los d'igualtat d'oportunitats i impulsant l'equitat.

Aquest treball de recerca se centra en l'anàlisi del programa educatiu bilingüe específic que s'imparteix en un centre educatiu sota un marc teòric inclusiu. Es tracta d'un estudi de cas que pren com a referència un centre de secundària en un context de nivell socioeconòmic baix i la investigació del qual es planteja amb vista a valorar en quin grau el programa dona resposta a les necessitats educatives del seu alumnat i, per tant, afavoreix la inclusió educativa. A més d'identificar aspectes més desenvolupats i menys, més coherents i menys coherents i proposar millores si és el cas que serveixin, tant a nivell de centre com suggeriments de millora del programa a escala global.

L'anàlisi, els resultats i les conclusions permeten observar el que per a l'alumnat que ha cursat l'etapa d'ESO al programa ha suposat a favor del seu desenvolupament personal, augment de potencial, obertura cap a altres cultures, possibilitats futures, etc. D'altra banda, encara que no es pugui constatar de manera categòrica una desviació d'indicadors inclusius específics, s'aprecia marge de millora en relació amb algun.

## **L'ensenyament bilingüe, els programes bilingües**

Mitjançant el terme ensenyament bilingüe es planteja un sistema en què, ja sigui en proporcions variables de temps i de manera consecutiva o simultània, la instrucció es programa i imparteix en dues llengües diferenciades (Hamers i Blanc, 2000), i essent aquestes instrumentals i vehiculars per al desenvolupament de les activitats d'ensenyament-aprenentatge. A la terminologia habitual, la llengua materna de l'alumnat s'anomena primera llengua (L1) i la segona llengua (L2) o llengua estrangera (LE).

Des del punt de vista metodològic, la referència base és "l'aprenentatge Integrat de Continguts i Llengües Estrangeres" (AICLE), també conegut per la seva denominació en anglès "Content and Language Integrated Learning" – CLIL (Marsh, 1994). Aquesta metodologia fa referència al corrent lingüístic aplicat basat en el fet que l'aprenentatge d'una llengua estrangera es reforça i és garant d'un èxit més gran quan es realitza conjuntament a través de diverses matèries comunes i no en exclusiva mitjançant una única matèria de llengua estrangera. S'estableix així una dualitat en què l'L2 és utilitzada per a l'ensenyament-aprenentatge de continguts no lingüístics i alhora de la mateixa llengua, generant una simbiosi entre la llengua i el contingut de manera equiparable (Coyle, Hood i Marsh 2010).

Des del punt de vista curricular, l'enfocament s'allunya de considerar la matèria de llengua estrangera de manera individual en combinar-la amb altres matèries comunes, cosa que afavoreix l'aprenentatge del llenguatge a través de situacions reals en contextos diferenciats. Possibilitant que l'alumnat desenvolupi capacitats addicionals en implicar no sols comunicació bàsica en la llengua estrangera, sinó una ampliació derivada del llenguatge acadèmic. Alhora, aporta una immersió lingüística en profunditat que afavoreix l'intercanvi multicultural. Com afegit, el mateix ús combinat de diverses matèries per a la mateixa finalitat possibilita la posada en pràctica d'estratègies metodològiques específiques com són l'aprenentatge per projectes combinats entre matèries i flexibilitat als processos d'ensenyament-aprenentatge. La validesa de la metodologia AICLE com a instrument eficaç d'aprenentatge de llengües estrangeres s'evidencia a través d'estudis de diversos autors (Beardsmore, 2002; de Bot, 2002; Coonan, 2007; Lasagabaster, 2008; Dillon, 2009; San Isidro Agrelo 2009; Brady, 2009; Lorenzo, Casal i Moore, 2010, citat per Santos-Menezes i Juan-Garau, 2013).

L'evolució i la transformació dels centres educatius a centres bilingües sota el model AICLE ha estat generalitzada, i s'ha aplicat a través de diferents plans o programes educatius propis de cada territori, amb presència de diferents llengües estrangeres com L2 (en grau de major presència descendent: anglès, francès o alemany). Les eines d'aplicació en si -els programes educatius-, considerats com el conjunt d'activitats a realitzar en llocs i temps i recursos determinats prèviament per aconseguir objectius i metes (Alderete-Callupe, 2022), posen de manifest la més que probable aparició de diferències, ja que el seu desenvolupament normatiu implica adequació al context i les realitats determinades de cada regió. A més, la manca en moltes ocasions de desenvolupament normatiu o normativa desfasada no actualitzada genera grans desequilibris entre uns programes i altres des del seu disseny inicial, aplicació i implementació. Aquestes diferències es fan paleses en múltiples facetes quan es determinen les matèries no lingüístiques que puguin formar part del programa, l'horari lectiu setmanal associat, el total d'hores setmanals d'immersió de l'alumnat en L2, la formació requerida al docent, els reconeixements associats a la pertinença al programa, regulació d'horari, recursos disponibles, suports, etc.

## **Inclusió i ensenyament bilingüe**

L'estudi en profunditat del cost-benefici en termes inclusivius d'un model d'ensenyament bilingüe porta a apreciar dos corrents oposats. La primera, i inicial en el temps, incideix en la problemàtica del que la imposició de l'ensenyament bilingüe pot provocar en els processos d'escolarització que afecten la matriculació de l'alumnat o la xarxa de centres, generant una barrera cap a l'escola inclusiva.

L'opinió d'Echeita (2017) sobre el bilingüisme, en la compareixença davant la subcomissió del Congrés dels Diputats en què s'abordava l'elaboració d'un pacte d'estat social i polític per l'Educació, deixa constància que l'ensenyament bilingüe és un repte des del punt de vista de l'equitat i planteja una resposta que pot ser perillosa. Per exemple, quan els centres prenen aquestes polítiques com l'excusa per deixar fora alumnes més vulnerables i, en aquest sentit, advoca per contemplar-hi una recerca de fórmules més inclusives.

El treball de Gortazar i Taberner (2020), amb suport de dades extretes dels informes PISA 2009, 2012, 2015 i 2018, suggereix revisar els dissenys del programa autonòmic que revisen per evitar la selecció de centres sobre la base de l'origen socioeconòmic de l'alumnat, establint alhora estratègies d'accés de tots els centres al programa bilingüe o prioritzar aquest a l'alumnat més vulnerable. A més, proposen dotar de mesures de suport i recursos addicionals els centres amb estudiants d'aquest perfil específic per garantir un ensenyament bilingüe gradual. Pel que fa al mateix programa, Murillo et al. (2020) conclouen que l'adscripció o no del centre al programa bilingüe ha alterat de manera considerable els criteris de selecció de centre per les famílies i

afegeixen que la pertinença al programa bilingüe suposa tantes crítiques com adhesions, existint fort rebuig per les famílies a molts casos per la segregació que està generant. D'altra banda, i considerant un altre model de programa bilingüe autònom, Martín-Pastor i Durán (2019) anoten la manca de mesures per respondre a les necessitats i dificultats de l'alumnat que cursa estudis dins del programa des del punt de vista inclusiu. A més, incideixen que quan arriben a plantejar-se, fins i tot en múltiples facetes, s'enfoquen de manera homogènia a l'alumnat amb necessitats educatives especials sense una distinció clara.

Dit això, queda clara la postura o línia que constata el vessant negatiu inclusiu dels programes bilingües: quan s'exerceix pressió a la xarxa de centres en els processos d'escolarització; quan la seva aplicació no es fa de manera adequada afavorint les mesures de suport necessàries tant als centres, professorat o alumnat; quan no es permet la coexistència de línies diferenciades bilingües i no bilingües al mateix centre que afavoreixi la no obligatorietat de pertinença al programa i que forcen, per exemple, que alumnat de la mateixa família no pugui compartir escola; o quan sorgeixen dubtes sobre els beneficis d'aquests programes per a l'alumnat amb necessitat de suport educatiu (Porto et al., 2020). Sobre aquesta darrera qüestió és aclaridor que l'alumnat amb necessitat específica de suport educatiu (NEAE) abandoni el model bilingüe a mesura que avança en les diferents etapes del sistema educatiu, sobretot en educació secundària, on les dificultats augmenten i els suports que es proporcionen són menys freqüents i de naturalesa menys inclusiva que a l'etapa d'educació primària (Durán-Martínez et al., 2020).

En contrapartida a aquest corrent se n'aprecia una de més recent, encara minoritària però en ascens, que reflecteix les possibilitats que ofereix el model bilingüe com a eina eficaç per atendre la diversitat de l'alumnat. El text de Siepmann i Pérez-Cañado (2020) sobre atenció a la diversitat en el context AICLE proporciona instruments dissenyats i validats a través del projecte europeu "CLIL forall: Attention to diversity in bilingual education (ADiBE)" que han estat generats a través de l'experiència a AICLE de centres de secundària d'Àustria, Finlàndia, Itàlia, Espanya i el Regne Unit. El document proporciona grups de qüestionaris i protocols d'entrevista i observació en un format que possibilita la seva aplicació directa a l'aula per determinar l'accessibilitat als programes bilingüe per a tot l'alumnat i identificar les principals dificultats i les millors pràctiques per promoure la inclusió a l'educació bilingüe. El treball posa de manifest que el germen del canvi inclusiu no sorgeix de manera espontània i, encara que pugui semblar que des del petit espai que suposa una aula en un centre qualsevol, les actuacions a l'últim esglaó del sistema educatiu que realitza el propi docent en el seu racó habitual són potser la font més directa cap a aquest canvi inclusiu real. De les tres dimensions necessàries per al gir inclusiu: cultures, polítiques i pràctiques (Booth i Ainscow, 2011), la incidència de les pràctiques inclusives dels docents a la seva pràctica diària és crucial. L'aula és una petita comunitat en si mateixa, amb un paper preponderant en els processos inclusius on rebre la diversitat i valorar les

diferències (Rosales-Marín, 2015), on el docent és el responsable principal de crear un clima social, amb la seva actitud i sistema de valors, que afavoreixi el respecte a elles. Prestant, alhora, especial atenció a tres àmbits directament implicats per a una atenció a la diversitat efectiva: el clima, l'organització i les programacions associades (Onrubia, 2010).

En la mateixa línia, Durán-Martínez i Pérez-García (2022) consideren l'existència de compatibilitat entre l'enfocament AICLE i les bases de l'educació inclusiva, aportant únicament com a condicions necessàries la posada a disposició dels recursos tant materials com humans per a dur-la a terme dins de l'aula. A més, les administracions educatives han pres consciència d'impulsar l'aplicació de mesures inclusives en aquests programes, en apreciar-se una aparició creixent d'iniciatives de formació permanent docent dirigides a donar suport a l'aposta inclusiva lligada als programes bilingües.

És interessant puntualitzar i desmitificar el suposat perjudici que es pugui causar a l'alumnat que cursa ensenyaments en programes bilingües en l'aprenentatge de l'L1. Pel que fa a aquesta qüestió, Lorenzo i Rodríguez (2014) evidencien la manera com les diferents unitats lingüístiques (oracions, sintagmes...) creixen progressivament en els textos de caràcter històric basats en el currículum oficial impartit L2 anglès en centres de programa bilingüe, apreciand-se una transferència als textos en L1 de les estructures lingüístiques més complexes.

Per acabar, cal no oblidar que la resposta efectiva i eficaç d'aplicació d'un programa bilingüe a l'alumnat suposaria una millora d'oportunitats a llarg termini si s'assoleix el perfil bilingüe objectiu. L'aplicació d'aquest tipus de propostes en centres d'entorns desfavorits, amb una taxa d'exclusió social elevada a través d'un ventall ampli tant de recursos com de mesures adaptades a la seva implementació i desenvolupament. Afavoririen de mica en mica l'alumnat de, per exemple, famílies que no es poguessin costejar classes d'idiomes en centres privats, a més de permetre'ls optar a més opcions d'ocupabilitat en el moment de la seva incorporació al món laboral.

## **El Programa Educatiu Bilingüe**

El Programa Educatiu Bilingüe (PEB) és un programa d'ensenyament bilingüe (L2 anglès) que data de l'any 1996 i va sorgir com a col·laboració directa entre el Ministeri d'Educació d'Espanya i la Fundació British Council a Espanya del Regne Unit. El seu objectiu és la “formació d'alumnes capaços de desenvolupar-se amb fluïdesa en diferents cultures i idiomes en el context d'una Europa multicultural i plurilingüe, dotant-los d'un conjunt de competències estratègiques, lingüístiques i sociolingüístiques” (MEFP, s.d.). El programa es desenvolupa sota les normes subscrietes a través d'un conveni de col·laboració establert entre el MEFP i la Delegació espanyola de la Fundació British Council que es revisa, actualitza i posteriorment es



renova amb caràcter quadriennal juntament amb les diferents comunitats autònomes on es desenvolupa el programa.

El nucli del PEB és impartir un currículum integrat a través d'un projecte curricular específic que combina el currículum base de referència i l'adaptació normativa posterior de cada territori amb el National Curriculum britànic, establint continguts i enfocaments metodològics específics. L'alumnat cursa el programa des del 2n cicle d'Educació Infantil, els sis cursos d'Educació Primària i fins al 4t curs d'Educació Secundària Obligatòria. Al programa destaca per la seva incorporació de l'ensenyament de la lectoescriptura en anglès (literacy) a una edat molt primerenca com són els tres anys, l'aportació d'una immersió elevada en assegurar un percentatge de la càrrega lectiva setmanal de l'alumnat en llengua anglesa. És un exemple de col·laboració, coordinació i formació contínua docent a tots els centres educatius on s'aplica (Falcon et al., 2019), assegurant també una dotació de recursos específics de suport com la presència de la figura del perfil d'assessoria lingüística.

A l'etapa d'Educació Infantil, sota el principi d'ensenyament globalitzat, s'introdueix a l'alumnat la lectoescriptura i el mètode fonètics en llengua anglesa. Aquest tipus de metodologia es caracteritza per ensenyar el so de les paraules i la seva relació amb les grafies (principis grafofonèmics) combinant ortografia i fonètica de manera simultània (Lázaro, 2007). A Educació Primària s'estableixen com a matèries del currículum integrat Anglès (Literacy), Ciències de la Natura, Ciències Socials i Educació Artística. D'altra banda, a Educació Secundària Obligatòria les matèries base del currículum integrat el conformen: Anglès (Language and Literacy), Biologia i Geologia, i/o Física i Química i Geografia i Història. A més, en aquesta etapa s'articulen mecanismes per introduir matèries addicionals en llengua anglesa sempre que es compleixin certs requisits específics entre els quals es preveu informe favorable de la inspecció educativa. És molt important recalcar que el programa s'estableix de manera continuïsta: l'alumnat que comença a les escoles d'infantil i primària ho continua als IES adscrits a ells. La metodologia associada al programa esdevé molt més rellevant a mesura que s'avança des de les diferents etapes on es plasma un enfocament AICLE i la seva associació al contingut a través del treball per projectes, l'aplicació d'estratègies motivadores, dinàmiques i interactives on l'alumnat reflexioni i potenciï la seva autonomia sent part activa i ostentant el rol principal en el procés d'aprenentatge. El professorat involucrat en el programa juga llavors un paper molt important perquè la seva coordinació i planificació és essencial, tant dins de cada cicle, com entre els diferents cicles de les etapes i, sobretot, en produir-se la transició entre elles (Agudo et al., 2006).

La meta que s'estableix a la finalització del programa és que l'alumnat sigui capaç de desenvolupar-se de manera eficaç en les dues llengües, així com conèixer elements específics i aspectes generals de la realitat històrica i sociocultural associada a tots dos països. És interessant puntualitzar que en finalitzar cadascuna de les etapes no s'exigeix com a requisit que l'alumnat hagi obtingut un nivell en llengua estrangera concret i

determinat dins el Marc Europeu Comú de les Llengües (MCER), graduat en els nivells d'usuari bàsic (A1 /A2), usuari independent (B1/B2) i usuari competent (C1/C2). Tot i això, la majoria d'alumnat del programa que finalitza l'etapa d'ESO obté sense dificultat un nivell B1 associat, podent arribar a un nivell B2, i fins i tot C1 després d'una preparació posterior. Des dels centres mateixos, poden sorgir iniciatives perquè l'alumnat obtingui una acreditació del nivell obtingut a través de proves externes.

Les estadístiques associades al programa quant a participació i implantació són elevades. Actualment, hi estan adscrits més de quaranta mil estudiants en un total de 91 col·legis públics d'Educació Infantil i Primària (CEIP) i 58 Instituts d'Ensenyament Secundari (IES), distribuïts en deu comunitats i les ciutats autònomes de Ceuta i Melilla. En vista d'això, el programa, encara que no generalitzat, té presència a més de la meitat de les comunitats autònomes. Això no obstant, es pot apreciar que en un grau o un altre, la seva presència efectiva depèn de la implantació d'un model de programa bilingüe propi i adaptat a la seva pròpia normativa interna com pot ser el cas de la Comunitat de Madrid, amb el seu propi programa a nivell de centres de secundària si bé mantingui encara alguns centres PEB d'infantil i primària. O la Comunitat Andalus, on el seu programa específic s'ha multiplicat de forma exponencial als centres del seu àmbit de gestió durant els darrers 15 anys.

## Metodologia

El treball de recerca analitza des de la perspectiva inclusiva el PEB en un context determinat: un Institut d'Ensenyament Secundari en una zona de nivell socioeconòmic majoritàriament baix, amb taxes elevades de densitat poblacional i atur. Es tracta d'un estudi de cas únic amb un plantejament metodològic mixt, combinant les perspectives qualitativa i quantitativa que porti no només a descriure el context, sinó que afavoreixi la interpretació posterior, la transformació i el canvi cap a una escola més inclusiva, enfortint així la validesa de la interpretació dels resultats.

En el moment de l'estudi, durant el curs escolar 2022/2023, al centre es comptabilitza una plantilla de 110 docents i un total de 1033 alumnes matriculats, 618 dels quals cursen l'etapa d'ESO i entre aquests 128 conformen els adscrits al PEB en una única línia bilingüe amb un grup classe. Això no obstant, l'oscil·lació de taxa de natalitat i matriculació ha fet que, en certs cursos escolars s'augmentés a dos grups de manera temporal, establint-se un mecanisme de grups flexibles d'alumnat en funció de l'establiment d'un nivell d'idioma estranger objectiu en finalitzar el programa (B1 o B2). Tot això amb vista a maximitzar la seva operativitat i donant així la possibilitat d'oferir a tot l'alumnat del col·legi l'opció de pertinença al PEB, respectant així el desig d'aquests i les seves famílies. Per això, l'equip docent del programa a les reunions de coordinació periòdiques analitza els diferents grups i proposa canvis de grup en qualsevol moment del curs escolar o de l'etapa en funció de les necessitats de l'alumnat.



Tal com s'ha referit prèviament, encara que a les bases del programa no s'estableix com a requisit l'adquisició o l'acreditació documental final d'un nivell en llengua estrangera MECER determinat, es tracta d'un afegit que s'ofereix a l'alumnat de manera voluntària i que, en cap moment no condiciona la superació de l'etapa.

L'alumnat que cursa el programa procedeix del Col·legi d'Educació Infantil i Primària proper on es desenvolupa el PEB en aquestes etapes i la majoria cursa el programa des d'infantil. Per a aquests nois i noies el programa suposa un afany de superació i millora, ja que els seus companys de promocions anteriors han finalitzat l'etapa d'ESO amb un nivell d'idioma (B1 o B2) en llengua anglesa molt per sobre de la mitjana en alumnat que finalitza la mateixa etapa fora d'aquest. Pel que fa als seus docents, el personal adscrit al PEB posseeix majoritàriament destinació definitiva o permanent al centre, així com anys d'experiència docent contrastada.

Conegut el context, es planteja, davant la situació que al centre s'ofereixen ensenyaments a l'etapa tant dins com fora del PEB, si el mateix programa ha contribuït a l'augment de la segregació educativa. Qüestió evidentment relacionada amb el que s'ha exposat prèviament, ja que incideix en un possible caràcter segregador i la resposta inclusiva del programa en el context fixat. A més, atès que al centre s'ofereixen els ensenyaments d'ESO en aquesta doble via, s'intenta percebre l'existència de diferències significatives quant a aspectes rellevants com són la matrícula i la promoció dels estudiants. D'altra banda, tenint en compte el fet que els docents són un element primordial en la resposta inclusiva, se'n revisa tant la percepció davant del mateix concepte d'inclusió, sobre aquesta en relació amb el PEB i la identificació de fortaleces associades i millores susceptibles.

A l'estudi es té en compte una mostra de 10 docents que imparteixen docència a l'ESO i que imparteixen o han impartit classes dins del PEB del centre en algun moment de la seva carrera professional. Això suposa almenys el 50% de la població, si es té en compte que el total de docents que han format alguna vegada part de l'equip PEB des dels seus anys d'implantació es troba en el rang de 15-20. Els docents participants pertanyen a especialitats diverses com són: anglès (30%), biologia i geologia (20%), física i química (20%), geografia i història (10%) i altres matèries (20%). Si considerem la seva edat, els participants es localitzen al rang de 46 a 60 anys (60%) i 31 a 45 anys (40%), sent un 60% homes i un 40% dones. A més a més, pel que fa a l'experiència professional, el 80% reflecteix entre 10 i 20 anys juntament amb un 20% amb més de 20 anys de docència. L'experiència al PEB és variada: el 30% reflecteix 7 o 6 anys d'antiguitat, 20% 12 anys i 10% 4 i 2 anys respectivament.

Els docents han decidit participar de forma voluntària i anònima mitjançant petició realitzada a través de correu electrònic a la coordinació del programa del centre, que posteriorment va derivar l'email als docents del programa a la base de dades interna amb el que s'aporta, a la vegada, un doble filtre d'anonimat a l'estudi. Quant a la tècnica/estratègia de mostreig utilitzada, es té en consideració el mostreig per conveniència. El professorat ha emplenat a través de suport electrònic un qüestionari

sobre la percepció del professorat respecte a l'ensenyament bilingüe i la inclusió educativa, vinculat específicament amb els objectius de la investigació i dissenyat específicament a aquests efectes: contempla 57 ítems de resposta oberta o tancada múltiple, aquestes darreres podent estar en escala Likert, delimitant tres blocs de contingut diferenciats: perfil de l'enquestat/da; opinió i/o coneixements sobre inclusió i inclusió educativa i factors que hi indiquin tant positivament com negativament; PEB. El darrer bloc dedicat al PEB queda subdividit, alhora, en cinc seccions diferenciades que contemplen: metodologia i organització docent; aplicació i pràctica a l'aula; percepció sobre seguiment i abandonament al programa; participació de l'alumnat i les famílies; conclusions (punts forts, febles i aspectes de millora).

D'altra banda, a l'instrument anterior s'afegeix, després de petició formal d'accés a l'administració educativa, la informació extreta de la base de dades estadística associada al programa. Aquesta reflecteix la matriculació i promoció de l'alumnat a l'etapa d'ESO de manera global a l'IES seleccionat des del curs escolar 2016/2017 al curs 2022/2023, fet que suposa set cursos acadèmics i quatre promocions completes d'alumnat de l'etapa.

Pel que fa a les dades quantitatives extretes de la base de dades de l'administració educativa es van generar taules associades en funció del curs acadèmic (2016/2017 a 2022/2023) que contenen per curs (1r a 4t d'ESO) el total d'alumnat matriculat al programa i al total d'alumnat que repeteix curs. D'altra banda, s'afegeix la mateixa informació sobre el global de l'alumnat a l'etapa de l'ESO en aquests períodes i cursos.

Per a l'anàlisi de les dades extretes del qüestionari als docents participants es consideren com a unitat d'anàlisi les respostes dels 57 ítems del qüestionari combinant l'anàlisi quantitativa i qualitativa segons la tipologia de resposta associada: obertes, tancades o de valoració/opinió d'acord amb l'Escala Likert d'1 a 5. A més, a l'anàlisi es tenen en consideració tant els tres blocs diferenciats com, en el cas del tercer, els sis subapartats que tracten els diferents aspectes relacionats amb la inclusió i el programa bilingüe. L'eina utilitzada permet obtenir una estadística directa associada a cada ítem del qüestionari, cosa que en propicia l'anàlisi descriptiva, aportant-ne tant les dades i les freqüències associades, així com els gràfics estadístics corresponents. A més, per al total d'ítems amb resposta oberta s'han categoritzat les respostes classificant-les en una taula associada en funció del contingut (paraules clau), cosa que afavoreix la identificació de respostes similars o específiques i la seva interpretació posterior de manera conjunta.

## Resultats

La comparativa entre l'anàlisi de les dades quantitatives extretes de la base de dades específica reflecteix com a nivell de promoció, matriculació i abandó l'alumnat dels grups PEB destaca en comparació amb la resta dels grups d'ESO per curs de l'etapa. En aquest sentit, prenent com a referència l'anàlisi dels resultats obtinguts a través de

l'estadística del programa i de manera conjunta, la secció específica del qüestionari sobre seguiment i abandonament d'aquest, podem incidir, en primer lloc, que l'abandonament del programa, encara que elevat a 3r d'ESO, en comparació amb la resta dels grups del centre és merament testimonial. A més, el professorat coincideix quan les taxes d'abandonament baixes o molt baixes suposen el 70% del total de les respostes, per la qual cosa es pot afirmar l'existència de diferències significatives entre l'alumnat adscrit al PEB i la resta d'alumnat d'ESO. a promoció i repetició. Així mateix, encara que aquestes puguin resultar similars a 3r d'ESO, si es consideren els totals globals juntament amb el volum d'alumnat matriculat al programa, que mai supera el 25% de tot l'alumnat matriculat a l'etapa, s'aprecia en conjunt que les diferències afavoreixen l'alumnat del PEB on s'aprecia una taxa de repetició més baixa i, per tant, més promoció.

L'opinió dels docents a través del qüestionari reforça els diferents aspectes amb vessant inclusiu que s'utilitzen al programa al llarg del seu desenvolupament a l'etapa. En primer lloc, de les diferents respostes als ítems derivats del primer bloc del qüestionari, la majoria dels docents del programa identifiquen el concepte d'inclusió educativa de manera correcta assimilant moltes de les seves diverses facetes i allunyats del model integrador associat comunament a alumnat amb més necessitat de suport per característiques especials i més proper al d'autors com Sapon-Shevin (2013) quant a atenció a la diversitat i enriquiment, eliminació de barreres a l'aprenentatge (Ainscow et al., 2006; Echeita i Ainscow, 2011) o tots dos (Onrubia, 2010). Tot i això, encara podem apreciar certa presència residual del model integrador en algunes de les respostes a les preguntes obertes del qüestionari en confondre el terme amb atenció a necessitats educatives especials ja sigui dins o fora de l'aula, o aquelles de caràcter mesurable, "La inclusió educativa suposa fonamentalment l'atenció a l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge sobre continguts escolars concrets i/o trastorns del desenvolupament", les quals suposen un 30% del total.

És important ressaltar la importància que donen els docents (70%) a la formació tant inicial com permanent en la temàtica inclusiva com a element essencial d'un canvi positiu de tendència (Pegalajar i Colmenero, 2017), afavorint així una construcció conjunta del concepte a nivell de centre i l'establiment de metes i objectius comuns que queden de vegades no definits com es pot observar en les respostes indecises (50% de docents que no reconeixen saber si la resta dels seus companys/es tenen una percepció similar tant si considerem els totals del centre o exclusivament els adscrits al PEB). A la flexibilització dels marcs curriculars i dels processos involucrats com l'avaluació i els continguts en línia del Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA) tal com esmenta Alba-Pastor (2019), així com la col·laboració-implicació familiar a les respostes obertes associades. Pel que fa a les barreres, és interessant ressaltar que apareixen novament les afirmacions prèvies, però en negativa, a més de la necessitat d'un impuls a la dotació de recursos.

De partida, al professorat del PEB s'aprecia una tendència positiva-favorable a la inclusió en aspectes metodològics i d'organització docent, on la majoria de les respostes quant a actuacions inclusives sobre aquesta temàtica reflecteixen postures d'acord amb la inclusió. En afavorir el programa la utilització de recursos materials i tecnològics diversos a la pràctica diària adaptats a les necessitats d'aprenentatge de tot l'alumnat; la utilització d'entorns diferenciats del centre on fer la pràctica diària; el treball col·laboratiu entre el professorat; la utilització de metodologies d'aprenentatge diverses (aprenentatge basat en projectes, aprenentatge cooperatiu, aprenentatge basat en problemes...); i la necessitat de coordinació/col·laboració entre docents per a una inclusió efectiva. A més, es considera necessari tant el lideratge com la participació de l'equip directiu del centre. Tot i això, es ressalta que un 40% dels docents refereixen que no es contemplen actuacions de millora a través de la seva opinió com a part integrant d'aquest. A això se sumen les propostes de canvis que es puguin realitzar des de la coordinació nacional del programa i a través del mateix conveni, en què se suggereix un pes més gran de tots els agents implicats al centre, ja siguin els docents, com altres membres de la comunitat educativa: alumnat i famílies.

D'altra banda, en referència a l'aplicació i la pràctica a les aules del programa continua predominant una tendència favorable, tot i que es van reduint els percentatges de respostes en grau màxim, s'equilibren en respostes positives i apareixen respostes neutres. Entre les quals destaca una major realització d'activitats conjuntes entre alumnat del programa i no del programa.

El vessant contrari s'aprecia en la participació de l'alumnat i les famílies, on s'aprecia que s'atenua un dels eixos inclusius com és la participació d'aquests dos agents de la comunitat educativa. Això no obstant, s'evidencia un nombre elevat de respostes neutres obtingut en els ítems d'aquesta secció. A més, es fa palesa la necessitat d'implantació de plans d'acollida tant per a l'alumnat de nova incorporació com per a les famílies, així com una extensió de les mesures de suport a tots els grups de l'ESO del PEB, ja que les mesures específiques de suport es limiten en molts casos a cursos determinats (habitualment 1r i 2n d'ESO), encara que la mateixa situació succeeix de la mateixa manera en els grups no PEB de l'etapa.

Arribats a aquest punt és interessant esmentar l'elevat pes que té tant la motivació de l'alumnat, la dificultat intrínseca de l'ensenyament bilingüe i la decisió pròpia dels mateixos alumnes com a causes determinants de l'abandonament del PEB a l'etapa, sobretot en ser alumnat conscient que les seves qualificacions/resultats acadèmics millorarien o se li exigiria molt menys esforç als grups no bilingües del centre, condicionants molt específics que ressalten l'impacte del context en la decisió.

En resum, encara que la percepció del professorat del PEB és favorable a la inclusió, és susceptible de millora en àmbits específics. Com pot ser la participació dels docents, l'alumnat i la família en la presa de decisions sobre el mateix programa. Així com un requeriment a l'administració educativa no sols en recursos, sinó també en

mesures com el reconeixement a alumnat/docents i flexibilització de la matriculació/ràtio.

## Conclusions

No es pot afirmar una resposta que conclouï, de manera categòrica, que el resultat de l'anàlisi del PEB sigui favorable a la inclusió educativa al centre. En els resultats s'aprecia que hi ha prou aspectes que donen suport als beneficis que el programa aporta a l'alumnat i les seves famílies i que ha portat a l'ampliació dels grups classe que el formen, ja que és clar que l'alumnat adscrit, cada cop més nombrós obté millors resultats acadèmics i sobretot presenta menys índexs de fracàs escolar, cosa que es reflecteix en les dades d'abandonament de l'etapa o la repetició de curs. No obstant això, si s'analitzen paràmetres específics que indiquen els eixos inclusius com pot ser la forma d'agrupaments en els grups classe, encara que segueixin la tendència heterogènia quan es manté una sola línia del programa es dilueixen quan s'incrementen aquests i s'implanten grups flexibles sobre la base del nivell d'idioma anglès que es marca com a fita final de l'alumnat (B1 o B2). Metes que s'estableixen en funció del seu nivell de llengua estrangera inicial, que es revisa després periòdicament o, en grau més baix, per la mateixa motivació de l'estudiant.

Tot i que sembla que aquest precepte s'allunya dels agrupaments heterogenis, aquells que esmenta Ferrer (2015) com els ideals inclusius per a la millora de les competències cognitives i no cognitives, i s'assembla més a un agrupament homogeni entre els grups classe on no hi ha mobilitat real entre ells. Quan es presenta aquesta situació en aquests grups PEB, habitualment quan el nombre d'alumnes per aula pugui superar el màxim permès en el marc normatiu per a un grup classe, tindríem un terme intermedi on sí que hi ha mobilitat entre els grups flexibles de diferent nivell i, on dins l'aula, sempre s'apliquen estratègies col·laboratives i cooperatives tant en l'àmbit docent com a alumnat. D'altra banda, queden serrells inclusius per tractar quant a la participació de la comunitat educativa, les mesures de suport o el treball conjunt d'alumnat/docents del centre externs al programa. En tots aquests casos s'aprecia marge de millora, així com en el paper, l'organització i l'obtenció de recursos de la mateixa administració educativa.

No obstant això, atès que el treball cap a la inclusió ha de ser constant i amb vista a llarg termini, es recorda hi ha millores susceptibles que es poden realitzar a nivell de centre sense haver de recórrer a l'habitual comodí de la manca de recursos per part de l'administració educativa competent. És a dir, a través d'una organització interna millor, una reestructuració que no suposi afegit de mitjans humans, que si bé serien necessaris i benvinguts no són determinants, i que compti amb la necessària col·laboració de l'equip directiu del centre. Aspecte que ja s'aprecia que compta amb el suport de la majoria dels docents del programa, experimentats i amb força temps adscrit a aquest, cosa que

implica una plantilla estable i amb la qual poder treballar a llarg termini formació específica en la matèria.

A més, destaca la importància que percep el professorat del programa quant al nivell de partida en la llengua estrangera de l'estudiant com a garantia de progrés eficient i èxit posterior i com a fre a l'abandó, el fracàs i la desmotivació. En vista d'això, es fa determinant per a un plantejament més inclusiu un treball conjunt i col·laboratiu no només entre el professorat de l'IES, sinó extrapolable conjuntament al CEIP origen de l'alumnat i seria indispensable la creació d'un grup de treball permanent que analitzi, millori i proporcioni suport tant a l'alumnat/famílies com a docents del programa. Alhora, potser s'hauria d'analitzar la pertinència total al programa en infantil i primària, casuística que s'atenua a secundària i, tanmateix, en aquest nivell proporcionar una major obertura al programa per a aquells estudiants que vulguin pertànyer-hi, no venint del CEIP adscrit, amb totes les garanties i les mesures de suport necessàries al llarg de l'etapa.

En síntesi, si s'analitzen els diferents resultats des de la perspectiva de les dues línies o corrents descrits, es pot afegir que pot semblar que el progrés al programa podria tenir un tint inicialment excloent, en contemplar-se cert pes del nivell d'idioma en llengua estrangera anglès de l'alumnat, i això es podria entendre com un procés de selecció dels alumnes considerant el que tracten Gortazar i Taberner o Murillo et al. (2020). Al costat del que s'afegeix una falta més extensa de mesures de suport per a alumnat específic (Porto i al., 2020), les quals podrien contemplar-se a fi de prevenir potser un abandó d'hora que, tanmateix, no és determinant en observar els resultats quant a abandó, repetició i promoció.

D'altra banda, es pot incidir que el programa fa gala d'aspectes inclusivius en determinades facetes, com ara la metodològica o l'ús de determinades pràctiques a l'aula. En aquest sentit, s'aprecia aquesta coexistència de mesures d'atenció a la diversitat en l'enfocament AICLE (Durán-Martínez; Pérez-García, 2022) i fins i tot susceptible al disseny de materials específics com els que tracten Siepmann i Pérez-Cañado (2020). D'altra banda, el programa garanteix clarament una millora derivada cap al desenvolupament de cultures inclusives, ja que és generador de coneixements nous, establiment de llaços culturals i, sobretot, dota l'alumnat que el finalitza d'un enriquiment extra que suposa estar més ben preparats per a un futur incert i una possibilitat més gran d'inserció laboral fins i tot a l'exterior en un context en què la manca de sortida laboral és generalitzada.

Per acabar, es pot sospesar que, si bé el programa no reflecteix aspectes excloents i no contribueix a la segregació de l'alumnat del centre. És susceptible de diverses millores en el seu plantejament per dotar-lo d'un caràcter més inclusiu, sobretot si es té en consideració el nou corrent teòric associat que hi pot aportar una visió millorada i si aquests canvis es focalitzen i realitzen a través dels principals agents implicats pel que fa al centre: docents, famílies i alumnat, juntament amb el suport extern de les administracions educatives i institucions implicades.



## Referències Bibliogràfiques

- Agudo, MT, González, R., Hill, E., Justo, MA, Kelly, R., Locke, M., Reilly, T. y Medrano, MP (2006). Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en educación primaria. Ministerio de Educación.  
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12152.pdf&areaE>
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Alba-Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-66. <http://hdl.handle.net/11162/190783>
- Alderete-Callupe, L. (2022). Los programas educativos y sus logros. *Alborada de la Ciencia*, 2(2), 27-35.  
<https://doi.org/10.26490/uncp.alboradaciencia.2022.2.1115>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, (3rd edition). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge.
- Durán-Martínez, R., Martín-Pastor, E. y Martínez-Abad, F. (2020). ¿Es inclusiva la enseñanza bilingüe? Análisis de la presencia y apoyos en los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 72(2), 65-82. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.71484>
- Durán-Martínez, R. y Pérez-García, E. (2022). Los ODS en la enseñanza bilingüe desde un planteamiento inclusivo. En C. López-Esteban (Ed.), *Los ODS. Avanzando hacia una educación sostenible* (pp. 239-249). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/0AQ0327>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.  
<http://hdl.handle.net/10486/661330>
- Echeita, G. (2017, 2 de junio). Echeita defiende ante el Congreso una reforma profunda para avanzar hacia la Educación Inclusiva Inclusión y exclusión educativa. *Plena Inclusión Madrid*. Recuperado el 30 de abril de 2023,  
<https://plenainclusionmadrid.org/sin-categorizar/echeita-defiende-ante-el-congreso-una-reforma-profunda-para-avanzar-hacia-la-educacion-inclusiva/>
- Falcón, A., Jiménez, A. y Urchaga, J. D. (2019). El programa bilingüe MECD-British Council, más de dos décadas de innovación educativa. *Papeles salmantinos de educación*, 23, 83-105.  
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/216260/Falc%03%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Ferrer Esteban, G. (2015). *Quines estratègies d'agrupament milloren els resultats de l'alumnat?* Presentació, Fundació G. Agnelli i del Grup Interdisciplinar de Polítiques Educatives (UB).
- Gortazar, L. y Taberner, PA (2020). La Incidencia del Programa Bilingüe en la Segregación Escolar por Origen Socioeconómico en la Comunidad Autónoma de Madrid: Evidencia a partir de PISA. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(4), 219–239.  
<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.009>
- Hamers, JF, y Blanc, MHA (2000). *Bilinguality and Bilingualism (2nd Edition)*. Cambridge University Press.
- Lázaro, A. (2007). Enseñanza de la lectura a través de phonics en el aula de Lengua Extranjera en Educación Primaria. *Porta Linguarum*, 8, 153-167.  
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/31625>
- Lorenzo, F. y Rodríguez, L. (2014). Onset and expansion of L2 cognitive academic language proficiency in bilingual settings: CALP in CLIL. *System*, 47, 64-72.  
<https://doi.org/10.1016/j.system.2014.09.016>
- Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union. Lingua, University of Sorbonne.
- Martín-Pastor, E. y Durán, R. (2019). La inclusión educativa en los programas bilingües de educación primaria: un análisis documental. *Revista Complutense de educación*, 30 (2), 589-604. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.57871>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.d.). Web oficial del Programa Educativo Bilingüe (PEB). <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/british-council/programa.html>
- Murillo, F., Almazán, A y Martínez-Garrido, C. (2020). La elección de centro educativo en un sistema de cuasi-mercado escolar mediado por el programa de bilingüismo. *Revista Complutense de educación*, 32 (1), 88-97.  
<https://doi.org/10.5209/rced.68068>
- Onrubia, J. (2010). La atención a la diversidad en la educación secundaria. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp. 173-89). Graó.
- Pegalajar Palomino, MC y Colmenero Ruiz, MJ (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 84-97.  
<https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Porto, M., Bolarín, MJ y Lova, M. (2020). Programas bilingües en centros de Educación Primaria, ¿qué dicen los docentes implicados en su desarrollo? *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 339-362. <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.452951>

Rosales-Marín, C. (2015). Cómo transformar el aula de integración en aula de inclusión. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 1(2). 14-24.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574661395005>

Santos-Menezes, E. y Juan-Garau, M. (2013). Análisis de la relación entre el modelo formativo de aprendizaje del inglés AICLE y Enseñanza Formal y la ansiedad. *Revista española de lingüística aplicada*, 26, 457-474.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4597695>

Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 3 (11), 71-85. <http://webs.uvigo.es/reined/>

Siepmann, P. y Pérez-Cañado, ML (2020). Catering to Diversity in CLIL. *Anglistik*, 33(1), 203-222. <https://doi.org/10.33675/ANGL/2022/1/16>

**Correspondencia con el autor:** Daniel Salcedo-López. E-mail: [danielsalcedo@movistar.es](mailto:danielsalcedo@movistar.es)