

Educación bilingüe e inclusión en la educación secundaria obligatoria

Daniel Salcedo-López

Doctor en Ciencias de la Educación

Recibido: 15.04.24 **Aceptado:** 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 analyses, 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.

Introducción

La consolidación de los programas educativos bilingües en nuestro sistema educativo durante las dos últimas décadas evidencia una apuesta clara de las diferentes administraciones educativas de su uso como herramientas dirigidas a favorecer una mejora de la calidad del sistema, potenciando que el alumnado finalice las diferentes etapas con el dominio efectivo y acreditado de una lengua extranjera, habitualmente el inglés.

Sin embargo, desde los inicios, su implantación no ha quedado exenta de polémica y críticas al respecto. Por su aplicación forzada en muchos centros, limitando o afectando a la propia matriculación del alumnado en su área de referencia, derivada de la exigencia de pertenencia al programa como requisito de continuidad en el centro educativo o generando diferencias sustanciales por la manera de aplicación del programa en el mismo ámbito de gestión, dado que en muchos casos los propios centros seleccionaban las materias no lingüísticas a impartirse en la lengua extranjera. Es por ello por lo que se presentan características y prácticas que, en muchas ocasiones, se podrían considerar generadoras de selección/segregación de alumnado y por tanto indicadoras de barreras y, en definitiva, no inclusivas.

Por otra parte, favorecer la inmersión en una lengua extranjera desde las etapas tempranas de nuestro sistema educativo, puede considerarse una contribución factible que dote al alumnado de competencias necesarias en el mundo globalizado actual, donde estas destrezas se tornan indispensables de cara tanto a su futuro académico y laboral, y más aún en entornos desfavorecidos. En este sentido, la aplicación de este tipo de acciones asimilaría un avance en las tres dimensiones necesarias para el giro inclusivo: culturas, políticas y prácticas (Booth y Ainscow, 2011) cuando desde estos programas se fomente una respuesta a las necesidades de un alumnado diverso, ofreciendo y asegurando una mejora de la calidad de la enseñanza, dotándolos de igualdad de oportunidades e impulsando así la equidad.

El presente trabajo de investigación se focaliza en el análisis del programa educativo bilingüe específico que se imparte en un centro educativo bajo un marco teórico inclusivo. Se trata de un estudio de caso que toma como referencia un centro de secundaria en un contexto de nivel socioeconómico bajo y cuya investigación se plantea con vistas a valorar en qué grado el programa da respuesta a las necesidades educativas de su alumnado y, por ende, favorece la inclusión educativa. Además de identificar aspectos más desarrollados y menos, más coherentes y menos coherentes y proponer mejoras si es el caso que sirvan, tanto a nivel de centro, como sugerencias de mejora del programa a nivel global. El análisis, los resultados

y conclusiones permiten observar lo que para el alumnado que ha cursado la etapa de ESO en el programa ha supuesto en favor de su desarrollo personal, aumento de potencial, apertura hacia otras culturas, posibilidades futuras, etc. Por otra parte, aunque no se pueda constatar de manera categórica una desviación de indicadores inclusivos específicos, se aprecia margen de mejora en relación con alguno de ellos.

La enseñanza bilingüe, los programas bilingües

Mediante el término enseñanza bilingüe se plantea un sistema en el que, ya sea en proporciones variables de tiempo y de manera consecutiva o simultánea, la instrucción se programa e imparte en dos lenguas diferenciadas (Hamers y Blanc, 2000), y siendo estas instrumentales y vehiculares para el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje. En la terminología habitual, la lengua materna del alumnado se denomina primera lengua (L1) y la segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE).

Desde el punto de vista metodológico, la referencia base es el “Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras” (AICLE), también conocido por su denominación en inglés “Content and Language Integrated Learning” - CLIL (Marsh, 1994). Esta metodología hace referencia a la corriente de lingüística aplicada basada en que el aprendizaje de una lengua extranjera se refuerza y es garante de un mayor éxito cuando se realiza conjuntamente a través de varias materias comunes y no en exclusiva mediante una única materia de lengua extranjera. Se establece así una dualidad en la que la L2 es utilizada para la enseñanza-aprendizaje de contenidos no lingüísticos y a la vez de la propia lengua, generando una simbiosis entre la lengua y el contenido de forma equiparable (Coyle, Hood y Marsh 2010).

Desde el punto de vista curricular el enfoque se aleja de considerar la materia de lengua extranjera de forma individual al combinarla con otras materias comunes, lo que favorece el aprendizaje del lenguaje a través de situaciones reales en contextos diferenciados. Posibilitando que el alumnado desarrolle capacidades adicionales al implicar no solo comunicación básica en la lengua extranjera, sino una ampliación derivada del lenguaje académico. A su vez, aporta una inmersión lingüística en profundidad que favorece el intercambio multicultural. Como añadido, el propio uso combinado de varias materias para el mismo fin posibilita la puesta en práctica de estrategias metodológicas específicas como son el aprendizaje por proyectos combinados entre materias y flexibilidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje. La validez de la metodología AICLE como instrumento eficaz de aprendizaje de lenguas extranjeras se evidencia a través de estudios de diversos autores (Beardsmore, 2002; de Bot, 2002; Coonan, 2007; Lasagabaster, 2008; Dillon, 2009; San Isidro Agrelo 2009; Brady, 2009; Lorenzo, Casal y Moore, 2010, citado por Santos-Menezes y Juan-Garau, 2013).

La evolución y transformación de los centros educativos a centros bilingües bajo el modelo AICLE ha sido generalizada, siendo aplicado a través de diferentes planes o

programas educativos propios de cada territorio, con presencia de diferentes lenguas extranjeras como L2 (en grado de mayor presencia descendente: inglés, francés o alemán). Las herramientas de aplicación en sí -los programas educativos-, considerados como el conjunto de actividades a realizar en lugares y tiempos y recursos determinados previamente para el logro de objetivos y metas (Alderete-Callupe, 2022), ponen de manifiesto la más que probable aparición de diferencias, puesto que su desarrollo normativo implica adecuación al contexto y las realidades determinadas de cada región. Además, la falta en muchas ocasiones de desarrollo normativo o normativa desfasada no actualizada genera grandes desequilibrios entre unos programas y otros desde su diseño inicial, aplicación e implementación. Estas diferencias se hacen patente en múltiples facetas cuanto se determinan las materias no lingüísticas que puedan formar parte del programa, el horario lectivo semanal asociado a ellas, el total de horas semanales de inmersión del alumnado en L2, la formación requerida al docente, los reconocimientos asociados a la pertenencia al programa, regulación de horario, recursos disponibles, apoyos, etc.

Inclusión y enseñanza bilingüe

El estudio en profundidad del coste-beneficio en términos inclusivos de un modelo de enseñanza bilingüe lleva a apreciar dos corrientes opuestas. La primera, e inicial en el tiempo, incide en la problemática de lo que la imposición de la enseñanza bilingüe puede provocar en los procesos de escolarización que afectan a la matriculación del alumnado o a la red de centros, generando una barrera hacia la escuela inclusiva.

La opinión de Echeita (2017) sobre el bilingüismo, en su comparecencia ante la subcomisión del Congreso de los Diputados en la que se abordaba la elaboración de un pacto de Estado social y político por la Educación, deja constancia de que la enseñanza bilingüe es un reto desde el punto de vista de la equidad y plantea una respuesta que puede ser peligrosa. Por ejemplo, cuando los centros toman estas políticas como la excusa para dejar fuera a alumnos más vulnerables y, en este sentido, aboga por contemplar en ella una búsqueda de fórmulas más inclusivas.

El trabajo de Gortazar y Taberner (2020), con soporte de datos extraídos de los informes PISA 2009, 2012, 2015 y 2018, sugiere revisar los diseños del programa autonómico que revisan para evitar la selección de centros en base al origen socioeconómico del alumnado, estableciendo a su vez estrategias de acceso de todos los centros al programa bilingüe o priorizar este al alumnado más vulnerable. Además, proponen dotar de medidas de apoyo y recursos adicionales a los centros con estudiantes de ese perfil específico para garantizar una enseñanza bilingüe gradual. En referencia al mismo programa, Murillo et al. (2020) concluyen que la adscripción o no del centro al programa bilingüe ha alterado de manera considerable los criterios de selección de centro por las familias y añaden que la pertenencia al programa bilingüe supone tantas críticas como adhesiones, existiendo fuerte rechazo por

las familias en muchos casos por la segregación que está generando. Por otra parte, y considerando otro modelo de programa bilingüe autonómico, Martín-Pastor y Durán (2019) anotan la carencia de medidas para responder a las necesidades y dificultades del alumnado que cursa estudios dentro del programa desde el punto de vista inclusivo. Además, inciden en que cuando estas llegan a plantearse, incluso en múltiples facetas, se enfocan de manera homogénea al alumnado con necesidades educativas especiales sin una distinción clara.

Dicho esto, queda clara la postura o línea que constata la vertiente negativa inclusiva de los programas bilingües: cuando se ejerce presión a la red de centros en los procesos de escolarización; cuando su aplicación no se hace de manera adecuada favoreciendo las medidas de apoyo necesarias tanto a los centros, al profesorado o al alumnado; cuando no se permite la coexistencia de líneas diferenciadas bilingües y no bilingües en el mismo centro que favorezca la no obligatoriedad de pertenencia al programa y que fuerzan, por ejemplo, que alumnado de la misma familia no pueda compartir escuela; o cuando surgen dudas sobre los beneficios de estos programas para el alumnado con necesidad de apoyo educativo (Porto et al., 2020). Sobre esta última cuestión es esclarecedor que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) abandone el modelo bilingüe a medida que avanza en las diferentes etapas del sistema educativo, sobre todo en educación secundaria, donde las dificultades aumentan y los apoyos que se proporcionan son menos frecuentes y de naturaleza menos inclusiva que en la etapa de educación primaria (Durán-Martínez et al., 2020).

En contrapartida a esta corriente se aprecia una más reciente, aún minoritaria pero en ascenso, que refleja las posibilidades que ofrece el modelo bilingüe como herramienta eficaz para atender la diversidad del alumnado. El texto de Siepmann y Pérez-Cañado (2020) sobre atención a la diversidad en el contexto AICLE proporciona instrumentos diseñados y validados a través del proyecto europeo “CLIL for all: Attention to diversity in bilingual education (ADiBE)” que han sido generados a través de la experiencia en AICLE de centros de secundaria de Austria, Finlandia, Italia, España y Reino Unido. El documento, proporciona grupos de cuestionarios y protocolos de entrevista y observación en un formato que posibilita su aplicación directa en el aula en aras de determinar la accesibilidad a los programas bilingüe para todo el alumnado e identificar las principales dificultades y las mejores prácticas para promover la inclusión en la educación bilingüe. El trabajo pone de manifiesto que el germen del cambio inclusivo no surge de manera espontánea y, aunque pueda parecer que desde el pequeño espacio que supone un aula en un centro cualquiera, las actuaciones en el último peldaño del sistema educativo que realiza el propio docente en su rincón habitual son quizás la fuente más directa hacia ese cambio inclusivo real. De las tres dimensiones necesarias para el giro inclusivo: culturas, políticas y prácticas (Booth y Ainscow, 2011), la incidencia de las prácticas inclusivas de los docentes en su práctica diaria es crucial. El aula es una pequeña comunidad en sí misma, con un papel preponderante en los procesos inclusivos donde recibir la diversidad y valorar las diferencias (Rosales-Marín, 2015), donde el docente es el principal responsable de crear un clima social, con su actitud y sistema de valores, que favorezca el respeto a ellas. Prestando, a su vez, especial atención a tres ámbitos

directamente implicados para una atención a la diversidad efectiva: el clima, la organización y las programaciones asociadas (Onrubia, 2010).

En la misma línea, Durán-Martínez y Pérez-García (2022), consideran la existencia de compatibilidad entre el enfoque AICLE y las bases de la educación inclusiva, aportando únicamente como condiciones necesarias la puesta a disposición de los recursos tanto materiales como humanos para llevarla a cabo dentro del aula. Además, las administraciones educativas han tomado consciencia de impulsar la aplicación de medidas inclusivas en estos programas, al apreciarse una creciente aparición de iniciativas de formación permanente docente dirigidas a apoyar la apuesta inclusiva ligada a los programas bilingües.

Es interesante puntualizar y desmitificar el supuesto perjuicio que se pueda causar al alumnado que cursa enseñanzas en programas bilingües en el aprendizaje de su L1. En referencia a esta cuestión, Lorenzo y Rodríguez (2014) evidencian la manera en que las distintas unidades lingüísticas (oraciones, sintagmas...) crecen progresivamente en los textos de carácter histórico basados en el currículum oficial impartido L2 inglés en centros de programa bilingüe, apreciándose una transferencia a los textos en L1 de las estructuras lingüísticas más complejas.

Para finalizar, no se debe olvidar que, la respuesta efectiva y eficaz de aplicación de un programa bilingüe al alumnado supondría una mejora de oportunidades a largo plazo si se alcanza el perfil bilingüe objetivo. La aplicación de este tipo de propuestas en centros de entornos desfavorecidos, con elevada tasa de exclusión social a través de un abanico amplio tanto de recursos como medidas adaptadas a su implementación y desarrollo. Favorecerían paulatinamente al alumnado de, por ejemplo, familias que no pudieran costearse clases de idiomas en centros privados, además de permitirles optar a más opciones de empleabilidad en el momento de su incorporación al mundo laboral.

El Programa Educativo Bilingüe

El Programa Educativo Bilingüe (PEB) es un programa de enseñanza bilingüe (L2 inglés) que data del año 1996 y surgió como colaboración directa entre el Ministerio de Educación de España y la Fundación British Council en España del Reino Unido. Su objetivo es la *“formación de alumnos y alumnas capaces de desenvolverse con fluidez en distintas culturas e idiomas en el contexto de una Europa multicultural y plurilingüe, dotándoles para ello de un conjunto de competencias estratégicas, lingüísticas y sociolingüísticas”* (MEFP, s.d.). El programa se desarrolla bajo las normas suscritas a través de un convenio de colaboración establecido entre el MEFP y la Delegación española de la Fundación British Council que se revisa, actualiza y posteriormente se renueva con carácter cuatrienal junto con las diferentes comunidades autónomas en las que se desarrolla el programa.

El núcleo del PEB es la impartición de un currículum integrado a través de un proyecto curricular específico que combina el currículum base de referencia y la adaptación normativa

posterior de cada territorio con el *National Curriculum* británico, estableciendo contenidos y enfoques metodológicos específicos. El alumnado cursa el programa desde 2º ciclo de Educación Infantil, los seis cursos de Educación Primaria y hasta 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria. En el programa destaca por su incorporación de la enseñanza de la lectoescritura en inglés (*literacy*) a una edad muy temprana como son los tres años, el aporte de una inmersión elevada al asegurar un porcentaje de la carga lectiva semanal del alumnado en lengua inglesa. Es un ejemplo de colaboración, coordinación y formación continua docente en todos los centros educativos donde se aplica (Falcon et al., 2019), asegurando también una dotación de recursos específicos de apoyo como la presencia de la figura del perfil de asesoría lingüística.

En la etapa de Educación Infantil, bajo el principio de enseñanza globalizada, se introduce al alumnado la lecto-escritura y al método *phonics* en lengua inglesa. Este tipo de metodología se caracteriza por enseñar el sonido de las palabras y su relación con las grafías (principios grafo-fonémicos) combinando ortografía y fonética de manera simultánea (Lázaro, 2007). En Educación Primaria se establecen como materias del currículo integrado Inglés (Literacy), Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales y Educación Artística. Por otra parte, en Educación Secundaria Obligatoria las materias base del currículo integrado lo conforman: Inglés (Language and Literacy), Biología y Geología, y/o Física y Química y Geografía e Historia. Además, en esta etapa se articulan mecanismos para introducir materias adicionales en lengua inglesa siempre que se cumplan ciertos requisitos específicos entre los que se contempla informe favorable de la inspección educativa. Es muy importante recalcar que el programa se establece de manera continuista: el alumnado que comienza en los colegios de infantil y primaria lo continúa en los IES adscritos a ellos. La metodología asociada al programa se torna mucho más relevante a medida que se avanza desde las diferentes etapas donde se plasma un enfoque AICLE y su asociación al contenido a través del trabajo por proyectos, la aplicación de estrategias motivadoras, dinámicas e interactivas donde el alumnado reflexione y potencie su autonomía siendo parte activa y ostentando el rol principal en su proceso de aprendizaje. El profesorado involucrado en el programa juega entonces un papel muy importante ya que su coordinación y planificación es esencial, tanto dentro de cada ciclo, como entre los distintos ciclos de las etapas y, sobre todo, al producirse la transición entre ellas (Agudo et al., 2006).

La meta que se establece a la finalización del programa es que el alumnado sea capaz de desenvolverse de manera eficaz en ambas lenguas, así como conocer elementos específicos y aspectos generales de la realidad histórica y sociocultural asociada a ambos países. Es interesante puntualizar que al finalizar cada una de las etapas no se exige como requisito que el alumnado haya obtenido un nivel en lengua extranjera concreto y determinado dentro del Marco Común Europeo de las Lenguas (MCER), graduado en los niveles de usuario básico (A1/A2), usuario independiente (B1/B2) y usuario competente (C1/C2). No obstante, la mayoría de alumnado del programa que finaliza la etapa de ESO obtiene sin dificultad un nivel B1 asociado, pudiendo llegar a un nivel B2, e incluso C1 tras una preparación posterior.

Desde los propios centros, pueden surgir iniciativas para que el alumnado obtenga una acreditación del nivel obtenido a través de pruebas externas.

Las estadísticas asociadas al programa en cuanto a participación e implantación son elevadas. En la actualidad, están adscritos a él más de 40 mil estudiantes en un total de 91 colegios públicos de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y 58 Institutos de Enseñanza Secundaria (IES), distribuidos en diez comunidades y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. A la vista de lo anterior, el programa, aunque no generalizado, tiene presencia en más de la mitad de las comunidades autónomas. No obstante, se puede apreciar que en mayor o menor medida, su presencia efectiva depende de la implantación de un modelo de programa bilingüe propio y adaptado a su propia normativa interna como puede ser el caso de la Comunidad de Madrid, con su propio programa a nivel de centros de secundaria aunque mantenga aún algunos centros PEB de infantil y primaria. O la Comunidad Andaluza, donde su programa específico se ha multiplicado de forma exponencial en los centros de su ámbito de gestión durante los últimos 15 años.

Metodología

El trabajo de investigación analiza desde la perspectiva inclusiva el PEB en un contexto determinado: un Instituto de Enseñanza Secundaria en una zona de nivel socioeconómico mayoritariamente bajo, con elevadas tasas de densidad poblacional y desempleo. Se trata de un estudio de caso único con un planteamiento metodológico mixto, combinando las perspectivas cualitativa y cuantitativa que lleve no solo a describir el contexto, sino que favorezca la interpretación posterior, la transformación y el cambio hacia una escuela más inclusiva, fortaleciendo así la validez de la interpretación de los resultados.

En el momento del estudio, durante el curso escolar 2022/2023, en el centro se contabiliza una plantilla de 110 docentes y un total de 1033 alumnos matriculados, de los que 618 cursan la etapa de ESO y entre estos 128 conforman los adscritos al PEB en una única línea bilingüe con un grupo clase. No obstante lo anterior, la oscilación de tasa de natalidad y matriculación ha hecho que, en ciertos cursos escolares se aumentara a dos grupos de manera temporal, estableciéndose un mecanismo de grupos flexibles de alumnado en función del establecimiento de un nivel de idioma extranjero objetivo al finalizar el programa (B1 o B2). Todo ello con vistas a maximizar su operatividad y dando así la posibilidad de ofrecer a todo el alumnado del colegio la opción de pertenencia al PEB, respetando de esta manera el deseo de estos y sus familias. Para ello, el equipo docente del programa en sus reuniones de coordinación periódicas analiza los diferentes grupos y propone cambios de grupo en cualquier momento del curso escolar o de la etapa en función de las necesidades del alumnado. Tal y como se ha referido previamente, aunque en las bases del programa no se establece como requisito la adquisición o acreditación documental final de un nivel en lengua

extranjera MECER determinado, se trata de un añadido que se ofrece al alumnado de manera voluntaria y que, en ningún momento, condiciona la superación de la etapa.

El alumnado que cursa el programa procede del Colegio de Educación Infantil y Primaria cercano donde se desarrolla el PEB en esas etapas y la mayoría cursa el programa desde infantil. Para estos chicos y chicas el programa supone un afán de superación y una mejora, ya que sus compañeros de promociones anteriores han finalizado la etapa de ESO con un nivel de idioma (B1 o B2) en lengua inglesa muy por encima de la media en alumnado que finaliza la misma etapa fuera del mismo. En cuanto a sus docentes, el personal adscrito al PEB posee en su mayoría destino definitivo o permanente en el centro, así como años de experiencia docente contrastada.

Conocido el contexto, se plantea, ante la situación de que en el centro se ofertan enseñanzas en la etapa tanto dentro como fuera del PEB, si el propio programa ha contribuido al aumento de la segregación educativa. Cuestión evidentemente relacionada con lo expuesto previamente, ya que incide en un posible carácter segregador y la respuesta inclusiva del programa en el contexto fijado. Además, dado que en el centro se ofertan las enseñanzas de ESO en esa doble vía, se intenta percibir la existencia de diferencias significativas en cuanto a aspectos relevantes como son la matrícula y promoción de los estudiantes. Por otra parte, teniendo en cuenta el hecho de que los docentes son un elemento primordial en la respuesta inclusiva, se revisa tanto su percepción frente al propio concepto de inclusión, sobre esta en relación al PEB y la identificación de fortalezas asociadas y mejoras susceptibles.

En el estudio se tiene en cuenta una muestra de 10 docentes que imparten docencia en ESO y que imparten o han impartido clases dentro del PEB del centro en algún momento de su carrera profesional. Lo que supone al menos el 50% de la población, si se tiene en cuenta que el total de docentes que han formado en alguna ocasión parte del equipo PEB desde sus años de implantación se encuentra en el rango de 15-20. Los docentes participantes pertenecen a especialidades diversas como son: inglés (30%), biología y geología (20%), física y química (20%), geografía e historia (10%) y otras materias (20%). Si consideramos su edad, los participantes se localizan en el rango de 46 a 60 años (60%) y 31 a 45 años (40%), siendo un 60% hombres y un 40% mujeres. Además, en cuanto a la experiencia profesional, el 80% refleja entre 10 y 20 años junto con un 20% con más de 20 años de docencia. La experiencia en el PEB es variada: el 30% refleja 7 o 6 años de antigüedad, un 20% 12 años y un 10% 4 y 2 años respectivamente.

Los docentes han decidido participar de forma voluntaria y anónima mediante petición realizada a través de correo electrónico a la coordinación del programa del centro, que posteriormente derivó el email a los docentes del programa en su base de datos interna con lo que se aporta, a su vez, un doble filtro de anonimato al estudio. En cuanto a la técnica/estrategia de muestreo utilizada, se tiene en consideración el muestreo por conveniencia. El profesorado ha cumplimentado a través de soporte electrónico un cuestionario sobre la percepción del profesorado respecto a la enseñanza bilingüe y la inclusión educativa, vinculado específicamente con los objetivos de la investigación y diseñado específicamente a tales efectos: contempla 57 ítems de respuesta abierta o cerrada

múltiple, estas últimas pudiendo estar en escala Likert, delimitando tres bloques de contenido diferenciados: perfil del encuestado/a; opinión y/o conocimientos sobre inclusión e inclusión educativa y factores que indiquen en ella tanto positiva como negativamente; PEB. El último bloque dedicado al PEB queda subdividido, a su vez, en cinco secciones diferenciadas que contemplan: metodología y organización docente; aplicación y práctica en el aula; percepción sobre seguimiento y abandono en el programa; participación del alumnado y familias; conclusiones (puntos fuertes, débiles y aspectos de mejora).

Por otra parte, al instrumento anterior se añade, tras petición formal de acceso a la administración educativa, la información extraída de la base de datos estadística asociada al programa. Esta refleja la matriculación y promoción del alumnado en la etapa de ESO de forma global en el IES seleccionado desde el curso escolar 2016/2017 al curso 2022/2023, lo que supone siete cursos académicos y cuatro promociones completas de alumnado de la etapa.

En referencia a los datos cuantitativos extraídos de la base de datos de la administración educativa se generaron tablas asociadas en función del curso académico (2016/2017 a 2022/2023) que contienen por curso (1º a 4º de ESO) el total de alumnado matriculado en el programa y el total de alumnado que repite curso. Por otra parte, se añade la misma información sobre el global del alumnado en la etapa de la ESO en dichos periodos y cursos.

Para el análisis de los datos extraídos del cuestionario a los docentes participantes se consideran como unidad de análisis las respuestas de estos a los 57 ítems del cuestionario combinando el análisis cuantitativo y cualitativo según la tipología de respuesta asociada: abiertas, cerradas o de valoración/opinión en base a la Escala Likert de 1 a 5. Además, en el análisis se tienen en consideración tanto los tres bloques diferenciados como, en el caso del tercero, los seis subapartados que tratan los diferentes aspectos relacionados con la inclusión y el programa bilingüe. La herramienta utilizada permite obtener una estadística directa asociada a cada ítem del cuestionario lo que propicia el análisis descriptivo de esta, aportándose tanto los datos y las frecuencias asociadas, así como los gráficos estadísticos correspondientes. Además, para el total de ítems con respuesta abierta se han categorizado las respuestas clasificándolas en una tabla asociada en función de su contenido (palabras clave), lo que favorece la identificación de respuestas similares o específicas y su interpretación posterior de forma conjunta.

Resultados

La comparativa entre el análisis de los datos cuantitativos extraídos de la base de datos específica refleja como a nivel de promoción, matriculación y abandono el alumnado de los grupos PEB destaca en comparación con el resto de los grupos de ESO por curso de la etapa. En este sentido, tomando como referencia el análisis de los resultados obtenidos a través de la estadística del programa y de manera conjunta, la sección específica del cuestionario sobre seguimiento y abandono de este, podemos incidir en primer lugar que el abandono del

programa, aunque elevado en 3º de ESO, en comparación con el resto de los grupos del centro es meramente testimonial. Además, el profesorado coincide cuando las tasas de abandono bajas o muy bajas suponen el 70% del total de las respuestas, por lo que se puede afirmar la existencia de diferencias significativas entre el alumnado adscrito al PEB y el resto de alumnado de ESO en cuanto a promoción y repetición. Asimismo, aunque estas puedan resultar similares en 3º de ESO, si se consideran los totales globales junto con el volumen de alumnado matriculado en el programa, que nunca supera el 25% de todo el alumnado matriculado en la etapa, se aprecia en conjunto que las diferencias favorecen al alumnado del PEB donde se aprecia una menor tasa de repetición y, por tanto, mayor promoción.

La opinión de los docentes a través del cuestionario refuerza los diferentes aspectos con vertiente inclusiva que se utilizan en el programa a lo largo de su desarrollo en la etapa. En primer lugar, de las diferentes respuestas a los ítems derivados del primer bloque del cuestionario, la mayoría de los docentes del programa identifican el concepto de inclusión educativa de forma correcta asimilando muchas de sus diversas facetas y alejados del modelo integrador asociado comúnmente a alumnado con más necesidad de apoyo por características especiales y más cercano al de autores como Sapon-Shevin (2013) en cuanto a atención a la diversidad y enriquecimiento, eliminación de barreras al aprendizaje (Ainscow et al., 2006; Echeita y Ainscow, 2011) o ambos (Onrubia, 2010). No obstante, aún podemos apreciar cierta presencia residual del modelo integrador en algunas de las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario al confundir el término con atención a necesidades educativas especiales ya sea dentro o fuera del aula, o a aquellas de carácter medible, *“La inclusión educativa supone fundamentalmente la atención al alumnado con dificultades de aprendizaje sobre contenidos escolares concretos y/o trastornos del desarrollo”*, las cuales suponen un 30% del total.

Es importante resaltar la importancia que dan los docentes (70%) a la formación tanto inicial como permanente en la temática inclusiva como elemento esencial de un cambio positivo de tendencia (Pegalajar y Colmenero, 2017), favoreciendo de esta manera una construcción conjunta del concepto a nivel de centro y el establecimiento de metas y objetivos comunes que quedan en ocasiones no definidos como se puede observar en las respuestas indecisas al respecto (50% de docentes que no reconocen saber si el resto de sus compañeros/as poseen una percepción similar tanto si consideramos los totales del centro o exclusivamente los adscritos al PEB). A la flexibilización de los marcos curriculares y de los procesos involucrados como la evaluación y los contenidos en línea del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) tal y como menciona Alba-Pastor (2019), así como la colaboración-implicación familiar en las respuestas abiertas asociadas. En cuanto a las barreras, es interesante resaltar que aparecen de nuevo las afirmaciones previas, pero en negativa, además de la necesidad de un impulso a la dotación de recursos.

De partida, en el profesorado del PEB se aprecia una tendencia positiva-favorable a la inclusión en aspectos metodológicos y de organización docente, donde la mayoría de las respuestas en cuanto a actuaciones inclusivas sobre esta temática reflejan posturas acordes a la inclusión. Al favorecer el programa la utilización de recursos materiales y tecnológicos diversos en la práctica diaria adaptados a las necesidades de aprendizaje de todo el alumnado;

la utilización de entornos diferenciados del centro donde realizar la práctica diaria; el trabajo colaborativo entre el profesorado; la utilización de metodologías de aprendizaje diversas (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, ...); y la necesidad de coordinación/colaboración entre docentes para una inclusión efectiva. Además, se considera necesario para ello, tanto el liderazgo como la participación del equipo directivo del centro. Sin embargo, se resalta que un 40% de los docentes refieren que no se contemplan actuaciones de mejora a través de su opinión como parte integrante del mismo. A lo que se suman las propuestas de cambios que se puedan realizar desde la coordinación nacional del programa y a través del propio convenio, en el que se sugiere un mayor peso de todos los agentes implicados en el centro, ya sean los docentes, como otros miembros de la comunidad educativa: alumnado y familias.

Por otra parte, en referencia a la aplicación y práctica en las aulas del programa sigue predominando una tendencia favorable, aunque se van reduciendo los porcentajes de respuestas en grado máximo, se equilibran en respuestas positivas y aparecen respuestas neutras. Entre las que destaca una mayor realización de actividades conjuntas entre alumnado del programa y no del programa.

La vertiente contraria se aprecia en la participación del alumnado y familias, donde se aprecia que se atenúa uno de los ejes inclusivos como es la participación de estos dos agentes de la comunidad educativa. No obstante, se evidencia un elevado número de respuestas neutras obtenido en los ítems de esta sección. Además, se hace patente la necesidad de implantación de planes de acogida tanto para el alumnado de nueva incorporación como para sus familias, así como una extensión de las medidas de apoyo a todos los grupos de la ESO del PEB, ya que las medidas específicas de apoyo se limitan en muchos casos a cursos determinados (habitualmente 1º y 2º de ESO), aunque la misma situación sucede de igual manera en los grupos no PEB de la etapa.

Llegados a este punto es de interés mencionar el elevado peso que tiene tanto la motivación del alumnado, la dificultad intrínseca de la enseñanza bilingüe y la decisión propia de los propios alumnos como causas determinantes del abandono del PEB en la etapa, sobre todo al ser alumnado consciente de que sus calificaciones/resultados académicos mejorarían o se le exigiría mucho menos esfuerzo en los grupos no bilingües del centro, condicionantes muy específicos que resaltan el impacto del contexto en la decisión.

En resumen, aunque la percepción del profesorado del PEB es favorable a la inclusión, es susceptible de mejora en ámbitos específicos. Como puede ser la participación de los docentes, el alumnado y la familia en la toma de decisiones sobre el propio programa. Así como un requerimiento a la administración educativa no solo en recursos, sino también en medidas como el reconocimiento a alumnado/docentes y flexibilización de la matriculación/ratio.

Conclusiones

No se puede afirmar una respuesta que concluya, de forma categórica, que el resultado del análisis del PEB sea favorable a la inclusión educativa en el centro. En los resultados se aprecia que existen suficientes aspectos que apoyan los beneficios que el programa aporta al alumnado y sus familias y que ha llevado a la ampliación de los grupos clase que lo forman, ya que es claro que el alumnado adscrito, cada vez más numeroso obtiene mejores resultados académicos y sobre todo presenta menos índices de fracaso escolar lo que se refleja en los datos de abandono de la etapa o la repetición de curso. Sin embargo, si se analizan parámetros específicos que marcan los ejes inclusivos como puede ser la forma de agrupamientos en los grupos clase, aunque sigan la tendencia heterogénea cuando se mantiene una sola línea del programase diluyen cuando se incrementan estos y se implantan grupos flexibles en base al nivel de idioma inglés que se marca como meta final del alumnado (B1 o B2). Metas que se establecen en función de su nivel de lengua extranjera inicial, que es revisado después periódicamente o, en menor medida, por la propia motivación del estudiante.

Aunque parece que este precepto se aleja de los agrupamientos heterogéneos, aquellos que menciona Ferrer (2015) como los ideales inclusivos para la mejora de las competencias cognitivas y no cognitivas, y se asemeja más a un agrupamiento homogéneo entre los grupos clase donde no hay movilidad real entre ellos. Cuando se presenta esta situación en estos grupos PEB, habitualmente cuando el número de alumnado por aula pueda superar el máximo permitido en el marco normativo para un grupo clase, tendríamos un término intermedio donde sí que hay movilidad entre los grupos flexibles de diferente nivel y, donde dentro del aula, siempre se aplican estrategias colaborativas y cooperativas tanto a nivel docente como de alumnado. Por otro lado, quedan flecos inclusivos por tratar en cuanto a la participación de la comunidad educativa, las medidas de apoyo o el trabajo conjunto de alumnado/docentes del centro externos al programa. En todos estos casos se aprecia margen de mejora, así como en el papel, la organización y obtención de recursos de la propia administración educativa.

No obstante lo anterior, dado que el trabajo hacia la inclusión debe ser constante y con miras a largo plazo, se recuerda hay mejoras susceptibles que se pueden realizar a nivel de centro sin tener que recurrir al habitual comodín de la falta de recursos por parte de la administración educativa competente. Es decir, a través de una mejor organización interna, una reestructuración que no suponga añadido de medios humanos, que si bien serían necesarios y bienvenidos no son determinantes, y que cuente con la necesaria colaboración del equipo directivo del centro. Aspecto que ya se aprecia que cuenta con el apoyo de la mayoría de los docentes del programa, experimentados y con bastante tiempo adscrito a este, lo que implica una plantilla estable y con la que poder trabajar a largo plazo formación específica en la materia.

Además, destaca la importancia que percibe el profesorado del programa en cuanto al nivel de partida en la lengua extranjera del estudiante como garantía de progreso eficiente y

éxito posterior y como freno al abandono, fracaso y desmotivación. A la vista de lo anterior, se hace determinante para un planteamiento más inclusivo un trabajo conjunto y colaborativo no sólo entre el profesorado del IES, sino extrapolable conjuntamente al CEIP origen del alumnado y sería indispensable la creación de un grupo de trabajo permanente que analice, mejore y proporcione apoyo tanto al alumnado/familias como docentes del programa. A su vez, quizás se debería analizar la pertenencia total al programa en infantil y primaria, casuística que se atenúa en secundaria y, sin embargo, en este nivel proporcionar una mayor apertura al programa para aquellos estudiantes que deseen pertenecer a él, no viniendo del CEIP adscrito, con todas las garantías y medidas de apoyo necesarias a lo largo de la etapa.

En síntesis, si se analizan los diferentes resultados desde la perspectiva de las dos líneas o corrientes descritas, se puede añadir que puede parecer que el progreso en el programa podría tener un tinte inicialmente excluyente, al contemplarse cierto peso del nivel de idioma en lengua extranjera inglés del alumnado, y esto se podría entender como un proceso de selección del alumnado considerando lo que tratan Gortazar y Taberner o Murillo et al. (2020). Junto a lo que se añade una falta más extensa de medidas de apoyo para alumnado específico (Porto et al., 2020), las cuales podrían contemplarse en aras de prevenir quizás un abandono temprano que, sin embargo, no es determinante al observar los resultados en cuanto a abandono, repetición y promoción.

Por otra parte, se puede incidir que el programa hace gala de aspectos inclusivos en determinadas facetas, como la metodológica o el uso de determinadas prácticas en el aula. En este sentido, se aprecia esa coexistencia de medidas de atención a la diversidad en el enfoque AICLE (Durán-Martínez; Pérez-García, 2022) e incluso susceptible al diseño de materiales específicos como los que tratan Siepmann y Pérez-Cañado (2020). Por otra parte, el programa garantiza claramente una mejora derivada hacia el desarrollo de culturas inclusivas, ya que es generador de nuevos conocimientos, establecimiento de lazos culturales y, sobre todo, dota al alumnado que lo finaliza de un enriquecimiento extra que supone estar mejor preparados para un futuro incierto y una mayor posibilidad de inserción laboral incluso en el exterior en un contexto donde la falta de salida laboral es generalizada.

Para finalizar, se puede sopesar que, si bien el programa no refleja aspectos excluyentes y no contribuye a la segregación del alumnado del centro. Es susceptible de varias mejoras en su planteamiento para dotarlo de un carácter más inclusivo, sobre todo si se tiene en consideración la nueva corriente teórica asociada que puede aportar una visión mejorada al mismo y si estos cambios se focalizan y realizan a través de los principales agentes implicados a nivel de centro: docentes, familias y alumnado, junto con el apoyo externo de las administraciones educativas e instituciones implicadas.

Referencias Bibliográficas

- 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&area=E>
- 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, de <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%c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ferrer Esteban, G. (2015). *Quinesestratègies d'agrupament milloren els resultats de l'alumnat?* Presentació, Fundació G. Agnelli i del Grup Interdisciplinar de Polí tiques 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. 173-189). 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