

Evaluating CLIL Programmes: Instrument Design and Validation

Evaluación de programas CLIL: Diseño y validación de instrumentos

María Luisa Pérez Cañado*

Recibido: 11-04-2016

Aceptado: 02-06-2016

Abstract

This article presents the three sets of questionnaires which have been originally designed and validated within a broader governmentally-funded research project to determine how CLIL schemes are playing out across a broad array of contexts (Primary and Secondary Education; urban and rural settings; public and private schools; with teachers, students, and parents). They are the first qualitative instruments whose design has been based on recent research outcomes and which have undergone a carefully controlled double-fold pilot process for their validation (external ratings approach and pilot phase with a representative sample of nearly 300 subjects). After characterizing the questions included in the surveys, along with their format and chief categories, the article goes on to describe the steps undertaken for their research-based design and the double-fold pilot process followed for their validation. The actual questionnaires are then presented (for language teachers, non-linguistic area teachers, teaching assistants, students, and parents) in a format which can directly be applied in any CLIL classroom in order to gauge how bilingual programmes are playing out at present.

Keywords:

CLIL, survey, validity, reliability, stakeholder perspectives.

Resumen

Este artículo presenta los tres cuestionarios que se han diseñado y validado en el seno de un Proyecto de I+D para determinar cómo están funcionando los programas AICLE en una amplia gama de contextos (Educación Primaria y Secundaria; contextos urbanos y rurales; centros públicos y privados; con profesorado, alumnado y padres y madres). Se trata de los primeros instrumentos cualitativos cuyo diseño se ha basado en los hallazgos de las más recientes investigaciones y que han sido sometidos a un riguroso proceso de doble pilotaje para su validación (sistema de jueces y pilotaje con una muestra representativa de casi 300 sujetos). Tras caracterizar las preguntas incluidas en los cuestionarios, junto con su formato y principales categorías, el artículo describe los pasos acometidos para su diseño y el proceso de pilotaje seguido para su validación. Los cuestionarios en sí (para profesorado, alumnado y padres y madres) se presentan en un formato directamente aplicable en cualquier aula AICLE para determinar el funcionamiento de los programas bilingües.

Palabras clave:

AICLE, cuestionario, validez, fiabilidad, perspectivas de los participantes

* Universidad de Jaén
mlperez@ujaen.es

1. Introduction

There is a broad consensus in the specialized literature that we are currently living a time of great transformation in the language teaching arena (Marsh, 2013; Tudor, 2013). A new zeitgeist is emerging on the current language education scene, where *polylinguaging*, *translinguaging*, or *plurilingualism* surface as key concepts. They all point to the increasing need to be competent in more than one language for the purposes of communication (Madrid Fernández, 2006) and to be capable of switching between them according to the circumstances at hand. Against this backdrop, CLIL¹ (Content and Language Integrated Learning) acquires a particularly sharp relief. This trendy acronym, which has fast become a buzzword in our continent and beyond it, has been heralded as a “welcome innovation” and “a major step forward” (Tobin & Abello-Contesse, 2013, p. 224) “for promoting L2/foreign language teaching” (Cenoz, Genesee, & Gorter, 2013, p. 16). In our country, it has been even more enthusiastically embraced as a potential lever for change and success in upgrading current language standards, particularly considering that, according to the latest Eurobarometer, Spain occupies “the bottom rung of the foreign-language knowledge ladder” (Lasagabaster & Sierra, 2009, p. 7). It is considered the potential lynchpin to tackle the foreign language deficit in our country and to attain the “mother tongue + 2” objective propounded by European mandates².

CLIL has had an exponential uptake across Europe and particularly in Spain, which, as Coyle (2010, p. viii) underscores, “is rapidly becoming one of the European leaders in CLIL practice and research”. Ambitious, forward-thinking initiatives have been set in place to implement CLIL and to provide a solid top-down push to bilingual education across the country, such as the Andalusian Plan for the Promotion of Plurilingualism (APPP), which has been officially operative in the autonomous community of Andalusia since 2005. Plans such as the latter have pumped vast amounts of money and resources into the CLIL enterprise, have garnered widespread support from gatekeepers, and have entailed considerable commitment from all the stakeholders involved. However, they have been insufficiently researched. Solid research into the way CLIL schemes are playing out needs to be escalated, as García López & Bruton (2013, p. 269) have underscored: “... there is still much research to be undertaken to offer a representative picture of the benefits and drawbacks of the implementation of CLIL classes ...”.

It is furthermore the precise moment to carry out such research, since it appears that we are currently at a crucial crossroads: if CLIL initiatives are expected to come to fruition in 20 years (Hughes, 2010) and have now been running for approximately a decade, it would be possible to suggest that CLIL has just reached what Marsh (2002, p. 185) terms “its watershed”. Thus, the time is right to undertake some much-needed stocktaking. Within the latter, a prime area of research is the evaluation of dual-focused education by teachers

and students (Wolff, 2005). Indeed, numerous authors substantiate the need for further investigations on this front. Coyle, Hood, and Marsh (2010: 141-142) consider that “monitoring participants’ attitudes towards CLIL and their motivational level should be a key element in an evaluation process”. Lorenzo (2007: 11) supports this claim by expressing the “it is clear then that the need is now for consideration, study, and observation of how CLIL is working”. And Lasagabaster and Ruiz de Zarobe (2010) consider that canvassing teachers’ language training, linguistic command, the support they receive, the methods and assessment procedures they employ, and their collaboration and coordination strategies should figure prominently on researchers’ agendas.

However, the qualitative studies thus far conducted to tap into stakeholder perspectives on CLIL programme development oftentimes lack valid and reliable instruments. Those which have employed questionnaires (Fernández Fernández, Pena Díaz, García Gómez, & Halbach, 2005; Pena Díaz and Porto Requejo, 2008; Infante, Benvenuto, & Lastrucci, 2009; Rubio Mostacero, 2009; Fernández & Halbach, 2011; Martín del Pozo, 2011) have constituted invaluable contributions to help push the field forward, but have not always grounded instrument design on recent research outcomes in the CLIL arena, have not necessarily validated the instruments employed, and, therefore, cannot fully guarantee the validity and reliability of the data stemming from their administration.

This is precisely the niche which the present investigation seeks to fill. It makes available to the broader scientific community three originally designed questionnaires to gauge how CLIL implementation is playing out on all curricular and organizational levels. They are the first questionnaires to be designed taking into account recent research outcomes and validated through a double-fold pilot process (external ratings approach and pilot phase with a representative sample). They are also the first to factor in a series of identification variables and to personalize items according to cohort in order to allow for data triangulation and comparison both within and across cohorts, as the three versions are largely parallel for comparability in terms of statistically significant differences. Since they have been designed and validated within a broader governmentally-funded research project³ in order to carry out a large-scale programme evaluation of CLIL development in monolingual communities, they have also been tried-and-tested successfully in three prior investigations⁴ and thus allow for replicability in different contexts (location triangulation): Primary and Secondary Education, private and public schools, and rural and urban settings. The surveys have been based on and further develop prior questionnaires designed and validated for another governmentally-funded research project (NALTT Project: “*Needs Analysis of Language Teacher Training: A European Perspective*”, Spanish Ministry of Education, Grant EA2010-0087) . They thus meet all the requirements of qualitative research and allow for a comprehensive and valid diagnosis of where we currently stand in CLIL implementation according to its key players and where we need to go in the future.

After characterizing the questions included in the surveys, along with their format and chief categories, the article goes on to describe the steps undertaken for their research-based design and the double-fold pilot process followed for their validation. The actual questionnaires are then presented (for language teachers, non-linguistic area teachers, teaching assistants, parents, and students) in a format which can directly be applied in any CLIL classroom in order to gauge how bilingual programmes are working.

2. Objective

The broad objective of this part of the study is to design and validate three sets of parallel questionnaires (for teachers, students, and parents, in Spanish and English) in order to identify stakeholder perspectives of how CLIL programmes are working across Europe via data triangulation (language teachers, non-linguistic area teachers, teaching assistants, students, and parents).

3. Instrument Characterization

The study has employed questionnaires (self-administered and group-administered), which Brown (2001) subsumes within *survey tools*, to carry out the targeted programme evaluation. Three sets of questionnaires (one for each of the cohorts) have been designed and validated in both Spanish and English. They include, in line with Patton's (1987) question types, *demographic or background questions* to elicit biographical information from the respondents (which correspond to the identification variables) and *opinion or value questions* to probe student and teacher perceptions regarding CLIL programme development. The latter questions are exemplified in the form of 61 items within the teacher questionnaire, 50 items encased in that of the teachers, and 40 items comprised within the parent survey.

The former type of questions are fill-in and *short-answer* ones (following Brown's 2001 typology) and the latter, *alternative answer* and *Likert-scale* ones (from 1 to 4, in order to avoid the central tendency error). Thus, *closed-response* items predominate, for ease and speed of applicability, although some *open-response* questions have also been included at the end of each questionnaire for the cohort to elaborate on those aspects they deem necessary. This combination has allowed us to obtain general information in an objective and uniform way, and, concomitantly, related follow-up details. The three different questionnaires deal with practically the same information; in spite of a slight di-

versity, most of the items have been matched to allow for a comprehensive comparison of the cohorts.

Questionnaire contents are, in chief, contingent on the underlying principles of diverse plans for the promotion of plurilingualism, particularly in monolingual contexts (Andalusia, Extremadura, the Canary Islands, or the autonomous community of Madrid), although the items included within them are sufficiently broad to be applicable to monolingual, bilingual, or plurilingual settings. These contents are defined by the following seven blocks: *students' use, competence and development of English in class* (14 items for the teachers and students, and 9 for the parents); *methodology* (7 items for the teacher questionnaire, 4 for the students, and 3 for the parents); *materials and resources* (12 items for the teacher questionnaire, 11 for students, and 8 for parents); *evaluation* (4 items for both teachers and students and 5 for parents); *teacher training and information* (15 items in the teacher questionnaire, 10 in the student survey, and 6 in that corresponding to parents); *mobility* (4 items for teachers and 3 for students and parents); and, finally, *coordination and organization (teachers) / improvement and motivation towards English (students and parents)* / (5, 4, and 6 items, respectively). In conjunction with these principles, the contents of the surveys are grounded on recent research findings, as summarized in the instrument design section below.

4. Instrument Design

In designing the questionnaires, Brown's (2001) indications for drawing up survey items were followed in terms of form (avoiding overly long, ambiguous, or incomplete questions and ensuring they do not overlap), meaning (guaranteeing they are not double-barreled, loaded, leading, or biased), level of respondents (securing they are at an adequate level of language, answerable, and relevant), order (grouping them by type, function, format, or topic), and clarity (using effective combinations of spacing, typeface, and highlighting). Moreover, questions were grouped into thematic blocks and presented adequately, accompanied by any instructions which are necessary. Finally, the items underwent an editing process, which will be explained in the following section.

Up-to-date research on bilingual education, CLIL and the diverse plans for the promotion of plurilingualism influenced the formulation of the all the items included in the questionnaires. To begin with, *students' use, competence and development of English in class* is of prime importance due to the fact that improving the L2, L1, L3, content subject matter, and cultural competence of CLIL students is a prevailing objective of bilingual schools programmes. Indeed, bilingual methodology explicitly states the promotion of the mother

tongue and reflection upon the connection of all languages by students as one of the actions to be fulfilled; therefore, items have been included to this effect. Affective attitudes are also revealed to be positively influenced by CLIL, explored by Coyle (2006) in a European context, Lasagabaster (2009) from a Spanish perspective, and Rubio Mostacero (2009) and Cabezas Cabello (2010) in an Andalusian context. Lastly, items referring to the four blocks of contents for the Compulsory Secondary Education stage regarding foreign languages (Royal Decree 1631/06) are present in order to ensure they are being complied with and have not been set aside in any way.

In addition to students' linguistic competence, *methodology* acquires a particularly sharp relief in CLIL programmes. Qualitative studies conducted by Fernández Fernández, Pena Díaz, García Gómez, and Halbach (2005), Pena Díaz and Porto Requejo (2008), Ruiz Gómez and Nieto García (2009), Blanca Pérez (2009), Cabezas Cabello (2010), or Pérez Cañado (2014, 2016) have revealed serious deficits in CLIL methodology, especially on the part of non-linguistic area teachers (NLAs) and teaching assistants (TAs). Dueñas (2004) enthuses, for example, about the numerous advantages of cooperative learning, a methodological approach taken on board by bilingual programmes in the form of tasks and projects. However, information is needed to exhibit to what extent these types of techniques are being put into practice; hence the items belonging to the methodology block. Adapting to the Common European Framework of Reference (CEFR) and student use of the English Language Portfolio (ELP) are also pivotal methodological requirements of bilingual programmes, which demand close control as to whether they are implemented to their potential, or even adopted at all.

To obtain a clearer idea as to which materials are employed in the classroom, what they consist of and how they are rated by students, the block entitled *materials and resources* has been included. Cabezas Cabello (2010) pinpoints materials amongst the weaknesses in his SWOT analysis, testifying to their scarcity. Indeed, the lack of CLIL materials has transpired as one of the main hurdles teachers currently have to face (Infante et al., 2009). Poor access to materials in English and ICT availability have been documented by Czura, Papaja, and Urbaniak (2009) and are also underscored by Kelly (2007) and Alonso, Grisaleña, and Campo (2008). Those which are available lack quality, practicality, and feasibility (Ruiz Gómez & Nieto García, 2009), so that offering guidelines for adequate materials design (with ICT figuring prominently among them – Halbach, 2010) becomes paramount in our context (Rubio Mostacero, 2009).

Evaluation is also vital in all respects, especially within a novel programme, to provide an insight into how students are reacting to new and unfamiliar circumstances. Multiple assessment measures now become necessary for the adequate evaluation of both content and language (Díaz Cobo, 2009; Navés, 2009). It is essential to determine if evaluation

in the foreign language is carried out. Only then can we delve deeper to examine if communicative competences and content are being given priority and diversified evaluation models are adhered to.

In order to elicit opinions on *teacher training and information*, the fifth block was incorporated. With reference to the student and parent questionnaire, the aim was to elicit an overall rating of all existing bilingual teacher roles, as well as of teachers' linguistic proficiency. Teachers participating in these programmes have been found to have a worryingly low level of linguistic proficiency, not surpassing a B2 in the case of English (Lorenzo, Casal, Moore, & Afonso, 2009). This has caused instructors to feel insecure about their fluency and general English level (only 16% considered it was good enough to teach through this language in Pena Díaz & Porto Requejo's, 2008 study) and, consequently, to voice their need for further language training (Fernández Fernández et al., 2005). The possible deleterious effect of practitioners' low linguistic level on students' proficiency has also been foregrounded in recent Andalusian investigations (e.g. Rubio Mostacero, 2009) and the general lack of linguistic training being received arises in the overwhelming majority of SWOT analyses and general studies (Ruiz Gómez & Nieto García, 2009; Blanca Pérez, 2009; Cabezas Cabello, 2010). Thus, upgrading the linguistic proficiency of CLIL teachers is one of the most important lines of action which needs to be pursued in the future, according to numerous authors (Blanca Pérez, 2009; Fernández César, Aguirre Pérez, & Harris, 2009; García Mayo, 2009; Lasagabaster & Ruiz de Zarobe, 2010; Ruiz Gómez, 2015). It becomes a cornerstone for successful CLIL implementation, which must be covered prior to turning to other lacunae: "[...] language is the basic need to teach through CLIL, and only when this need is covered, others may emerge". (Rubio Mostacero, 2009: 58).

As regards the teacher-oriented block, our mission was for the bilingual teachers to self-assess themselves and their colleagues especially in terms of training needs in light of numerous authors underscoring notable lacunae in teacher training (Ruiz de Zarobe & Lasagabaster, 2010; Rubio Mostacero, 2009; Cabezas Cabello, 2010). These last three authors point to shortcomings in training concerning CLIL theoretical underpinnings, a second dimension which was included in the questionnaire to further probe training requirements. Vázquez (2007: 102) voices the need for these obstacles to be overcome and claims that "it is indispensable that the current generation receive CLIL training".

In direct connection with the latter, student and teacher mobility constitute fundamental goals within the general objectives of bilingual programmes, to which the government dedicates substantial amounts of funding in the provision of grants. We need enlightenment as to whether these initiatives are being fully taken advantage of. Opinions and attitudes towards these topics were drawn forth in the block pertaining to *mobility*. There have been concerns about the responsibility, workload and effort not being compensated by the

beneficial outcomes implied (Rubio Mostacero, 2009; Cabezas Cabello, 2010). Collaboration, coordination, and teamwork also need to be dramatically stepped up (Czura, Papaja, & Urbaniak, 2009; Ruiz Gómez & Nieto García, 2009). As Roldán Tapia (2007) and Lorenzo (2010) underscore, the curriculum in bilingual sections needs to be altered in order to favor integration, and this has exponentially increased teacher and coordinator workload (Ruiz Gómez & Nieto García, 2009; Cabezas Cabello, 2010). Techniques for successful tandem teaching among language teachers, NLAs, and TAs are therefore required to ensure smooth sailing on this front. On these grounds, a final block directed to gathering opinions on these and other general matters connected to the bilingual programme was included: *improvement and motivation towards learning English* (student and parent questionnaires) and *coordination and organization* (teacher questionnaire).

Thus, the questionnaires were designed taking into account recent research outcomes in order to paint a comprehensive picture of how CLIL programmes are playing out on all curricular and organizational fronts. Students', teachers', and parents' L1, L2, content, and sociocultural knowledge were canvassed, along with the deployment of student-centered methodologies; the incorporation of authentic, adapted, and technologically-oriented materials; the use of diverse, formative, and holistic evaluation; the increase in coordination and motivation; and the participation in teacher training initiatives and mobility programmes.

5. Instrument Validation

A double-fold pilot procedure was then adopted in the editing and validation of the questionnaires, which has entailed, firstly, the expert ratings approach and, subsequently, a pilot phase with a representative sample of respondents. Regarding phase one, the initial draft of the survey in both English and Spanish was subjected to the critical scrutiny of nine external experts who provided their opinions on the survey tool designed. Such experts, whose principal duty was to detect possible anomalies within the questionnaire, comprised three professionals related to the topic under investigation for each educational level: Primary, Secondary, and Tertiary education. They were all in uniform agreement about the clarity of the instructions and the actual length of the survey; however, they did suggest numerous ways by which to improve content.

General comments involved the elimination of an identification variable (e.g., type of school in the student questionnaire) and of certain items due to overlapping of questions (e.g., an item in the *evaluation* block concerning CEFR and ELP already mentioned in block II); the reorganization of certain items to achieve consistency between the cohort questionnaires (e.g., the first three items in the *materials and resources* thematic block of

the teacher and student questionnaires); spelling out certain acronyms (e.g., CEFR or ELP in items 20 and 21 of the teacher questionnaire); and modifying the age ranges devised to avoid overlap (e.g., items 11 and 12 in the teacher questionnaire).

Comments for the English version of the questionnaire, in turn, entailed the correction of typographical errors and the rewording of certain items (e.g., *destination* to *post* and *intern* to *supply teacher* in identification variable 6 of the teacher questionnaire). Finally, comments for the Spanish version of the questionnaire affected the addition of certain definite articles in the three questionnaires, the alteration of some prepositions, the correction of agreements in the three questionnaires, and rewording of numerous items (e.g., *cuánto* to *qué porcentaje* in identification variable 9 of the teacher questionnaire and 10 of the student one, or *conocimiento* to *dominio* in item 35 of the teacher questionnaire).

Once the suggestions of the referees were introduced, the second version was piloted with a representative sample of 263 informants with exactly the same traits as the target respondents who will subsequently be surveyed with the final questionnaire. Their responses allowed us to continue refining the questionnaires in terms of ambiguities, confusion, or redundancies and enabled the calculation of Cronbach alpha for each of the surveys in order to guarantee their *reliability* or internal consistency. The latter was ascertained by means of the extremely high coefficients obtained for the three questionnaires: 0.940 for the student one, 0.931 for the teacher equivalent, and 0.895 for the parent survey. *Content validity* was equally bolstered by the fact that the contents of the questionnaire stem directly from the organizational and curricular aspects mentioned in the official documents of diverse plurilingual programmes and on the findings of qualitative studies carried out into their functioning.

The design and validation of the surveys thus closely observed the four main requirements associated in the specialized literature (Denzin, 1994; Brown, 2001) to qualitative research. To begin with, their *credibility* (loosely analogous to internal validity in quantitative research) was ensured by means of prolonged engagement and persistent observation of the informants to establish a professional rapport and engender trust in the researcher, and time was also invested in becoming familiarized with the cultural context in which the survey tool can be administered. Secondly, *transferability* (roughly corresponding to external validity) was guaranteed by providing a thick description “with enough detail so readers can determine for themselves of transferability is justified” (Brown, 2001, p. 226). In turn, *dependability* (approximately equivalent to reliability) was warranted through the use of multiple data-gathering procedures for cross-validating information. Finally, *confirmability* (closely akin to objectivity) was secured by careful record keeping and retention of data for further scrutiny.

All in all, these qualitative instruments will allow for a thorough programme evaluation, defined by Brown (2001, p. 218) as “the systematic collection and analysis of all relevant information necessary to promote the improvement of the curriculum and assess its effectiveness within the context of the particular institutions involved”. They have also allowed us to meet our objective, by designing and validating the three sets of questionnaires which can be employed to collect the data on stakeholder perspectives in CLIL programmes and which are disseminable in future investigations. The Spanish versions of the questionnaires are provided in Appendices 1, 2, and 3.

6. Conclusion

This article has explained the design and validation process of three separate questionnaires, each in line with the specific characteristics of teacher, student, and parent cohorts, to identify their corresponding perspectives on CLIL methodology. The content of the surveys encompasses seven main aspects, based on recent research outcomes: students’ use, competence and development of English in class; methodology; materials and resources; evaluation; teacher training and information; mobility; and, finally, improvement and motivation towards English (students and parents) / coordination and organization (teachers). The validation of the questionnaires has involved a double-fold pilot process, in which the first step was their submission of the survey to nine external reviewers with expertise coherent to the study. Valuable suggestions provided by the experts have resulted in the amendment of the questionnaires by means of the elimination of items, reorganization of items, rewording of items, alteration of age ranges and correction of grammatical concepts in the Spanish versions. Subsequently, a representative sample of 263 students, teachers, and parents with identical attributes to the final respondents targeted have participated in the pilot testing of the surveys with a view to further fine-tuning and to allow for the calculation of Cronbach alpha of the instruments. In virtue of remarkably high coefficients for the three questionnaires, their internal consistency and reliability have been justifiably confirmed.

These instruments are thus ready to be directly applied in order to probe coordinators’, teachers’, and students’ satisfaction with CLIL schemes at all curricular and organizational levels, and to diagnose the weaknesses and threats which need to be urgently addressed to avoid curbing the implementation process, as well as the strengths and opportunities on which emphasis should be placed to bolster it. The questionnaires (or relevant parts of them) have already been applied to gather stakeholder perspectives on CLIL functioning in the broader European ambit (cf. Pérez Cañado, 2014, 2016) and to 2,631 respondents in Andalusia, Extremadura, and the Canary Islands (the results are currently being analyzed

within the research projects mentioned in the Acknowledgements - cf. Lancaster, 2016 for a preview). They have also been applied in the autonomous community of Madrid and in the Valencian community in two doctoral dissertations which are currently underway within the afore-mentioned projects⁵. Since these questionnaires probe qualitative stakeholder perspectives, they have also been complemented with interviews (with teachers, students, and parents) and observation protocols for methodological triangulation, as well as L1, L2, and content subject tests for more objective, quantitative analysis.

We stand in need of empirically-grounded data in this area and it can only ensue from the employment of empirically valid and reliable instruments such as those presented herein. The latter data will hopefully help to fine-tune, reengineer, or revamp CLIL implementation in order to keep it on track. By making the necessary readjustments and curricular reorientations in line with the results obtained, we will hopefully contribute to smooth sailing in the development of CLIL schemes and will give our learners what Coyle considers (2010, p. viii) “the best linguistically rich learning experiences they can possibly have throughout their schooling [...]”.

Acknowledgements

This work was supported by the Spanish Ministry of Economy and Competitiveness, under Grant FFI2012-32221 (MON-CLIL Project: “*Los Efectos del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras en Comunidades Monolingües: Un Estudio Longitudinal*”).

7. References

- Alonso, E., Grisaleña, J., and Campo, A. (2008). Plurilingual education in secondary schools: Analysis of results. *International CLIL Research Journal*, 1/1, 36-49.
- Blanca Pérez, A. (2009). La administración educativa en la organización de la enseñanza plurilingüe. In A. Bueno González, J. M. Nieto García, & D. Cobo López (Eds.), *Atención a la diversidad en la enseñanza plurilingüe. I, II y III Jornadas Regionales de Formación del Profesorado* (CD-ROM). Jaén: Delegación Provincial de Educación de Jaén y Universidad de Jaén.
- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cabezas Cabello, J. M. (2010). A SWOT analysis of the Andalusian Plurilingualism Promotion Plan (APPP). In M. L. Pérez Cañado (Ed.), *Proceedings of the 23rd GRETA Convention* (pp. 83-91). Jaén: Joxman.

- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2013). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 2013, 1-21.
- Coyle, D. (2006). *Content and Language Integrated Learning. Motivating learners and teachers*. <blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf>. (December 3rd, 2015).
- Coyle, D. (2010). Foreword. In D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. vii-viii). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Czura, A., Papaja, K., & Urbaniak, M. (2009). Bilingual education and the emergence of CLIL in Poland. In D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J. Frigols-Martín, S. Hughes, & G. Langé (Eds.), *CLIL practice: Perspectives from the field* (pp. 172-178). Finland: University of Jyväskylä.
- Denzin, N. K. (1994). The art and politics of interpretation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 200-515). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Díaz Cobo, A. (2009). Assessment instruments for CLIL written production tasks. In Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J. Frigols-Martín, S. Hughes & G. Langé (Eds.), *CLIL Practice: Perspectives from the Field* (pp. 139-148). Finland: University of Jyväskylä.
- Dueñas, M. (2004). The whats, whys, hows and whos of content-based instruction in second/foreign language education. *IJES*, 4/1, 73-96.
- Fernández Cézár, R., Aguirre Pérez, C., & Harris, C. (2009). Implementation of CLIL in Castilla-La Mancha (Spain) and teacher training. In D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J. Frigols-Martín, S. Hughes & G. Langé (Eds.), *CLIL Practice: Perspectives from the Field* (pp. 21-27). Finland: University of Jyväskylä.
- Fernández Fernández, R., Pena Díaz, C., García Gómez, A., & Halbach, A. (2005). La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto. *Porta Linguarum*, 3, 161-173.
- Fernández, R. & Halbach, A. (2011). Analysing the situation of teachers in the Madrid bilingual project after four years of implementation. In Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra, & F. Gallardo del Puerto (Eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning. Contributions to multilingualism in European contexts* (pp. 241-270). Frankfurt-am-Main: Peter Lang.
- García López, M. & Bruton, A. (2013). Potential drawbacks and actual benefits of CLIL initiatives in public secondary schools. In C. Abello-Contesse, P. M. Chandler, M. D. López-Jiménez, & R. Chacón-Beltrán (Eds.), *Bilingual and multilingual education in the 21st century. Building on experience* (pp. 256-272). Bristol: Multilingual Matters.
- García Mayo, M. P. (2009). El uso de tareas y la atención a la forma del lenguaje en el aula de AICLE. In V. Pavón Vázquez & J. Ávila López (Eds.), *Aplicaciones didácticas*

- para la enseñanza integrada de lengua y contenidos* (pp. 55-74). Córdoba: Junta de Andalucía, Universidad de Córdoba, CETA.
- Halbach, A. (2010). From the classroom to university and back: Teacher training for CLIL in Spain at the Universidad de Alcalá. In D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. 243-256). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Hughes, S. (2010). The effectiveness of bilingual education: A case study. Paper presented at the *25th GRETA Convention: Celebrating 25 Years of Teacher Inspiration*. Granada: University of Granada.
- Infante, D., Benvenuto, G., & Lastrucci, E. (2009). The effects of CLIL from the perspective of experienced teachers. In D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J. Frigols-Martin, S. Hughes, and G. Langé (Eds.), *CLIL practice: Perspectives from the field* (pp. 156-163). Finland: University of Jyväskylä.
- Kelly, K. (2007). Content and Language Integrated Learning: The Basque Country. In *Humanising Language Teaching*, 9/3, <<http://www.hltmag.co.uk/may07/sart08.htm>>. (December 3rd, 2015).
- Lasagabaster, D. (2009). The implementation of CLIL and attitudes towards trilingualism. *ITL, International Journal of Applied Linguistics*, 159, 23-45.
- Lasagabaster, D. & Ruiz de Zarobe, Y. (2010). Ways forward in CLIL: Provision issues and future planning. In D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. 278-295). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Lasagabaster, D. & Sierra, J. M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*, 1/2, 4-17.
- Lorenzo, F. (2007). The sociolinguistics of CLIL: Language planning and language change in 21st century Europe. *RESLA, Vol. Extra 1*, 27-38.
- Lorenzo, F. (2010). CLIL in Andalusia. In D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. 2-11). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Lorenzo, F., Casal, S., Moore, P., & Afonso, Y. M. (2009). *Bilingüismo y educación. Situación de la red de centros bilingües en Andalucía*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Madrid Fernández, D. (2006). Bilingual and plurilingual education in the European and Andalusian context. *International Journal of Learning*, 12/4, 177-185.
- Marsh, D. (ed.). (2002). *CLIL/EMILE. The European dimension. Actions, trends, and foresight potential*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marsh D. and Langé, G. (Eds.). (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Finland: University of Jyväskylä.

- Marsh, D. (2013). *The CLIL trajectory: Educational Innovation for the 21st century iGeneration*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Martín del Pozo, M. A. (2011). Teacher training for CLIL in Higher Education: A needs analysis from a language awareness perspective. Paper presented at the *II Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos*. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.
- Navés, T. (2009). Effective content and language integrated (CLIL) programmes. In Y. Ruiz de Zarobe & R. M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and Language Integrated Learning. Evidence from research in Europe* (pp. 22-40). Bristol: Multilingual Matters.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Pena Díaz, C. & Porto Requejo, M. D. (2008). Teacher beliefs in a CLIL education Project. *Porta Linguarum*, 10, 151-161.
- Pérez Cañado, M. L. (2014). Teacher training needs for bilingual education: In-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, DOI: 10.1080/13670050.2014.980778.
- Pérez Cañado, M. L. (2016). Are teachers ready for CLIL? Evidence from a European study. *European Journal of Teacher Education*. DOI: 10.1080/02619768.2016.1138104.
- Roldán Tapia, A. (2007). Converting to CLIL. *English Teaching professional*, 52, 8-10.
- Rubio Mostacero, M. D. (2009). *Language teacher training for non-language teachers: Meeting the needs of Andalusian teachers for school plurilingualism projects. Design of a targeted training course*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Ruiz de Zarobe, Y. & Lasagabaster, D. (2010). Introduction. The emergence of CLIL in Spain: An educational challenge. In D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. ix-xvii). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Ruiz Gómez, D. A. (2015). A Practical approach to CLIL in L2 content-based courses: Methodological guidelines for the Andalusian bilingual classroom. In D. Marsh, M. L. Pérez Cañado, & J. Ráez Padilla (Eds.), *CLIL in action: Voices from the classroom* (pp. 14-30). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Ruiz Gómez, D. A. & Nieto García, J. M. (2009). Las secciones bilingües en Secundaria y Bachillerato. Marco organizativo. Dificultades y propuestas. In A. Bueno González, J. M. Nieto García, & D. Cobo López (Eds.), *Atención a la diversidad en la enseñanza plurilingüe. I, II y III Jornadas Regionales de Formación del Profesorado* (CD-ROM). Jaén: Delegación Provincial de Educación de Jaén y Universidad de Jaén.
- Tobin, N. A. & Abello-Contesse, C. (2013). The use of native assistants as language and cultural resources in Andalusia's bilingual schools. In C. Abello-Contesse, P.M. Chandler, M. D. López-Jiménez, & R. Chacón-Beltrán (Eds.), *Bilingual and multilingual education in the 21st century. Building on experience* (pp. 231-255). Bristol: Multilingual Matters.

- Tudor, I. (2013). From content to competency: Challenge facing higher education language teaching in Europe. In M.L. Pérez Cañado (Ed.), *Competency-based Language Teaching in Higher Education* (pp. 21-32). Amsterdam: Springer.
- Vázquez, G. (2007). Models of CLIL: An evaluation of its status drawing on the German experience. A critical report on the limits of reality and perspectives. *RESLA, Vol. Extra 1*, 95-111.
- Wolff, D. (2005). Approaching CLIL. In D. Marsh (Coord.), *The CLIL quality matrix. Central workshop report*, <http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/wsrepD3E2005_6.pdf>. (December 3rd, 2015).

1 CLIL is defined as “a dual-focused education approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language” (Marsh & Langé, 2000:2). The emphasis on both language and content points to the very hallmark of CLIL: it involves a “two for one” approach (Lyster, 2007:2), where subject matter teaching is used at least some of the time as a means of increased meaningful exposure to the target language.

2 The European Commission's *White Paper on Teaching and Learning. Towards the Learning Society* (1995) established the need for EU citizens to be proficient in three European languages (the mother tongue + 2 objective).

3 “*Los Efectos del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras en Comunidades Monolingües: Un Estudio Longitudinal*” (FFI2012-32221), Ministerio de Economía y Competitividad.

4 “Stakeholder perspectives on CLIL development in a monolingual context: The case of Jaén” by Nina K. Lancaster; “A SWOT analysis of CLIL implementation: A case study in the province of Jaén” by María del Mar Gálvez Gómez; and “Stakeholder perspectives on CLIL functioning: A SWOT Analysis in the province of Jaén” by Javier Espejo López.

5 *Content and Language Integrated Learning (CLIL): A practical study in Compulsory Secondary Education in the community of Madrid*, by Zahra Chaieberras, and *Impacto de los programas AICLE en la competencia lingüística y en la adquisición de contenidos en el nuevo contexto trilingüe de la Comunitat Valenciana*, by Carmen Pascual Bajo.

Sugerencia de cita:

Pérez Cañado, M. L. (2016). Evaluating CLIL Programmes: Instrument Design and Validation. *Pulso. Revista de educación*, 39, 79-112

Appendix 1

CLIL PROGRAMME EVALUATION (TEACHERS)

Proyecto MON-CLIL: Los Efectos del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras en Comunidades Monolingües: Un Estudio Longitudinal

Cuestionario PROFESORADO

1. CENTRO: _____
2. EDAD: _____
3. SEXO: Hombre Mujer
4. NACIONALIDAD: _____
5. TIPO DE PROFESORADO:
 Lengua extranjera
 Área no lingüística
 Auxiliar lingüístico
 Otro: _____
6. SITUACIÓN ADMINISTRATIVA:
 Funcionario/a con destino definitivo
 Funcionario/a con destino provisional
 Interino/a
 Otro: _____
7. SU NIVEL EN LA LENGUA EXTRANJERA QUE ENSEÑA ES:
 A1
 A2
 B1
 B2
 C1
 C2
8. ASIGNATURAS QUE ENSEÑA EN INGLÉS:
 Ciencias Naturales
 Ciencias Sociales
 Matemáticas
 Dibujo
 Música
 Educación Física
 Otro _____
9. EXPOSICIÓN AL INGLÉS DE LOS ALUMNOS DENTRO DEL PROGRAMA BILINGÜE:
¿Cuántas asignaturas se enseñan en inglés? _____
¿Qué porcentaje de cada asignatura se enseña en inglés? 30% 40% 50%
 Otro _____
10. ¿ES COORDINADOR/A DE SU SECCIÓN BILINGÜE? Sí No
11. EXPERIENCIA DOCENTE GENERAL:
 Menos de 1 año
 1-10 años
 11-20 años
 21-30 años
 Más de 30 años
12. EXPERIENCIA DOCENTE EN UN CENTRO BILINGÜE:
 Menos de 1 año
 1-5 años
 6-10 años
 11-15 años
 Más de 15 años

POR FAVOR, INDIQUE HASTA QUÉ PUNTO ESTÁ DE ACUERDO CON LOS SIGUIENTES ASPECTOS RELACIONADOS CON LA ENSEÑANZA BILINGÜE (1=Totalmente en desacuerdo; 2=En desacuerdo; 3=De acuerdo; 4=Totalmente de acuerdo).

1. USO, COMPETENCIA Y DESARROLLO DEL INGLÉS DE LOS ALUMNOS EN CLASE

ASPECTOS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Se desarrollan las competencias clave en clase	1	2	3	4
2. El inglés de mis alumnos ha mejorado debido a su participación en un programa bilingüe	1	2	3	4
4. El español de mis alumnos ha mejorado debido a su participación en un programa bilingüe	1	2	3	4
5. El conocimiento por parte de mis alumnos de los contenidos de las asignaturas enseñadas en inglés ha mejorado debido a su participación en un programa bilingüe	1	2	3	4
6. La comprensión de mis alumnos de cómo funcionan las lenguas ha mejorado debido a su participación en un programa bilingüe	1	2	3	4
7. La comprensión de la conexión entre el inglés y el español de mis alumnos ha mejorado debido a su participación en un programa bilingüe	1	2	3	4
8. Mis alumnos tienen más confianza en sí mismos dentro de la clase bilingüe	1	2	3	4
9. Mis alumnos son participativos en la clase bilingüe	1	2	3	4
10. Mis alumnos se interesan en la clase bilingüe	1	2	3	4
11. A mis alumnos les gustaría más uso del inglés dentro de la clase bilingüe	1	2	3	4
12. Mis alumnos tienen una capacidad adecuada en comprensión y expresión orales en la lengua extranjera	1	2	3	4

13. Mis alumnos tienen una capacidad adecuada en comprensión y expresión escritas en la lengua extranjera	1	2	3	4
14. Mis alumnos tienen un conocimiento adecuado de aspectos socio-culturales y una conciencia intercultural en la lengua extranjera	1	2	3	4
Otro (especificar):	1	2	3	4

2. METODOLOGÍA

ASPECTOS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
15. Se utiliza el aprendizaje basado en tareas en clase	1	2	3	4
16. Se utiliza el aprendizaje basado en proyectos en clase	1	2	3	4
17. Se da prioridad a la dimensión léxica en la clase bilingüe	1	2	3	4
18. Se utiliza aprendizaje cooperativo en la clase bilingüe	1	2	3	4
19. Se enfatiza la conexión entre la L1 y la L2	1	2	3	4
20. Se siguen las recomendaciones del Marco Común Europeo de Referencia	1	2	3	4
21. Se siguen las recomendaciones del Portfolio Europeo de Lenguas	1	2	3	4
Otro (especificar):	1	2	3	4

3. MATERIALES Y RECURSOS

ASPECTOS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
22. Se utilizan materiales auténticos para la enseñanza bilingüe	1	2	3	4
23. Se adaptan materiales auténticos para la enseñanza bilingüe	1	2	3	4
24. Los materiales para la enseñanza bilingüe son interesantes e innovadores	1	2	3	4
25. Los profesores de la sección bilingüe colaboran para preparar y enseñar los materiales de enseñanza bilingüe en clase	1	2	3	4
26. Los materiales de enseñanza bilingüe siguen principios comunicativos	1	2	3	4
27. Los materiales de enseñanza bilingüe están adaptados para atender las necesidades de todos los alumnos	1	2	3	4
28. Se utilizan materiales multimedia (software) en clase	1	2	3	4
29. Se utilizan materiales de referencia online en clase	1	2	3	4
30. Se utilizan <i>blogs</i> , <i>Wikis</i> (herramientas Web 2.0) y <i>webquests</i> en clase	1	2	3	4
31. Se utilizan pizarras electrónicas interactivas en clase	1	2	3	4
32. Se utiliza comunicación mediada por ordenador en clase (<i>e.g.</i> , <i>e-Twinning</i>)	1	2	3	4
33. Los materiales incluyen algunas pautas en español para que los padres puedan ayudar a sus hijos en casa	1	2	3	4
Otro (especificar):	1	2	3	4

4. EVALUACIÓN

ASPECTOS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
34. Se evalúan todos los contenidos enseñados en el programa bilingüe	1	2	3	4
35. A la hora de evaluar, se da prioridad al dominio de los contenidos frente a la competencia lingüística	1	2	3	4
36. A la hora de evaluar, se incluye un componente oral	1	2	3	4
37. Se practica la evaluación diversificada, formativa, sumativa y holística	1	2	3	4
Otro (especificar):	1	2	3	4

5. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

ASPECTOS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
38. Los profesores de lengua extranjera necesitan más formación	1	2	3	4
39. Los profesores de áreas no lingüísticas necesitan más formación	1	2	3	4
40. Los auxiliares lingüísticos necesitan más formación	1	2	3	4
41. Los profesores de lengua extranjera motivan al alumno en su aprendizaje del inglés	1	2	3	4
42. Los profesores de áreas no lingüísticas motivan al alumno en su aprendizaje del inglés	1	2	3	4
43. Los auxiliares lingüísticos motivan al alumno en su aprendizaje del inglés	1	2	3	4
44. Los auxiliares lingüísticos colaboran con éxito con los alumnos de la clase bilingüe	1	2	3	4

45. Los auxiliares lingüísticos colaboran con éxito con los otros profesores de la sección bilingüe	1	2	3	4
46. Tengo una capacidad adecuada en comprensión y expresión orales en inglés	1	2	3	4
47. Tengo una capacidad adecuada en comprensión y expresión escritas en inglés	1	2	3	4
48. Tengo un conocimiento adecuado de aspectos socio-culturales y una conciencia intercultural sobre la LE	1	2	3	4
49. Tengo conocimiento del plan de fomento del plurilingüismo de mi comunidad autónoma: objetivos, acciones, pilares, y marco legislativo	1	2	3	4
50. Tengo conocimiento de los principios básicos del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras dentro de la educación bilingüe	1	2	3	4
51. He participado en formación sobre el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras	1	2	3	4
52. He realizado cursos de actualización lingüística en las EOI's	1	2	3	4
Otro (especificar):	1	2	3	4

6. MOVILIDAD

ASPECTOS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
53. He participado en programas de intercambio dentro de la sección bilingüe	1	2	3	4
54. He participado en cursos lingüísticos en el extranjero	1	2	3	4
55. He participado en cursos metodológicos en el extranjero	1	2	3	4
56. He obtenido licencias de estudios/ investigación	1	2	3	4
Otro (especificar):	1	2	3	4

7. COORDINACIÓN Y ORGANIZACIÓN

ASPECTOS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
57. Formar parte de una sección bilingüe compensa el incremento de trabajo que implica	1	2	3	4
58. Colaboro en la elaboración, adaptación e implementación del Currículo Integrado de las Lenguas	1	2	3	4
59. Cumplo con o el/la coordinador/a de la sección bilingüe cumple con todas mis/sus funciones dentro del Plan de Fomento del Plurilingüismo	1	2	3	4
60. Me comunico o el/la coordinador/a se comunica con otros centros bilingües y los/las coordinadores/as provinciales	1	2	3	4
61. Se recibe un apoyo adecuado de las autoridades educativas	1	2	3	4
Otro (especificar):	1	2	3	4

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Appendix 2

CLIL PROGRAMME EVALUATION (STUDENTS)

Proyecto MON-CLIL: Los Efectos del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras en Comunidades Monolingües: Un Estudio Longitudinal

Cuestionario

ALUMNADO

1. CENTRO: _____
2. CURSO Y CLASE: _____
3. EDAD: _____
4. SEXO: Hombre Mujer
5. NACIONALIDAD: _____
6. ¿CÚANTOS AÑOS HAS ESTUDIADO EN UN PROGRAMA BILINGÜE? _____
7. ASIGNATURAS QUE ESTUDIAS EN INGLÉS ESTE CURSO:
 Ciencias Naturales
 Ciencias Sociales
 Matemáticas
 Dibujo
 Música
 Educación Física
 Otra _____
8. EXPOSICIÓN AL INGLÉS DENTRO DEL PROGRAMA BILINGÜE :
¿Qué porcentaje de cada asignatura bilingüe se enseña en inglés?
 30% 40% 50% No sé

POR FAVOR, INDICA HASTA QUÉ PUNTO ESTÁS DE ACUERDO CON LOS SIGUIENTES ASPECTOS RELACIONADOS CON LA ENSEÑANZA BILINGÜE (1=Totalmente en desacuerdo; 2=En desacuerdo; 3=De acuerdo; 4=Totalmente de acuerdo).

1. USO, COMPETENCIA Y DESARROLLO DEL INGLÉS DE LOS ALUMNOS EN CLASE

ASPECTOS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Se desarrollan las competencias clave en clase	1	2	3	4
2. Mi inglés ha mejorado debido a mi participación en un programa bilingüe	1	2	3	4
4. Mi español ha mejorado debido a mi participación en un programa bilingüe	1	2	3	4
5. Mi conocimiento de los contenidos de las asignaturas impartidas en inglés ha mejorado debido a mi participación en un programa bilingüe	1	2	3	4
6. Mi comprensión de cómo funcionan las lenguas ha mejorado debido a mi participación en un programa bilingüe	1	2	3	4
7. Mi comprensión de la conexión entre el inglés y el español ha mejorado debido a mi participación en un programa bilingüe	1	2	3	4
8. Tengo más confianza en mí mismo dentro de la clase bilingüe	1	2	3	4
10. Me intereso en la clase bilingüe	1	2	3	4
11. Me gustaría más uso del inglés dentro de la clase bilingüe	1	2	3	4
12. Tengo una capacidad adecuada en comprensión y expresión orales en inglés	1	2	3	4
13. Tengo una capacidad adecuada en comprensión y expresión escritas en inglés	1	2	3	4
14. Tengo un conocimiento adecuado de aspectos socio-culturales y una conciencia intercultural en inglés	1	2	3	4
Otro (especificar):	1	2	3	4

2. METODOLOGÍA

ASPECTOS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
15. Se desarrollan tareas en clase	1	2	3	4
16. Se desarrollan proyectos en clase	1	2	3	4
17. Aprendo mucho vocabulario en la clase bilingüe	1	2	3	4
18. Se trabaja en grupo dentro de la clase bilingüe	1	2	3	4
Otro (especificar):	1	2	3	4

3. MATERIALES Y RECURSOS

ASPECTOS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
19. Se utilizan materiales auténticos para la enseñanza bilingüe	1	2	3	4
20. Se adaptan materiales auténticos para la enseñanza bilingüe	1	2	3	4
21. Los materiales para la enseñanza bilingüe son interesantes e innovadores	1	2	3	4
22. Los profesores de la sección bilingüe colaboran para preparar y enseñar los materiales de enseñanza bilingüe en clase	1	2	3	4
23. Los materiales de enseñanza bilingüe fomentan la comunicación en inglés en clase	1	2	3	4
24. Los materiales de enseñanza bilingüe están adaptados para atender las necesidades de todos los alumnos	1	2	3	4
25. Se utilizan materiales multimedia (<i>software</i>) en clase	1	2	3	4

26. Se utilizan materiales de referencia <i>online</i> en clase	1	2	3	4
27. Se utilizan <i>blogs</i> , <i>wikis</i> (herramientas Web 2.0) y <i>webquests</i> en clase	1	2	3	4
28. Se utilizan pizarras electrónicas interactivas en clase	1	2	3	4
29. Se utiliza la comunicación mediada por ordenador en clase (e.g., <i>e-Twinning</i>)	1	2	3	4
Otro (especificar):	1	2	3	4

4. EVALUACIÓN

ASPECTOS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
30. Se evalúan todos los contenidos enseñados en el programa bilingüe	1	2	3	4
31. A la hora de evaluar, se tienen más en cuenta los contenidos que la expresión lingüística	1	2	3	4
32. Se evalúa también oralmente	1	2	3	4
33. Se practica la evaluación continua y final	1	2	3	4
Otro (especificar):	1	2	3	4

5. USO, COMPETENCIA Y DESARROLLO DE INGLÉS DE LOS PROFESORES EN CLASE

ASPECTOS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
34. Mis profesores de lenguas extranjeras imparten sus clases con éxito	1	2	3	4
35. Mis profesores de asignaturas bilingües imparten sus clases con éxito	1	2	3	4
36. Mis auxiliares de conversación imparten sus clases con éxito	1	2	3	4
37. Mis profesores de lenguas extranjeras motivan al alumno	1	2	3	4
38. Mis profesores de asignaturas bilingües motivan al alumno	1	2	3	4
39. Mis auxiliares de conversación motivan al alumno	1	2	3	4
40. Mis auxiliares de conversación colaboran con éxito con los alumnos de la clase bilingüe	1	2	3	4
41. Mis profesores tienen una capacidad adecuada en comprensión y expresión orales en inglés	1	2	3	4
42. Mis profesores tienen una capacidad adecuada en comprensión y expresión escritas en inglés	1	2	3	4
43. Mis profesores tienen un conocimiento adecuado de aspectos socio-culturales en la lengua inglesa	1	2	3	4
Otro (especificar):	1	2	3	4
.....				
.....				

6. MOVILIDAD

ASPECTOS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
44. He participado en programas de intercambio dentro del programa bilingüe	1	2	3	4
45. Mis profesores de la sección bilingüe fomentan la participación en programas de intercambio	1	2	3	4
46. Mi familia me anima a participar en programas de intercambio	1	2	3	4
Otro (especificar):	1	2	3	4

7. MEJORAS Y MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE INGLÉS

ASPECTOS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
47. Formar parte de una sección bilingüe compensa el incremento de trabajo que implica	1	2	3	4
48. Ha habido una mejoría general de mi aprendizaje de inglés debido a mi participación en un programa bilingüe	1	2	3	4
49. Mi motivación hacia el aprendizaje del inglés ha aumentado debido a mi participación en un programa bilingüe	1	2	3	4
50. Tengo un acceso adecuado a materiales en inglés fuera del centro	1	2	3	4
Otro (especificar):	1	2	3	4

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

POR FAVOR, INDIQUE HASTA QUÉ PUNTO ESTÁ DE ACUERDO CON LOS SIGUIENTES ASPECTOS RELACIONADOS CON LA ENSEÑANZA BILINGÜE (1=Totalmente en desacuerdo; 2=En desacuerdo; 3=De acuerdo; 4=Totalmente de acuerdo).

1. USO, COMPETENCIA Y DESARROLLO DEL INGLÉS DE LOS ALUMNOS EN CLASE

ASPECTOS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. El nivel de inglés de mi hijo/a ha mejorado debido a su participación en un programa bilingüe	1	2	3	4
2. El español de mi hijo/a ha mejorado debido a su participación en un programa bilingüe	1	2	3	4
3. El conocimiento por parte de mi hijo/a de los contenidos de las asignaturas enseñadas en inglés ha mejorado debido a su participación en un programa bilingüe	1	2	3	4
4. A mi hijo/a le resulta más difícil aprender los contenidos de las asignaturas enseñadas en inglés	1	2	3	4
5. La comprensión de la conexión entre el inglés y el español por parte de mi hijo/a ha mejorado debido a su participación en un programa bilingüe	1	2	3	4
6. Mi hijo/a tiene más confianza en sí mismo con respecto a las lenguas	1	2	3	4
7. Mi hijo/a tiene una capacidad adecuada en comprensión y expresión orales en inglés	1	2	3	4
8. Mi hijo/a tiene una capacidad adecuada en comprensión y expresión escritas en inglés	1	2	3	4
9. Mi hijo/a tiene un conocimiento adecuado de aspectos socio-culturales y una conciencia intercultural sobre el inglés	1	2	3	4
Otro (especificar):	1	2	3	4
.....				
.....				

2. METODOLOGÍA

ASPECTOS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
10. Mi hijo/a aprende mucho vocabulario dentro de la clase bilingüe	1	2	3	4
11. Se utilizan metodologías más innovadoras y centradas en el estudiante en la clase bilingüe	1	2	3	4
12. Soy capaz de ayudar a mi hijo/a con los deberes de enseñanza bilingüe	1	2	3	4
Otro (especificar):	1	2	3	4

3. MATERIALES Y RECURSOS

ASPECTOS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
13. Los materiales para la enseñanza bilingüe son interesantes e innovadores	1	2	3	4
14. Los materiales de enseñanza bilingüe fomentan la comunicación en inglés dentro y fuera de la clase	1	2	3	4
15. Los materiales de enseñanza bilingüe están adaptados para atender las necesidades de todos los alumnos	1	2	3	4
16. Se utilizan más las nuevas tecnologías en la enseñanza bilingüe	1	2	3	4
17. Los materiales para la educación bilingüe tienen un precio más elevado	1	2	3	4
18. Los materiales incluyen algunas pautas en español para que pueda ayudar a mi hijo/a en casa	1	2	3	4
19. Mi hijo/a está expuesto/a al inglés fuera del centro	1	2	3	4
20. Mi hijo/a tiene un acceso adecuado a materiales en inglés fuera del centro	1	2	3	4
Otro (especificar):	1	2	3	4

4. EVALUACIÓN

ASPECTOS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
21. La evaluación en los programas bilingües es adecuada	1	2	3	4
22. Se hacen exámenes periódicamente para evaluar todos los contenidos enseñados en el programa bilingüe	1	2	3	4
23. Se evalúa también oralmente	1	2	3	4
24. A la hora de evaluar, los profesores toman más en cuenta el aprendizaje de los contenidos que la competencia en inglés	1	2	3	4
25. Mi hijo/a ha alcanzado mejores resultados formando parte del programa bilingüe	1	2	3	4
Otro (especificar):	1	2	3	4

5. FORMACIÓN E INFORMACIÓN

ASPECTOS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
26. Los profesores de mi hijo/a tienen una capacidad adecuada en comprensión y expresión orales en inglés	1	2	3	4
27. Los profesores de mi hijo/a tienen una capacidad adecuada en comprensión y expresión escritas en inglés	1	2	3	4
28. Los profesores de mi hijo/a tienen un conocimiento adecuado de aspectos socio-culturales y una conciencia intercultural sobre la lengua extranjera	1	2	3	4
29. Conozco el funcionamiento del programa bilingüe en el centro de mi hijo/a	1	2	3	4

30. Estoy bien informado/a sobre el plan de fomento del plurilingüismo de la comunidad autónoma: objetivos, acciones, pilares y marco legislativo	1	2	3	4
31. Estoy bien informado/a sobre los principios básicos del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras dentro de la educación bilingüe	1	2	3	4
Otro (especificar):	1	2	3	4

6. MOVILIDAD

ASPECTOS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
32. Mi hijo/a ha participado en programas de intercambio / lingüísticos	1	2	3	4
33. Considero que participar en programas de intercambio / lingüísticos es beneficioso para mi hijo/a	1	2	3	4
34. Animo a mi hijo a participar en programas de intercambio / lingüísticos	1	2	3	4
Otro (especificar):	1	2	3	4

7. MEJORAS Y MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

ASPECTOS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
35. Formar parte de una sección bilingüe compensa el incremento de trabajo que implica	1	2	3	4
36. Ha habido una mejoría general del aprendizaje del inglés por parte de mi hijo/a debido a la participación en un programa bilingüe	1	2	3	4
37. Mi propia motivación hacia el aprendizaje del inglés ha aumentado debido a la participación de mi hijo/a en un programa bilingüe	1	2	3	4
38. La motivación de mi hijo/a hacia el aprendizaje del inglés ha aumentado debido a su participación en un programa bilingüe	1	2	3	4
39. Me comunico regularmente con los profesores de mi hijo/a para ver su evolución dentro del programa bilingüe	1	2	3	4
40. Valoro positivamente el programa bilingüe	1	2	3	4
Otro (especificar):	1	2	3	4

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN