

## **La legislación de los programas bilingües en educación infantil y primaria desde la perspectiva docente**

### **Legislation of Bilingual Programs in Infant and Primary Schools from the Teachers' Perspective**

LAURA LOZANO MARTÍNEZ

RUBÉN CHACÓN BELTRÁN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED)

El aumento de programas de educación bilingüe en España en las últimas décadas insta a estudiar las percepciones de los docentes sobre la legislación que los regula. Este artículo intenta determinar si las políticas lingüísticas actuales se encuentran en consonancia con las percepciones de los docentes, y si estas difieren entre los maestros bilingües y no bilingües. Con este fin, recopilamos y analizamos información de 80 docentes de la mitad de los centros de educación infantil y primaria con programa bilingüe en la Comunidad Autónoma de Cantabria (España). Realizamos un análisis descriptivo de los resultados obtenidos mediante cuestionarios, así como un análisis estadístico usando SPSS. Concluimos que hay una brecha entre las percepciones sobre los programas de los maestros bilingües y no bilingües, lo que sugiere la necesidad de mayor debate en los colegios. Asimismo, los docentes no perciben que sus opiniones y creencias estén representados en la legislación actual.

**Palabras clave:** *políticas lingüísticas; legislación; bilingüe; profesores; educación primaria*

The huge increase in the number of bilingual programs in Spain in recent decades makes it necessary to study teachers' perceptions of the legislation governing these programs. The purpose of this article is to try to ascertain if language policy is in tune with teachers' perceptions, and also if teachers in bilingual and non-bilingual programs share perceptions. To this end, we have gathered and analysed data from 80 teachers in half of the Infant-Primary bilingual schools of the Autonomous Community of Cantabria (Spain). We discuss the results obtained by means of a descriptive analysis of the data collected from questionnaires as well as from statistical tests using SPSS. We conclude that there is a gap between bilingual and non-bilingual teachers' perceptions suggesting that there is a need for discussion at school. Our analysis also suggests that teachers do not feel that their opinions and beliefs are represented by our current legislation.

**Keywords:** *language policy; legislation; bilingual; teachers; primary education*

#### **1. ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN**

El documento *White paper on education and training. Teaching and learning: Towards the learning society* (European Commission, 1995) considera que la ciudadanía europea debe aprender al menos tres lenguas europeas para incrementar sus posibilidades de empleo, formación e intercambio. Al margen de las directrices europeas y nacionales sobre el aprendizaje de lenguas, en la actualidad parece haber calado en la sociedad la idea de que es necesario el desarrollo de destrezas lingüísticas en otras lenguas, así como disponer de

competencias tecnológicas para desenvolverse plenamente en entornos sociales y laborales. El inglés, por su parte, funciona como *lingua franca* en los contextos internacionales y globalizados resultando indiscutible su predominancia, especialmente en el ámbito laboral y el académico, hasta tal punto que el número de hablantes no nativos de la lengua inglesa supera con creces al de nativos (Jenkins, Cogo y Dewey, 2011). Consecuentemente en España, como en otros países, los programas de educación bilingüe lo establecen como primera lengua extranjera objeto de dichos planes. Por todo ello consideramos imprescindible el análisis de los planes de educación bilingüe que, mayoritariamente en la última década, se han implementado progresivamente en los centros educativos de nuestro país. Dichos planes de educación bilingüe constatan la importancia que se otorga desde la administración educativa al aprendizaje del inglés como lengua extranjera por los niños y jóvenes españoles para la mejora de su empleabilidad y la ampliación de oportunidades de acceso al contexto internacional, particularmente al europeo.

En los últimos años la proliferación de diversos planes y modelos de educación bilingüe para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en España en la práctica totalidad de las comunidades autónomas ha suscitado el incremento necesario de investigaciones sobre sus características distintivas y resultados de implementación en cada contexto. Asimismo se han analizado los factores que influyen tanto en su aplicación como en la evaluación de los resultados por todo el territorio nacional. Dan cuenta de ello los estudios realizados en la Comunidad de Madrid por Fernández Fernández, Pena Díaz, García Gómez y Halback (2005), Llinares y Dafouz (2010), Fernández y Halbach (2011) y Herrero Rámila (2015), entre otros. En el País Vasco cabe mencionar el trabajo de Etxebefría (2003), en Aragón el estudio de Huguet (2001), en La Rioja el estudio de Fernández Fontecha (2010) y en Extremadura el estudio llevado a cabo por el Gobierno de Extremadura (2014). En la Comunidad de Murcia contamos con los trabajos de Bolarín Martínez, Porto Currás y García-Villalba (2012), así como Mellado, Bolarín Martínez y Porto Currás (2013), en Galicia destaca el estudio de San Isidro (2010), en Andalucía el trabajo de Travé González (2013). Del mismo modo, también han surgido algunos estudios comparativos de repercusión comparando varias comunidades autónomas como Manzano Vázquez (2015) y Herranz Blokker (2014), entre otros.

Como norma general estos estudios se centran en analizar las condiciones de aplicación y los resultados de aprendizaje. Por nuestra parte, consideramos que la percepción docente sobre los planes de educación bilingüe ha sido poco estudiada a la vez que resulta sumamente necesario (Pena Díaz y Porto Requejo, 2008) pues además de arrojar algo de luz sobre la situación (Brown, 2009), los docentes son agentes clave en la puesta en práctica de los mismos (Hüttner, Dalton-Puffer, y Smit, 2013). Para los fines del presente estudio, nos hemos centrado en una comunidad autónoma de tradición monolingüe como es el caso de Cantabria teniendo en cuenta que, como apunta Barbero Andrés (2014), son necesarios más estudios a nivel regional sobre los planes de educación bilingüe. Este autor resalta el estudio mencionado anteriormente de Fernández Fernández et al. (2005) como ‘revelador’ en el que “[...] docentes de la Comunidad Autónoma de Madrid destacan a partes iguales la oportunidad única que supone la implantación de un PEB y, al mismo tiempo, la enorme cantidad de dificultades que acarrea.” (Barbero Andrés, 2014: 55).

Coincidimos en enfatizar la importancia de estudios centrados en contextos específicos dada la diversidad del mapa de políticas de educación bilingüe en España. Por otra parte, esta diversidad de ámbitos y contextos de aplicación favorecen la posibilidad de intercambio de experiencias y análisis de variables.

A lo largo de este trabajo haremos uso de los términos Programa de Educación Bilingüe (PEB en adelante) y Plan de Inmersión Lingüística (PIL en adelante) por tratarse de los adoptados en la normativa vigente en Cantabria para Educación Primaria y para Educación

Infantil respectivamente. Así la Orden ECD/123/2013, de 18 de noviembre, que regula los programas de educación bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Cantabria (Gobierno de Cantabria, 2013c) especifica, en su artículo 2:

[...] Se denominan programas de educación bilingüe aquellos programas destinados a favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa mediante la potenciación del aprendizaje de la lengua extranjera objeto del programa y el uso de la misma como medio de aprendizaje integrado de los contenidos de las diferentes áreas, materias y módulos no lingüísticos.

Estos programas se basan en la metodología del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE, o CLIL en inglés). Un término amplio, según Marsh (2002) propuesto por los Países Bajos y avalado por la Comisión Europea para referirse a “[...] cualquier actividad en la que la lengua extranjera es una herramienta en el aprendizaje de una materia no lingüística en la que tanto la lengua como la asignatura juegan un papel compartido en el currículum” (Marsh, 2002: 58). Los programas AICLE se han implantado a nivel europeo en las dos últimas décadas con resultados satisfactorios. No obstante, es preciso continuar investigando y evaluando dichos programas desde diferentes perspectivas, teniendo en cuenta las discrepancias apuntadas por Sylvén (2013) quien considera que AICLE puede constituir realidades muy distintas en diferentes países dependiendo de factores determinantes que varían según la región como la legislación, la edad y la intensidad del programa AICLE, la formación del profesorado y el uso del inglés fuera de la escuela (Sylvén, 2013). Así, en esta ocasión nos centramos, en la legislación desde la perspectiva del profesorado en función de su propio nivel de competencia lingüística sobre aspectos como la cantidad de horas semanales de AICLE, establecidas por la Orden ECD/123/2013, de 18 de noviembre (Gobierno de Cantabria, 2013c) así como las posibilidades de formación especializada respecto de las cuales Barbero Andrés (2014) destaca la Orden ECD/47/2013 mediante la que el profesorado puede solicitar “ayudas individuales para la financiación de actividades de formación en el extranjero” (Gobierno de Cantabria, 2013a, en Barbero Andrés, 2014: 51).

A continuación exploramos las características legisladas de los programas de educación bilingüe en Cantabria, centrándonos en los aspectos relativos a la normativa vigente sobre los que hemos recabado datos del profesorado participante en nuestro estudio.

## **2. LEGISLACIÓN DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN CANTABRIA**

En la Comunidad Autónoma de Cantabria el Plan para la Potenciación de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras (BOC del 10 de octubre) en los centros educativos de Cantabria hace referencia a Programa de Inmersión Lingüística y Programa de Educación Bilingüe, según se implanten en Educación Infantil o en Educación Primaria, respectivamente. La Orden ECD/123/2013 establece para dichos programas en Cantabria unos porcentajes de carga lectiva en inglés que parten desde el 14% en Infantil hasta rondar el 27% en el último curso de Educación Primaria. Dicha orden también determina el nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL en adelante) como objetivo que debe alcanzar todo el alumnado al finalizar la Educación Primaria (Gobierno de Cantabria, 2013c).

En la actualidad, los docentes deben certificar, un nivel B2 en inglés para ser acreditados para impartir en Cantabria disciplinas no lingüísticas (DNL en adelante) en inglés, tal y como recoge la Orden ECD/109/2013, de 11 de septiembre, que regula la acreditación de la competencia comunicativa en los idiomas alemán, francés e inglés del profesorado de los Cuerpos de Catedráticos y Profesores de Enseñanza Secundaria, de Profesores Técnicos de Formación Profesional y del Cuerpo de Maestros en la Comunidad

Autónoma de Cantabria (Gobierno de Cantabria, 2013b). Cabe mencionar que el anexo II de dicha orden, que enumera las acreditaciones admitidas para la habilitación, ha sido modificado por la Resolución de 23 de febrero de 2015 (Gobierno de Cantabria, 2015a) añadiendo más certificaciones acreditativas del nivel de competencia lingüística en lengua extranjera. El nivel B2 también se solicita en comunidades como Extremadura (Manzano Vázquez, 2015), Murcia (Bolarín Martínez et al., 2012), Asturias (Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias, 2014), entre otras. Por otro lado, la Dirección General de Innovación y Centros Educativos establece mediante la Circular de Inicio de Curso 2015/16 que dependiendo de la disponibilidad horaria del centro “[...] el coordinador podrá disponer de hasta 2 horas lectivas semanales para realizar reuniones de coordinación, seguimiento y evaluación de dicho plan.”, además “[...] los docentes que impartan la lengua extranjera o alguna de las áreas impartidas en dicha lengua podrán disponer de una hora lectiva y hasta 2 horas complementarias [...], el coordinador del programa podrá disponer de 2 horas lectivas y hasta 2 horas complementarias” para sus funciones (Gobierno de Cantabria, 2015b).

### **3. DISEÑO DEL ESTUDIO Y METODOLOGÍA**

El objetivo principal de nuestro estudio es el análisis de la situación y la deducción de posibles conclusiones que orienten una serie de implicaciones y propuestas de mejora que permitan a futuras modificaciones legislativas seguir unas recomendaciones de manera informada tomando como punto de partida los puntos de vista de los docentes que se encuentran trabajando en el sistema educativo y que pueden proporcionar información valiosa para legisladores y autoridades educativas. Aunque el alcance del estudio a nivel regional conlleva ciertas limitaciones de cara a la posible generalización de los resultados, tiene en cambio la ventaja de poder llegar a conclusiones viables y realistas para una Comunidad Autónoma concreta, en nuestro caso Cantabria, por el alcance de la muestra seleccionada.

#### *3.1 Participantes*

Para el presente estudio hemos contado con la colaboración desinteresada y voluntaria de más de 80 docentes que se encontraban en activo en ocho Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria (CEIP en adelante) diferentes, lo que correspondía en el curso 2014-15 al 50% de los centros con ambas etapas educativas en los que se desarrollaban PIL y PEB en Cantabria. Nos referimos finalmente a 80 sujetos en el estudio final (Tabla 1) una vez se descartaron 3 cuestionarios con valores perdidos e incompletos por resultar inservibles. Previamente pilotamos el estudio en el centro E con la colaboración de 28 sujetos (Tabla 1). En dicha fase ajustamos y reformulamos algunas preguntas del cuestionario, eliminamos algunas y añadimos otras que surgieron en comentarios informales por parte de los participantes en el estudio piloto.

La selección de los ocho CEIP fue llevada a cabo teniendo en cuenta su potencial diversidad para la inclusión en nuestro estudio de centros tanto rurales como urbanos y tanto de zona costera como del interior de la región, así como colegios de gran tamaño (más de 400 alumnos) y pequeños (menos de 100 alumnos), de entorno socioeconómico y cultural alto, medio-alto, mixto, y medio-bajo. Así mismo acudimos a centros de más de cien años de antigüedad como a otros de apertura reciente (menos de cinco años). Además tuvimos en cuenta los CEIP que ya tenían el PIL y el PEB implantados por completo como a aquellos que aún no habían terminado dicho proceso, ya que estos programas se implantan de forma

progresiva y no alcanzaban aún, en algunos centros, al alumnado del curso 3º de Educación Primaria. De esta forma, procurando la participación de docentes de centros con diferentes características hemos pretendido aumentar la representatividad de la muestra.

*Tabla 1. Participación en los cuestionarios por centro.*

Centro de Educación Infantil y Primaria	Total docentes en cada centro	Nº habilitados en bilingüe en cada centro	Especialistas de Inglés en cada centro	Participantes por centro	Porcentaje participativo (sobre cada centro)	Porcentaje participativo (sobre el total de los centros invitados)
A	36	10	2	15	41,66%	18,75%
B	20	8	2	4	20%	5%
C	38	12	3	6	15,78%	7,5%
D	22	4	2	6	27,27%	7,5%
<b>E*</b>	<b>28</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>17</b>	<b>60,71%</b>	<b>21,25%</b>
F	20	4	2	11	55%	13,75%
G	29	9	6	20	68,96%	25%
H	39	5	4.5	1	2,56%	1,25%

*\*El CEIP E corresponde al centro en el que se realizó el estudio piloto del cuestionario que posteriormente se empleó en los ocho centros.*

### 3.2 Recolección de datos

Las fuentes de datos principales han consistido en cuestionarios (véase Apéndice 1) entregados en papel con diversas preguntas relacionadas con la temporalización, el grupo docente y su organización, la coordinación, la apertura a la comunidad y la formación docente, todas con el fin de relacionarlas con lo dispuesto en la normativa vigente en materia bilingüe en Cantabria, así como preguntas directas sobre dicha normativa. Las posibles respuestas se dispusieron mediante una escala Likert graduada de 1 a 5 (1= totalmente en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3= de acuerdo en parte, 4= de acuerdo, 5= totalmente de acuerdo).

### 3.3 Variables en el estudio

De las variables que incluimos en este estudio, dos de ellas – la habilitación para impartir materias del Plan Bilingüe o DNL en inglés (llamada ‘Bilingüe’) y la impartición en la etapa de Infantil, Primaria o ambas (llamada ‘Docencia’) – las hemos utilizado para nuestros análisis de dependencia respecto del resto de variables relacionadas con el *Grupo Docente y su Organización* (en adelante GDocYOrg), y la *Formación Docente* (en adelante FormDoc), así como con la *Normativa* (en adelante Norm) directamente, enfocadas a aspectos susceptibles de ser legislados.

### 3.4 Procedimiento

Esta investigación fue iniciada con un estudio piloto en el que participó el 60,71% de los docentes del centro E (Tabla 1), lo que nos permitió reajustar el cuestionario inicial y matizar

la formulación de algunas preguntas. Una vez recabados los datos mediante los cuestionarios se procedió a su registro haciendo uso del paquete estadístico SPSS (versión 22) desechando los cuestionarios incompletos o con valores perdidos, obteniendo 80 cuestionarios completos. Así se codificaron las diferentes variables extraídas del cuestionario con el fin de realizar el análisis descriptivo de las mismas para finalmente explorar los datos estadísticos, obtener las frecuencias y los porcentajes y poder observar los histogramas de forma que también visualmente pudiéramos interpretar los resultados obtenidos. Seguidamente se procedió a realizar un análisis exploratorio de cada variable, primero, respecto del factor ‘Bilingüe’ (en función de si el informante estaba habilitado o no para impartir DNL) haciendo uso de la prueba Chi-cuadrado de Pearson y, después, respecto del factor ‘Docencia’ (si el participante impartía docencia en Infantil o en Primaria), con el objetivo de explorar la relación entre cada variable y cada uno de los dos factores mencionados. Así, con el fin de averiguar si pudiera darse, en principio, una relación de dependencia entre cada variable y los factores ‘Bilingüe’ y ‘Docencia’, realizamos las pruebas de independencia U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis respectivamente, dado que el factor ‘Bilingüe’ comprende dos categorías y ‘Docencia’ tres.

Cabe puntualizar que aceptamos los resultados de este estudio mixto en cuanto a que haya una cierta tendencia a que los factores ‘Bilingüe’ y ‘Docencia’ determinen las respuestas obtenidas, y no pretendemos proclamar que exista una relación de dependencia debido a las limitaciones correspondientes al propio tamaño de la muestra. Por lo tanto, la muestra no permite generalizar los resultados de la parte cuantitativa pero sigue siendo valioso el estudio a nivel regional para establecer una serie de recomendaciones o sugerencias de mejora.

#### 4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Abordamos únicamente los aspectos más destacables del estudio, que incluyó un análisis descriptivo de todas y cada una de las variables, así como análisis de independencia de dichas variables respecto de los factores ‘Bilingüe’ (de dos categorías) mediante la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney y respecto del factor ‘Docencia’ (de tres categorías) mediante la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis. A continuación interpretamos los resultados obtenidos principalmente mediante los cuestionarios y exponemos una selección de las pruebas realizadas.

##### 4.1 Grupo docente y organización

Comenzamos destacando la unanimidad del 100% resultante en relación a las variables referentes a la necesidad de desdobles para Inglés (GDocYOrg53) ya que ninguno de los docentes, ha indicado estar *totalmente en desacuerdo*, o *en desacuerdo*, como podemos apreciar en la Tabla 2.

*Tabla 2. Consideración de la necesidad de desdobles para Inglés en Primaria (GDocYOrg53).*

<i>Ítem 53: Considero necesarios los desdobles en Inglés en Primaria.</i>		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De acuerdo en parte	14	17,5	17,5	17,5
	De acuerdo	26	32,5	32,5	50,0
	Totalmente de acuerdo	40	50,0	50,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Por otro lado los participantes se encuentran en su mayoría totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, o de acuerdo en parte (75,9% en Infantil y 68,8% en Primaria) con que las características reales y actuales del centro permitan o posibilitem el aumento o la creación de desdobles tanto en Infantil (GDocYOrg61) como en Primaria (GDocYOrg63) (Lozano-Martínez, 2016).

De los resultados mencionados deducimos, por tanto, que los desdobles para las DNL impartidas en inglés tanto en Infantil como en Primaria son altamente valorados por los docentes. Más aún, todos los informantes, independientemente de si están habilitados para impartir DNL en inglés o de la etapa educativa en que enseñan, como pudimos comprobar en las pruebas no paramétricas de U de Mann-Whitney y de Kruskal-Wallis respectivamente, están de acuerdo en la necesidad de incluir desdobles para el área de inglés en Primaria por lo que entendemos que son imprescindibles y que deberían quizás regularse para una adecuada enseñanza de la asignatura.

#### 4.2 Normativa

En esta sección nos centramos en los datos obtenidos relativos a la propia normativa sobre la implantación y regulación de los planes de inmersión lingüística y los programas de educación bilingüe en la Comunidad Autónoma de Cantabria. En este sentido, los informantes consideran adecuado, o en parte, la cantidad de tiempo establecido para las DNL en (Norm79) y para inglés (Norm80) el 86,3% y el 87,6% respectivamente. No obstante, para el 77% y el 78,9% el número de horas a la semana para Inglés (Norm81) y para las DNL (Norm82) respectivamente debería aumentar o estarían de acuerdo en parte con ello, lo que sugiere que según dichos porcentajes de docentes convendría reestructurar el reparto horario semanal escolar para aumentar el tiempo de exposición al inglés de los alumnos en los centros con Programas de Educación Bilingüe. Respecto a dichas variables, no hallamos relación de dependencia de los factores ‘Bilingüe’ (Tabla 3) y ‘Docencia’ (Tabla 4), como podemos observar según los valores obtenidos en las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney y de Kruskal-Wallis en dichas tablas respectivamente.

*Tabla 3. Estadísticos de prueba: variables Norm79, 80, 81, 82 y f. ‘Bilingüe’.*

‘BILINGÜE’	Norm79	Norm80	Norm81	Norm82
U de Mann-Whitney	785,000	732,500	618,500	627,500
W de Wilcoxon	1451,000	1722,500	1608,500	1617,500
Z	-,072	-,619	-1,775	-1,671
Sig. asintótica (bilateral)	,942	,536	,076	,095

*Prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Factor ‘Bilingüe’, dos categorías.*

*Tabla 4. Estadísticos de prueba: Variables Norm79, 80, 81, 82 y f. ‘Docencia’.*

‘DOCENCIA’	Norm79	Norm80	Norm81	Norm82
Chi-cuadrado	3,913	2,398	,765	1,530
gl	2	2	2	2
Sig. asintótica	,141	,302	,682	,465

*Prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis. Factor ‘Docencia’, tres categorías.*

Por otro lado, los resultados indican que únicamente el 17,5% está en total acuerdo o de acuerdo con que la normativa vigente facilite la creación de desdobles para Inglés o las

DNL (Norm83), lo que está en relación con el sub-apartado anterior y nos permitirá sugerir algunas propuestas de mejora en el apartado correspondiente. Asimismo sólo el 8,8% de los informantes consideran que la normativa vigente refleja su visión sobre los planes bilingües (Norm84). Podemos intuir, no obstante, una probable relación de dependencia respecto del factor ‘Docencia’ de las variables: 1) Norm83, sobre la consideración de una normativa facilitadora de desdobles ( $p=0,022$ ); y 2) Norm84, sobre la sensación por parte de los docentes de ver su percepción sobre los planes bilingües representada ( $p=0,02$ ) como apreciamos en la Tabla 5, al obtener valores menores de 0,05. Entre las mencionadas variables – Norm83 y Norm84 – y el factor ‘Bilingüe’ no encontramos dependencia.

Tabla 5. Estadísticos de prueba: Variables Norm83, 84 y f. ‘Docencia’.

‘DOCENCIA’	Norm83	Norm84
Chi-cuadrado	7,620	7,804
gl	2	2
Sig. asintótica	<b>,022</b>	<b>,020</b>

*Prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis.  
Factor ‘Docencia’, tres categorías.*

Resulta llamativo, sin embargo, que los resultados del análisis descriptivo muestren que dicha normativa (Norm78) no es conocida o solo en parte, por el 56,3% de los docentes informantes, como apreciamos en la Tabla 6, por lo que convendría explorar los motivos principales.

Tabla 6. Conocimiento de la normativa vigente sobre bilingüismo por parte de los docentes (Norm78)

Ítem 78: He leído la normativa vigente que rige la organización e implantación de los planes bilingües en los centros de Infantil y Primaria.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	7	8,8	8,8	8,8
	En desacuerdo	16	20,0	20,0	28,7
	De acuerdo en parte	22	27,5	27,5	56,3
	De acuerdo	17	21,3	21,3	77,5
	Totalmente de acuerdo	18	22,5	22,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Creemos además conveniente destacar que, siempre con la debida prudencia por las limitaciones de nuestro estudio expuestas en relación con el tamaño de la muestra, encontramos una clara relación de dependencia ( $p=0$ ) entre el factor ‘Bilingüe’ y la variable Norm78 como recoge la Tabla 7, sobre el conocimiento de la normativa vigente en torno a la organización e implantación de los PEB en centros públicos de Educación Infantil y Primaria.

Tabla 7. Estadísticos de prueba: Variable Norm78 y f. ‘Bilingüe’

‘BILINGÜE’	Norm78
U de Mann-Whitney	345,500
W de Wilcoxon	1335,500
Z	-4,431
Sig. asintótica (bilateral)	<b>,000</b>

*Prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.  
Factor ‘Bilingüe’, dos categorías.*



Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, por tanto, cabe destacar la importancia que, como hemos mencionado otorgan los docentes a los desdobles, considerándolos muy importantes para las DNL impartidas en inglés, tanto en Infantil como en Primaria, e imprescindibles en inglés en la etapa de Primaria lo que sugiere una regulación necesaria por parte de la normativa. En general, también podemos aceptar cierta tendencia a estimar necesario un aumento de la cantidad de *input* al que se expone al alumnado de los centros con programas de educación bilingüe, ya sea mediante el aumento de horas o en número de asignaturas correspondientes a las DNL impartidas en inglés o al inglés como área. También cabe destacar la falta de conocimiento de la normativa en materia bilingüe por parte de los docentes no habilitados, por lo que resulta importante indagar las causas a pesar de que, generalmente, los docentes consideren que no ven representada en la normativa bilingüe su percepción de los programas bilingües en sí. Por nuestra parte, sugerimos mayor debate en los colegios al respecto para que todos aquellos que trabajan en un centro con un programa de educación bilingüe tengan, al menos, un conocimiento básico de sus características y funcionamiento.

### 4.3 Formación docente

En este punto abordamos la formación de los docentes, en lo que concierne a las opciones que ofrece la Consejería de Educación, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (en adelante MECD) y otros posibles organismos, así como las condiciones en que pueden desarrollar dicha formación. El análisis descriptivo arroja un 53,3% de los docentes encuestados en parcial acuerdo con la idoneidad en cuanto a la cantidad y adecuación de las posibilidades de formación ofrecidas por dichos organismos (FormDoc85), estando el 32,5% en desacuerdo o en total desacuerdo. Por otra parte, la mayoría de los informantes se posiciona medianamente de acuerdo con optar por la formación interna – en el propio centro – (FormDoc86) y externa – por otras vías – (FormDoc87). Por lo tanto, podemos afirmar que la mayoría se muestra de acuerdo con que la formación contemple ambas modalidades como complementarias.

Existe unanimidad absoluta en los informantes sobre la gratuidad de la formación referente al plan bilingüe – matrícula en las EOI, libros de texto, etc. – (FormDoc88). Sin embargo, únicamente el 8,8% se muestra partidario de canjear horas de docencia por horas de formación en relación al Plan Bilingüe (FormDoc89). En cuanto a una posible mayor implicación de los docentes en el proyecto bilingüe del centro a cambio de tiempo o una retribución económica (FormDoc91), los resultados son ambiguos en relación a la potencial eficacia de dicha medida. Realizando las pruebas estadísticas pertinentes, no hallamos motivos para considerar la posibilidad de que exista una relación de dependencia respecto de los factores ‘Bilingüe’ y ‘Docencia’ de las variables referentes a la idoneidad de una formación enfocada al Plan Bilingüe interna (FormDoc86) o externa (FormDoc87), las facilidades por parte de la Consejería y el MECD para la formación (FormDoc85), su gratuidad (FormDoc88), su desarrollo durante horas lectivas (FormDoc89) o a una posible mayor implicación incentivada (FormDoc91).

En cuanto a la oferta de facilidades de formación y estancias en el extranjero (FormDoc93) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria o el MEC, únicamente un 6,3% de los informantes opina que son suficientes, sin que hallemos relación de dependencia entre dicha variable y el factor ‘Bilingüe’ y tampoco el factor ‘Docencia’.

Por otro lado, no parece haber consenso ante la posibilidad de que los docentes que impartan DNL en inglés sean compensados económicamente (FormDoc90), aproximadamente la mitad se muestra de acuerdo y la otra mitad en desacuerdo. A este respecto, nuestros resultados indican que dicha postura no depende de si se trata de docentes

habilitados para el PEB o no, es decir, del factor ‘Bilingüe’, ni de la etapa en la que se encuentran en activo, factor ‘Docencia’. Cabría, quizás, en un principio esperar que aquellos habilitados tendieran más que los no habilitados a considerar que deberían ser compensados económicamente por impartir DNL en inglés, sin embargo, en ambos casos hay disparidad de opiniones.

Sin embargo, observamos cierta discrepancia entre los docentes habilitados como bilingües y los no habilitados, en cuanto al esfuerzo que requiere la preparación de las lecciones correspondientes a materias impartidas en inglés. Mientras los primeros consideran en su mayoría que preparar las clases de las DNL en inglés implica una mayor inversión de tiempo por parte del docente implicado que para otras materias, los no habilitados no perciben con tanta rotundidad que la preparación de dichas clases en inglés conlleve un esfuerzo añadido (FormDoc92). En este sentido, teniendo en cuenta la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney con dos categorías, consideramos que sí podría existir dependencia del factor ‘Bilingüe’ (no del de ‘Docencia’) en relación a la variable relativa a una posible mayor necesidad de dedicación para preparar las DNL impartidas en inglés. Ya que, como observamos en la Tabla 8 que muestra los resultados de dicha prueba, obtenemos un valor de  $p=0$ . Podríamos atribuir, tal vez, la falta de valoración de un esfuerzo añadido a las clases impartidas en inglés a la falta de conocimiento real por parte de los no habilitados del esfuerzo extra que implica enseñar contenido específico en una lengua extranjera.

Tabla 8. Estadísticos de prueba: Variable FormDoc92 y f. ‘Bilingüe’.

‘BILINGÜE’	FormDoc92
U de Mann-Whitney	420,000
W de Wilcoxon	1410,000
Z	-3,749
Sig. asintótica (bilateral)	<b>,000</b>

*Prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.  
Factor ‘Bilingüe’, dos categorías.*

Dos aspectos que a priori consideramos muy interesantes como objeto de estudio lo constituyen, por un lado, los requisitos para ser habilitado como ‘Bilingüe’, que actualmente corresponden a un nivel B2 según el MCERL y, por otro, la posibilidad de constituir el total de la plantilla de los centros con programas bilingües con docentes habilitados. Además, también quisimos recoger las percepciones de los docentes ante una organización del centro que permitiera al alumnado asociar la lengua extranjera con un docente o docentes concretos, en la línea de lo propuesto por *OPOL* (*one person = one language*).

Resulta destacable que, en cuanto al nivel B2 exigido para ser actualmente habilitado para poder impartir DNL en inglés (FormDoc94) (Gobierno de Cantabria, 2013b) tan sólo el 28,8% de los informantes lo considera suficiente. A juzgar por los resultados de las pruebas estadísticas realizadas, semejante consideración no depende de si el docente informante está habilitado o no, ni de la etapa en la que imparte docencia. Parece, por tanto, un sentir general, por lo que convendría tomar medidas a nivel legislativo para perfilar mejor los requisitos y, por otro lado, lograr la habilitación, en un C1, o incluso quizás un C2, de un mayor número de docentes que el actual.

En lo referente a la conveniencia de conformar la plantilla de cada centro bilingüe solo con personal habilitado en el idioma del programa bilingüe del centro (FormDoc95), en este caso en inglés, se perciben discrepancias entre los docentes. Dicha afirmación se apoya en los análisis de independencia que hemos realizado al obtener un valor para  $p=0,003$  como queda registrado en la Tabla 9. Por tanto, aunque no podamos determinar una relación de

dependencia entre dicha variable y el factor ‘Bilingüe’ por las razones mencionadas en relación al tamaño de la muestra, al menos sí podemos percibir una tendencia a que los habilitados en al menos un idioma consideran que los centros bilingües deben integrarse por completo con docentes habilitados con perfil bilingüe. Por el contrario, los docentes no habilitados tienden a considerar que no debe ser así.

*Tabla 9. Estadísticos de prueba: variables FormDoc94, 95, 96 y f. ‘Bilingüe’.*

‘BILINGÜE’	FormDoc94	FormDoc95	FormDoc96
U de Mann-Whitney	668,500	490,500	738,000
W de Wilcoxon	1334,500	1480,500	1728,000
Z	-1,239	-3,016	-,543
Sig. asintótica (bilateral)	,215	<b>,003</b>	,587

*Prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.  
Factor ‘Bilingüe’, dos categorías.*

Cabe mencionar que, aunque con rigor estadístico no podemos hablar de dependencia entre la variable FormDoc95 y el factor ‘Docencia’ es destacable la proximidad del valor p obtenido a 0,05 ya que  $p=0,059$  como se aprecia en la Tabla 10.

*Tabla 10. Estadísticos de prueba: variables FormDoc94, FormDoc95, FormDoc 96 y f. ‘Docencia’.*

‘DOCENCIA’	FormDoc94	FormDoc95	FormDoc96
Chi-cuadrado	4,663	5,676	8,335
gl	2	2	2
Sig. asintótica	,097	<b>,059</b>	<b>,015</b>

*Prueba no paramétrica Kruskal-Wallis. Factor ‘Docencia’, tres categorías*

En cuanto a la variable (FormDoc96), referida a la idoneidad de organizar el centro de forma que una persona hable un solo idioma a un grupo de alumnos (OPOL), obtenemos percepciones contrapuestas con independencia de que los docentes estén habilitados o no con perfil bilingüe, como apreciamos en los resultados de la Tabla 9. Sin embargo, como muestran los valores obtenidos en la Tabla 10, existe relación entre el factor ‘Docencia’ y la variable FormDoc96 ( $p=0,015$ ) acerca de la idoneidad de asociar un docente a la lengua extranjera y que no imparta materias en castellano al mismo grupo de discentes.

En definitiva, resulta llamativo que la opinión sobre la idoneidad de asociar un docente a la lengua extranjera y a otro con las materias en castellano en un mismo grupo de alumnos y alumnas podría depender, en principio, de si quien responde imparte clases en Infantil, en Primaria o en ambas etapas y no de si se encuentra habilitado como bilingüe o no, lo que puede indicar que los requisitos para dicha habilitación se basan en conocimientos estrictamente lingüísticos y no de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa o la metodología AICLE, por ejemplo. Por otro lado, la consideración de una mayor necesidad de tiempo para preparar las DNL parecer depender de si el docente que responde está o no habilitado lo que denota quizás cierto desconocimiento por parte de los no habilitados como bilingües de las implicaciones de impartir una materia no lingüística en una lengua extranjera. Podemos apreciar que dependiendo también de si los informantes son o no bilingües existe tendencia a preferir que el centro bilingüe se componga en su totalidad por docentes habilitados y este es un aspecto que merecería ser investigado en más detalle. Finalmente, cabe destacar los resultados obtenidos en relación con los requisitos regulados en el momento de realizar nuestro estudio para la habilitación que permite impartir materias en inglés en los programas de educación bilingüe. En este sentido, consideramos que debería tenerse en

cuenta la perspectiva docente y solicitar en nuevas habilitaciones la acreditación de un nivel C1 o incluso C2, dado que tan sólo el 28,8% considera suficiente el B2.

## 5. CONCLUSIONES

Por lo general, los docentes tienen una visión directa de la aplicación real de lo establecido por la normativa en torno a los planes de educación bilingüe en sus centros educativos. Los maestros son quienes modelan lo dispuesto en dicha normativa por lo que resulta relevante analizar sus percepciones sobre la misma. El objeto principal de este estudio ha sido el análisis de la percepción de los docentes sobre la regulación del Plan de Potenciación para la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en relación a los aspectos organizativos y normativos en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

A partir del análisis estadístico podemos concluir que los informantes consideran suficiente el tiempo dedicado al inglés y a las DNL en Infantil y en Primaria para lograr el nivel A2 del MCERL establecido como meta para ser alcanzado por los alumnos al terminar la Primaria. Por otro lado, unánimemente los desdobles para inglés y las DNL impartidas en inglés en Infantil y en Primaria resultan necesarios, e imprescindibles para inglés en Primaria. Sin embargo, piensan que la normativa vigente no facilita la creación de desdobles por lo que debería contemplarse de forma explícita en futuras regulaciones de los programas bilingües. Un PEB requiere una normativa adecuada para lograr su efectividad y perdurabilidad. Sin embargo, los cuestionarios indican que los docentes no habilitados que trabajan en centros con PIL y PEB no conocen apenas el Plan de Potenciación para la Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras, lo que sugiere mayor debate en los centros para solventar dicha carencia.

Basándonos en los resultados de nuestros análisis, los docentes no consideran que la normativa vigente contemple su percepción del bilingüismo, por lo que deberían favorecerse diferentes vías para la recogida de la visión de los docentes sobre aquello que se regula ya que son los ejecutores últimos de la legislación y son piezas clave en la efectividad de los programas de educación bilingüe. No obstante, nos consta, en este sentido que la Consejería de Educación abre períodos durante los que los docentes pueden manifestar su opinión sobre un borrador previo, bien directamente a través de un correo electrónico u otra vía establecida mediante anuncio en la página web *Educantabria.es* o a través de los sindicatos que los representan por lo que cabría analizar el índice de participación y aportaciones a dichos borradores.

La mayoría de los docentes informantes considera que pueden aumentarse los esfuerzos de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria y el MECD por ofrecer facilidades y posibilidades de formación para los docentes. Asimismo, que la formación debe contemplar tanto la modalidad externa – fuera del centro – o interna – en el propio centro.

Dado que el alumnado es el principal beneficiario de la calidad de la formación de los docentes para el desarrollo del PEB, esta debería ser gratuita para los docentes que realizan un gran esfuerzo personal y económico. Además, teniendo en cuenta las dificultades actuales para la conciliación de la vida familiar y profesional, la mayoría de los docentes participantes se muestran partidarios de una compensación en su horario por su inversión de tiempo. Podemos concluir que debe regularse la formación docente de forma que no conlleve gastos económicos extra para los propios docentes con el fin de reconocer su labor social. Por otro lado, nos consta que la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Cantabria convoca a través de los CEP y las EOI cursos monográficos específicos para el profesorado aunque según los docentes entrevistados deberían abrirse las posibilidades de formación con otras

instituciones educativas y aumentar la cuantía de las ayudas para asegurar por completo la gratuidad de la formación docente.

Por otro lado, parte de los docentes tienden a percibir como más adecuado organizar el centro de forma que cada docente sea asociado por los alumnos a una única lengua, así quien imparte DNL en inglés no impartiría clases en español al mismo grupo de alumnos.

Nos resulta llamativo que los docentes no habilitados no consideran que las DNL impartidas en inglés requieran más tiempo de preparación, al contrario de lo que piensan los docentes con perfil bilingüe. Creemos que esto puede deberse al propio desconocimiento de la lengua extranjera y, por ende, del esfuerzo añadido que conlleva impartir una materia en una lengua que no es la propia. Consecuentemente, resulta necesario que los docentes habilitados y los no habilitados se reúnan y debatan sus diferentes visiones. La Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria, por su parte, deja patente en la normativa vigente que es consciente de la carga extra de trabajo que supone preparar una DNL en inglés, ofreciendo al centro la posibilidad de organizarse de forma que los docentes que imparten DNL en inglés dispongan, siempre que el horario lo permita, de un poco más de tiempo para dicha labor de preparación.

No obstante, parecen coincidir al considerar insuficiente el B2 como nivel exigido para habilitarse para poder impartir clase en los PEB por lo que deberían aumentarse las exigencias y, si estas aumentan, ¿no deberían aumentar las medidas compensatorias que incentiven o favorezcan la formación en lenguas extranjeras por parte de los docentes? Nos consta que con el paso de los cursos académicos las dificultades que encontró la Consejería para contratar docentes habilitados van disminuyendo, ya que cada vez hay más docentes habilitados. Aunque no se trate de la lengua inglesa, la dificultad de encontrar docentes habilitados al comenzar a implementar un programa de educación bilingüe no es una rareza, también ocurrió en el País Vasco, comunidad autónoma en la que se pasó de un escaso 5% de docentes con competencia en la lengua vasca a un 70% en el transcurso de veinte años (Fernández Ulloa, 2003: 724).

Finalmente, podemos llegar a la conclusión de que la diferencia de percepciones entre los docentes habilitados y los no habilitados en al menos un idioma puede entorpecer el desarrollo del PIL y del PEB en un centro ya que implica opiniones contrarias a la hora de plantear que un centro bilingüe esté completamente formado por docentes con perfil bilingüe ya que éstos tienden a considerar que todo el equipo debería tener al menos un nivel B2 del idioma mientras que los no habilitados están en desacuerdo. A continuación planteamos las implicaciones para la organización docente y propuestas de mejora que se derivan a partir de nuestras conclusiones.

## **6. IMPLICACIONES PARA LA ORGANIZACIÓN DOCENTE Y PROPUESTAS DE MEJORA**

La ratio en cada clase supone una gran dificultad en las clases bilingües para un buen aprovechamiento de las mismas (Benson, 2004). Cuando no es posible reducir la ratio, los desdobles constituyen una buena opción alternativa. La potenciación del aprendizaje del idioma implica un mayor esfuerzo por parte de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria y puede, en un principio, resultar necesaria la contratación de más docentes por centro aunque esto no tiene por qué ser así si no se adjudican los programas bilingües a todos los centros hasta que aumente el número de docentes habilitados en cada colegio. Quizás podría establecerse que los centros de nueva creación, que en Cantabria nacen como colegios con PEB, la plantilla sea íntegramente bilingüe, a excepción de aquellos docentes suprimidos de otros centros clausurados. La diferencia de percepciones sobre los planes bilingües entre habilitados y no habilitados puede

deberse a situaciones personales relativas a la proximidad del centro al domicilio, por ejemplo, más que al interés en promover y tomar parte activamente en el PEB del centro.

Esto podría explicar el desconocimiento de la normativa relativa a los PEB que arrojan los datos por parte de los docentes no habilitados para las DNL quienes pensamos que deberían recibir formación complementaria sobre el PIL y el PEB. Además, con el objetivo de incrementar la efectividad de los programas de educación bilingüe resulta necesario favorecer el intercambio de percepciones de los docentes de forma regular para ajustar su diseño a las necesidades concretas de los centros.

Por lo tanto, los docentes no habilitados deberían ser incluidos en los programas de formación para el desarrollo de planes bilingües. Las instrucciones de inicio de curso 2015/16 (Gobierno de Cantabria, 2015b) y anteriores, recogen la posibilidad de destinar, siempre que el horario lo permita, tiempos a la preparación de las clases y la coordinación de los planes. En los centros visitados esos tiempos, en general, no han sido contemplados. Tal vez se solucionaría ampliando la plantilla docente del centro o reorganizando los agrupamientos de las diferentes materias. Sin embargo, este tipo de medidas pueden no considerarse importantes cuando intervienen diferentes percepciones, algunas derivadas de motivaciones ajenas al bilingüismo y a la enseñanza y aprendizaje del idioma. Por tanto, insistimos en que se debería considerar la posibilidad de que los centros de nueva construcción con PIL y PEB sean conformados en su totalidad con docentes habilitados para el desarrollo de dichos programas o, con un tiempo establecido para que los no habilitados se formen adecuadamente para una participación activa en el Programa de Educación Bilingüe del centro.

En cuanto a la formación docente, los resultados indican que deben aumentarse y mejorarse los programas de ayuda y las convocatorias de formación subvencionadas por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte y el MECD ya que el aprendizaje de un idioma implica una gran inversión personal a nivel de tiempo pero también económica. La inversión por parte del Estado en la formación de los docentes beneficia a la sociedad en su conjunto.

Por otro lado, a pesar de que los docentes no sienten representada su percepción del proyecto bilingüe en la normativa vigente tras una revisión exhaustiva de la misma, concluimos que los aspectos que hemos tomado como variables en nuestra investigación están recogidos y regulados en su mayoría pero que debería promoverse un conocimiento más profundo de la legislación en materia bilingüe por parte de los docentes, especialmente de aquellos no habilitados pero que se encuentran en activo en centros con PEB. En este sentido, la figura del Coordinador del PEB resulta idónea para acudir en busca de orientación o mayor información.

Finalmente, aun teniendo en cuenta las limitaciones de nuestro estudio en relación a la dificultad de generalizar y extender nuestras conclusiones y propuestas de mejora a todo el territorio español por el hecho de estar centrado en la Comunidad Autónoma de Cantabria, precisamente este hecho hace más útil y viable el poder tomar medidas a nivel regional para la mejora de los programas de educación bilingüe en los centros de Cantabria.

## **AGRADECIMIENTOS**

Nuestro especial agradecimiento a todos los docentes que desinteresadamente han colaborado.

## REFERENCIAS

Barbero Andrés, J. (2014). Programas de Educación Bilingüe en Cantabria: la mediación de las lenguas extranjeras en un nuevo escenario educativo. *Cabás*, 11, 40-70. Recuperado de <http://revista.muesca.es>

Benson, C. (2004). Do we expect too much of bilingual teachers? Bilingual teaching in developing countries. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 7(2-3), 204-221.

Bolarín Martínez, M. J., Porto Currás, M. y García-Villalba, R. M. (2012). Los programas bilingües en la Región de Murcia: situación y valoraciones de profesores de disciplinas no lingüísticas. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 255-288.

Brown, A. V. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *The Modern Language Journal*, 93(1), 46-60.

Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias (2014). Resolución de 19 de agosto de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece el procedimiento de habilitación para impartir áreas, materias o módulos no lingüísticos en una lengua extranjera. Recuperado de <https://sede.asturias.es/bopa/2014/08/28/2014-14440.pdf>

Consejería de Educación de Madrid. (2010). Los programas de enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid: Un estudio comparado. Recuperado de [http://comunidadbilingue.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/986e1ea9-605b-4368-928f-d8747acdc949/ProgramasEBilingue\\_Madrid\\_Publicacion\\_web.pdf?t=1372677483977](http://comunidadbilingue.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/986e1ea9-605b-4368-928f-d8747acdc949/ProgramasEBilingue_Madrid_Publicacion_web.pdf?t=1372677483977)

Etxeberría, F. (2003). New challenges for bilingual education in the Basque Country. *Intercultural Education*, 14, 93-107.

European Commission. (1995). White paper on education and training. Teaching and learning: Towards the learning society. *Government Gazette*, 357, 4-80. Brussels: European Commission. Recuperado de [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf)

Fernández Fernández, R., Pena Díaz, C., García Gómez, A. y 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 Fontecha, A. (2010). First steps of CLIL in a Spanish monolingual community: The case of La Rioja. En Y. Ruiz de Zarobe y D. Lasagabaster (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp.79-94). Newcastle: Cambridge Scholars.

Fernández, R. y Halbach, A. (2011). Analysing the situation of teachers in the Madrid bilingual project after four years of implementation. En Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra y 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.

Fernández Ulloa, T. (2003). La educación bilingüe en el País Vasco: problemas y retos. En J. Cohen, K.T. McAlister, K. Rolstad y J. MacSwann (Coords.), *Proceedings of the 4th International Symposium of Bilingualism* (pp. 703-729). Sommerville, MA: Cascadilla Press

Gobierno de Cantabria (2006). Resolución de 28 de septiembre de 2006, por la que se establece el Plan para la Potenciación de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC de 10 de octubre).

Gobierno de Cantabria (2013a). Orden ECD/47/2013, de 16 de abril, por la que se establecen las bases reguladoras y se convocan ayudas económicas individuales para la realización de estancias formativas en el extranjero durante el año 2013 dirigidas al profesorado de centros docentes públicos que impartan educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato o ciclos formativos de formación profesional, ubicados en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC de 25 de abril).

Gobierno de Cantabria (2013b). Orden ECD/109/2013, de 11 de septiembre, que regula la acreditación de la competencia comunicativa en los idiomas alemán, francés e inglés del profesorado de los Cuerpos de Catedráticos y Profesores de Enseñanza Secundaria, de Profesores Técnicos de Formación Profesional y del Cuerpo de Maestros en la Comunidad Autónoma de Cantabria. BOC: 20 de septiembre de 2017, pp. 31.555-31.561. Recuperado de <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=254420>

Gobierno de Cantabria (2013c). Orden ECD/123/2013, de 18 de noviembre, que regula los programas de educación bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Recuperado de <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=258399>

Gobierno de Cantabria (2015a). Resolución de 23 de febrero de 2015, que modifica la relación de certificaciones acreditativas del nivel de competencia lingüística en lengua extranjera del profesorado de los Cuerpos de Catedráticos y Profesores de Enseñanza Secundaria, de Profesores Técnicos de Formación Profesional y del Cuerpo de Maestros en la Comunidad Autónoma de Cantabria. (BOC de 4 de marzo). Recuperado de <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=282902>

Gobierno de Cantabria (2015b). *Circular: instrucciones de inicio de curso 2015-16*. Dirección General de Innovación y Centros Educativos.

Gobierno de Extremadura (2014). *Evaluación integral de las secciones bilingües en Extremadura*. Mérida: Consejería de Educación. Recuperado de [http://www.educarex.es/pub/cont/com/0048/documentos/EISSBB/EISSBB\\_Informe\\_autonomico.pdf](http://www.educarex.es/pub/cont/com/0048/documentos/EISSBB/EISSBB_Informe_autonomico.pdf)

Herranz Blokker, R. (2014). *Los programas de enseñanza bilingüe español-inglés en las Comunidades de Madrid y Castilla y León. Un estudio comparado*. Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Salamanca. Recuperado de [https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/129728/1/TG\\_HerranzBlokkerR\\_Ense%C3%B1anzabiling%C3%BCe.pdf](https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/129728/1/TG_HerranzBlokkerR_Ense%C3%B1anzabiling%C3%BCe.pdf)



Herrero Rámila, C. (2015). *El programa de colegios bilingües de la Comunidad de Madrid: un análisis del proceso de cambio ocurrido a través de sus profesores*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de repositorio.uam.es

Huguet, À. (2001). *La evaluación de la educación bilingüe en el Estado español: perspectivas para el Aragón del siglo XXI*. Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses.

Hüttner, J., Dalton-Puffer, C. y Smit, U. (2013). The power of beliefs: Lay theories and their influence on the implementation of CLIL programmes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 267-284.

Jenkins, J., Cogo, A. y Dewey, M. (2011). Review of Developments in Research into English as a Lingua Franca. *Language Teaching*, 44(3), 281-315.

Llinares, A. y Dafouz, E. (2010). Content and language integrated programmes in the Madrid region: Overview and research findings. En Y. Ruiz de Zarobe y D. Lasagabaster (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. 95-114). Newcastle: Cambridge Scholars.

Lozano-Martínez, L. (2016). *Análisis de la percepción de los docentes sobre los retos organizativos, formativos y materiales de la escuela pública en la implementación de Programas de Educación Bilingüe en la Comunidad Autónoma de Cantabria*. Trabajo Fin de Máster, UNED.

Manzano Vázquez, B. (2015). CLIL in three Spanish monolingual communities: The examples of Extremadura, Madrid and La Rioja. *ELIA*, 15, 135-158. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ELIA/article/view/18002>

Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE – the European Dimension: Actions, trends and foresight potential. Jyväskylä : University of Jyväskylä . Recuperado de <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/47616>

Mellado, M. L., Bolarín Martínez, M. J. y Porto Currás, M. (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: valoraciones de docentes. *Porta Linguarum*, 20, 253-268.

Pena Díaz, C. y Porto Requejo, M. D. (2008). Teacher beliefs in a CLIL education project. *Porta Linguarum*, 10, 151-161.

Roberts, C. (1985). *Teaching and Learning Commitment in Bilingual Schools*. Tesis doctoral, University College of North Wales.

Ruiz de Zarobe, Y. y Lasagabaster, D. (2010). The emergence of CLIL in Spain: An educational challenge. En Y. Ruiz de Zarobe y D. Lasagabaster (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. ix-xvii). Newcastle: Cambridge Scholars.

San Isidro, X. (2010). An insight into Galician CLIL: Provision and results. En Y. Ruiz de Zarobe y D. Lasagabaster (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. 55-78). Newcastle: Cambridge Scholars.

Sylvén, L. K. (2013). CLIL in Sweden – why does it not work? A metaperspective on CLIL across contexts in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 301-320.

Travé González, G. (2013). Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe. *Revista de Educación*, 361. Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2013/re361/re361\\_15.html](http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2013/re361/re361_15.html)

## APÉNDICE 1

Versión abreviada del cuestionario para docentes “Legislación de los programas bilingües en Cantabria”.

CUESTIONARIO: LEGISLACIÓN DE LOS PROGRAMAS BILINGÜES EN CANTABRIA		
Nombre del centro educativo		
Indique si estaría dispuesto a una entrevista en otro momento (en caso afirmativo indique forma de contacto)		
Indique si imparte materias del Plan Bilingüe		
Indique, por favor, con una cruz el nivel en el que imparte docencia mayoritariamente.	Infantil	
	1º y 2º Primaria	
	3º, 4º, 5º, 6º Primaria	

Por favor, lea cada afirmación con atención y marque la opción que más se ajusta a lo que piensa. Responda para cada etapa, independientemente de que imparta en la misma o no.

*Puede hacer observaciones.*

1: totalmente en desacuerdo, 2: en desacuerdo,  
3: de acuerdo en parte, 4: de acuerdo, 5: totalmente de acuerdo.

TEMPORALIZACIÓN							
41	El tiempo semanal dedicado a la enseñanza del inglés es suficiente.	Infantil	1	2	3	4	5
43		Primaria	1	2	3	4	5
46	El tiempo semanal dedicado a la enseñanza de Disciplinas No Lingüística en inglés es suficiente.	Infantil	1	2	3	4	5
48		Primaria	1	2	3	4	5

GRUPO DOCENTE Y ORGANIZACIÓN							
51	Considero necesarios los desdobles en Inglés	Infantil	1	2	3	4	5
53		Primaria	1	2	3	4	5
56	Considero necesarios los desdobles en las Disciplinas No Lingüísticas impartidas en inglés	Infantil	1	2	3	4	5
58		Primaria	1	2	3	4	5
61	Considero que las características actuales del centro (ratio por aula, nº y cualificación personal docente) permiten los desdobles para Disciplinas No Lingüísticas impartidas en inglés	Infantil	1	2	3	4	5
63		Primaria	1	2	3	4	5

NORMATIVA			1	2	3	4	5
78	He leído la normativa vigente que rige la organización e implantación de los planes bilingües en los centros de infantil y de primaria		1	2	3	4	5
79	Considero el número de horas semanales establecidas para las Disciplinas No Lingüísticas impartidas en inglés adecuado		1	2	3	4	5
80	Considero el número de horas semanales establecidas para el inglés adecuado		1	2	3	4	5
81	El número de horas semanales para inglés debería aumentar		1	2	3	4	5
82	El número de horas semanales para Disciplinas No Lingüísticas impartidas en inglés debería aumentar		1	2	3	4	5
83	La normativa vigente favorece la creación de desdobles para las Disciplinas No Lingüísticas impartidas en inglés del Plan Bilingüe		1	2	3	4	5

84	Siento que mi visión sobre los planes bilingües está representada por la normativa vigente		1	2	3	4	5
----	--	--	---	---	---	---	---

<b>FORMACIÓN DOCENTE</b>			1	2	3	4	5
85	Las facilidades de formación propuestas por la Consejería de Educación para el desarrollo del Plan Bilingüe han sido y son adecuadas.		1	2	3	4	5
86	La formación docente para el Plan Bilingüe debe ser interna (en el mismo centro, por compañeros y/o ponentes exteriores).		1	2	3	4	5
87	La formación docente para el Plan Bilingüe debe ser externa (en centros especializados: CEP, EOIs, etc.).		1	2	3	4	5
88	La formación docente para el Plan Bilingüe debe ser gratuita (matrículas y materiales de las EOIs, por ejemplo).		1	2	3	4	5
89	Las horas de formación para el Plan Bilingüe deberían ser compensadas por horas de docencia directa.		1	2	3	4	5
90	El profesorado con perfil bilingüe debería tener un complemento económico extra por Disciplinas No Lingüísticas impartidas en inglés		1	2	3	4	5
91	Si la formación enfocada al Plan Bilingüe fuera compensada (en horario docente o económicamente, por ejemplo) participaría en la misma más activamente		1	2	3	4	5
92	Preparar las clases de Disciplinas No Lingüísticas impartidas en inglés requiere más tiempo que las demás materias.		1	2	3	4	5
93	Las posibilidades para estancias de formación en el extranjero ofertadas por la Consejería de Educación y/o MEC son suficientes en número.		1	2	3	4	5
94	Los requisitos, nivel B2 de inglés, para ser habilitado como docente con perfil bilingüe son suficientes.		1	2	3	4	5
95	Considero que el total del personal docente en un centro bilingüe debe tener perfil bilingüe.		1	2	3	4	5
96	Considero que lo más idóneo es que el docente que imparte inglés y las materias no lingüísticas en inglés sea distinto del que imparte el resto de materias en castellano.		1	2	3	4	5

100. Indique, por favor, algunos aspectos que podrían mejorarse en la normativa vigente:

\*\*\* ¿Hay algo más que le gustaría que le hubiera preguntado?

**MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN**