



LA OPINIÓN DEL PROFESORADO SOBRE EL PROGRAMA BILINGÜE DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Miguel Martínez, Eva Bajo, Jesús Rogero-García y Cristina Orío-Aparicio

La opinión del profesorado sobre el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid

Miguel Martínez, Eva Bajo, Jesús Rogero-García
y Cristina Orío-Aparicio

Grupo de Trabajo sobre Educación Bilingüe
de Acción Educativa



Citar como:

Martínez, M., Bajo, E., Rogero-García J., y Orío-Aparicio, C. (2023). *La opinión del profesorado sobre el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid*. Acción Educativa.

Título:

La opinión del profesorado sobre el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid.

Autoría:

Miguel Martínez, Eva Bajo, Jesús Rogero-García y Cristina Orío-Aparicio. (Grupo de Trabajo sobre Educación Bilingüe de Acción Educativa).

Edita:

Acción Educativa
<http://accioneducativa-mrp.org>

@ Acción Educativa, 2023

Primera Edición:

Noviembre 2023.

ISBN: 978-84-09-57231-1



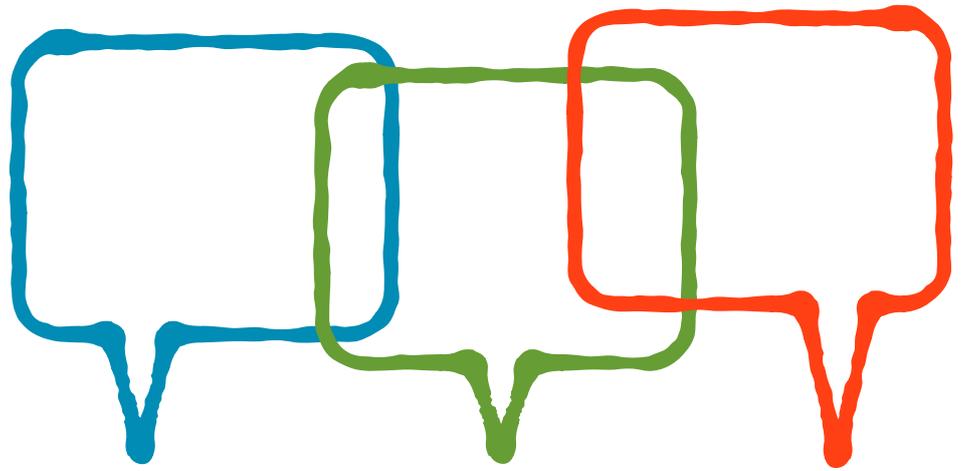
 **creative
commons**

Esta publicación está bajo una licencia Reconocimiento-No comercial-Compartir bajo la misma licencia 3.0 España de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visita <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/>

Índice

Introducción	9
¿Por qué este estudio?	11
Características del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid	12
1. Metodología de la encuesta	15
A. Confección del cuestionario	17
B. Características de la muestra	19
C. Análisis de datos.....	21
2. Habilitación lingüística y nivel de inglés del profesorado	23
A. Profesorado habilitado.....	25
B. Profesorado no habilitado.....	27
C. Todo el profesorado	28
Conclusiones.....	29
En palabras del profesorado	30
3. Características y consecuencias de la enseñanza-aprendizaje en inglés	31
A. Utilización del inglés como lengua vehicular en la enseñanza	33
B. Consecuencias generales del uso del inglés como lengua vehicular.....	35
C. Consecuencias sobre los aprendizajes del uso del inglés como lengua vehicular	37
D. Repercusión del PBCM sobre la evaluación de los aprendizajes.....	41
E. Impacto del PBCM en la función tutorial	43
Conclusiones.....	46
En palabras del profesorado	49
4. Organización del centro vinculada a su participación en el PBCM	51
A. Organización de grupos en Educación Primaria.....	53
B. Organización de grupos en Educación Secundaria.....	58
C. Cambios de modalidad en Educación Secundaria.....	64
D. Auxiliares y pruebas externas	65
Conclusiones.....	69
En palabras del profesorado	72
5. Atención a las diferencias individuales y procesos de selección del alumnado	75
A. Dificultades como consecuencia de la utilización del inglés como lengua vehicular de los aprendizajes.....	78
B. Apoyos dentro del centro ante las dificultades por el uso del inglés en la enseñanza de las asignaturas o materias.....	79
C. Apoyos fuera del centro	81
D. Evaluación del alumnado al que le cuesta seguir las asignaturas o materias en inglés.....	83
E. Disuasión para incorporarse a un centro con el PBCM en Primaria o a la modalidad Sección en Secundaria	85
F. Abandono del centro con PBCM o de la modalidad Sección	87
Conclusiones.....	93
En palabras del profesorado	96

6. Centros que no participan en el PBCM.....	99
A. Incorporación del centro al PBCM.....	101
B. Demanda de los centros sin PBCM y perfil del alumnado	104
C. Proyecto propio de enseñanza de lenguas extranjeras	108
Conclusiones.....	109
7. Otras opiniones del profesorado	111
A. Principales razones para incorporarse al PBCM	113
B. Características de las “enseñanzas bilingües” que se consideran positivas y negativas	115
C. Opinión sobre un mayor conocimiento de las lenguas europeas y cooficiales.....	116
Conclusiones.....	118
8. Discusión de los resultados y conclusiones	119
A. Empobrecimiento de la calidad de los aprendizajes	122
B. Efectos negativos sobre el aprendizaje del castellano	123
C. Aprendizaje desequilibrado de la lengua inglesa.....	125
D. Una barrera añadida para el alumnado con y sin NEE/DEA, sin apoyos para superarla	126
E. Un caballo de Troya para la segregación en los IES.....	127
F. Exclusión institucionalizada a través de la disuasión y el abandono forzado	128
G. Una sobrecarga para las familias que genera inequidad.....	129
H. Habilitación lingüística: un elemento de desigualdad entre docentes.....	130
I. Un mecanismo de segregación institucional	130
J. Lo llaman AICLE y no lo es	132
K. Hacia otro modelo de aprendizaje de las lenguas extranjeras	134
Anexo	137
Bibliografía.....	141
Siglas utilizadas.....	151
Índice de tablas	155



Introducción

¿Por qué este estudio?

Desde los inicios de la implantación del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid (PBCM), la comunidad educativa madrileña ha mostrado su preocupación por las posibles consecuencias negativas de algunas de sus características y ha planteado la necesidad de su evaluación rigurosa. Ante la ausencia de esta, diferentes organizaciones educativas han realizado informes y evaluaciones. En 2009, la Federación de la Comunidad de Madrid de APAS “Francisco Giner de los Ríos” realizó un Informe sobre el funcionamiento del PBCM. En 2014, la Federación de Trabajadores de la Enseñanza de FETE-UGT Madrid, a través de su Grupo de Trabajo de Bilingüismo, impulsó una evaluación del PBCM a partir de las opiniones del profesorado de los centros públicos. En 2018, el Colectivo Lorenzo Luzuriaga publicó un análisis de la situación creada por la implantación del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid.

No será hasta el curso 2016-2017 cuando la Consejería de Educación inicie un sucedáneo de evaluación ante las crecientes críticas. Este informe se limitaba, básicamente, a recoger los resultados en las pruebas estandarizadas del alumnado participante en el PBCM. Pero no abordaba las consecuencias educativas y sociales, tanto para este alumnado como para el resto de la población escolar.

En octubre de 2017, Acción Educativa (AE) presentó la primera fase de la investigación sobre el PBCM, centrada en el análisis crítico de sus fundamentos. Esta investigación puso de relieve –tras el análisis comparado del funcionamiento de programas con características comunes en otros lugares del mundo– la existencia de múltiples aspectos preocupantes en el diseño del programa madrileño. Una de las recomendaciones del estudio era realizar una evaluación en profundidad y objetiva de su aplicación práctica, para explorar la existencia de efectos similares a los evidenciados en otros países en los que se han aplicado programas similares. En esta línea, en 2018, el pleno de la Asamblea de Madrid aprobó una Proposición No de Ley cuyo primer punto establecía el compromiso de “Iniciar un estudio en profundidad del Programa Bilingüe, consensuando la metodología y contenido con la participación de la comunidad educativa, que aborde los efectos del Programa y aporte conclusiones relacionadas con su adecuación, pertinencia y consecuencias tanto en el ámbito familiar, social y desarrollo del aprendizaje de los niños y niñas, así como una comparativa con otros modelos de enseñanza bilingüe” (Asamblea de Madrid, 2018).

Ante la inacción de la Consejería de Educación, AE decide realizar en 2021 una encuesta entre los docentes, familias y estudiantes, con el fin de obtener información de primera mano sobre el funcionamiento y efectos del PBCM (Lo evaluamos, s.f.). La encuesta ha contado con la colaboración de la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de la Comunidad de Madrid, la FAPA Giner de los Ríos, sindicatos de la enseñanza y diferentes asociaciones de carácter educativo (ver Anexo).

Características del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid

El PBCM se implantó durante el curso escolar 2004/2005 sin ningún programa piloto. Desde entonces ha ido aumentando progresivamente el número de centros participantes hasta constituir una parte fundamental de los centros públicos en la Comunidad de Madrid en la que, según las últimas cifras oficiales (Comunidad de Madrid, 2022) correspondientes a la escuela pública durante el curso 2021-2022, está matriculado el 51,4% del alumnado de Educación Primaria (117.053 estudiantes) y el 61,7% del alumnado de Secundaria (95.804 estudiantes, el 42,9% en la modalidad Sección y el 57,1% en la modalidad Programa).

En Educación Primaria, el PBCM establece un mínimo de enseñanza en inglés del 30% del horario lectivo semanal. Excluyendo las áreas¹ de Matemáticas y Lengua, se imparte en inglés cualquier otra, prioritariamente Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales. Las áreas o asignaturas seleccionadas deben impartirse íntegramente en inglés durante toda la etapa, limitándose el uso del castellano a un apoyo puntual (Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid). El alumnado puede entrar en el PBCM sin condición previa al comienzo de la etapa de Primaria y, más recientemente, al comienzo del Segundo Ciclo de Educación Infantil.

En Educación Secundaria se establecen dos modalidades diferentes (Sección y Programa) que condicionan las materias que se imparten íntegramente en inglés:

- La modalidad Sección es la que da continuidad al modelo implantado en Primaria. El alumnado cursa, al menos, un 30% del horario lectivo en inglés, aunque es muy habitual que se imparta entre el 50% y el 70%. Es obligatorio impartir en inglés la hora de tutoría, la asignatura de Biología y Geología, así como la de Geografía e Historia –materia que se imparte en inglés durante los cuatro cursos de la ESO²–. La normativa establece que “en ningún caso, la misma materia podrá impartirse en ambas lenguas en el mismo grupo de alumnos” (Orden 972/2017, de 7 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan los institutos bilingües español-inglés de la Comunidad de Madrid). También recibe una hora diaria de inglés con un “currículum avanzado”.
- En la modalidad Programa el alumnado recibe una hora de inglés diaria y, al menos, otra materia entre las específicas obligatorias íntegramente en inglés. Se suelen impartir en inglés Educación Física, Tecnología o Educación Plástica.
- Normalmente, el alumnado de cada modalidad permanece en grupos-aula puros o estancos –es decir, compuestos exclusivamente por alumnado de la misma modalidad– durante toda la

¹ La terminología es un poco confusa ya que, en el caso del currículo de Educación Primaria, pese a organizarse por áreas, existen áreas con una sola asignatura como Lengua Castellana y otras con varias, como Educación Artística que se podrá desdoblar en [las asignaturas de] Educación Plástica y Visual y Música y Danza, o la de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, que se podrá desdoblar en [las asignaturas de] Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales. Pese a que el PBCM mencione la impartición íntegra de áreas, realmente se concreta en la impartición íntegra de asignaturas. En el caso de Secundaria, el marco normativo no utiliza el término asignaturas sino materias. A lo largo del texto, por claridad expositiva, se ha optado por utilizar asignaturas para Primaria y materias para Secundaria.

² Y si existe profesorado habilitado, la materia de Física y Química en 2º de la ESO.

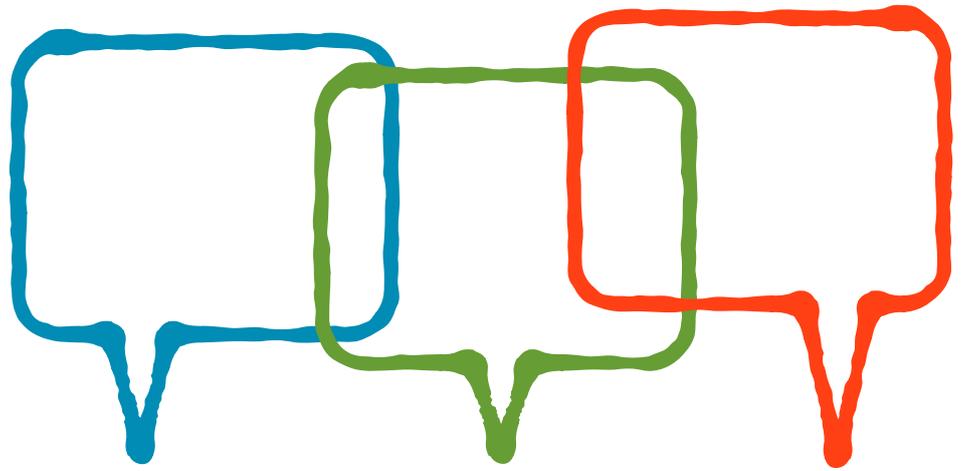
jornada lectiva y en todas las materias. Solo algunos centros tienen grupos mixtos compuestos por alumnado de ambas modalidades, que permanecen juntos en las materias que se imparten en castellano y solo se separan en las materias impartidas en inglés.

- El ingreso de una alumna o alumno en la modalidad Sección es una decisión del equipo directivo del IES basada en tres criterios: el expediente académico, los resultados en la prueba externa (CDI) y el nivel de inglés conseguido en una prueba homologada realizada al finalizar 6º de Primaria donde el alumno/a debe haber superado las pruebas de KET (nivel A2) o PET (nivel B1), en sus cuatro destrezas.

Respecto al profesorado, el requisito para impartir áreas o materias en inglés, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria, es estar en posesión de la “habilitación lingüística” establecida por la Consejería de Educación en la que hay que acreditar el nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) o, de otra forma, mediante la acreditación de un nivel B2 del MCER y superando una prueba de conocimientos que acredite un nivel de competencia de “dominio operativo eficaz” (Resolución conjunta de 8 de enero de 2020, de las Direcciones Generales de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza, de Educación Concertada, Becas y Ayudas al Estudio y de Recursos Humanos). En Educación Secundaria, el profesorado especialista de inglés que quiere impartir el currículo de “inglés avanzado” debe superar una prueba de aptitud que “permita asegurar su correcto desarrollo”. El profesorado habilitado que imparte asignaturas o materias en inglés recibe un complemento económico mensual por especial dedicación que varía en función del número de horas impartidas y la etapa educativa (desde los 37,35€ por 1-5 horas semanales en Educación Primaria a 191,15€ por 10 horas o más en Secundaria). La habilitación lingüística queda sin efecto tras cinco cursos consecutivos completos sin impartir docencia en inglés dentro del PBCM.

En relación con la participación de los centros, una vez que se forma parte del PBCM no se contempla la posibilidad legal de salir del programa, al contrario de lo que sucede en la Comunidad de Castilla-La Mancha, donde en el curso 2021-2022 cincuenta centros tramitaron su abandono (Resolución de 15/02/2022, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se publica el listado definitivo de solicitudes de incorporación y abandono presentadas a la convocatoria del procedimiento de incorporación, modificación, abandono y continuidad de proyectos bilingües y plurilingües en centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha a partir del curso escolar 2022-2023).

Una de las mayores partidas económicas del PBCM es la dedicada a la contratación de los auxiliares de conversación, personas nativas que no requieren titulación especializada en educación. Su trabajo es de apoyo al profesorado titular, aunque en ningún caso pueden estar a cargo de ningún grupo de alumnos/as.



1. Metodología de la encuesta

Capítulo 1

Metodología de la encuesta

En este capítulo se aborda, en primer lugar, el proceso de elaboración del cuestionario a partir de los focos de interés detectados en el informe *El Programa Bilingüe a examen. Un análisis crítico de sus fundamentos* (Acción Educativa, 2017) y de otros cuestionarios con temática similar.

En segundo lugar se describen las características de la muestra. Dado que el objetivo del cuestionario era recabar información de primera mano entre el profesorado sobre su opinión ante diversos aspectos de la aplicación del PBCM, era recomendable

una participación amplia y suficientemente representativa cuyos resultados supusieran una aportación significativa a la comprensión de cómo se está aplicando el PBCM, así como los efectos percibidos.

Por último se describe el proceso seguido para el análisis de los datos.

El capítulo tiene la siguiente estructura:

- A. Confección del cuestionario.
- B. Características de la muestra.
- C. Análisis de datos.

A. Confección del cuestionario

Las fortalezas y limitaciones del uso de cuestionarios *online* han sido ampliamente documentadas (p. ej., Brown 2001; Dörnyei, 2007 y 2010). Se pueden administrar a muestras grandes y dispersas de una manera extremadamente rápida, eficiente, estandarizada y económica (Bethlehem, 2010; de Vaus, 2002; Dörnyei, 2010), y proporcionan datos que pueden analizarse con relativa rapidez. La utilización de cuestionarios *online* autoadministrados se ha mostrado más fiable que las encuestas cara a cara al menos en algunos campos de estudio, como el de las relaciones familiares (Schumann y Lück, 2023). Entre las limitaciones, algunas de ellas se centraban en la baja penetración del acceso a internet a comienzos de siglo, lo que en la actualidad no supone un problema. Sin embargo, para asegurar su fiabilidad y validez es necesario un diseño e implementación cuidadosos para asegurar que los participantes no malinterpretan las preguntas y para evitar generar respuestas superficiales de encuestados desmotivados a medida que avanzan en el cuestionario (Dörnyei, 2010). Para ello, se intentó que el cuestionario en su conjunto fuera relevante, interesante y fácil de completar; y que cada una de las preguntas estuviera redactada con claridad y no introdujera sesgo en la respuesta.

En la exploración de los temas y debates clave a incluir en el cuestionario se hizo, en primer lugar, una revisión de la investigación en torno al uso de una lengua extranjera como lengua de enseñanza en experiencias internacionales equiparables (Acción Educativa, 2017) que ayudó a definir posibles

aspectos problemáticos con los que se definieron los principales temas a abordar. En segundo lugar, se procedió a la revisión de otros cuestionarios utilizados en investigaciones similares con el fin de identificar otros posibles temas:

- *Développer la conscience linguistique dans les matières scolaires: questionnaire en ligne* (Centre Européen pour les Langues Vivantes, 2017).
- *Language in schools in Namibia* (Harris, 2011).
- *Own-language use in ELT: exploring global practices and attitudes* (Hall y Cook, 2013).
- *Encuesta al profesorado sobre el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid* (FETE-UGT, 2014).
- *Incidencia de la enseñanza bilingüe en alumnos con necesidades especiales* (Fundación ONCE, 2016).
- *El bilingüismo en los centros públicos de la provincia de Soria* (Plataforma por la Escuela Pública de Soria, 2018).

En tercer lugar, los temas surgidos a partir de este trabajo de revisión bibliográfica se contrastaron con las preocupaciones e intereses del profesorado madrileño a través de un grupo de discusión del que formaron parte nueve docentes participantes y no participantes en el PBCM, estableciéndose finalmente los siguientes temas a investigar:

- Planteamientos metodológicos aplicados por el profesorado al impartir las asignaturas “AICLE”³ (uso del castellano, alternancia entre lenguas...).
- Aprendizaje del alumnado en las asignaturas o materias impartidas en inglés.
- Repercusión sobre el dominio de la lengua materna de impartir determinadas asignaturas íntegramente en inglés desde 1º de Primaria.
- Posible diferencia en la composición del alumnado según sus características socioeducativas en función de la modalidad (Sección y Programa).
- Posibles efectos negativos sobre el alumnado en general y, en especial, sobre el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) o con dificultades específicas de aprendizaje (DEA).
- Valoración de la necesidad de apoyo fuera y dentro del centro generada por el PBCM.
- Análisis de la preparación y funciones de los auxiliares de conversación.
- Repercusiones sobre la organización de los centros y sobre el sistema educativo madrileño en su conjunto.
- Percepciones generales sobre el PBCM y otros programas de enseñanza de lenguas extranjeras.

Además, se consideró necesario recoger datos profesionales y biográficos relevantes (edad, años de experiencia, tipo de centro público en el que participa, habilitación y motivos para ella, etapa, especialidad tanto en el caso del profesorado de Primaria como el de Secundaria, etc.), las características del centro educativo y, de forma voluntaria, el nombre del centro, para evitar que esta identificación más específica pudiera disuadir de la participación.

El cuestionario constaba fundamentalmente de una batería de preguntas cerradas y, con el fin de introducir una mirada cualitativa, también de algunas preguntas abiertas que proporcionaban a los

³ Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE), la traducción de Content and Language Integrated Learning (CLIL).

participantes la oportunidad de agregar comentarios para matizar o ampliar las respuestas ofrecidas. Buena parte de las preguntas cerradas tomaron la forma de ítems de escala Likert de cuatro puntos, con el fin de evitar respuestas de compromiso con una limitada capacidad de discriminación. En otros casos se consideró adecuada la utilización de preguntas con respuesta múltiple. En algunas de estas preguntas se incorporó la opción “Otra respuesta”, si bien esta posibilidad se utilizó de forma limitada con el fin de facilitar el análisis posterior. Se establecieron filtros (algunas preguntas solo se mostraban en función de la respuesta proporcionada en preguntas anteriores) de acuerdo con los datos profesionales y la experiencia laboral del participante.

El borrador del cuestionario se validó con doce docentes de diferentes perfiles profesionales y, a partir de sus comentarios, se simplificó la redacción y la longitud de las preguntas, se modificaron algunas categorías de respuesta, se introdujeron nuevas preguntas y se ajustó la estructura general del cuestionario. El tiempo promedio para completarlo era de entre 15 y 20 minutos, en función de las características profesionales y el número de preguntas mostradas.

B. Características de la muestra

Puesto que el objetivo era obtener una visión general del funcionamiento del PBCM y de sus repercusiones, la muestra está compuesta por profesorado de la escuela pública madrileña. No se prefijaron subgrupos o estratos con el fin de lograr el máximo tamaño muestral posible. Los datos se recopilaban a través de un muestreo no probabilístico de conveniencia. Esta técnica de muestreo se ha hecho más frecuente con la extensión de las encuestas en línea y es ampliamente utilizada cuando se realizan investigaciones cualitativas, estudios piloto o investigaciones exploratorias. Es un tipo de muestreo muy común en la investigación educativa (MacMillan y Schumacher, 2001), cumple con el propósito de proporcionar un retrato ilustrativo de los puntos de vista de los encuestados y los resultados obtenidos pueden ser una imagen del universo estudiado útil para hacer inferencias para una población mayor, proporcionar información útil para responder a preguntas e hipótesis (Creswell, 2001; de Vaus, 2002; Dörnyei, 2010) y servir como investigación exploratoria que tras iniciar un debate social necesita ser complementada con investigaciones posteriores.

La difusión de la encuesta se realizó a través de e-mail y redes sociales (Twitter, WhatsApp...), principalmente. Se contactó con todos los sindicatos de la enseñanza de la región (ANPE, CCOO, CGT, CSIF, CSIT, UGT, USO y STEM) para invitarles a transmitir a sus afiliados y simpatizantes la información de la puesta en marcha del cuestionario. La encuesta también se difundió entre diferentes asociaciones y organizaciones del ámbito educativo, y se dio a conocer en diferentes medios de comunicación. El objetivo de esta amplia estrategia de difusión fue llegar a la mayor población objetivo posible para evitar el sesgo de autoselección, que surge cuando la propensión a participar difiere sistemáticamente entre las subpoblaciones, haciendo que las personas que participan de forma voluntaria tengan características específicas (Bethlehem, 2010). Si aumenta la probabilidad de que todas las personas participen en la encuesta, la probabilidad de respuesta promedio será mayor y, por lo tanto, el sesgo se reduce (*Ibid.*, 2010). Una difusión masiva durante un periodo prolongado de tiempo buscaba evitar que solo participaran las personas más motivadas y asegurar la participación tanto del profesorado con una postura más favorable como de aquel con una postura más crítica. Así, cada elemento de la población (profesorado de la educación pública madrileña) era elegible para formar parte de la muestra y tenía una probabilidad similar de respuesta, con el fin de aproximarse a un muestreo aleatorio simple.

El cuestionario se diseñó y administró a través de la aplicación online LimeSurvey, libre y de código abierto, que proporcionaba una herramienta sofisticada, fiable y que limita la emisión de múltiples respuestas por una sola persona. La encuesta estuvo acompañada de información que describía los objetivos del proyecto (también disponible en el sitio web del proyecto) para que la participación voluntaria del profesorado fuera el resultado de un consentimiento informado. Además, con el fin de desarrollar una relación más equilibrada y recíproca entre investigadores y participantes, todos los encuestados que expresaron interés recibirán una copia electrónica del informe final del proyecto.

La encuesta se administró entre enero y marzo de 2021 y respondieron un total de 1.716 docentes. La tabla 1 muestra las características del profesorado encuestado. Todas las categorías se explican por sí mismas, solo debe aclararse que el profesorado “no habilitable” es aquel que por su especialidad (tanto en Primaria como en Secundaria) o por la materia que imparte (en el caso de Secundaria) no tiene sentido que consiga la habilitación lingüística. En el primer caso se incluye, por ejemplo, al profesorado con la especialidad de Orientación Educativa, y en el segundo, el profesorado de las especialidades de Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura, etc.

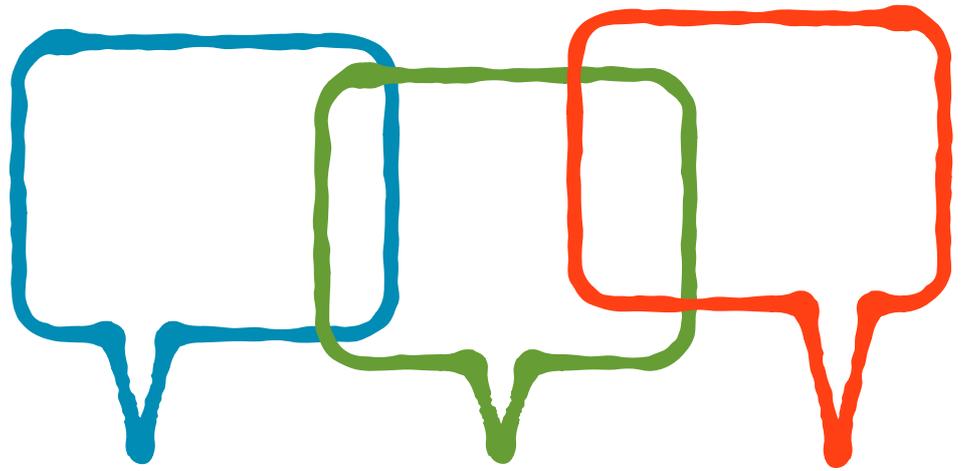
Tabla 1.1. Características de la muestra.

	Categoría	N	%
Género	Mujer	1.271	74,1
	Hombre	437	25,5
	No binario	8	0,5
	Total	1.716	100,0
Situación administrativa	Interina/o	506	29,5
	Funcionaria/o en expectativa de destino	131	7,6
	Funcionaria/o con destino definitivo	1.056	61,5
	Funcionaria/o desplazada/o	13	0,8
	Funcionaria/o suprimida/o	10	0,6
Total	1.716	100,0	
Años de experiencia	Menos de 5 años	273	15,9
	5–10 años	346	20,1
	11–15 años	311	18,1
	Más de 15 años	789	45,9
	Total	1.719	100,0
Etapa educativa en la que trabaja	2º ciclo de Infantil	119	6,9
	En Infantil y en Primaria	318	18,5
	En Primaria	454	26,5
	En Secundaria y/o Bachillerato	784	45,7
	En Formación Profesional	41	2,4
Total	1.716	100,0	
Habilitación/perfil del profesorado en colegios e institutos con el PBCM	Sí habilitado	624	52,0
	No habilitado	301	28,6
	No habilitable	218	19,5
	Total	1.143	100,0

C. Análisis de datos

Los datos del cuestionario se analizaron mediante el software SPSS 26. Se calcularon estadísticas descriptivas (p. ej., medias, frecuencias y distribuciones) para todas las preguntas, mientras que las relaciones entre variables también se examinaron a través de estadísticas inferenciales (p. ej., existencia de una relación entre el perfil profesional de un docente –primaria, secundaria, habilitación lingüística– y sus opiniones sobre los efectos del uso del inglés como lengua vehicular de la enseñanza). Las respuestas abiertas a las preguntas del cuestionario, en especial las del apartado que permitía al profesorado realizar comentarios y opinar sobre las características positivas y negativas del PBCM, proporcionaron una sustancial fuente de datos adicional que se categorizaron temáticamente para encontrar contrastes y coincidencias entre los participantes.

Cuando el informe se refiere al “profesorado que trabaja en CEIP con PBCM” incluye únicamente a quienes trabajan en la etapa de Educación Primaria. En esta categoría se ha excluido al profesorado de Educación Infantil por las características propias de esa etapa. Tampoco se ha incluido en el análisis sobre el funcionamiento del Programa Bilingüe al de Formación Profesional y al de programas bilingües diferentes al PBCM (p. ej., British Council) por la escasa muestra obtenida.



2. Habilitación lingüística y nivel de inglés del profesorado

Capítulo 2

Habilitación lingüística y nivel de inglés del profesorado

En este capítulo se examinan diferentes aspectos relacionados con la habilitación lingüística del profesorado, necesaria para impartir en lengua inglesa asignaturas no lingüísticas.

Se analizan las principales razones que llevan al profesorado a habilitarse, su nivel de inglés y la existencia o no de formación AICLE, las razones por las que parte del profesorado no se habilita y por último la valoración de todo el profesorado sobre la idoneidad del nivel de inglés del profesorado a la hora de impartir asignaturas no lingüísticas en inglés.

El capítulo tiene la siguiente estructura:

- A. Profesorado habilitado.
- B. Profesorado no habilitado.
- C. Todo el profesorado.

A. Profesorado habilitado

En cuanto al principal motivo del profesorado habilitado para acceder a la habilitación, casi seis de cada diez docentes (57,2%) afirman que es facilitar la incorporación laboral (Tabla 2.1) y, en mucha menor medida, conseguir plaza definitiva (17,3%), un destino más cercano (14,1%) o trabajar con alumnado más motivado (13,1%); sin que existan diferencias significativas entre el profesorado de ambas etapas. En el caso del profesorado de Educación Secundaria especialista en inglés, habilitado para impartir la materia de Inglés Avanzado, el principal motivo es trabajar con alumnado con mejor nivel del inglés (46,4%).

Entre quienes respondieron que tenían “otros” motivos para habilitarse, las respuestas pueden resumirse en beneficios profesionales (ampliar las posibilidades laborales, mejora de la enseñanza, especialización), beneficios personales (la motivación de aprender y enseñar mejor y elevar el propio nivel de inglés) y requerimientos del centro (facilitar la implantación del PBCM, obligatoriedad de habilitarse).

Tabla 2.1. Motivos principales para acceder a la habilitación lingüística en inglés (respuesta múltiple, dos opciones)¹ (%)

	Total	CEIP	IES
Facilitar mi incorporación laboral	57,2	58,1	56,2
Conseguir plaza definitiva	17,3	19,7	14,6
Conseguir un destino más cercano	14,1	11,9	16,7
Mejorar mis condiciones económicas	8,0	6,9	9,3
Evitar ser desplazada/o	2,3	0,9	3,9
Trabajar con alumnado más motivado	13,1	12,2	14,2
Trabajar con alumnado con mejor nivel de inglés ²	46,4	–	46,4
Otra	23,3	29,4	16,4
N	601	320	281

(1) Solo responde el profesorado de centros con el PBCM.

(2) Solo responde el profesorado especialista en inglés: N=45

Siete de cada diez docentes (69,3%) tiene el nivel de inglés C1 del MCER⁴ (Tabla 2.2) y uno de cada cuatro (25,0%) cuenta con un nivel C2. Al analizar por etapas se constata que el C1 es más frecuente entre el profesorado de Educación Primaria (75,6%) que entre el de Secundaria (62,0%); mientras que el nivel C2 es el doble de frecuente en el caso del profesorado de Educación Secundaria (35,5%) que en el de Primaria (15,9%). Existe un pequeño, pero resaltable, porcentaje de profesorado de Educación Primaria (8,4%) que afirma tener un B2, algo que apenas es significativo entre el de Secundaria (2,5%).

Tabla 2.2. Nivel actual de inglés del profesorado habilitado (%)¹

	Total	CEIP	IES
B2	5,7	8,4	2,5
C1	69,3	75,6	62,0
C2	25,0	15,9	35,5
Total	100,0	100,0	100,0
N	599	320	279

(1) Solo responde el profesorado habilitado de centros con el PBCM.

Uno de cada dos docentes habilitados (50,1%) afirma no haber recibido formación sobre metodología AICLE (Tabla 2.3), no existiendo una diferencia significativa entre la etapa de Educación Primaria y la de Secundaria.

⁴ Marco Común Europeo de Referencia (MCER o CEFR por su sigla en inglés), es un estándar para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de idiomas desarrollado por el Consejo de Europa. El MCER describe el dominio de un idioma extranjero en una escala de seis puntos: A1 y A2 (usuarios básicos), B1 y B2 (usuarios independientes), y C1 y C2 (usuarios competentes). Las descripciones escaladas de las competencias comunicativas (leer, escribir, escuchar y hablar) van acompañadas de un análisis detallado de los contextos, temas, tareas y propósitos comunicativos.

Tabla 2.3. Docentes habilitados que han recibido formación sobre metodología AICLE¹ (%)

	Total	CEIP	IES
Sí	49,9	50,6	49,1
No	50,1	49,4	50,9
Total	100,0	100,0	100,0
N	599	320	279

(1) Solo responde el profesorado habilitado de centros con el PBCM.

El profesorado que afirma haber recibido formación sobre la metodología AICLE señala los cursos organizados por la Consejería de Educación como el formato más habitual, una opción citada por tres de cada cuatro docentes (76,3%) (Tabla 2.4) y más frecuente en el caso del profesorado de Secundaria (81,0%) que en el de Primaria (72,2%). En segundo lugar aparece el formato de cursos ofertados por universidades (37,8%), algo más frecuente entre el profesorado de Primaria (42,0%) que entre el de Secundaria (32,8%). La opción de cursos organizados por el British Council (9,7%), es principalmente señalada por el profesorado de Secundaria (20,4%); y, por último, la formación durante la realización del grado o máster (19,4%) es más señalada por el profesorado de Primaria (23,5%) que por el de Secundaria (14,6%).

Entre el 14,8% que elige la respuesta “Otros” destacan los siguientes formatos: autoformación, formación en un país angloparlante y máster en AICLE o en educación bilingüe.

Tabla 2.4. Formación recibida sobre metodología AICLE¹ (respuesta múltiple) (%)

	Total	CEIP	IES
Formación durante la realización del grado/máster	19,4	23,5	14,6
Cursos organizados por la Consejería de Educación (CRIF Acacias, CTIF...)	76,3	72,2	81,0
Cursos ofertados por universidades (seminarios, cursos temáticos...)	37,8	42,0	32,8
Cursos organizados por el British Council	9,7	0,6	20,4
Otro	14,8	16,7	12,4
N	299	162	137

(1) Solo responde el profesorado de centros con el PBCM que afirmó tener formación AICLE.

B. Profesorado no habilitado

Entre el profesorado que no cuenta con la habilitación seis de cada diez (61,1%) afirman que es porque no desean obtenerla (Tabla 2.5), un porcentaje que en el caso del profesorado de Secundaria llega al 74,7% y contrasta significativamente con el 50,5% de Primaria.

Casi uno de cada cinco docentes (17,6%) afirma que no se ha habilitado porque pertenece a un departamento o perfil que no lo requiere, un porcentaje que en el caso de Educación Primaria es de uno de cada tres (29,8%). Uno de cada diez (11,6%) afirma que le gustaría, pero que su nivel lingüístico y/o disponibilidad de tiempo no se lo permite.

Tabla 2.5. Motivos del profesorado para no habilitarse¹ (%)

	Total	CEIP	IES
Estoy en el proceso de habilitación	3,4	2,5	4,5
Me gustaría, pero mi nivel lingüístico y/o disponibilidad de tiempo no me lo permite	11,6	12,1	12,1
No deseo habilitarme	61,1	50,5	74,7
Pertenezco a un departamento o perfil que no lo requiere (orientación, PT, AL, etc.)	17,6	29,8	1,9
Otro	6,3	5,1	7,8
Total	100,0	100,0	100,0
N	352	198	154

(1) Solo responde el profesorado no habilitado de centros con el PBCM.

C. Todo el profesorado

Siete de cada diez docentes (70,0%) considera que la habilitación lingüística no asegura un nivel de dominio del inglés suficiente para impartir una asignatura no lingüística (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Geografía e Historia...) (Tabla 2.6). Esta proporción es significativamente más elevada entre quienes no están habilitados (80,3%) o no son habilitables (71,4%), que entre el profesorado habilitado (64,7%). En cuanto al profesorado que considera que sí asegura el dominio suficiente, el porcentaje es levemente mayor entre el de Primaria (20,8%) que entre el de Secundaria (15,7%).

Tabla 2.6. Valoración sobre si la habilitación lingüística asegura un nivel suficiente para impartir una asignatura no lingüística en inglés¹ (%)

	Etapa educativa			Habilitación del profesorado		
	Total	CEIP	IES	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado
Sí	18,1	20,8	15,7	11,1	25,3	8,1
No	70,0	67,8	72,1	71,4	64,7	80,3
No lo sé	11,9	11,4	12,3	17,6	10,1	11,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	1.080	518	562	199	597	284

(1) Solo responde el profesorado de centros con el PBCM.

Conclusiones

El profesorado habilitado cuenta con el nivel C1 o C2 del MCER, pero solo la mitad con formación en metodología AICLE.

Una gran mayoría del profesorado habilitado (69,3%) cuenta con el nivel C1 del MCER –nivel mínimo exigido por la normativa– o con el C2 (25,0%). Sin embargo, la mitad (50,1%) afirma no tener formación sobre metodología AICLE, lo que parece esencial para hacer frente al reto de impartir una asignatura o materia no lingüística íntegramente en inglés. Cuando esta formación existe, se trata mayoritariamente de la proporcionada por la Consejería de Educación a través de sus actividades formativas.

Las principales razones para habilitarse son las vinculadas a la incorporación o mejora laboral.

La mayoría del profesorado (57,2%) habilitado afirma que la principal razón para acceder a la habilitación lingüística es facilitar su incorporación laboral y como siguientes motivos, conseguir plaza definitiva (17,3%) o un destino más cercano (14,1%). El 61,1% del profesorado no habilitado señala como principal razón para no hacerlo que no desea habilitarse, además de existir un 17,6% del profesorado no habilitable, es decir, que no necesita hacerlo por pertenecer a un departamento o perfil que no imparte asignaturas o materias en inglés.

La habilitación no siempre garantiza el nivel de inglés necesario.

Una amplísima mayoría del profesorado (70%) –tanto del habilitado como del que no lo está– considera que la habilitación lingüística no asegura un nivel de dominio del inglés suficiente para impartir una asignatura o materia no lingüística en este idioma; una constatación que también afirma nada menos que el 64,7% del profesorado que cuenta con la habilitación.

En palabras del profesorado

Si el profesorado no domina la lengua, es imposible que transmita ciertos matices, se ve obligado a simplificar las explicaciones y contenidos. Debería exigirse un C2.

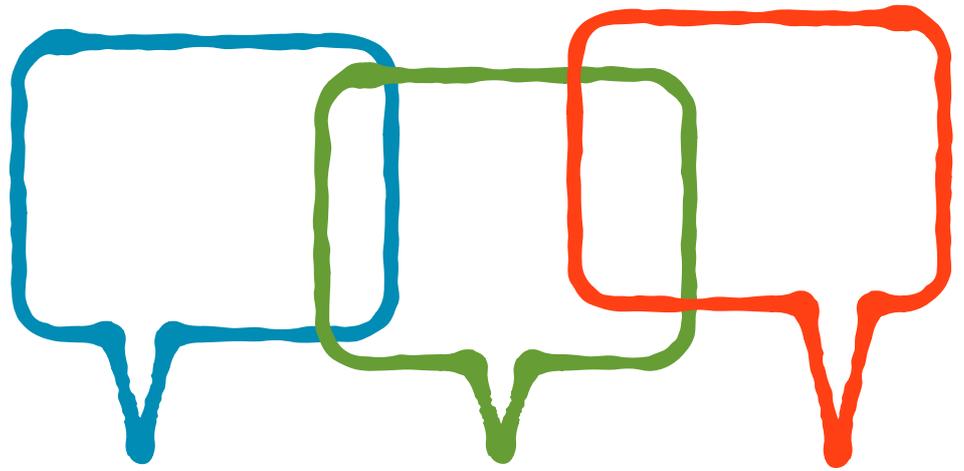
PROFESORA DE INGLÉS
EN IES CON PBCM

Ha faltado rigor. Hay profesores habilitados que no tienen suficiente nivel de la lengua extranjera. Muchas veces es una pantomima, el profesor da gran parte de la clase en español y los alumnos hablan y preguntan en español.

PROFESOR DE FÍSICA Y QUÍMICA
EN IES CON PBCM

Se ha implantado sin haber preparado y formado debidamente al profesorado. Se han eliminado plazas de educación primaria. Los maestros de las áreas en castellano están abocados a dar lengua y matemáticas exclusivamente. No tiene sentido dar la historia de España en inglés

MAESTRA HABILITADA
EN CEIP CON PBCM



3. Características y consecuencias de la enseñanza-aprendizaje en inglés

Capítulo 3

Características y consecuencias de la enseñanza-aprendizaje en inglés

En este capítulo se comienza abordando la forma de utilización, por parte del profesorado, del inglés como lengua vehicular en la enseñanza de asignaturas no lingüísticas.

En segundo lugar, las dificultades de carácter general que supone su utilización al mismo tiempo que se aprende dicha lengua, así como las dificultades que puede generar en la conducta/actitud del alumnado o en las situaciones de aprendizaje más frecuentes. También se aborda la experiencia del profesorado sobre las consecuencias observadas tanto en la enseñanza de contenidos, como en el propio castellano.

Y, por último las repercusiones que tiene en la forma en que se evalúan los aprendizajes y la repercusión sobre una de las

funciones esenciales en los procesos de enseñanza-aprendizaje: la tutorial.

El capítulo tiene la siguiente estructura:

- A. Utilización del inglés como lengua vehicular en la enseñanza.
- B. Consecuencias generales del uso del inglés como lengua vehicular.
- C. Consecuencia sobre los aprendizajes del uso del inglés como lengua vehicular.
- D. Repercusión del PBCM sobre la evaluación de los aprendizajes.
- E. Impacto del PBCM en la función tutorial.

A. Utilización del inglés como lengua vehicular en la enseñanza

La mayoría del profesorado habilitado de Educación Primaria utiliza el inglés todo el tiempo en las asignaturas impartidas en dicha lengua: **Ciencias Naturales (76,9%)**, **Ciencias Sociales (72,9%)** y **Plástica (77,4%)** (Tabla 3.1), si bien son significativamente más quienes utilizan ocasionalmente el castellano para hacer aclaraciones (63,0%, 57,5% y 55,3%, respectivamente) que quienes no lo utilizan en absoluto (16,9%, 15,4% y 22,1%, respectivamente). Uno de cada seis docentes afirma impartir en inglés la mitad de cada asignatura (16,9%, 18,8% y 17,1%, respectivamente). Un 5,8% afirma que nunca imparte en inglés la asignatura de Ciencias Sociales.

Tabla 3.1. *Tiempo de uso del inglés en las principales asignaturas impartidas en dicha lengua (Educación Primaria)¹ (%)*

	Ciencias de la Naturaleza	Ciencias Sociales	Plástica
Todo en inglés	16,9	15,4	22,1
Todo, salvo aclaraciones en castellano	63,0	57,5	55,3
Más o menos la mitad	16,9	18,8	17,1
Solo algunas sesiones	2,4	2,5	3,2
Nunca en inglés	0,8	5,8	2,3
Total	100,0	100,0	100,0
N	254	240	217

(1) Solo responde el profesorado habilitado que trabaja en CEIP con el PBCM e imparte la asignatura.

La mayoría del profesorado habilitado de Educación Secundaria utiliza el inglés todo el tiempo en las materias impartidas en dicha lengua (67,4%) (Tabla 3.2), si bien son significativamente más quienes utilizan ocasionalmente el castellano para hacer aclaraciones (52,9%) que quienes no lo utilizan en absoluto (14,5%). Uno de cada diez docentes (11,6%) afirma impartir en inglés la mitad de las sesiones y casi dos de cada diez (17,4%) afirman que el tiempo empleado depende de las características del grupo.

Tabla 3.2. *Tiempo de uso del inglés en las principales materias impartidas en dicha lengua (Educación Secundaria)¹ (%)*

	Total
Todo	14,5
Todo, salvo aclaraciones en castellano	52,9
Más o menos la mitad	11,6
Solo algunas sesiones	3,5
Depende de los grupos	17,4
Total	100,0
N	172

(1) Solo responde el profesorado habilitado que trabaja en IES con el PBCM.

Siete de cada diez docentes (72,5%) utilizan el castellano para aclarar conceptos complejos y seis de cada diez (59%) para gestionar la convivencia del aula (Tabla 3.3). Cuatro de cada diez docentes (38,9%) lo utilizan para traducir palabras del inglés y dos de cada diez (22,9%) para explicitar tareas.

La utilización del castellano para cada uno de los fines es algo más frecuente por parte del profesorado de Secundaria que por el de Primaria, destacando la diferencia en la utilización para traducir palabras del inglés, que es citada por el 55,2% de docentes de Secundaria y el 29% de Primaria. Algo menos de uno de cada diez docentes (7,6%) afirma no utilizar el castellano en absoluto, un porcentaje que en el caso del profesorado de Primaria (10,1%) triplica al de Secundaria (3,5%).

Tabla 3.3. *Uso del castellano en las asignaturas o materias que se imparten en inglés¹ (respuesta múltiple) (%)*

	Total	CEIP	IES
Para gestionar la convivencia del aula	59,0	57,0	62,2
Para explicitar tareas	22,9	19,6	28,5
Para aclarar conceptos complejos	72,5	71,7	73,8
Para traducir palabras del vocabulario inglés	38,9	29,0	55,2
No lo utilizo ²	7,6	10,1	3,5
Otro	8,1	6,3	11,0
N	458	286	172

(1) Solo responde el profesorado habilitado que trabaja en centros con el PBCM.

(2) La respuesta "No lo utilizo" era incompatible con el resto de respuestas.

B. Consecuencias generales del uso del inglés como lengua vehicular

Prácticamente nueve de cada diez docentes (88,4%) afirman que existen conductas o señales en su alumnado que indican dificultades atribuibles al uso del inglés como lengua vehicular en las clases (Tabla 3.4). Las señales observadas con más frecuencia son la falta de participación en las clases (77,8%) y la desconexión o falta de atención (74,8%). Algo menos de la mitad del profesorado observa malos resultados en los exámenes (44,2%) y el hecho de molestar en clase es indicado por dos de cada diez docentes (22,1%). En la respuesta "Otro" (7,9%) se hacen numerosas referencias a que el alumnado puede entender las preguntas en inglés, pero no puede contestarlas, mientras que otras respuestas apuntan a que las señales no serían atribuibles al uso del inglés.

Tabla 3.4. *Señales de dificultades del alumnado atribuibles al uso del inglés¹ (respuesta múltiple) (%)*

	Total	CEIP	IES
Desconexión o falta de atención	74,8	76,0	72,8
Falta de participación	77,8	78,3	76,9
Molesta en clase	21,7	22,1	21,1
Malos resultados en exámenes	44,2	43,8	44,9
Mi alumnado no muestra estas señales ²	11,6	9,8	14,5
Otro	7,9	6,3	10,5
N	458	286	172

(1) Solo responde el profesorado habilitado que trabaja en centros con el PBCM.

(2) La respuesta "Mi alumnado no muestra estas señales" era incompatible con el resto de respuestas.

La práctica totalidad del profesorado consultado (93,2%) advierte dificultades atribuibles al uso del inglés en las clases, frente al 6,8% que no las observa (Tabla 3.5). Las dificultades más frecuentemente observadas se perciben en el desarrollo de las producciones escritas (76,6%), en los debates de toda la clase (65,3%) y en las presentaciones orales (55,7%). Aparecen como menos frecuentes las dificultades al trabajar por pequeños grupos (29,7%) o en parejas (20,6%). El profesorado de Educación Primaria señala mayores dificultades que el de Secundaria en las producciones escritas (80,0% y 70,7%, respectivamente), en las actividades en pequeño grupo (33,2% y 25,5%, respectivamente) y en las actividades en pareja (22,2% y 17,8%, respectivamente). Sin embargo, en las presentaciones orales es mayor el porcentaje de docentes de Educación

Secundaria que observan dificultades (63,1%) que el de Primaria (51,1%). En el caso de los debates de toda la clase no existen diferencias entre etapas.

Tabla 3.5. Situaciones de aprendizaje en las que el alumnado muestra dificultades atribuibles al uso del inglés¹ (respuesta múltiple) (%)

	Total	CEIP	IES
Debates de toda la clase	65,3	65,6	65,0
Actividades en pequeño grupo	29,7	32,2	25,5
Actividades en pareja	20,6	22,2	17,8
Producciones escritas	76,6	80,0	70,7
Presentaciones orales	55,7	51,1	63,1
Mi alumnado no muestra dificultades ²	6,8	5,6	8,7
N	427	270	157

(1) Solo responde el profesorado habilitado que trabaja en centros con el PBCM.

(2) La respuesta "Mi alumnado no muestra dificultades" era incompatible con el resto de respuestas.

Del análisis de las dificultades del alumnado en las diferentes competencias lingüísticas en la lengua inglesa, seis de cada diez docentes (64,1%) observan bastante o mucha dificultad en la expresión escrita de sus estudiantes, y cinco de cada diez (50,3%) percibe bastante o mucha dificultad en la expresión oral tanto en Primaria como en Secundaria (Tabla 3.6). Casi cuatro de cada diez (37,2%) las observan en la comprensión escrita. La comprensión oral es la competencia que menor dificultad presenta, aunque todavía uno de cada cuatro docentes (26,5%) considera que presenta mucha o bastante dificultad para su alumnado. En esta última competencia, dos de cada diez docentes (18,6%) no observan ninguna dificultad, un porcentaje que en el resto de competencias se sitúa por debajo del 10%.

Tabla 3.6. Dificultades observadas en cada una de las competencias lingüísticas en inglés¹ (%)

	Comprensión lectora			Comprensión escrita			Expresión oral			Expresión escrita		
	Total	CEIP	IES	Total	CEIP	IES	Total	CEIP	IES	Total	CEIP	IES
Ninguna	18,6	20,4	15,7	8,8	5,3	14,5	7,2	7,0	7,6	4,4	3,2	6,4
Algo	54,9	53,7	57,0	54,0	51,9	57,6	42,5	42,8	41,9	31,5	27,0	39,0
Bastante	21,0	20,0	22,7	28,2	32,3	21,5	36,5	35,4	38,4	38,3	40,0	35,5
Mucha	5,5	6,0	4,7	9,0	10,5	6,4	13,8	14,7	12,2	25,8	29,8	19,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	457	285	172	457	285	172	457	285	172	457	285	172

(1) Solo responde el profesorado habilitado que trabaja en centros con el PBCM.

Destaca el contraste entre las competencias lingüísticas relacionadas con la comprensión y las relacionadas con la expresión. El porcentaje de docentes que percibe que sus estudiantes tienen bastante o mucha dificultad en la expresión oral (50,3%) es prácticamente el doble de quienes perciben esta dificultad en la comprensión oral (26,5%); y la misma diferencia se observa entre la dificultad en la expresión escrita (64,1%) en comparación con la comprensión escrita (37,2%). En el análisis por etapa no existen diferencias significativas en la comprensión y en la expresión oral

pero sí en la comprensión y en la expresión escrita. En la comprensión escrita observan bastante o mucha dificultad cuatro de cada diez docentes de Primaria (42,8%), pero algo menos de tres de cada diez de Secundaria (27,9%); mientras que en la expresión, observan bastante o mucha dificultad siete de cada diez docentes de Primaria (69,8%), pero poco más de cinco de cada diez de Secundaria (54,7%).

C. Consecuencias sobre los aprendizajes del uso del inglés como lengua vehicular

Uno de cada dos docentes (49,4%) considera que estudiar una asignatura o materia en inglés provoca un nivel de comprensión claramente menor que si se hubiera impartido en castellano (Tabla 3.7). Esta proporción es significativamente más elevada entre quienes no están habilitados (64,9%) o no son habilitables (65,2%), así como entre el profesorado de atención a la diversidad (65,2%). Algo más de uno de cada tres (37,8%) considera que, aunque el alumnado no la comprende tan bien como en castellano, sí que aprende los conceptos básicos; una opinión que es más frecuente entre el profesorado habilitado (43,2%) y entre el de Primaria (40,3%), que entre el no habilitado (29,9%), el no habilitable (30,3%) y el de Secundaria (33,7%). Solo un 11,8% del profesorado manifiesta que no influye en el nivel de comprensión, una opinión que en el caso del profesorado habilitado es mantenida por uno de cada cinco docentes (18,2%).

Tabla 3.7. Influencia de la utilización del inglés en el nivel de comprensión del alumnado¹ (%)

	Etapa educativa			Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado	
	Total	CEIP	IES	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
El nivel de comprensión es claramente menor	49,4	48,7	50,5	65,2	38,6	64,9	65,2	47,9
No la comprende tan bien como en castellano, pero aprende los conceptos básicos	37,8	40,3	33,7	30,3	43,2	29,9	30,3	38,5
No le influye en el nivel de comprensión	11,8	10,1	14,5	3,0	18,2	2,4	3,0	12,6
No lo sé	1,0	0,8	1,3	1,5	0,0	2,8	1,5	1,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	773	476	297	66	456	251	66	707

(1) Solo responde el profesorado que trabaja en centros con el PBCM.

Ocho de cada diez docentes (80,7%) consideran que la profundidad de los contenidos sería mayor si las asignaturas o materias se hubieran impartido en castellano (Tabla 3.8). Esta

proporción es significativamente más elevada entre quienes no son habilitables (100,0%) o no están habilitados (93,6%), y entre el profesorado de atención a la diversidad (100,0%).

Tabla 3.8. Profundidad de los contenidos si las asignaturas impartidas en inglés se hubieran impartido en castellano¹ (%)

	Etapas educativas			Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado	
	Total	CEIP	IES	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
Igual	17,7	15,8	20,9	0,0	28,5	2,8	0,0	19,4
Mayor	80,7	83,0	77,1	100,0	70,8	93,6	100,0	78,9
Menor	0,8	0,6	1,0	0,0	0,7	1,2	0,0	0,8
No lo sé	0,8	0,6	1,0	0,0	0,0	2,4	0,0	0,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	773	476	297	66	456	251	66	707

(1) Solo responde el profesorado que trabaja en centros con el PBCM.

Casi uno de cada cuatro docentes (23,9%) considera que el alumnado solo conoce en inglés los contenidos de las asignaturas o materias impartidas en inglés (Tabla 3.9). Esta proporción es significativamente más elevada entre el profesorado no habilitados (36,3%) o no habilitable (39,4%), y entre el de atención a la diversidad (39,4%). Algo más de uno de cada dos (55,0%) considera que, aunque el alumnado conoce los contenidos tanto en inglés como en castellano, existe vocabulario que solamente conoce en inglés; un dato estable entre las diferentes etapas y tipos de profesorado. Solo uno de cada cinco docentes (18,6%) considera que lo estudiado en inglés también es dominado en castellano, siendo más frecuente esta respuesta entre el de Secundaria (22,6%) que entre el de Primaria (16,2%); y entre el habilitado (28,1%) que entre el no habilitado (5,6%) o no habilitable (3,0%).

Tabla 3.9. Aprendizaje en castellano de los contenidos impartidos en inglés¹ (%)

	Etapas educativas			Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado	
	Total	CEIP	IES	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
Sí lo aprenden	18,6	16,2	22,6	3,0	28,1	5,6	3,0	20,1
Casi, pero hay vocabulario que solo conocen en inglés	55,0	56,3	52,9	53,0	57,0	51,8	53,0	55,2
No, solo lo saben en inglés	23,9	25,0	22,2	39,4	14,9	36,3	39,4	22,5
No lo sé	2,5	2,5	2,4	4,5	0,0	6,4	4,5	2,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	773	476	297	66	456	251	66	707

(1) Solo responde el profesorado que trabaja en centros con el PBCM.

Cuatro de cada diez docentes (40,5%) consideran que no existe coordinación para trabajar en castellano los contenidos de las asignaturas impartidas en inglés (Tabla 3.10), existiendo significativas diferencias entre el profesorado de Primaria (33,8%) y el de Secundaria (48,5%). Cuando esa coordinación existe, la percepción más extendida es que no se realiza de forma sistemática, sino que depende de la voluntad del profesorado (25,1%); una opinión significativamente más frecuente en Primaria (31,7%) que en Secundaria (17,4%). En el caso del profesorado de Primaria la coordinación más mencionada es la realizada a través de las cotutorías (22,6%) y en el de Secundaria, la realizada a través del coordinador/a de bilingüismo (19,4%). Un 15,4% del profesorado afirma no conocer cómo se realiza dicha coordinación.

Tabla 3.10. Estrategias de centro para facilitar la adquisición en castellano de los contenidos de las asignaturas o materias impartidas en inglés¹ (respuesta múltiple) (%)

	Etapas educativas			Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado	
	Total	CEIP	IES	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
No existe coordinación ²	40,5	33,8	48,5	41,5	42,0	37,1	30,3	41,3
A través del coordinador de bilingüismo	14,8	10,9	19,4	11,7	14,4	17,5	7,6	15,4
Depende, hay quienes se coordinan y quienes no	25,1	31,7	17,4	24,6	26,3	23,5	37,9	24,1
A través de cotutorías ³	22,6	22,6	–	10,6	25,6	22,2	10,6	24,6
El centro establece un vocabulario mínimo	4,0	4,2	3,5	0,0	4,4	4,8	0,0	4,5
Existe un programa específico desde el área de Lengua Castellana	7,9	10,1	1,7	3,0	7,7	11,1	3,0	8,4
No lo sé	15,4	10,5	19,6	22,4	0,0	10,8	18,5	14,9
N	879	477	402	171	457	251	66	813

(1) Solo responde el profesorado que trabaja en centros con el PBCM.

(2) La respuesta "No existe coordinación" era incompatible con el resto de respuestas.

(3) Solo responde el profesorado que trabaja en CEIP con el PBCM.

En relación con los efectos de impartir las asignaturas o materias en inglés sobre el dominio de la lengua castellana, dos de cada tres docentes (66,0%) consideran que reduce la amplitud del vocabulario en castellano (Tabla 3.11). Algo más de uno de cada dos detecta un incremento del

número de faltas de ortografía (54,4%), mayores dificultades para resumir y redactar (54,5%); y casi uno de cada dos (46,4%), mayores dificultades para la comprensión lectora. Solo un 12,7% afirma que no se perciben efectos sobre la lengua castellana.

La consideración de los efectos negativos es mayor entre el profesorado de Secundaria que entre el de Primaria, entre el no habilitado y no habilitable que entre el habilitado, y entre el profesorado especializado en atención a la diversidad con respecto al resto del profesorado. Por ejemplo, el efecto más mencionado –la reducción de la amplitud del vocabulario– es señalado por el 92,4% del profesorado especialista en atención a la diversidad, el 88,9% del no habilitable y el 73,3% del no habilitado, mientras que en el caso del profesorado habilitado lo señala el 53,4%; existiendo poca diferencia entre el profesorado de Primaria (63,7%) y el de Secundaria (68,7%). La mayor diferencia entre etapas se da en la valoración del aumento en el número de faltas de ortografía en castellano que es significativamente mayor entre el profesorado de Secundaria (60,0%) que entre el de Primaria (49,7%).

Tabla 3.11. Consecuencias de la enseñanza en inglés sobre el dominio de la lengua castellana¹ (respuesta múltiple) (%)

	Etapas educativas			Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado	
	Total	CEIP	IES	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
Mayores dificultades para resumir y redactar	54,5	51,2	58,5	63,2	45,5	64,9	65,2	53,6
Incremento número faltas de ortografía	54,4	49,7	60,0	70,8	43,3	65,3	66,7	53,4
Reducción de amplitud de vocabulario en castellano	66,0	63,7	68,7	88,9	53,4	73,3	92,4	63,8
Aumento dificultades comprensión lectora	46,4	44,7	48,5	55,0	34,4	62,5	56,1	45,6
Ninguna de las anteriores ²	12,7	14,0	11,2	2,3	19,9	6,8	0,0	13,8
No lo sé ²	8,2	7,1	9,5	3,5	12,0	4,4	1,5	8,7
N	879	477	402	171	457	251	66	813

(1) Solo responde el profesorado que trabaja en centros con el PBCM

(2) Las respuestas "Ninguna de las anteriores" y "No lo sé" eran incompatibles con el resto de respuestas.

D. Repercusión del PBCM sobre la evaluación de los aprendizajes

Ocho de cada diez docentes (82,7%) consideran que los contenidos de la materia son el aspecto más importante a la hora de evaluar las asignaturas o materias impartidas en inglés (Tabla 3.12). En el caso de Secundaria este porcentaje es del 92,4%, mientras que en Primaria es del 78,8%. Uno de cada cinco docentes (21,8%) de Educación Primaria da tanta importancia al dominio de la materia como al del inglés, mientras que en el caso del profesorado de Secundaria este porcentaje es tres veces menor, un 7,6%.

Tabla 3.12. Prevalencia entre el conocimiento del inglés y de la materia en las pruebas objetivas¹ (%)

	Total	CEIP	IES
Conocimiento de la materia/asignatura	82,7	78,8	92,4
Conocimiento del inglés	0,9	1,4	0,0
Ambos por igual	16,4	21,8	7,6
Total	100,0	100,0	100,0
N	457	285	172

(1) Solo responde el profesorado habilitado que trabaja en centros con el PBCM.

Casi siete de cada diez docentes (66,5%) consideran que las pruebas objetivas de las asignaturas impartidas en inglés experimentan cambios en comparación con las que se hubieran realizado si se hubieran impartido en castellano (Tabla 3.13). La consideración de que cambian bastante es significativamente mayor entre el profesorado de Primaria (41,6%) que entre el de Secundaria (23,2%); y entre el no habilitado (43,0%) y no habilitable (36,4%) que entre el habilitado (29,6%). Algo más de dos de cada diez docentes (23,7%) consideran que no existen diferencias en las pruebas, un porcentaje que es mayor entre el profesorado de Secundaria (38,7%) que entre el de Primaria (14,3%), y entre el profesorado habilitado (32,7%) que entre el no habilitado (9,6%) o no habilitable (15,2%).

Tabla 3.13. Naturaleza de las pruebas objetivas en las materias impartidas en inglés con respecto a las que se hubieran realizado de impartirse en castellano¹ (%)

	Total	Etapas educativa			Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado	
		CEIP	IES		No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
Cambian bastante	34,5	41,6	23,2		36,4	29,6	43,0	36,4	34,4
Hay ligeros cambios de metodología	32,0	34,7	27,6		13,6	37,7	26,3	13,3	33,7
Idénticas a las que se harían si se hubieran impartido en castellano	23,7	14,3	38,7		15,2	32,7	9,6	15,2	24,5
No lo sé	9,8	9,5	10,4		34,8	0,0	21,1	34,8	7,5
Total	100,0	100,0	100,0		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	773	476	297		66	456	251	66	707

(1) Solo responde el profesorado que trabaja en centros con el PBCM.

Entre quienes opinan que las pruebas objetivas experimentan cambios, siete de cada diez docentes (70,8%) consideran que existe un predominio de ejercicios de unir con flechas, rellenar huecos o nombrar elementos de una ilustración (Tabla 3.14). Una práctica significativamente más frecuente para el profesorado de Primaria (76,0%) que para el de Secundaria (58,3%), para el profesorado de atención a la diversidad (78,8%) que para el resto del profesorado (70,3%), y para el profesorado no habilitado (77%) o no habilitable (78,8%) que para el habilitado (66,4%).

Algo más de seis de cada diez docentes (62,5%) consideran que existe una disminución de la cantidad de ejercicios que requieren redactar en inglés. Un 57% afirma que los enunciados se adaptan a los conocimientos que el alumnado tiene en inglés y para un porcentaje similar (54,7%) existe una reducción o simplificación de contenidos. No existen diferencias resaltables en función de la etapa o del tipo de profesorado, salvo en la “reducción o simplificación de los contenidos”, señalada por el 72,7% del profesorado de atención a la diversidad y por el 53,4% del resto del profesorado.

Tabla 3.14. Cambios más relevantes que experimentan las pruebas objetivas¹ (respuesta múltiple) (%)

	Etapa educativa			Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado	
	Total	CEIP	IES	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
Predominan ejercicios de unir con flechas, rellenar huecos o nombrar elementos de una ilustración	70,8	76,0	58,3	78,8	66,4	77,0	78,8	70,3
Enunciados se adaptan al conocimiento del alumnado en inglés (suele ser inferior al de castellano)	57,0	55,6	60,3	63,6	58,6	52,9	63,6	56,5
Disminución cantidad de ejercicios que requieren redactar en inglés	62,5	62,8	61,6	63,6	68,1	52,3	63,6	62,4
Reducción o simplificación de contenidos	54,7	53,2	58,3	72,7	50,8	58,0	72,7	53,4
N	514	363	151	33	307	174	33	481

(1) Solo responde el profesorado que trabaja en centros con el PBCM que contestó “Cambian bastante” o “Hay ligeros cambios de metodología” en la pregunta anterior.

E. Impacto del PBCM en la función tutorial

La práctica mayoría del profesorado de CEIP con el PBCM (84,8%) afirma que en sus centros se lleva a cabo la cotutoría –dos docentes cotutorizan a dos grupos clase simultáneamente– frente a un 15,2% que indica que en sus centros no existe dicha práctica.

Cuatro de cada diez docentes (39,4%) afirman que es muy positivo que dos docentes cotutoricen un grupo (Tabla 3.15). Esta valoración es mantenida por uno de cada dos docentes habilitados (48,4%), pero solo por uno de cada cuatro no habilitados (27,7%) o casi uno de cada cuatro docentes especialistas en atención a la diversidad (23,7%). Algo más de tres de cada diez docentes (32,7%) afirman que la acción tutorial se dificulta mucho como consecuencia de tener el doble de alumnado, un porcentaje que es significativamente mayor entre el profesorado no habilitado (48,7%) que entre el habilitado (25,0%). Dos de cada diez docentes (21,9%) afirman que se limita el número de reuniones que pueden hacerse con las familias, un porcentaje que también es significativamente mayor entre el no habilitado (33,6%) que entre el habilitado (19,1%). Algo más de tres de cada diez docentes (29,7%) afirman que la cotutoría ayuda a coordinar los contenidos en ambas lenguas, valor que desciende al 21,0% entre el profesorado no habilitado. Por último, dos de cada diez docentes (21,4%) afirman que la cotutoría desdibuja la idea de tutor/a, un porcentaje que es mayor entre el profesorado no habilitado (26,1%) que entre el habilitado (19,9%).

Tabla 3.15. Valoración de la cotutoría en Primaria¹ (respuesta múltiple) (%)

	Habilitación del profesorado				Tipo de profesorado	
	Total	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
En mi centro no hay cotutoría ²	15,2	23,7	13,7	14,3	23,7	13,9
Es muy positivo que dos personas cotutoricen dos grupos	39,4	23,7	48,4	27,7	23,7	41,9
Permite la coordinación entre los contenidos impartidos en inglés y en castellano	29,7	28,8	34,0	21,0	28,8	29,9
Limita el número de reuniones que se pueden realizar con las familias	21,9	10,2	19,1	33,6	10,2	23,7
Al tener el doble de alumnado, la acción tutorial se dificulta mucho	32,7	33,9	25,0	48,7	33,9	32,5
Se desdibuja la idea de tutor/a	21,4	18,6	19,9	26,1	18,6	21,9
Otro	6,7	3,4	7,8	5,9	3,4	7,2
N	434	59	256	119	59	375

(1) Solo responde el profesorado de CEIP con PBCM.

(2) La respuesta "No existe coordinación" era incompatible con el resto de respuestas.

Al preguntar por la lengua en la que se lleva a cabo la acción tutorial en los CEIP, una amplia mayoría la realiza en castellano (69,8%) o en ambas lenguas indistintamente (24%) (Tabla 3.16). Tan solo un 5,5% afirma que las tutorías se realizan en inglés, usando el castellano cuando es imprescindible; y únicamente el 0,7% indica que en su centro la acción tutorial se realiza íntegramente en inglés.

Tabla 3.16. Lengua en la que se lleva a cabo la tutoría en Educación Primaria¹ (%)

	Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado		
	Total	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
En ambas lenguas indistintamente	24,0	22,0	23,8	25,2	22,0	24,3
En inglés, usando el castellano cuando es imprescindible	5,5	3,4	7,4	2,5	3,4	5,9
Siempre en castellano	69,8	74,6	67,6	72,3	74,6	69,1
Siempre en inglés	0,7	0,0	1,2	0,0	0,0	0,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	434	59	256	119	59	375

(1) Solo responde el profesorado de CEIP con PBCM.

Al preguntar por la lengua en la que se lleva a cabo la sesión de tutoría en los IES, algo más de la mitad del profesorado (52,9%) afirma que se realiza en inglés en los grupos de la modalidad Sección y en castellano en los grupos de la modalidad Programa (Tabla 3.17). Una afirmación menos frecuente entre el profesorado especialista en atención a la diversidad (33,3%). Cuatro de cada diez docentes (42,9%) afirman que la tutoría se realiza en castellano en todos los grupos, una opinión más frecuente entre el profesorado de atención a la diversidad (58,3%) que entre el resto del profesorado (42,5%), y entre el no habilitable (50,6%) que entre el habilitado (38%). Un 4,1% del profesorado afirma que se realiza en inglés tanto en los grupos de Sección como en algunos de Programa.

Tabla 3.17. Lengua en la que se lleva a cabo la tutoría en Educación Secundaria¹ (%)

	Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado		
	Total	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
En castellano en todos los grupos	42,9	50,6	38,0	46,4	58,3	42,5
En inglés en los grupos de Sección y en castellano en los de Programa	52,9	46,0	58,7	47,3	33,3	53,5
En inglés en los grupos de Sección y en algunos de Programa	4,1	3,4	3,3	6,4	8,3	4,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	410	87	213	110	12	398

(1) Solo responde el profesorado de CEIP con PBCM.

Cerca de nueve de cada diez docentes de Educación Secundaria afirman que la realización de la sesión de tutoría en inglés dificulta la acción tutorial –mucho (52,6%) o algo (32,5%)– (Tabla 3.18), una respuesta que se muestra consistente entre el profesorado con independencia de la habilitación. Algo más de uno de cada diez (13,7%) encuentra que la acción tutorial es independiente de la lengua en que se realice y un 1,3% afirma que realizarla en inglés mejora la acción tutorial.

Tabla 3.18. Valoración de la realización de la sesión de tutoría en inglés en Educación Secundaria¹ (%)

	Habilitación del profesorado			
	Total	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado
Dificulta algo la acción tutorial	32,5	23,3	32,6	39,0
Dificulta mucho la acción tutorial	52,6	55,8	52,3	50,8
La acción tutorial es independiente de la lengua que se use	13,7	20,9	13,6	8,5
Mejora la acción tutorial	1,3	0,0	1,5	1,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
N	234	43	132	59

(1) Solo responde el profesorado de IES con PBCM.

Conclusiones

La mayoría del profesorado habilitado utiliza el inglés todo el tiempo en las asignaturas que se imparten en dicha lengua; aunque, entre ellos, la gran mayoría afirma utilizar el castellano para la gestión del aula y para asegurar la comprensión.

Cerca de ocho de cada diez docentes habilitados de Educación Primaria (entre el 72,4% y el 77,4% en función de la asignatura) y cerca de siete de cada diez de Educación Secundaria (64,5%) utilizan el inglés todo el tiempo, aunque son una minoría quienes afirman no utilizar el castellano ni siquiera para hacer aclaraciones (entre el 15,4% y el 22,1% en función de la asignatura en Primaria, y el 14,5% en Secundaria). Mientras que casi dos de cada diez docentes utilizan el castellano de forma muy destacada (entre el 16,9% y el 18,8% en Primaria, y el 11,6% en Secundaria).

Siete de cada diez docentes (72,5%) lo utiliza para la aclaración de conceptos complejos y cuatro de cada diez (38,9%) para traducir vocabulario del inglés, lo que pone de relieve la dificultad de abordar ciertos contenidos exclusivamente en inglés sin la utilización alternativa de la lengua materna y la extranjera (translenguaje). Seis de cada diez docentes (59%) utilizan el castellano para la gestión de la convivencia del aula y dos de cada diez (22,9%) para explicitar tareas, una muestra de que hacer frente a situaciones que requieren un uso efectivo de la comunicación hace preciso la utilización de la lengua en la que profesorado y alumnado son plenamente competentes. Es destacable que la utilización del castellano es significativamente más frecuente por parte del profesorado de Secundaria que por el de Primaria.

La mayoría del profesorado observa en el aula situaciones o conductas problemáticas atribuibles al uso del inglés.

La gran mayoría del profesorado (88,4%) observa conductas o señales en su alumnado que indican dificultades atribuibles al uso del inglés como lengua vehicular. Las más señaladas son la falta de participación en las clases (77,8%) y la desconexión o falta de atención (74,8%). En menor medida, pero con porcentajes significativos, se indican los malos resultados en los exámenes (44,2%) y el hecho de molestar en clase. Solo un 11,6% del profesorado no observa ninguna de estas señales.

Casi la totalidad del profesorado identifica en su alumnado problemas de expresión oral y escrita en inglés.

La práctica totalidad del profesorado (93,2%) identifica situaciones de enseñanza en las que el alumnado muestra dificultades por ese motivo, siendo las más frecuentes el desarrollo de las producciones escritas (76,6%), los debates de toda la clase (65,3%) y las presentaciones orales (55,7%). También, aunque menos frecuentes, se identifican dificultades al trabajar por pequeños grupos (29,7%) o en parejas (20,6%).

La mitad del profesorado considera que, de forma general para el conjunto del alumnado, existen bastantes o muchas dificultades en las competencias lingüísticas en inglés vinculadas a la expresión tanto oral (50,3%) como escrita (64,1%). Incluso en el caso de la competencia con menor dificultad percibida, la comprensión oral, uno de cada cuatro docentes (26,5%) considera que presenta bastante o mucha dificultad. Es necesario resaltar que, en el caso de Educación Primaria, la comprensión

escrita también aparece como una competencia donde cuatro de cada diez docentes (42,8%) observan dificultades generalizadas en su alumnado. En el caso de Educación Secundaria las dificultades se siguen observando, con solo un pequeño porcentaje del profesorado que afirma que su alumnado no experimenta ninguna dificultad (entre el 6,4% y el 15,7%, en función de la competencia); y ello, cuando ha existido una separación del alumnado al comienzo de la etapa y aquel con mejor nivel de inglés es el que ha permanecido en la modalidad Sección. Aunque la gran mayoría del profesorado observa dificultades atribuibles al uso del inglés, de nuevo es mayoritaria la opinión más crítica del profesorado no habilitado y del de atención a la diversidad.

Impartir las asignaturas en inglés afecta negativamente al nivel de comprensión del alumnado.

Una amplia mayoría del profesorado, tanto de Primaria como de Secundaria, considera que impartir las asignaturas en inglés afecta negativamente al nivel de comprensión por parte del alumnado (87,2%) y reduce la profundidad de los contenidos abordados (80,7%). También ocho de cada diez docentes (78,9%) consideran que, al menos, existe parte del vocabulario propio de las áreas que el alumnado sólo conoce en inglés, mientras que solo dos de cada diez (18,6%) consideran que el alumnado también aprende en castellano los contenidos de las asignaturas impartidas en inglés.

Impartir íntegramente las asignaturas o materias en inglés reduce la amplitud del vocabulario en castellano, aumenta las faltas de ortografía y perjudica a la competencia de resumir y redactar en esta lengua.

Son mayoría quienes consideran que el hecho de impartir íntegramente las asignaturas en inglés tiene efectos negativos sobre la lengua castellana al reducir la amplitud de vocabulario (66,0%), incrementar el número de faltas de ortografía (54,4%) y afectar a la competencia para resumir y redactar (54,5%). Estos efectos parecen ser todavía más patentes en Secundaria que en Primaria (p.ej., el incremento del número de faltas de ortografía, que es respectivamente del 60,0% y el 49,7%), lo que parece mostrar un efecto acumulativo en el transcurso de la escolarización.

Es frecuente observar problemas de coordinación entre el profesorado para asegurar que los contenidos impartidos en inglés se adquieren también en castellano.

Una mayoría del profesorado (65,6%) considera que o bien no existe coordinación dentro del centro para facilitar la adquisición en castellano de los contenidos de las asignaturas o materias impartidas en inglés, o que esta coordinación no es sistemática y depende de la buena voluntad del profesorado. En el caso de Educación Primaria, sólo uno de cada cuatro docentes (22,6%) considera que las tutorías dan respuesta a esta recomendación legal.

En las pruebas objetivas, el profesorado prioriza la evaluación de los contenidos sobre la del nivel de inglés, algo que ocurre más en Secundaria que en Primaria.

Aunque la mayoría del profesorado (82,7%) afirma dar más importancia en las pruebas objetivas a la evaluación de los contenidos de la materia que al del nivel del inglés, existe una clara diferencia en función de la etapa educativa; mientras que en Secundaria el peso es claramente de la materia (92,4%), en Primaria, siendo mayoritario (78,8%) una parte significativa del profesorado (21,8%) incluye también la valoración del inglés. Este dato podría indicar que, en Educación Primaria el hecho de que el alumnado (o parte de él) todavía tenga dificultades con el idioma extranjero puede hacer

que una parte del profesorado perciba imprescindible prestar atención a la evaluación de ambos aspectos, al entender que el objetivo de dominar el inglés es tan importante, si no más, que dominar el contenido de las asignaturas; mientras que en Secundaria, una vez conseguido el nivel de inglés suficiente para seguir con “soltura” el aprendizaje en esa lengua por parte del alumnado que asiste a la modalidad Sección, el profesorado se centra fundamentalmente en la evaluación de la materia,

La evaluación en inglés de una asignatura o materia suele conllevar la adaptación de las pruebas objetivas con respecto a las que se harían si se hubiera impartido en castellano.

El 66,5% del profesorado afirma que se producen cambios en las pruebas objetivas como consecuencia de tener que evaluar los aprendizajes en inglés, una impresión que en el caso de Educación Primaria es todavía mayor (75,3%). Entre quienes consideran que experimentan cambios existe una valoración mayoritaria de que estos cambios consisten en (a) la adaptación de las pruebas mediante la modificación del tipo de ejercicios con predominio de los que se centran en unir con flechas o rellenar huecos (70,8%) o la modificación de enunciados (57%), (b) su empobrecimiento con una disminución de las respuestas que implican redactar (62,5%) y c) la simplificación o reducción de los contenidos (54,7%). Es posible que, con estos cambios, el profesorado esté tratando de evitar que la falta de competencia expresiva del alumnado en la lengua extranjera tanto oral como escrita (véase *supra*) afecte negativamente a los resultados en las calificaciones finales de las asignaturas o materias impartidas en inglés.

La cotutoría en el PBCM es valorada negativamente por más de la mitad del profesorado de Educación Primaria.

En Educación Primaria, la cotutoría es una práctica mayoritaria (84,8%) en los CEIP con el PBCM. Sin embargo, es valorada positivamente por menos de la mitad del profesorado (39,4%). Para uno de cada tres docentes (32,7%) la acción tutorial se dificulta mucho como consecuencia de tutorizar al doble de alumnado y para siete de cada diez (71,3%) no sirve para coordinar los contenidos en ambas lenguas. Además, dos de cada diez docentes (21,4%) considera que desdibuja la figura del tutor/a. Al analizar las respuestas en función de la habilitación se observa que el profesorado no habilitado es más crítico con la cotutoría, al igual que el profesorado de atención a la diversidad, siendo una de las preguntas del cuestionario con opiniones más diferentes entre el profesorado habilitado y no habilitado.

Una gran mayoría de docentes afirma que el uso del inglés dificulta la acción tutorial.

Cuando la tutoría se realiza en inglés, como es prescriptivo por ley en la modalidad Sección y optativo en la modalidad Programa, la práctica totalidad del profesorado (85,1%) afirma que dificulta algo o mucho la acción tutorial (32,5% y 52,6%, respectivamente). Siete de cada diez docentes de Educación Primaria (69,8%) afirma que la acción tutorial (resolución de conflictos, dinámicas de cohesión de grupo, etc.) se realiza siempre en castellano, pero uno de cada cuatro (24,0%) afirma que se realiza indistintamente en inglés y castellano. En el caso de la Educación Secundaria, algo más de la mitad del profesorado de esta etapa (52,9%) afirma que la hora de tutoría se realiza mayoritariamente en castellano en los grupos de Programa y en inglés en los grupos de Sección, mientras que algo menos de la mitad del profesorado (42,9%) afirma que las tutorías se realizan en castellano en todos los grupos con independencia de la modalidad.

En palabras del profesorado

*Con una metodología CLIL adecuada, la enseñanza bilingüe **permite obtener adecuadamente conocimientos de una materia utilizando una lengua no materna** de manera vehicular, y tras la interiorización del contenido, **el alumnado es capaz de explicar el proceso en esa lengua y la materna.***

PROFESORA DE BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA
HABILITADA EN IES CON PBCM

El impacto en el aprendizaje de otras áreas importantes y en la estructuración del lenguaje, el pensamiento, y por tanto la capacidad de análisis y espíritu crítico. La devaluación de la figura del tutor a edades muy tempranas, en las que es fundamental.

PROFESORA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

*La comunicación efectiva es esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hacerlo en otro idioma es perjudicarla. **No hay una justificación real en que enseñar física y química en inglés (p.e.) mejore la competencia en inglés. Sí la hay en que empeora la competencia en física y química.***

PROFESOR DE FÍSICA Y QUÍMICA
EN IES SIN PBCM

*Aunque soy del Departamento de inglés y llevo más de 30 años impartiendo inglés, el modelo bilingüe de la Comunidad de Madrid me parece un fracaso y en la FP es aún peor. **Los alumnos mejoran el inglés pero en detrimento de los conocimientos en las materias.***

PROFESORA DE INGLÉS EN FP
EN IES CON PROGRAMA PROPIO DE ENSEÑANZA EN
ALGÚN MÓDULO PROFESIONAL EN LENGUA EXTRANJERA

Se implantó de forma apresurada basada en estudios de demanda de mercado y no en estudios pedagógicos y con ausencia de un proyecto piloto. **Sacrifica totalmente el contenido de las materias en inglés y el uso del castellano a cambio de subir relativamente el nivel de inglés. Ello hace que los alumnos no participen en las clases y se elimina todo debate o reflexión por falta de dominio de una lengua que no es materna.**

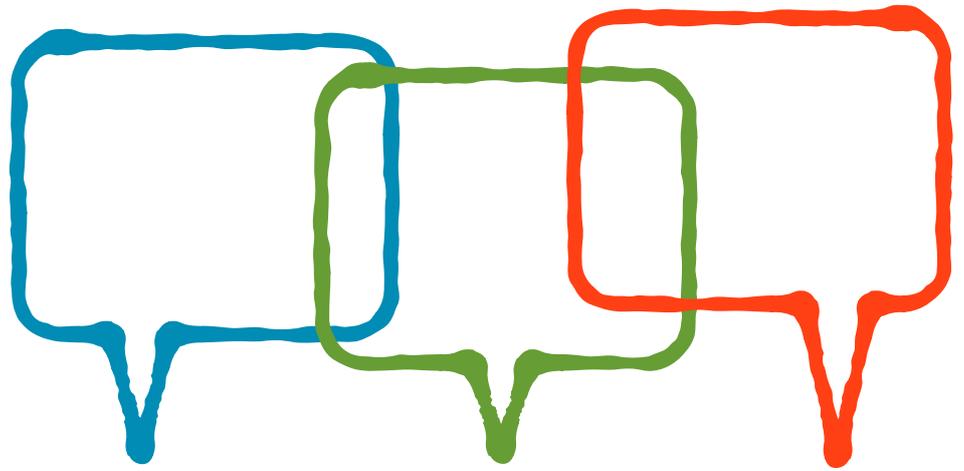
PROFESOR DE GEOGRAFÍA E HISTORIA
HABILITADO EN IES CON PBCM

Estamos creando **analfabetos que tendrán un C1. Inglés para no tener nada que decir.**

PROFESORA DE GEOGRAFÍA E HISTORIA
NO HABILITADA EN IES CON PBCM

No se ha tenido en cuenta la complejidad de las materias. **Es imposible que el alumnado con niveles inferiores a C1 sea capaz de expresar y explicar procesos y aprendizajes, tampoco de comprenderlos.**

PROFESORA DE GEOGRAFÍA E HISTORIA
HABILITADA EN IES CON PBCM



4. Organización del centro vinculada a su participación en el PBCM

Capítulo 4

Organización del centro vinculada a su participación en el PBCM

Este capítulo recoge las consecuencias que causa el PBCM en la organización de los centros de Educación Primaria y Secundaria.

Se analizan aspectos relacionados con la organización de grupos en Educación Primaria (formación de los grupos, dobles, asignaturas) y en Educación Secundaria (horario, materias, formación, características y nivel de los grupos en función de la modalidad), los cambios entre modalidades del PBCM en Secundaria (de Programa a Sección y viceversa), y las implicaciones de las actuaciones de los auxiliares de idiomas (preparación pedagógica y funciones); así como la presentación del alumnado a pruebas externas (perfil del alumnado presentado y criterios).

El capítulo tiene la siguiente estructura:

- A. Organización de grupos en Educación Primaria.
- B. Organización de grupos en Educación Secundaria.
- C. Cambios de modalidad en Educación Secundaria.
- D. Auxiliares y pruebas externas.

A. Organización de grupos en Educación Primaria

La práctica totalidad del profesorado de Educación Primaria (88%) afirma que los grupos-clase se forman con independencia del nivel de inglés (Tabla 4.1), una proporción que es significativamente menor entre el profesorado de atención a la diversidad (82%).

Casi uno de cada diez docentes (8,9%) señala que son otros los criterios que se utilizan para agrupar al alumnado y tan solo un 3,1% responde que el nivel de inglés es una característica determinante a la hora de crear las clases.

Tabla 4.1. Formación de los grupos-clase en Educación Primaria¹ (%)

	Total	Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado	
		No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
Con independencia del nivel de inglés	88,0	82,0	88,4	89,1	82,0	88,9
En función del nivel de inglés	3,1	8,2	4,1	1,5	8,2	2,3
Otro	8,9	9,8	7,4	9,4	9,8	8,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	449	61	121	267	61	388

(1) Solo responde el profesorado de CEIP con PBCM.

Algo menos de dos de cada diez docentes (16%) considera que los desdobles en determinadas asignaturas se hacen en función del nivel de inglés (Tabla 4.2), siendo esta respuesta más frecuente entre el profesorado no habilitado (18,2%) y el de atención a la diversidad (23%). Y algo más de dos de cada diez (21,8%) afirma que se realizan con independencia de este nivel. Seis de cada diez docentes de Educación Primaria (62,1%) afirman que no se hacen desdobles, siendo esta respuesta más frecuente entre el profesorado habilitado (69,7%).

Tabla 4.2. Desdobles en Educación Primaria¹ (%)

	Total	Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado	
		No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
Con independencia del nivel de inglés	21,8	32,8	16,9	27,3	32,8	20,1
En función del nivel de inglés	16,0	23,0	13,5	18,2	23,0	14,9
No se hacen desdobles	62,1	44,3	69,7	54,5	44,3	64,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	449	61	267	121	61	388

(1) Solo responde el profesorado de CEIP con PBCM.

En el caso de Ciencias Naturales, Educación Plástica y Ciencias Sociales, uno de cada dos docentes de Educación Primaria (54,8%, 53,9% y 50,8%, respectivamente) afirma que la política del centro es la utilización exclusiva del inglés (Tabla 4.3), mientras que la política de utilización ocasional del castellano para hacer aclaraciones es señalada aproximadamente por cuatro de cada diez (42,1%, 38,1% y 36,5%, respectivamente). Con respecto a las asignaturas que pudiéndose impartir en inglés siempre se imparten en castellano, seis de cada diez docentes (57%) afirman que esta política se aplica en la asignatura de Música, uno de cada tres en Educación Física (34,3%), y alrededor de uno de cada diez docentes en Ciencias Naturales (10,2%) y en Educación Plástica (7,4%).

Tabla 4.3. Política del centro sobre las asignaturas AICLE¹ (%)

	Ciencias Naturales	Ciencias Sociales	Música	Plástica	Educación Física
Ocasionalmente se utiliza el castellano (para aclaraciones)	42,1	36,5	20,3	38,1	31,0
Siempre en castellano	1,3	10,2	57,0	7,3	34,3
Siempre en inglés	54,8	50,8	20,9	53,9	33,4
Una sesión semanal en castellano	1,8	2,4	1,8	0,7	1,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	449	449	449	449	449

(1) Solo responde el profesorado habilitado que trabaja en colegios con el PBCM.

Algo más de la mitad del profesorado (54,8%) afirma que la política del centro en relación con las Ciencias Naturales (Natural Science) es la utilización exclusiva del inglés (Tabla 4.4), una proporción que es significativamente mayor entre el profesorado no habilitado (63,6%) y no habilitable (59%). Cuatro de cada diez docentes de Primaria (42,1%) señalan que la política del centro es la utilización ocasional del castellano para aclaraciones, un porcentaje que es significativamente menor entre el profesorado no habilitado (31,4%). Solo un 1,3% afirma que no se imparte en inglés.

Tabla 4.4. Política del centro sobre las asignaturas AICLE: Ciencias Naturales¹ (%)

	Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado		
	Total	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
Ocasionalmente se utiliza el castellano (para aclaraciones)	42,1	39,3	47,6	31,4	39,3	42,5
Siempre en castellano	1,3	0,0	1,5	1,7	0,0	1,5
Siempre en inglés	54,8	59,0	49,8	63,6	59,0	54,1
Una sesión semanal en castellano	1,8	1,6	1,1	3,3	1,6	1,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	449	61	267	121	61	388

(1) Solo responde el profesorado de CEIP con PBCM.

La mitad del profesorado de Educación Primaria (50,8%) afirma que la política del centro en relación con la asignatura de Ciencias Sociales (Social Science) es la utilización exclusiva del inglés (Tabla 4.5), una proporción que es significativamente mayor entre el profesorado no habilitado (59,5%) y no habilitable (55,7%). Algo más de un tercio (36,5%) señala que la política del centro es la utilización ocasional del castellano para aclaraciones, una proporción que es significativamente

menor entre el profesorado no habilitado (25,6%). Uno de cada diez docentes (10,2%) afirma que la política del centro es que no se imparta en inglés esta asignatura.

Tabla 4.5. Política del centro sobre las asignaturas AICLE: Ciencias Sociales¹ (%)

	Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado		
	Total	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
Ocasionalmente se utiliza el castellano (para aclaraciones)	36,5	36,1	41,6	25,6	36,1	36,6
Siempre en castellano	10,2	6,6	10,5	11,6	6,6	10,8
Siempre en inglés	50,8	55,7	45,7	59,5	55,7	50,0
Una sesión semanal en castellano	2,4	1,6	2,2	3,3	1,6	2,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	449	61	267	121	61	388

(1) Solo responde el profesorado de CEIP con PBCM.

Seis de cada diez docentes de Educación Primaria (57%) afirman que la política del centro es que la asignatura de Música no se imparta en inglés (Tabla 4.6), un porcentaje que es significativamente mayor entre el profesorado no habilitado (68,6%). Dos de cada diez docentes de Primaria (20,3%) señalan que la política del centro es la utilización ocasional del castellano para aclaraciones, proporción significativamente menor entre el profesorado no habilitado (13,2%). También dos de cada diez (20,9%) afirman que la política es la utilización exclusiva del inglés.

Tabla 4.6. Política del centro sobre las asignaturas AICLE: Música¹ (%)

	Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado		
	Total	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
Ocasionalmente se utiliza el castellano (para aclaraciones)	20,3	27,9	21,7	13,2	27,9	19,1
Siempre en castellano	57,0	49,2	53,6	68,6	49,2	58,2
Siempre en inglés	20,9	19,7	23,6	15,7	19,7	21,1
Una sesión semanal en castellano	1,8	3,3	1,1	2,5	3,3	1,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	449	61	267	121	61	388

(1) Solo responde el profesorado de CEIP con PBCM.

Algo más de la mitad del profesorado de Educación Primaria (53,9%) afirma que la política del centro en relación con la Educación Plástica es la utilización exclusiva del inglés (Tabla 4.7). Cuatro de cada diez docentes (38,1%) señalan que la política es la utilización ocasional del castellano para aclaraciones, una proporción significativamente menor entre el profesorado no habilitado (25,6%). Algo menos de uno de cada diez docentes (7,3%) afirma que esta asignatura no se imparte en inglés, un porcentaje que es significativamente mayor entre el profesorado no habilitado (10,7%) y el no habilitable (19,7%).

Tabla 4.7. Política del centro sobre las asignaturas AICLE: Educación Plástica¹ (%)

	Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado		
	Total	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
Ocasionalmente se utiliza el castellano (para aclaraciones)	38,1	42,6	42,7	25,6	42,6	37,4
Siempre en castellano	7,3	19,7	3,0	10,7	19,7	5,4
Siempre en inglés	53,9	36,1	53,9	62,8	36,1	56,7
Una sesión semanal en castellano	0,7	1,6	0,4	0,8	0,5	0,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	449	61	267	121	61	388

(1) Solo responde el profesorado de CEIP con PBCM.

Uno de cada tres docentes de Educación Primaria (31%) señala que la política del centro en relación con la Educación Física es la utilización ocasional del castellano para aclaraciones (Tabla 4.8). Esta proporción es significativamente mayor entre el profesorado no habilitable (42,6%) y el habilitado (31,8%) que entre el no habilitado (23,1%). Otro tercio (33,4%) afirma que la política es la utilización exclusiva del inglés. Y otro tercio (34,3%) afirma que esta asignatura no se imparte en inglés, un porcentaje que es significativamente mayor entre el profesorado no habilitado (46,3%).

Tabla 4.8. Política del centro sobre las asignaturas AICLE: Educación Física¹ (%)

	Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado		
	Total	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
Ocasionalmente se utiliza el castellano (para aclaraciones)	31,0	23,1	31,8	42,6	42,6	29,1
Siempre en castellano	34,3	46,3	30,0	29,5	29,5	35,1
Siempre en inglés	33,4	28,9	36,7	27,9	27,9	34,3
Una sesión semanal en castellano	0,7	1,7	1,5	0,0	1,5	0,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	449	121	267	61	61	388

(1) Solo responde el profesorado de CEIP con PBCM.

B. Organización de grupos en Educación Secundaria

Ocho de cada diez docentes (82,8%) afirman que el aprendizaje a séptimas horas⁵ se ve dificultado por el cansancio acumulado de profesorado y alumnado, un porcentaje que en el caso del profesorado habilitado es del 91,8% (Tabla 4.9). Cuatro de cada diez docentes (40%) afirman que se retrasa en exceso la hora de la comida y para uno de cada cuatro (23,5%) complica la realización de actividades extraescolares o de refuerzo educativo en horario vespertino –un porcentaje que es del 29,1% en el caso del profesorado no habilitado–.

Tan solo uno de cada diez docentes (9,9%) no encuentra consecuencias relevantes de la existencia de esta extensión horaria, una afirmación mantenida por apenas el 3,6% del profesorado no habilitado. Un porcentaje muy reducido (1,5%) opina que la existencia de estas séptimas horas favorece el aprendizaje, una opción no elegida por ningún docente no habilitado.

Tabla 4.9. Consecuencias de la extensión de horario a séptimas horas¹ (respuesta múltiple) (%)

	Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado		
	Total	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
Favorece el aprendizaje	1,5	0,0	2,8	0,0	0,0	1,5
Dificulta el aprendizaje por el cansancio acumulado de profesorado y alumnado	82,8	92,0	74,5	91,8	91,7	82,5
Complica la realización de actividades extraescolares o de refuerzo educativo	23,5	32,2	17,1	29,1	8,3	23,9
Retrasa, en exceso, la hora de la comida	40,0	50,6	38,0	35,5	50,0	39,7
La extensión horaria no tiene consecuencias relevantes	9,9	2,3	16,2	3,6	0,0	10,2
N	413	87	216	110	12	401

(1) Solo responde el profesorado de IES con PBCM.

Solo uno de cada diez docentes de Educación Secundaria (12,6%) afirma que en su centro existe una política de creación sistemática de grupos mixtos compuestos por alumnado de ambas modalidades –Sección y Programa– (Tabla 4.10), una opción más seleccionada por el profesorado habilitado (16,9%). Uno de cada dos docentes (49,7%) afirma que, de forma ocasional,

⁵ El Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid extiende en una o varias séptimas horas el horario lectivo en los IES como consecuencia del aumento de horas de inglés impartidas.

se forman grupos mixtos por necesidades de organización del centro. Uno de cada tres (37,7%) indica que los grupos clase se configuran como grupos puros de Sección o grupos puros de Programa, siendo este porcentaje significativamente mayor entre el profesorado no habilitado (50%) y no habilitable (42%).

Tabla 4.10. Configuración de los grupos-clase en función de la modalidad¹ (%)

	Habilitación del profesorado			
	Total	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado
Como grupos puros de Sección o grupos puros de Programa	37,7	42,0	29,1	50,0
En ocasiones hay grupos mezclados con alumnado de Sección y con alumnado de Programa, por necesidades de organización del centro	49,7	46,0	54,0	44,7
Se tiende a distribuir al alumnado de Sección entre todos los grupos	12,6	12,0	16,9	5,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
N	469	100	237	132

(1) Solo responde el profesorado de IES con PBCM.

Dos de cada diez docentes de Educación Secundaria (19,7%) afirman que la ratio en los grupos puros de la modalidad Sección es menor que en los de la modalidad Programa (Tabla 4.11). Esta proporción es significativamente más elevada entre el profesorado no habilitado (32,5%) o no habilitable (20,7%), en comparación con el habilitado (11,2%). Algo más de un tercio (35,7%) afirma que la ratio es similar y otro tercio (29,6%) considera que varía en función del curso o del año académico (p.ej., en función del número concreto de alumnado de cada modalidad, de los cupos de profesorado u otra circunstancia). Uno de cada diez docentes afirma que la ratio es mayor en los grupos puros de Sección.

Tabla 4.11. Ratio en los grupos puros de la modalidad Sección¹ (%)

	Habilitación del profesorado			
	Total	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado
Menor que en los grupos de Programa	19,7	20,7	11,2	32,5
Mayor	13,1	10,3	18,4	6,5
Similar	35,7	37,9	38,8	29,3
Depende de los cursos y de cada año académico	29,6	27,6	31,1	28,5
Otro	2,0	3,4	0,5	3,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
N	406	86	197	123

(1) Solo responde el profesorado de IES con PBCM.

Ocho de cada diez docentes (80,2%) afirman que los grupos puros de modalidad Sección cuentan con alumnado con mejores resultados académicos (Tabla 4.12). Siete de cada diez (71,5%) afirman que tienen menos alumnado con necesidades educativas especiales y/o dificultades de aprendizaje; y un porcentaje similar (69,5%) considera que tienen menos alumnado de educación compensatoria, así como menos repetidores (67,8%). Solo un 3,2% considera que los grupos puros de Sección no muestran este desequilibrio.

Tabla 4.12. Características de los grupos puros de la modalidad Sección¹ (respuesta múltiple) (%)

	Habilitación del profesorado			
	Total	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado
Alumnado con mejores resultados académicos	80,2	83,0	81,7	76,0
Menos alumnado con necesidades educativas especiales y/o dificultades de aprendizaje	71,5	73,9	67,5	76,0
Menos alumnado de educación compensatoria	69,5	72,7	66,0	72,8
Menos repetidores	67,8	69,3	62,9	74,4
Ninguna de las anteriores	3,2	2,3	4,1	2,4
N	410	88	197	125

(1) Solo responde el profesorado de IES con PBCM.

Siete de cada diez docentes de inglés de Educación Secundaria (70,1%) habilitados para impartir la materia de “Inglés Avanzado” considera que el nivel de inglés de los grupos que la cursan (los de modalidad Sección) es sensiblemente mayor que el nivel del resto de grupos (Tabla 4.13). Poco más de uno de cada diez (12,4%) considera que es ligeramente mayor y solo un 2,1% que es similar. Para uno de cada seis (15,5%), el nivel depende mucho del grupo.

Tabla 4.13. Nivel de inglés de los grupos de "inglés avanzado"¹ (%)

	Total
Similar	2,1
Ligeramente mayor	12,4
Sensiblemente mayor	70,1
Depende mucho del grupo	15,5
Total	100,0
N	97

(1) Solo responde el profesorado de inglés de los IES con el PBCM.

Cuatro de cada diez docentes (40,4%) afirman que los diferentes grupos puros de Programa de cada curso se confeccionan en función de las materias optativas y otro porcentaje similar (37,9%) en función del nivel de inglés del alumnado (Tabla 4.14). El 12,6% afirma que el criterio es el rendimiento académico y un 9,1% afirma que atiende a otros criterios.

Tabla 4.14. Formación de los grupos puros de la modalidad Programa¹ (%)

	Habilitación del profesorado			
	Total	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado
Nivel de inglés del alumnado	37,9	37,9	35,9	41,1
Rendimiento académico	12,6	11,5	9,7	17,7
Optativas elegidas	40,4	48,3	41,5	33,1
Otro	9,1	2,3	12,8	8,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
N	406	87	195	124

(1) Solo responde el profesorado de IES con PBCM.

Uno de cada cinco docentes (21,4%) afirma que, cuando se organiza al alumnado de Programa por su nivel de inglés, se establecen grupos de nivel alto y bajo. (Tabla 4.15). Un porcentaje similar (20,8%) afirma que se establecen tres niveles (alto, medio y bajo) y un 12,3% observa otras configuraciones. Por último, es necesario resaltar el gran porcentaje de docentes (45,5%) que afirma desconocer cómo se forman los grupos de Programa, siendo este porcentaje significativamente menor entre el no habilitado –que solo trabaja con los grupos de Programa– (31,4%) que entre el profesorado habilitado (52,9%).

Tabla 4.15. Organización de los grupos puros de la modalidad Programa por nivel de inglés¹ (%)

	Habilitación del profesorado			
	Total	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado
Programa Alto y Bajo	21,4	27,3	15,7	25,5
Programa Alto, Medio y Bajo	20,8	12,1	15,7	33,3
Otro	12,3	9,1	15,7	9,8
No lo sé	45,5	51,5	52,9	31,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
N	154	33	70	51

(1) Solo responde el profesorado de IES con el PBCM que, en la pregunta anterior, respondió que los grupos de Programa se forman en función del nivel de inglés del alumnado.

La mayoría de docentes (83,1%) observa en los grupos de Programa de nivel bajo un aumento del alumnado con peores resultados académicos, cuando el criterio de formación es el nivel de inglés (Tabla 4.16). Idéntico porcentaje observa un aumento del alumnado con necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje. Asimismo, tres de cada cuatro docentes (72,3%) observan un aumento del alumnado repetidor.

No tan mayoritario, aunque todavía significativo, es el porcentaje de docentes (29,2%) que constata un aumento de la ratio en los grupos de Programa de nivel bajo, un porcentaje que en el caso del profesorado no habilitado es significativamente mayor (40,0%). Un tercio del profesorado (32,3%) apunta a la necesidad de impartir en castellano contenidos que, oficialmente, deberían impartirse en inglés en estos grupos. Apenas un 3,1% no encuentra en dichos grupos ninguna de las características descritas.

Tabla 4.16. Características de los grupos de la modalidad Programa con baja competencia en inglés¹ (respuesta múltiple) (%)

	Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado		
	Total	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
Más número de alumnas/os	29,2	23,1	18,2	40,0	50,0	28,6
Alumnado con peores resultados académicos	83,1	92,3	72,7	86,7	100,0	82,5
Más alumnado con necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje	83,1	92,3	81,8	80,0	100,0	82,5
Mayor número de repetidores	72,3	84,6	63,6	73,3	100,0	71,4
Necesidad de impartir en castellano algunos contenidos que deberían darse en inglés	32,3	38,5	36,4	26,7	50,0	31,7
Ninguna de las anteriores	3,1	0,0	4,5	3,3	0,0	3,2
N	65	13	22	30	2	63

(1) Solo responde el profesorado de IES con el PBCM que respondieron, en la pregunta anterior, “Programa Alto y Bajo” o “Programa Alto, Medio y Bajo”.

En los grupos de Programa de nivel bajo, cuando el criterio de formación es la competencia curricular, se constata un aumento del alumnado con peores resultados académicos (90,2%) – siete puntos por encima de cuando se utiliza el nivel de inglés como criterio– (Tabla 4.17). Del mismo modo, se observa un aumento de alumnado con necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje (84,3%) y mayor presencia de alumnado repetidor (80,4%).

De nuevo, un tercio del profesorado (33,3%) observa el aumento de ratio en estos grupos de Programa de nivel bajo, un porcentaje que en el caso del profesorado no habilitado es del 50%. Por último, uno de cada cinco docentes apunta a la necesidad de impartir en castellano contenidos que, oficialmente, deberían impartirse en inglés en estos grupos (19,2%).

A destacar que las respuestas afirman unánimemente (100%) la existencia de una o varias de las dificultades descritas, no apareciendo ninguna respuesta que no aprecie alguna de ellas en los grupos de Programa de nivel bajo formados por el rendimiento académico.

Tabla 4.17. Características de los grupos de la modalidad Programa con bajo rendimiento académico¹ (respuesta múltiple) (%)

	Habilitación del profesorado			
	Total	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado
Más número de alumnas/os	33,3	20,0	21,1	50,0
Alumnado con peores resultados académicos	90,2	100,0	78,9	95,5
Más alumnado con necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje	84,3	70,0	84,2	90,9
Mayor número de repetidores	80,4	80,0	73,7	86,4
Necesidad de impartir en castellano algunos contenidos que deberían darse en inglés	19,6	20,0	15,8	22,7
Ninguna de las anteriores	0,0	0,0	0,0	0,0
N	51	10	19	22

(1) Solo responde el profesorado de IES con el PBCM que, en la Tabla 4.9, respondió que los grupos de Programa se forman en función del rendimiento académico del alumnado.

Dos tercios del profesorado (66,2%) afirman que todo el alumnado de la modalidad Programa de un mismo curso o nivel educativo (1º ESO, 2º ESO...) recibe las mismas materias en inglés, un porcentaje que en el caso del profesorado habilitado es del 70,9% (Tabla 4.18). Un 12,6% afirma que reciben distintas materias o menor número de ellas en función de las agrupaciones (Programa alto, medio o bajo), un porcentaje que casi se duplica entre el profesorado no habilitado (21,1%). Uno de cada diez docentes (10,4%) afirma que existen diferencias en las materias impartidas en inglés en función de las circunstancias de un determinado año académico.

Tabla 4.18. Materias impartidas en inglés en cada nivel educativo de la ESO¹ (%)

	Habilitación del profesorado			
	Total	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado
Sí	66,2	68,6	70,9	56,9
No, depende de cada año académico	10,4	9,3	9,2	13,0
No, depende del tipo de Programa (alto, medio, bajo)	12,6	9,3	8,7	21,1
No lo sé	10,9	12,8	11,2	8,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
N	405	86	196	123

(1) Solo responde el profesorado de IES con el PBCM.

C. Cambios de modalidad en Educación Secundaria

Más de la mitad del profesorado (54,7%) describe casos aislados de alumnado perteneciente a la modalidad Programa al que se le ofrece pasar a Sección tras mejorar su nivel de inglés (Tabla 4.19), un porcentaje que alcanza el 64% en el caso de profesorado habilitado. Además, uno de cada cinco (20,5%) admite que es una práctica habitual. Tan solo el 12,7% niega que exista esta práctica, con una variabilidad grande en función de si se trata de profesorado no habilitado (20,2%) o habilitado (7,2%). En torno al 12,1% del profesorado desconoce si esta práctica existe.

Tabla 4.19. Cambio de Programa a Sección por mejora del nivel de inglés¹ (%)

	Total	Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado	
		No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
No	12,7	16,2	7,2	20,2	28,6	12,2
Sí, es habitual	20,5	18,2	20,8	21,7	7,1	20,9
Sí, casos aislados	54,7	48,5	64,0	42,6	50,0	54,9
No lo sé	12,1	17,2	8,1	15,5	14,3	12,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	464	86	196	123	14	450

(1) Solo responde el profesorado de IES con PBCM.

Cuatro de cada diez docentes (40,5%) describen casos aislados de alumnado perteneciente a la modalidad Programa al que se le ofrece pasar a Sección tras mejorar su nivel académico. Además, el 14,0% admite que es una práctica habitual (Tabla 4.20). Casi tres de cada diez docentes (27,8%) niegan la existencia de esta práctica y cerca de dos de cada diez (17,7%) desconocen si esta práctica existe.

Tabla 4.20. Cambio de Programa a Sección por tener buenos resultados académicos¹ (%)

	Total	Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado	
		No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
No	27,8	28,3	26,7	29,5	42,9	27,3
Sí, es habitual	14,0	17,2	11,4	16,3	0,0	14,4
Sí, casos aislados	40,5	36,4	46,2	33,3	42,9	40,4
No lo sé	17,7	18,2	15,7	20,9	14,3	17,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	464	99	236	129	14	450

(1) Solo responde el profesorado de IES con PBCM.

Algo más de tres de cada cuatro docentes de Educación Secundaria (77,2%) conocen alumnado que ha tenido que abandonar la modalidad Sección y pasar a Programa (Tabla 4.21). Entre quienes no son habilitables y no están habilitados esa proporción es significativamente mayor (83,6% y 78,4%, respectivamente) que entre los habilitados (74,1%).

Tabla 4.21. Cambio de la modalidad de Sección a Programa¹ (%)

	Habilitación del profesorado			
	Total	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado
Sí	22,8	16,4	25,9	21,6
Sí, algún caso aislado	42,1	46,6	44,6	34,3
Sí, varios casos	35,1	37,0	29,5	44,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
N	368	73	193	102

(1) Solo responde el profesorado de IES con el PBCM.

D. Auxiliares y pruebas externas

Casi cuatro de cada cinco docentes (77,5%) afirman que sólo en casos aislados los auxiliares tienen preparación pedagógica, un porcentaje que en el caso del profesorado habilitado que trabaja con ellos/as en sus clases es del 81% (Tabla 4.22). Menos de uno de cada diez docentes (6,9%) observa que la mayoría o totalidad de las auxiliares de conversación cuenta con preparación pedagógica y un 8,4% desconoce este dato.

Tabla 4.22. Preparación pedagógica de las personas contratadas como auxiliares de conversación¹ (%)

	Etapas educativas			Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado	
	Total	CEIP	IES	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
La totalidad	0,1	0,0	0,2	0,0	0,2	0,0	0,0	0,1
La mayoría	6,8	8,1	5,4	9,6	6,2	6,1	14,1	6,1
Sólo casos aislados	77,5	77,6	77,3	69,9	81,0	75,1	64,8	78,7
Otro	7,2	6,7	7,8	3,4	9,2	5,7	4,2	7,5
No lo sé	8,4	7,6	9,3	17,1	3,4	13,1	16,9	7,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	844	434	410	146	469	229	71	773

(1) Solo responde el profesorado que trabaja en centros con el PBCM.

Dos tercios del profesorado encuestado (66,1%) afirman que las auxiliares de conversación apoyan el trabajo docente en el aula, corrigiendo y ayudando al alumnado que lo necesite. (Tabla 4.23). Además, más de la mitad (58,6%) afirma que este personal trabaja de manera individual o en pequeño grupo fuera del aula, lo que es más frecuente entre el profesorado de Primaria (71,2%) que entre el de Secundaria (45,3%).

En menor medida, este personal se encarga de las explicaciones en inglés (14,4%), ayuda fuera del aula al alumnado con NEE/DEA (7,7%) –mucho más frecuentemente en Educación Secundaria (11,3%) y mucho menos en Primaria (3,9%)–, lleva la clase sin apenas intervención del docente (7,8%) y trabaja con la mitad del grupo-clase sin la presencia del docente en desdobles (6,6%), algo

más común en Secundaria (10,4%) y menos en Primaria (3%); y un 11,1% señala que tiene otras tareas. Por último, un porcentaje residual del profesorado (1,4%) afirma que este personal lleva la clase sin la presencia del profesor/a.

Tabla 4.23. Funciones de las/os auxiliares de conversación¹ (respuesta múltiple) (%)

	Total	Etapa educativa		Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado	
		CEIP	IES	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
Apoyan el trabajo docente en el aula	66,1	65,0	67,3	61,6	67,6	65,9	57,7	66,9
Trabajan de manera individual o en pequeño grupo fuera del aula	58,6	71,2	45,3	53,4	62,5	53,7	67,6	57,7
Ayudan fuera del aula a alumnado con NEE/DEA	7,7	11,3	3,9	6,8	7,4	8,7	8,5	7,6
Trabajan con la mitad del grupo/clase sin la presencia del docente	6,6	3,0	10,4	6,8	4,7	10,5	0,0	7,2
Se encargan de las explicaciones en inglés	14,4	12,7	16,2	12,3	13,6	17,5	9,9	14,8
Llevan la clase sin apenas intervención del docente	7,8	6,0	9,7	8,2	7,8	7,4	8,5	7,7
Llevan la clase sin la presencia del profesor/a	1,4	0,7	2,2	2,7	0,4	2,6	0,0	1,5
Otro	11,1	9,7	12,6	2,1	16,9	4,8	2,8	11,9
No lo sé ²	6,4	3,9	9,0	12,3	1,7	12,2	7,0	6,3
N	847	434	413	146	472	229	71	776

(1) Solo responde el profesorado que trabaja en centros con el PBCM.

(2) La respuesta "No lo sé" era incompatible con el resto.

En cuanto a las pruebas externas de nivel de inglés, aproximadamente la mitad del profesorado (50,8%) afirma que se presenta a todo el alumnado, salvo al perfil de necesidades especiales, un porcentaje que en el caso del profesorado habilitado es del 57,8% y en el del no habilitado del 41,5% (Tabla 4.24). El 15,5% afirma que, además de no presentar al alumnado con NEE –como contempla la normativa⁶–, tampoco se presenta a las pruebas a todo el alumnado sin NEE, una práctica que resulta más frecuente para el profesorado de atención a la diversidad (22,3%) y para el no habilitado (21,8%) que para el habilitado (11,1%). Un tercio (33,6%) desconoce si se presenta a todo el alumnado a las pruebas externas.

Tabla 4.24. Presentación del alumnado a las pruebas externas de nivel de inglés por parte de los centros¹ (%)

	Etapas educativas			Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado	
	Total	CEIP	IES	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
Sí, salvo al alumnado con necesidades educativas especiales	50,8	62,2	38,8	43,2	57,8	41,5	53,5	50,6
No se presenta a todo el alumnado	15,5	12,7	18,5	19,9	11,1	21,8	22,5	14,9
No lo sé	33,6	25,1	42,7	37,0	31,1	36,7	23,9	34,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	844	434	410	146	469	229	71	773

(1) Solo responde el profesorado que trabaja en centros con el PBCM.

Al profesorado que, en la pregunta anterior respondió que en sus centros no se presentaba a todo el alumnado a las pruebas de nivel de inglés, se les pidió que describieran los criterios utilizados para seleccionar al alumnado presentado.

En esta pregunta, de carácter abierto, se mencionan cuatro criterios para seleccionar al alumnado al que se presenta a las pruebas externas de inglés: buen nivel de inglés (31,8%),

⁶ Esta posibilidad no está regulada legalmente en el caso de los centros públicos, al contrario que en los privados concertados (Resolución de la Dirección General de Becas y Ayudas a la Educación por la que se dictan instrucciones sobre el procedimiento para la realización de la evaluación externa de los alumnos de enseñanza bilingüe en los centros concertados, 2014). Aparecía en las instrucciones de la aplicación informática donde se contemplan los siguientes casos de exclusión: 01. Alumnos con necesidades educativas especiales. 02. Alumnos de compensatoria. 03. Incorporaciones tardías al Programa Bilingüe. 04. Absentismo o escolarización irregular con ausencias prolongadas. 05. Grave problemática socio-familiar. 06. Alumnos que están repitiendo curso y ya se han presentado a alguna de las pruebas determinadas para su grupo nivel. 07. Alumnos de 6º de E. Primaria que ya tienen certificado el nivel A2 o B1 del MCER. 08. Alumnos de Educación Secundaria que ya tienen certificado el nivel máximo del MCER determinado para su grupo nivel. 16. Casos con autorización expresa de la Consejería.

buen nivel académico (17,1%), la decisión por parte del centro –tutor en Primaria o coordinador del PBCM en Secundaria (7,4% y 10,7%, respectivamente)– y la posibilidad de aprobar la prueba externa (7,0%) (Tabla 4.25). Según estos datos, se estaría excluyendo de las pruebas –más allá de los casos recogidos en la aplicación informática: ACNEAE, compensación educativa, incorporación tardía, etc.– a aquel alumnado que es probable que no consiga aprobar por contar con un nivel de inglés muy bajo, tener dificultades u obtener notas bajas (p.ej., entre las razones para no presentarlo se citan textualmente “si se ve que va a hacerlo muy mal no se le presenta” o “que haya repetido o sea candidato a repetir”).

Tabla 4.25. Criterios empleados para la presentación de alumnado a las pruebas externas de nivel de inglés: (%)

	Total	Etapa educativa		Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado	
		CEIP	IES	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
Buen nivel de inglés	31,8	29,6	33,3	34,5	27,5	34,7	47,5	31,0
Buen nivel académico	17,1	14,8	18,7	10,3	13,7	24,5	6,3	18,6
Decisión del tutor, departamento o coordinador del PBCM con acuerdo de las familias	9,3	7,4	10,7	6,9	13,7	6,1	6,3	9,7
Nivel de inglés en las pruebas internas previas	5,4	3,7	6,7	0,0	7,8	6,1	0,0	6,2
Posibilidad de aprobar el examen	7,0	9,3	5,3	10,3	7,8	4,1	12,5	6,2
Se presenta a todo o casi todo el alumnado	3,1	1,8	4,0	3,5	3,9	2,1	6,3	2,7
No se presenta a nadie	3,9	7,4	1,3	3,5	3,9	4,1	6,3	3,5
Se siguen criterios de la normativa	6,2	11,1	2,7	6,9	5,9	6,1	6,3	6,2
Otros	6,2	7,4	5,3	13,8	5,9	2,0	12,5	5,3
No lo sé	10,1	7,4	12,0	10,3	9,8	10,2	6,3	10,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	129	54	75	29	51	49	16	113

(1) Solo responde el profesorado que contesta “No” en la pregunta anterior.

Conclusiones

Organización de grupos en Educación Primaria

En la mayor parte de los casos, los grupos se forman sin tener en cuenta el nivel de inglés que tiene el alumnado.

La mayoría del profesorado de Educación Primaria (88,0%) afirma que en sus centros los grupos-clase se forman con independencia del nivel de inglés, aunque un porcentaje significativo considera que este criterio sí se tiene en cuenta cuando se realizan desdobles en algunas asignaturas (16,0%).

En la mayoría de los casos la política del centro es que las asignaturas se impartan íntegramente en inglés.

Con relación a la política del centro sobre las asignaturas que se imparten en inglés, más de la mitad del profesorado señala que se imparten siempre en inglés –Ciencias Naturales (54,8%), Educación Plástica (53,9%) y Ciencias Sociales (50,8%)–, aunque un porcentaje significativo del profesorado de Primaria afirma que se utiliza el castellano ocasionalmente para hacer aclaraciones (42,1% en Ciencias Sociales, 38,1% en Educación Plástica y 36,5% en Ciencias Naturales).

La asignatura de Música, pudiéndose impartir en inglés, se suele impartir en castellano.

También existen algunas asignaturas que, pudiéndose impartir en inglés, se imparten en castellano. Es el caso de Música (57%) y, en menor medida, de Educación Física (34,3%). Y aunque mencionado por un reducido porcentaje del profesorado de CEIP con el PBCM (10,2%), resulta significativo el hecho de que la asignatura de Ciencias Naturales se imparta íntegramente en castellano.

Organización de grupos en Educación Secundaria

La séptima hora, consecuencia directa de la implantación del PBCM, dificulta el aprendizaje.

Una de las consecuencias estructurales de la implantación del PBCM, según la mayoría del profesorado de Educación Secundaria (82,8%), es la extensión del horario hasta la séptima hora, que dificulta el aprendizaje debido al cansancio acumulado tanto de docentes como de estudiantes.

Por lo general, la política de los institutos de Secundaria es la creación de grupos puros en función de la modalidad.

Solo una minoría del profesorado de Educación Secundaria (12,6%) afirma que la política de su centro es la creación de grupos mixtos –grupos formados tanto por alumnado de Sección como de Programa que comparte aula en las materias impartidas en castellano y solo se separa en aquellas que se imparten en inglés–. Casi la mitad del profesorado (49,7%) señala que solo se forman estos grupos cuando las necesidades de organización del centro lo exigen (p.ej., los cupos de profesorado o las ratios de alumnado impiden la conformación de todos los grupos como grupos puros y se hace necesario que un grupo de un nivel sea mixto).

La creación de grupos puros por modalidad genera dinámicas de exclusión.

Con respecto a las características de los grupos puros, se señala un claro desequilibrio entre la composición de los grupos formados exclusivamente por alumnado de la modalidad Sección en comparación con los formados por alumnado de la modalidad Programa, poniendo de relieve la existencia de dinámicas de exclusión y selección en el marco del PBCM.

Dentro de la modalidad de Programa, también se generan grupos puros organizados por competencia lingüística o académica.

Este modelo segregador parece no limitarse a la utilización de grupos puros por modalidad. Cuando dirigimos la mirada a la modalidad Programa, encontramos que para confeccionar los grupos puros de un mismo curso se utilizan mayoritariamente dos criterios: las materias optativas elegidas (40,4%) y el nivel de inglés del alumnado (37,9%). Menos común, aunque significativo, es el criterio de agrupación por rendimiento académico (12,6%). Cuando el criterio es el nivel de inglés, aparecen dos configuraciones mayoritarias: Programa alto y bajo (21,4%), o bien, diferenciación en Programa alto, medio y bajo (20,8%). La mayoría del profesorado (66,2%) afirma que todo el alumnado de la modalidad Programa de un mismo curso recibe las mismas materias en inglés, mientras que una minoría (12,6%) observa diferencias en función del subtipo de Programa (alto, medio, bajo) o de las singularidades de cada curso académico.

En los grupos puros de la modalidad Sección hay más alumnado con mejores notas y menos alumnado vulnerable.

La experiencia mayoritaria del profesorado es que los grupos puros de la modalidad Sección cuentan con más alumnado con mejores resultados académicos (80,2%) y con menos alumnado con necesidades educativas especiales y/o dificultades de aprendizaje (71,5%), de educación compensatoria (69,5%) y repetidores (67,8%). Además, un porcentaje reducido de respuestas, pero significativo, señala una menor ratio de alumnado por grupo (19,7%). Siete de cada diez docentes de inglés habilitados para impartir la materia de “inglés avanzado” considera que el alumnado de Sección tiene un nivel de inglés sensiblemente mayor al resto de grupos.

En los grupos puros de la modalidad Programa se concentra más alumnado con peores notas y más dificultades.

De manera complementaria, la mayoría del profesorado considera que los grupos puros de la modalidad Programa acumulan un mayor porcentaje de alumnado con peores resultados académicos, mayor presencia de alumnado con necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje (83,1%), así como un número de repetidores más alto (72,3%). Esta acumulación se hace mucho más evidente cuando el criterio empleado para la formación de los grupos de Programa es el nivel de inglés o el rendimiento académico, en los grupos de “nivel bajo”.

La movilidad entre modalidades como consecuencia de los resultados académicos acrecienta el desequilibrio en la composición de los grupos puros.

Es frecuente que el profesorado observe que al alumnado de la modalidad Programa –en casos aislados o de forma habitual– se le ofrece el cambio a la modalidad Sección. Esto ocurre, según tres de cada cuatro docentes (75,2%), si el alumnado mejora su nivel de inglés y, según más de la mitad

de docentes (54,5%), en el caso de que el alumnado mejore sus resultados académicos. De este modo podemos comprobar cómo parte del alumnado sin dificultades de los grupos puros de la modalidad Programa los abandona para pasar a Sección y, de esta manera, empeora el perfil del alumnado de los grupos de Programa –ya comprometido de partida, como se ha explicado más arriba–, a la vez que mejora todavía más el perfil del alumnado de los grupos exclusivos o puros de la modalidad Sección. No hay que olvidar que existe otro movimiento complementario y en sentido contrario –alumnado que abandona la Sección por dificultades académicas–, tal y como afirman haber observado más de tres de cada cuatro docentes de Educación Secundaria (77,2%), Ambas medidas acrecientan, todavía más, el desequilibrio en la composición de los grupos entre una y otra modalidad.

Auxiliares y pruebas externas

El personal auxiliar de conversación realiza una gran variedad de tareas, pero sin contar con formación pedagógica.

Las principales tareas del personal auxiliar de conversación son, en opinión del profesorado, apoyar el trabajo docente en el aula (66,1%) y trabajar de manera individual o en pequeño grupo fuera del aula (58,6%). En menor medida se encarga de las explicaciones en inglés (14,4%), ayuda fuera del aula al alumnado NEE/DEA (7,7%), lleva la clase sin apenas intervención del docente (7,8%) y trabaja con la mitad del grupo/clase en desdobles sin la presencia del docente (6,6%). En contraste con la cantidad de tareas realizadas, una amplia mayoría de docentes (77,5%) afirma que solo en casos aislados este personal cuenta con preparación pedagógica.

No todo el alumnado es presentado a las pruebas externas para evaluar el nivel de inglés.

Con respecto a la presentación de alumnado a las pruebas externas, aproximadamente la mitad de docentes (50,8%) afirma que se presenta a todos, salvo al alumnado con dificultades especiales y las otras razones de exclusión establecidas, mientras que casi dos de cada diez (15,5%) afirman que no se presenta a todo el alumnado que podría ir a estas pruebas. Cuando se pregunta bajo qué criterios se elige al alumnado que realiza estas pruebas, las principales razones son un buen nivel de inglés (28,5%), un buen nivel académico (27,7%) y la posibilidad de aprobar la prueba externa (9,2%), lo que excluye (además de al ACNEAE, alumnado de compensación educativa e incorporación tardía) al alumnado con menor rendimiento académico.

En palabras del profesorado

*Ha sido muy negativo y también discriminatorio para los profesores, muchos profesores de bilingüismo tienen clases con la mitad de los alumnos que los que no, y cobra más dinero por menos trabajo y **desplazan a compañeros más preparados.***

PROFESORA DE MATEMÁTICAS
EN IES CON PBCM

*Se han **implantado "manu militari"** a base de presiones administrativas, amenazas de cierre de centros, votaciones dudosas, mentiras sobre su funcionamiento, reuniones con insinuaciones y amenazas de la administración...*

PROFESOR DE GEOGRAFÍA E HISTORIA
NO HABILITADO EN IES CON PBCM

Es mucho más difícil coordinarse a nivel organizativo y de apoyo al alumnado. La ratio es excesiva para poder dar una enseñanza de calidad y el modelo bilingüe resulta demasiado complejo para los estudiantes ACNEE y TDAH.

MAESTRA ESPECIALISTA EN INGLÉS
HABILITADA EN CEIP CON PBCM

*El programa bilingüe se ha implantado de manera adecuada gracias al esfuerzo de todos los agentes implicados en ello. Destacaría especialmente el **esfuerzo constante del profesorado, que con su responsabilidad y capacitación ha logrado sacar adelante un proyecto metodológico interesantísimo**, más allá de intereses políticos, en aras de ofrecer la mejor formación posible al alumnado*

PROFESORA DE INGLÉS Y COORDINADORA DE PBCM
HABILITADA EN IES CON PBCM

Se ha implantado sin la mayoría de los claustros. Sin la creencia de los propios profesores habilitados, especialidad de inglés. Si no crees en un proyecto, la línea pedagógica no va a ser efectiva. Sin presentar a claustros el Proyecto Bilingüe por lo que no conocemos las directrices..

MAESTRA
NO HABILITADA EN CEIP CON PBCM

*El proyecto bilingüe CAM ha dejado al proyecto MEC-BC sin continuidad en la etapa secundaria. La implicación de equipos directivos y docentes es fundamental para el desarrollo de cualquier proyecto en cada centro. **La administración educativa ha ofrecido pocas directrices desde el principio y se ha centrado en la promoción del proyecto y la evaluación externa más que en las necesidades reales de los alumnos y profesores.** Para poder incluir a todos los alumnos en el proyecto hay que dotar de recursos adecuados: docentes formados, metodología, evaluación.*

MAESTRA ESPECIALISTA EN INGLÉS
NO HABILITADA EN CEIP CON PROGRAMA BRITISH COUNCIL

Crea guetos educativos dentro del propio instituto. Los alumnos mejores académicamente siempre están en los grupos de Sección y los que les cuesta en los de Programa.

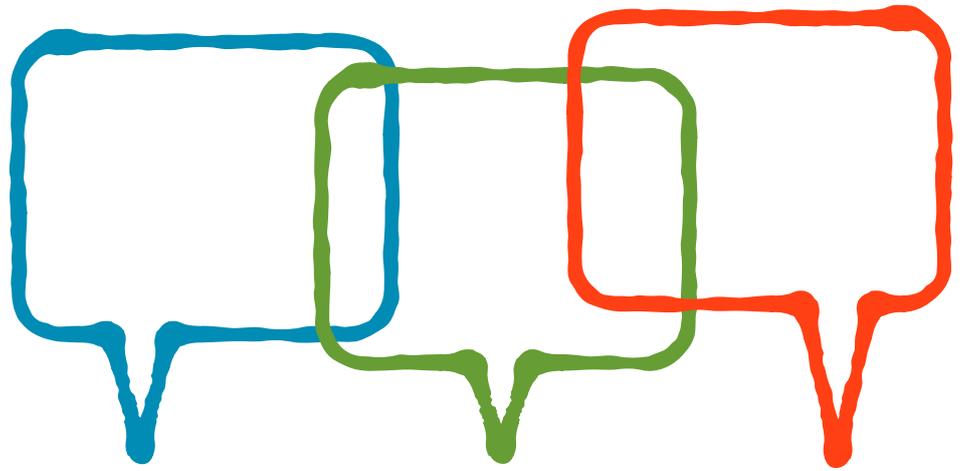
PROFESORA DE INGLÉS
HABILITADA EN IES CON PBCM
EQUIPO DIRECTIVO

*Se generan **guetos en los grupos de Programa** (ACNEE, alumnos con problemas de comportamiento y repetidores), lo que dificulta mucho el trabajo de enseñanza e impide que alumnos con capacidades para el estudio, que no quieren ir a Sección, reciban una educación de calidad.*

PROFESORA DE MATEMÁTICAS
NO HABILITADA EN IES CON PBCM

*En Programa se condensan todos los alumnos con problemas variados de aprendizaje y de comportamiento. En Sección se dan frecuentemente grupos con mala relación entre ellos y muy exigentes. **Los alumnos en general son conscientes de la existencia de grupos de "listos" y "tontos".***

*PROFESORA DE INGLÉS
HABILITADA EN IES CON PBCM*



5. Atención a las diferencias individuales y procesos de selección del alumnado

Capítulo 5

Atención a las diferencias individuales y procesos de selección del alumnado

En este capítulo se analizan las posibles barreras a la inclusión y al aprendizaje planteadas por el PBCM tanto al alumnado en general como a los perfiles de alumnado con mayores necesidades educativas: alumnado que se incorpora de forma tardía al PBCM, alumnado con dictamen de escolarización en el programa de necesidades educativas especiales (NEE), alumnado con Dificultades Específicas de Aprendizaje¹ (DEA).

A lo largo de él se muestran las respuestas del profesorado sobre las dificultades planteadas al alumnado sin y con NEE/DEA, la existencia de apoyos cuando estas dificultades se presentan –tanto dentro como fuera del centro–, la evaluación de las asignaturas o materias que se imparten en inglés; y, por último, sobre el conocimiento de casos en los que se disuade la participación en el PBCM (en Educación Primaria), en la modalidad Sección (en Secundaria), así como posibles casos de abandono y las razones para todos ellos.

El tiene sigue la siguiente estructura:

- A. Dificultades como consecuencia de la utilización del inglés como lengua vehicular de los aprendizajes.
- B. Apoyos dentro del centro ante las dificultades por el uso del inglés en la enseñanza de las asignaturas o materias.
- C. Apoyos fuera del centro necesarios por el uso del inglés en la enseñanza.
- D. Evaluación del alumnado al que le cuesta seguir las asignaturas o materias en inglés.
- E. Disuasión para incorporarse a un centro con el PBCM en Primaria o a la modalidad Sección en Secundaria.
- F. Abandono del centro con PBCM o de la modalidad Sección en Educación Secundaria.

⁷ Anteriormente esta categoría incluía al alumnado con dislexia, TDAH y otras dificultades específicas del aprendizaje; y en la actual legislación se refiere a alumnado con trastorno del desarrollo del lenguaje y la comunicación, trastorno de atención o trastorno de aprendizaje.

A. Dificultades como consecuencia de la utilización del inglés como lengua vehicular de los aprendizajes

Siete de cada diez docentes de Primaria (71,3%) conocen al menos algún caso de alumnado sin NEE/DEA a quien le cuesta seguir las enseñanzas bilingües al haberse incorporado de forma tardía procedente de un centro no bilingüe (Tabla 5.1) y, entre ellos, la mayoría conoce varios casos. Entre los no habilitados y no habilitables esa proporción es mayor (72,4% y 79,3%, respectivamente) que entre los habilitados (68,8%), al igual que es mayor entre el profesorado de atención a la diversidad (79,3%).

Tabla 5.1. Conocimiento de casos de alumnado sin NEE/DEA a quienes les cuesta seguir las enseñanzas en inglés al haberse incorporado de forma tardía al PBCM¹ (%)

	Habilitación del profesorado				Tipo de profesorado	
	Total	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
No	28,7	20,7	31,2	27,6	20,7	30,1
Sí, algún caso aislado	24,4	22,4	26,1	21,9	22,4	24,8
Sí, varios casos	46,9	56,9	42,7	50,5	56,9	45,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	397	58	234	105	58	339

(1) Solo responde el profesorado de CEIP con PBCM.

La práctica totalidad del profesorado (92,1%) considera que el aprendizaje en inglés de las asignaturas supone una dificultad añadida para el alumnado con NEE/DEA (Tabla 5.2). Este porcentaje es significativamente más elevado entre el profesorado no habilitado (96,4%), entre el profesorado de Primaria en su conjunto (96,9%) y entre el profesorado de atención a la diversidad, tanto en Primaria como en Secundaria (100%). Pero incluso en el caso del profesorado de Secundaria y habilitado el porcentaje se acerca al 90%, de modo que se puede hablar de una valoración generalizada con independencia del perfil del profesorado.

Tabla 5.2. Dificultad añadida para el alumnado con NEE/DEA por recibir asignaturas o materias en inglés: (%)

	Total	Etapas educativas		Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado	
		CEIP	IES	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
No	7,9	3,1	13,1	4,3	11,1	3,6	0,0	8,7
Sí, al menos un número significativo	92,1	96,9	86,9	95,7	88,9	96,4	100,0	91,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	810	420	390	140	450	220	71	739

(1) Solo responde el profesorado que trabaja en centros con el PBCM.

B. Apoyos dentro del centro ante las dificultades por el uso del inglés en la enseñanza de las asignaturas o materias

B.1. Alumnado sin NEE/DEA

Casi dos de cada tres docentes (63,5%) afirman que no existe apoyo en el centro para el alumnado sin NEE/DEA que muestra dificultades atribuibles al uso del inglés en la enseñanza de las asignaturas o materias (Tabla 5.3), esta proporción es significativamente más elevada entre el profesorado de Secundaria (77,0% frente al 51,0% de Primaria), entre quienes no son habilitables (74,2%) y entre el profesorado de atención a la diversidad (69,6%).

Tabla 5.3. Existencia de apoyo en el centro para el alumnado sin NEE/DEA con dificultades atribuibles al uso del inglés en la enseñanza de las asignaturas o materias¹ (%)

	Etapas educativas			Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado	
	Total	CEIP	IES	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
No	63,5	51,0	77,0	74,2	60,5	62,7	69,6	62,9
Sí	27,4	43,5	10,0	14,4	33,2	23,9	20,3	28,1
No lo sé	9,1	5,5	13,0	11,4	6,3	13,4	10,1	9,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	769	400	369	132	428	209	69	700

(1) Solo responde el profesorado que trabaja en centros con el PBCM.

Quando existe, el apoyo más frecuente para el alumnado sin NEE/DEA es un apoyo esporádico (58,8%) (Tabla 5.4), seguido del ofrecido por los auxiliares de conversación (50,2%) y del apoyo en pequeño grupo (29,4%). Esta distribución de respuestas varía significativamente en función de la etapa. En Secundaria, el principal apoyo citado es el de los auxiliares de conversación (70,3%), a mucha distancia del ofrecido mediante desdobles, de los apoyos esporádicos o del realizado en pequeños grupos (respectivamente, 37,8%, 35,1% y 35,1%). Mientras que en Primaria los principales apoyos son el esporádico (63,8%) y el de los auxiliares de conversación (48,0%) y, en menor medida, el realizado en pequeños grupos, el individual o mediante desdobles (respectivamente 28,2%, 13,8% y 7,5%).

Destacan varias diferencias significativas en función del perfil del profesorado. Así, el apoyo ofrecido por los auxiliares es una medida señalada por un porcentaje significativamente mayor del profesorado no habilitado (64,0%) y no habilitable (68,4%), que del habilitado (43,0%). El apoyo estructurado en pequeño grupo existe según el 42,9% del profesorado especialista en atención a la diversidad, frente al 28,4% del resto del profesorado. Resulta también reseñable que ningún profesor/a de atención a la diversidad afirme que existe apoyo sistemático individual, algo que afirma un 15,2% del resto del profesorado.

Tabla 5.4. Medidas de apoyo al alumnado sin NEE/DEA que muestra dificultades como consecuencia del uso del inglés¹ (respuesta múltiple) (%)

	Etapas educativas			Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado	
	Total	CEIP	IES	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
Apoyos esporádicos (si la situación de la plantilla lo permite)	58,8	63,8	35,1	57,9	59,2	58,0	64,3	58,4
Apoyo ofrecido por el personal auxiliar de conversación	50,2	48,0	70,3	68,4	43,0	64,0	57,1	49,7
Apoyo sistemático y estructurado mediante desdobles	12,8	7,5	37,8	15,8	13,4	10,0	14,3	12,7
Apoyo sistemático y estructurado en pequeño grupo	29,4	28,2	35,1	36,8	28,9	28,0	42,9	28,4
Apoyo sistemático y estructurado individual	14,2	13,8	16,2	5,3	16,9	10,0	0,0	15,2
Cursa las asignaturas bilingües en castellano	5,7	5,2	8,1	10,5	4,9	6,0	14,3	5,1
N	211	174	37	19	142	50	14	197

(1) Solo responde el profesorado que trabaja en centros con el PBCM que contesta que existe apoyo dentro del centro en la pregunta anterior.

B.2. Alumnado con NEE/DEA

Poco más de uno de cada diez docentes (13,1%) afirma que existen apoyos específicos para las asignaturas o materias impartidas en inglés para el alumnado con NEE/DEA (Tabla 5.5). Este porcentaje es significativamente menor entre el profesorado especialista en atención a la diversidad (9,9%) y el de Secundaria (7,9%). Uno de cada cinco docentes (21,4%) afirma que este alumnado cursa las materias en castellano como respuesta específica, un valor que es significativamente mayor entre el profesorado de Primaria (25,2%) que entre el de Secundaria (17,2%). Uno de cada dos docentes (51,4%) afirma que no existe una respuesta específica para este alumnado, porcentaje que asciende al 56,3% en el caso del profesorado especialista en atención a la diversidad. Un 14,2% del profesorado no sabe si existen apoyos para este alumnado, un desconocimiento que aumenta entre quienes trabajan en IES (21%) y quienes no están habilitados (23,2%).

Tabla 5.5. Respuesta a las dificultades del alumnado con NEE/DEA en las asignaturas o materias impartidas en inglés1 (%)

	Etapa educativa			Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado	
	Total	CEIP	IES	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
Cuenta con apoyos específicos	13,1	17,9	7,9	7,9	15,6	11,4	9,9	13,4
Cursa las asignaturas/materias bilingües en castellano	21,4	25,2	17,2	27,1	18,7	23,2	31,0	20,4
No existe una respuesta específica	51,4	49,0	53,0	55,0	54,7	42,3	56,3	50,9
No lo sé	14,2	7,9	21,0	10,0	11,1	23,2	2,8	15,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	810	420	390	140	450	220	71	739

(1) Solo responde el profesorado que trabaja en centros con el PBCM.

Entre las respuestas abiertas proporcionadas por el 13,1% del profesorado que afirma que el alumnado con NEE/DEA cuenta con apoyos específicos, destaca la presencia de tres tipos de medidas: en primer lugar, las centradas en la realización de las correspondientes Adaptaciones Curriculares Significativas (p. ej., materiales o asignaturas en castellano, simplificación de contenidos...), en segundo lugar, las que se refieren a adaptaciones metodológicas y, como parte de estas, la adaptación de la evaluación; y por último, los apoyos individualizados, que presentan muchas variaciones (p. ej., pueden ser realizados por profesores/as de apoyo disponibles, por profesorado habilitado con horas disponibles, por profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica o en Audición y Lenguaje o, incluso, por los auxiliares de conversación; así como tener lugar dentro o fuera del aula).

C. Apoyos fuera del centro

Uno de cada tres docentes (33,0%) afirma que desde el centro se recomienda a las familias que refuercen en castellano los contenidos de las asignaturas o materias impartidas en inglés (Tabla 5.6). Esta proporción es significativamente más elevada entre el profesorado de atención a la diversidad (50,7%) y entre el no habilitado (38,6%); con una diferencia muy significativa es entre el profesorado de Educación Primaria (49,6%) y el de Secundaria (14,8%), lo que sitúa esta práctica como muy frecuente en Primaria con el conjunto del alumnado y posiblemente más presente todavía en el caso del alumnado que presenta dificultades. Destaca el porcentaje de profesorado que afirma no saberlo, que en Primaria es de uno de cada cinco (18,2%) y en Secundaria de uno de cada tres (35%), siendo el porcentaje mayor entre el profesorado no habilitado o no habilitable que entre el habilitado.

Tabla 5.6. Existencia de recomendación de reforzar en casa, en castellano, los contenidos de las asignaturas o materias impartidas en inglés¹ (%)

	Total	Etapas educativas		Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado	
		CEIP	IES	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
No	40,8	32,2	50,1	34,1	49,3	27,2	22,4	40,8
Sí	33,0	49,6	14,8	31,7	30,7	38,6	50,7	33,0
No lo sé	26,2	18,2	35,0	34,1	20,0	34,2	26,9	26,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	748	391	357	126	420	202	67	681

(1) Solo responde el profesorado que trabaja en centros con el PBCM.

Nueve de cada diez docentes (89,7%) consideran que es habitual que el alumnado que participa en el PBCM necesite refuerzo fuera del centro mediante academias o clases particulares (Tabla 5.7). Esta proporción es algo más elevada entre el profesorado de Primaria (92,8%, frente al 86,3% de Secundaria), entre quienes no están habilitados (96,0%) o no son habilitables (93,7%), y entre el profesorado de atención a la diversidad (95,5%).

Uno de cada dos docentes (49,2%) afirma que existe alumnado que no puede permitirse este refuerzo pese a necesitarlo. Este porcentaje es algo más elevado entre el profesorado de Primaria (54,0%, frente al 44,0% de Secundaria), entre quienes no están habilitados (58,4%) o no son habilitables (51,6%), así como entre el profesorado de atención a la diversidad (59,7%). Uno de cada cinco docentes (18,4%) afirma que la mayoría del alumnado asiste a academias o clases particulares.

Tabla 5.7. Opinión sobre los refuerzos fuera del centro relacionados con el hecho de impartir asignaturas o materias en inglés¹ (respuesta múltiple) (%)

	Total	Etapas educativas		Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado	
		CEIP	IES	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
Es habitual que necesiten apoyo externo	89,7	92,8	86,3	93,7	85,5	96,0	95,5	89,1
Hay alumnado que lo necesitaría, pero no puede costeárselo	49,2	54,0	44,0	51,6	44,0	58,4	59,7	48,2
La mayoría asiste a academias o clases particulares	18,4	19,7	17,1	22,2	16,9	19,3	22,4	18,1
No lo sé	12,2	9,2	15,4	10,3	12,9	11,9	9,0	12,5
N	748	391	357	126	420	202	67	681

(1) Solo responde el profesorado que trabaja en centros con el PBCM.

Casi la mitad del profesorado (46,6%) considera que la principal razón por la que el alumnado asiste a academias o clases particulares es, por igual, mejorar su nivel de inglés y reforzar las

asignaturas o materias impartidas en inglés (Tabla 5.8). Un porcentaje que es mayor entre el profesorado de Primaria (51,9%), entre el no habilitable (51,6%) y entre el profesorado especialista en atención a la diversidad (56,7%). Uno de cada cinco docentes afirma que la razón para este apoyo es mejorar el nivel de inglés (20,4%), siendo mayor este porcentaje entre quienes imparten docencia en Secundaria (22,3%) y están habilitados (22,0%). Y casi uno de cada cinco (17,4%), afirma que la razón es reforzar las asignaturas impartidas en inglés, un porcentaje que es mayor entre el profesorado no habilitado (23,8%) y entre el de Primaria (20,5%). El 22,8% de docentes de Secundaria afirma desconocer las razones para este refuerzo, en contraste con el 9,0% de Primaria.

Tabla 5.8. Razones para el refuerzo fuera del centro¹ (%)

	Etapas educativas			Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado	
	Total	CEIP	IES	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
Reforzar las asignaturas o materias impartidas en inglés	17,4	20,5	14,1	14,3	15,3	23,8	16,5	17,5
Mejorar el nivel de inglés	20,4	18,7	22,3	19,8	22,0	17,3	14,9	20,9
Ambas por igual	46,6	51,9	40,8	51,6	45,9	45,0	56,7	45,7
No lo sé	15,5	9,0	22,8	14,3	16,7	13,9	11,9	15,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	746	391	355	126	418	202	67	679

(1) Solo responde el profesorado que trabaja en centros con el PBCM.

D. Evaluación del alumnado al que le cuesta seguir las asignaturas o materias en inglés

Dos de cada tres docentes (67,7%) afirman que no existe respuesta específica para la evaluación del alumnado al que le cuesta seguir las asignaturas o materias en inglés, pero sabe los contenidos en castellano (Tabla 5.9). Este porcentaje es significativamente más elevado entre el profesorado de atención a la diversidad (75,5%). La posibilidad de hacer los exámenes en castellano es seleccionada por un porcentaje extremadamente reducido (3,4%). El porcentaje del profesorado que selecciona la respuesta "Otro" (15,6%) es significativamente mayor entre el de Secundaria (19,0%), el habilitado (21,0%) y el no especialista en atención a la diversidad (16,5%). Entre estas respuestas se menciona la adaptación metodológica de la evaluación, añadiendo pruebas orales en vez de escritas, aclarando las preguntas con explicaciones en inglés o incluso traduciendo algunas cuestiones al castellano. Se indica también que hay quienes no adaptan la evaluación si no hay un informe de NEE o DEA. Varios docentes de Secundaria que imparten clase a alumnado de la modalidad Sección explican que no suelen encontrar estas situaciones, ya que este alumnado suele pertenecer a Programa.

Tabla 5.9. Evaluación del alumnado sin NEE/DEA al que le cuesta seguir las asignaturas o materias en inglés¹ (%)

	Etapas educativas			Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado	
	Total	CEIP	IES	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
No existe respuesta específica	67,7	68,4	66,9	72,7	68,9	62,0	75,5	67,0
Se le hacen los exámenes en castellano	3,4	4,3	2,4	1,5	2,8	5,8	2,9	3,4
Otro	15,6	19,3	11,7	6,8	21,0	10,1	7,2	16,5
No lo sé	13,3	8,0	19,0	18,9	7,2	22,1	14,5	13,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	768	399	369	132	428	282	69	699

(1) Solo responde el profesorado que trabaja en centros con el PBCM.

Cuatro de cada diez docentes (39,6%) afirman que no existe una respuesta específica para la evaluación del alumnado con NEE/DEA al que le cuesta seguir las asignaturas o materias en inglés (Tabla 5.10), un porcentaje que es significativamente mayor en el caso del profesorado de atención a la diversidad (54,9%). Dos de cada diez docentes (18,6%) afirman que este alumnado es evaluado en castellano, siendo significativamente mayor esta respuesta entre el profesorado de Primaria (24,5%) que entre el de Secundaria (12,3%). Uno de cada cinco (21,0%) desconoce si existen respuestas específicas, existiendo grandes diferencias en función de la etapa: en Secundaria es el 31,5% y en Primaria el 11,2%.

Tabla 5.10. Evaluación del alumnado con NEE/DEA al que le cuesta seguir las asignaturas o materias en inglés¹ (%)

	Etapas educativas			Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado	
	Total	CEIP	IES	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
No existe respuesta específica	39,6	40,0	39,2	47,9	38,9	35,9	54,9	38,2
Se hacen los exámenes en castellano	18,6	24,5	12,3	17,9	18,4	19,5	25,4	18,0
Otro	20,7	24,3	16,9	12,1	28,0	11,4	16,9	21,1
No lo sé	21,0	11,2	31,5	22,1	14,7	33,2	2,8	22,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	810	420	390	140	450	220	71	739

(1) Solo responde el profesorado que trabaja en centros con el PBCM.

La existencia de otras medidas es mencionada por el 20,7% del profesorado. Entre las citadas como respuesta abierta, destacan la adaptación de los contenidos y objetivos siguiendo los criterios

planteados en cada Adaptación Curricular Individualizada. Además, se suele adaptar el nivel de inglés de las pruebas de evaluación o, en ocasiones, se traducen al castellano. También se realizan adaptaciones metodológicas, de tiempo y simplificación de las pruebas. En cuanto al alumnado de la modalidad Sección, varios docentes de Secundaria que imparten clase en estos grupos indican que el alumnado con NEE/DEA no suele matricularse en esta modalidad.

E. Disuasión para incorporarse a un centro con el PBCM en Primaria o a la modalidad Sección en Secundaria

E.1. Alumnado sin NEE/DEA

Uno de cada cinco docentes (20,6%) conoce al menos algún caso de alumnos/as sin NEE/DEA que fueron disuadidos de incorporarse al centro por la dificultad que conlleva el PBCM (Tabla 5.11). Esta proporción es significativamente más elevada entre el profesorado de atención a la diversidad (43,4%), el no habilitable (32,6%) o no habilitado (28,1%), y el de Primaria (24,2%, frente al 16,8% de Secundaria). Es más frecuente que quienes responden afirmativamente conozcan más de un caso en esta situación.

Tabla 5.11. Conocimiento de casos de alumnado sin NEE/DEA a quienes se ha disuadido de incorporarse al centro con PBCM¹ (%)

	Total	Etapa educativa		Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado	
		CEIP	IES	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
No	79,4	75,8	83,2	67,4	86,7	72,0	56,5	81,6
Sí, algún caso aislado	9,5	12,1	6,8	14,4	6,6	12,6	15,9	8,9
Sí, varios casos	11,1	12,1	10,0	18,2	6,8	15,5	27,5	9,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	766	397	369	132	427	207	69	697

(1) Solo responde el profesorado que trabaja en centros con el PBCM.

Cuatro de cada diez docentes de Secundaria (42,3%) conocen, al menos, algún caso de alumnos/as sin NEE/DEA a quienes se ha disuadido de incorporarse a la modalidad Sección por la dificultad que conlleva (Tabla 5.12) y, de este porcentaje, la mayoría conoce varios casos. La proporción de docentes que conoce estas situaciones es mucho mayor entre quienes no son habilitables (58,1%) o no están habilitados (50,0%), que entre el profesorado habilitado (32,1%).

Al profesorado que afirma conocer casos se le preguntó cómo tiene lugar la disuasión del alumnado sin NEE/DEA, en una pregunta abierta. La gran mayoría coincide en que los argumentos más utilizados guardan relación con el éxito académico. Se mantienen tutorías con las familias en las que se explica el funcionamiento de un centro con PBCM y se aconseja no matricularse en él y

optar por un centro sin el PBCM, puesto que las notas serán superiores y aprobarán con más facilidad cuando la enseñanza se realice íntegramente en castellano.

Tabla 5.12. Conocimiento de casos de alumnado sin NEE/DEA a quienes se ha disuadido de incorporarse a la modalidad Sección¹ (%)

	Habilitación del profesorado			
	Total	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado
No	57,7	41,9	67,9	50,0
Sí, algún caso aislado	15,2	21,6	14,0	12,7
Sí, varios casos	27,1	36,5	18,1	37,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
N	369	74	193	102

(1) Solo responde el profesorado de IES con PBCM.

E.2. Alumnado con NEE/DEA

Casi uno de cada cuatro docentes (23,1%) conoce al menos algún caso de alumnos/as con NEE/DEA que fueron disuadidos de incorporarse al centro por la dificultad que conlleva el PBCM (Tabla 5.13). Esta proporción es significativamente más elevada entre el profesorado de Primaria (29,5%, frente al 16,2% de Secundaria), entre quienes no están habilitados (26,5%) o no son habilitables (36,4%), y entre el profesorado de atención a la diversidad (50,7%). Es más frecuente que quienes responden afirmativamente conozcan más de un caso en esta situación.

Tabla 5.13. Conocimiento de casos de alumnado con NEE/DEA a quienes se ha disuadido de incorporarse al centro con PBCM¹ (%)

	Total	Etapa educativa		Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado	
		CEIP	IES	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
No	76,9	70,5	83,8	63,6	82,7	73,5	49,3	79,5
Sí, algún caso aislado	9,1	11,9	6,2	10,7	8,9	8,7	11,3	8,9
Sí, varios casos	14,0	17,6	10,0	25,7	8,4	17,8	39,4	11,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	809	420	389	140	450	219	71	738

(1) Solo responde el profesorado que trabaja en centros con el PBCM.

Casi uno de cada tres docentes de Secundaria (32,9%) conoce al menos algún caso de alumnos/as con NEE/DEA a quienes se ha disuadido de incorporarse a la modalidad de Sección por la dificultad que conlleva y, entre ellos, la mayoría conoce varios casos (Tabla 5.14). El porcentaje de docentes que conoce estas situaciones es mucho mayor entre quienes no están habilitados (42,4%) o no son habilitables (49,4%), que entre el profesorado habilitado (21,5%).

Tabla 5.14. Conocimiento de casos de alumnado con NEE/DEA a quienes se ha disuadido de incorporarse a la modalidad Sección¹ (%)

	Habilitación del profesorado			
	Total	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado
No	67,1	50,6	78,4	57,7
Sí, algún caso aislado	9,8	14,8	8,3	8,7
Sí, varios casos	23,1	34,6	13,2	33,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
N	389	81	204	104

(1) Solo responde el profesorado de IES con PBCM.

Cuando se pregunta de forma abierta, la mayor parte del profesorado que afirma conocer casos en los que se disuade al alumnado con NEE/DEA de incorporarse a la modalidad Sección coincide en que se recomienda a las familias no matricularlos en centros con el PBCM (o, en el caso de que ya pertenezcan a uno, cambiarlos a otro no bilingüe) mediante reuniones o tutorías con las familias, tutores y, en ocasiones, con la presencia del equipo directivo. Los principales argumentos que se aportan son las dificultades que el PBCM produce en este alumnado a nivel emocional y en los resultados académicos, insistiendo en que el proceso de aprendizaje será más exitoso en una enseñanza en castellano.

F. Abandono del centro con PBCM o de la modalidad Sección

F.1. Alumnado sin NEE/DEA

Casi ocho de cada diez docentes de Secundaria (77,2%) conocen alumnado sin NEE/DEA que ha tenido que abandonar la modalidad Sección por la dificultad que conlleva (Tabla 5.15). Entre quienes no son habilitables y no están habilitados esa proporción es significativamente mayor (83,6% y 78,4%, respectivamente) que entre los habilitados (74,1%).

Tabla 5.15. Conocimiento de casos de alumnado sin NEE/DEA que ha tenido que abandonar la modalidad Sección¹ (%)

	Habilitación del profesorado			
	Total	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado
No	22,8	16,4	25,9	21,6
Sí, algún caso aislado	42,1	46,6	44,6	34,3
Sí, varios casos	35,1	37,0	29,5	44,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
N	368	73	193	102

(1) Solo responde el profesorado de IES con PBCM.

El 42,4% de docentes conoce alumnos/as sin NEE/DEA que han tenido que abandonar el centro con PBCM (Tabla 5.16). Este porcentaje entre el profesorado de Primaria (62,6%) triplica al del profesorado de Secundaria (21,8%). De forma similar a las situaciones anteriores, el profesorado habilitado muestra un menor porcentaje (37,2%) que el no habilitado y el no habilitable (cerca del

50%); y es mucho mayor entre el profesorado de atención a la diversidad (65,2%) en comparación con el resto del profesorado (40,2%).

Tabla 5.16. Conocimiento de casos de alumnado sin NEE/DEA que ha tenido que abandonar el centro con PBCM¹ (%)

	Etapas educativas			Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado	
	Total	CEIP	IES	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
No	57,5	38,3	78,3	57,5	62,8	50,2	34,8	59,8
Sí, algún caso aislado	24,8	36,9	12,8	24,8	26,0	24,6	21,7	25,1
Sí, varios casos	17,6	25,7	9,0	17,6	11,2	25,1	43,5	15,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	765	397	368	131	427	207	69	696

(1) Solo responde el profesorado que trabaja en centros con el PBCM.

Tres de cada cuatro docentes (76,9%) afirman que la dificultad para llegar al nivel académico exigido tiene bastante o mucha influencia en la decisión de abandonar un centro con PBCM o la modalidad Sección por parte del alumnado sin NEE/DEA (Tabla 5.17), una dificultad que se muestra en un alto número de suspensos. Esta proporción es significativamente más elevada entre el profesorado de Primaria (84,1%), que entre el de Secundaria (70,7%), entre quienes no están habilitados o no son habilitables (respectivamente 79,8% y 81,7%) que entre el profesorado habilitado (73,6%) y, sobre todo, entre el profesorado de atención a la diversidad (96%) en comparación con el resto del profesorado (74,9%).

Tabla 5.17. Influencia de la dificultad para llegar al nivel académico exigido en los casos de abandono conocidos del alumnado sin NEE/DEA¹ (%)

	Etapas educativas			Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado	
	Total	CEIP	IES	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
Nada	1,3	0,4	2,1	1,9	0,7	2,0	0,0	1,5
Algo	11,9	9,4	14,1	6,8	14,4	10,8	0,0	13,2
Bastante	45,3	44,1	46,3	44,7	46,9	42,6	52,0	44,6
Mucho	31,6	40,0	24,4	36,9	26,7	37,2	44,0	30,3
No lo sé	9,8	6,1	13,1	9,7	11,2	7,4	4,0	10,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	528	245	283	103	277	148	50	478

(1) Solo responde el profesorado que trabaja en centros con el PBCM.

Seis de cada diez docentes (59,9%) afirman que el excesivo estrés en la vida escolar tiene bastante o mucha influencia en la decisión de abandonar un centro con PBCM o la modalidad Sección por parte del alumnado sin NEE/DEA (Tabla 5.18), un estrés que se ejemplifica en el

hecho de que aunque no suspenden, les supone un esfuerzo excesivo. Esta proporción es significativamente más elevada entre el profesorado de Primaria (75,9%) que entre el de Secundaria (46%), entre quienes no están habilitados (67,5%) o no son habilitables (65,1%) que entre el profesorado habilitado (53,8%), y, de forma destacada, entre el profesorado de atención a la diversidad (86%) en comparación con el resto del profesorado (57,2%).

Tabla 5.18. *Influencia del excesivo estrés en la vida escolar en los casos de abandono conocidos del alumnado sin NEE ni DEA¹ (%)*

	Etapa educativa			Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado	
	Total	CEIP	IES	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
Nada	5,9	1,6	9,5	6,8	7,9	1,4	2,0	6,3
Algo	18,9	12,7	24,4	14,6	22,4	15,5	2,0	20,7
Bastante	38,1	42,4	34,3	34,0	36,8	43,2	42,0	37,7
Mucho	21,8	33,5	11,7	31,1	17,0	24,3	44,0	19,5
No lo sé	15,3	9,8	20,1	13,6	15,9	15,5	10,0	15,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	528	245	283	103	277	148	50	478

(1) Solo responde el profesorado que trabaja en centros con el PBCM.

Uno de cada dos docentes (52,7%) afirma que la decisión de abandonar un centro con PBCM o la Sección por parte del alumnado sin NEE/DEA se toma de forma simultánea por la familia y el centro (Tabla 5.19), mientras que uno de cada cuatro (24,4%) opina que la decisión es sugerida por el centro y un porcentaje similar que es tomada por la familia (22,9%). Existen diferencias significativas en función de la etapa entre quienes opinan que es la familia quien plantea la decisión, con un porcentaje más elevado entre el profesorado de Primaria (36,3%) que entre el de Secundaria (11,3%). Estos porcentajes se intercambian cuando se pregunta por el peso del centro en la decisión (15,5% en Primaria y 32,0% en Secundaria).

Tabla 5.19. *Iniciativa a la hora de plantear la decisión de abandono del centro con PBCM o la modalidad Sección del alumnado sin NEE/DEA¹ (%)*

	Etapa educativa			Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado	
	Total	CEIP	IES	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
El centro	24,4	15,5	32,0	25,2	21,6	29,1	12,0	25,7
La familia	22,9	36,3	11,3	15,5	24,5	25,0	24,0	22,8
Ambos por igual	52,7	48,2	56,7	59,2	54,0	45,9	64,0	51,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	529	245	284	103	278	148	50	479

(1) Solo responde el profesorado que trabaja en centros con el PBCM.

F.2. Alumnado con NEE/DEA

Cerca de la mitad del profesorado de Secundaria (46,5%) conoce alumnado con NEE/DEA que ha tenido que abandonar la modalidad Sección por la dificultad que conlleva (Tabla 5.20). Un porcentaje que es significativamente mayor entre el no habilitado y el no habilitable (55,8% y 54,4%, respectivamente), que entre el habilitado (38,7%).

Tabla 5.20. Conocimiento de casos de alumnado con NEE/DEA que ha tenido que abandonar la modalidad Sección¹ (%)

	Habilitación del profesorado			
	Total	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado
No	53,5	45,7	61,3	44,2
Sí, algún caso aislado	25,2	30,9	24,5	22,1
Sí, varios casos	21,3	23,5	14,2	33,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
N	389	81	204	104

(1) Solo responde el profesorado de IES con PBCM.

Cuatro de cada diez docentes (40,1%) conocen alumnos/as con NEE/DEA que han tenido que abandonar el centro por la dificultad que conllevan las enseñanzas bilingües (Tabla 5.21). Este porcentaje es más de tres veces mayor entre el profesorado de Primaria (61,2%) que entre el de Secundaria (17,3%). De forma similar a las situaciones anteriores, el profesorado habilitado que afirma conocer estas situaciones (32,9%) es menor que el no habilitado o no habilitable (en torno al 50%); y es mucho mayor entre el profesorado de atención a la diversidad (77,5%) en comparación con el resto (36,5%).

Tabla 5.21. Conocimiento de casos de alumnado con NEE/DEA que ha tenido que abandonar el centro con PBCM¹ (%)

	Total	Etapa educativa		Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado	
		CEIP	IES	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
No	60,0	38,8	82,8	50,0	67,1	51,6	22,5	63,6
Sí, algún caso aislado	21,8	33,3	9,3	20,0	21,3	23,7	26,8	21,3
Sí, varios casos	18,3	27,9	8,0	30,0	11,6	24,7	50,7	15,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	809	420	389	140	450	219	71	738

(1) Solo responde el profesorado que trabaja en centros con el PBCM.

Tres de cada cuatro docentes (73,8%) afirman que el abandono del centro con PBCM o de la modalidad Sección del alumnado con NEE/DEA está bastante o muy motivado por la dificultad para llegar al nivel académico exigido, que se materializa, por ejemplo, en un elevado número

de suspensos (Tabla 5.22). Este valor es sensiblemente mayor entre el profesorado de Primaria (79,8%) que entre el de Secundaria (65,6%), entre el profesorado no habilitado o no habilitable (en torno al 80%) que entre el habilitado (67,6%). Y entre el profesorado de atención a la diversidad (91,1%), en comparación con el resto del profesorado (71,2%).

Tabla 5.22. *Influencia de la dificultad para llegar al nivel académico exigido en los casos de abandono conocidos del alumnado con NEE/DEA¹ (%)*

	Etapas educativas			Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado	
	Total	CEIP	IES	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
Nada	1,1	0,4	2,1	2,0	1,0	0,7	1,8	1,0
Algo	11,2	10,9	11,6	6,1	13,8	10,9	3,6	12,3
Bastante	44,4	45,9	42,3	49,5	41,9	44,5	48,2	43,8
Mucho	29,4	33,9	23,3	33,3	25,7	32,1	42,9	27,4
No lo sé	13,9	8,9	20,6	9,1	17,6	11,7	3,6	15,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	446	257	189	99	210	137	56	390

(1) Solo responde el profesorado que trabaja en centros con el PBCM.

Una mayoría significativa del profesorado (65%) afirma que el abandono del centro con PBCM o de la modalidad Sección del alumnado con NEE/DEA está bastante o muy motivado por el estrés en la vida escolar, esto es, aunque no suspenden les supone un esfuerzo excesivo (Tabla 5.23). De nuevo, este valor es significativamente mayor entre el profesorado de Primaria (76,7%) y el no habilitado o no habilitable (en torno al 70%), en comparación con el de Secundaria (49,2%) y el habilitado (59%). Así como entre el profesorado de atención a la diversidad (87,5%) y el resto del profesorado (61,8%).

Tabla 5.23. *Influencia del excesivo estrés en la vida escolar en los casos de abandono conocidos del alumnado con NEE/DEA¹ (%)*

	Etapas educativas			Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado	
	Total	CEIP	IES	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
Nada	4,5	2,3	7,4	5,1	5,2	2,9	0,0	5,1
Algo	16,6	13,2	21,2	14,1	19,5	13,9	8,9	17,7
Bastante	40,8	47,5	31,7	42,4	37,6	44,5	46,4	40,0
Mucho	24,2	29,2	17,5	28,3	21,4	25,5	41,1	21,8
No lo sé	13,9	7,8	22,2	10,1	16,2	13,1	3,6	15,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	446	257	189	99	210	137	56	390

(1) Solo responde el profesorado que trabaja en centros con el PBCM.

Cuatro de cada diez docentes (42,3%) afirman que los casos de abandono del centro con PBCM o de la modalidad Sección del alumnado con NEE/DEA están bastante o muy motivados

por el hecho de que no se atienden sus necesidades (Tabla 5.24). De nuevo, este valor es significativamente mayor entre el profesorado de Primaria (47%) y el no habilitado o no habilitable (en torno al 50%) que entre el de Secundaria (36%) y el profesorado habilitado (33,8%), y aparecen diferencias muy significativas entre el profesorado de atención a la diversidad (66%) y el resto del profesorado (39%).

Tabla 5.24. *Influencia de que no se atendían bien las necesidades del alumnado en los casos de abandono conocidos del alumnado con NEE/DEA¹ (%)*

	Etapa educativa			Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado	
	Total	CEIP	IES	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
Nada	11,9	14,4	8,5	8,1	15,2	9,5	8,9	12,3
Algo	26,4	27,6	24,9	21,2	27,6	28,5	19,6	27,4
Bastante	25,5	26,8	23,8	32,3	22,4	25,5	32,1	24,6
Mucho	16,8	20,2	12,2	23,2	11,4	20,4	33,9	14,4
No lo sé	19,3	10,9	30,7	15,2	23,3	16,1	5,4	21,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	446	257	189	99	210	137	56	390

(1) Solo responde el profesorado que trabaja en centros con el PBCM.

La mitad del profesorado (50,4%) afirma que, en el caso del alumnado con NEE/DEA, la decisión de abandonar el centro con PBCM (tanto en Primaria como en Secundaria) o la modalidad Sección (en el caso de Secundaria) se toma, a la par, por la familia y el centro educativo (Tabla 5.25). Dos de cada diez docentes (22,4%) afirman que se trata de una decisión tomada unilateralmente por las familias y cuatro de cada diez (27,2%) vincula esta decisión a la sugerencia del centro educativo. En Primaria, el 29,6% del profesorado afirma que son las familias quienes sugieren el cambio de centro, frente a un 21,4% que apunta a una sugerencia directa del centro educativo. Si bien la respuesta de decisión compartida entre familia y centro educativo se sitúa en todos los casos en torno al 50%, es de resaltar la diferencia significativa que aparece en Secundaria, donde el porcentaje de docentes que afirma que la decisión es tomada únicamente por sugerencia del centro aumenta hasta el 34,9%, frente al 12,7% que indica que es una decisión unilateral de la familia.

Tabla 5.25. *Iniciativa a la hora de plantear la decisión de abandono del centro con PBCM o la modalidad Sección del alumnado con NEE/DEA¹ (%)*

	Etapa educativa			Habilitación del profesorado			Tipo de profesorado	
	Total	CEIP	IES	No habilitable	Sí habilitado	No habilitado	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
El centro	27,1	21,4	34,9	26,3	23,3	33,6	21,4	27,9
La familia	22,4	29,6	12,7	17,2	25,2	21,9	23,2	22,3
Ambos por igual	50,4	49,0	52,4	56,6	51,4	44,4	55,4	49,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,1	100,0	100,0	100,0	100,0
N	446	257	189	99	210	137	56	390

(1) Solo responde el profesorado que trabaja en centros con el PBCM.

Conclusiones

Dificultades para seguir las enseñanzas en inglés y respuestas específicas

El aprendizaje en inglés de las asignaturas o materias supone una dificultad añadida para el alumnado con y sin NEE/DEA.

Un 71.3% del profesorado de Educación Primaria conoce casos de alumnado sin NEE/DEA que, al haberse incorporado de forma tardía al PBCM procedente de un centro no bilingüe, tiene dificultades para seguir las enseñanzas en las asignaturas o materias que se imparten en inglés. El 92,1% del profesorado considera que el aprendizaje en inglés de las materias supone una dificultad añadida para el alumnado con NEE/DEA. Aunque la gran mayoría del profesorado observa dificultades atribuibles al uso del inglés, esta percepción es aún más mayoritaria por parte del profesorado no habilitado y del de atención a la diversidad.

No existen apoyos ante las dificultades generadas por el uso del inglés, o estas son insuficientes.

En torno a dos de cada tres docentes (63,5%) considera que no existe apoyo en el centro para el alumnado que muestra dificultades atribuibles al uso del inglés como lengua vehicular en la enseñanza en el caso del alumnado sin NEE/DEA, y uno de cada dos (51,4) en el caso del alumnado que presenta NEE/DEA. En este último caso, sólo el 13,1% afirma que existen apoyos específicos. Resulta llamativo que el 7,9% y el 21,0% del profesorado de Primaria y Secundaria, respectivamente, declaren no saber si existen respuestas específicas para el alumnado con NEE/DEA.

Cuando estos apoyos existen en el caso del alumnado sin NEE/DEA son esporádicos o proceden de las auxiliares de conversación; y en el caso del alumnado con NEE/DEA no son generalizados.

Cuando estos apoyos existen, en el caso del alumnado sin NEE/DEA se trata de un apoyo ofrecido por los auxiliares de conversación –lo que ocurre tanto en Primaria como, fundamentalmente, en Secundaria– o de un apoyo esporádico –en Primaria–. Es decir, el apoyo es proporcionado por personas que no cuentan con formación pedagógica sobre la enseñanza de una lengua extranjera ni sobre las materias (los auxiliares) o es poco sistemático y viene condicionado por la situación de la plantilla. El apoyo más citado en Secundaria es el ofrecido por los auxiliares (70,3%) y, en Primaria, el esporádico (63,8%). Los auxiliares de conversación, que a menudo trabajan con un pequeñísimo grupo de alumnas/os, suelen trabajar solo la conversación (de ahí su nombre), lo que puede explicar que el profesorado habilitado lo considere "apoyo" en menor medida que el resto del profesorado.

Con respecto al alumnado con NEE/DEA, se describen medidas no generalizadas como la enseñanza en castellano (sobre todo en Primaria) y, cuando los apoyos específicos existen (una opción minoritaria), consisten en adaptaciones metodológicas como cambios en la evaluación o la utilización de materiales en castellano, la realización de adaptaciones curriculares significativas o la existencia de apoyos realizados por diferentes profesionales en el centro para reforzar los contenidos en castellano, el inglés o los contenidos en inglés.

En Educación Primaria es frecuente que se pida a las familias que refuercen en castellano los contenidos de las asignaturas impartidas en inglés.

La recomendación a las familias para que refuercen en castellano los contenidos de las asignaturas o materias impartidas en inglés es una estrategia muy extendida según el profesorado de Educación Primaria (49,6%), mientras que resulta minoritaria según el profesorado de Secundaria (14,8%). Es posible que ello se deba a la mayor autonomía del alumnado de Secundaria o a la mayor complejidad de los contenidos abordados en esta etapa.

La participación en el PBCM obliga a las familias a reforzar lo impartido en el centro mediante academias y clases particulares externas.

El 89,7% del profesorado considera que es habitual que el alumnado que participa en el PBCM requiera un refuerzo fuera del centro, más allá del apoyo de las familias. El objetivo de este apoyo es tanto el refuerzo de las asignaturas (del vocabulario o contenidos específicos de las áreas impartidas en inglés) como el dominio del inglés, que en Primaria parece esencial para superar la prueba KET-PET al finalizar la etapa y, en Secundaria, para mejorar la fluidez en las competencias básicas con el fin de asegurar la comprensión oral y escrita, algo imprescindible para poder acceder a conceptos de mayor complejidad. Sin embargo, solo un 18% afirma que la mayoría del alumnado asiste a academias o clases particulares. Los resultados apuntan a importantes desigualdades dentro del sistema educativo: la mitad del profesorado considera que una parte del alumnado precisa apoyos para afrontar con garantías el PBCM, pero no puede afrontarlos económicamente.

La evaluación de las asignaturas o materias impartidas en inglés no está adaptada al alumnado cuyas dificultades proceden de la utilización del inglés como lengua vehicular.

Casi siete de cada diez docentes consideran que no existe una respuesta específica para la evaluación del alumnado sin NEE/DEA que muestra dificultades derivadas de cursar las asignaturas o materias en inglés y, cuatro de cada diez lo consideran en el caso del alumnado con NEE/DEA. Ello muestra que las dificultades en la lengua inglesa se trasladan a la evaluación general de los aprendizajes de las asignaturas o materias impartidas íntegramente en inglés. En el caso del alumnado con NEE/DEA, se menciona la evaluación en castellano, más frecuente en Primaria (24,5%, frente al 12,3% de Secundaria), como una medida que se aplica de forma no sistemática.

Procesos de selección del alumnado en el PBCM

Parte del profesorado conoce casos donde se disuade la participación del alumnado en el PBCM (Primaria) y en la modalidad Sección (Secundaria).

Un 20,6% de docentes afirma conocer situaciones donde se disuade al alumnado de incorporarse a un centro con el PBCM por las dificultades que conlleva este programa, y esto sucede tanto en el caso del alumnado con NEE/DEA, como con el resto del alumnado. Este conocimiento es más frecuente en el caso del profesorado de Educación Primaria (24,2%) que en el de Secundaria (16,8%).

Todavía es mayor el porcentaje de docentes que conoce casos de alumnado a quien se ha disuadido de incorporarse a la modalidad Sección, siendo este porcentaje significativamente mayor en el caso del alumnado sin NEE/DEA (42,3%), que en el del alumnado con NEE/DEA (32,9%). Esta diferencia

puede deberse a que el alumnado que no tiene NEE/DEA es mucho más numeroso y, por tanto, es más fácil que el profesorado conozca algún caso.

Y, en mayor medida, conoce casos donde el alumnado ha tenido que abandonar el PBCM o la modalidad Sección por la dificultad que conllevan.

Un porcentaje muy significativo del profesorado afirma conocer situaciones en las que el alumnado ha tenido que abandonar la modalidad Sección (en Secundaria) por las dificultades que conlleva el PBCM, siendo mayor el porcentaje de docentes que dice conocer esta situación referida al alumnado sin NEE/DEA (77,2%), que al alumnado con NEE/DEA (46,5%). En torno a cuatro de cada diez conoce casos de alumnado de Primaria y Secundaria que ha tenido que abandonar el centro por las dificultades que conlleva el PBCM, no habiendo distinciones entre el alumnado con y sin NEE/DEA.

La causa más señalada para estos abandonos es la dificultad para llegar al nivel académico exigido, así como el estrés escolar provocado por el esfuerzo excesivo. En el caso del alumnado con NEE/DEA, aunque menos frecuente, todavía la mitad del profesorado menciona como causa, además, que no se atienden adecuadamente las necesidades de este alumnado.

Existen, no obstante, diferencias significativas en la valoración sobre el abandono en función del perfil del profesorado. Quienes trabajan en Secundaria muestran conocer menos este tipo de situaciones que quienes lo hacen en Primaria. Otro aspecto destacable es el alto porcentaje de docentes de Secundaria que desconoce las razones por las que el alumnado abandona el centro con PBCM o la modalidad Sección, en comparación con el profesorado de Primaria.

La decisión sobre los abandonos se plantea de forma simultánea entre el centro y la familia.

Por último, los abandonos de centro o modalidad parecen surgir mayoritariamente de forma simultánea o compartida entre centro y familia (el 50,4% así lo declara). Si bien en Primaria, el profesorado que considera que la iniciativa en el cambio de centro es de las familias es el doble que en Secundaria, mientras que en esta última etapa parece más común que sea el centro quien proponga el cambio de modalidad o de centro. Es probable que en Educación Primaria las familias sean más conscientes que el profesorado de las dificultades planteadas por el PBCM, dada la menor autonomía de este alumnado (p. ej., a la hora de realizar los deberes o estudiar para un examen) y la necesidad de un seguimiento más estrecho desde casa.

En palabras del profesorado

Como maestra de alumnos con NEE me parece un despropósito total y una encerrona para algunos **alumnos con dificultades** que, **sin tener diagnóstico, no pueden beneficiarse de ningún apoyo** o ayuda y se quedan literalmente "perdidos" en el sistema educativo.

MAESTRA ESPECIALISTA EN AUDICIÓN Y LENGUAJE
NO HABILITADA EN CEIP CON PBCM EXTENDIDO A ED. INFANTIL

Lo mejor es **poner al alcance de familias con pocos recursos económicos una enseñanza bilingüe** que de otra forma no podrían permitirse. La escuela debe ser un ascensor en la sociedad y el bilingüismo ayuda a esos alumnos que quieren estudiar a llegar aún más lejos.

PROFESOR DE MATEMÁTICAS
NO HABILITADO EN IES CON PBCM

Las enseñanzas bilingües considero que **provocan separatismo y hasta marginación dentro del alumnado**. Se crean por ejemplo actividades extraescolares hábiles solamente para el alumnado bilingüe, especialmente las que tienen que ver con la realización de viajes al extranjero.

PROFESOR DE FILOSOFÍA
NO HABILITADO EN IES SIN PBCM

Que haya dos modalidades según el nivel de inglés es bueno porque abarca la diversidad, también que haya dos modalidades de enseñanza en inglés por el mismo motivo. También veo útil el uso de auxiliares de conversación, aunque no como funciona ahora.

PROFESORA DE TEECNOLOGÍA
HABILITADA EN IES CON PBCM

Después de 40 años de dictadura y uso único del castellano, otras lenguas siguen poco presentes. **El inglés bien impartido en la pública democratiza este aprendizaje, hasta hace poco destinado a unos pocos hijos de clase acomodada.**

MAESTRA DE INGLÉS
HABILITADA EN CEIP CON PBCM EXTENDIDO A ED. INFANTIL

Creo que es una **gran oportunidad para los alumnos, tanto para su futuro profesional como para su desarrollo personal**, además muchos alumnos proceden de grupos desfavorecidos y la enseñanza bilingüe en un centro público les brinda oportunidades que jamás hubieran tenido.

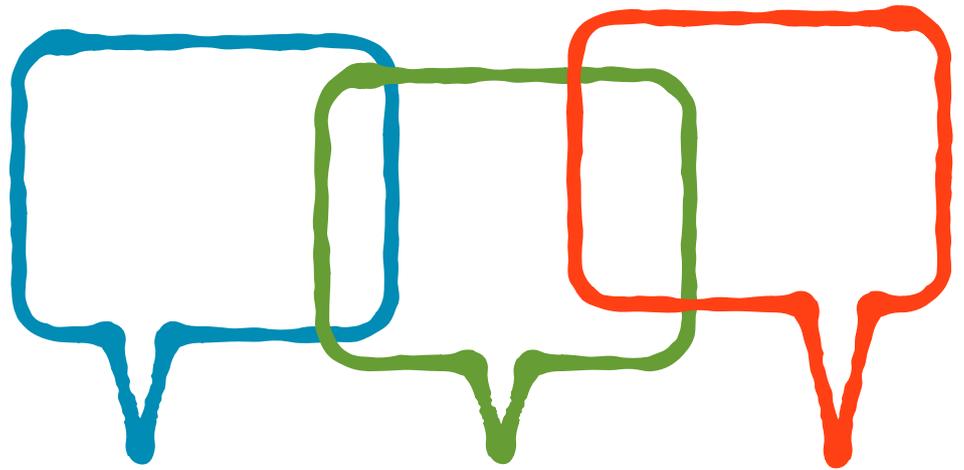
PROFESORA DE GEOGRAFÍA HISTORIA
HABILITADA EN IES CON PBCM

Tienen **más dotación de recursos y materiales. Para los más avanzados es positivo**, mejoran mucho su nivel, hacen actividades multiculturales con alumnos de otros países, adquieren fluidez y confianza, **pero sólo se selecciona a los más listos creando desigualdades.**

MAESTRA ESPECIALISTA EN AUDICIÓN Y LENGUAJE
NO HABILITADA EN IES SIN PBCM

Es **clasista, segregador y perjudica** mucho a los alumnos de menor nivel sociocultural.

PROFESORA DE LENGUA CASTELLANA
NO HABILITADA EN IES CON PBCM



6. Centros que no participan en el PBCM

Capítulo 6

Centros que no participan en el PBCM

En este capítulo se presentan las respuestas del profesorado de centros que no pertenecen al PBCM, tanto CEIP como IES. Se investiga sobre las razones para no formar parte de dicho programa. Se analiza cómo se ha tomado esta decisión, si ha habido debate en los claustros o presiones de algún tipo para formar parte del programa.

Además, se intenta averiguar si hay diferencia de perfil de alumnado, mayor o menor matrícula que en centros sí pertenecientes al PBCM en la misma zona geográfica, o si existe trasvase de alumnado procedente de centros bilingües, que abandona los mismos.

Por último se analizan los programas propios de idiomas en aquellos centros donde existen como alternativa al PBCM.

El capítulo tiene la siguiente estructura:

- A. Incorporación del centro al PBCM.
- B. Demanda de los centros sin PBCM y perfil del alumnado.
- C. Proyecto propio de enseñanza de lenguas extranjeras.

A. Incorporación del centro al PBCM

Casi la mitad (45,2%) del profesorado de centros públicos que no participan en el PBCM (o en otro programa de enseñanza bilingüe) afirma que en algún momento se ha debatido en su claustro la posible incorporación de su centro al PBCM tomando, finalmente, la decisión de no solicitarla (Tabla 6.1). Este porcentaje es significativamente mayor entre el profesorado de primaria (49,7%) que entre el de secundaria (39,8%), siendo en algunos casos (6,4%) un debate recurrente en sus centros. El 4,3% de docentes afirma que su centro ha pedido la incorporación al PBCM, pero no se le ha concedido. Este porcentaje asciende al 7,8% en Secundaria.

Tabla 6.1. Existencia de debate en el claustro sobre la incorporación del centro al PBCM (%)¹

	Etapa educativa			Tipo del profesorado	
	Total	CEIP	IES	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
No	29,5	28,8	30,5	25,0	30,3
Alguna vez, pero se decidió no pedirla	45,2	49,7	39,8	50,0	44,4
Es un debate recurrente en mi claustro	6,4	6,5	6,3	5,0	6,6
Se ha pedido la incorporación, pero no nos la han concedido	4,3	1,3	7,8	0,0	5,0
No lo sé	14,6	13,7	15,6	20,0	13,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	281	153	128	40	241

(1) Solo responde el profesorado de centros que no participan en el PBCM.

La mayoría del profesorado de centros públicos que no participan en el PBCM (60,0%) opina que en su claustro el porcentaje de profesorado favorable a incorporarse al PBCM es muy reducido –menos de la cuarta parte– (Tabla 6.2), siendo significativamente mayor este porcentaje entre el profesorado de primaria (71,1%) que entre el de secundaria (46,9%). Solo un 4,3% opina que en su claustro el apoyo es superior a la mitad. Uno de cada cuatro docentes (22,1%) afirma no poder valorar esta información.

Tabla 6.2. Porcentaje del claustro favorable a incorporarse al PBCM (%)¹

	Etapa educativa			Tipo del profesorado	
	Total	CEIP	IES	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
Más del 75%	1,1	0,7	1,6	0,0	1,2
Entre el 51% y el 75%	3,2	3,3	3,1	2,6	3,3
Entre el 25% y el 50%	13,6	7,9	20,3	10,3	14,1
Menos de un 25%	60,0	71,1	46,9	61,5	59,8
No lo sé	22,1	17,1	28,1	25,6	21,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	280	152	128	39	241

(1) Solo responde el profesorado de centros que no participan en el PBCM.

Uno de cada dos docentes (53,2%) de centros públicos que no participan en el PBCM considera como principal razón para que su centro no participe en el mismo la percepción de que no supone un beneficio en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Tabla 6.3). Además, uno de cada cuatro docentes (22,5%) considera como principal razón que el PBCM es inadecuado para el alumnado que asiste al centro, y para uno de cada diez (9,0%) que esta decisión supondría el desplazamiento de compañeras/os al no haber suficiente profesorado habilitado. También uno de cada diez (9,0%) afirma no saberlo.

Tabla 6.3. Principal razón para no incorporarse al PBCM (%)¹

	Etapa educativa			Tipo del profesorado	
	Total	CEIP	IES	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
Es inadecuado para el alumnado que tenemos	22,5	20,0	25,6	25,0	22,0
No supone un beneficio en el proceso de enseñanza-aprendizaje	53,2	56,0	49,6	57,5	52,4
Supondría desplazamiento de compañeras/os al no haber profesorado habilitado	9,0	7,3	11,1	2,5	10,1
Tenemos un proyecto propio de enseñanza de idiomas	6,4	10,0	1,7	2,5	7,0
No lo sé	9,0	6,7	12,0	12,5	8,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	267	150	117	40	227

(1) Solo responde el profesorado de centros que no participan en el PBCM.

Cuatro de cada diez docentes (43,6%) de centros públicos que no participan en el PBCM afirman que su claustro no ha recibido presiones para incorporarse al PBCM (Tabla 6.4), un porcentaje que es significativamente mayor entre el profesorado de Primaria (52,6%) que entre el de Secundaria (32,9%). Sin embargo, dos de cada diez docentes (22,0%) afirman que su claustro ha recibido presiones, un porcentaje que, en este caso, es significativamente mayor entre el profesorado de Educación Secundaria (28,9%) que entre el de Educación Primaria (16,2%) y entre el de atención a la diversidad (30,0%) en comparación con el resto del profesorado (20,6%). Cerca de tres de cada diez docentes (34,4%) afirma no conocer si se han recibido presiones, siendo mayor el porcentaje entre el profesorado de Secundaria (38,3%) que entre el de Primaria (31,2%).

Tabla 6.4. Existencia de presiones para que el centro se incorpore al PBCM (%)¹

	Etapa educativa			Tipo del profesorado	
	Total	CEIP	IES	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
No	43,6	52,6	32,8	32,5	45,5
Sí	22,0	16,2	28,9	30,0	20,6
No sé si ha recibido presiones	34,4	31,2	38,3	37,5	33,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	282	154	128	40	242

(1) Solo responde el profesorado de centros que no participan en el PBCM.

Cuando se analizan las respuestas del profesorado que afirma que su claustro ha recibido presiones (Tabla 6.5), destacan las recibidas desde la Consejería de Educación (41,9%) y desde los equipos directivos (43,6%), si bien existen relevantes diferencias en función de la etapa. En el caso del profesorado de Secundaria, el origen de las presiones procede principalmente del equipo directivo del instituto (54,1%) y de la Consejería de Educación (40,5%), mientras que en el caso del

profesorado de Primaria las presiones proceden fundamentalmente de la Consejería de Educación (44,0%) y con menor frecuencia de las familias (32,0%) o del equipo directivo (28,0%).

Tabla 6.5. Procedencia de las presiones para que el centro se incorpore al PBCM (Respuesta múltiple %)¹

	Total	Etapa educativa		Tipo del profesorado	
		CEIP	IES	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
Familias del centro	22,6	32,0	16,2	8,3	26,0
Consejería de Educación	41,9	44,0	40,5	25,0	46,0
Equipo Directivo	43,6	28,0	54,1	58,3	40,0
Ayuntamiento de la localidad	8,1	16,0	2,7	8,3	8,0
N	62	25	37	12	50

(1) Solo responde el profesorado de centros que no participan en el PBCM que contestan “Sí” a la existencia de presiones en la Tabla 6.4.1.

B. Demanda de los centros sin PBCM y perfil del alumnado

En cuanto a la matriculación o demanda en su centro en comparación con otros centros de la zona pertenecientes al PBCM, el porcentaje de docentes se reparte de forma relativamente similar entre quienes consideran que su centro tiene una demanda de matriculación igual (29,0%), mayor (24,7%) o menor (23,3%) (Tabla 6.6). En el caso de Primaria, mientras que uno de cada tres (34,2%) estima que la matriculación en su centro es igual, son significativamente más quienes consideran que es mayor (28,9%) que quienes consideran que es menor (19,7%). En el caso de Secundaria, algo más de uno de cada cuatro (27,6%) considera que es menor, un 22,8% igual y un 19,7% mayor. Entre el profesorado de atención a la diversidad, quienes consideran que es menor (28,2%) superan a quienes consideran que la matriculación es mayor (17,9%), mientras que entre el resto del profesorado son más quienes consideran que es mayor (25,8%) que quienes consideran que es menor (22,5%).

Tabla 6.6. Matrícula/demanda de tu centro, en comparación con los de la zona pertenecientes al PBCM (%)¹

	Total	Etapa educativa		Tipo del profesorado	
		CEIP	IES	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
Mayor	24,7	28,9	19,7	17,9	25,8
Igual	29,0	34,2	22,8	28,2	29,2
Menor	23,3	19,7	27,6	28,2	22,5
No lo sé	22,9	17,1	29,9	25,6	22,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	279	152	127	39	240

(1) Solo responde el profesorado de centros que no participan en el PBCM.

En cuanto al perfil del alumnado del centro en comparación con otros de la zona pertenecientes al PBCM, más de la mitad del profesorado (54,6%) afirma que su centro cuenta con más alumnado con necesidades educativas especiales (Tabla 6.7); un porcentaje que es significativamente mayor en el caso del profesorado de atención a la diversidad (75,0%) en comparación con el resto del profesorado (51,2%), y en el de Primaria (63,6%) en comparación con el de Secundaria (43,8%).

Casi la mitad (47,5%) afirma que su centro cuenta con más alumnado con dificultades de aprendizaje; un porcentaje que también es significativamente mayor en el caso del profesorado de atención a la diversidad (60,0%) que en el del resto del profesorado (45,5%), y en el de Primaria (50,0%) que en el de Secundaria (44,5%).

Uno de cada cuatro docentes (25,5%) afirma que su centro cuenta con alumnado que ha tenido que abandonar el PBCM; un porcentaje también significativamente mayor en el caso del profesorado de Primaria (32,5%) que en el de Secundaria (17,2%).

Solo uno de cada diez (9,2%) considera que no experimenta ninguna de dichas situaciones. Por último, uno de cada cinco (20,6%) considera que no puede valorarlo al desconocer la realidad de los otros centros.

Tabla 6.7. Perfil del alumnado en comparación con centros de la zona pertenecientes al PBCM (Respuesta múltiple %)¹

	Etapa educativa			Tipo del profesorado	
	Total	CEIP	IES	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
Más alumnado con necesidades educativas especiales	54,6	63,6	43,8	75,0	51,2
Más alumnado con dificultades de aprendizaje	47,5	50,0	44,5	60,0	45,5
Alumnado que ha tenido que abandonar el PBCM	25,5	32,5	17,2	20,0	26,4
Ninguna de las situaciones anteriores ²	9,2	7,8	10,9	5,0	9,9
Desconozco la realidad de los otros centros ²	20,6	16,2	25,8	10,0	22,3
N	282	154	128	40	242

(1) Solo responde el profesorado de centros que no participan en el PBCM.

(2) Esta respuesta era incompatible con el resto de respuestas.

Más de la mitad del profesorado (57,2%) de los centros públicos que no participan en el PBCM conoce al menos algún caso de alumnos/as sin NEE/DEA que llega a su centro procedente de un centro con el PBCM y, de este porcentaje, la mayoría conoce varios casos (Tabla 6.8). El porcentaje de docentes que conocen estas situaciones es mucho mayor en Primaria (64,9%) que en Secundaria (48,0%). Casi uno de cada tres docentes (29,1%) afirma no saber si se producen este tipo de traslados, una respuesta que en el caso del profesorado de Educación Secundaria es seleccionada por cuatro de cada diez docentes (39,4%).

Tabla 6.8. Recepción de alumnado sin NEE/DEA procedente de centros con el PBCM (%)¹

	Etapa educativa			Tipo del profesorado	
	Total	CEIP	IES	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
No	13,7	14,6	12,6	12,8	13,8
Sí, algún caso aislado	21,2	26,5	15,0	17,9	21,8
Sí, varios casos	25,2	27,8	22,0	25,6	25,1
Sí, es bastante común	10,8	10,6	11,0	15,4	10,0
No lo sé	29,1	20,5	39,4	28,2	29,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	280	152	128	39	241

(1) Solo responde el profesorado de centros que no participan en el PBCM.

Más de la mitad del profesorado (52,8%) de los centros públicos que no participan en el PBCM considera que la llegada a su centro de alumnos/as sin NEE/DEA procedente de un centro con el PBCM está bastante o muy motivado por el excesivo estrés en la vida escolar (p. ej., aunque no suspendían les suponía un esfuerzo excesivo) (Tabla 6.9), y un porcentaje algo menor (46,5%), por la dificultad para llegar al nivel académico exigido (p. ej., muchos suspensos...). Existen diferencias significativas entre el profesorado de Primaria (donde estos porcentajes son del 65,3% y del 53,0%, respectivamente) y el de Secundaria (32,8% y 36,1%, respectivamente). Es necesario resaltar que el porcentaje de docentes de Secundaria que afirma desconocer hasta qué punto estas razones influyen en los casos de abandono, casi duplica al de docentes de Primaria.

Tabla 6.9. Motivos de traslado del alumnado sin NEE/DEA procedente de centros con el PBCM (%)¹

	Dificultad para llegar al nivel académico			Excesivo estrés en la vida escolar		
	Total	CEIP	IES	Total	CEIP	IES
Nada	8,8	7,1	11,5	7,5	4,1	13,1
Algo	22,6	23,5	21,3	20,8	15,5	29,5
Bastante	33,3	36,7	27,9	39,0	48,0	24,6
Mucho	13,2	16,3	8,2	13,8	17,3	8,2
No lo sé	22,0	16,3	31,1	18,9	15,3	24,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	159	98	61	159	98	61

(1) Solo responde el profesorado de centros que no participan en el PBCM que en la pregunta anterior contestaron que conocían casos.

Más de la mitad del profesorado (55,8%) de centros públicos que no participan en el PBCM conoce, al menos, algún caso de alumnos/as con NEE/DEA que llegan a su centro procedentes de un centro con el PBCM y, entre ellos, la mayoría conoce varios casos (Tabla 6.10). El porcentaje de docentes que conoce esta situación es mucho mayor entre el profesorado de atención a la diversidad (66,6%) o entre el profesorado de Primaria (69,6%), y menor entre el profesorado de Secundaria (39,4%). Uno de cada tres docentes (33,1%) afirma no saberlo, un

porcentaje con una gran variación en función de la etapa: dos de cada diez docentes de Primaria (21,9%), y casi la mitad de Secundaria (46,5%).

Tabla 6.10. Recepción de alumnado con NEE/DEA procedente de centros con el PBCM (%)¹

	Etapa educativa			Tipo del profesorado	
	Total	CEIP	IES	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
No	11,2	8,6	14,2	2,6	12,6
Sí, algún caso aislado	11,5	14,6	7,9	7,7	12,1
Sí, varios casos	26,3	32,5	18,9	33,3	25,1
Sí, es bastante común	18,0	22,5	12,6	25,6	16,7
No lo sé	33,1	21,9	46,5	30,8	33,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	278	151	127	39	239

(1) Solo responde el profesorado de centros que no participan en el PBCM.

Seis de cada diez docentes (63,2%) de centros públicos que no participan en el PBCM consideran que la llegada a su centro de alumnado con NEE//DEA procedente de un centro con el PBCM está bastante o muy motivado por la dificultad para llegar al nivel académico exigido (p. ej., muchos suspensos...) (Tabla 6.11). Este porcentaje es significativamente mayor en el caso del profesorado de Primaria (75,2%), que en el de Secundaria (38,0%). Un 58,1% de las respuestas apuntan al excesivo estrés en la vida escolar como causante de estos abandonos (p. ej., aunque no suspendían les suponía un esfuerzo excesivo). De nuevo existen diferencias significativas entre el profesorado de Primaria (68,5%) y el de Secundaria (36,0%). Algo más de la mitad del profesorado (55,5%) considera que la llegada está motivada porque no se atendían bien las necesidades de este alumnado, pero también con una diferencia significativa entre el profesorado de Primaria (62,9%) y de Secundaria (40,0%).

Tabla 6.11. Motivos de traslado del alumnado con NEE/DEA procedente de centros con el PBCM (%)¹

	Dificultad para llegar al nivel académico			Excesivo estrés en la vida escolar			No se atendían bien las necesidades del alumnado		
	Total	CEIP	IES	Total	CEIP	IES	Total	CEIP	IES
Nada	1,9	1,9	2,0	2,6	1,0	6,0	2,6	1,0	6,0
Algo	16,1	11,4	26,0	21,3	17,1	30,0	18,1	17,1	20,0
Bastante	43,2	53,3	22,0	42,6	49,5	28,0	34,2	36,2	30,0
Mucho	20,0	21,9	16,0	15,5	19,0	8,0	21,3	26,7	10,0
No lo sé	18,7	11,4	34,0	18,1	13,3	28,0	23,9	19,0	34,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	155	105	50	155	105	50	155	105	50

(1) Solo responde el profesorado de centros que no participan en el PBCM que en la pregunta anterior contestaron que conocían casos.

C. Proyecto propio de enseñanza de lenguas extranjeras

Uno de cada cuatro docentes (23,2%) pertenecientes a centros públicos que no participan en el PBCM afirma que su centro cuenta con un proyecto propio de enseñanza de lenguas extranjeras (Tabla 6.12), siendo este porcentaje significativamente mayor entre el profesorado de Educación Primaria (36,6%) que entre el de Secundaria (7,1%).

Tabla 6.12. Recepción de alumnado con NEE/DEA procedente de centros con el PBCM (%)¹

	Total	Etapa educativa		Tipo del profesorado	
		CEIP	IES	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
No	76,8	63,4	92,9	70,0	78,0
Sí	23,2	36,6	7,1	30,0	22,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	281	153	128	40	241

(1) Solo responde el profesorado de centros que no participan en el PBCM.

La práctica totalidad de las sesenta y cinco respuestas analizadas en esta pregunta abierta plantea como principal característica del proyecto propio de enseñanza de lenguas extranjeras la ampliación horaria, esto es, se amplía una sesión para el área de inglés, que normalmente se resta de las tres horas programadas para Educación Física, con el fin de tener una sesión de inglés cada día de la semana.

Es frecuente que en una de las sesiones de inglés como asignatura se realice un desdoble y se aproveche la ratio más reducida para incidir en la competencia oral (p. ej., *speaking* o fonética con actividades como *role-playing*); en ocasiones el incremento horario se produce sólo a partir de 4º de Primaria y, en alguna ocasión, se intensifica llegando a siete sesiones de inglés en 6º. Varias respuestas plantean la existencia de apoyo de auxiliares de conversación o asistentes nativos, la realización de actividades culturales en inglés, viajes o intercambios, el uso de la dramatización en inglés, talleres en inglés o la decisión de que la asignatura de Educación Plástica se imparta en inglés. En algunos casos también se menciona la introducción de una segunda lengua extranjera en 4º de Primaria (francés) y la impartición en inglés o francés, a partir de ese curso, de las asignaturas del área de Educación Artística.

Conclusiones

En los centros que no participan en el PBCM, a menudo ha existido un debate sobre su incorporación al mismo.

Según el 45,2% del profesorado de los centros que no participan en el PBCM en su claustro se ha debatido la participación en este programa y, en menor proporción, que ese debate es recurrente. En el caso de Secundaria, existe un pequeño porcentaje de profesorado que señala que su instituto ha pedido la participación en el PBCM y no ha obtenido una respuesta positiva de la Consejería de Educación.

Los claustros se posicionan mayoritariamente en contra de participar en el PBCM, pese a la existencia de presiones.

En los centros que no participan en el PBCM, los claustros estarían en contra de su incorporación al PBCM, según mayoría del profesorado (60,0%), que afirma que el porcentaje de docentes a favor es inferior a un cuarto. Es destacable que dos de cada diez docentes de estos centros (22,0%) afirma que su claustro ha recibido presiones para participar en el PBCM, sobre todo en el caso de Secundaria (28,9%), destacando las presiones del equipo directivo (43,6%) y de la Consejería de Educación (41,9%).

La razón principal para no formar parte del PBCM es que no supone un beneficio en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La principal razón para no formar parte del PBCM es que consideran que dicho programa no supone un beneficio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, una opinión mantenida por uno de cada dos docentes (53,2%), seguida de que no lo estiman adecuado para su perfil de alumnado, una opción elegida por uno de cada cuatro docentes (22,5%).

Los centros que no participan en el PBCM presentan una matrícula algo mayor en Primaria y algo menor en Secundaria, con respecto a los centros de la misma zona geográfica que sí participan.

En el caso de Educación Primaria son más los docentes que consideran que la demanda de matrícula en su centro es mayor que la de los centros con el PBCM, que quienes consideran que es menor (28,9% frente al 19,7%); un porcentaje que se invierte en el caso de Secundaria (19,7% frente al 27,6%). El que una mayoría del profesorado de Educación Primaria de centros sin PBCM afirme que la matrícula en su centro es igual o más elevada que la de los centros de su zona con el PBCM, plantea la posibilidad de que, al contrario de lo que sucedió al comienzo de la implantación del PBCM, este programa ya no suponga un factor de atracción.

Un dato reseñable es que en muchos distritos o municipios de la Comunidad de Madrid, el número de centros que no participan en el PBCM es, en general, muy inferior al de centros con el PBCM y en algunos casos, ni siquiera existen centros sin el PBCM.

Estos centros cuentan con más alumnado con NEE/DEA que los centros participantes en el PBCM; y, a menudo, con alumnado que ha tenido que abandonar un centro con el PBCM.

La mayoría del profesorado considera que su centro tiene más alumnado con NEE/DEA que los centros cercanos con el PBCM (54,6% y 47,5% respectivamente), una opinión aún más extendida (75,5% y 60%) entre el profesorado especialista en atención a la diversidad. Además, un 25,5% del profesorado conoce casos de alumnado procedente de otros centros participantes que abandonan el PBCM y llegan a su centro.

Las razones que provocan la llegada de alumnado sin NEE/DEA procedente de centros con el PBCM son el estrés en la vida escolar y la dificultad para llegar al nivel académico exigido.

Con respecto a las situaciones de traslado desde centros con el PBCM de alumnado sin NEE/DEA, una proporción muy elevada de docentes (57,2%) conoce esta situación. Los datos sugieren que estos traslados son más frecuentes en Primaria que en Secundaria (64,9% frente al 48,0%), y la causa principal percibida (52,8%) es el estrés en la vida escolar (p. ej., aunque no suspendían les suponía un esfuerzo excesivo) seguido de la dificultad para llegar al nivel académico exigido (46,5%).

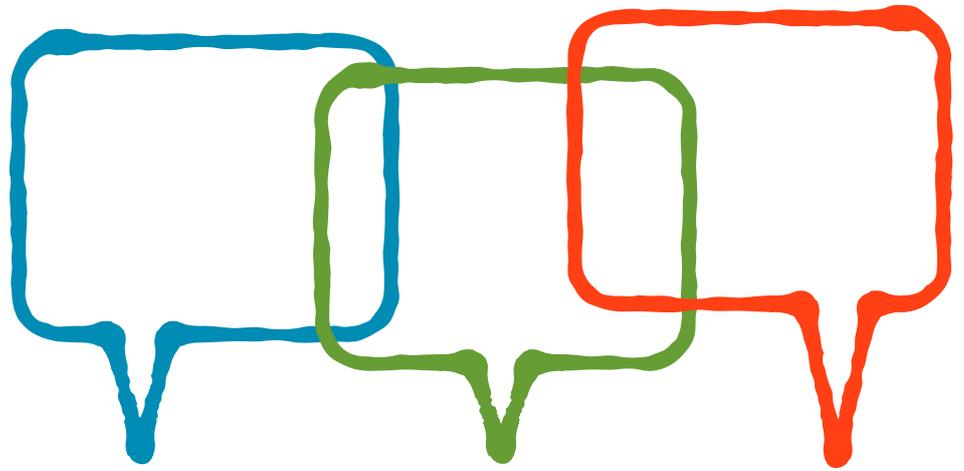
El alumnado con NEE/DEA que abandona un centro con el PBCM lo hace por las razones anteriores y por el hecho de no ser atendidas sus necesidades adecuadamente.

Además, un 55,8% del profesorado de los centros públicos que no participan en el PBCM (66,6% en el caso de profesorado de atención a la diversidad) afirma conocer varios casos de alumnado con NEE/DEA que se han trasladado a su centro procedente de un centro con el PBCM. La causa más señalada para estos abandonos del PBCM es la dificultad de este alumnado para llegar al nivel académico exigido (63,2%), así como el estrés en la vida escolar (58,1%); y el hecho de que no se atienden adecuadamente sus necesidades específicas (55,5%).

Existen, no obstante, diferencias significativas en esta valoración en función de la etapa educativa. Quienes trabajan en Educación Primaria muestran conocer más este tipo de abandonos y las relacionan en mayor medida con las razones descritas que los docentes de Secundaria. Ello puede deberse a que es a lo largo de la etapa de Primaria cuando dicho alumnado encuentra las primeras barreras académicas en el PBCM y se traslada de centro, por lo que el profesorado del colegio que lo acoge es más consciente de esta situación. Este alumnado, en el paso a Secundaria suele optar directamente por seguir en un IES “no bilingüe”; o, cuando esto no es posible, por matricularse en la modalidad Programa de un IES con el PBCM, sin que buena parte del profesorado de Secundaria sea consciente de este proceso de exclusión previo.

Más de un tercio del profesorado de Primaria afirma que su centro no participante en el PBCM, posee un proyecto propio de enseñanza de lenguas extranjeras.

El 36,6% del profesorado perteneciente a un CEIP no participante en el PBCM afirma que su centro cuenta con un proyecto propio de enseñanza de lenguas extranjeras. Cuando existe, se centra en el aumento del horario de inglés como asignatura y en cambios metodológicos como desdobles, realización de role-playing, etc. Existen centros donde, además, se introduce una segunda lengua extranjera. Los proyectos propios en Secundaria representan el 7,1% de las respuestas del profesorado de dicho nivel.



7. Otras opiniones del profesorado

Capítulo 7

Otras opiniones del profesorado

En este capítulo, correspondiente a la última parte del cuestionario, se abordan las razones por las que un centro decide incorporarse al PBCM, la opinión del profesorado sobre la inclusión de otras lenguas en las enseñanzas obligatorias; así como una valoración global del funcionamiento del programa a partir de dos preguntas abiertas diseñadas para que el profesorado describiera con sus propias palabras los aspectos positivos y negativos del PBCM, más allá de la información recabada en el resto de preguntas.

De este modo, permitía a los participantes enfatizar aquellos aspectos más significativos, incluir otros no tratados suficientemente e incluso hacer una valoración del propio cuestionario. Además del trabajo de categorización realizado para generar las tablas, la riqueza del análisis ofrecido

en las respuestas ha llevado a incluir una selección textual de algunas de ellas en los diferentes capítulos del informe, con el fin de aportar una mirada cualitativa al análisis cuantitativo.

El tiene sigue la siguiente estructura:

- A. Principales razones para incorporarse al PBCM.
- B. Características de las “enseñanzas bilingües” que se consideran positivas y negativas.
- C. Opinión sobre un mayor conocimiento de las lenguas europeas y cooficiales.

A. Principales razones para incorporarse al PBCM

Entre las principales razones para que un centro público participe en el PBCM, seis de cada diez docentes indican la de evitar la pérdida de alumnado (60,8%), así como aumentar el prestigio del centro (60,6%) (Tabla 7.1). Para casi cuatro de cada diez docentes, se encuentra la demanda de las familias (38,4%), el hecho de que los centros de la zona ya participan (37,0%) y la mejora del perfil curricular del alumnado (36,7%). Para tres de cada diez es la presión de la administración educativa (29,2%) y para algo más de uno de cada cuatro, la mejora de la calidad del proyecto educativo (26,5%).

Existen, sin embargo, claras diferencias en las respuestas en función del perfil del profesorado, p. ej., “evitar pérdida del alumnado” es señalada por un porcentaje significativamente mayor del profesorado de centros sin el PBCM (71,6%), del profesorado de atención a la diversidad (70,2%) y del de Secundaria (64,2%), en contraste con el de los centros “bilingües” –participen en el PBCM (57,1%) o en otro programa (56,4%)–, el profesorado de Primaria (57,6%) o el profesorado no especialista en atención a la diversidad (59,7%). En el caso del “prestigio para el centro”, el porcentaje es significativamente mayor entre el profesorado especialista en atención a la diversidad (68,3%) y el de Primaria (65,6%) que entre el resto del profesorado (59,7%) y el de Secundaria (55,1%). “Mejorar el perfil curricular del alumnado” es señalada por un porcentaje significativamente mayor del profesorado perteneciente a centros “bilingües” –participen en el PBCM (39,8%) o en otro programa (48,7%)– que del profesorado de centros que no participan en el PBCM o en el programa del British Council (26,1%).

Tabla 7.1. Principales razones de un centro público para incorporarse a las "enseñanzas bilingües" (respuesta múltiple) (%)

	Total	Etapas educativas		Tipo de centro educativo			Tipo de profesorado	
		CEIP	IES	BIL PBCM ¹	NO BIL ²	BIL NO PBCM ³	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
Evitar pérdida de alumnado	60,8	57,6	64,2	57,1	71,6	56,4	70,2	59,7
Prestigio para el centro	60,6	65,6	55,1	60,2	62,3	56,4	68,3	59,7
Demanda de las familias	38,4	40,7	36,0	37,9	39,7	41,0	41,3	38,1
Centros de la zona ya participan	37,0	35,1	39,1	37,7	35,8	30,8	37,6	36,9
Mejorar perfil curricular del alumnado	36,7	34,1	39,5	39,8	26,1	48,7	14,4	39,2
Presión de la administración educativa	29,2	27,1	31,6	25,9	40,9	12,8	44,2	27,5
Mejorar la calidad del proyecto educativo	26,5	28,9	23,9	32,5	6,6	48,7	13,5	28,0
Presión de la administración local	10,0	10,1	10,0	8,3	15,6	5,1	10,6	10,0
N	1.017	536	481	721	257	39	104	913

(1) Centros públicos con el PBCM.

(2) Centros públicos no bilingües.

(3) Centros públicos “bilingües” con un programa diferente al PBCM..

B. Características de las “enseñanzas bilingües” que se consideran positivas y negativas

Al preguntar, de forma abierta, sobre las características positivas del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid (PBCM), siete de cada diez docentes (69,7%) aluden a la mejora del aprendizaje del inglés (p. ej., más calidad en las clases, mejor comprensión y expresión oral, más tiempo de exposición al inglés y aumento del vocabulario) (Tabla 7.2). Además, uno de cada diez (9,7%) señala que mejora la futura inserción laboral del alumnado.

Otros efectos positivos identificados son: ventajas metodológicas o pedagógicas (7,2%), ventajas para el desarrollo más allá del inglés (p. ej., democratiza el aprendizaje, mejora el desarrollo cognitivo o favorece el razonamiento) (5,7%), ventajas para el centro educativo y el profesorado (4,9%), ventajas para el alumnado de Sección (3,5%) y mejora del perfil de alumnado y familias (2,3%). Dos de cada diez docentes (20,1%) manifiestan que el PBCM no tiene ninguna característica positiva y uno de cada diez (9,6%) incluye en sus respuestas aspectos negativos.

Tabla 7.2. Características de las “enseñanzas bilingües” consideradas positivas. (Categorización ex post de pregunta abierta; respuesta múltiple)

	% de quienes responden
Mejora el aprendizaje del inglés	69,7
Ninguna	20,1
Inserción laboral futura del alumnado	9,7
La respuesta incluye aspectos negativos	9,6
Tiene ventajas metodológicas/pedagógicas	7,2
Tiene ventajas para el desarrollo más allá del inglés	5,7
Tiene ventajas para el centro educativo y el profesorado	4,9
Tiene ventajas para el alumnado de Sección en sus condiciones de aprendizaje	3,5
Mejora el perfil del alumnado y de las familias	2,3
N	752

Por otro lado, al preguntar sobre las características negativas, la práctica totalidad (97,9%) de quienes responden manifiestan que el PBCM causa perjuicios en el aprendizaje de los contenidos y competencias (Tabla 7.3). Por ejemplo, el nivel de aprendizaje de inglés no es tan alto como el que se necesita para aprender el resto de contenidos, el nivel de las materias impartidas en inglés es bajo y se aborda con una menor profundidad, los conocimientos no se saben en castellano y se pierde competencia lingüística en nuestra lengua materna, limita el razonamiento, limita el aprendizaje de estrategias de estudio, cuando se alcanzan cursos superiores hay dificultades académicas, etc. Un tercio del profesorado (33,0%) destaca la segregación del alumnado que se produce y más de un cuarto (28,0%) encuentra efectos negativos en la equidad y/o inclusión educativa (p. ej., dificultades para las familias más desfavorecidas, desigualdad de recursos, los alumnos con dificultades tienen aún más). Otras características negativas señaladas son los efectos

emocionales en el alumnado (7%), efectos en la metodología de enseñanza (6,7%), segregación del profesorado (5,9%), profesorado con un mal nivel de inglés (5,5%), efectos emocionales en el profesorado (2,4%), y efectos en la convivencia de la comunidad educativa (2,4%), así como de la convivencia en la familia (0,7%). Un 2,2% opina que el PBCM no tiene ninguna característica negativa y un 0,4% incluye aspectos positivos en su respuesta.

Tabla 7.3. Características de las “enseñanzas bilingües” consideradas negativas. (Categorización ex post de pregunta abierta; respuesta múltiple)

	% de quienes responden
Efectos en el aprendizaje de contenidos/ competencias	97,9
Segregación del alumnado	33,0
Efectos en la equidad y/o inclusión educativa	28,2
Efectos emocionales en el alumnado	6,9
Efectos en la metodología de enseñanza	6,7
Segregación del profesorado	5,9
Profesorado con mal nivel de inglés	5,5
Efectos en la convivencia de la comunidad educativa	2,4
Efectos emocionales en el profesorado	2,4
Ninguna	2,2
Problemas organizativos	1,7
Efectos en la convivencia en la familia	0,7
La respuesta incluye aspectos positivos	0,4
N	766

C. Opinión sobre un mayor conocimiento de las lenguas europeas y cooficiales

La práctica totalidad del profesorado (87,2%) considera bastante o muy importante que todo el alumnado maneje al menos dos lenguas europeas al acabar la ESO (Tabla 7.4), en línea con la recomendación del Consejo de la Unión Europea de que todo el alumnado adquiriera “un nivel de competencia en al menos otra lengua europea que les permita utilizarla de manera eficaz con fines sociales, de aprendizaje y profesionales, y promover la adquisición de una tercera lengua en un nivel que les permita interactuar con suficiente fluidez” (Unión Europea, 2019: 17).

Este alto porcentaje es homogéneo con independencia del tipo de centro, la etapa, la habilitación o el perfil de profesorado. Solo cuando se desagrega entre quienes consideran que es bastante o muy importante se percibe que el porcentaje de quienes consideran que es muy importante, es significativamente mayor entre el profesorado de los centros con “programas bilingües” diferentes al PBCM (51,3%), el de Secundaria (44,9%) o el profesorado no especialista en atención a la diversidad (43,1%); en comparación con el profesorado especialista en este tipo de alumnado (22,1%), el de Primaria (37,3%) y el de los centros no bilingües (33,2%).

Tabla 7.4. Importancia de aplicar la recomendación europea de que todo el alumnado maneje al menos dos lenguas europeas al acabar la ESO. (%)

	Etapas educativas			Tipo de centro educativo			Tipo de profesorado	
	Total	CEIP	IES	BIL PBCM ¹	NO BIL ²	BIL NO PBCM ³	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
Nada	2,1	3,0	1,0	2,1	2,3	0,0	3,8	1,9
Poco	10,7	10,9	10,6	9,6	14,1	10,3	16,3	10,1
Bastante	46,3	48,8	43,5	45,2	50,4	38,5	57,7	44,9
Mucho	40,9	37,3	44,9	43,1	33,2	51,3	22,1	43,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	1.014	514	460	719	256	39	104	910

(1) Centros públicos con el PBCM.

(2) Centros públicos no bilingües.

(3) Centros públicos “bilingües” con un programa diferente al PBCM.

Cuatro de cada diez docentes (41,2%) consideran bastante o muy importante un mayor conocimiento de las lenguas cooficiales de otras comunidades autónomas (catalán, euskera...) (Tabla 7.5), un porcentaje que es significativamente mayor entre el profesorado de los centros no bilingües (46,4%), el de Educación Secundaria (44,9%) y el de centros con programas “bilingües” diferentes al PBCM (43,6%) –sería el caso de los colegios con el Programa del British Council o de las Secciones Lingüísticas de alemán o francés en Secundaria–, que entre el profesorado de los centros con el PBCM (38,3%) o el de Primaria (38,1%).

Tabla 7.5. Importancia de un mayor conocimiento de las lenguas cooficiales de otras comunidades autónomas (catalán, euskera...) (%)

	Etapas educativas			Tipo de centro educativo			Tipo de profesorado	
	Total	CEIP	IES	BIL PBCM ¹	NO BIL ²	BIL NO PBCM ³	Prof. at. diversidad	Resto de prof.
Nada	23,6	25,3	21,2	24,9	19,9	17,9	21,2	23,6
Poco	35,2	36,6	33,9	35,7	33,6	38,5	34,6	35,4
Bastante	28,1	26,5	29,5	26,8	31,6	23,1	35,6	27,0
Mucho	13,1	11,6	15,4	12,5	14,8	20,5	8,7	14,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	1.014	533	481	719	256	39	104	910

(1) Centros públicos con el PBCM.

(2) Centros públicos no bilingües.

(3) Centros públicos “bilingües” con un programa diferente al PBCM.

Conclusiones

Las principales ventajas del PBCM se relacionan con la mejora del nivel de inglés; y las principales desventajas, con el deterioro del aprendizaje y el aumento de la segregación.

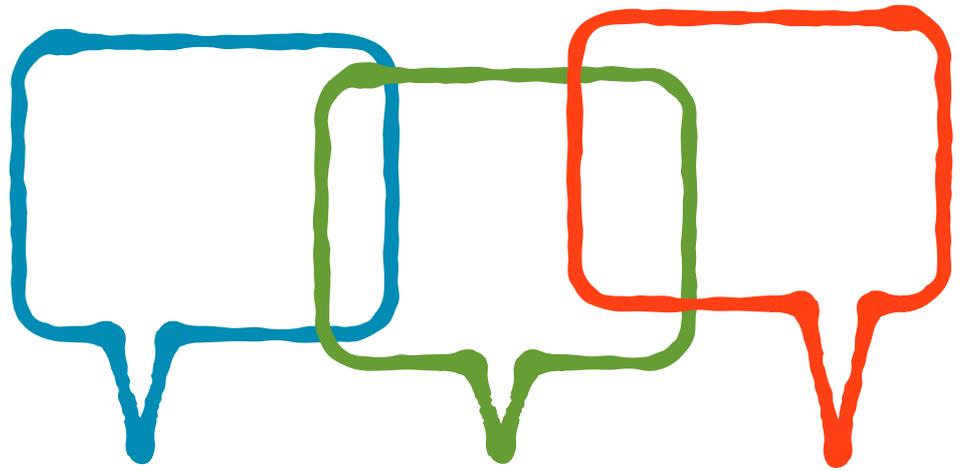
Al preguntar de manera abierta sobre las características positivas del PBCM, siete de cada diez docentes señalan la mejora que se produce en el aprendizaje del inglés y uno de cada diez que mejora la inserción laboral del alumnado. Cuando responden acerca de las características negativas, la práctica totalidad está de acuerdo en que este programa perjudica el aprendizaje de contenidos y competencias de las asignaturas o materias. Asimismo, un tercio observa dinámicas de segregación entre el alumnado y un 28,2% efectos en la igualdad e inclusión educativa.

La mayoría del profesorado considera que los centros se incorporan al PBCM para evitar la pérdida de alumnado y aumentar el prestigio del centro.

Con respecto a las razones por las que los centros públicos se incorporan al PBCM, un 60,8% señala que responde a la necesidad de evitar la pérdida de alumnado, y un porcentaje similar que el objetivo es aumentar el prestigio del centro. Estas dos razones fueron señaladas por un porcentaje que duplica el de quienes indicaron que su centro se incorporó al PBCM para mejorar la calidad del proyecto educativo (26,5%).

La práctica totalidad del profesorado está de acuerdo con que el alumnado maneje al menos dos lenguas al acabar la ESO.

Por su parte, con relación a la relevancia del aprendizaje de otras lenguas, casi nueve de cada diez que se aplique la *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2019 relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas (2019/C 189/03)* que plantea el manejo de, al menos, dos lenguas europeas. Y cuatro de cada diez docentes consideran bastante o muy importante un mayor conocimiento de las lenguas cooficiales de otras comunidades autónomas.



8. Discusión de los resultados y conclusiones

Capítulo 8

Discusión de los resultados y conclusiones

Durante las casi dos décadas que lleva en funcionamiento el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid (PBCM), en el que estudia más de la mitad del alumnado madrileño de la educación pública, la administración regional no ha recabado la valoración del colectivo docente sobre sus diferentes aspectos. Esta investigación cubre esta importante laguna, determinante en el conocimiento de este programa y, por primera vez, recoge la perspectiva del profesorado madrileño. Para ello, se han analizado de forma sistemática y exhaustiva los resultados de una encuesta realizada en 2021 a un total de 1.724 docentes de Educación Primaria y Educación Secundaria.

En este capítulo se discuten los principales resultados de la investigación en relación con los estudios precedentes, tanto nacionales como internacionales. De forma paralela, se realiza un análisis crítico de las implicaciones de los hallazgos en relación con la normativa de la Comunidad de Madrid. Finalmente, se plantean alternativas al PBCM que puedan evitar sus efectos negativos.

El capítulo sigue la siguiente estructura:

- A. Empobrecimiento de la calidad de los aprendizajes.
- B. Efectos negativos sobre el aprendizaje del castellano.
- C. Aprendizaje desequilibrado de la lengua inglesa.
- D. Una barrera añadida para el alumnado con y sin NEE/DEA, sin apoyos para superarla.
- E. Un caballo de Troya para la segregación en los IES.
- F. Exclusión institucionalizada a través de la disuasión y el abandono forzado.
- G. Sobrecarga para las familias que genera inequidad.
- H. Habilitación lingüística: un elemento de desigualdad entre docentes.
- I. Un mecanismo de segregación institucional.
- J. Lo llaman AICLE y no lo es.
- K. Hacia otro modelo de aprendizaje de las lenguas extranjeras.

A. Empobrecimiento de la calidad de los aprendizajes

Una amplia mayoría del profesorado señala que el PBCM tiene efectos negativos en el aprendizaje de contenidos en las áreas impartidas en inglés. Ello se refleja en que nueve de cada diez docentes considera que impartir asignaturas en este idioma –en comparación con haberlas impartido en castellano– reduce la profundidad de los contenidos abordados o afecta negativamente al nivel de comprensión del alumnado.

Además, tres de cada cuatro docentes de Primaria y casi la mitad del profesorado de Educación Secundaria considera que las pruebas utilizadas para evaluar estas asignaturas experimentan cambios significativos como la “utilización frecuente de ejercicios de unir con flechas, rellenar huecos o nombrar elementos de una ilustración” o “la disminución de la cantidad de ejercicios que requieren redactar en inglés”. Estas prácticas de evaluación se corresponden con la mera memorización de conocimiento (definiciones o terminología), el nivel más bajo de la conocida *Taxonomía de Dominios del Aprendizaje* (Bloom et al., 1956).

El modo en que se evalúa el aprendizaje influye sobre la manera en que se configura el currículo y se enfoca la enseñanza. Esta influencia es conocida como efecto *washback* o “enseñar para el test”. Por ello, la simplificación⁸ de las pruebas objetivas estaría poniendo de relieve la interferencia del aprendizaje en inglés sobre la elaboración conceptual correspondiente a los siguientes niveles de la citada taxonomía –comprensión, aplicación, análisis– y mucho más de los dos superiores: la elaboración procedimental o metacognitiva mediante la síntesis, y la evaluación y creación. Estos últimos dos niveles se corresponden con el aprendizaje comprensivo y competencial, o de alto nivel, que debería caracterizar a nuestro sistema educativo.

Estos resultados coinciden con las conclusiones de los investigadores De la Cruz Redondo y García Luque (2020), quienes, tras un análisis de libros de texto, observaron que los libros “bilingües” recogían ejercicios más mecánicos (de elección de respuesta múltiple o verdadero/falso) y se centraban más en la comprensión literal escrita; mientras que en aquellos dirigidos a la enseñanza en castellano los ejercicios eran de tipo procedimental (incluyendo investigaciones, búsquedas de información y ejercicios reflexivos de comparación con la realidad del alumnado), lo que supone una participación más activa del alumnado y el desarrollo de una mayor capacidad de análisis y síntesis.

Los dos aspectos señalados en la encuesta por el profesorado –la reducción de la profundidad de los contenidos y la simplificación de las pruebas de evaluación– apuntan de forma inequívoca a una bajada en la calidad de los aprendizajes. Esta idea del empobrecimiento de los aprendizajes también es sugerida en la investigación sobre el PBCM realizada por Anghel et al. (2012: 3):

En definitiva, la conclusión es que, realmente, no hay almuerzo gratis: o el aprendizaje de las asignaturas que se enseñan en inglés se ve afectado o el aprendizaje del inglés en sí mismo no es muy bueno.

⁸ Este análisis se puede hacer extensivo a las pruebas CDI (Conocimientos y Destrezas Imprescindibles) realizadas por la Consejería de Educación al alumnado de 6º de Primaria desde el curso 2004-2005. Estas pruebas se han caracterizado por la falta de continuidad entre las diferentes ediciones y la utilización de preguntas correspondientes al nivel más bajo de la Taxonomía de Bloom para la evaluación del Área del Conocimiento del Medio o, en la terminología de la Consejería de Educación, “Cultura General”.

B. Efectos negativos sobre el aprendizaje del castellano

Con relación al aprendizaje del castellano también se observan problemas relevantes derivados de la aplicación del PBCM. Solo una pequeña parte del profesorado considera que el alumnado aprende en castellano los contenidos de las asignaturas impartidas en inglés. Ello contradice la recomendación de adquirir la terminología propia en ambas lenguas establecida en la disposición adicional primera del *Decreto 89/2014, de 24 de julio*, un requisito que se mantiene en los vigentes *Decretos 61/2022, de 13 de julio* (en el caso de Primaria) y *65/2022, de 20 de julio* (para Secundaria). Al tiempo, la gran mayoría del profesorado afirma que las asignaturas o materias AICLE se suelen impartir íntegramente en inglés, aunque se considere necesario utilizar el castellano para hacer aclaraciones; mientras que un pequeño, pero significativo, porcentaje de docentes ni siquiera lo utiliza para este fin.

Es mayoritaria, también, la constatación de que los centros no suelen tener estrategias colegiadas y sistémicas para facilitar la adquisición en castellano de los contenidos de las asignaturas o materias impartidas en inglés, de que las cotutorías no sirven para dar respuesta a este objetivo y de que no existen programas específicos para ello.

Más allá del desconocimiento en castellano de la terminología propia o básica⁹ de las materias, la mayoría del profesorado encuestado, tanto de Primaria como de Secundaria, percibe un deterioro de la lengua castellana; y una amplísima mayoría percibe una reducción de la amplitud del vocabulario en castellano, así como un aumento de las dificultades vinculadas a la expresión escrita (faltas de ortografía, capacidad de resumir y redactar) y a la comprensión lectora.

Los problemas de aprendizaje de los contenidos de estas áreas o materias en castellano e incluso del propio castellano parecen tener como causa dos principios cuestionables del diseño del PBCM. Por un lado, la obligación legal de impartir en inglés asignaturas claves del currículo durante toda la educación obligatoria: las Ciencias Sociales (desde 1º de Primaria a 4º ESO, incluyendo la Geografía y la Historia de España) y las Ciencias Naturales (durante toda la Primaria y, generalmente, durante toda la Secundaria) con la aplicación estricta¹⁰ del apartado 3.b de la Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, actualmente en vigor, que establece para la Educación Primaria que “El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural se impartirá en lengua inglesa con carácter obligatorio en todos los niveles de la etapa”; y, en Educación Secundaria, con la aplicación del artículo 6.2 de la *Orden 972/2017, de 7 de abril* que establece: “se impartirán en inglés las siguientes

⁹ El Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, establece “terminología propia”. Hasta 2022, la Comunidad de Madrid mantuvo en su desarrollo legislativo “terminología básica”, una versión reducida de lo establecido en la normativa estatal.

¹⁰ En la disposición transitoria única de esa misma Orden se concreta de una manera diferente la referencia a las áreas que se deben impartir en inglés. “b) Además del área de Lengua extranjera: Inglés, se impartirán en lengua inglesa, al menos, dos áreas más del currículo de la Educación Primaria, preferentemente, el área de Ciencias de la Naturaleza y el área de Ciencias Sociales”, introduciendo el matiz de “preferentemente”. En las instrucciones de inicio del curso 2016-2017 se establece que, además de la asignatura de Inglés, “se impartirán al menos dos áreas más del currículo de Educación Primaria, siendo una de ellas preferentemente el área de Ciencias de la Naturaleza”. Esto es, una normativa de rango inferior suaviza la *Orden 5958/2010*, ya que al mencionar la preferencia por las Ciencias Naturales, se infiere la posibilidad de no impartir las Ciencias Sociales. En instrucciones de cursos posteriores desaparece cualquier mención a este aspecto.

materias: a) En primer y tercer curso las materias Biología y Geología y Geografía e Historia. En segundo y cuarto curso la materia Geografía e Historia”.

Y por otro lado, el hecho de que la Consejería de Educación haya priorizado aplicar lo legislado en relación con impartir íntegramente en inglés las áreas o materias, e ignorado cualquier otra consideración presente en órdenes y decretos. En la Educación Primaria, mediante la aplicación estricta de la *Orden 5958/2010, de 7 de diciembre*, que establece en su artículo 3 que “Todas las áreas que un centro haya decidido impartir en inglés lo serán íntegramente en ese idioma” y el incumplimiento sistemático de lo establecido en el *Decreto 89/2014, de 24 de julio* que en la disposición adicional primera establece que “a lo largo de la etapa se procurará que los alumnos adquieran la terminología básica de las áreas en ambas lenguas” y permite que el castellano se utilice “como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera”. Igualmente en la Educación Secundaria¹¹, mediante la aplicación estricta de la *Orden 972/2017, de 7 de abril*, que en su artículo 4 establece que “en ningún caso, la misma materia podrá impartirse en ambas lenguas en el mismo grupo de alumnos” y la falta de aplicación de la disposición adicional del *Decreto 48/2015 de 14 de mayo*, con una redacción sobre la terminología básica idéntica a la de Primaria.

También se constata un incumplimiento, en el momento en que se contestaba la encuesta, de las *Instrucciones de la Dirección General de Innovación, Becas y Ayudas a la Educación sobre la organización de las enseñanzas en colegios públicos e institutos bilingües español-inglés de la Comunidad de Madrid* que, entre los cursos escolares 2016-2017 y 2020-2021, establecían que con el fin de procurar la adquisición de la terminología básica de las áreas en ambas lenguas “cada centro determinará las estrategias adecuadas y diseñará los materiales y recursos didácticos necesarios” (Consejería de Educación, 2016; 2020); una directriz que desaparecería en las instrucciones de años posteriores. También es llamativo el hecho que este importante aspecto no se mencione entre las funciones de la figura del coordinador del Programa Bilingüe establecidas en las órdenes *5958/2010, de 7 de diciembre*, y *972/2017, de 7 de abril*, que regulan los colegios e institutos bilingües, respectivamente.

Este desarrollo legislativo contradictorio refleja la situación ante la que se encuentra el profesorado habilitado. El énfasis de la Consejería de Educación en el nivel de inglés (puesto de relieve, además, por la importancia dada a las pruebas externas realizadas al finalizar cada etapa y, durante muchos años, a mitad de la Educación Primaria) transmite a este profesorado la idea de que lo realmente importante es el aprendizaje del inglés. A la vez, la Consejería de Educación minimiza la necesidad de aprender los contenidos en castellano y de utilizar el castellano como apoyo sistemático en el proceso de enseñanza, un uso imprescindible cuando el alumnado no cuenta con la competencia lingüística en inglés necesaria para abordar el aprendizaje académico (formulado por Cummins como dominio CALP¹²), algo que le ocurre a la mayoría del alumnado, sobre todo de Primaria; pero también a buena parte del alumnado de Secundaria.

¹¹ Con posterioridad a la realización de la encuesta se aprobó el Decreto 65/2022, de 20 de julio que, en la redacción de su disposición adicional segunda prohíbe y autoriza simultáneamente el uso del español: “3. En las materias impartidas en lengua extranjera no se utilizará el español, salvo los términos imprescindibles para garantizar que el alumnado adquiere la terminología propia de la materia en ambas lenguas”.

¹² CALP –*Cognitive Academic Language Proficiency*– (Dominio cognitivo y académico del lenguaje), en oposición a BICS –*Basic Interpersonal Communication Skills*– (Habilidades de comunicación interpersonal básicas).

A todo lo anterior se le suma que la formación del profesorado, desde su propia perspectiva, es mejorable. Por un lado, buena parte del profesorado afirma no contar con una formación específica sobre el enfoque o metodología AICLE y, por otro lado, dos de cada tres docentes habilitados consideran que la habilitación no asegura un dominio suficiente para impartir una asignatura en inglés.

Ante esta situación es totalmente aplicable la preocupación expresada por la Real Academia Española, que durante la tramitación de la LOMLOE defendió el derecho de los ciudadanos “a ser educados en su lengua materna y [a que] accedan a través de ella a la ciencia, a la cultura, o, en general, a los múltiples desarrollos del pensamiento que implica la labor educativa” (RAE, 2020). Los datos aportados por el profesorado sugieren que, en la Comunidad de Madrid, no se está cumpliendo este derecho del alumnado y que no solo se está erosionando el papel del castellano como lengua de cultura y de conocimiento científico, colocándola como una lengua de segunda respecto al inglés, sino que también estaría afectando negativamente a su dominio básico.

En último lugar, es necesario poner de relieve que la normativa establece una inexplicable asimetría entre los centros públicos y los centros privados concertados, cuya regulación se recoge en la *Orden 763/2015, de 24 de marzo*. Esta orden permite, por ejemplo, alternar la Biología en inglés y en castellano en diferentes cursos de una misma etapa, y no fuerza el aprendizaje en inglés de la asignatura de Historia durante toda la escolaridad obligatoria, como exige la normativa de los centros públicos.

C. Aprendizaje desequilibrado de la lengua inglesa

Las respuestas del profesorado plantean dudas sobre el éxito del PBCM en lo relativo al aprendizaje del inglés. Por ejemplo, la mitad del profesorado habilitado encuentra que sus estudiantes tienen bastante o mucha dificultad en la expresión oral, lo que pone en cuestión la eficacia del modelo en el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para buena parte del alumnado. Esto coincide con las dificultades señaladas por el profesorado en todas las situaciones que implican la interacción oral entre el alumnado, como pueden ser los debates en gran grupo y las presentaciones orales, aunque también existan dificultades, y destacadas, en las producciones escritas.

El PBCM, por su diseño estructural que pone el énfasis en la comprensión oral, parece estar favoreciendo un dominio desequilibrado del inglés, donde la expresión –tanto la oral como la escrita– plantea dificultades al alumnado y, de este modo, perpetúa una de las debilidades históricas del aprendizaje de idiomas en nuestro país. Estos resultados coinciden con lo mostrado por el estudio realizado por el British Council en 2017 entre el alumnado madrileño de 4º de la ESO, donde se concluía que la competencia con menor dificultad era la comprensión oral y que “las habilidades de expresión oral alcanzaban la menor puntuación media [...] entre las cuatro habilidades lingüísticas” (Shepherd y Ainsworth, 2017: 48).

Finalmente, es destacable que tras haber cursado toda la Educación Primaria y Secundaria en el PBCM, casi tres de cada diez estudiantes participantes (28%) termina sin alcanzar el nivel B1 en las pruebas externas del nivel de inglés, un porcentaje que se eleva al 40% cuando se tiene en cuenta el total de alumnado matriculado en el PBCM en 4º de la ESO y no solo el participante en estas pruebas. En el caso del alumnado matriculado en la modalidad Programa, el porcentaje que no logra el B1 podría alcanzar el 67,5% (asumiendo que la totalidad de los no presentados a las pruebas de

nivel de inglés pertenecen a esta modalidad). Por su parte, algo menos del 8% del total del alumnado matriculado en el PBCM logra un nivel C1 (Comunidad de Madrid, 2018).

D. Una barrera añadida para el alumnado con y sin NEE/DEA, sin apoyos para superarla

Existe la percepción generalizada por parte del profesorado de que impartir íntegramente las asignaturas en inglés supone una dificultad añadida para el alumnado con NEE/DEA, así como para quienes se incorporan de forma tardía al PBCM procedente de centros no bilingües.

La constatación mayoritaria de que apenas existen apoyos específicos para el alumnado que presenta NEE o DEA para compensar estas dificultades extra muestra un claro incumplimiento de las *Instrucciones de la Dirección General de Becas y Ayudas al Estudio sobre la organización de las enseñanzas en colegios públicos e institutos bilingües español-inglés de la Comunidad de Madrid* que, entre los cursos escolares 2018-2019 y 2021-2022, establecían que habría que “considerar la conveniencia de impartir los contenidos curriculares en lengua castellana siempre que esté debidamente justificado” en el caso del alumnado con necesidades educativas de apoyo educativo (Consejería de Educación, 2018, 2020, 2021). Una recomendación que desaparece en las instrucciones de inicio del curso 2022-2023, en las que se recalca la necesidad de utilizar el inglés, con carácter general, en las medidas de apoyo ordinario y extraordinario, “salvo en casos debidamente justificados por el equipo docente, en los que podrá ser utilizada la lengua castellana como apoyo en el proceso de aprendizaje” (Consejería de Educación, 2022); es decir el castellano solo como apoyo de forma excepcional y nunca como lengua vehicular.

Con los recursos existentes, resulta sumamente complicado que un docente imparta una asignatura íntegramente en inglés (para el conjunto del grupo-clase, como está obligado por ley) y, simultáneamente, en castellano (para el alumnado con dificultades de aprendizaje). Por otro lado, el profesorado que da apoyo al alumnado con NEE/DEA no cuenta con la preparación para apoyar los contenidos impartidos en inglés, y el posible papel del personal auxiliar de conversación para dar apoyo al alumnado que presenta dificultades con el inglés excede, con mucho, sus funciones y la cualificación que se le exige. De hecho, el profesorado afirma mayoritariamente que sólo en casos aislados el personal auxiliar de conversación cuenta con preparación pedagógica.

El hecho de que dos de cada tres docentes consideren que tampoco existe una respuesta específica para la evaluación del alumnado que presenta dificultades derivadas de cursar las asignaturas o materias en inglés, muestra que no se cumple lo establecido por la normativa básica, el Real Decreto 157/2022, que en su artículo 16. *Atención a las diferencias individuales* establece que para alcanzar los objetivos y las competencias de la etapa se adoptarán medidas curriculares y organizativas inclusivas y que “en particular, se favorecerá la flexibilización y el empleo de alternativas metodológicas en la enseñanza y la evaluación de la lengua extranjera, especialmente con aquel alumnado que presente dificultades en su comprensión y expresión”, un mandato nunca incluido en la legislación autonómica.

Es clave recordar que, en el caso del PBCM, se trata de la enseñanza y evaluación de aprendizajes “en la lengua extranjera” y no solo “de la lengua extranjera”, una diferencia de la que las administraciones educativas, tanto la estatal como la autonómica, no parecen ser conscientes. Esto es, si se reconoce la necesidad de flexibilizar la evaluación de la metodología y la enseñanza del

“inglés como asignatura”, cómo no se van a contemplar estas medidas cuando todos los contenidos de una asignatura se imparten en inglés, multiplicando exponencialmente la dificultad planteada.

Lo expuesto por el profesorado coincide con las conclusiones del informe *Enseñanza bilingüe (español- inglés) y alumnado con discapacidad: Nuevas barreras y desafíos de inclusión* (Dirección de Accesibilidad Universal de la Fundación ONCE, 2018), cuyos responsables señalaban que “Los alumnos con discapacidad auditiva o intelectual, dislexia o cualquier otra dificultad están en desventaja educativa porque no solo no aprenden bien el idioma extranjero, sino que tampoco asimilan los contenidos de los materiales [sic] troncales que se imparten en inglés” (Soria Noticias, 2018).

Resulta esencial, a este respecto, el análisis de la Fundación ONCE sobre el problema de fondo de los programas bilingües: la falta de previsión institucional sobre sus consecuencias negativas y la ausencia de pautas o protocolos para conseguir un “bilingüismo educativo verdaderamente inclusivo” (Dirección de Accesibilidad Universal de la Fundación ONCE, 2018: 70).

La ausencia de estas “pautas o protocolos” o el nulo interés en hacer que se cumplan por parte de la Comunidad de Madrid –en los escasos momentos donde las instrucciones de inicio de curso han establecido medidas dirigidas al alumnado vulnerable o con NEE– pone de relieve la insensibilidad de la administración educativa ante las barreras al aprendizaje creadas por el PBCM, una política educativa de la que nunca se han evaluado sus más que previsibles efectos negativos.

E. Un caballo de Troya para la segregación en los IES

De acuerdo con el profesorado de Educación Secundaria, la organización del alumnado del PBCM se realiza, generalmente, como grupos puros en función de la modalidad (Programa o Sección), con un perfil de alumnado claramente diferenciado: el profesorado constata que los grupos de Sección suelen contar con una mayor proporción de alumnado con calificaciones altas y menos alumnado vulnerable, mientras que los de Programa concentran a alumnado con calificaciones más bajas y más dificultades (repetidor, NEE, DEA...).

A su vez, el hecho de que los grupos de la modalidad Programa de un mismo curso agrupen a su alumnado por el “rendimiento” –lo que sucede tanto cuando se afirma que este es el criterio, como cuando se hace depender del nivel de inglés, un dominio directamente vinculado al “éxito académico”–, muestra un proceso sistemático y sucesivo de *refinado* o *descreme* de los grupos puros por modalidad. Estas prácticas se oponen a lo recomendado por la propia administración educativa de la Comunidad de Madrid en 2018: “Recomendación a los I.E.S. Bilingües: Formar GRUPOS MIXTOS con el alumnado Vía Sección y Vía Programa” (Consejería de Educación e Investigación, 2018:12). Sin embargo, a falta de un marco normativo de obligado cumplimiento que asegure condiciones de equidad para todos mediante la implantación generalizada de los grupos mixtos, esta recomendación se queda en una mera declaración de intenciones. En un sentido contrario, otras comunidades autónomas han establecido que la formación de grupos mixtos es la organización preferente; es el caso del *Programa Integral de Bilingüismo en Lenguas Extranjeras en Aragón*, cuyo artículo 10, relativo a la agrupación del alumnado, indica que “con carácter general, los grupos de referencia deberán ser heterogéneos, con porcentajes similares de alumnos que participan y que no participan en el programa, de modo que no haya grupos compactos de alumnos que siguen el programa de bilingüismo” (Orden de 14 febrero de 2013, de la Consejera de Educación,

Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula el Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA) a partir del curso 2013/14).

El PBCM institucionaliza la segregación del alumnado en diferentes itinerarios durante la Educación Secundaria con el pretexto de que esta división se produce de forma natural en función del nivel de inglés conseguido al finalizar la Educación Primaria. Como señalaba Xabier Gisbert, Director General de Mejora de la Calidad de la Consejería de Educación entre 2009 y 2012 -momento en el que se diseñó la extensión del PBCM a Secundaria-: “Nosotros no seleccionamos a los niños. Encontramos a los niños que se han convertido en bilingües y los invitamos a unirse a la Sección” (Butler, 2019). La realidad es que el PBCM está diseñado sobre la base de un sistema de selección del alumnado en función de su nivel de inglés y su rendimiento académico al acabar la Educación Primaria. El porcentaje de alumnado que tras participar en el PBCM en Primaria es capaz de continuar en Sección (la modalidad “premium”) en el paso a Secundaria es solo un 42,1% (Comunidad de Madrid, 2022), mientras que la mayoría debe asistir a la modalidad Programa o a un IES sin PBCM. Estos datos reflejan la ineficacia del programa desde el punto de vista del objetivo teóricamente perseguido.

Además, la normativa para los centros públicos vuelve a contrastar con la de los centros privados concertados, de modo que la *Orden 763/2015, de 24 de marzo* con la que se regulan estos centros, no plantea ni exige diferenciación entre modalidades (Sección y Programa) y se limita a plantear la posibilidad de que la materia de Inglés se imparta en dos modalidades: ordinaria e Inglés Avanzado.

F. Exclusión institucionalizada a través de la disuasión y el abandono forzado

Los datos proporcionados por el profesorado permiten afirmar que el PBCM genera patrones sistémicos de exclusión que se producen a través de la disuasión de la incorporación a centros con el PBCM o a la modalidad de Sección, y, en otros casos, a través de su abandono forzado.

Más allá de las previsibles disuasiones iniciales producidas en la incorporación al centro al comienzo del segundo ciclo de Educación Infantil¹³, cerca de la mitad del profesorado de Educación Primaria conoce casos de exclusión del alumnado con NEE/DEA o con otras situaciones de vulnerabilidad a lo largo de la etapa. En Educación Secundaria, estos patrones de exclusión se evidencian porque una mayoría de docentes conoce casos de alumnado que abandona la modalidad Sección antes de finalizar la ESO. También, aunque en menor medida, se constatan cambios en sentido contrario: alumnado sin dificultades que, tras demostrar un buen nivel de inglés, deja su grupo de Programa y pasa a uno de Sección. Ambos mecanismos de trasvase de alumnado se combinan para hacer cada vez más exclusivos los grupos de Sección y más deprimidos los de Programa. A ello se une que en el paso a Secundaria es muy probable que las familias del alumnado vulnerable, incluso si ha aprobado la prueba externa del nivel de inglés, opten directamente por un centro sin el PBCM o por matricularse en la modalidad Programa, autoexcluyéndose de la modalidad Sección al considerar que no es una opción adecuada para sus hijas/os.

¹³ La prensa ha recogido testimonios de familias que denuncian las prácticas disuasorias que se encuentran tras el bajo número de alumnado con NEE en un CEIP de Madrid capital. Entre ellas, el comentario atribuido a la directora del centro en las jornadas de puertas abiertas en 2013: “Este es un centro que no tiene apoyo, así que los alumnos de necesidades especiales que escojan otro” (Viejo, 2019).

Estos datos tienen su reflejo en la voz del profesorado de los centros no participantes en el programa, que en su mayoría considera que tienen más alumnado con NEE/DEA que aquellos de su zona que participan en el PBCM y confirman que en su centro se incorpora alumnado que no es capaz de seguir las exigencias académicas planteadas por el PBCM. Ello siempre y cuando este alumnado tenga posibilidades de elegir, ya que la opción de un centro sin el PBCM no existe en muchas localidades de la región y en varios distritos de la capital de modo que la oferta de plazas escolares se compone exclusivamente de centros con este programa. Es el caso de los barrios de nueva construcción, ya que la política de creación de nuevos centros les obliga a formar parte del PBCM impidiendo, por tanto, cualquier debate previo de los claustros y la posibilidad de elección por parte de las familias.

Las barreras de acceso a los centros y los procesos de exclusión, ya sean más o menos sutiles o bienintencionados, están fuera de la legalidad porque conculcan el derecho fundamental de la infancia a educarse en su centro de referencia con los apoyos que necesita y suponen una inaceptable barrera institucional a la inclusión.

G. Una sobrecarga para las familias que genera inequidad

Las opiniones del profesorado apuntan a que el PBCM supone una carga para las familias muy significativa que excede las capacidades de muchas de ellas. Una proporción muy elevada de docentes de Educación Primaria afirma que, desde el centro, se recomienda a las familias que refuercen en castellano los contenidos de las asignaturas impartidas en inglés con el fin de asegurar el dominio de la terminología básica en ambas lenguas, tal como establece la ley. Además, la práctica totalidad del profesorado considera que es habitual que sus estudiantes precisen refuerzo externo mediante academias y clases particulares como consecuencia de cursar asignaturas o materias en inglés, pero que muchos no se lo pueden permitir. Estas pautas habituales suponen una transferencia de la responsabilidad sobre el aprendizaje desde la escuela a la familia, así como la renuncia del sistema educativo a compensar las desigualdades socioeconómicas de las que parte el alumnado.

Una realidad que coincide con las conclusiones del informe *Educación en la Sombra en España: Una radiografía del mercado de clases particulares por etapa escolar, capacidad económica de los hogares, titularidad de centro y Comunidad Autónoma*, que pone de relieve que, en la Comunidad de Madrid, el gasto de las familias en clases particulares es el más alto de todas las comunidades autónomas (350€ por alumna/o), pero que está distribuido muy desigualmente “con una minoría de alumnos concentrando gran parte del gasto” (Moreno y Martínez, 2023: 13). Madrid también es la comunidad autónoma donde las familias dedican un menor porcentaje del gasto a clases particulares de las materias curriculares centrales (16% del gasto total, frente al 35% de media en el conjunto de España) y un mayor porcentaje a clases de idiomas (casi el 60%, frente al 46% de media), cumpliéndose la conclusión general de que “cuantos más recursos tiene una familia, mayor es su gasto en clases de idiomas” (*Ibid.*, 2023: 2). Esta realidad se agrava en el caso de las familias con alumnado con NEE/DEA, como también constata el citado informe de la Fundación ONCE (2018).

Estos datos revelan el fracaso del PBCM que, en buena medida, funciona porque las familias –las que pueden permitírselo– lo complementan de forma privada para reforzar el aprendizaje del inglés. Esta realidad pone en entredicho el pregonado carácter democratizador que para los responsables políticos de la Comunidad de Madrid habría supuesto el PBCM, puesto que el éxito del alumnado en

este programa depende de que su familia cuente con un capital cultural (nivel de estudios, competencia lingüística en inglés, tiempo de dedicación....) y/o con un capital económico (pago de academias, profesores particulares, actividades extraescolares...) que permita reforzar los aprendizajes en castellano, el aprendizaje del inglés y los contenidos transmitidos en esta lengua.

H. Habilitación lingüística: un elemento de desigualdad entre docentes

Por si todo lo anterior no fuera suficiente –segregación entre centros, entre aulas dentro de los centros o dificultades extra para perfiles vulnerables de alumnado–, es necesario resaltar otro aspecto discriminatorio del PBCM, esta vez dentro de los claustros. De las respuestas del profesorado se desprende que la principal razón para conseguir la habilitación lingüística es acceder a un puesto de trabajo. Al mismo tiempo, se trata de un requisito que permite obtener otras situaciones de privilegio, como una mayor remuneración, acceso a mejores puestos de interinidad, obtención preferente de plaza definitiva y trabajo con alumnado más motivado o con menos dificultades. Correlativamente, el profesorado que no quiere o no puede habilitarse tiene menor remuneración, acumula grupos con mayores dificultades y peor motivación, y está en mayor riesgo de ser desplazado, incluso por profesorado habilitado con mucha menos experiencia o antigüedad. De esta forma, el PBCM y la habilitación lingüística también desequilibran el marco laboral establecido.

Estas desigualdades explican, probablemente, la existencia de varios patrones en las respuestas que se constatan a lo largo de la mayor parte del informe. El profesorado no habilitado o que no puede habilitarse que trabaja en centros con PBCM suele mostrarse algo más crítico con el programa que el profesorado habilitado, aunque los datos correspondientes a este profesorado también revelan una visión crítica con su diseño. El profesorado de atención a la diversidad, que está en contacto cotidiano con el alumnado con NEE/DEA suele ofrecer una visión más crítica del PBCM que el resto del profesorado, en ocasiones con diferencias muy significativas. Y, en tercer lugar, el profesorado de Educación Primaria mantiene una posición más crítica que el de Secundaria. Se constata, por tanto, que no hay una visión unívoca sobre el programa y que la valoración del profesorado está condicionada, en parte, por la posición que ocupa dentro del modelo implantado.

I. Un mecanismo de segregación institucional

El conjunto de situaciones descritas a lo largo del informe demuestra que el PBCM contribuye a reforzar y amplificar la segregación existente dentro del sistema educativo, es decir, la concentración de alumnado con determinadas características comunes en los mismos centros educativos. Una excesiva segregación del alumnado más vulnerable supone un problema para la igualdad de oportunidades y la eficiencia del sistema educativo, al generar mayores dificultades en la gestión de los centros y abandono temprano (Ferrer y Gortazar, 2021).

La Comunidad de Madrid tiene el mayor índice de segregación de España y, en el contexto europeo, solo es inferior al de Turquía. La segregación escolar –la que se produce dentro de los distritos y “que por tanto, responde más a variables relacionadas con la política educativa” (Ferrer y Gortázar, 2021: 6)– tiene una mayor relevancia en la Comunidad de Madrid que la segregación residencial –la que se produce entre distritos con diferente nivel de renta–.

La mejora del nivel socioeconómico del alumnado en los centros con el PBCM conlleva, de forma automática, un aumento del alumnado con más necesidades o con dificultades personales o socioeconómicas en los centros del entorno. En esta línea, Gortazar y Taberner (2020: 234) insisten en la existencia de esta segregación dentro de los barrios o distritos señalando que “El nivel medio socioeconómico de las familias es mayor en el sistema bilingüe que en el no bilingüe, tanto en los centros públicos como en los concertados”. Por su parte, Murillo y Martínez-Garrido (2021: 363-364) establecen el escalafón de la segregación: “Efectivamente, los estudiantes con familias de menores recursos lo hacen en centros públicos no bilingües, después en centros públicos bilingües, tras ellos en centros concertados no bilingües y, por último, en centros concertados bilingües”. Cabe señalar que la segregación dentro de los barrios descrita por estos autores identifica únicamente la segregación escolar entre los diferentes centros, pero no aquella que se produce dentro de los IES participantes en el PBCM, al no tener las pruebas PISA –en las que se basan todas estas investigaciones– estratificación por modalidad. Como se ha comentado, la segregación producida por el PBCM en el interior de los centros de Secundaria es, probablemente, aún más intensa que la que se produce entre los diferentes centros.

El proceso de estratificación social y académica en cascada introducido por este programa en el corazón de la escuela pública, tanto en Primaria como en Secundaria, contradice las recomendaciones de la OCDE que señalan los efectos negativos de la segregación del alumnado afirmando que la “evidencia sugiere que clasificar a los estudiantes en las escuelas por habilidad o estatus social puede afectar negativamente tanto la eficiencia como la equidad del sistema escolar” (OECD, 2019: 20). Las investigaciones que utilizan datos de PISA, así como diferentes estudios internacionales, confirman que “las concentraciones de estudiantes de ciertos grupos socioeconómicos dentro de una escuela tienen un fuerte impacto en los resultados educativos logrados por todos los estudiantes de la escuela” (Gonski et al., 2011:124), un impacto que es más significativo sobre los resultados académicos que el efecto del propio estatus socioeconómico de un estudiante individual. Y como consecuencia todos los estudiantes, con independencia de su estatus socioeconómico, “se benefician intensamente, y relativamente por igual, de contextos escolares en los que el estatus socioeconómico del grupo escolar es alto” (*ibid.*, 2011:125), y se ven perjudicados en escuelas con altas concentraciones de alumnado con un contexto socioeconómico bajo. De este modo, una composición socialmente mixta crea condiciones que facilitan la enseñanza y el aprendizaje (Perry, 2018).

El PBCM constituye una de esas medidas “aparentemente neutrales” –en palabras del Consejo de Europa– que tiene grandes repercusiones sobre la segregación social y económica: “La segregación escolar es, a menudo, el resultado de una discriminación indirecta, es decir, medidas aparentemente neutrales que tienen efectos negativos desproporcionados sobre determinados grupos de niños sin justificación objetiva y razonable” (Consejo de Europa, 2017: 20). El PBCM conforma un modelo elitista que contribuye a desactivar el ascensor social que el sistema educativo debería proporcionar al alumnado procedente de las familias socioeconómicamente más desfavorecidas y que vulnera la mayoría de las recomendaciones establecidas por el Consejo de Europa para luchar contra la segregación escolar y asegurar una educación inclusiva, como evitar la concentración de alumnado vulnerable en centros o aulas, evitar la creación de centros o grupos gueto, o prohibir las pruebas diagnósticas como herramienta de selección del alumnado (Consejo de Europa, 2017).

Tampoco tiene en cuenta el reconocimiento de que, para tener éxito en el aprendizaje cuando este no se realiza en la lengua materna, el alumnado necesita desarrollar una competencia lingüística que va “más allá del lenguaje espontáneo y generalmente informal utilizado en la vida social cotidiana” (Consejo de Europa, 2015: 10), e incumple la *Recomendación CM/Rec(2012)13 del Comité de Ministros a los Estados miembros con el fin de garantizar una educación de calidad*, en la que se establece la necesidad de medidas compensadoras:

29. Cuando la incapacidad de alumnos y estudiantes para seguir los programas educativos regulares se deba a factores temporales, como la falta de competencia en la lengua o lenguas de instrucción o a diferencias sustanciales en los currículos educativos previos, las autoridades públicas deben garantizar que los afectados reciban oportunidades para remediar las causas de su dificultad tan pronto como sea posible (Consejo de Europa, 2012).

Un ejemplo de estas oportunidades lo proporciona el sistema educativo finlandés –un modelo particularmente preocupado por garantizar equidad y excelencia– que establece la necesidad de brindar apoyo temprano, específico e intensivo a los estudiantes tan pronto como comiencen a quedarse atrás. Alrededor del 40% de los estudiantes finlandeses reciben dicha intervención en algún momento de su escolaridad (Thuneberg, 2008). En el curso 2018-2019, un 22% del alumnado recibía refuerzo educativo a tiempo parcial (Jahnukainen et al, 2023) y la segunda razón para este apoyo en Secundaria eran las dificultades en el aprendizaje de la lengua extranjera como asignatura, que afectan aproximadamente al 30% de este alumnado. También es el caso de Singapur, donde el inglés es la lengua oficial de un país en el que solo un 30% de la población lo tiene como lengua nativa y el 14% del alumnado recibe un apoyo diario de 30 minutos en grupos de 8-10 alumnos/as para evitar los efectos negativos de aprender asignaturas en inglés (Acción Educativa 2017: 160).

J. Lo llaman AICLE y no lo es

Como se ha señalado a lo largo del informe, el PBCM presenta dos características determinantes que lo distinguen de programas que se desarrollan en otros países europeos: la utilización exclusiva del inglés y la impartición en esta lengua de áreas o materias no lingüísticas completas desde primero de Primaria y durante toda la escolarización obligatoria. Ninguna de estas características tiene que ver con la metodología AICLE aplicada en el resto del mundo, ni en Educación Primaria, ni en Educación Secundaria.

David Marsh, uno de los mayores expertos en AICLE, señala que esta metodología se implementa de diferentes maneras en función de la edad de los estudiantes. En el caso del alumnado de primaria, “por profesores de lenguas extranjeras y de otras materias, que pueden, por ejemplo, proporcionar ‘lluvias de idiomas’ para niños de 6 a 10 años (que implican una exposición de 30 minutos a una hora por día)” (Marsh, 2003: 1); mientras que para el alumnado de entre 14 y 19 años se referencia el modelo de “aprendizaje de enfoque dual” que incluye entre 5-10 horas a la semana de uso.

Una de las publicaciones de referencia sobre esta propuesta es el libro *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, cuyos autores son Coyle, Hood y el citado Marsh, reconocidos expertos internacionales en el campo. En el capítulo *Curricular variation in CLIL* proporcionan un exhaustivo repertorio de los diferentes modelos actualmente existentes en función de la etapa educativa, del que se puede concluir lo siguiente:

- Educación infantil. No existen programas específicos y la única mención es la utilización de “juegos y otras actividades basadas en el juego con un enfoque lúdico” (Coyle et al., 2010: 16).
- Educación primaria. Ninguno de los tres modelos descritos plantea la utilización exclusiva de la lengua AICLE en la enseñanza, sino que esta se utiliza para complementar contenidos de una materia y, como mucho, se plantea la introducción en ella de los conceptos esenciales. Siempre se plantea una evaluación de los contenidos en la lengua materna.
- Educación secundaria. Solo uno de los cinco modelos recogidos en esta publicación –B2. Educación Bilingüe– establece que “una parte significativa del currículo se imparte a través de la lengua AICLE” (*Ibid.*, 2010: 21).
- Educación terciaria o postobligatoria. Se recogen tres modelos, ninguno de los cuales plantea la enseñanza íntegra de una asignatura en la L2.

Como se puede comprobar, de los once modelos recogidos, solo uno de la educación secundaria presenta unas características comparables a las del PBCM.

Más allá de la intensidad o cantidad de tiempo, se encuentran las dos características identificadoras del modelo: “Hay muchos modelos diferentes de AICLE, pero, en la mayoría, el cambio de código (cambiar de un idioma a otro) y el translenguaje (el proceso de usar todos los recursos lingüísticos propios para lograr objetivos comunicativos) son características estándar” (Kerr, 2019: 3). Al contrario de lo planteado por el PBCM, para el enfoque AICLE es esencial la idea del cambio de código, esto es, alternar el uso de la primera lengua y del inglés en la misma *lección*, tanto para la comprensión como para la expresión, de modo “que los dos idiomas se refuercen entre sí y aumente la habilidad en ambos idiomas” (Cenoz y Gorter, 2020: 305). También resulta fundamental la aplicación del translenguaje, que tiene su origen en los años 80 en la educación bilingüe de Gales, una estrategia donde el docente “usa el lenguaje más fuerte para desarrollar el más débil y, de esta manera, implica una comprensión profunda del significado y puede resultar en una mayor competencia en los dos idiomas” (*Ibid.*, 2020).

El programa aplicado por la Comunidad de Madrid se ajusta, en cambio, a lo que se conoce como *Inglés como Medio de Enseñanza*, una situación de inmersión caracterizada por dos monolingüismos sucesivos del tipo “nadas o te hundes” (Acción Educativa, 2017: 59-60; Veitch, 2023). Se trata de un planteamiento con estudiadas y contrastadas consecuencias negativas sobre el aprendizaje, cuestionado incluso por una institución como el British Council, que afirma que su implantación en Educación Primaria puede perjudicar el aprendizaje (Simpson, 2017); un efecto del que son víctimas –en mayor medida– los colectivos o sectores sociales más vulnerables, para quienes el Inglés “supone un problema significativo, más que un recurso para apoyar su aprendizaje” (Veitch, 2023), llegando a la conclusión de que la política del *English only* “no solo es inalcanzable en muchos contextos, sino que tampoco es deseable” (Kerr, 2019: 2) y constituye una barrera para una educación inclusiva, equitativa y de calidad. En el caso del PBCM, se añade la dificultad planteada por su aplicación desde primero de Primaria –y, desde el curso 2022-2023, de forma obligatoria a partir del segundo ciclo de Educación Infantil–, lo que agrava sus efectos negativos.

El PBCM da por hecho que la competencia lingüística del profesorado y del alumnado en castellano y en inglés son equiparables y exige al alumnado el aprendizaje de contenidos académicos en una lengua extranjera (dominio CALP), cuando gran parte ni siquiera tiene un dominio de las habilidades

básicas de comunicación interpersonal (BICS) en dicha lengua. La investigación muestra que para estudiar otras asignaturas en una lengua que no es la materna “los estudiantes necesitan de seis a ocho años de estudio del idioma como asignatura con el fin de desarrollar el dominio cognitivo y académico necesario” (Veitch, 2023). Como señala Lightbown (2008), llegar a dominar una segunda lengua durante la infancia no es, como muchos han afirmado, “easy as pie” [lo que podríamos traducir como “pan comido”].

Esto supone un claro contraste con la práctica de otros países europeos que hacen una aplicación racional y ajustada de esta metodología: las Escuelas Europeas, que utilizan la lengua extranjera en talleres prácticos –las Horas Europeas– al final de la Primaria e introducen de forma progresiva las asignaturas AICLE en Secundaria; el modelo de Austria, donde los alumnos/as reciben pequeñas “duchas lingüísticas” en una lengua extranjera que suman una hora semanal (véase Acción Educativa, 2017), el sensato diseño gradual de Finlandia o el modelo de Eslovaquia, este sí encuadrado claramente en la metodología AICLE, que tras unos años de pilotaje viene funcionando desde 2013 en Educación Primaria con, entre otros, los siguientes criterios (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2013):

- Si se utiliza una lengua extranjera para impartir alguna asignatura, su uso debe corresponder al menos a una cuarta parte (25%), pero no a más de un tercio (33%) de la asignación horaria semanal de la asignatura en cuestión.
- El conocimiento de la materia se evalúa exclusivamente en la lengua materna (una lengua extranjera no se evalúa en las clases que no son de lengua).
- Se puede elegir una o más asignaturas (no lingüísticas).

Con todo, aunque se aplique un enfoque AICLE racional como el descrito, el desafío de asegurar un aprendizaje riguroso incluyendo ambas lenguas a una población diversa de estudiantes es una tarea “abrumadora”, que se sitúa muy por encima de las capacidades actuales del profesorado y exige una formación altamente especializada (Kennedy y Medina, 2017: 5).

K. Hacia otro modelo de aprendizaje de las lenguas extranjeras

Resulta relevante que no se realizara un plan piloto para la implantación del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid o que durante los primeros años de funcionamiento no se hiciera un seguimiento y evaluación de su funcionamiento y efectos, prácticas generalizadas en otros países incluso cuando se han abordado cambios mínimos, como adelantar un año la introducción de la asignatura de inglés.

Cualquier inversión pública debe ser evaluada, lo que permite el aprendizaje colectivo, la rendición de cuentas, el debate racional sobre los asuntos públicos y la constatación de los efectos de las políticas. La no evaluación permite la corrupción, la dilapidación de recursos y la perpetuación de políticas que solo se explican por intereses clientelares. Como señala Escámez (2019):

Gastar y hacer a ciegas no permite que la democracia se legitime por sus buenos resultados. En ausencia de información, el siempre difícil consenso técnico acerca de la pertinencia de medidas concretas se torna imposible y todo se fía a la perspectiva ideológica. Sin evaluación, la viabilidad de acuerdos políticos sobre medidas incrementales o reformas parciales se reduce.

La decisión de no realizar un plan piloto ni una evaluación rigurosa de los efectos de su aplicación parece responder a una política de hechos consumados realizada con la intención de que cuando se empiece a hacer balance de las consecuencias, el programa tenga tal nivel de implantación que haga imposible cualquier modificación sustantiva o, directamente, su retirada.

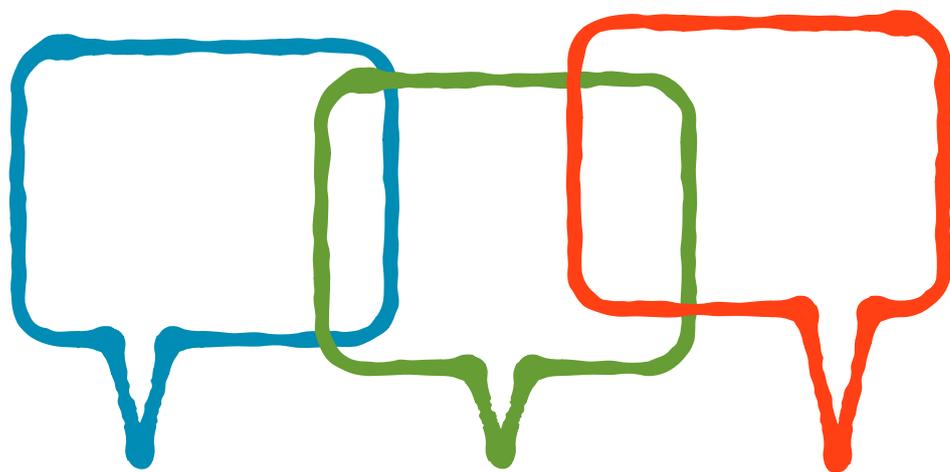
De los datos presentados en este informe se colige la necesidad de una transformación profunda del programa, si no la necesidad de eliminarlo por completo. Una decisión que tiene precedentes en el caso de la provincia de New Brunswick (Canadá), donde en 2007 un informe del Ministerio de Educación sobre el funcionamiento del *Programa de Inmersión Temprana en Francés* (conviene recordar que, a diferencia del inglés en España, el francés es uno de los dos idiomas oficiales de Canadá) ponía de relieve la segregación escolar generada, llevando a la decisión de posponer la edad de entrada en el programa de 1º de Primaria a 6º con el fin de reducir dicha segregación, aunque como solución de compromiso se situó en 3º de primaria (Acción Educativa, 2017: 177-178).

Otro precedente significativo es la decisión tomada por Francia, que tras la realización de un informe encargado por el Ministerio de Educación, en 2015 puso fin a una parte de las Secciones Europeas por su carácter elitista, al considerar que beneficiaban solo a las familias más ricas. Al mismo tiempo, se apostó por una estrategia que mejorara la competencia del conjunto del alumnado en dos lenguas extranjeras al finalizar la escolaridad obligatoria, situando la práctica oral como una prioridad en todos los niveles desde la escuela al liceo y estableciendo el objetivo para 2025 de que al menos el 80% del alumnado han alcanzado, como poco, el nivel A2 al finalizar el College (correspondiente a 3º ESO) (Ibid., 2017: 145).

En definitiva, el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid, tradicional buque insignia de la Consejería de Educación, además de no obtener los resultados previstos en términos de aprendizaje del inglés, incumple principios básicos de inclusión y atención de las dificultades individuales, resultando una barrera adicional para gran parte del alumnado; y actúa en contra de las recomendaciones del Consejo de Europa, de la UNESCO y de la RAE, entre otros muchos organismos. Es, por tanto, imprescindible evaluar rigurosamente este programa para transformarlo.

Lo que salga de esa profunda transformación ha de ser necesariamente un sistema que atienda a toda la diversidad presente en las aulas. Un sistema que no segregue entre centros o entre grupos dentro de los mismos. En definitiva, un sistema que no deje a nadie atrás. ¿Puede el PBCM transformarse atendiendo a dichas premisas o necesitamos, con urgencia, un nuevo modelo de aprendizaje de lenguas extranjeras?

De establecerse un nuevo modelo es indispensable que su diseño cuente con todos los miembros de la comunidad educativa, se base en la investigación y en la evidencia científica, y establezca un plan de implantación, evaluación y mejora. Para ello, es necesario reconocer los efectos negativos del modelo vigente identificados por el profesorado que han sido expuestos en el presente informe.



Anexo

Anexo

Colaboración en la difusión

Asociaciones de madres y padres del alumnado

- Federación de la Comunidad de Madrid de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado "Francisco Giner de los Ríos"

Sindicatos de enseñanza

- CCOO Federación de Enseñanza
- CGT
- UGT Enseñanza Madrid

Organizaciones estudiantiles

- Sindicato de Estudiantes

Organizaciones vecinales

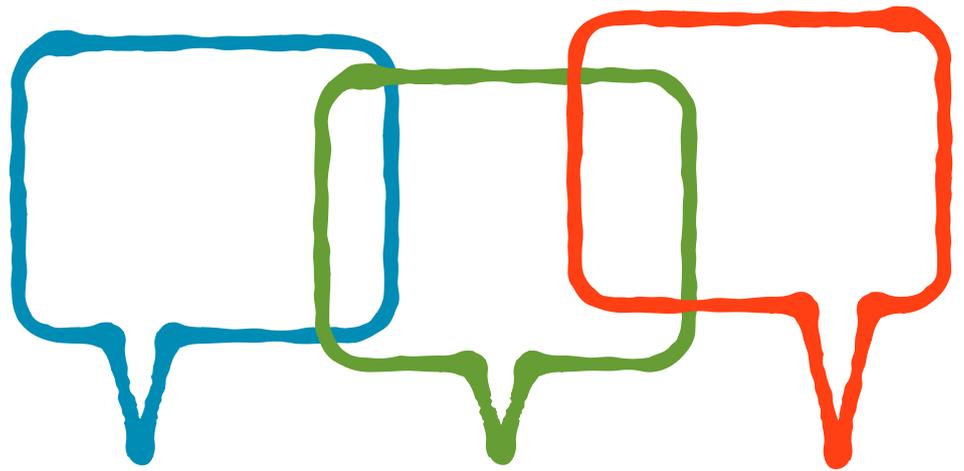
- Federación Regional de Asociaciones Vecinales de Madrid (FRAVM)

Organizaciones educativas y profesionales

- Colectivo Lorenzo Luzuriaga
- Fundación Ángel Llorca
- ILP Escolarización Inclusiva
- Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP)-Madrid
- PADME Pública

Movimientos de Renovación Pedagógica

- Colectivo AMA-GI Leganés
- CREP Parla
- Escuela Abierta de Getafe
- MRP Sierra Norte



Bibliografía

Bibliografía

- Acción Educativa (2017). *El Programa Bilingüe a examen. Un análisis crítico de sus fundamentos*. Acción Educativa. Recuperado de <http://accioneducativa-mrp.org/wp-content/uploads/2017/10/informe-bilinguismo-2017-low.pdf>
- Anghel, B., Cabrales Goita, A., y Carro, J. M. (2012). *Evaluating a bilingual education program in Spain: the impact beyond foreign language learning*. Document de treball de l'IEB 2012/30. Institut d'Economia de Barcelona. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4094400.pdf>
- Asamblea de Madrid (2018). Resolución núm. 28/2018 del Pleno de la Asamblea de Madrid (12 de abril de 2018). *Boletín Oficial de la Asamblea de Madrid* nº 174 de 19 de abril de 2018. X Legislatura. p. 24265. Recuperado de http://www.infocoponline.es/pdf/BOAM_10_00174.pdf
- Bethlehem, J. (2010). Selection Bias in Web Surveys. *International Statistical Review* (2010), 78, 2, 161–188. <https://doi.org/10.1111/j.1751-5823.2010.00112.x>
- Bloom, B. S. (Ed.), Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hili, W. H., y Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I: Cognitive domain*. David McKay Company.
- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge University Press.
- Butler, M. (2019). The man who put bilingual schools on the agenda. Melanie Butler grabs a coffee with Xavier Gisbert (2019, marzo–abril). *El Gazette. Marzo-Abril, 2019*. pp. 32-33.
- Cenoz, J., y Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *WorldEnglishes*. 2020; 39:300–311. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/weng.12462>
- Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV) (2017). *Développer la conscience linguistique dans les matières scolaires: questionnaire en ligne*. Consejo de Europa.
- Comunidad de Madrid (2018). *Evaluación del programa bilingüe de la Comunidad de Madrid*. Disponible en https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/sgea_eval_programabilingue_2018.pdf
- Comunidad de Madrid (2022). *Datos y Cifras de la Educación 2022-2023*. Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza. Recuperado de <https://gestiona3.madrid.org/bvirtual/BVCM050881.pdf>
- Consejería de Educación (2016). *Instrucciones de la Dirección General de Innovación, Becas y Ayudas a la Educación sobre la organización de las enseñanzas en colegios públicos e*

institutos bilingües español-inglés de la Comunidad de Madrid para el curso escolar 2016-2017.

Consejería de Educación (2018). *Instrucciones de la Dirección General de Becas y Ayudas al Estudio sobre la organización de las enseñanzas en colegios públicos e institutos bilingües español-inglés de la Comunidad de Madrid para el curso escolar 2018-2019.* Recuperado de https://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/37c9e19f-2e30-4cf2-b82c-eb3e1e96ca9/INSTRUCCIONES%20CENTROS%20BILINGU%CC%88ES_2018_19_11461390.pdf?t=1694244395971

Consejería de Educación (2020). *Instrucciones de la Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza sobre la organización de las enseñanzas en colegios públicos e institutos bilingües español-inglés de la Comunidad de Madrid para el curso escolar 2020-2021.* Recuperado de https://www.comunidad.madrid/transparencia/sites/default/files/regulation/documents/4_instrucciones_inic_curso_dgbc_2020_2021_19748349.pdf

Consejería de Educación (2021). *Instrucciones de la Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza sobre la organización de las enseñanzas en colegios públicos e institutos bilingües español-inglés de la Comunidad de Madrid para el curso escolar 2021-2022.* Recuperado de https://www.educa2.madrid.org/documents/35607646/0/INSTRUCC_INIC_CURSO_DGBC_2021_2022.pdf/f2df39c4-10c2-d79e-0781-c13ba77902b4

Consejería de Educación (2022). *Instrucciones de la Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza sobre la organización de las enseñanzas en colegios públicos e institutos bilingües español-inglés de la Comunidad de Madrid para el curso escolar 2022-2023.* Recuperado de <https://ugtspmadrid.es/wp-content/uploads/2022/07/Instrucciones-inicio-de-curso-Centros-Bilingues-2022-2023.pdf>

Consejería de Educación e Investigación (2018). *Informe sobre la Evaluación del Programa de Enseñanza Bilingüe de la Comunidad de Madrid.* Comunidad de Madrid.

Consejo de Europa (2012). *Recommendation CM/Rec(2012)13 of the Committee of Ministers to member States on ensuring quality education.* Consejo de Europa. Recuperado de https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805c94f1

Consejo de Europa (2015). *The language dimension in all subjects: A handbook for curriculum development and teacher training.* Unidad de Política Lingüística. Consejo de Europa. Recuperado de https://www.ecml.at/Portals/1/documents/CoE-documents/Handbook-Scol_final_EN.pdf

- Consejo de Europa (2017). *Lutter contre la ségrégation scolaire en Europe par l'éducation inclusive. Document de synthèse*. Consejo de Europa. Recuperado de <https://rm.coe.int/lutter-contre-la-segregation-scolaire-en-europe-par-l-education-inclus/1680743839>
- Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Prentice-Hall.
- De la Cruz Redondo, A., y García Luque, A. (2020). Aprender historia en inglés: los problemas del bilingüismo en la Educación Primaria. En M. E. Cambil Hernández, F. Oliveira, A. R. Fernández Paradas y G. Romero-Sánchez, A. J. Rui (ed.), *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa* (pp. 46-58). EUG. Editorial Universidad de Granada. Recuperado de https://dsociales.ugr.es/media/publicaciones/NUEVAS_TENDENCIAS_EN.pdf
- De Vaus, D. (2002). *Surveys in Social Research*. Routledge.
- Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *BOCM n° 118*, de 20 de mayo de 2015. Recuperado de <http://www.bocm.es/boletin/CM Orden BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF>
- Decreto 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria. *BOCM n° 169*, de 18 de julio de 2022. Recuperado de <https://www.bocm.es/boletin/CM Orden BOCM/2022/07/18/BOCM-20220718-1.PDF>
- Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *BOCM n° 176*, de 26 de julio de 2022. Recuperado de <https://www.bocm.es/boletin/CM Orden BOCM/2022/07/26/BOCM-20220726-2.PDF>
- Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. *BOCM n° 175*, de 25 de julio de 2015. Recuperado de http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=8620&cdestado=P#no-back-button
- Dirección de Accesibilidad Universal de la Fundación ONCE (2018). *Enseñanza bilingüe (español-inglés) y alumnado con discapacidad: nuevas barreras y desafíos de inclusión*. Fundación ONCE/Vía Libre. Recuperado de https://biblioteca.fundaciononce.es/sites/default/files/publicaciones/documentos/informe_educacion_bilingue_y_acnee_vd2_revisado.pdf.

- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. OUP.
- Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing*. Routledge.
- Dr. Jim Cummins explains the differences between BICS and CALP, de Teach Away. En *Jim Cummins Research BICS and CALP*. (19.10.2016). [Youtube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=N-JvqObf5qk&feature=youtu.be>
- Escámez, S. (2019). No más políticas a voleo. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2019/12/23/opinion/1577120152_956066.html
- Ferrer, Á., y Gortazar, L. (2021). *Diversidad y libertad. Reducir la segregación escolar respetando la capacidad de elección de centro*. EsadeEcPol Insight #29 Abril 2021
- FETE-UGT (2014). *Resultados de la encuesta al profesorado sobre el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid (Anexo II)*. FETE-UGT. Recuperado de http://www.fetemadrid.es/informes/2014-09-30_encuestaBilinguismo.pdf
- Fundación ONCE (2016). *Incidencia de la enseñanza bilingüe en alumnos con necesidades especiales*. Fundación ONCE.
- Gonski, D., Boston, K., Greiner, K., y Lawrence, C. (2011). *Review of Funding for Schooling. Final Report. Department of Education, Employment and Workplace Relations*. Australian Government.
- Gortazar, L., y Taberner, P. A. (2020). La incidencia del Programa Bilingüe en la segregación escolar por origen socioeconómico en la Comunidad Autónoma de Madrid: Evidencia a partir de PISA. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2020, 18(4), 219-239. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.009>
- Hall, G., y Cook, G. (2013). *Own-language use in ELT: exploring global practices and attitudes*. British Council.
- Harris, P. G. (2011). *Language in schools in Namibia. The Urban Trust of Namibia Monograph 1*. Windhoek.
- Jahnukainen, M., Hienonen, N., Lintuvuori, M., y Lempinen, S. (2023). Inclusion in Finland: Myths and Realities. En: Thrupp, M., Seppänen, P., Kauko, J., Kosunen, S. (eds) *Finland's Famous Education System*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_25
- Kennedy, B., y Medina, J. (2017). Dual Language Education: Answers to Questions From the Field. *Cal Practitioner brief, Septiembre 2017*. Center for Applied Linguistics. Recuperado de <https://www.cal.org/wp-content/uploads/2022/05/CAL-Practitioner-Brief-Dual-Language-Education-Sept2017.pdf>

- Kerr, P. (2019) *The use of L1 in English language teaching. Part of the Cambridge Papers in ELT series*. Cambridge University Press. Recuperado de https://languageresearch.cambridge.org/images/CambridgePapersInELT_UseOfL1_2019_ONLINE.pdf
- Lightbown, P. M. (2008). Easy as Pie? Children Learning Languages. *Concordia Working Papers in Applied Linguistics*, 1, 2008. COPAL. Recuperado de http://doe.concordia.ca/copala/documents/02_p_lightbown.pdf
- Lo evaluamos. (s. f.). *El Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid a Examen. Un cuestionario para evaluarlo*. [Página web] <https://www.loevaluamos.org/>
- MacMillan, J.H., y Schumacher, S. (2001). *Research in Education. A Conceptual Introduction*. Longman.
- Marsh, D. (2003). The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe. *ELC Information Bulletin 9 - April 2003*. Recuperado de: <http://userpage.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html>
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (2013). *Odporúčania pre základné školy, ktoré integrujú metodiku CLIL do vyučovania na prvom stupni základnej školy* [Recomendaciones para escuelas primarias que integran la metodología AICLE en la enseñanza del primer nivel de primaria]. Bratislava, 3. jul 2013. Número: 2013-7494/31091:3-921. https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/odporucania_metodika-clil.pdf
- Moreno, J. M., y Martínez, A. (2023). Educación en la Sombra en España: Una radiografía del mercado de clases particulares por etapa escolar, capacidad económica de los hogares, titularidad de centro y Comunidad Autónoma. *EsadeEcPol Brief #35* Enero 2023. EsadeEcPol - Center for Economic Policy. Recuperado de <https://www.esade.edu/ecpol/es/publicaciones/educacion-en-la-sombra-en-espana-una-radiografia-del-mercado-de-clases-particulares-por-etapa-escolar-capacidad-economica-de-los-hogares-titularidad-del-centro-y-comunidad-autonoma/>
- Murillo, F. J., y Martínez-Garrido, C. (2021). Profundizado en la segregación social de los centros de secundaria en la Comunidad de Madrid. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)* 2021, vol. 14, nº 3 pp. 348-369 | DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.14.3.18149>
- OECD (2019). *Balancing School Choice and Equity: An International Perspective Based on PISA*. PISA, OECD Publishing, Paris. Recuperado de <https://www.oecd-ilibrary.org/deliver/2592c974-en.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpublication%2F2592c974-en&mimeType=pdf>
- Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid. *BOCM nº 17*, de 7 de diciembre de 2010, 36-66. Recuperado de http://www.madrid.org/wleg_pub/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=7014

- Orden 763/2015, de 24 de marzo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan los centros privados concertados bilingües del ámbito de gestión de la Comunidad de Madrid. *BOCM* nº 83, de 9 de abril de 2015. Recuperado de http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/04/09/BOCM-20150409-1.PDF
- Orden 972/2017, de 7 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan los institutos bilingües español-inglés de la Comunidad de Madrid. (2017). *BOCM* nº 99, de 7 de abril de 2017, 201-208. Recuperado de http://www.madrid.org/wleg_public/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=9744
- Orden de 14 febrero de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula el Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA) a partir del curso 2013/14. *Boletín Oficial de Aragón*, 34, de 18.02.2013, pp. 3961-3973. Recuperado de <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=719311064343>
- Perry, L. (2018). To reduce inequality in Australian schools, make them less socially segregated. *The Conversation*. Recuperado de <http://theconversation.com/to-reduce-inequality-in-australian-schools-make-them-less-socially-segregated-95034>
- Plataforma por la Escuela Pública de Soria (2018). *El bilingüismo en los centros públicos de la provincia de Soria*. Plataforma por la Escuela Pública de Soria.
- RAE (2020). *Comunicado de la Real Academia Española sobre la educación en español en las comunidades autónomas bilingües*. [Página web]. Real Academia Española. Recuperado de <https://www.rae.es/noticia/comunicado-de-la-real-academia-espanola-sobre-la-educacion-en-espanol-en-las-comunidades>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Ministerio de Educación y Formación Profesional. *BOE* núm. 52, de 2 de marzo de 2022, pp. 24386 – 24504. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>
- Resolución conjunta de 8 de enero de 2020, de las Direcciones Generales de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza, de Educación Concertada, Becas y Ayudas al Estudio y de Recursos Humanos, por la que se convocan procedimientos para la obtención de la habilitación lingüística en lenguas extranjeras, para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos y privados concertados de la Comunidad de Madrid. *BOCM* nº 13, de 26 de enero de 2020, 70-115. Recuperado de https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2020/01/16/BOCM-20200116-21.PDF
- Resolución de 15/02/2022, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se publica el listado definitivo de solicitudes de incorporación y abandono presentadas a la

convocatoria del procedimiento de incorporación, modificación, abandono y continuidad de proyectos bilingües y plurilingües en centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha a partir del curso escolar 2022-2023. [2022/1345]. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha Año XLI, nº 37, de 23 de febrero de 2022*. Recuperado de <https://www.educa.jccm.es/es/sistema-educativo/idiomas-programas-europeos/noticias-novedades-i>

Resolución de la Dirección General de Becas y Ayudas a la Educación por la que se dictan instrucciones sobre el procedimiento para la realización de la evaluación externa de los alumnos de enseñanza bilingüe en los centros concertados. Dirección General de Becas y Ayudas a la Educación. (2014). *Consejería de Educación, Juventud y Deporte*. Ref:09/930748.9/14. Recuperado de http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3D17.Eval_externa_Resolucion_23.10.2014.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1352859745979&ssbinary=true

Schumann, A., y Lück, D. (2023). Better to ask online when it concerns intimate relationships? Survey mode differences in the assessment of relationship quality. *Demographic Research* 48(22): 609-640.

Shepherd, E., y Ainsworth, V. (2017). *English Impact. An evaluation of English language capability*. British Council.

Simpson, J. (2017). *English language and medium of instruction in basic education in low-and middle-income countries: a British Council perspective*. British Council. Recuperado de https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/pub_h106_elt_poseng_nep_ition_paper_on_english_in_basic_education_in_low-and_middle-income_countries_final_web_v3.pdf

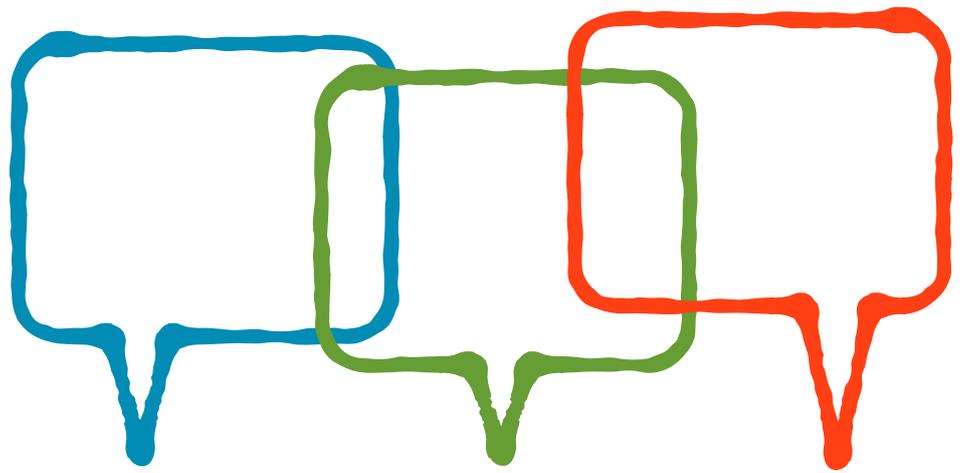
Soria Noticias. (2018, 4 de agosto). *El modelo de educación bilingüe excluye a los alumnos con dificultades*. Recuperado de <http://sorianoticias.com/noticia/2018-04-08-el-modelo-educacion-bilingue-excluye-alumnos-dificultades-47589>

Thuneberg, H. (2008). Special support in education. Finland in Pisa-studies, reasons behind the results. Recuperado de https://drive.google.com/u/0/uc?id=1FkD21rzoE7H_D0u1aneywaD-coV92SRpx&export=download

Unión Europea (2019). Recomendación (UE) 2019/C 189/03 del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2019, relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. *Diario Oficial de la Unión Europea C 189*, 5 de junio de 2019, pp. 15-22.

Veitch, A. (2023). Is EME beneficial to students? (2023, julio). *El Gazette*, 485. Julio, 2023. p. 22.

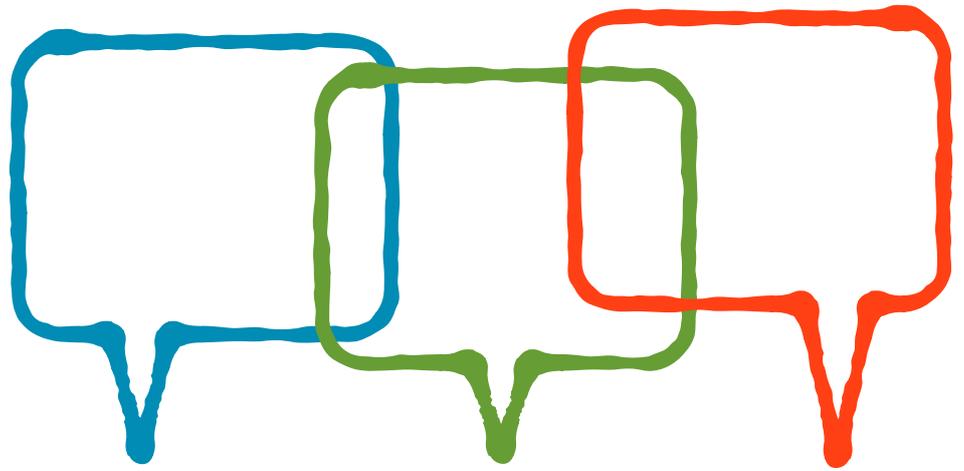
Viejo, M. (2019, 9 de noviembre). Un colegio público selectivo. *El País*.



Siglas utilizadas

Siglas utilizadas

- **ACNEAE:** Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo.
- **AE:** Acción Educativa.
- **AICLE:** Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras. Véase CLIL.
- **BICS:** Basic Interpersonal Communication Skills.
- **CALP:** Cognitive Academic Language Proficiency.
- **CDI:** Competencias y Destrezas Imprescindibles.
- **CLIL:** Content and Language Integrated Learning. Véase AICLE.
- **DEA:** Dificultades Específicas del Aprendizaje.
- **KET:** Key English Test.
- **MCER:** Marco Común Europeo de Referencia.
- **MEC-BC:** Ministerio de Educación y Ciencia. British Council.
- **NEE:** Necesidades Educativa Especiales.
- **PBCM:** Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid.



Índice de tablas

Índice de tablas

Tabla 1.1. Características de la muestra.	20
Tabla 2.1. Motivos principales para acceder a la habilitación lingüística en inglés	26
Tabla 2.2. Nivel actual de inglés del profesorado habilitado	26
Tabla 2.3. Docentes habilitados que han recibido formación sobre metodología AICLE	27
Tabla 2.4. Formación recibida sobre metodología AICLE	27
Tabla 2.5. Motivos del profesorado para no habilitarse	28
Tabla 2.6. Valoración sobre si la habilitación lingüística asegura un nivel suficiente para impartir una asignatura no lingüística en inglés	28
Tabla 3.1. Tiempo de uso del inglés en las principales asignaturas impartidas en dicha lengua (Educación Primaria)	34
Tabla 3.2. Tiempo de uso del inglés en las principales materias impartidas en dicha lengua (Educación Secundaria)	34
Tabla 3.3. Uso del castellano en las asignaturas o materias que se imparten en inglés	35
Tabla 3.4. Señales de dificultades del alumnado atribuibles al uso del inglés.....	35
Tabla 3.5. Situaciones de aprendizaje en las que el alumnado muestra dificultades atribuibles al uso del inglés	36
Tabla 3.6. Dificultades observadas en cada una de las competencias lingüísticas en inglés	36
Tabla 3.7. Influencia de la utilización del inglés en el nivel de comprensión del alumnado	37
Tabla 3.8. Profundidad de los contenidos si las asignaturas impartidas en inglés se hubieran impartido en castellano	38
Tabla 3.9. Aprendizaje en castellano de los contenidos impartidos en inglés	38
Tabla 3.10. Estrategias de centro para facilitar la adquisición en castellano de los contenidos de las asignaturas o materias impartidas en inglés1 (respuesta múltiple).....	39
Tabla 3.11. Consecuencias de la enseñanza en inglés sobre el dominio de la lengua castellana.....	40
Tabla 3.12. Prevalencia entre el conocimiento del inglés y de la materia en las pruebas objetivas	41
Tabla 3.13. Naturaleza de las pruebas objetivas en las materias impartidas en inglés con respecto a las que se hubieran realizado de impartirse en castellano.....	41
Tabla 3.14. Cambios más relevantes que experimentan las pruebas objetivas.....	42
Tabla 3.15. Valoración de la cotutoría en Primaria	43
Tabla 3.16. Lengua en la que se lleva a cabo la tutoría en Educación Primaria	44
Tabla 3.17. Lengua en la que se lleva a cabo la tutoría en Educación Secundaria	44
Tabla 3.18. Valoración de la realización de la sesión de tutoría en inglés en Educación Secundaria...	45
Tabla 4.1. Formación de los grupos-clase en Educación Primaria	54
Tabla 4.2. Desdobles en Educación Primaria.....	54
Tabla 4.3. Política del centro sobre las asignaturas AICLE	55
Tabla 4.4. Política del centro sobre las asignaturas AICLE: Ciencias Naturales	55
Tabla 4.5. Política del centro sobre las asignaturas AICLE: Ciencias Sociales.....	56
Tabla 4.6. Política del centro sobre las asignaturas AICLE: Música.....	56
Tabla 4.7. Política del centro sobre las asignaturas AICLE: Educación Plástica	57
Tabla 4.8. Política del centro sobre las asignaturas AICLE: Educación Física.....	57
Tabla 4.9. Consecuencias de la extensión de horario a séptimas horas	58
Tabla 4.10. Configuración de los grupos-clase en función de la modalidad	59

Tabla 4.11. Ratio en los grupos puros de modalidad Sección.....	59
Tabla 4.12. Características de los grupos puros de modalidad Sección.....	60
Tabla 4.13. Nivel de inglés de los grupos de "inglés avanzado".....	60
Tabla 4.14. Formación de los grupos puros de modalidad Programa.....	61
Tabla 4.15. Organización de los grupos puros de modalidad Programa por nivel de inglés.....	61
Tabla 4.16. Características de los grupos de modalidad Programa con baja competencia en inglés.....	62
Tabla 4.17. Organización de los grupos puros de modalidad Programa por nivel de inglés.....	63
Tabla 4.18. Materias impartidas en inglés en cada nivel educativo de la ESO.....	63
Tabla 4.19. Cambio de Programa a Sección por mejora del nivel de inglés.....	64
Tabla 4.20. Cambio de Programa a Sección por tener buenos resultados académicos.....	64
Tabla 4.21. Cambio de la modalidad de Sección a Programa.....	65
Tabla 4.22. Preparación pedagógica de las personas contratadas como auxiliares de conversación.....	65
Tabla 4.23. Funciones de las/os auxiliares de conversación.....	66
Tabla 4.24. Presentación del alumnado a las pruebas externas de nivel de inglés por parte de los centros.....	67
Tabla 4.25. Criterios empleados para la presentación de alumnado a las pruebas externas de nivel de inglés.....	68
Tabla 5.1. Conocimiento de casos de alumnado sin NEE/DEA a quienes les cuesta seguir las enseñanzas en inglés al haberse incorporado de forma tardía al PBCM.....	78
Tabla 5.2. Dificultad añadida para el alumnado con NEE/DEA por recibir asignaturas o materias en inglés.....	78
Tabla 5.3. Existencia de apoyo en el centro para el alumnado sin NEE/DEA con dificultades atribuibles al uso del inglés en la enseñanza de las asignaturas o materias.....	79
Tabla 5.4. Medidas de apoyo al alumnado sin NEE/DEA que muestra dificultades como consecuencia del uso del inglés.....	80
Tabla 5.5. Respuesta a las dificultades del alumnado con NEE/DEA en las asignaturas o materias impartidas en inglés.....	81
Tabla 5.6. Existencia de recomendación de reforzar en casa, en castellano, los contenidos de las asignaturas o materias impartidas en inglés.....	82
Tabla 5.7. Opinión sobre los refuerzos fuera del centro relacionados con el hecho de impartir asignaturas o materias en inglés.....	82
Tabla 5.8. Razones para el refuerzo fuera del centro.....	83
Tabla 5.9. Evaluación del alumnado sin NEE/DEA al que le cuesta seguir las asignaturas o materias en inglés.....	84
Tabla 5.10. Evaluación del alumnado con NEE/DEA al que le cuesta seguir las asignaturas o materias en inglés.....	84
Tabla 5.11. Conocimiento de casos de alumnado sin NEE/DEA a quienes se ha disuadido de incorporarse al centro con PBCM.....	85
Tabla 5.12. Conocimiento de casos de alumnado sin NEE/DEA a quienes se ha disuadido de incorporarse a la modalidad Sección.....	86
Tabla 5.13. Conocimiento de casos de alumnado con NEE/DEA a quienes se ha disuadido de incorporarse al centro con PBCM.....	86
Tabla 5.14. Conocimiento de casos de alumnado con NEE/DEA a quienes se ha disuadido de incorporarse a la modalidad Sección.....	87

Tabla 5.15. Conocimiento de casos de alumnado sin NEE/DEA que ha tenido que abandonar la modalidad Sección.....	87
Tabla 5.16. Conocimiento de casos de alumnado sin NEE/DEA que ha tenido que abandonar el centro con PBCM.....	88
Tabla 5.17. Influencia de la dificultad para llegar al nivel académico exigido en los casos de abandono conocidos del alumnado sin NEE/DEA.....	88
Tabla 5.18. Influencia del excesivo estrés en la vida escolar en los casos de abandono conocidos del alumnado sin NEE/DEA.....	89
Tabla 5.19. Iniciativa a la hora de plantear la decisión de abandono del centro con PBCM o la modalidad Sección del alumnado sin NEE/DEA	89
Tabla 5.20. Conocimiento de casos de alumnado con NEE/DEA que ha tenido que abandonar la modalidad Sección.....	90
Tabla 5.21. Conocimiento de casos de alumnado con NEE/DEA que ha tenido que abandonar el centro con PBCM.....	90
Tabla 5.22. Influencia de la dificultad para llegar al nivel académico exigido en los casos de abandono conocidos del alumnado con NEE/DEA.....	91
Tabla 5.23. Influencia del excesivo estrés en la vida escolar en los casos de abandono conocidos del alumnado con NEE/DEA	91
Tabla 5.24. Influencia de que no se atendían bien las necesidades del alumnado en los casos de abandono conocidos del alumnado con NEE/DEA.....	92
Tabla 5.25. Iniciativa a la hora de plantear la decisión de abandono del centro con PBCM o la modalidad Sección del alumnado con NEE/DEA.....	92
Tabla 6.1. Existencia de debate en el claustro sobre la incorporación del centro al PBCM.....	102
Tabla 6.2. Porcentaje del claustro favorable a incorporarse al PBCM	102
Tabla 6.3. Principal razón para no incorporarse al PBCM.....	103
Tabla 6.4. Existencia de presiones para que el centro se incorpore al PBCM.....	103
Tabla 6.5. Procedencia de las presiones para que el centro se incorpore al PBCM	104
Tabla 6.6. Matrícula/demanda de tu centro, en comparación con los de la zona pertenecientes al PBCM	104
Tabla 6.7. Perfil del alumnado en comparación con centros de la zona pertenecientes al PBCM.....	105
Tabla 6.8. Recepción de alumnado sin NEE/DEA procedente de centros con el PBCM.....	106
Tabla 6.9. Motivos de traslado del alumnado sin NEE/DEA procedente de centros con el PBCM	106
Tabla 6.10. Recepción de alumnado con NEE/DEA procedente de centros con el PBCM	107
Tabla 6.11. Motivos de traslado del alumnado con NEE/DEA procedente de centros con el PBCM.....	107
Tabla 6.12. Recepción de alumnado con NEE/DEA procedente de centros con el PBCM	108
Tabla 7.1. Principales razones de un centro público para incorporarse a las "enseñanzas bilingües"	114
Tabla 7.2. Características de las "enseñanzas bilingües" consideradas positivas.	115
Tabla 7.3. Características de las "enseñanzas bilingües" consideradas negativas.	116
Tabla 7.4. Importancia de aplicar la recomendación europea de que todo el alumnado maneje al menos dos lenguas europeas al acabar la ESO.....	117
Tabla 7.5. Importancia de un mayor conocimiento de las lenguas cooficiales de otras comunidades autónomas (catalán, euskera...)	117

El Grupo de Trabajo sobre Educación Bilingüe surge ante la preocupación generada por los efectos provocados en el sistema educativo madrileño por la implantación del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid (PBCM).

Nuestros objetivos son:

- Realizar un análisis que aporte una mayor perspectiva, proporcionando datos y argumentos sobre el conjunto de aspectos implicados.
- Establecer, como consecuencia, cuáles deben ser las áreas de evaluación del PBCM.
- Generar un debate informado en la sociedad madrileña que permita llegar a un consenso sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, garantizando que los programas aplicados enriquezcan el carácter inclusivo que el sistema educativo debería tener, de modo similar a lo experimentado en otros países (y regiones) en el mundo.

Acción Educativa, fundada en 1975, es una asociación pluralista que reúne a profesionales de todos los ámbitos de la educación.

accioneducativa-mrp.org

Acción Educativa pretende fomentar e impulsar la renovación pedagógica y crear una corriente de opinión a través de la formación permanente, la reflexión sobre la práctica educativa, el intercambio de experiencias y la investigación.

Acción Educativa apuesta por la formación científica y creativa del profesorado y el pensamiento crítico y humano como fundamento de su práctica.

Acción Educativa pretende ser un lugar de encuentro para todas las personas, grupos de trabajo y asociaciones interesadas en el hecho educativo y que compartan los objetivos de la asociación.

