



UNIVERSITAT DE VIC
UNIVERSITAT CENTRAL
DE CATALUNYA

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN INCLUSIVA,
DEMOCRACIA Y APRENDIZAJE COOPERATIVO**

Análisis del Programa Educativo Bilingüe en
educación secundaria obligatoria desde la perspectiva inclusiva

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

CURSO 2022-2023

Autor: Daniel Salcedo López

Tutora: María Teresa Segués Morral

12 de junio de 2023

RESUMEN

Los programas educativos bilingües suponen una de las múltiples acciones educativas planteadas por las administraciones educativas como herramientas diseñadas y orientadas para introducir aspectos de innovación y mejora en el sistema educativo. Desarrollados e implantados de forma generalizada durante los últimos 20 años, en la actualidad suponen una de las actuaciones prioritarias dentro de nuestro sistema educativo. Desde la perspectiva inclusiva, se pueden apreciar un abanico de opiniones diferenciadas sobre el aporte o no de este tipo de actuaciones en pro y contra de una educación inclusiva. El presente trabajo de investigación con un enfoque mixto analiza desde el punto de vista inclusivo el programa educativo bilingüe que se imparte en un centro de educación secundaria mediante el análisis de datos tras la aplicación de un cuestionario a docentes que imparten o han impartido docencia en el programa y, a su vez, la estadística asociada proporcionada por la administración educativa. Los resultados reflejan conclusiones y evidencias relevantes además de aspectos de mejora interesantes susceptibles de aplicarse.

Palabras clave: inclusión, inclusión educativa, enseñanza bilingüe, programas educativos.

ABSTRACT

Bilingual educational programmes are one of the multiple educational actions used by educational administrations as tools designed and oriented to introduce aspects of innovation and improvement in the educational system. Developed and widely implemented over the last 20 years, they currently represent one of the priority actions within our educational system. From the inclusive perspective, a range of differentiated opinions can be appreciated on the contribution or not of this type of action for and against inclusive education. This research work with a mixed approach analyses from the inclusive point of view the bilingual educational programme implemented in a secondary school level throughout the analysis of data after the application of a questionnaire to teachers who teach or have taught in the programme, combined with the statistics provided by the educational administration. The results reflect relevant conclusions and evidence as well as interesting aspects of improvement likely to be applied.

Keywords: inclusion, educational inclusion, bilingual education, educational programmes.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
1. MARCO TEÓRICO.....	3
1.1. Inclusión, educación inclusiva y barreras.....	3
1.2. La inclusión en el aula	5
1.3. La enseñanza bilingüe, los programas bilingües	7
1.4. El programa bilingüe British Council	9
1.5. Inclusión y enseñanza bilingüe.....	12
2. METODOLOGÍA.....	14
2.1. Objetivos y pregunta de investigación	14
2.2. Enfoque metodológico	16
2.3. Contexto y Muestra.....	17
2.3.1. Descripción del Contexto	17
2.3.2. Muestra	18
2.4. Instrumentos de recogida de datos	19
2.5. Procedimiento de recogida de datos	20
2.6. Procedimiento de análisis de datos	21
2.7. Aspectos éticos de la investigación	21
3. RESULTADOS.....	23
3.1. Base de datos estadística	23
3.2. Cuestionario – Docentes del PEB	27
3.2.1. Inclusión y factores determinantes.....	27
3.2.2. PEB – Metodología y organización docente.....	31
3.2.3. PEB – Aplicación y práctica en el aula	33
3.2.4. PEB – Percepción sobre seguimiento y abandono en el programa	34
3.2.5. PEB – Participación del alumnado y familias.....	37
3.2.6. PEB – Puntos fuertes, débiles y aspectos de mejora	37
4. DISCUSIÓN	39
5. CONCLUSIONES	44
BIBLIOGRAFÍA.....	47
ANEXO I: ANÁLISIS DAFO.....	52
ANEXO II: CUESTIONARIO	54
ANEXO III: SOLICITUD DE COLABORACIÓN	62

INTRODUCCIÓN

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

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

Por otra parte, parece evidente que favorecer la inmersión en una lengua extranjera desde las etapas tempranas de nuestro sistema educativo hasta la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) contribuye de manera factible a dotar al alumnado de competencias tan necesarias en el mundo globalizado actual, donde estas destrezas se hacen indispensables de cara tanto a su futuro académico como laboral. En este sentido, de partida se podría considerar que la aplicación de este tipo de acciones supone un avance en las tres dimensiones que proponen Booth y Ainscow (2011) como necesarias para el giro inclusivo: culturas, políticas y prácticas. Donde se da una respuesta a las necesidades de un alumnado diverso, ofreciendo y asegurando una mejora de la calidad de la enseñanza, dotándolos de igualdad de oportunidades e impulsando la equidad, sobre todo si se consideran como programas que se apliquen prioritariamente en centros de entornos desfavorecidos como el elegido.

Mi experiencia como docente de programa bilingüe durante diez cursos académicos en un centro de secundaria dentro de un contexto de nivel socioeconómico bajo me ha permitido observar lo que para el alumnado que ha cursado la etapa de ESO en el programa ha supuesto en favor de su desarrollo personal, aumento de potencial, apertura hacia otras culturas, posibilidades futuras, etc. No obstante, también he sido testigo del abandono de la pertenencia al mismo a medida que los estudiantes progresaban dentro de los cuatro cursos que conforman la secundaria obligatoria. Por ello,

se plantea el presente trabajo de investigación que se focaliza en el análisis crítico del programa educativo bilingüe específico que se imparte en el centro educativo desde el marco teórico inclusivo. La investigación se plantea con vistas a valorar en qué grado el programa da respuesta a las necesidades educativas de su alumnado y, por ende, favorece la inclusión educativa, además de identificar aspectos más desarrollados y menos, más coherentes y menos coherentes y proponer mejoras si es el caso.

La estructura formal de esta memoria de trabajo fin de máster está dividida en dos bloques diferenciados. El primero, corresponde a la revisión bibliográfica y documental inicial donde se contempla el marco que nos ubica en el contexto teórico de la investigación, y donde se revisan las diferentes corrientes que denotan diferentes puntos de vista a través de diversos autores relacionando programas bilingües, inclusión, atención a la diversidad del alumnado y barreras. Este bloque se completa además con las características propias del programa educativo bilingüe en cuestión.

Por otra parte, el segundo bloque contiene la investigación realizada, es decir, la parte práctica donde se plantea la metodología asociada, resultados, discusión y conclusiones al estudio. Además, en el apartado de metodología se establecen tanto el objetivo general como los específicos que se plantean, se describe el diseño y el enfoque metodológico seleccionado, los instrumentos de recogida de información y el procedimiento tanto de recogida como de análisis de datos asociado, así como un epígrafe dedicado a los aspectos éticos que se han tenido en cuenta.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Inclusión, educación inclusiva y barreras

El concepto de inclusión en el contexto educativo supone abordar la atención a la diversidad del alumnado alejándose de un modelo integrador, en el que los estudiantes se consideran parte del sistema, pero no se relacionan con el resto como iguales. Implica considerar la concepción de la atención a la diversidad como la expresión de las diferencias (Guédez, 2005), consideradas estas no como segregadoras o generadoras de rechazo hacia los demás, sino en el reconocimiento mutuo a los distintos como partes de un todo conjunto. Se destaca el carácter global del término, evitando asociarlo de forma errónea únicamente al alumnado con necesidades educativas especiales. Como menciona Sapon-Shevin (2013), se debe entender como la respuesta hacia una alumnado diverso y enriquecedor por sus diferencias.

La inclusión educativa es un proceso que busca la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado mediante la identificación y eliminación de barreras y que incide en aquellos grupos de alumnos vulnerables por marginalización, exclusión o fracaso escolar (Echeita y Ainscow, 2011). Focalizado en tres dimensiones aplicables al contexto escolar: culturas, políticas y prácticas, trata de eliminar o minimizar las barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado (Ainscow et al., 2006). Esa intervención necesaria en tres niveles: centro educativo-aula-contexto, currículo-pedagogía significativa y formación-apoyo al profesorado, aporta calidad al sistema educativo reduciendo la segregación, marginación y el fracaso escolar (Sapon-Shevin, 2013). Se trata de un concepto y una práctica con múltiples facetas, cada una de las cuales contiene parte de su significado (Echeita, 2013).

Las referencias al concepto en normativa internacional confluyen en 2015 con la elaboración de la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015) dentro de la Cumbre de Desarrollo Sostenible, donde se establecen los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y, donde específicamente se contempla como ODS 4 "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos". El compromiso de la comunidad educativa mundial en favor del ODS4 y la Agenda 2030 se visibiliza en la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015) en la que se plantean estrategias que faciliten que los países elaboren y desarrollen planes contextualizados, tomando en consideración su propia diversidad y respetando sus políticas y prioridades nacionales. Además, el tándem inclusión-equidad en la búsqueda de la justicia social e igualdad de oportunidades se hace patente como meta específica dentro del ODS4 (UNESCO, 2016).

Todas las personas, sin distinción de sexo, edad, raza, color, pertenencia étnica, idioma, religión, ideas políticas o de otra índole, origen nacional o social, patrimonio o nacimiento, así como las personas con discapacidades, migrantes, pueblos indígenas y niños y jóvenes y, especialmente, quienes se encuentran en situaciones vulnerables o excepcionales, deberían tener acceso a una educación inclusiva y equitativa de calidad y a oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Entre esos grupos vulnerables que requieren una atención especial y metas específicas, destacan las personas con discapacidad, los pueblos indígenas, las minorías étnicas y quienes viven en la pobreza (p. 11).

A nivel europeo, se establece la impartición de una educación inclusiva y la promoción de los valores comunes y la dimensión europea de la enseñanza como principios (DOUE, 2018), mediante la incorporación temprana a una educación de calidad y durante toda la vida, aportando los apoyos necesarios en función de sus necesidades, con especial atención a los procedentes de contextos desfavorecidos, de origen migrante, con necesidades educativas especiales y con mayor talento, así como facilitar la transición entre las etapas y niveles educativos con una orientación educativa y profesional adecuada.

Por otra parte, este compromiso con la inclusión se refleja al establecer la inclusión y diversidad como línea prioritaria dentro de su programa educativo estrella, el programa Erasmus+ en su actualización para el sexenio 2021-2027. En él, se promueve la igualdad de oportunidades y acceso, la inclusión, la diversidad y la equidad en todas sus acciones (Comisión Europea, 2023). Enfocado en las organizaciones y los participantes con menos oportunidades poniendo a su disposición mecanismos y recursos específicos, con el objetivo de ayudarles a superar los obstáculos a los que puedan enfrentarse distintos grupos destinatarios para acceder a oportunidades en Europa y fuera de ella.

En nuestro país, la norma educativa de rango más elevado vigente, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación – LOMLOE – (BOE, 2020), refleja dicho compromiso con el ODS4 y es una clara apuesta por la inclusión y la equidad como aspectos clave para la mejora del sistema educativo.

El avance continuo, constante y sostenible en el tiempo, hacia un sistema educativo más inclusivo evidencia la necesidad de combatir las diferentes barreras que encontramos en los tres ámbitos de actuación mencionados previamente. Como detallan Simón et al. (2016) barreras en la cultura escolar, cuando los cambios no llegan a todos los niveles y subniveles del sistema educativo y percibiendo la atención a la diversidad como una mejora que enriquece los entornos de aprendizaje. Barreras en las políticas educativas, cuando se frena la introducción de los cambios que permiten incorporar valores inclusivos al sistema y que nos encontramos muy presentes en políticas específicas de escolarización y organización. O en los propios centros, cuando se penaliza la participación o la

innovación, cuando se evita el intercambio de ideas y valores inclusivos y estas no se favorecen mediante las actuaciones adecuadas.

A todo ello, podemos añadir el no contemplar la puesta en marcha de entornos educativos inclusivos considerando un Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). El DUA contempla la diversidad desde los inicios de la planificación didáctica y persigue las oportunidades de aprendizaje de todo el alumnado, provee a los docentes de un marco que enriquezca y flexibilice el diseño curricular y reduce las barreras al aprendizaje (Alba-Pastor, 2019).

En este sentido, Coll y Miras (2001) plantean la enseñanza adaptativa como la estrategia más coherente de respuesta a la diversidad, bajo el eje de modificar y adaptar las formas de enseñanza a las características del alumnado (Onrubia, 2010). Supone incrementar y mejorar las ayudas, favoreciendo apoyos variados. La modificación y transformación de las formas de agrupamiento, la presentación de los contenidos y actividades, las metodologías y los procesos de evaluación. Facilitando, además, el uso de espacios colectivos de aprendizaje hacia contextos abiertos y flexibles donde todo el alumnado sea partícipe y donde la acción docente se pueda planificar y flexibilizar en función de las características específicas de cada estudiante.

1.2. La inclusión en el aula

El germen del cambio inclusivo no surge de manera espontánea y, aunque pueda parecer que desde el pequeño espacio que supone un aula en un centro cualquiera, las actuaciones a ras del último peldaño del sistema educativo que realiza un docente en su rincón habitual son quizás la fuente más directa hacia ese cambio inclusivo real. De las tres dimensiones (Booth y Ainscow, 2011) la incidencia de las prácticas inclusivas de los docentes en su práctica diaria es crucial.

El aula es una pequeña comunidad en sí misma, con un papel preponderante en los procesos inclusivos donde recibir la diversidad y valorar las diferencias (Rosales-Marín, 2015) donde el docente es el principal responsable de crear un clima social, con su actitud y sistema de valores, que favorezca el respeto a las diferencias. Stainback y Stainback (1999) ponen el foco en cuatro ejes principales donde referenciar el giro inclusivo: filosofía del aula, reglas en el aula, instrucción acorde las características del alumno y apoyo dentro del aula ordinaria.

Una filosofía de aula donde todo el alumnado sienta la pertenencia al aula y donde puedan aprender poniendo en valor la diversidad y las diferencias como oportunidad para la mejora del aprendizaje. Donde de forma intencionada se postulen los derechos de cada miembro con unas reglas que demuestren el respeto mutuo y la igualdad, en la que se proporcionan los medios de apoyo

necesarios para que el alumnado alcance con éxito los objetivos curriculares apropiados con los mecanismos de ajuste necesarios en función de sus necesidades. Y donde los apoyos específicos se proporcionan de forma natural en la propia aula, evitando la separación o segregación que conlleva el llevar al estudiante a otra localización.

Tharp et al. (2002) proponen a su vez, cinco principios genéricos asociados a una pedagogía eficaz ejemplificadores del aula inclusiva:

- Producción conjunta de enseñantes y estudiantes.
- Desarrollar la lengua y la alfabetización en todo el currículo.
- Crear significados conectando la escuela con la vida diaria del alumnado.
- Enseñar pensamiento complejo.
- Enseñar a través de la conversación.

En relación con el primero, se destaca la mejora que se produce en el aprendizaje cuando este se convierte en un producto conjunto a través de un diálogo común creando condiciones que favorecen su desarrollo. Por otra parte, el desarrollo del lenguaje a través de su uso de forma significativa y contextualizada evitando la repetición y generando en el alumnado oportunidades de conversar y escribir. Conectando los nuevos conceptos y su relación con los conocimientos previos y experiencias del día a día dentro del contexto adecuado. Alejándose de la memorización-repetición y fomentando el pensamiento y análisis conjunto que estimule el desarrollo cognitivo y revelando a través de la conversación la cultura y los conocimientos del estudiante, sus puntos de vista y sus intereses y preocupaciones, transformando las escuelas en comunidades de aprendizaje.

Por su parte, Onrubia (2010) nos indica tres ámbitos que se deben considerar a la hora de atender a la diversidad en el aula: el clima del aula, la organización de esta y las programaciones asociadas.

El primero como entorno social y afectivo que aporte seguridad al alumnado, con el respeto mutuo y la puesta en valor de la individualidad de cada persona. El segundo a través de herramientas específicas como la organización social cooperativa (bajo los preceptos de ayuda mutua-colaboración) y una organización de las tareas y actividades de aprendizaje contextualizadas y diversificadas, con énfasis en rotación de roles, tareas y compañeros. Y finalmente, el tercero, con el planteamiento de tareas/actividades *auténticas*, es decir, contextualizadas y realistas que faciliten un aprendizaje funcional que sobrepase el aula y el entorno académico. Además del uso de la *enseñanza multinivel*, donde se utilicen formas diferenciadas de presentación de información, de participación y de expresión del aprendizaje de los estudiantes.

Es evidente que el papel del profesorado es fundamental, se hace necesario un cambio de rumbo, una apertura de miras y un trabajo conjunto que genere una expansión desde ese rincón específico a todo el centro, a todos los niveles y que además considere a todos los agentes implicados, desde la propia administración educativa (como principal coordinador de las políticas educativas), a los docentes, el alumnado y las familias. La aplicación de metodologías innovadoras y proactivas que favorezcan el trabajo colaborativo entre los docentes y el aprendizaje cooperativo del alumnado, así como un uso eficiente del apoyo educativo o el desarrollo de planes, estrategias y actuaciones que favorezcan el trabajo hacia la inclusión real son actuaciones relevantes. En esta dirección, los programas educativos específicos que se desarrollan a iniciativa de las distintas administraciones educativas son una de las actuaciones o herramientas susceptibles de analizar bajo el paraguas inclusivo y, como parte de ellos, los programas de enseñanza o educación bilingüe.

1.3. La enseñanza bilingüe, los programas bilingües

Hamers y Blanc (2000) definen la enseñanza bilingüe como “Sistema educativo en el cual, en un momento dado, en proporciones variables de tiempo y de manera consecutiva o simultánea, la instrucción es planeada e impartida en al menos dos lenguas” (p. 321). Es decir, aquella en la que dos lenguas son instrumentales y vehiculares para el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la lengua materna del alumnado se denomina primera lengua o L1 y la segunda lengua o lengua extranjera L2 o LE.

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

Desde el punto de vista curricular, el enfoque se aleja de considerar la materia de lengua extranjera de forma individual y combinándola con otras materias comunes lo que favorece el aprendizaje del lenguaje a través de situaciones reales en contextos diferenciados, posibilitando así que el alumnado desarrolle capacidades adicionales al implicar no solo comunicación básica en la lengua extranjera sino una ampliación derivada del lenguaje académico. Se busca, por tanto, una

inmersión lingüística profunda que además favorece el intercambio multicultural. Por otra parte, el uso combinado de varias materias para el mismo fin posibilita la puesta en práctica de estrategias metodológicas específicas como son el aprendizaje por proyectos combinados entre materias y aporta flexibilidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje asociados.

La validez de la metodología AICLE como instrumento eficaz de aprendizaje de lenguas extranjeras se evidencia a través de estudios de diversos autores (Beardsmore, 2002; de Bot, 2002; Coonan, 2007; Lasagabaster, 2008; Dillon, 2009; San Isidro Agrelo 2009; Brady, 2009; Lorenzo, Casal y Moore, 2010, citado por Santos-Menezes y Juan-Garau, 2013).

En España, la evolución y transformación de centros educativos a centros bilingües-AICLE ha sido generalizada en todos los territorios, con un avance constante coincidente con la llegada del nuevo milenio y la aplicación y el desarrollo en su día de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación -LOE- (BOE, 2006).

Con un sistema educativo caracterizado por su descentralización en los diferentes territorios, el modelo AICLE ha sido aplicado a través de diferentes planes o programas educativos propios (con presencia de diferentes lenguas extranjeras como L2) llevados a cabo a través de las distintas comunidades autónomas o bien mediante el Programa Educativo Bilingüe (PEB), con L2 lengua inglesa, fruto del convenio establecido con la Fundación British Council y el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP).

Dado que la propia terminología asociada al concepto de programa educativo ya pone de manifiesto la aparición más que probable de diferencias entre ellos, sobre todo si se consideran como el conjunto de actividades a realizar en lugares y tiempos y recursos determinados previamente para el logro de objetivos y metas (Alderete-Callupe, 2022). Estas se hacen más patentes y sustanciales al considerar que, el desarrollo normativo se adecúa al contexto y las realidades determinadas. Por otra parte, la falta de ese desarrollo normativo y/o normativa desfasada y no actualizada genera grandes desequilibrios entre unos programas y otros desde su diseño, aplicación e implementación. Este aspecto queda muy patente en cuanto a las materias no lingüísticas que pueden o no formar parte del programa y se imparten en la L2, así como, por ejemplo, el horario lectivo semanal asociado a estas o el total de horas semanales de inmersión del alumnado en dicha L2, e incluso la formación requerida al profesorado, reconocimientos, regulación de horario, recursos disponibles, apoyos, etc.

Llegados a este punto, no se incide y profundiza más en la problemática anterior dado que la base central de este trabajo de investigación es en el indicador común a nivel nacional, el Programa

Educativo Bilingüe (PEB) inglés del MEFP-British Council también conocido como “Programa British Council”.

1.4. El programa bilingüe British Council

El Programa Educativo Bilingüe (PEB) o programa British Council es un programa de enseñanza bilingüe en inglés que data del año 1996 y nació como colaboración directa entre el Ministerio de Educación de España y la Fundación British Council en España del Reino Unido. Su objetivo es la “formación de alumnos y alumnas capaces de desenvolverse con fluidez en distintas culturas e idiomas en el contexto de una Europa multicultural y plurilingüe, dotándoles para ello de un conjunto de competencias estratégicas, lingüísticas y sociolingüísticas” (MEFP, s.d.).

El programa se desarrolla bajo las normas suscritas a través de un convenio de colaboración establecido entre el MEFP y la Delegación española de la Fundación British Council que se revisa, actualiza y posteriormente se renueva con carácter cuatrianual junto con las diferentes comunidades autónomas en las que se desarrolla el programa. La actualización más reciente del convenio de colaboración se produjo en los años 2020 y 2021 en función de la comunidad autónoma de aplicación, así como en las dos ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. En estas, al ser dependientes directamente en materia educativa del MEFP, es este mismo quién ratifica la última renovación del acuerdo de colaboración que se establece a través de Resolución de 15 de junio de 2020 (BOE, 2020, 23 de junio).

El núcleo del PEB es la impartición de un currículo integrado a través de un proyecto curricular específico que combina el currículo español de referencia, con la adaptación normativa posterior de cada comunidad autónoma, con el *National Curriculum* británico y que, a su vez, establece contenidos y enfoques metodológicos específicos. El alumnado cursa el programa desde 2º ciclo de Educación Infantil, los seis cursos de Educación Primaria y hasta 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria.

Como características específicas Falcón et al. (2019) destacan la incorporación de la enseñanza de la lectoescritura en inglés (literacy) a una edad muy temprana como son los tres años, el aporte de una inmersión elevada al asegurar un 40% de la carga lectiva semanal del alumnado en lengua inglesa y ser un ejemplo de colaboración, coordinación y formación continua docente en todos los centros educativos donde se aplica. Por otra parte, el programa asegura la dotación de recursos específicos de apoyo como la presencia de la figura del Asesor Lingüístico.

La meta que se establece es que, al finalizar el programa, el alumnado sea capaz de desenvolverse de manera eficaz en ambas lenguas, así como conocer elementos específicos y aspectos generales de la realidad histórica y sociocultural asociada a ambos países. Por otra parte, se debe

añadir que, al finalizar cada una de las etapas, no se exige como requisito que el alumnado haya obtenido un nivel en lengua extranjera determinado dentro del Marco Común Europeo de las lenguas (MCER) graduado en los niveles de usuario básico (A1 y A2), usuario independiente (B1 y B2) y usuario competente (C1 y C2), siendo los de nivel 2 superiores a los de nivel 1. No obstante, la mayoría de alumnado del programa que finaliza la etapa de ESO obtiene sin dificultad un nivel B1 asociado, pudiendo llegar a un nivel B2, e incluso C1 tras una preparación posterior.

En la etapa de Educación Infantil, bajo el principio de enseñanza globalizada, se introduce al alumnado la lecto-escritura y al método *phonics* en lengua inglesa. Este tipo de metodología se caracteriza por enseñar el sonido de las palabras y su relación con las gráficas (principios grafo-fonémicos) combinando ortografía y fonética de manera simultánea (Lázaro, 2007).

En Educación Primaria se establecen como materias del currículo integrado Inglés (Literacy), Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales y Educación Artística. Por otra parte, en ESO las materias base del currículo integrado lo conforman el Inglés (Language and Literacy), Biología y Geología, y/o Física y Química y Geografía e Historia. Además, en esta etapa se articulan mecanismos para introducir materias adicionales en lengua inglesa siempre que se cumplan ciertos requisitos específicos entre los que se contempla informe favorable de la inspección educativa.

La metodología asociada al programa se toma mucha más relevancia a medida que se avanza desde primaria a secundaria obligatoria, donde se hace patente el enfoque AICLE y su asociación al contenido a través del trabajo por proyectos y la aplicación de estrategias motivadoras, dinámicas e interactivas donde el alumnado reflexione y potencie su autonomía siendo parte activa y ostentando el rol principal en su proceso de aprendizaje.

Otra de las características relevantes que debemos mencionar es que el programa se establece de manera continuista. En este sentido, el alumnado que comienza en los colegios de infantil y primaria lo continúa en el IES adscrito a ellos. El profesorado involucrado en el programa juega entonces un papel muy importante ya que su coordinación y planificación es esencial, tanto dentro de cada ciclo, como entre los distintos ciclos de las etapas y, sobre todo, al producirse la transición entre ellas (Agudo et al., 2006).

Las estadísticas asociadas al programa en cuanto a participación e implantación son elevadas. En la actualidad, están adscritos a él más de 40 mil estudiantes en un total de 91 colegios públicos de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y 58 Institutos de Enseñanza Secundaria (IES), distribuidos en diez comunidades y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

En la Tabla 1 a continuación se detalla la distribución de centros adscritos por tipología en cada comunidad/ciudad autónoma.

Tabla 1. Centros adscritos al PEB por comunidad/ciudad autónoma y tipología

Comunidad/Ciudad Autónoma	CEIPs Adscritos	IES Adscritos
Aragón	36	18
Cantabria	1	1
Castilla-La Mancha	7	7
Castilla y León	19	18
Comunidad de Madrid	10	
Comunidad Foral de Navarra	6	4
Extremadura	2	2
Islas Baleares	2	2
Principado de Asturias	2	2
Región de Murcia	3	2
Ceuta	2	1
Melilla	1	1
Total	91	58

A la vista de lo anterior, el programa, aunque no generalizado a nivel de todo el territorio nacional, tiene presencia en más de la mitad de las comunidades autónomas. Aunque como se puede apreciar en mayor o menor medida, sobre todo, en aquellas que han implementado un modelo de programa bilingüe propio y adaptado mediante su propia normativa interna como pueden ser la Comunidad de Madrid, con su propio programa a nivel de centros de secundaria, aunque mantiene aún centros de infantil y primaria, o la Comunidad Andaluza, donde su programa específico autonómico se ha multiplicado de forma exponencial en los centros de su ámbito de gestión durante los últimos 15 años.

En definitiva, se puede extraer que el PEB se afianza como un claro ejemplo de innovación, trabajo y superación/esfuerzo en los más de sus 25 años de vigencia. No obstante, como programa de enseñanza bilingüe la cuestión inclusiva derivada de su desarrollo y aplicación en los centros se puede considerar a estudio y análisis en base a los motivos que se exponen en el apartado que se presenta a continuación.

1.5. Inclusión y enseñanza bilingüe

La decisión de realizar este trabajo de investigación sobre bilingüismo e inclusión viene motivada por la percepción inicial observada en varias de las asignaturas comunes del máster a lo largo de los módulos formativos iniciales en las que, tanto varios textos como varios autores cuestionaban el modelo al contribuir a la segregación/exclusión del alumnado.

Tras una revisión bibliográfica más en profundidad, se pueden apreciar dos corrientes opuestas al respecto. La primera, que se puede considerar la inicial sobre la temática y que refleja la problemática de lo que la imposición de la enseñanza bilingüe puede provocar en los procesos de escolarización y que afectan a la matriculación del alumnado o a la red de centros, generando una barrera a hacia la escuela inclusiva.

La opinión de Echeita (2017) sobre el bilingüismo en su comparecencia ante la subcomisión del Congreso de los Diputados en la que se abordaba la elaboración de un pacto de Estado social y político por la Educación es fiel reflejo de ello, la enseñanza bilingüe se contempla como un reto desde el punto de vista de la equidad y plantea una respuesta que puede ser peligrosa, cuando los centros toman estas políticas como la excusa para dejar fuera a alumnos más vulnerables. Aunque no se debe renunciar a este tipo de educación se deben buscar fórmulas inclusivas.

Un aviso y una alerta más determinada llegan de la mano de otros autores donde se cuestionan, en este sentido, programas bilingües como el propio de la Comunidad de Madrid. Así, el trabajo de Gortazar y Taberner (2020) con soporte de datos extraídos de los informes PISA 2009, 2012, 2015 y 2018 sugiere revisar el diseño del programa para evitar la selección de centros en base al origen socioeconómico del alumnado, estableciendo a su vez estrategias de acceso de todos los centros al programa bilingüe o priorizar este al alumnado más vulnerable. Además, proponen dotar de medidas de apoyo y recursos adicionales a los centros con ese perfil de alumnado para garantizar una enseñanza bilingüe gradual.

Por otra parte, y en relación con el mismo programa, Murillo et al. (2020) concluyen que la adscripción o no del centro al programa bilingüe ha alterado de manera considerable los criterios de selección de centro por las familias y añaden que la pertenencia al programa bilingüe supone tantas críticas como adhesiones, existiendo fuerte rechazo por las familias en muchos casos por la segregación que está generando.

Por otra parte, considerando centros de educación primaria tanto públicos como concertados con programa bilingüe de la comunidad de Castilla y León, el estudio de Martín-Pastor y Durán (2019)

anota la carencia de medidas para responder a las necesidades y dificultades del alumnado que cursa estudios dentro del programa desde la perspectiva inclusiva. Además, inciden en que cuando estas llegan a plantearse, incluso en múltiples facetas, se enfocan de manera homogénea al alumnado con necesidades educativas especiales sin una distinción clara.

Dicho esto, queda clara la postura o línea que constata la vertiente negativa inclusiva de los programas bilingües, cuando se ejerce presión a la red de centros en los procesos de escolarización, cuando su aplicación no se hace de manera adecuada favoreciendo las medidas de apoyo necesarias tanto a los centros, al profesorado o al alumnado. A lo que podríamos añadir cuando no se permite la coexistencia de líneas diferenciadas bilingües y no bilingües en el mismo centro que favorezca la no obligatoriedad de pertenencia al programa y que fuerzan, por ejemplo, que alumnado de la misma familia no pueda compartir escuela, o las dudas sobre los beneficios de estos programas para el alumnado con necesidad de apoyo educativo (Porto et al., 2020).

Sobre esta última cuestión es esclarecedor que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) abandone el modelo bilingüe a medida que avanza en las diferentes etapas del sistema educativo, sobre todo en educación secundaria, donde las dificultades aumentan y los apoyos que se proporcionan son menos frecuentes y de naturaleza menos inclusiva que en la etapa de educación primaria (Durán-Martínez et al., 2020).

En contrapartida a esta corriente se aprecia una más reciente, aún minoritaria, pero en ascenso, que refleja las posibilidades que ofrece el modelo bilingüe como herramienta eficaz para atender la diversidad del alumnado. El texto de Siepmann y Pérez-Cañado (2020) sobre atención a la diversidad en el contexto AICLE proporciona instrumentos diseñados y validados a través del proyecto europeo “CLIL for all: Attention to diversity in bilingual education (ADiBE)” que han sido generados a través de la experiencia en AICLE de centros de secundaria de Austria, Finlandia, Italia, España y Reino Unido. El documento, proporciona grupos de cuestionarios y protocolos de entrevista y observación en un formato que posibilite su aplicación directa en el aula en aras de determinar la accesibilidad a los programas bilingüe para todo el alumnado e identificar las principales dificultades y las mejores prácticas para promover la inclusión en la educación bilingüe.

En la misma línea, Durán-Martínez y Pérez-García (2022), consideran la existencia de compatibilidad entre el enfoque AICLE y las bases de la educación inclusiva, aportando únicamente como condiciones necesarias la puesta a disposición de los recursos tanto materiales como humanos para llevarla a cabo dentro del aula. Además, las administraciones educativas son conscientes de impulsar la aplicación de medidas inclusivas en los programas. En este sentido, podemos apreciar en

los últimos años la aparición de iniciativas de formación permanente docente dirigidas a apoyar la apuesta inclusiva ligada a los programas bilingües.

Llegado este punto, creo que es interesante puntualizar también el mito comúnmente asociado a la enseñanza bilingüe, y que no es otro que el supuesto perjuicio que se causa al alumnado en el aprendizaje su lengua materna (L1). Problemática que en ningún momento he apreciado desde mi propia observación como docente de programa bilingüe, con alumnado que posee una L1 diferenciada del español. En este sentido, el estudio realizado por Lorenzo y Rodríguez (2014) evidencia la manera en que las distintas unidades lingüísticas (oraciones, sintagmas, ...) crecen progresivamente en los textos de carácter histórico basados en el currículum oficial impartido en inglés en sus centros de programa bilingüe, apreciándose una transferencia a los textos en lengua española de las estructuras lingüísticas más complejas.

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

2. METODOLOGÍA

2.1. Objetivos y pregunta de investigación

Mi carrera docente siempre ha estado marcada por una estrecha relación con los programas bilingües y de movilidad en el extranjero como el programa Erasmus+. En parte quizás motivado por ser originario de un territorio caracterizado por un aislamiento constante por su singularidad geográfica y donde siempre ha habido una elevada tasa de paro juvenil y las pocas posibilidades de inserción laboral. Por otra parte, mi especial interés en el aprendizaje de otras lenguas y la metodología AICLE me llevó a enfocar mi carrera docente hacia la enseñanza bilingüe en inglés impartiendo docencia en el extranjero como profesor visitante en Estados Unidos y en la comunidad andaluza, así como formar parte del equipo docente en el propio programa bilingüe que nos ocupa (PEB del British Council). Además del hecho de que, en la actualidad, ocupo un puesto en la administración educativa donde, entre otras funciones, apoyo estas iniciativas de forma específica.

Como docente del programa, he vivido en primera persona su desarrollo en un contexto y un centro concreto, un Instituto de Enseñanza Secundaria en una zona de nivel socioeconómico mayoritariamente bajo, con elevadas tasas de densidad de población y desempleo. He acompañado a alumnado del programa durante tres promociones diferentes de Educación Secundaria Obligatoria. Alumnado que para mí ha sido un ejemplo de afán de superación en una población con especiales características: estudiantes de cultura musulmana, donde el español no es su lengua materna, con escasas oportunidades y un futuro laboral incierto de partida. Para estos chicos y chicas el programa ha supuesto un afán de superación y una mejora, ya que han finalizado la etapa de ESO con un nivel de idioma (B1, B2 o C1) en lengua inglesa muy por encima de la media en alumnado que finaliza la misma etapa fuera del mismo.

El presente trabajo de investigación analiza desde la perspectiva inclusiva el programa en el contexto descrito. Se plantea, como pregunta de investigación:

¿el programa ha contribuido al aumento de la segregación educativa en el centro?

La pregunta está evidentemente relacionada con lo expuesto el marco teórico previo, ya que incide en un posible carácter segregador y pone en entredicho la respuesta inclusiva del programa en el contexto fijado.

En cuanto a los objetivos del trabajo, se plantea como objetivo e hipótesis general:

OG. Analizar el Programa Educativo Bilingüe (PEB) en el contexto de un IES en referencia a la inclusión educativa.

HG. El resultado del análisis del PEB será favorable a la inclusión educativa en el centro.

Por otra parte, a partir del objetivo general se proponen los siguientes objetivos específicos que se reflejan en diferentes hipótesis asociadas:

OE1. Conocer la matrícula y promoción del alumnado del PEB.

OE2. Identificar si hay diferencias significativas entre la matrícula y promoción del alumnado del PEB y el resto del alumnado de ESO.

H2. Habrá diferencias significativas entre el alumnado adscrito al PEB y el resto del alumnado de ESO en cuanto a promoción, favorables al alumnado del PEB.

OE3. Conocer la percepción del profesorado del PEB sobre la inclusión educativa.

H3. La percepción del profesorado del PEB será ajustada al concepto de inclusión educativa.

O4. Conocer la percepción del profesorado sobre el PEB.

H4. La percepción del profesorado del PEB será favorable a la inclusión.

OE5. Identificar aspectos de mejora del PEB.

H5. Se identificarán aspectos de mejora con relación a los diferentes sectores/ámbitos de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias y la administración educativa.

2.2. Enfoque metodológico

Se plantea una investigación desde una perspectiva pragmática (Hamui-Sutton, 2013) con un planteamiento metodológico mixto, combinando las perspectivas cualitativa y cuantitativa que lleve no solo a describir el contexto, sino que favorezca la interpretación posterior, la transformación y el cambio hacia una escuela más inclusiva.

De acuerdo con Hamui-Sutton el pragmatismo “se enfoca en las consecuencias, en la utilidad de la información y en la adopción de estrategias plurales basadas en prácticas sociales y educativas. Éste es el que sustenta epistemológicamente, la metodología mixta de investigación” (Hamui-Sutton, 2013, p. 212).

Como detallan Creswell y Plano-Clark (2011), una investigación a través de una metodología mixta aporta profundidad al estudio, además de fortalecer la validez de la interpretación de los resultados. Así mismo, la dualidad cuantitativa-cualitativa aporta, por un lado, la pretensión de confirmar e inferir los fenómenos en busca de regularidades y relaciones causales entre elementos, y por otro lado la intención de describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados generados por las experiencias de los participantes (Hernández-Sampieri, 2014).

Esta aproximación metodológica se incardina en un estudio de caso único, “una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real” (Yin, 1994, p. 13). En el presente trabajo, este se concreta en el programa educativo bilingüe (PEB) y su desarrollo y aplicación en un IES determinado tomando como referencia la variante inclusiva.

2.3. Contexto y Muestra

2.3.1. Descripción del Contexto

En el IES en el que centramos el estudio¹ se imparten enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato (en varias modalidades) y ciclos formativos de formación profesional: básico, medio y superior. El curso escolar actual 2022/2023 cuenta con una plantilla de 110 docentes y un total de 1033 alumnos matriculados, de los que 618 cursan la etapa de ESO y entre estos 128 conforman los adscritos al PEB.

Se debe detallar que la mayor parte del alumnado es de nacionalidad española, habiendo escasa presencia de alumnado procedente de otros países. Casi la totalidad de los estudiantes es de cultura árabe-marroquí con lengua materna L1 diferente al español, siendo esta su L2, mientras que el inglés sería una tercera lengua (L3) con lo que los podríamos denominar trilingües.

Otro aspecto importante es que la mayoría del claustro está formado por docentes interinos, con escasos años de experiencia docente, aunque muy implicado en realizar proyectos y nuevas iniciativas al ser profesorado joven cuestión que se puede apreciar a través del elevado número de iniciativas que se enumeran en la documentación institucional como parte de los proyectos/programas en los que el centro participa. Sin embargo, la plantilla de docentes adscritos al PEB es contrariamente estable, con elevada presencia de docentes con plaza definitiva en el centro, años de experiencia profesional y continuidad en el programa.

El alumnado del IES proviene principalmente de los tres colegios de infantil y primaria (CEIP) de la red asociada y adscritos de zonas o barrios cercanos, de perfil socioeconómico medio-bajo / bajo y con elevada tanto tasa de desempleo como de densidad de poblacional. El perfil familiar del alumnado evidencia una situación desigual, sobre todo si consideramos al alumnado de ESO que pertenece o no a la línea bilingüe. En este sentido, en el primer caso se denota mucha mayor implicación y destacan por su participación en las actividades del centro, asistencia a las reuniones cuando son convocadas y por mostrar un elevado interés y preocupación por el rendimiento, no solo académico de sus hijos e hijas, sino también por su comportamiento y actitud.

Las instalaciones del centro están en bastante buen estado tanto por su conservación y escasa antigüedad y está totalmente equipado en cuanto a recursos materiales. De los recursos humanos a disposición se destaca el Departamento de Orientación a través del que se coordinan principalmente las medidas específicas de atención a la diversidad. En él se integran una orientadora, una profesora

¹ En el Anexo I se detalla Análisis DAFO al centro educativo (Matriz DAFO y Tabla Resumen asociada).

técnica de servicios a la comunidad, tres maestros/as de pedagogía terapéutica y una de audición y lenguaje, además del profesorado que imparte las materias de ámbito en grupos específicos.

Desde los inicios del PEB en el centro se considera una única línea bilingüe de 1º a 4º de ESO. No obstante, debido a la apertura de una nueva línea de forma temporal en el CEIP origen en los cursos escolares 2018/2019 y 2019/2020, se añade una segunda línea bilingüe en el IES, estableciéndose dos grupos flexibles de alumnado en función del nivel de idioma extranjero objetivo al finalizar el programa (B1 o B2) y con vistas a maximizar la no ampliación de recursos al centro y la posibilidad de ofrecer a todo el alumnado la opción de pertenencia en el PEB programa respetando así el deseo del alumnado y sus familias.

El equipo docente del programa bilingüe en sus reuniones de coordinación periódicas analiza los diferentes grupos y propone los cambios de grupo en cualquier momento del curso escolar o de la etapa en función de las necesidades del alumnado. En el curso 2021/2022 se vuelve a un único grupo por la escasa matrícula en el programa derivada de la bajada de matriculación en el CEIP que se vuelve a recuperar en los dos últimos cursos escolares donde se vuelven a establecer grupos flexibles.

Es importante destacar que los grupos flexibles se mantienen siempre que el total de alumnado en los diferentes cursos de la ESO supere el máximo legal permitido por aula que en este caso supone 33 alumnos en ESO. La creación de dos grupos interconectados implica un aumento de recursos y una mayor personalización, pero se resalta el aspecto condicional de la medida, ya que, en el momento que la cifra de alumnado en el programa baja de ese número se vuelven a reagrupar en un único grupo clase, aunque se mantengan medidas de apoyo parciales como el mantenimiento de dichos grupos flexibles en la materia matriz del programa (lengua inglesa).

2.3.2. Muestra

En la investigación han participado un total de 10 docentes que imparten docencia en Educación Secundaria Obligatoria y que imparten o han impartido clases dentro del Programa Educativo Bilingüe (PEB). Lo que supone al menos el 50% de la población, si se tiene en cuenta que el total de docentes que han formado en alguna ocasión parte del equipo del PEB desde sus años de implantación se encuentra en el rango de 15-20. Los docentes participantes pertenecen a especialidades diversas como son: inglés (30%), biología y geología (20%), física y química (20%), geografía e historia (10%) y matemáticas (20%), las cuales, en la actualidad o en algún momento desde la aplicación al programa han estado adscritas a este.

Si consideramos la edad, los participantes se localizan en el rango de 46 a 60 años (60%) y 31 a 45 años (40%), siendo un 60% hombres y un 40% mujeres. Además, en cuanto a la experiencia profesional el 80% refleja entre 10 y 20 años junto con un 20% con más de 20 años de docencia. La experiencia en el PEB es diversa: el 30% refleja 7 o 6 años de antigüedad, un 20% 12 años y un 10% 4 y 2 años respectivamente.

Los docentes han decidido participar de forma voluntaria y anónima mediante petición² realizada a través de correo electrónico a la coordinación del programa del centro, que posteriormente derivó el email a los docentes del programa en su base de datos interna con lo que se aporta, a su vez, un doble filtro de anonimato al estudio. En cuanto a la técnica/estrategia de muestreo utilizada, se tiene en consideración el muestreo por conveniencia.

Por otra parte, tras petición formal de acceso a la administración educativa, se tiene en cuenta la base de datos estadística asociada al programa que refleja la matriculación y promoción del alumnado en la etapa de ESO en el IES seleccionado desde el curso escolar 2016/2017 al actual 2022/2023.

2.4. Instrumentos de recogida de datos

Instrumento 1. Base de datos estadística de la administración educativa de donde se extraerán datos cuantitativos asociados a la matrícula y promoción del alumnado del programa bilingüe del centro, vinculado por tanto a los objetivos específicos 1 y 2. La base de datos es accesible a través del software informático de gestión de centros de la comunidad autónoma a la que pertenece el centro.

Instrumento 2. Cuestionario sobre la percepción del profesorado respecto a la enseñanza bilingüe y la inclusión educativa, vinculado al resto de objetivos. En el sentido de Meneses (2016) se considera no sólo un conjunto de preguntas ordenadas para cumplimentar, sino la representación de un caso particular mediante el que se pretende producir datos para su tratamiento y análisis tras plantearse cuestiones de manera estructurada a un conjunto específico de participantes que representan a una población determinada.

El cuestionario utilizado se ha diseñado específicamente para este trabajo (ver ANEXO II), contempla 57 ítems de respuesta abierta o cerrada múltiple, estas últimas pudiendo estar en escala Likert donde 1 se corresponde con “totalmente de acuerdo”, 2 “de acuerdo”, 3 “ni de acuerdo ni en

² Ver Anexo III. Solicitud de colaboración.

desacuerdo” como respuesta neutra, 4 “en desacuerdo” y 5 con “totalmente en desacuerdo” o graduadas en nivel, y que delimitan tres bloques de contenido diferenciados:

- Bloque 1. Perfil del encuestado/a (edad, sexo, especialidad docente y años de experiencia docente y de docencia en el programa).
- Bloque 2. Opinión y/o conocimientos sobre inclusión e inclusión educativa y factores que indiquen en ella tanto positiva como negativamente.
- Bloque 3. Programa Bilingüe. Detalla las prácticas específicas en el programa bilingüe asociadas al planteamiento inclusivo. Este tercer bloque está, a su vez, dividido en cinco secciones diferenciadas que corresponden a metodología y organización docente; aplicación y práctica en el aula; percepción sobre seguimiento y abandono en el programa; participación del alumnado y familias; conclusiones (puntos fuertes, débiles y aspectos de mejora).

2.5. Procedimiento de recogida de datos

El proceso de recogida de datos se ha efectuado, en primera instancia, a través de la consulta a la base de datos de la administración educativa donde se han extraído los datos cuantitativos asociados a la matrícula y promoción del alumnado del programa bilingüe del centro en los últimos 7 cursos académicos para los cuatro cursos de ESO, así como los correspondientes al resto del alumnado de la etapa de ESO del centro no matriculado en el programa en los mismos cursos académicos.

Por otra parte, la aplicación y cumplimentación del cuestionario se ha efectuado en línea a través de la aplicación Google Forms. La herramienta permite la recolección de información de forma directa y proporciona los datos estadísticos asociados a cada ítem facilitando la lectura e interpretación conjunta de los datos. Además de proporcionar a los participantes, en este caso los docentes, facilidad y flexibilidad a la hora de contestarlo desde cualquier dispositivo y en el momento que consideren oportuno. Para ello, se ha procedido a enviar el enlace al cuestionario a la coordinación del programa en el centro la cual, posteriormente, lo ha distribuido al grupo de correo interno específico de correos institucionales de profesorado del programa, además de facilitarse el enlace a profesorado egresado del programa que, o bien presta servicios en el mismo centro, o en otro centro diferente.

En la cabecera inicial del cuestionario se ha incluido una pequeña presentación sobre el motivo del estudio y objetivo de la investigación.

“El presente cuestionario forma parte de un trabajo académico de investigación de la UVIC - Universidad Central de Cataluña sobre la percepción del profesorado respecto a la enseñanza bilingüe y la inclusión educativa”.

Ambos procesos se han desarrollado de manera simultánea en el tiempo.

2.6. Procedimiento de análisis de datos

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

Para el análisis de los datos extraídos del cuestionario a los docentes participantes se consideran como unidad de análisis las respuestas de estos a los 57 ítems del cuestionario combinando el análisis cuantitativo y cualitativo según la tipología de respuesta asociada: abiertas, cerradas o de valoración/opinión en base a la Escala Likert de 1 a 5. Además, en el análisis se tienen en consideración tanto los tres bloques diferenciados como, en el caso del tercero, los seis subapartados que tratan los diferentes aspectos relacionados con la inclusión y el programa bilingüe.

La herramienta utilizada permite obtener una estadística directa asociada a cada ítem del cuestionario lo que propicia el análisis descriptivo de esta, aportándose tanto los datos y las frecuencias asociadas, así como los gráficos estadísticos correspondientes. Además, para el total de ítems con respuesta abierta se han categorizado las respuestas clasificándolas en una tabla asociada en función de su contenido (palabras clave), lo que favorece la identificación de respuestas similares o específicas y su interpretación posterior de forma conjunta.

2.7. Aspectos éticos de la investigación

Cualquier investigación en el campo de las ciencias sociales debe tener en cuenta cuando se trabaja con personas y datos sensibles, aspectos éticos en su desarrollo y aplicación que se concretan sobre la base del respeto a las personas, en el sentido de compromiso en preservar la autonomía de los participantes, su protección y respeto a la dignidad; el beneficio, en el sentido de compromiso en minimizar los riesgos asociados a la investigación ya sean psicológicos o sociales y maximizar los beneficios que los participantes puedan obtener; y la justicia, en relación con una distribución equitativa de los riesgos y beneficios asociados (Páramo et al., 2017). Considerando además adicionalmente el respeto a los valores e intereses de la comunidad objeto de la investigación.

Es por ello por lo que se exige a la investigación en este campo un diseño apropiado que tenga en consideración todas estas cuestiones y que garantice la protección de los participantes en todos los sentidos, contando con su consentimiento y asegurando la confidencialidad de sus datos.

Con relación al tratamiento de datos personales, se garantizará la confidencialidad a los participantes en el desarrollo de la investigación en base a la normativa vigente: Reglamento general (UE) 2016/679, de 27 de abril de 2016, de protección de datos (RGPD) y la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales.

Los cuestionarios se van a anonimizar mediante la adjudicación de un código de identificación y se informará a los participantes previamente al inicio de este no solo de la información sobre el estudio, sino también de la voluntariedad de la participación y la posibilidad de retirarse en cualquier momento, la confidencialidad de la información aportada, así como de la autorización de la utilización de los datos de manera exclusiva para el estudio y la eliminación de estos una vez finalizado. Por otra parte, se facilitará un correo electrónico de contacto donde los participantes puedan plantear las dudas que consideren.

Para todo ello, en la introducción al cuestionario, además del texto inicial que refleja la temática y el carácter académico y de investigación del estudio, se añade el detalle correspondiente al consentimiento informado y el tratamiento de los datos personales a través del texto siguiente:

“Cláusula de confidencialidad: La información obtenida será tratada de forma totalmente anónima de acuerdo con la Ley de Protección de datos. Para proteger tu confidencialidad se identificará a los y las participantes con un código numérico de forma que sólo los investigadores tendrán acceso a ellos. Los datos serán utilizados con finalidad de investigación. Además:

- 1. La participación en el estudio es totalmente voluntaria y puedes retirarte en cualquier momento, sin justificación previa ni perjuicio para ti.*
- 2. La información que compartas será confidencial.*
- 3. Tus datos serán codificados y posteriormente eliminados”.*

Finalmente, dado que el estudio contiene la consulta de la base de datos de la administración educativa, se ha solicitado a nivel institucional la aprobación y autorización positiva posterior de consulta de esta para la obtención de la estadística asociada que contiene exclusivamente datos cuantitativos anónimos de totales numéricos asociados a matriculación/repetición, pertenencia o no al programa, en función de los diferentes cursos de la ESO.

3. RESULTADOS

3.1. Base de datos estadística

En la Tabla 2 se presenta la estadística asociada al programa en el IES de referencia en los siete últimos cursos escolares incluido el actual y del total de alumnado matriculado en la etapa de ESO.

Tabla 2. Alumnado matriculado/repetidor – Comparativa PEB/ESO

Curso Escolar	Curso	PEB	Rep.	% Rep.	Total	Total Rep.	% Rep.
2016/2017	1º ESO	30	0	0,0	204	41	20,1
	2º ESO	24	0	0,0	167	14	8,4
	3º ESO	39	1	2,6	148	15	10,1
	4º ESO	30	0	0,0	99	8	8,1
Total		123	1	0,8	618	78	12,6
2017/2018	1º ESO	25	0	0,0	204	43	21,1
	2º ESO	24	1	4,2	203	32	15,8
	3º ESO	22	0	0,0	140	34	24,3
	4º ESO	29	0	0,0	102	8	7,8
Total		100	1	1,0	649	117	18,0
2018/2019	1º ESO	45	0	0,0	196	44	22,4
	2º ESO	23	0	0,0	205	51	24,9
	3º ESO	26	3	11,5	148	24	16,2
	4º ESO	18	0	0,0	119	13	10,9
Total		112	3	2,7	668	132	19,8
2019/2020	1º ESO	49	3	6,1	202	33	16,3
	2º ESO	44	0	0,0	202	41	20,3
	3º ESO	19	1	5,3	150	24	16,0
	4º ESO	26	0	0,0	119	18	15,1
Total		138	4	2,9	673	116	17,2
2020/2021	1º ESO	27	0	0,0	194	15	7,7
	2º ESO	50	1	2,0	185	6	3,2
	3º ESO	32	1	3,1	170	6	3,5
	4º ESO	19	0	0,0	122	3	2,5
Total		130	2	1,5	671	30	4,5
2021/2022	1º ESO	36	1	2,8	180	55	30,6
	2º ESO	36	1	2,8	157	30	19,1
	3º ESO	45	5	11,1	168	41	24,4
	4º ESO	32	0	0,0	108	7	6,5
Total		149	7	4,7	613	133	21,7
2022/2023	1º ESO	41	0	0,0	156	24	15,4
	2º ESO	33	0	0,0	170	21	12,4
	3º ESO	31	1	3,2	142	25	17,6
	4º ESO	43	2	4,7	148	20	13,5
Total		148	3	2,0	616	90	14,6

Como se puede observar en los dos primeros cursos escolares que se consideran se aprecia la existencia de un único grupo clase asociado al programa, con 30 y 25 alumnos respectivamente. La posterior evolución de la matriculación con las ampliaciones en los cursos escolares 2018/2019 y 2019/2020 (45 y 49 matrículas en 1º de ESO respectivamente), la reducción temporal en el curso 2020/2021 con un único grupo clase de 27 estudiantes y el regreso a las dos líneas con una matriculación que asciende a 41 en el curso escolar vigente.

En la Tabla 3 siguiente podemos apreciar el volumen de alumnado que pertenece al programa en comparación con el total de alumnado en la etapa de ESO.

Tabla 3. Comparativa, total de alumnado perteneciente al programa y total en la etapa

Curso Escolar	PEB	Total	%
2016/2017	123	618	19,9
2017/2018	100	649	15,4
2018/2019	112	668	16,8
2019/2020	138	673	20,5
2020/2021	130	671	19,4
2021/2022	149	613	24,3
2022/2023	148	616	24,0

Los datos reflejan un rango variable en comparación con el total de la etapa que oscila de un mínimo de 15,4% en el curso 2017/2018 a un máximo de 24,3% en el curso 2021/2022. En la Figura 1 a continuación se representan los datos asociados.

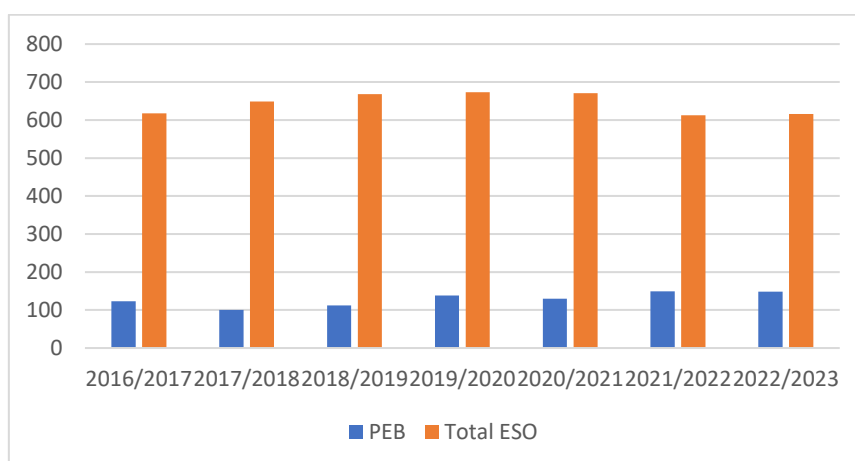


Figura 1. Alumnado adscrito al Programa Educativo Bilingüe

Si consideramos posteriormente el alumnado repetidor podemos ver que la repetición en el dentro del programa es una medida que hace gala de su papel totalmente excepcional dada su baja aparición. En la Tabla 4 se muestran los datos asociados a la tasa de repetición del alumnado en el programa.

Tabla 4. Comparativa, alumnado repetidor en el programa y total repetidor en la etapa

Curso Escolar	PEB	Total	%
2016/2017	1	78	1,3
2017/2018	1	117	0,9
2018/2019	3	132	2,3
2019/2020	4	116	3,4
2020/2021	2	30	6,7
2021/2022	7	133	5,3
2022/2023	3	90	3,3

Como se puede observar las tasas de repetición en el programa son muy inferiores en comparación con el total en la ESO con porcentajes que alcanzan un mínimo de 0,9% en el curso escolar 2017/2018 y un máximo de 6,7% en el curso 2020/2021. En la Figura 2 se visualiza el volumen de alumnado repetidor en comparación con el total en ESO.

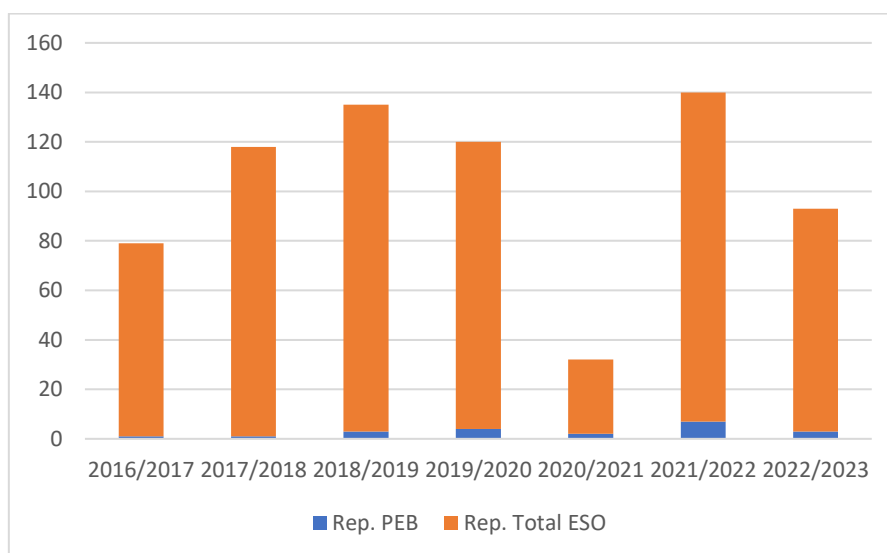


Figura 2. Alumnado repetidor en el Programa Educativo Bilingüe

En cuanto a la tasa de abandono, se compara la tasa de abandono en el programa con la tasa de abandono en la etapa de las últimas 4 promociones completas de ESO en la Tabla 5 siguiente.

Tabla 5. Comparativa, alumnado repetidor en el programa y total repetidor en la etapa

Promoción	Curso	PEB	Rep.	Ab.	Tasa Ab.	Total	Rep.	Dif. Mat.	% Dif.
2016/2020	1º ESO	30	0	n/a	n/a	204	41	n/a	n/a
	2º ESO	24	1	7	23,3	203	32	33	15,2
	3º ESO	26	3	1	4,0	148	24	79	38,9
	4º ESO	26	0	0	0,00	119	18	47	31,8
2017/2021	1º ESO	25	0	n/a	n/a	204	43	n/a	n/a
	2º ESO	23	0	2	8,0	205	51	50	24,5
	3º ESO	19	1	5	21,7	150	24	79	38,5
	4º ESO	19	0	0	0	122	3	31	20,7
2018/2022	1º ESO	45	0	n/a	n/a	196	44	n/a	n/a
	2º ESO	44	0	1	2,2	202	41	35	17,9
	3º ESO	32	1	13	29,5	170	6	38	18,8
	4º ESO	32	0	0	0,00	108	7	69	40,6
2019/2023	1º ESO	49	3	n/a	n/a	202	33	n/a	n/a
	2º ESO	50	1	0	0,00	185	6	23	11,4
	3º ESO	45	5	10	20,0	168	41	58	31,4
	4º ESO	43	2	4	8,9	148	20	40	23,8

En lo que respecta al programa, en la promoción a 3º de ESO es donde se aprecian los picos de abandono más elevados alcanzando su máximo en un 29,5% de la promoción de 2018/2022. El mismo caso se da con porcentajes del 20% en las promociones 2019/2023 y del 21,7% en la del 2017/2021. Por otra parte, en la promoción de 2016/2020 es la única donde se aprecia un máximo de abandono en el paso de 1º a 2º curso de ESO con un 23,3% del alumnado que abandona el programa. Es muy importante detallar que, si observamos las diferencias de total de matriculación en los diferentes cursos de la ESO del global de la etapa, sobre todo en 3º de ESO, observamos esos porcentajes elevados que coinciden con el momento en que muchos estudiantes alcanzan los 15 años y optan por otras vías formativas alternativas como la Formación Profesional Básica.

Si comparamos los datos globales con los del PEB las tasas de abandono en comparación son mínimas. En la Figura 3 siguiente se visualiza el % de abandono del programa en comparación con las diferencias de matriculación de forma global en los cursos 2º a 4º de ESO.

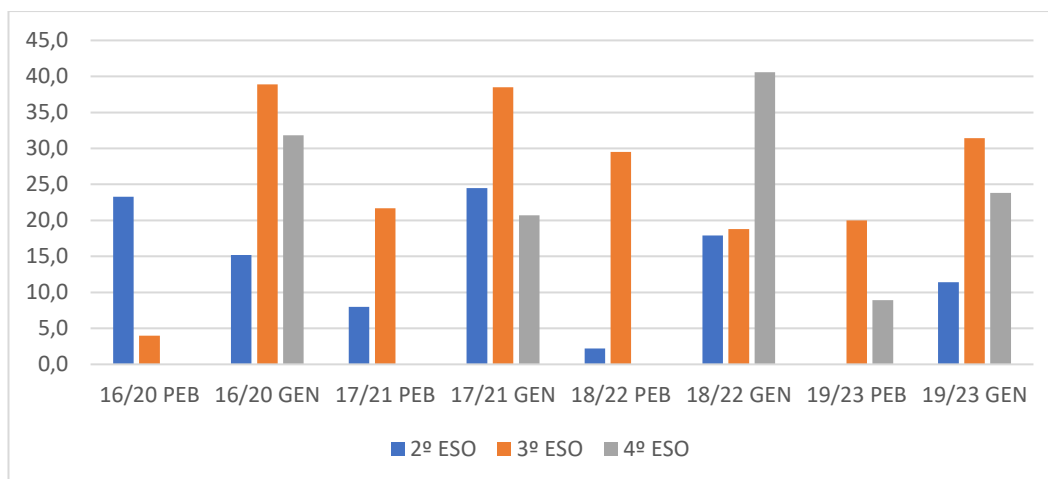


Figura 3. % Abandono PEB – Diferencia de Matrícula ESO

3.2. Cuestionario – Docentes del PEB

En este epígrafe se exponen los resultados referentes a los diferentes bloques de contenido (bloques 2 y 3) que conforman el cuestionario planteado a los docentes del programa.

3.2.1. Inclusión y factores determinantes

El ítem 6 (C.1) propone a los participantes, como inicio del apartado genérico sobre inclusión educativa, que estos aporten su propia definición sobre el concepto a través de una pregunta de respuesta abierta. Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 6 a continuación.

Tabla 6. Definición de inclusión educativa según participantes

Asimilables	Alejadas
<ul style="list-style-type: none"> - Atender a la diversidad del alumnado y sus necesidades de aprendizaje mejorando así la calidad de la enseñanza. - Educación que atiende a las necesidades de todos los alumnos en la misma aula. - Ofrecer diversidad de respuestas educativas al alumnado por su diversidad de capacidades. - Aquella en la que los estudiantes pueden participar con las mismas opciones y posibilidades. - La Inclusión Educativa garantiza el derecho a una educación de calidad a todos los y las estudiantes en igualdad de condiciones. - Una educación que llegue a todos por igual. - Es la atención docente a la diversidad del alumnado. - Absolutamente necesaria y un derecho fundamental. - Adaptar los contenidos a las capacidades de cada alumno, para que este no se frustre en su proceso de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - A medida que transcurren los cursos, va perdiendo calidad.

Se establecen dos subcategorías en las que se pueden observar un 90% de respuestas asimilables al concepto de inclusión frente un 10% de ellas alejadas del concepto.

Con vistas a delimitar mejor la opinión de los participantes sobre la inclusión educativa, la C.2 contiene los ítems 7 a 10 donde se propone que se valore en escala Likert el grado de acuerdo o desacuerdo frente a diversas afirmaciones al respecto de la inclusión educativa (siendo 1 Totalmente de acuerdo, 5 Totalmente en desacuerdo y 3 la respuesta neutra). Los resultados se recogen en la Tabla 7.

Tabla 7. Resultados sobre inclusión educativa

Ítem	T. A.	A.	N.	D.	T.D.
Ítem 7: “La inclusión educativa supone fundamentalmente la atención al alumnado con dificultades de aprendizaje sobre contenidos escolares concretos y/o trastornos del desarrollo”	10%	10%	30%	20%	30%
Ítem 8: “La inclusión educativa consiste en dar respuesta y atender de forma efectiva a toda la diversidad del alumnado”	80%	0%	0%	0%	20%
Ítem 9: “La inclusión educativa favorece la igualdad de oportunidades y la conciencia democrática”	60%	10%	10%	0%	20%
Ítem 10: “La inclusión educativa es un proceso que actúa sobre aquellos elementos que limitan el acceso, permanencia, participación o aprendizaje del alumnado”	60%	10%	0%	10%	20%

En resumen, las respuestas a los ítems 8 a 10 los cuales conforman aspectos determinantes de la inclusión educativa se sitúan mayoritariamente en el totalmente de acuerdo. Por otra parte, se puede observar que las respuestas al ítem 7, que contiene la concepción exclusivamente integradora de la inclusión educativa se decantan más hacia desacuerdo o una respuesta neutra.

El ítem 11 (C.3) plantea, una vez delimitado el concepto, a los docentes que se posicionen en cuanto a la percepción similar de la inclusión educativa del resto de sus compañeros/as de centro.

Tabla 8. Percepción similar del concepto de inclusión educativa por el resto de docentes del centro

Sí	No	No sabría responderlo
40%	10%	50%

La mayoría de los docentes (50%) plantean su desconocimiento al respecto. No obstante, dicha respuesta viene seguida de un 40% que afirman que el resto comparte su opinión.

Por otra parte, para aquellos que respondieron de forma afirmativa o negativa a la respuesta se plantean ítems de respuesta abierta (12 y 13 respectivamente) en el que detallar dos aspectos asociados tanto a mayor acuerdo o discrepancia. Estos se muestran en la Tabla 9.

Tabla 9. Inclusión - Aspectos de más acuerdo o discrepancia con el resto de docentes

Acuerdo	Discrepancia
<ul style="list-style-type: none"> - En los agrupamientos y en la metodología. - Adaptar la evaluación y los tiempos. - Atención a la diversidad del alumnado y a la igualdad de oportunidades. - En que hay que adaptarse a las capacidades del alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confundir el término con atención NEE. Atención NEE dentro y fuera del aula.

Los ítems siguientes (14 y 15, C.4 y C.5), reflejados en las tablas 10 y 11 respectivamente solicitan a los participantes la identificación de dos claves que promuevan o dificulten el desarrollo de la inclusión en los centros educativos.

Tabla 10. Claves que favorecen la inclusión en el centro según el profesorado

Docentes	Elementos externos al centro	Familias	Centro
<ul style="list-style-type: none"> - Formación específica. - Atención a la diversidad del alumnado. - Evaluación continua y diversificación de actividades y herramientas de evaluación. - Flexibilización del currículo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos (humanos y materiales). - Reducción ratio. - Contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Implicación familiar. - Colaboración familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Espacios. - Democracia y empatía.

La mayoría de las respuestas se concentran en la subcategoría asociada a los docentes, con un 40% específicamente sobre formación en la materia o un 10% a la evaluación o aspectos metodológicos asociados. Por otra parte, otro 30% de las respuestas se centran en la necesidad tanto de recursos humanos como materiales que doten al centro de más herramientas necesarias, así como la reducción de la ratio y la consideración el contexto. Además, la colaboración e implicación familiar

aporta otro 10% de respuestas totales además de un 10% centrado en el centro, la diversificación de los espacios y el favorecimiento de la cultura democrática y empatía.

Tabla 11. Barreras a la inclusión en el centro según el profesorado

Docentes	Elementos externos al centro	Alumnado y Familias	Centro
<ul style="list-style-type: none"> - Escasa colaboración. - Falta de concienciación. - Falta de motivación. - Falta de especialización. - Temario prefijado. - Ignorar las diferencias en ritmos de aprendizaje. - Actividades y herramientas no flexibles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de recursos humanos. - Falta de inversión. - Ratio elevada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poca motivación. - Competitividad y acoso escolar. - Problemas socioeconómicos. - Lengua materna diferenciada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de espacios adecuados.

La mayoría de las respuestas se concentran en la subcategoría asociada a los docentes (40%). El 30% refiere aspectos en manos de la administración educativa como la reducción de la ratio, la mejora de los recursos humanos o una mayor inversión. Por otra parte, un 25% menciona aspectos relacionados con el alumnado y sus familias. Finalmente, un 5% se centra en el centro y la falta de espacios.

Como se puede observar, la formación docente toma especial relevancia en muchas de las respuestas obtenidas. En previsión de ello se plantean los ítems 16 a 19 (C.6 y C.7) que relacionan la necesidad de una formación específica docente en la temática inclusiva.

Tabla 12. Realización de actividades de formación sobre inclusión

Sí	No	No sabría responderlo
40%	60%	0%

La mayoría de los docentes (60%) refleja no haber realizado actividades en esta temática. El 40% que lo afirma añade que las temáticas asociadas se relacionan con las temáticas “interculturalidad”, “alumnado TDAH y TEA”, “TEA y dislexia” o “Aprendizaje dialógico y actuaciones educativas de éxito”.

Tabla 13. Necesidad de realización de actividades de formación sobre inclusión

Sí	No	No sabría responderlo
70%	0%	30%

Como se puede observar, el 70% de los participantes afirman la necesidad de realización de actividades formativas en la temática. En este caso, añaden respuestas diversas sobre la tipología y temáticas asociadas. Desde “genéricas sobre inclusión y prácticas educativas”, “atención a las capacidades diferenciadas o alumnado específico”, “adaptación o diseño de materiales de apoyo, metodologías o evaluación” o “principios DUA”.

Como punto final del bloque se plantea la misma pregunta que en el ítem 11 pero cerrado a los docentes del PEB (ítems 20 y 21, C.8).

Tabla 14. Percepción similar del concepto de inclusión educativa por resto de docentes del PEB

Sí	No	No sabría responderlo
50%	0%	50%

En esta ocasión la mitad de los docentes plantean su posición afirmativa y la otra mitad su desconocimiento al respecto. Se destaca la no existencia de respuestas negativas.

A la pregunta de dar una explicación plausible a dicha afirmación la mayoría de docentes contemplan su labor de trabajo en equipo y conjunto para dar respuesta al alumnado (66.67%), por otra parte, el 33.33% plantea los diferentes puntos de vista existentes entre ellos y que la temática excede al programa de forma amplia.

3.2.2. PEB – Metodología y organización docente

El primero de los apartados dedicados específicamente al programa educativo bilingüe tiene como eje los aspectos metodológicos y organizativos asociados. Los ítems 22 a 30 en escala Likert similar a la anterior analizan el grado de acuerdo y desacuerdo en referencia a afirmaciones específicas relacionadas con dichas temáticas respecto al PEB y componen la C.9 del cuestionario.

En resumen y de forma general hay una mayoría de respuestas en el rango positivo “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo”, lo que nos indica una predisposición favorable hacia la inclusión al respecto de los aspectos que se consideran. No obstante, se llama la atención al respecto de la poca consideración que se tiene de la opinión del profesorado en el programa como medida de

mejora. Así como la condición neutra de las actividades de formación permanente docente asociada al mismo. Además, es interesante resaltar la no percepción por los docentes en cuanto a la diferencia del papel del equipo directivo ya que a los ítems que diferencia entre liderazgo y participación se responde de manera similar. Los resultados específicos se presentan en la Tabla 15 a continuación.

Tabla 15. Resultados sobre metodología y organización docente - PEB

Ítem	T. A.	A.	N.	D.	T.D.
Ítem 22: “El programa favorece la utilización de recursos materiales y tecnológicos diversos en la práctica diaria adaptados a las necesidades de aprendizaje de todo el alumnado”	30%	20%	30%	20%	0%
Ítem 23: “El programa favorece la utilización de entornos diferenciados del centro donde realizar la práctica diaria”	30%	20%	20%	20%	10%
Ítem 24: “El programa facilita el trabajo colaborativo entre el profesorado”	10%	40%	20%	30%	0%
Ítem 25: “El programa favorece la utilización de metodologías de aprendizaje diversas (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, ...)”	40%	20%	20%	10%	10%
Ítem 26: “El programa favorece la realización de actividades de formación permanente docente relacionadas con la inclusión y la atención a la diversidad”	20%	0%	60%	10%	10%
Ítem 27: “Se contemplan actuaciones de mejora del programa mediante la opinión del profesorado”	30%	20%	10%	40%	0%
Ítem 28: “Para favorecer la inclusión en el programa considero necesaria la coordinación/colaboración entre docentes”	70%	0%	0%	10%	20%
Ítem 29: “Para favorecer la inclusión en el programa considero necesario el liderazgo del equipo directivo”	50%	0%	10%	20%	20%
Ítem 30: “Para favorecer la inclusión en el programa considero necesaria la participación del equipo directivo”	60%	20%	0%	0%	20%

Por otra parte, en cuanto a la periodicidad que los participantes consideran óptima para las reuniones de coordinación/colaboración docente dentro del PEB (ítem 31, C.10), la mayoría apuestan por la realización de reuniones quincenales como la temporalización más adecuada.

Tabla 16. Periodicidad de reuniones de coordinación/colaboración docente

Semanal	Quincenal	Mensual	Trimestral
10%	50%	20%	20%

3.2.3. PEB – Aplicación y práctica en el aula

En este epígrafe se analiza de partida el grado de acuerdo ante diversas afirmaciones sobre cómo se aplica el programa en el aula y en el centro. Inicialmente se plantean seis ítems en escala Likert de forma similar a las anteriores que reflejan los resultados que se presentan en la Tabla 17.

Tabla 17. Resultados sobre aplicación y práctica en el aula - PEB

Ítem	T. A.	A.	N.	D.	T.D.
Ítem 32: “Se proporcionan medidas de apoyo suficientes y diversificadas, ajustadas a las necesidades de aprendizaje de todo el alumnado (desde las más generales a las más intensivas o específicas) al alumnado dentro del programa”	10%	30%	30%	20%	10%
Ítem 33: “El programa favorece la realización de actividades que fomentan la interculturalidad y el conocimiento mutuo”	30%	60%	0%	10%	0%
Ítem 34: “Se realizan actividades conjuntas entre el alumnado del programa y alumnado que no pertenece al programa”	20%	20%	20%	30%	10%
Ítem 35: “El programa tiene en cuenta la diversidad de conocimientos, habilidades, estrategias y motivaciones del alumnado”	30%	20%	40%	10%	0%
Ítem 36: “El programa contempla estrategias propias de la evaluación inclusiva (autoevaluación, coevaluación, contextualización, uso de múltiples instrumentos, enfoque cualitativo, ...)”	30%	40%	10%	20%	0%
Ítem 37: “Los aprendizajes que promueve el programa tienen un carácter comprensivo, crítico y multidisciplinar”	30%	40%	0%	20%	10%

En relación con esta cuestión, aunque se sigue manteniendo una tendencia favorable en base a las diferentes afirmaciones que enumeran prácticas inclusivas, se aprecia una mayor dispersión de las opiniones de los docentes. Es destacable, además, la escasa realización de actividades conjuntas entre alumnado del PEB y no del PEB, y por otro lado las respuestas neutras con tendencia hacia el lado favorable, al respecto de las medidas de apoyo y la consideración de la diversidad del alumnado.

3.2.4. PEB – Percepción sobre seguimiento y abandono en el programa

Al considerar la percepción de los docentes al respecto del seguimiento del programa y el abandono temprano antes de finalizar la etapa por parte del alumnado, es importante tomar como punto de partida los criterios de incorporación del alumnado al programa en la etapa de ESO. El ítem 38 (C.12) propone la identificación de los criterios asociados.

Tabla 18. Criterios de incorporación del alumnado al PEB en Secundaria

Nivel de idioma extranjero	Red de centros	Perfil Alumnado	Otros
<ul style="list-style-type: none"> - Nivel de inglés previo. - Nivel de inglés en primaria. - Nivel de idioma. - Nivel mínimo de inglés. - Nivel de inglés adecuado. - Competencia en lengua inglesa. - Fluidez en el idioma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cursar el programa en el CEIP de primaria. - Código postal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expediente académico. - Expresarse de forma oral y escrita en español. - Motivación, responsabilidad y trabajo. - Comportamiento. - No disruptivo. - Conocimiento base de las materias impartidas en inglés. - Comportamiento, esfuerzo y trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prueba de acceso. - Interés familiar.

Como se puede observar, la mayoría de las respuestas hacen referencia a dos aspectos esenciales, el nivel de lengua inglesa previo del alumnado o la delimitación de un perfil específico que suponen un 38.89% respectivamente y, en definitiva, casi el 80% de las respuestas recibidas. No se debe olvidar que el alumnado de la red de centros que ha cursado el PEB en la etapa de primaria tendrá de partida un nivel de idiomas superior en comparación con aquellos que, aunque pertenezcan a la red, no lo hayan cursado en el CEIP adscrito, con lo que aparecen en las restantes categorías de nuevo aspectos muy relacionados con el nivel inicial de idioma extranjero.

En cuanto a las actuaciones de acogida un 50% se postulan en total desacuerdo, frente a un 30% totalmente de acuerdo en cuanto a la “existencia de un plan de acogida para el alumnado recién ingresado” (ítem 39, C.13). Por otra parte, de nuevo un 40% se posiciona totalmente en desacuerdo frente a otro 30% totalmente de acuerdo respecto a un plan similar para las familias del alumnado de nueva incorporación (ítem 40, C.14).

En referencia a la tasa de abandono del programa (ítem 41, C.15) la percepción global es que la tasa de abandono es muy baja (40%) o baja (30%).

Una de las características más necesarias de analizar son las medidas de apoyo asociadas al programa para evitar el abandono temprano. En este sentido, se plantean aquellas ofrecidas en horario lectivo o fuera de este. En cuanto las primeras (ítem 42, C.16) un 50% de los participantes optan por la respuesta neutra, seguido de un 30% favorable y un 20% con respuesta desfavorable. Específicamente (ítem 43, C.17) los docentes que optan por la respuesta afirmativa añaden como medidas de apoyo “agrupamientos flexibles”, “horas adicionales de apoyo a materias pendientes”, “aumento de la carga lectiva en inglés”, “atención por profesorado nativo”. Por otro lado, en cuanto a las medidas fuera del horario lectivo (ítem 44, C.18) los resultados reflejan un 50% con respuesta negativa frente a un 40% con respuesta de tendencia positiva. Además, cuando se concretan éstas como en el caso anterior (ítem 45, C.19) se menciona el “programa PROA o PROA+”, “clases de apoyo vespertinas”, o la “atención del equipo de orientación en horario de tarde”.

Es de destacar que, los docentes añaden que las medidas de apoyo para evitar el abandono temprano no se ofertan en todos los cursos de la etapa (ítem 46, C.20) según un 50% mayoritariamente. Además, un 40% afirma no saber responder al respecto.

Tabla 19. Oferta de medidas de apoyo en la totalidad de la ESO

Sí	No	No sabría responderlo
10%	50%	40%

Finalmente, se añade a través de dos respuestas abiertas que se expliciten los motivos tanto determinantes para el abandono (ítem 47, C.21) como para un correcto seguimiento (ítem 48, C.22). Los resultados se presentan categorizados de forma adecuada en las Tablas 20 y 21 respectivamente.

Tabla 20. Motivos determinantes del abandono del programa

Motivación	Dificultad	Otros
<ul style="list-style-type: none"> - Falta de motivación. - Falta de motivación por el entorno. - Frustración por escaso dominio del idioma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad extra en comparación con grupo no bilingüe. - Bajo nivel de idioma que se refleja en las materias PEB. - Bajo nivel en general. - Bajo rendimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Decisión propia al obtener mejores calificaciones fuera del PEB. - Falta de integración en el grupo. - Comparativa esfuerzo y trabajo con resultados grupo clase no PEB.

Como se puede observar las principales causas hacen referencia a la dificultad intrínseca de progreso en el PEB (57.14%) o la falta de motivación/frustración por parte del alumnado (35.71%). Además, se aprecia una característica peculiar ya que el alumnado conoce que fuera del programa sus calificaciones y resultados serían mejores al reducirse la dificultad.

Tabla 21. Acciones determinantes para el seguimiento del programa

Docentes	Organizativas y externas	Alumnado
<ul style="list-style-type: none"> - Reuniones de coordinación periódicas. - Formación profesorado. - Docentes mejor cualificados en Primaria. - Colaboración docente. - Reconocimiento al profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disminución ratio. - Aumento de recursos. - Evaluación del programa de forma sistemática. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mejora del nivel de idioma del alumnado. - Mayor integración grupal. - Mejora del rendimiento. - Observación sistemática y respuesta en el aula. - Garantizar una mejora a través del estudio.

En este caso, las respuestas se centran en los aspectos relacionados tanto con los docentes del PEB (38.71%) y en el alumnado (38.71%), mediante actuaciones que favorezcan su permanencia y la limitación y freno de los motivos expuestos en la tabla anterior. Además de aquellas de carácter organizativo (22.58%).

3.2.5. PEB – Participación del alumnado y familias

En esta sección se analiza de forma global la participación del alumnado y las familias en el programa a través de seis ítems en escala Likert (ítems 49 a 54, C.23), con valoración de diferentes afirmaciones asociadas. Los resultados se muestran en la Tabla 22.

Tabla 22. Resultados sobre participación del alumnado y familias - PEB

Ítem	T. A.	A.	N.	D.	T.D.
Ítem 49: “Se considera la opinión del alumnado para la mejora del programa mediante instrumentos o herramientas adecuadas”	20%	10%	10%	30%	30%
Ítem 50: “Las familias del alumnado del programa participan de forma activa en la vida diaria del centro.	10%	0%	50%	10%	30%
Ítem 51: “Se organizan actividades específicas dirigidas a las familias del alumnado del programa en el centro”	10%	10%	30%	20%	30%
Ítem 52: “Las familias del alumnado del programa participan únicamente en lo relacionado con los resultados académicos del alumnado”	30%	10%	30%	20%	10%
Ítem 53: “Las familias del alumnado del programa son un recurso esencial para el centro”	20%	20%	20%	30%	10%
Ítem 54: “Se realizan actividades conjuntas entre las familias del alumnado del programa y alumnado que no pertenece al programa”	20%	20%	10%	10%	40%

Como se puede observar, en este caso, aunque se aprecia una dispersión de las respuestas en la mayoría de los casos. Estas se dirigen, sobre hacia la postura desfavorable o neutra en relación con las diferentes afirmaciones.

3.2.6. PEB – Puntos fuertes, débiles y aspectos de mejora

En el último epígrafe asociado al cuestionario docente, se plantea a los participantes que enumeren un punto fuerte (ítem 55, C.24), débil (ítem 56, C.25) y aspecto de mejora (ítem 57, C.26)

asociado al programa. Todas las respuestas recibidas se muestran categorizadas en las Tablas 23 a 25 a continuación.

Tabla 23. Puntos fuertes del programa

Docentes	Alumnado
<ul style="list-style-type: none"> - La coordinación entre el profesorado. - Profesorado con alta motivación. 	<ul style="list-style-type: none"> - El alumnado que finaliza obtiene un nivel de idioma B1 al menos. - La mejora en el aprendizaje y la práctica del idioma. - Competencia en lengua extranjera. - Excelente formación académica del alumnado cuando terminan la etapa. - Nivel de idiomas en los estudiantes. - Más salidas en el mercado laboral. - Permite el aprendizaje, no solo de la lengua, sino también de la cultura británica. - Alumnado motivado y trabajador.

Los puntos fuertes se centran en los beneficios que el PEB aporta al alumnado (80%) junto con el perfil específico y características de los docentes implicados (20%).

Tabla 24. Puntos débiles del programa

Administración	Alumnado
<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento al profesorado y al alumnado de su participación en el programa. - La selección del alumnado que proviene de Primaria. - Un mayor reconocimiento a posteriori del paso del alumnado por el programa. - El certificado que obtienen una vez terminada la ESO no tiene validez a efectos prácticos. - El alto ratio de alumnos por aula. - Escasa formación del profesorado en metodologías de enseñanza bilingüe. 	<ul style="list-style-type: none"> - La dificultad que presenta para algunos alumnos. - Los alumnos de 1º ESO no tienen el nivel que tenían hace diez años. - Falta de compromiso en los estudiantes. - Inadecuado nivel de inglés del alumnado.

Por otro lado, los puntos débiles se agrupan en aquellos relacionados directamente con actuaciones en políticas educativas a cargo de la administración educativa competente (66.67%) o en los que se centran en aspectos directamente relacionados con el alumnado (33.33%).

Tabla 25. Aspectos de mejora del programa

Administración	Centro
<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar las materias asociadas al programa. - Dotación de recursos para materiales, desdobles... - Selección del alumnado. - Un mayor número de horas de apoyo por parte de los auxiliares de conversación. - Formación docente. - Los alumnos necesitan un certificado que tenga validez una vez terminados sus estudios dentro del programa. - Formación presencial del profesorado y recursos materiales específicos. - Mejorar la formación del profesorado con actividades formativas presenciales, que incluyan periodos de formación en centros bilingües de referencia. - Reducir la ratio y habilitar más grupos por curso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar/cuadrar el horario docente para favorecer el trabajo conjunto de los docentes en el aula.

Finalmente, en cuanto a los aspectos de mejora, estos se centran, en su mayoría en peticiones a la administración educativa (90%) o cuestiones organizativas como la organización horaria competencia del equipo directivo del centro (10%).

4. DISCUSIÓN

Tomando como referencia los resultados obtenidos a través de las dos fuentes establecidas (base de datos estadística y cuestionario docente) se discuten a continuación los objetivos planteados e hipótesis derivadas en relación con el marco teórico planteado en el trabajo.

OG. Analizar el Programa Educativo Bilingüe en el contexto de un IES en referencia a la inclusión educativa

La respuesta al objetivo general se ha alcanzado de manera adecuada a lo largo del desarrollo del estudio al analizarse el programa tomando en consideración el aspecto inclusivo mediante las herramientas descritas. A través de la primera herramienta se establece una comparativa que muestra como a nivel de promoción, matriculación y abandono el alumnado de los grupos PEB destaca en comparación con el resto de los grupos de ESO por curso de la etapa. Por otra parte, la opinión de los docentes a través del cuestionario refuerza los diferentes aspectos con vertiente inclusiva que se utilizan en el programa a lo largo de su desarrollo en la etapa.

Es de mencionar el grado de importancia que tiene el contexto, donde elementos específicos y relevantes como la problemática lingüística, la edad y cultura del alumnado implican variaciones y efectos sobre el resultado, tal y como refieren Kyndt et al. (2013) y, que se concretan a instancias de lo primero, con resultados más positivos cuando no se contabilizan problemas lingüísticos.

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

Aunque parece que este precepto se aleja de los agrupamientos heterogéneos, aquellos que menciona Ferrer (2015) como los ideales inclusivos para la mejora de las competencias cognitivas y no cognitivas, y se asemeja más a un agrupamiento homogéneo entre los grupos clase donde no hay movilidad real entre ellos. En el caso del PEB tendríamos un término intermedio donde sí que hay movilidad entre los grupos de diferente nivel y, donde dentro del aula sí que se aplican estrategias colaborativas y cooperativas tanto a nivel docente como de alumnado.

Por otro lado, quedan flecos inclusivos por tratar en cuanto a la participación de la comunidad educativa, las medidas de apoyo o el trabajo conjunto de alumnado/docentes del centro externos al

programa. En todos estos casos se aprecia margen de mejora, así como en el papel, la organización y obtención de recursos que aporta la administración educativa.

OE1. Conocer la matrícula y promoción del alumnado del PEB

En relación con este objetivo se aprecia claramente un aumento de la matrícula en el programa en los últimos cursos académicos y una mayor promoción y menor repetición en comparación con el resto de los grupos por nivel en la etapa de ESO en el centro.

OE2. Identificar si hay diferencias significativas entre la matrícula y promoción del alumnado del PEB y el resto del alumnado de ESO

En relación con este objetivo específico y en base a la “H2. Habrá diferencias significativas entre el alumnado adscrito al PEB y el resto del alumnado de ESO en cuanto a promoción”, tomando como referencia el análisis de los resultados obtenidos a través de la estadística del programa y de manera conjunta, la sección específica del cuestionario sobre seguimiento y abandono de este, podemos incidir en primer lugar que el abandono del programa, aunque elevado en 3º de ESO, en comparación con el resto de los grupos del centro es meramente testimonial. Además, el profesorado coincide cuando las tasas de abandono bajas o muy bajas suponen el 70% del total de las respuestas, por lo que se puede afirmar la existencia de diferencias significativas entre el alumnado adscrito al PEB y el resto de alumnado de ESO en cuanto a promoción y en cuanto a la repetición. Aunque estas puedan resultar similares en 3º de ESO, si se consideran los totales globales junto con el volumen de alumnado matriculado en el programa, que nunca supera el 25% de todo el alumnado matriculado en la etapa, se aprecia en conjunto que las diferencias favorecen al alumnado del PEB donde se aprecia una menor tasa de repetición y, por tanto, mayor promoción.

Se debe puntualizar que, dado que el curso escolar 2020/2021 marcó la vuelta a las aulas tras la pandemia global de COVID-19 donde en el curso previo se establecieron medidas muy específicas para paliar la repetición de curso (como se puede observar del total de repetidores en la etapa que alcanza su mínimo de 30 en ese curso escolar). Este hecho provoca que el porcentaje aumente a nivel de centro el curso siguiente, teniendo como consecuencia que en el siguiente curso escolar se observe un aumento considerable del total de repetidores dentro del PEB con 7 estudiantes, número que en ningún curso escolar previo había sido tan elevado, por lo que podemos considerar ese dato no significativo u observación anómala (*outlier*) en comparación al global.

OE3. Conocer la percepción del profesorado del PEB sobre la inclusión educativa

A través del cuestionario se obtiene respuesta a dicho objetivo. Si analizamos específicamente la hipótesis asociada “H3. La percepción del profesorado del PEB será ajustada al concepto de inclusión

educativa” se concluye de forma afirmativa. De las diferentes respuestas a los ítems/cuestiones derivadas del primer bloque del cuestionario la mayoría de los docentes del programa identifican el concepto de inclusión educativa de forma correcta asimilando muchas de sus diversas facetas y alejados del modelo integrador asociado comúnmente a alumnado con más necesidad de apoyo por características especiales y más cercano al de autores como Sapon-Shevin (2013) en cuanto a atención a la diversidad y enriquecimiento, eliminación de barreras al aprendizaje (Ainscow et al., 2006; Echeita y Ainscow, 2011) o ambos (Onrubia, 2010). No obstante, aún podemos apreciar cierta presencia residual de ese modelo integrador en algunas de las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario (Tabla 9) o aquellas de carácter medible (30%, Tabla 7).

Por otra parte, es importante resaltar la importancia que dan los docentes (70%) a la formación tanto inicial como permanente en la temática inclusiva como elemento esencial de un cambio positivo de tendencia (Pegalajar y Colmenero, 2017) favoreciendo de esta manera una construcción conjunta del concepto a nivel de centro y el establecimiento de metas y objetivos comunes que quedan en ocasiones no definidos como se puede observar en las respuestas indecisas al respecto (50% de docentes que no reconocen saber si el resto de sus compañeros/as poseen una percepción similar tanto si consideramos los totales del centro o exclusivamente los adscritos al PEB). A la flexibilización de los marcos curriculares y de los procesos involucrados como la evaluación y los contenidos en línea del DUA tal y como menciona Alba-Pastor (2019), así como la colaboración-implicación familiar (Tabla 10). En cuanto a las barreras es interesante resaltar que aparecen de nuevo las afirmaciones previas, pero en negativa, además de la necesidad de un impulso en la dotación de recursos suficientes.

04. Conocer la percepción profesorado sobre el PEB.

En relación con este objetivo y, de nuevo en base al cuestionario planteado, se obtiene la visión global de los docentes del PEB al respecto de diferentes parámetros que sirven para valorar la carga inclusiva del programa. En cuanto a la hipótesis asociada “H4. *La percepción del profesorado del PEB será favorable a la inclusión*” la podemos revisar a través de cada una de las secciones específicas tratadas mediante el cuestionario. Los resultados son interesantes en cuanto al hecho que, de partida se aprecia una tendencia positiva-favorable a la inclusión en aspectos metodológicos y de organización docente (Tabla 15), donde la mayoría de las respuestas en cuanto a actuaciones inclusivas sobre esta temática reflejan posturas acordes a la inclusión. No obstante, resaltamos que un 40% de los docentes añade que no se contemplan actuaciones de mejora a través de la opinión de los propios docentes del programa. Por otra parte, en referencia a la aplicación y práctica en las aulas del programa sigue predominando esa misma tendencia, aunque se van reduciendo los porcentajes de respuestas

favorables totalmente, se equilibran en respuestas positivas y aparecen respuestas neutras, se destaca la poca realización de actividades conjuntas entre alumnado del programa y no del programa (30%).

La vertiente negativa se aprecia en la participación del alumnado y familias (Tabla 22) donde se aprecia que se atenúa uno de los ejes inclusivos como es la participación estos dos agentes de la comunidad educativa. No obstante, se resalta el elevado número de respuestas neutras obtenido en los ítems de este apartado. Además, se hace necesario implantar planes de acogida tanto para el alumnado de nueva incorporación como para sus familias, así como una extensión de las medidas de apoyo a todos los grupos de la ESO del PEB (Tabla 19) ya que las medidas específicas de apoyo se limitan en muchos casos a cursos determinados (usualmente 1º y 2º de ESO).

Por otra parte, es de interés mencionar el elevado peso que tiene tanto la motivación del alumnado, la dificultad intrínseca de la enseñanza bilingüe y la decisión propia de los propios alumnos como causas determinantes del abandono del PEB en la etapa, sobre todo porque el alumnado es consciente que sus calificaciones/resultados académicos mejorarían o se le exigiría mucho menos esfuerzo en los grupos no bilingües del centro (Tabla 20), condicionantes muy específicos que resaltan el impacto del contexto en la decisión.

En definitiva, se puede concluir que, aunque la percepción del profesorado del PEB es favorable a la inclusión, es susceptible de mejora en ámbitos específicos.

OE5. Identificar aspectos de mejora del PEB

A la vista de todo lo anterior, queda claro que la posición del programa respecto a la inclusión es favorable en ciertos sentidos. No obstante, se detectan multitud de aspectos de mejora asociados ya detallados previamente como necesidad de formación docente específica, aumento de dotación de recursos, aspectos organizativos y aumento de medidas de apoyo y diversificación de estas. En relación con la hipótesis asociada a este objetivo “H5. *Se identificarán aspectos de mejora con relación a los diferentes sectores/ámbitos de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias y la administración educativa*” queda claro que la mayor deficiencia se encuentra en la participación. Tanto de los docentes, como de los alumnos y la familia en la toma de decisiones sobre el propio programa. Así como un requerimiento a la administración educativa no solo en recursos, sino también en medidas como el reconocimiento a alumnado/docentes y flexibilización de la matriculación/ratio.

En síntesis, si se analizan los diferentes resultados desde la perspectiva de las dos líneas o corrientes descritas en el marco teórico inicial se puede añadir que, si bien los requisitos de ingreso en el programa podrían tener un tinte inicialmente excluyente, puesto que se basan sobre todo de partida en el nivel de idioma en lengua extranjera inglés del alumnado (Tabla 18) y esto se podría entender

como un proceso de selección del alumnado considerando lo que tratan Gortazar y Taberner o Murillo et al. (2020). Además de una falta más extensa de medidas de apoyo para alumnado específico (Porto et al., 2020) en vistas de prevenir quizás un abandono temprano que, sin embargo, no es determinante.

Por otra parte, sí que se puede incidir que el programa hace gala de aspectos inclusivos en determinadas facetas, como la metodológica o el uso de determinadas prácticas en el aula. En este sentido, se aprecia esa coexistencia de medidas de atención a la diversidad en el enfoque AICLE (Durán-Martínez; Pérez-García, 2022) e incluso susceptible al diseño de materiales específicos como los que tratan Siepmann y Pérez-Cañado (2020).

Para finalizar, y en relación a la pregunta de investigación inicialmente planteada se puede sopesar que, si bien el programa no refleja un tinte segregador y no contribuye a la segregación del alumnado del centro, sí que podríamos decir que es susceptible de varias mejoras en su planteamiento para dotarlo de un carácter más inclusivo, sobre todo si se tiene en consideración la nueva corriente teórica asociada que puede aportar una visión mejorada al mismo, y si los cambios se realizan a través de los principales agentes implicados a nivel de centro: docentes, familias y alumnado junto con el apoyo externo de la propia administración educativa.

5. CONCLUSIONES

Como conclusión del trabajo me gustaría incidir en varios aspectos que he observado a medida que avanzaba en el trabajo y, sobre todo, tras conocer la opinión de los docentes del programa, analizar la base de datos asociada al mismo (cuestión que es la primera vez que se toma en consideración) y del estudio de todos los materiales, documentación y referencias bibliográficas consultadas que confluyen en este documento de memoria de trabajo de fin de máster. Además, es de mencionar la dificultad y el reto que ha supuesto el trabajo dada la temática de este y la variada bibliografía, sobre todo cuanto se trata el contenido considerando la inclusión.

Poniendo sobre la mesa los cambios a nivel de políticas educativas que se puedan realizar desde la coordinación nacional del programa a través del propio convenio, en la que debería tener un mayor peso tanto la opinión no solo de los docentes de este, sino también la de otros miembros de la comunidad educativa, como el propio alumnado y sus familias.

Mi experiencia particular como docente del programa aporta el punto de vista de que el programa añade claramente una mejora sobre todo derivada de su añadido al desarrollo de culturas inclusivas, ya que es generador de nuevos conocimientos, establecimiento de lazos culturales y, sobre todo, dota al alumnado que lo finaliza de un enriquecimiento extra que supone estar mejor preparados

para un futuro incierto y una mayor posibilidad de inserción laboral incluso en el exterior de una ciudad donde la falta de salida laboral es generalizada.

En cuanto a las prácticas educativas, queda claro que, aunque el programa incluye muchas de las que se pueden identificar como inclusivas, sobre todo por la forma en que trabaja el profesorado. Haciendo gala de que el trabajo hacia la inclusión debe ser constante y con miras a largo plazo, creo que se podrían realizar bastantes mejoras a nivel de centro sin tener que recurrir como siempre al comodín de la falta de recursos por parte de la administración educativa competente. Es decir, una mejor organización interna, una reestructuración que no suponga añadido de medios humanos, que si bien serían necesarios y bienvenidos no son determinantes, y que cuente con la necesaria colaboración del equipo directivo del centro. Es evidente que ya se aprecia que cuenta con el apoyo de la mayoría de docentes del programa, experimentados y con bastante tiempo adscrito a este, lo que implica una plantilla estable y con la que poder trabajar a largo plazo formación específica en la materia, lo que difiere de gran parte del Claustro que presenta una temporalidad elevada por su condición de interinidad.

Considero que la investigación aporta una visión y es sobre todo muy útil para el centro en aras de tomar decisiones futuras con vistas a mejorar el programa a nivel de centro y realizar peticiones a la coordinación nacional. Para comenzar, no se debe olvidar que en las etapas previas a la ESO (infantil y primaria) la pertenencia al programa es total y, aunque abierta, también forzosa para todo el alumnado matriculado del CEIP adscrito en todas sus líneas, y que en el IES en secundaria la pertenencia o continuidad en el programa proporciona la opción de toma de decisiones y/o posee factores determinantes.

Por una parte, en la propia elección del estudiante sobre pertenencia, continuidad o no continuidad se toman en consideración pros y contras relacionados con el grado de motivación, expectativas o valor del esfuerzo-beneficio por ellos mismos de forma tan variada como puede ser tanto en el sentido positivo (posibilidad de movilidad futura durante los estudios a través de becas o mejoras en el acceso posterior al mundo laboral, etc.) como, por el contrario, en el caso de la pérdida de valor del beneficio inherente a cursar la etapa en el programa por la dificultad que supone, o la mejora del rendimiento/calificaciones fuera de este.

Por otra parte, la importancia que percibe el profesorado del programa en cuanto al nivel de partida en la lengua extranjera como garantía de progreso eficiente y éxito posterior y como freno al abandono, fracaso y desmotivación.

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

Finalmente, como propuestas para futuras líneas de investigación o estudios asociados, sería interesante hacer extensible el estudio a una muestra global del programa a nivel nacional, tomando en consideración, en primer lugar, por ejemplo, los docentes del PEB de los 58 centros de secundaria que forman parte de este. O extender el estudio a las etapas previas de infantil y primaria con las consideraciones sobre pertenencia y promoción que ya puntualizadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Agudo, MT, González, R., Hill, E., Justo, MA, Kelly, R., Locke, M., Reilly, T. y Medrano, MP (2006). Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en educación primaria. Ministerio de Educación. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12152.pdf&area=E>
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Alba-Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-66. <http://hdl.handle.net/11162/190783>
- Alderete-Callupe, L. (2022). Los programas educativos y sus logros. *Alborada de la Ciencia*, 2(2), 27–35. <https://doi.org/10.26490/uncp.alboradaciencia.2022.2.1115>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, (3rd edition). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Coll, C. y Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación*, Vol. 2 (pp. 331-353). Alianza Editorial.
- Comisión Europea (2023). *Erasmus+ guía del programa. Ver 3*. Comisión Europea. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/erasmus-programme-guide>
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge.
- Creswell, JW y Plano-Clark, VL (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage Publications.
- Durán-Martínez, R., Martín-Pastor, E. y Martínez-Abad, F. (2020). ¿Es inclusiva la enseñanza bilingüe? Análisis de la presencia y apoyos en los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 72(2), 65-82. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.71484>
- Durán-Martínez, R. y Pérez-García, E. (2022). Los ODS en la enseñanza bilingüe desde un planteamiento inclusivo. En C. López-Esteban (Ed.), *Los ODS. Avanzando hacia una educación sostenible* (pp. 239-249). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/OAQ0327>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. <http://hdl.handle.net/10486/661330>

- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024005>
- Echeita, G. (2017, 2 de junio). Echeita defiende ante el Congreso una reforma profunda para avanzar hacia la Educación Inclusiva Inclusión y exclusión educativa. *Plena Inclusión Madrid*. Recuperado el 30 de abril de 2023, de <https://plenainclusionmadrid.org/sin-categorizar/echeita-defiende-ante-el-congreso-una-reforma-profunda-para-avanzar-hacia-la-educacion-inclusiva/>
- Falcón, A., Jiménez, A. y Urchaga, J. D. (2019). El programa bilingüe MECD-British Council, más de dos décadas de innovación educativa. *Papeles salmantinos de educación*, 23, 83-105. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/216260/Falc%c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ferrer Esteban, G. (2015). *Quines estratègies d'agrupament milloren els resultats de l'alumnat?* Presentació, Fundació G. Agnelli i del Grup Interdisciplinar de Polítiques Educatives (UB).
- Gortazar, L. y Taberner, PA (2020). La Incidencia del Programa Bilingüe en la Segregación Escolar por Origen Socioeconómico en la Comunidad Autónoma de Madrid: Evidencia a partir de PISA. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(4), 219–239. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.009>
- Guédez, V. (2005). La diversidad y la inclusión: Implicaciones para la Cultura y la Educación. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 6(1), 107-132.
- Hamers, JF, y Blanc, MHA (2000). *Bilinguality and Bilingualism (2nd Edition)*. Cambridge University Press.
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en educación médica*, 2(8), 211-216. <https://www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica-343-articulo-un-acercamiento-metodos-mixtos-investigacion-S2007505713727145>
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E. y Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings?, *Educational Research Review*, 10, 133-149. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002>
- Lázaro, A. (2007). Enseñanza de la lectura a través de phonics en el aula de Lengua Extranjera en Educación Primaria. *Porta Linguarum*, 8, 153-167. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/31625>

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado [BOE]*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín Oficial del Estado [BOE]*, 294, de 6 de diciembre de 2018. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2018-16673>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado [BOE]*, 340, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Lorenzo, F. y Rodríguez, L. (2014). Onset and expansion of L2 cognitive academic language proficiency in bilingual settings: CALP in CLIL. *System*, 47, 64-72. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.09.016>
- Martín-Pastor, E. y Durán, R. (2019). La inclusión educativa en los programas bilingües de educación primaria: un análisis documental. *Revista Complutense de educación*, 30 (2), 589-604. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.57871>
- Meneses, J. (2016). *El cuestionario*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.d.). Web oficial del Programa Educativo Bilingüe (PEB). <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/british-council/programa.html>
- Murillo, F., Almazán, A y Martínez-Garrido, C. (2020). La elección de centro educativo en un sistema de cuasi-mercado escolar mediado por el programa de bilingüismo. *Revista Complutense de educación*, 32 (1), 88-97. <https://doi.org/10.5209/rced.68068>
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas.
- Onrubia, J. (2010). La atención a la diversidad en la educación secundaria. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp. 173-189). Graó.
- Páramo, P., Ortega, X. y Rodríguez, L. (2017). Aspectos éticos en la investigación social. En P. Páramo (Comp.). *La Investigación en Ciencias Sociales. Técnicas de recolección de la información*. Universidad Piloto de Colombia.
- Pegalajar Palomino, MC y Colmenero Ruiz, MJ (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>

- Porto, M., Bolarín, MJ y Lova, M. (2020). Programas bilingües en centros de Educación Primaria, ¿qué dicen los docentes implicados en su desarrollo? *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 339-362. <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.452951>
- Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos). *Diario Oficial de la Unión Europea [DOUE]*, 119, de 4 de mayo de 2016. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-2016-80807>
- Resolución de 15 de junio de 2020, de la Secretaría General Técnica, por la que se publica el Convenio con la Delegación en España de la Fundación British Council, para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas. *Boletín Oficial del Estado [BOE]*, 174, de 23 de junio de 2020. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-6611
- Rosales-Marín, C. (2015). Cómo transformar el aula de integración en aula de inclusión. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 1(2). 14-24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574661395005>
- Santos-Menezes, E. y Juan-Garau, M. (2013). Análisis de la relación entre el modelo formativo de aprendizaje del inglés AICLE y Enseñanza Formal y la ansiedad. *Revista española de lingüística aplicada*, 26, 457-474. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4597695>
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 3 (11), 71-85. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Siepmann, P. y Pérez-Cañado, ML (2020). Catering to Diversity in CLIL. *Anglistik*, 33(1), 203-222. <https://doi.org/10.33675/ANGL/2022/1/16>
- Simón, C., Echeita, G., Mena, M., Moreno, A., Márquez, C., Fernández, M., y Pérez, E. (mayo, 2016). *De las adaptaciones curriculares al diseño universal para el aprendizaje y la instrucción: un cambio de perspectiva*. [Presentación de paper]. Congreso accesibilidad, ajustes y apoyos. Proyecto "Madrid sin barreras: discapacidad e inclusión social". Universidad Carlos III, Madrid, España. <https://www.researchgate.net/publication/307560426>
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Narcea.
- Tharp, RG, Estrada, P., Stoll-Dalton, S. y Yamauchi, LA (2002). *Transformar la enseñanza: excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Paidós.
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18066>

UNESCO (2016). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030, Guía*. UNESCO. https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_0.pdf

Unión Europea (7 junio 2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza. *Diario Oficial de la Unión Europea [DOUE], C/195/1*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0607%2801%29>

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications.

ANEXO I: ANÁLISIS DAFO

Matriz DAFO

	ANÁLISIS INTERNO	ANÁLISIS EXTERNO
	PUNTOS FUERTES	OPORTUNIDADES
ASPECTOS POSITIVOS	<p>Profesorado motivado, joven y dispuesto a trabajar en equipo y de forma colaborativa. Cohesión del Claustro.</p> <p>Departamento de Orientación dinamizador en todos los aspectos relacionados con la inclusión.</p> <p>Equipo directivo preocupado por la mejora de la calidad inclusiva del centro.</p> <p>Alumnado trilingüe y habituado a trabajar por proyectos (Programa British).</p> <p>Familias implicadas (línea bilingüe) y concienciadas con la educación de sus hijos/as.</p> <p>Programas de apoyo variados ofrecidos en el centro: PROA+, refuerzo vespertino, etc.</p> <p>Programas varios no relacionados con el apoyo: Erasmus+, inmersiones, Rutas científicas y literarias, etc.</p>	<p>Posibilidad de constitución de actividades formativas Grupos de Trabajo, Seminarios y Proyectos de Formación en centro reconocidos por la Administración Educativa.</p> <p>Recursos de personal externos aportados por la Ciudad a través de convenio: sanitarios, maestros, técnicos, integradores y trabajadores sociales.</p> <p>Amplia variedad de actividades extraescolares gratuitas ofrecidas por instituciones varias: Ciudad, ONGs, Administraciones públicas, etc.</p>
	PUNTOS DÉBILES	AMENAZAS
ASPECTOS NEGATIVOS	<p>Aulas mal acondicionadas para el calor.</p> <p>Ratios elevadas en algunos grupos bilingües y en muchos no del programa.</p> <p>Nulas actuaciones de docencia compartida.</p> <p>Patios de recreo pequeños lo que obliga a separar al alumnado por zonas dado su gran número.</p> <p>Elevado número de sanciones relacionadas con la convivencia (partes) en los grupos no bilingües.</p> <p>Escasa formación docente relacionada con la temática inclusiva.</p> <p>Necesidad de reestructuración y adaptación de la oferta formativa bilingüe usando tanto la LOMLOE y teniendo en cuenta la opinión de los docentes y el alumnado. Diversificación de la oferta.</p> <p>Actualización de documentos institucionales del centro en relación con la inclusión.</p> <p>Familias de recursos económicos limitados.</p>	<p>Elevada preocupación del alumnado por sus escasas posibilidades laborales futuras (desempleo elevado).</p> <p>Elevada preocupación del alumnado y profesorado del programa por la desaparición de este por descenso de matriculación.</p> <p>Elevado número de guardias de patio/aula del profesorado debido a controlar mejor los problemas de convivencia.</p> <p>Falta de horario oficial del profesorado para dedicación a programas/proyectos.</p> <p>Profesorado no estable (interino).</p> <p>La administración educativa no permite la matrícula de alumnado externo a la red de CEIP del centro en la línea bilingüe.</p>

Tabla Resumen

ANÁLISIS EXTERNO		
ANÁLISIS INTERNO	OPORTUNIDADES	AMENAZAS
PUNTOS FUERTES	<p>Distribución de los recursos humanos aportados por la Ciudad de cara a favorecer la inclusión.</p> <p>Realización de actividades extraescolares ofertadas por instituciones varias que favorezcan la inclusión.</p> <p>Constitución de Grupos de Trabajo, Seminarios o Proyectos de Formación en centro con actuaciones formativas relacionadas con la inclusión: docencia compartida, trabajo cooperativo, revisión de la documentación institucional, oferta educativa bilingüe, etc. Con el apoyo del departamento de orientación, el equipo directivo o docentes de la línea bilingüe con alumnado según el caso.</p> <p>Participación en proyectos que involucren al alumnado y al profesorado en acciones inclusivas al tener soporte del equipo directivo, profesorado y alumnado motivado (línea bilingüe): Erasmus+, etc.</p> <p>Familias de alumnado de los grupos bilingües pueden hacer de enlace o embajadoras hacia otras familias menos participativas de su mismo barrio por ser vecinos/as.</p>	<p>Introducir actividades en la práctica diaria que favorezcan el cambio de mentalidad del alumnado hacia un futuro con posibilidades tanto académicas como de empleabilidad.</p> <p>Revisión del horario del profesorado por parte del equipo directivo para reducir el número de guardias y garantizar horario extra complementario dedicado a programas y proyectos evitando descompensación entre docentes.</p> <p>Favorecer el clima positivo de cohesión del Claustro que genere que los docentes interinos repitan centro el curso siguiente. A través de actividades entre el profesorado tanto dentro como fuera del centro: comidas, encuentros, formación conjunta, etc.</p>
PUNTOS DÉBILES	<p>Distribución de los grupos clase en función de su ratio en base a orientación norte o sur para mitigar los efectos de las altas temperaturas. Al estar en centro en una colina un lateral es más fresco que otro porque el sol no le da de forma constante.</p> <p>Posible organización del horario del centro con recreos escalonados reduciendo la dispersión del alumnado en patios diferenciados.</p> <p>Puesta en marcha de actuaciones dirigidas a la mejora de la convivencia: planes o programas (mediación, etc.) y actividades asociadas.</p>	<p>Solicitud de fondos a la administración educativa para transformar progresivamente los ventanales de las aulas y las persianas ya que estas conservan el calor e incluso temprano en la mañana en invierno en ellas se da efecto invernadero.</p> <p>Solicitud de cupo extra de profesorado a la administración educativa que permita la realización de actuaciones de docencia compartida, así como reducción de las ratios elevadas.</p> <p>Solicitud a la administración educativa y al servicio de inspección de la revisión de los protocolos de admisión que permitan que alumnado no de los CEIP adscritos pueda unirse al programa bilingüe evitando su desaparición por falta de matrícula.</p>

ANEXO II: CUESTIONARIO

El presente cuestionario forma parte de un trabajo académico de investigación de la UVIC - Universidad Central de Cataluña sobre la percepción del profesorado respecto a la enseñanza bilingüe y la inclusión educativa.

Cláusula de confidencialidad:

La información obtenida será tratada de forma totalmente anónima de acuerdo con la Ley de Protección de datos. Para proteger tu confidencialidad se identificará a los y las participantes con un código numérico de forma que sólo los investigadores tendrán acceso a ellos. Los datos serán utilizados con finalidad de investigación. Además:

1. La participación en el estudio es totalmente voluntaria y puedes retirarte en cualquier momento, sin justificación previa ni perjuicio para ti.
2. La información que compartas será confidencial.
3. Tus datos serán codificados y posteriormente eliminados.

La duración aproximada de respuesta al cuestionario será de 45-60 minutos.

Nos ponemos a tu disposición para resolver cualquier duda que pueda surgir. Puedes contactar conmigo a través del correo electrónico: cuestionariobilinguinclusion@gmail.com

Muchas gracias por tu colaboración

Enlace: <https://forms.gle/XMJyDwy1kakXdwfPA>

BLOQUE 1: Perfil del encuestado/a

*. Rango de edad:

a) Menos de 25 años b) de 25 a 30 años c) de 31 a 45 años d) de 46 a 60 años e) Más de 60 años

*. Sexo: a) Hombre b) Mujer c) Persona no binaria

*. Experiencia profesional:

a) Menos de 5 años b) de 5 a 9 años c) de 10 a 20 años d) Más de 20 años

*. Especialidad docente: _____

*. Años de experiencia en el programa bilingüe: _____

BLOQUE 2: Inclusión educativa

1. ¿Cómo definirías la inclusión educativa? _____

2. ¿Cuál es tu grado de acuerdo ante las siguientes afirmaciones sobre la inclusión educativa? Siendo 1 totalmente de acuerdo y 5 totalmente en desacuerdo.

*. La inclusión educativa supone fundamentalmente la atención al alumnado con dificultades de aprendizaje sobre contenidos escolares concretos y/o trastornos del desarrollo.

1) Totalmente de acuerdo 2) De acuerdo 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4) En desacuerdo 5) Totalmente en desacuerdo

*. La inclusión educativa consiste en dar respuesta y atender de forma efectiva a toda la diversidad del alumnado.

1) Totalmente de acuerdo 2) De acuerdo 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4) En desacuerdo 5) Totalmente en desacuerdo

*. La inclusión educativa favorece la igualdad de oportunidades y la conciencia democrática.

1) Totalmente de acuerdo 2) De acuerdo 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4) En desacuerdo 5) Totalmente en desacuerdo

*. La inclusión educativa es un proceso que actúa sobre aquellos elementos que limitan el acceso, permanencia, participación o aprendizaje del alumnado.

1) Totalmente de acuerdo 2) De acuerdo 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4) En desacuerdo 5) Totalmente en desacuerdo

3. ¿Consideras que tus compañeros/as de centro comparten tus concepciones sobre la inclusión educativa?

a) Sí b) No c) No sabría responderlo

3.1. Si has respondido Sí en la pregunta anterior, ¿en qué dos aspectos consideras que estaríais más de acuerdo? _____

3.2. Si has respondido No en la pregunta anterior, ¿en qué dos aspectos consideras que habría más discrepancias? _____

4. ¿Qué dos aspectos identificas como claves para promover el desarrollo de la inclusión en los centros educativos? _____

5. ¿Qué dos aspectos identificas como claves para dificultar la inclusión en los centros educativos?

6. ¿Has realizado actividades de formación permanente docente específicas sobre inclusión?

a) Sí b) No c) No sabría responderlo

6.1. Si has respondido Sí en la pregunta anterior, ¿puedes identificar una o dos temáticas concretas?

7. Consideras necesaria una formación específica docente en temática inclusiva para mejorar tu práctica.

a) Sí b) No c) No sabría responderlo

7.1. Si has respondido Sí en la pregunta anterior, ¿sobre qué temáticas o temáticas concretas?

8. ¿Consideras que tus compañeros/as del programa bilingüe comparten tu concepto de inclusión educativa?

a) Sí b) No c) No sabría responderlo

8.1. ¿Por qué? _____

BLOQUE 3: Programa bilingüe

--- Sección 1: metodología y organización docente ---

9. ¿Cuál es tu grado de acuerdo ante las siguientes afirmaciones sobre el programa? Siendo a) totalmente de acuerdo y e) totalmente en desacuerdo

*. El programa favorece la utilización de recursos materiales y tecnológicos diversos en la práctica diaria adaptados a las necesidades de aprendizaje de todo el alumnado.

1) Totalmente de acuerdo 2) De acuerdo 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4) En desacuerdo 5) Totalmente en desacuerdo

*. El programa favorece la utilización de entornos diferenciados del centro donde realizar la práctica diaria.

1) Totalmente de acuerdo 2) De acuerdo 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4) En desacuerdo 5) Totalmente en desacuerdo

*. El programa facilita el trabajo colaborativo entre el profesorado.

1) Totalmente de acuerdo 2) De acuerdo 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4) En desacuerdo 5) Totalmente en desacuerdo

*. El programa favorece la utilización de metodologías de aprendizaje diversas (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, ...).

1) Totalmente de acuerdo 2) De acuerdo 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4) En desacuerdo 5) Totalmente en desacuerdo

*. El programa favorece la realización de actividades de formación permanente docente relacionadas con la inclusión y la atención a la diversidad.

1) Totalmente de acuerdo 2) De acuerdo 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4) En desacuerdo 5) Totalmente en desacuerdo

*. Se contemplan actuaciones de mejora del programa mediante la opinión del profesorado.

1) Totalmente de acuerdo 2) De acuerdo 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4) En desacuerdo 5) Totalmente en desacuerdo

*. Para favorecer la inclusión en el programa considero necesaria la coordinación/colaboración entre docentes.

1) Totalmente de acuerdo 2) De acuerdo 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4) En desacuerdo 5) Totalmente en desacuerdo

*. Para favorecer la inclusión en el programa considero necesario el liderazgo del equipo directivo.

1) Totalmente de acuerdo 2) De acuerdo 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4) En desacuerdo 5) Totalmente en desacuerdo

*. Para favorecer la inclusión en el programa considero necesaria la participación del equipo directivo.

1) Totalmente de acuerdo 2) De acuerdo 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4) En desacuerdo 5) Totalmente en desacuerdo

10. ¿Qué periodicidad consideras necesaria para reuniones de coordinación/colaboración docente?

a) semanal b) quincenal c) mensual d) trimestral

--- **Sección 2: aplicación y práctica en el aula** ---

11. ¿Cuál es tu grado de acuerdo ante las siguientes afirmaciones sobre cómo se aplica el programa en el aula y en el centro? Siendo 1 totalmente de acuerdo y 5 totalmente en desacuerdo.

*. Se proporcionan medidas de apoyo suficientes y diversificadas, ajustadas a las necesidades de aprendizaje de todo el alumnado (desde las más generales a las más intensivas o específicas) al alumnado dentro del programa.

1) Totalmente de acuerdo 2) De acuerdo 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4) En desacuerdo 5) Totalmente en desacuerdo

*. El programa favorece la realización de actividades que fomentan la interculturalidad y el conocimiento mutuo.

1) Totalmente de acuerdo 2) De acuerdo 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4) En desacuerdo 5) Totalmente en desacuerdo

*. Se realizan actividades conjuntas entre el alumnado del programa y alumnado que no pertenece al programa.

1) Totalmente de acuerdo 2) De acuerdo 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4) En desacuerdo 5) Totalmente en desacuerdo

*. El programa tiene en cuenta la diversidad de conocimientos, habilidades, estrategias y motivaciones del alumnado.

1) Totalmente de acuerdo 2) De acuerdo 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4) En desacuerdo 5) Totalmente en desacuerdo

*. El programa contempla estrategias propias de la evaluación inclusiva (autoevaluación, coevaluación, contextualización, uso de múltiples instrumentos, enfoque cualitativo, ...).

1) Totalmente de acuerdo 2) De acuerdo 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4) En desacuerdo 5) Totalmente en desacuerdo

*. Los aprendizajes que promueve el programa tienen un carácter comprensivo, crítico y multidisciplinar.

1) Totalmente de acuerdo 2) De acuerdo 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4) En desacuerdo 5) Totalmente en desacuerdo

--- Sección 3: percepción sobre seguimiento y abandono ---

12. Identifica entre 2 y 4 criterios de incorporación de alumnado al programa en Secundaria.

13. Existe un plan de acogida para el alumnado recién ingresado en el programa.

1) Totalmente de acuerdo 2) De acuerdo 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4) En desacuerdo 5) Totalmente en desacuerdo

14. Existe un plan de acogida para las familias del alumnado recién ingresado en el programa.

1) Totalmente de acuerdo 2) De acuerdo 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4) En desacuerdo 5) Totalmente en desacuerdo

15. ¿Cómo consideras la tasa de abandono del programa en la etapa de ESO?

1) Muy elevada 2) Elevada 3) Indiferente 4) Baja 5) Muy baja

16. Se proporcionan medidas de apoyo concretas al alumnado para evitar el abandono temprano del programa en la etapa de ESO en horario lectivo.

1) Totalmente de acuerdo 2) De acuerdo 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4) En desacuerdo 5) Totalmente en desacuerdo

17. Escribe algún ejemplo de medida de apoyo asociado en horario lectivo. _____

18. Se proporcionan medidas de apoyo al alumnado para evitar el abandono temprano del programa en la etapa de ESO fuera del horario lectivo.

1) Totalmente de acuerdo 2) De acuerdo 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4) En desacuerdo 5) Totalmente en desacuerdo

19. Escribe algún ejemplo de medida de apoyo asociado fuera del horario lectivo. _____

20. Las medidas de apoyo al alumnado para evitar el abandono temprano del programa se ofrecen en todos los cursos de la etapa.

a) Sí b) No c) No sabría responderlo

21. ¿Qué 2-3 motivos consideras determinantes en el abandono del programa? _____

22. ¿Qué 2-3 acciones consideras determinantes para el seguimiento del programa? _____

--- Sección 4: participación alumnado y familias ---

23. ¿Cuál es tu grado de acuerdo ante las siguientes afirmaciones sobre la participación del alumnado y las familias? Siendo 1 totalmente de acuerdo y 5 totalmente en desacuerdo.

*. Se considera la opinión del alumnado para la mejora del programa mediante instrumentos o herramientas adecuadas.

1) Totalmente de acuerdo 2) De acuerdo 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4) En desacuerdo 5) Totalmente en desacuerdo

*. Las familias del alumnado del programa participan de forma activa en la vida diaria del centro.

1) Totalmente de acuerdo 2) De acuerdo 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4) En desacuerdo 5) Totalmente en desacuerdo

*. Se organizan actividades específicas dirigidas a las familias del alumnado del programa en el centro.

1) Totalmente de acuerdo 2) De acuerdo 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4) En desacuerdo 5) Totalmente en desacuerdo

*. Las familias del alumnado del programa participan únicamente en lo relacionado con los resultados académicos del alumnado.

1) Totalmente de acuerdo 2) De acuerdo 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4) En desacuerdo 5) Totalmente en desacuerdo

*. Las familias del alumnado del programa son un recurso esencial para el centro.

1) Totalmente de acuerdo 2) De acuerdo 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4) En desacuerdo 5) Totalmente en desacuerdo

*. Se realizan actividades conjuntas entre las familias del alumnado del programa y alumnado que no pertenece al programa.

1) Totalmente de acuerdo 2) De acuerdo 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4) En desacuerdo 5) Totalmente en desacuerdo

--- **Sección 5: conclusiones: puntos fuertes, débiles y mejoras** ---

24. Detalla un punto fuerte que consideres asociado al programa. _____

25. Detalla un punto débil que consideres asociado al programa. _____

26. Detalla un aspecto de mejora que consideres asociado al programa. _____

ANEXO III: SOLICITUD DE COLABORACIÓN

Estimados/as compañeros/as,

Para aquellos/as componentes del Claustro del Centro que formáis o hayáis formado parte del equipo docente del programa bilingüe. Como parte de un estudio de investigación de la UVIC - Universidad Central de Cataluña sobre la percepción del profesorado respecto a la enseñanza bilingüe y la inclusión educativa. Solicitamos vuestra colaboración cumplimentando el cuestionario en formato formulario de Google al que podéis acceder mediante el enlace siguiente:

<https://forms.gle/XMJyDwy1kakXdwfPA>

Tal y como se refleja al inicio del cuestionario no es necesario introducir ningún dato identificativo y todas las respuestas serán tratadas de forma anónima y confidencial y únicamente a efectos específicos de dicho estudio.

Muchas gracias por vuestra colaboración.