

Percepciones del profesorado sobre la implementación de AICLE en la Región de Murcia

ANA ISABEL GARCÍA ABELLÁN
Universidad Católica San Antonio de Murcia

Received: 20 January 2022 / Accepted: 20 June 2022

DOI: 10.30827/portalin.vi38.23771

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

ABSTRACT: Este artículo resume los resultados obtenidos de una investigación sobre la percepción del profesorado sobre diversos aspectos relacionados con la implementación del Programa Bilingüe en la Región de Murcia (España). El estudio se aborda desde tres dimensiones: lingüística, cognitiva y afectiva. La metodología que se emplea fue de corte cuantitativo, a través de cuestionarios que fueron realizados por 70 profesores de Educación Primaria y analizados descriptiva e inferencialmente. Los resultados están en consonancia con los de otros estudios de percepciones similares y sugieren que existe una relación entre las creencias del profesorado y variables como la experiencia docente y la formación en AICLE.

Palabras clave: bilingüismo, AICLE, percepciones, profesorado, metodología.

Teachers' Perceptions about the Implementation of CLIL within the Region of Murcia

RESUMEN: This article summarises the results obtained from research on teachers' perceptions about the implementation of the bilingual programme within the Region of Murcia (Spain). The project was approached from three dimensions: a linguistic, a cognitive and an affective dimension. A quantitative methodology was used by distributing questionnaires to 70 in-service Primary Education teachers and analysing them using descriptive and inferential statistics. The results are in line with those of other studies of this kind. They also suggest that there is a relationship between teachers' perceptions and variables such as teaching experience and teacher training in CLIL.

Key words: bilingualism, CLIL, perceptions, teachers, methodology.

1. INTRODUCCIÓN

Las percepciones del profesorado antes y durante la implementación de cualquier programa educativo son un factor relevante que puede influir positiva o negativamente en su desarrollo. En el caso de AICLE, los estudios de percepciones de los distintos agentes se plantearon, en un principio, en respuesta a la necesidad de ampliar las líneas de investigación de este enfoque que en sus comienzos estaban orientadas, en su mayoría, al análisis de los resultados de la adquisición de la lengua extranjera por parte de los alumnos, como se sugería en diversos artículos que planteaban agendas investigadoras (Coyle, 2007; Dalton-Puffer & Smit, 2013; Pérez-Cañado, 2011). Era necesario, por lo tanto, llevar a cabo estudios

rigurosos sobre las percepciones de los docentes para “identificar sus necesidades y encontrar soluciones a los problemas que encuentran en su práctica diaria” (Fontecha, 2009, p.16). Coyle et al. (2010) distinguen cuatro tipos de elementos de evaluación de los programas AICLE: evidencias de la práctica, afectivas, de los procesos y de los materiales y tareas. En el caso de las evidencias afectivas, ámbito donde se sitúa el estudio que se presenta en este artículo, los autores proponen recabar datos cualitativos y cuantitativos de los profesores a través de cuestionarios y entrevistas. Como estos investigadores afirman: “But the affective evidence (regarding motivation, anxiety and so on) is also very important. We need testimony from both learners and teachers, and from different points in the learning process” (p.137).

Fruto de este llamamiento a la investigación en factores afectivos fue la proliferación en la última década de los estudios de percepciones en AICLE (Coonan, 2007; Czura et al., 2009; Hüttner et al., 2013; Infante et al., 2009; Mehisto & Asser, 2007). En el contexto español se han llevado a cabo también este tipo de estudios (Alonso et al., 2008; Bernabé, 2013; Campillo et al., 2019; Díaz Pastor & Jiménez-Jiménez, 2020; Fernández & Halbach, 2011; Lancaster, 2016; Lorenzo et al., 2010; Oxbrow, 2018; Pavón & Alcalá, 2010; Pena & Porto, 2008; Pérez-Cañado, 2014; Pladevall-Ballester, 2015). Sin embargo, se considera relevante continuar realizando estudios de estas características centrados en las distintas comunidades autónomas puesto que, en España, debido a que parte de las competencias en Educación han sido cedidas por el gobierno a cada comunidad autónoma, se han desarrollado distintos modelos de enseñanza bilingüe. Como argumentan Ruiz de Zarobe & Lasagabaster (2010), los programas AICLE en las distintas comunidades autónomas españolas no son homogéneos en cuanto a normativa, recursos, implementación y formación del profesorado: “Due to this diversity, there are as many models as regions and no single blueprint exists to take root across the country”(Ruiz de Zarobe & Lasagabaster, 2010, p.IX).

Puesto que cada comunidad autónoma establece las líneas de acción de su propio programa bilingüe, sólo a través de estudios centrados en cada región podremos identificar las necesidades específicas del profesorado en cada contexto. Aunque presumiblemente muchas de ellas sean comunes, un análisis específico en cada región detectará las necesidades concretas, lo cual puede contribuir a posteriori a crear una imagen general de AICLE en España. Esta diversidad y la escasez de literatura sobre la implementación y puesta en marcha del programa bilingüe propio de la Región de Murcia justificarían la utilidad de este tipo de estudio basado en el contexto murciano. Además, como afirman Fernández et al. (2005) estos estudios nos permiten, por un lado, determinar los motivos del éxito o fracaso de un programa de estas características y, por otro, nos proveen de la información necesaria para desarrollar acciones educativas y diseñar herramientas didácticas basadas en necesidades reales y destinadas a facilitar la labor docente de los profesores.

En la primera parte de este artículo se describirá brevemente la evolución en materia de normativa de la Región de Murcia, mencionando también algunos estudios de investigación que se han llevado a cabo en esta comunidad autónoma. En la segunda se presentarán los datos del estudio llevado a cabo en esta región cuyo objetivo fue arrojar luz sobre las siguientes cuestiones:

1. ¿Cuáles son las percepciones del profesorado sobre los siguientes aspectos de la implementación del programa bilingüe?:
 - 1.1. Aspectos metodológicos: resultados de aprendizaje

- 1.2. Aspectos cognitivos: estrategias de aprendizaje
- 1.3. Aspectos afectivos: motivación del alumno

Finalmente, y a la luz de los resultados y conclusiones obtenidas, se llevarán a cabo algunas propuestas de mejora que, de ser tenidas en cuenta por la administración, podrían fortalecer el programa y dotarle de una mayor estabilidad tanto normativa como metodológica.

2. AICLE EN LA REGIÓN DE MURCIA

2.1. Evolución normativa

La Región de Murcia, donde se enmarca este estudio, es una comunidad autónoma monolingüe. Como en el caso de otras comunidades autónomas, el programa MECD-British Council fue el pionero en la implantación de la enseñanza bilingüe en el año 1996 en dos centros: CEIP Infante D. Juan Manuel, en Murcia y CEIP José María Lapuerta, en Cartagena (Campillo et al. 2019). Más adelante, en el curso 2009/2010 comienza el programa Colegios Bilingües Región de Murcia. La primera orden que recoge las directrices a seguir es la Orden del 25 de mayo de 2009, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la enseñanza bilingüe español-inglés para centros docentes de Educación Infantil y Primaria, se establece el programa Colegios Bilingües Región de Murcia y se aprueba la convocatoria de selección de centros para el curso 2009/2010. Es interesante remarcar la definición de enseñanza bilingüe que queda plasmada en la misma: “se entiende por enseñanza bilingüe la que permite impartir, al menos un tercio del horario lectivo semanal en lengua inglesa”. Para llegar al tercio del horario lectivo los centros debían impartir, además de la asignatura de Inglés como Lengua Extranjera, las asignaturas de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Artística y Educación Física.

Uno de los objetivos a medio plazo del programa era la implantación de forma gradual en la región la enseñanza bilingüe, de forma que cuando un centro es seleccionado, comienza su andadura en el primer curso de Ed. Primaria y cada año va sumando un curso más.

En la primera década de su implantación, sólo un número de nuevos centros establecido por la Consejería de Educación podía acceder al programa. Sin embargo, la previsión de la evolución del programa era que, a partir del curso 2018/2019, todos los centros educativos de la Comunidad de Murcia fueran bilingües. Como se verá, para que esto haya sido posible, tanto la definición de bilingüismo como la estructura del programa ha ido cambiando y adaptándose según las circunstancias, tratando de resolver, con mayor o menor éxito, las dificultades que iban surgiendo sobre la marcha.

Con respecto a la formación del profesorado, es necesario acreditar un nivel B2 en lengua inglesa para Ed. Primaria, pero sólo se exige realizar la formación metodológica que prevé el Plan de Formación a un número determinado de profesores según las unidades de cada centro: en los centros de hasta doce unidades, dos maestros, en los centros entre trece y dieciocho unidades, tres maestros y en los centros con más de dieciocho unidades, hasta cuatro maestros podían acceder al plan de formación. El

Plan de Formación preveía un curso de metodología AICLE de 100 horas para todo el profesorado seleccionado y un curso de formación en países de habla inglesa durante dos semanas, únicamente subvencionado para los profesores de centros públicos.

Sin embargo, esta definición es modificada en una posterior corrección de errores donde se redefine la enseñanza bilingüe como “la que permite impartir, al menos un cuarto del horario lectivo semanal en lengua inglesa”. Esta redefinición supone un cambio importante en la carga horaria bilingüe mínima del programa. Genesee (2008) define la educación bilingüe como aquella que tiene como objetivo fomentar la competencia bilingüe usando dos o más lenguas como medio de instrucción durante porciones significativas de plan de estudios. A continuación, clarifica que por “porciones significativas del currículum” se refiere al menos al 50% del plan de estudios por lo que, atendiendo a este criterio, un cuarto de la carga horaria no parece suficiente para garantizar un nivel mínimo de inmersión. No obstante, los programas AICLE son más flexibles en cuanto a la carga horaria se refiere. De hecho, Coyle et al. (2010) distinguen entre programas de instrucción extensiva, con al menos un 50% o más de la carga lectiva del currículum impartida en la lengua adicional y programas de instrucción parcial, donde pueden incluso impartirse menos del 5% del currículum. En cualquier caso, esta reducción de la carga lectiva supuso un impacto en la configuración del programa bilingüe en esta región.

La Orden de 23 de marzo de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se modifica la Orden de 25 de mayo de 2009, por la que se regula la enseñanza bilingüe español-inglés para centros docentes de Educación Infantil y Primaria, se establece el programa Colegios Bilingües Región de Murcia y se aprueba la convocatoria de selección de centros para el curso 2009/2010 modifica algunos aspectos de la anterior, añadiendo la posibilidad de que los centros abandonen el programa tras el primer año de implantación. La formación pasa de cien a ciento setenta horas y se divide en formación metodológica e inmersión lingüística a diferencia de que la inmersión no se lleva a cabo en un país de habla inglesa sino en España.

Después de dos años de implantación y con el fin de facilitar el acceso a nuevos centros se actualiza la normativa a través de la Orden de 18 de abril de 2011, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la enseñanza bilingüe español-inglés para centros docentes de Educación Infantil y Primaria y el Programa Colegios Bilingües Región de Murcia y se aprueban las bases reguladoras de sucesivas convocatorias de selección de centros. Esta orden incorpora un nuevo aspecto para garantizar la calidad del programa: la evaluación al final de la etapa de Ed. Primaria para comprobar el nivel adquirido de los alumnos. La formación pasa de 170 a 150 horas y se centrará en un curso sobre aspectos metodológicos de AICLE (que se menciona por primera vez puesto que en la primera orden se habla de enseñanza bilingüe en general sin especificar el enfoque AICLE), eliminando, por tanto, la parte de inmersión lingüística de la formación.

Tras una mínima modificación de la normativa en 2013, el siguiente cambio, esta vez más sustancial se lleva a cabo en el contexto del paso de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación conocida como LOE a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) y con el objetivo de dar un nuevo impulso a la enseñanza bilingüe en la región. Para ello el Programa CBM pasa a llamarse *Sistema de Enseñanza Bilingüe español-inglés* (SEBI) y se presenta su

regulación en la Resolución de 2 de junio de 2014, de la Directora General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad por la que se define el Programa Sistema de Enseñanza Bilingüe Español-Inglés en Educación Primaria y se convocan adscripciones de centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia para el curso 2014/2015. Se aprecia en esta nueva regulación una mejora en la claridad normativa y un mayor grado de especificidad, incorporando por primera vez un apartado de metodología, así como referencias a la atención a la diversidad y al uso de la lengua materna en las asignaturas impartidas en inglés. El programa SEBI se enmarca en la estrategia de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia llamada +Idiomas que pretende incorporar la enseñanza bilingüe en todos los centros educativos que impartan Educación Primaria antes del curso 2020/2021.

Como novedad, este sistema incorpora tres modalidades dependiendo del nivel de inmersión de inglés: inicial, intermedia y avanzada. En el modelo de inmersión inicial, además de las horas de la asignatura de Lengua Extranjera, se imparte el área de Ciencias de la Naturaleza en inglés. En el intermedio, aparte de las dos áreas del modelo básico, se imparten en inglés al menos una de las siguientes áreas: Educación Física, Educación Artística, Religión y Valores Cívicos y/o un área del bloque de libre configuración autonómica. Finalmente, la modalidad avanzada contempla la impartición de Ciencias de la Naturaleza, dos áreas de la modalidad intermedia, Ciencias Sociales y/o Matemáticas. También se abre la puerta a que las familias puedan decidir que sus hijos realicen la asignatura Ciencias de la Naturaleza en castellano. La metodología queda mejor definida, incorporando recomendaciones como el aprendizaje por tareas y proyectos, el aprendizaje cooperativo o el tratamiento positivo de los errores lingüísticos, entre otros aspectos. El uso de la lengua materna queda relegado a situaciones puntuales, sólo en los casos necesarios. En el apartado de evaluación del alumnado se recomienda centrarse más en instrumentos de evaluación que permitan a los alumnos demostrar no una acumulación de conocimientos, sino el uso de lo aprendido. No se permite evaluar áreas no lingüísticas basándose en estándares del área de inglés. Es decir, la evaluación de las áreas no lingüísticas debe centrarse en los contenidos de dichas áreas sin tener en cuenta errores de corte lingüístico.

La siguiente regulación es la Orden de 15 de junio de 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidad por la que se regula el sistema de enseñanza bilingüe Español-Inglés en la Educación Primaria, se aprueban las bases reguladoras de sucesivas convocatorias de selección de centros y se establece la denominación de “Colegios Bilingües de la Región de Murcia”. Esta orden es muy parecida a la anterior y surge, sobre todo, para unificar el sistema de enseñanza bilingüe, puesto que en ese momento confluyen dos tipos de centros, los que seguían el programa CBM según la Orden de 18 de abril de 2011 arriba mencionada y los adscritos a SEBI según la Orden de 2 de junio de 2014. A partir de esta nueva orden, todos los centros se llamarán Colegios Bilingües Región de Murcia. Incorpora también como novedad en el artículo 5, referido a la metodología, la necesidad de que los alumnos aprendan la terminología propia de las asignaturas tanto en español como en inglés.

En la actualidad, la Orden de 3 de junio de 2016, de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se regula el sistema de enseñanza en lenguas extranjeras en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, modificada por la Orden de 22 de junio

de 2017 y su correspondiente corrección de errores de 25 de abril de 2018 establecen el marco normativo actual que regula la enseñanza plurilingüe en la Región de Murcia. En esta orden la enseñanza bilingüe pasa de ser un programa educativo para conformar todo un *Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras* (SELE) cuyo ámbito abarca desde el segundo ciclo de Educación Infantil hasta Bachillerato en todos los centros educativos de la región ampliando, por tanto, los objetivos de la estrategia +Idiomas. Constituye un marco mucho más amplio que los anteriores, especificando los aspectos metodológicos en cada etapa y definiendo en mayor detalle las modalidades, que cambian tanto de nomenclatura como de carga lectiva con respecto a la orden anterior. En esta nueva regulación, las modalidades quedan finalmente definidas como básica, intermedia y avanzada. Aunque en un primer momento se describieron las modalidades en función del número de áreas impartidas, en la modificación de la Orden de 3 de junio se establecen dichas modalidades a partir de las horas de inmersión. En Ed. Infantil la modalidad básica establece que se utilizará la Primera Lengua Extranjera durante 60 minutos a la semana en el primer curso y 90 en los dos últimos cursos y la avanzada (no existe intermedia) entre 60 y 90 minutos al día. En Ed. Primaria las modalidades se definen de la siguiente forma: además del horario que la ley educativa prevé para la Primera Lengua Extranjera, en la básica se imparten en asignaturas no lingüísticas entre 1 y 2 horas semanales, en la intermedia entre 2,5 y 4,5 horas semanales y en la avanzada 5 o más horas semanales. En el caso de Ed. Secundaria y Bachillerato se habla de periodos lectivos. En esta etapa, además del horario de la Primera Lengua Extranjera, se imparten en la modalidad básica entre 1 y 2 periodos lectivos semanales en asignaturas no lingüísticas, entre 3 y 6 en la modalidad intermedia y más de 6 en la avanzada. En Bachillerato, pueden impartirse en lengua extranjera todas las materias de la etapa que no sean lingüísticas. Se recomienda además en esta etapa que las asignaturas no lingüísticas impartidas en lengua extranjera se cursen en un grupo específico. Sin embargo, se aconseja que se agrupen a los alumnos que cursan SELE con los que no lo hacen en aquellas materias que se impartan en español. Es probable que esta recomendación se haga para evitar algunas de las críticas más comunes que reciben los programas bilingües donde se les reprocha que se segrega a los alumnos y que los grupos bilingües son más elitistas o selectivos (Bruton, 2011; Paran, 2013).

Algunos aspectos de la anterior orden son eliminados, como el hecho de que las familias pudieran decidir en cada curso el idioma de impartición de las Ciencias Naturales (español-inglés) y que dicha decisión pudiera ser modificada para cada curso escolar. Otros aspectos, sin embargo, se matizan como las referencias que, en el apartado de Metodología de la orden del 15 de junio, de 2015, se daban a la adquisición en castellano y en inglés de la terminología propia de las asignaturas no lingüísticas impartidas en lengua extranjera. En el artículo 3 de la nueva orden lo que antes era una recomendación ahora aparece como una obligación donde, además, se añade que ello debe promover la interrelación de los aprendizajes entre las diferentes asignaturas y la propuesta de lecturas de referencia en castellano. Y aparecen también por primera vez nuevos aspectos, sobre todo en el apartado de Metodología, donde se ofrecen orientaciones específicas para cada etapa.

En las orientaciones para Educación Infantil, es interesante destacar que, además de las propias sobre las características de esta etapa, como el aprendizaje a través del juego,

el movimiento, la imitación o de actividades globalizadas, se menciona “el cuidado en los modelos de pronunciación utilizados por el docente en los primeros contactos con la nueva lengua, de modo que el nuevo sistema fonológico quede asimilado lo mejor posible, aprovechando la facilidad de los niños a edades tan tempranas”. Aunque no se hace referencia específicamente al uso de programas basados en *Phonics*, quizás el hecho de que se comience a prestar atención al sistema fonológico sea un primer paso para futuras incorporaciones de esta metodología en el marco legislativo.

También aparecen por primera vez mencionados aspectos relativos al uso de las TIC, que, a pesar de ser una de las características de AICLE, sólo se mencionan en el apartado de Metodología relativo a la Ed. Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

A modo de conclusión y tras revisar los aspectos generales de las distintas regulaciones que han dado lugar al actual *Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras*, se puede percibir el intento de la Consejería de Educación por mejorar lo que comenzó siendo un programa educativo y que ha desembocado en todo un sistema de educación plurilingüe. Muchos aspectos de la normativa han mejorado considerablemente, sobre todo aquellos referidos a las orientaciones metodológicas.

Sin embargo, en lo relativo a la formación del profesorado quizás sería conveniente elevar el nivel de exigencia de la formación lingüística en Ed. Primaria y Secundaria (de B2 a C1) y requerir una formación mínima en AICLE a todo docente que imparta clase a través de este enfoque y que se incorpore al centro una vez pasado el primer año de implantación del programa bilingüe. En resumen, se debería procurar que todo docente que imparta clase en el programa bilingüe cuente con una certificación lingüística y metodológica.

2.2. Investigación en AICLE en la Región de Murcia

En la Región de Murcia quizás la investigación no sea aún tan abundante como en otras regiones, posiblemente por la incorporación más tardía del programa bilingüe a sus aulas. No obstante, se han llevado a cabo algunos estudios con el objetivo de conocer diversos aspectos del programa bilingüe en esta región.

Un ejemplo de ello es el estudio de Lova et al. (2013), quienes realizan una investigación para conocer la percepción del profesorado de Ed. Primaria de centros bilingües de la Región de Murcia sobre la formación y coordinación del profesorado, metodología y evaluación, resultados, recursos e incentivos y familias. Para ello se realizan entrevistas semiestructuradas a 14 profesores, quienes señalan que impartir clases a través de AICLE ha supuesto una mejora de la imagen del centro, un aumento de la coordinación del profesorado, actitudes positivas por parte del alumnado hacia la lengua inglesa y una mejora de su nivel de inglés. Sin embargo, también indican que trabajar en un proyecto bilingüe supone un aumento de la carga de trabajo y que no cuentan con incentivos.

Campillo et al. (2019) realizan un estudio de percepciones a través de un cuestionario y un foro de discusión distribuido a profesores de 1º y 2º de Ed. Primaria de centros bilingües que imparten las asignaturas de Ciencias Naturales y Sociales en el curso 2014-15. Se pretende recabar información sobre las prácticas docentes e identificar las líneas de actuación de los profesores en relación con aspectos como la coordinación

con los asistentes lingüísticos, las pautas metodológicas que siguen, los instrumentos de evaluación y aspectos susceptibles de mejora del programa bilingüe. Los resultados muestran que los docentes están satisfechos con el trabajo de los asistentes lingüísticos, sobre todo porque contribuyen a la motivación de los alumnos, a la mejora de las destrezas orales y al desarrollo de su conciencia intercultural. Las herramientas de evaluación más usadas en estas clases son las fichas de clase, exámenes escritos, presentaciones orales y los proyectos. Finalmente, los profesores encuestados indican que hay ciertos aspectos de mejora en el programa, como la disponibilidad de recursos, una mejora en la formación del profesorado AICLE y mayor coordinación entre los miembros de la comunidad educativa.

Finalmente, otro estudio relacionado con AICLE que tiene lugar en esta región es el de Campillo et al. (2020) cuyo objetivo es analizar hasta qué punto los docentes de programas bilingües promueven en sus clases el uso de los procesos cognitivos de orden superior definidos por Anderson & Krathwohl (2001). Los resultados sugieren que las habilidades de pensamiento que más se promueven en las clases de los docentes participantes en el estudio son las de orden inferior, aunque, como los propios investigadores indican, estos resultados necesitan complementarse con los de más estudios en este contexto.

3. METODOLOGÍA

Este estudio se llevó a cabo con un cuestionario anónimo y autoadministrado cuyos datos se recabaron del 25 de abril al 19 de mayo de 2016. El cuestionario fue revisado y validado por cuatro expertos en AICLE. A la validación por expertos se le añadió un análisis factorial confirmatorio siguiendo el Modelo de Ecuaciones Estructurales. Los cuestionarios se enviaron por correo electrónico a los coordinadores de los 255 colegios que en ese curso formaban parte del programa SELE. Se les pidió a los coordinadores que lo reenviaran al resto de profesores que formaban parte del programa bilingüe de su centro. Se recibieron 70 respuestas. Se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo e inferencial utilizando el software estadístico libre R en su versión 3.2.2 (2015-08-14) Fire Safety con el soporte del Servicio de Apoyo Estadístico (SAE) de la Universidad de Murcia.

El cuestionario contaba con 53 ítems divididos en cuatro secciones. En la primera sección se recaban los datos de corte sociodemográfico; en la segunda y tercera sección se abarcan aspectos metodológicos, cognitivos y afectivos con preguntas en escala Likert y cinco opciones de respuesta. La cuarta sección consta de cinco preguntas de respuesta abierta que se analizaron de forma cualitativa en un posterior estudio.

4. PARTICIPANTES

Los datos sociodemográficos revelan que el 81% de los respondientes son mujeres. La edad media de los participantes es de 41 años. El perfil académico que predomina es el de profesor especialista en inglés (88%) frente a un 12% de profesores con acreditación

lingüística. Con respecto a los años de experiencia docente, la media es de 15 años. La media de los años de experiencia como profesor AICLE es de 5. Esta media puede parecer escasa, pero hay que tener en cuenta que en el año en el que se llevó a cabo este estudio, el programa bilingüe sólo llevaba siete años de andadura en la Región de Murcia.

La mayor parte de los docentes cuenta con un nivel B2 del MCERL y un 80% de ellos ha recibido formación en AICLE. Entre los docentes que han recibido formación, el 75% ha atendido a más de 80 horas de cursos organizados principalmente por dos organismos: la Consejería de Educación y el Centro de Profesorado y Recursos.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se presentan los datos de las percepciones de los docentes estructurados en las siguientes categorías: percepción sobre aspectos metodológicos, lingüísticos, cognitivos y afectivos.

5.1. Percepciones sobre aspectos metodológicos de AICLE: resultados de aprendizaje

Los profesores consideran, por lo general, que AICLE es un buen enfoque para el aprendizaje de la lengua extranjera. En los ítems donde se pregunta si el enfoque AICLE ayuda a los alumnos al desarrollo de la lengua extranjera en sus destrezas (lectura, escritura, escucha y habla) y en aspectos como la gramática y el vocabulario en L2, todos los encuestados contestaron “bastante” o “siempre”. De esta forma, un 96% de profesores considera que AICLE ayuda bastante o siempre al desarrollo de la comprensión oral, un 90% opina igual de la comprensión escrita, un 88% de la expresión oral y un 78% de la expresión escrita. Por otro lado, un 91% considera que AICLE siempre o bastantes veces contribuye a la mejora de la pronunciación, un 71% opina igual sobre la competencia gramatical y un 96% considera AICLE beneficioso para la adquisición de vocabulario, como se aprecia en la siguiente figura donde se expresa el porcentaje de docentes encuestados que considera que AICLE fomenta cada una de las áreas del lenguaje que se indican en la leyenda.

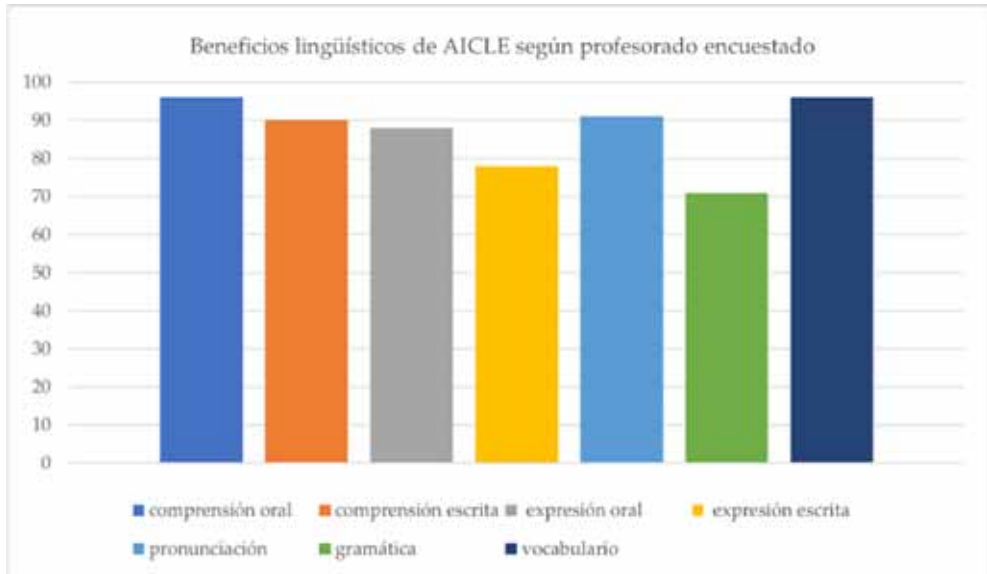


Figura 1. Beneficios lingüísticos de AICLE según profesorado encuestado

Cuando se pregunta si en AICLE se dedica más tiempo a las actividades de comprensión y expresión oral frente a las de comprensión y expresión escrita, las respuestas indican que casi el 70% de los profesores considera que se dedica más tiempo a las actividades de comprensión y expresión oral.

El análisis inferencial revela que existen diferencias significativas en el ítem 40 (los alumnos adquieren más vocabulario en L2 cuando aprenden a través de AICLE) según los años de experiencia docente con $K(2) = 6.5$ y un $p\text{-valor} \leq .05$. Las diferencias se dan entre el grupo de docentes con menos experiencia (de 1 a 5 años) y el grupo con más experiencia (más de 15 años), siendo estos últimos los que más valoran que AICLE favorece la adquisición del vocabulario, como se percibe en la siguiente figura. A pesar de estas diferencias entre los grupos, la mayoría valora bastante o totalmente este ítem.



Figura 2. Descriptivo ítem 40 (adquisición de vocabulario) según la variable Años de experiencia docente

También aparecieron diferencias significativas según la formación en AICLE en los ítems que se describen la tabla a continuación relacionados con la percepción de los resultados de aprendizaje.

Tabla 1. Diferencias significativas en la percepción de los resultados de aprendizaje en función de la variable Formación en AICLE

Ítem	U de Mann-Whitney	P-valor
I.35. Usar AICLE ayuda a los alumnos a mejorar su destreza de comprensión oral en L2	W = 514.5	p-valor ≤ .05.
I.36. Usar AICLE ayuda a los alumnos a mejorar su destreza de expresión oral en L2	W = 513.5	p-valor ≤ .05.
I.37. Usar AICLE ayuda a los alumnos a mejorar su destreza de comprensión escrita en L2	W = 543.5	p-valor ≤ .05.
I.38. Usar AICLE ayuda a los alumnos a mejorar su destreza de expresión escrita en L2	W = 532.5	p-valor ≤ .05.
I.39. Usar AICLE ayuda a los alumnos a mejorar su competencia gramatical en L2	W = 497	p-valor ≤ .05.
I.40. Los alumnos adquieren más vocabulario en L2 cuando aprenden a través de AICLE	W = 485.5	p-valor ≤ .05.
I.41. Usar AICLE ayuda a los alumnos a mejorar la pronunciación en L2	W = 496.5	p-valor ≤ .05.

En estos ítems, que hacen referencia a los resultados de aprendizaje que aporta AICLE en el desarrollo de la competencia comunicativa en sus distintos aspectos, el porcentaje de profesores con formación en AICLE que contestaron “bastante” o “siempre” es superior al de los profesores sin formación en AICLE. Al igual que en el apartado anterior, se podría establecer una relación entre las creencias de los profesores y el hecho de que cuenten o no con formación. Los profesores con formación en AICLE consideran que este enfoque es más beneficioso para el desarrollo de la competencia comunicativa que los que no cuentan con formación.

5.2. Percepciones sobre aspectos cognitivos: uso de estrategias de aprendizaje

Otro tipo de datos que arroja el cuestionario hace referencia a aspectos cognitivos. El 94% de los docentes considera que AICLE ayuda a los alumnos a desarrollar estrategias de aprendizaje en L2. Aparecen diferencias significativas en el ítem 42 (usar la metodología AICLE ayuda a los alumnos a adquirir estrategias de aprendizaje en L2) con $W = 551$ y un $p\text{-valor} \leq .05$ en función de la variable Formación en AICLE. En este caso, los docentes que cuentan con formación valoran en mayor medida el enfoque AICLE como útil para desarrollar estrategias cognitivas en L2.



Figura 3. Descriptivo ítem 42 (adquisición de estrategias de aprendizaje) según la variable Formación en AICLE

5.3. Percepciones sobre aspectos afectivos de AICLE: motivación del alumno

Un 74% considera que estudiar una asignatura en otro idioma a través de AICLE resulta más motivador para los estudiantes. Sin embargo, no hay un consenso general sobre el ítem que pregunta si los alumnos consideran más difícil estudiar una asignatura en L2 que en L1. En otros estudios de percepciones donde se ha consultado a los estudiantes, como en Alonso et al. (2008), estos han manifestado que estudiar una asignatura en lengua extranjera implica un esfuerzo adicional y más tiempo de estudio, sin embargo, resulta motivador por los beneficios que se obtienen de ello.

En el análisis inferencial de los ítems de esta sección se perciben también diferencias significativas en el ítem 44 (los alumnos están más motivados al estudiar otra asignatura en L2) según los años de experiencia docente con $K(2) = 11.69$ y un $p\text{-valor} \leq .05$. En este caso, las diferencias son llamativas que ya que casi un 80 % de los docentes con más de 15 años de experiencia y un 81 % de los que cuentan con entre 6 y 10 años consideran que AICLE es bastante o totalmente motivador para los alumnos. Sin embargo, sólo un 25% de los docentes con menos experiencia lo consideran bastante motivador y un 50% de los docentes con menor experiencia consideran poco representativo este ítem. Al igual que en ítem anterior, la experiencia docente favorece la percepción positiva de diversos aspectos de AICLE.

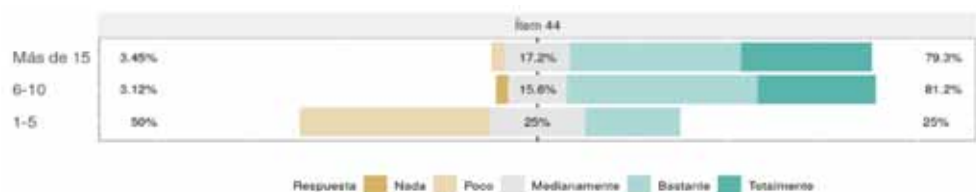


Figura 4. Descriptivo ítem 44 (motivación del alumno) en función de la variable Años de experiencia docente

En este ítem también aparecen diferencias significativas según los años de experiencia en programas bilingües entre los grupos de 0-2 años de experiencia y el resto de los grupos (entre 3 y 5 o más de 5 años de experiencia en proyectos bilingües). De nuevo, a mayor experiencia, mejor percepción sobre AICLE, en este caso, sobre sus efectos en la motivación del alumno.



Figura 5. Descriptivo ítem 44 (motivación del alumno) en función de la variable Años de experiencia en programas bilingües

Finalmente, se obtuvieron diferencias significativas en función de la variable Formación en AICLE en el ítem 44 con $W = 535.5$. En este caso, el 80% de los profesores que cuentan con formación en AICLE consideran este ítem bastante o totalmente representativo, frente a un 50% de los que no cuentan con formación en AICLE. De nuevo aparece la influencia de la formación en las creencias de los profesores sobre AICLE, lo cual concuerda con los resultados de otros estudios como Legarre (2022).



Figura 6. Descriptivo ítem 44 (motivación del alumno) en función de la variable Formación en AICLE.

6. CONCLUSIONES

Los datos recabados están en consonancia con otros estudios similares. Los beneficios lingüísticos percibidos por los docentes se confirman en estudios donde se evalúa la competencia lingüística de los alumnos AICLE (Admiraal et al., 2006; Lorenzo et al., 2010; Pérez-Cañado, 2018) entre otros muchos. Y la percepción de que para los alumnos es un enfoque más motivador que el tradicional también concuerda con los resultados de gran parte de los estudios sobre motivación en AICLE (revisión de la literatura al respecto en Lasagabaster & Doiz, 2017). Respecto al desarrollo de estrategias de aprendizaje y en línea con la percepción de los profesores en este estudio, Coyle (2006) remarca el potencial de AICLE para crear oportunidades de desarrollar estrategias como la resolución de problemas, el fomento de la confianza o la asunción de riesgos.

Aunque quizás lo más revelador en este estudio es la relación que aparece entre las creencias y la formación en AICLE, los años de experiencia docente en general y los años de docencia en AICLE, siendo los docentes más experimentados en estos tres ámbitos los que mejor valoran los aspectos analizados. Esto remarca, una vez más, la importancia de la formación metodológica de los docentes, puesto que la concepción que los profesores tienen de la enseñanza en general o de la didáctica de un programa

como el bilingüe, en particular, puede influir, muchas veces de forma inconsciente, en la forma en la que se preparan los materiales, se imparten las clases o en lo que el profesor espera de sus alumnos (Clark & Yinger, 1979; Wittrock, 1986), lo cual repercute de forma directa en la calidad de la enseñanza. Como Clark & Lampert (1986) apuntan:

If prospective teachers come to us with incomplete and partially mistaken pre-conceptions about teaching and its complexities, we should take account of these preconceptions as we attempt to influence their implicit theories about teaching (Clark & Lampert, 1986, p.30).

En consecuencia, como Campillo et al. (2019) afirman, para desarrollar el programa es conveniente prestar mayor atención a los grupos de profesores con más dificultad, como aquellos con menos experiencia o formación. Coincidimos también con la opinión de Campillo et al. (2019) y de Lova et al. (2013) en la necesidad de mejora de la formación del profesorado de esta región, a lo cual añadiríamos la obligatoriedad de dicha formación metodológica para todos los profesores que impartan clase en programas bilingües, incluyendo a los profesores auxiliares nativos. Es posible que una mayor exigencia en los requisitos del profesorado de programas bilingües pudiera afectar negativamente a la motivación del profesorado, teniendo en cuenta, además, el hecho de que de que trabajar en un proyecto bilingüe supone una carga adicional de trabajo. Esto podría ser evitado con ciertas compensaciones a los docentes que participan en el programa bilingüe que supongan un reconocimiento a su labor.

Con respecto a la mejora de la calidad normativa en las futuras órdenes reguladoras de SELE, sugerimos aplicar los Indicadores de Calidad Normativa (ICN) definidos en Rupérez et al. (2019), los cuales pueden suponer una guía de cara a futuras modificaciones de la normativa.

En conclusión, el auge de la investigación sobre AICLE en España responde a la necesidad de identificar fortalezas y debilidades en los programas bilingües para reforzar los puntos fuertes y ofrecer propuestas de mejora y soluciones en aquellos puntos débiles detectados. Sin embargo, implementar dichas propuestas es tarea de las administraciones educativas que nunca deben perder de vista que toda investigación y las acciones derivadas de ésta tienen como objetivo mejorar la educación de nuestros alumnos.

7. REFERENCES

- Admiraal, W., Westhoff, G., & De Bot, K. (2006). Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation*, 12(1), 75-93.
- Alonso, E., Grisaleña, J., & Campo, A. (2008). Plurilingual education in secondary schools: Analysis of results. *International CLIL Research Journal*, 1, 14.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Bernabé, M. M. (2013). The effects of CLIL from the perspective of in-service teachers in Salamanca (Castilla y León, Spain). *Educação y Formação*, 8, 200-217.
- Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39(4), 523-532.

- Campillo, J. M., Miralles, P., & Sánchez, R. (2020). CLIL teachers' views on cognitive development in primary education. *Palgrave Communications*, 6(1), 1-7. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0480-x>
- Campillo, J. M., Sánchez, R., & Miralles, P. (2019). Primary teachers' perceptions of CLIL implementation in Spain. *English Language Teaching*, 12(4), 149-156.
- Clark, C., & Lampert, M. (1986). The study of teacher thinking: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 37(5), 27-31.
- Clark, C. M., & Yinger, R. J. (1979). Teachers thinking. En P. Peterson & H. J. Walberg (Eds.), *Research on teaching concepts findings, and implications*. Mc Cuthan Publishing Corporation.
- Coonan, C. M. (2007). Insider views of the CLIL class through teacher self-observation-introspection. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 625-646. <https://doi.org/10.2167/beb463.0>
- Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. *Scottish Languages Review*, 13, 1-18.
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education*, 10(5), 543-562. <https://doi.org/10.2167/beb459.0>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (Eds.). (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Czura, A., Papaja, K., & Urbaniak, M. (2009). Bilingual education and the emergence of CLIL in Poland. En D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J. Frigols-Martín, S. Hughes, & G. Langé (Eds.), *CLIL practice: Perspectives from the field* (Vols. 172-178, p. 178). University of Jyväskylä.
- Dalton-Puffer, C., & Smit, U. (2013). Content and language integrated learning: A research agenda. *Language Teaching*, 46, 545-559.
- Díaz Pastor, M. D., & Jiménez-Jiménez, M. Á. (2020). Percepción de los agentes educativos sobre la enseñanza en contextos bilingües. *European Scientific Journal ESJ*, 16(41). <https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p79>
- Fernández, R., & Halbach, A. (2011). Analysing the situation of teachers in the Madrid bilingual project after four years of implementation. En Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra, & F. Gallardo del Puerto (Eds.), *Content and foreign language instructed learning. Contributions to multilingualism in European contexts* (pp. 241-270). Peter Lang.
- Fernández, R., Pena Díaz, C., García Gómez, A., & Halbach, A. (2005). La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: Las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, 3, 161-173.
- Fontecha, A. F. (2009). Spanish CLIL: Research and official actions. En Y. Ruiz de Zarobe & R. M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe* (Vol. 41, pp. 3-21). Multilingual Matters.
- Genesee, F. (2008). What do we know about bilingual education for majority language students? En *The Handbook of Bilingualism* (pp. 547-576). <https://doi.org/10.1002/9780470756997.ch21>
- Hüttner, J., Dalton-Puffer, C., & Smit, U. (2013). The power of beliefs: Lay theories and their influence on the implementation of CLIL programmes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 267-284. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777385>
- Infante, D., Benvenuto, G., & Lastrucci, E. (2009). The effects of CLIL from the perspective of experienced teachers. En D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J. Frigols-Martín, S. Hughes, & G. Langé (Eds.), *CLIL practice: Perspectives from the field* (pp. 156-163). University of Jyväskylä.

- Lancaster, N. (2016). Stakeholder's perspectives on CLIL in a monolingual context. *English Language Teaching*, 9(2), 148-177. <https://doi.org/0.5539/elt.v9n2p148>
- Lasagabaster, D., & Doiz, A. (2017). A longitudinal study on the impact of CLIL on affective factors. *Applied Linguistics*, 38(5), 688-712. <https://doi.org/10.1093/applin/amv059>
- Legarre, M. P. A. (2022). The Impact of CLIL Teacher Education on the Beliefs of In-service CLIL Teachers. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, 47-61. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi.21587>
- Lorenzo, F., Casal, S., & Moore, P. (2010). The effects of Content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418-442. <https://doi.org/10.1093/applin/amp041>
- Lova, M., Bolarín, M. J., & Porto, M. (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: Valoraciones de docentes. *Porta Linguarum: Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, 20, 253-268.
- Mehisto, P., & Asser, H. (2007). Stakeholder perspectives: CLIL programme management in Estonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 683-701. <https://doi.org/10.2167/beb466.0>
- Oxbrow, G. L. (2018). Students' perspectives on CLIL programme development: A quantitative analysis. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*. <https://doi.org/10.30827/Digibug.54026>
- Pavón, V., & Alcalá, F. D. R. (2010). Teachers' concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programmes. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras*, 14, 45-58.
- Pena, C., & Porto, M. D. (2008). Teacher beliefs in a CLIL education project. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*. <https://doi.org/10.30827/Digibug.31786>
- Pérez-Cañado, M. L. (2011). CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341.
- Pérez-Cañado, M. L. (2014). Teacher training needs for bilingual education: In-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 266-295. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.980778>
- Pérez-Cañado, M. L. (2018). CLIL and educational level: A longitudinal study on the impact of CLIL on language outcomes. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, 29, 51-70.
- Pladevall-Ballester, E. (2015). Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: Students', teachers' and parents' opinions and expectations. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 45-59.
- Ruiz de Zarobe, Y., & Lasagabaster, D. (2010). The emergence of CLIL in Spain: An educational challenge. En *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Cambridge Scholars Publishing.
- Rupérez, F. L., da Cruz, X. G., García, I., & Benítez, V. V. (2019). *Evaluación comparada de la calidad normativa de los programas de enseñanza bilingüe en España: Evidencias y recomendaciones*. Universidad Camilo José Cela.
- Wittrock, M. C. (Ed.). (1986). *Handbook of research on teaching* (3rd edition). Macmillan Publishing Ltd.