

PROGRAMA de EDUCACIÓN BILINGÜE en ESPAÑA Informe de la evaluación

Resultados de la investigación independiente
sobre el Programa de Educación Bilingüe
del Ministerio de Educación y
el British Council en España

Alan Dobson

María Dolores Pérez Murillo

Richard Johnstone



Editado por Richard Johnstone



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIE)

BRITISH COUNCIL, ESPAÑA

© 2010 Secretaría General Técnica.
Subdirección General de Documentación y Publicaciones
Ministerio de Educación

© 2010 British Council, España

www.educacion.es
www.britishcouncil.es

Diseñado por Charo Villa
NIPO: 820-10-477-2
ISBN: 978-84-369-4991-9
Depósito Legal: M.16.053-2011
Imprime: Gráficas Muriel, S.A.

ÍNDICE

Prólogo del Ministerio de Educación	5
Prólogo del British Council	7
Agradecimientos	9
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	11
Publicaciones derivadas del estudio de evaluación	11
El PEB del estado español	12
La evaluación	16
CAPÍTULO 2: DESEMPEÑO EN EL AULA Y PRÁCTICAS EFECTIVAS	25
Estudio 1: Desempeño de los alumnos de 5º y 6º de Primaria en el aula	27
Estudio 2: Buenas prácticas en las clases de 5º y 6º de Primaria	35
Estudio 3: Desempeño de los alumnos de 1º y 2º de ESO en el aula	46
Estudio 4: Buenas prácticas en las clases de 1º y 2º de ESO	54
Estudio 5: Infantil y primer ciclo de Primaria	63
CAPÍTULO 3: LOGROS DE LOS ALUMNOS DEL BEP	71
Estudio 6: Inglés oral de los alumnos de 6º de Primaria	71
Estudio 7: Inglés escrito de los alumnos de 6º de Primaria	79
Estudio 8: Español escrito: alumnos del BEP comparados con alumnos ajenos al BEP	84
Estudio 9: Desempeño en un examen internacional	89
CAPÍTULO 4: PERCEPCIONES	95
Estudio 10: Percepciones de los alumnos de 6º de Primaria y 2º de ESO	95
Estudio 11: Percepciones de los padres de alumnos del BEP	109
Estudio 12: Percepciones de los profesores de Primaria	115
Estudio 13: Percepciones de los profesores de Secundaria	122
Estudio 14: Percepciones de los directores de CEIP	132
Estudio 15: Percepciones de los directores de IES	142
Estudio 16: Cuestiones relacionadas con la gestión del BEP	151
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES	
Retos y resultados	155
Logros	155

PEB. INFORME DE LA EVALUACIÓN

Buenas prácticas	156
Percepciones	156
Temas de reflexión para un futuro desarrollo	157
Factores asociados con los buenos resultados del BEP	158
Futuras investigaciones	159
EQUIPO INVESTIGADOR	161

PRÓLOGO

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

En 1996 el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council firmaron un convenio cuyo objetivo era desarrollar un currículo integrado en centros públicos españoles. De esta forma se ponía en marcha un novedoso programa que hacía llegar la educación bilingüe a los colegios. Esta experiencia, iniciada en 43 centros con 1.200 alumnos de tres y cuatro años, primero con timidez y después con más confianza, ha ido consolidándose en las distintas etapas de la enseñanza obligatoria.

Los resultados obtenidos y el interés generado por el Programa, tanto dentro como fuera de España, llevó al Ministerio de Educación y al British Council a encargar al profesor emérito Richard Johnstone OBE (Universidad de Stirling), en el año 2006, la realización de una evaluación externa e independiente que permitiera obtener datos objetivos sobre este Programa, que nos ayudasen en la permanente tarea de mejorar los servicios públicos que desde las administraciones públicas ofrecemos a los ciudadanos. El profesor Johnstone, junto con el Dr. Alan Dobson y la Dra. M.^a Dolores Pérez Murillo, han llevado a cabo durante tres años un detallado análisis de los distintos factores y agentes implicados en el Programa, y a todos ellos quiero manifestar, aprovechando este prólogo, el agradecimiento del Ministerio de Educación por su labor, en especial cuando han señalado aspectos susceptibles de mejora.

Estos resultados se publican ahora y permiten al Ministerio y al British Council avanzar en el desarrollo del programa y, al mismo tiempo, poner al alcance de otros profesionales ejemplos de buenas prácticas recogidos durante la evaluación.

Esperamos que su lectura sea de interés y utilidad tanto para expertos en la enseñanza de lenguas, como para el público en general interesado en la educación bilingüe.

Eduardo Coba Arango

Director del Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE).
Ministerio de Educación. Gobierno de España

PRÓLOGO

BRITISH COUNCIL

Es para mí un enorme placer presentarles este informe sobre los resultados de la evaluación independiente, realizada a lo largo de tres años, sobre el Programa de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación y el British Council. La educación bilingüe en inglés y español es una de las innovaciones más comentadas en el panorama de la educación actual, ya que involucra a unos 200.000 alumnos que cursan un currículo bilingüe desde los tres años, bien en los centros educativos participantes en este proyecto, bien en las versiones de este creadas por las administraciones autonómicas.

Esta evaluación ha sido liderada por un experto de renombre internacional dentro del campo de la educación bilingüe, el profesor emérito Richard Johnstone, de la Universidad de Stirling (Escocia). El profesor Johnstone ha trabajado mano a mano con un equipo compuesto por dos investigadores principales, la doctora M.^a Dolores Pérez Murillo, de la Universidad Complutense de Madrid, y el doctor Alan Dobson, antiguo inspector (HMI) de la Office for Standards in Education (OFSTED) de Inglaterra. Me gustaría felicitar desde aquí a Richard por su labor, y no me cabe la menor duda de que teniendo en cuenta la calidad de este equipo la investigación se convertirá en una referencia para quienes se interesen por la educación bilingüe en España e incluso en el resto del mundo.

Por último, me gustaría expresar un agradecimiento sincero y personal a Pilar Medrano (Ministerio de Educación) y a Teresa Reilly (British Council) por su energía y dedicación a la educación bilingüe y por su contribución al incremento del número de centros en los que se ha implantado el Programa, de 43 centros en 1996 a la enorme red de centros que existe en la actualidad.

Espero y deseo que nos sea posible seguir compartiendo esta visión con nuestros colaboradores del Ministerio de Educación; una visión orientada a proporcionar a los jóvenes españoles las mejores oportunidades de formarse para vivir satisfactoriamente en la España moderna y globalizada del siglo XXI.

Rod Pryde
Director del British Council

AGRADECIMIENTOS

Todos los miembros del equipo de evaluación consideramos un gran honor el que se nos haya confiado la responsabilidad de llevar a cabo este importante estudio.

Los resultados y conclusiones del estudio reflejan únicamente nuestro punto de vista, y están firmemente respaldados por los datos obtenidos a lo largo de la investigación. Quisiera hacer mención de la actitud de respeto absoluto hacia la independencia del equipo evaluador por parte del Ministerio de Educación y el British Council; al mismo tiempo, tanto mis colegas como yo deseamos expresar nuestro profundo agradecimiento hacia los representantes de estas entidades por su actitud en todo momento atenta y colaboradora.

Nuestra tarea consistía en recoger información de calidad sobre el Programa de Educación Bilingüe con el fin de determinar en qué medida estaba alcanzando sus objetivos, no en comparar el Programa con otros programas de educación bilingüe llevados a cabo en España u otros países. En España, las autoridades educativas están mostrando un altísimo interés hacia las diversas formas de educación bilingüe temprana, que se refleja en proyectos muy diversos con diferentes idiomas. Desde el equipo evaluador deseamos un gran éxito a todas estas iniciativas y, al mismo tiempo, deseamos establecer claramente que nuestro estudio no desea comparar las distintas iniciativas, y que se ciñe a los límites del Programa cuya evaluación nos fue confiada.

Los miembros del equipo estamos en deuda con un gran número de personas pertenecientes a colectivos muy diversos: equipos directivos de los centros, docentes, alumnos, padres de alumnos, representantes de las administraciones autonómicas, funcionarios dedicados a la investigación educativa y la formación del profesorado, y miembros de una prestigiosa institución examinadora (University of Cambridge International Examinations). Llevar a cabo una evaluación sobre centros educativos conlleva ciertas molestias inevitables; por ello, deseamos dar las gracias a todas las personas con las que hemos tenido contacto directo por la buena acogida y el interés hacia nuestro trabajo que han mostrado.

Mis últimas palabras de agradecimiento se dirigen a mis colegas Alan Dobson y Dolores Pérez Murillo, los investigadores del equipo evaluador, por la gran labor que han llevado a cabo al recoger y analizar datos, preparar los borradores de los informes y contribuir al éxito del estudio de mil maneras diferentes; y también quisiera expresar lo agradecido que estoy a Margaret Locke por su habilidad, tacto y paciencia al gestionar muchos de los contactos que hemos mantenido con los centros escolares.

PEB. INFORME DE LA EVALUACIÓN

Esperamos de todo corazón que el presente informe no solo resulte útil e interesante para las personas involucradas directamente en el Programa evaluado, sino también para cualquier persona interesada en la educación de los alumnos a través de las lenguas.

Profesor Emérito Richard Johnstone

Director de la evaluación independiente del Proyecto de Educación Bilingüe llevado a cabo en el estado español.

capítulo 1

INTRODUCCIÓN

Este capítulo introductorio consta de tres secciones:

- Breve apunte sobre las publicaciones derivadas del estudio de evaluación.
- Descripción del Programa de Educación Bilingüe llevado a cabo en el estado español (al que nos referiremos en lo sucesivo como PEB), que fue el objeto del estudio de evaluación.
- Características clave del estudio de evaluación.

PUBLICACIONES DERIVADAS DEL ESTUDIO DE EVALUACIÓN

Los principales textos que se publicarán como resultado de la evaluación del PEB son los siguientes:

- El presente **Informe de Evaluación**, en el que se describen el contexto en el que se realizó el estudio y sus resultados clave. Se trata de un texto destinado a un público amplio, que se publicará en forma de libro impreso con una tirada limitada, y se podrá asimismo descargar en internet¹.

El equipo evaluador ha considerado la importancia de publicar el **Informe de Evaluación** tanto en español como en inglés, pero el necesario proceso de traducción limita el número de páginas que se pueden ofrecer en ambos idiomas. Como consecuencia, el **Informe de Evaluación** no puede contener algunos de los aspectos en los que ciertos lectores potenciales podrían estar interesados.

Por ello, en el primer trimestre de 2011 se prevé hacer público:

- Un **Suplemento** en formato electrónico con un artículo que contrastará la información sobre el PEB con las investigaciones internacionales en el campo de la educación bilingüe, y que además ofrecerá información sobre la metodología aplicada –con datos como los diferentes instrumentos y procedimientos usados para la recolección de datos y su análisis–, así como algunas estadísticas y resultados adicionales.

1. Las dos publicaciones citadas estarán disponibles tanto en la página web del Ministerio de Educación como en la del British Council en España.

EL PEB DEL ESTADO ESPAÑOL

El PEB tuvo su inicio en 1996 a escala estatal, tras la firma de un acuerdo entre el Ministerio de Educación y el British Council. Este Programa se inspiraba inicialmente en el British Council School de Madrid, pero pronto asumió identidad propia como programa educativo destinado explícitamente a alumnos insertos en el sistema educativo público español.

Según algunas de las personas que participaron en el PEB desde sus inicios, una de las razones que llevaron a iniciar este programa de educación bilingüe temprana fue la creciente insatisfacción de los padres y docentes españoles con los resultados del modelo “tradicional” de enseñanza de idiomas extranjeros en educación Primaria, al que denominaremos LMEP (Lenguas Modernas en educación Primaria), un modelo que dedicaba un porcentaje muy limitado del tiempo lectivo semanal a la enseñanza de la lengua extranjera. Esta percepción de las limitaciones del modelo LMEP es respaldada por un estudio financiado por la Comisión Europea que revisa las principales investigaciones realizadas sobre el tema en toda la Unión Europea. Los autores del estudio (Blondin *et al.*, 1999)² afirman que, aunque la actitud de los alumnos hacia el LMEP era en general positiva, el porcentaje de estudiantes que habían desarrollado un uso fluido, flexible y preciso de la lengua extranjera al final de la educación Primaria era muy limitado.

Por contraste, la educación bilingüe temprana ofrece, en principio, tres factores potencialmente clave que lo diferencian sensiblemente del modelo LMEP:

- Su **comienzo temprano** (en ocasiones, cuando los alumnos tienen tres años).
- El **incremento significativo en el tiempo** lectivo durante el cual se aprende y se usa la lengua adicional.
- La **mayor “intensidad del reto”** derivada del hecho de que los alumnos no solo se enfrentan a la tarea de aprender la lengua adicional, sino también a la de aprender en esta lengua el contenido de asignaturas fundamentales dentro del currículo de Primaria, y a la de desarrollar nuevas habilidades usando esa lengua como vehicular.

Objetivos del PEB desarrollado en el estado español

Las *Orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado de Primaria* para el PEB estatal (p. 87), aprobada por el Ministerio de Educación, establece los siguientes objetivos:

- Fomentar la adquisición y aprendizaje de ambas lenguas por medio de un currículo integrado basado en los contenidos.
- Sensibilizar a los alumnos sobre la diversidad de ambas culturas.
- Facilitar los intercambios de profesores y alumnos.
- Promover el uso de las nuevas tecnologías para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

2. Blondin, C. *et al.* (1999). *Foreign languages in primary and pre-school education. A review of recent research within the European Union*. London: CILT.

- Si procede, fomentar la obtención de los certificados de estudios de los dos sistemas educativos (español y británico).

Características principales

El PEB presenta las siguientes características principales:

- Funciona en centros públicos, no en centros privados o concertados.
- Comienza a una edad temprana, normalmente cuando los alumnos tienen tres o cuatro años.
- Se basa en un enfoque integral del centro educativo³, con el fin de garantizar que todos los alumnos del centro reciban las mismas oportunidades independientemente de sus condicionantes socioeconómicos o de otra índole.
- Se apoya en unas *Orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado*⁴ en cuya elaboración, además de los técnicos del Ministerio de Educación y el British Council, participaron los profesores integrados en el programa.
- Antes de que se aceptara a un centro en el PEB, lo visitaba personal del British Council y/o el Ministerio, con el fin de comunicar a los docentes y padres las implicaciones del programa, y de comprobar que había un consenso general favorable a la participación en él.
- El programa dedica un porcentaje significativo del tiempo curricular a la enseñanza en la lengua adicional (en este caso, el inglés), que supone aproximadamente un 40% del tiempo lectivo semanal; esto permite que los alumnos sigan en inglés diversas asignaturas, tales como Ciencias, Historia o Geografía.
- El programa introduce tempranamente el aprendizaje de la lectoescritura en inglés, con el fin de complementar las habilidades de comprensión y expresión oral, así como de promover una buena competencia lingüística subyacente en la lengua adicional.
- Desde el principio del programa se estableció un acuerdo con los centros de Secundaria asociados a los de Primaria, de forma que los alumnos del PEB siguieran recibiendo educación bilingüe al entrar en ellos.
- Los centros participantes se encuentran repartidos en diez de las diecisiete comunidades autónomas del estado español, más Ceuta y Melilla, y presentan una amplia gama de contextos socioeconómicos, étnicos, lingüísticos y de otra índole; en ningún caso se seleccionaron atendiendo a privilegios sociales o de otro tipo.

3. Con esto queremos decir que, cuando un centro de Primaria se integra en él, todas las clases de primer curso reciben la misma educación bilingüe con el fin de evitar un enfoque diferenciado (en el que un grupo de alumnos recibe Educación Bilingüe Temprana, o EBT, y el otro una educación mayoritariamente monolingüe en la lengua oficial). Cuando los alumnos de primero pasan a segundo, siguen recibiendo EBT; de este modo, cuando la primera cohorte alcanza el último curso de Primaria, todos los alumnos del centro están recibiendo una educación bilingüe.

4. El Ministerio de Educación refrendó la *Guía*, certificando que refleja un currículo adecuado para la EBT que, al mismo tiempo, es válido para el sistema educativo español.

- Se facilitó a cada uno de los centros participantes el apoyo de profesores supernumerarios, con el fin de asistir a los profesores de plantilla en la implantación del programa de EBE.
- Se ofrecieron medidas de apoyo a todos los centros participantes como, por ejemplo, la designación de dos personas de contacto en el Ministerio y el British Council, que supervisarán conjuntamente la marcha del programa, visitarán los centros y ofrecerán formación tanto inicial como continua a los docentes. Otra medida de apoyo es la designación de un equipo en el British Council que se dedica a servir de enlace con los centros, desarrollar la página web del PEB, y publicar una revista del Programa (llamada *Hand in Hand*).

Centros y docentes

Inicialmente se integraron en el PEB un total de 44 centros de Primaria, de los que solo se ha desvinculado uno. Al poco de comenzar, se acordó no ampliar el número de centros hasta que la primera cohorte de alumnos integrada en el programa bilingüe completara sus estudios de Primaria y hubiera cursado al menos tres años de Secundaria. Durante el curso lectivo 2008/2009, participaron en el PEB 74 centros de Primaria y 40 de Secundaria, distribuidos de la siguiente manera:

Aragón (21 CIEP/4 IES); Asturias (2/2); Baleares (2/2); Cantabria (1/1); Castilla-La Mancha (7/7); Castilla y León (19/10); Extremadura (2/0); Madrid (10/10); Murcia (2/1); Navarra (6/1); Ceuta (1/1); Melilla (1/1).

No obstante, en 2009 se detectaron señales de una posible disminución en el número de IES participantes en el PEB. Esto no debe interpretarse como una muestra de desinterés por la educación bilingüe; por el contrario, se debe a que varias comunidades autónomas han comenzado a desarrollar su propio programa bilingüe, y algunos de los IES que participaban en el PEB estatal se han integrado en estos programas regionales.

Selección de los docentes en el sistema educativo público

En el sistema educativo público español, la mayor parte de la docencia es responsabilidad de profesores funcionarios, quienes obtienen su plaza tras presentarse a unas oposiciones. Otros profesores, los interinos, ocupan su puesto con carácter temporal. Muchos de los funcionarios poseen plaza fija; los que carecen de plaza fija pueden ser transferidos a otro centro al final del curso escolar.

Docentes contratados expresamente para el PEB

Cuando el PEB se puso en marcha en 1996, sus responsables detectaron que, aunque algunos de los profesores funcionarios poseían un buen nivel de inglés, era necesario complementar la plantilla de los centros con hablantes nativos o muy competentes en este idioma. Así se creó la figura de los asesores lingüísticos (AL)⁵.

5. AL es el término más usado para denominar a los profesores contratados específicamente para el Programa, aunque estos docentes reciben denominaciones distintas en algunas autonomías.

El número de AL presentes en cada centro oscila actualmente entre tres y cinco, dependiendo de la cantidad de alumnos matriculados. Durante el curso 2008/2009 hubo un total de 231 profesores de este tipo contratados en los CEIP del Programa.

En 2004, cuando la primera promoción de alumnos pasó a Secundaria, las autoridades educativas de las distintas comunidades autónomas (CCAA)⁶ tuvieron que optar entre asignar a los cursos de ESO profesores contratados específicamente para el Programa, o asignar al Programa profesores de plantilla con un nivel de inglés adecuado para la tarea. En el curso 2008/2009 hubo 14 AL contratados en centros de Secundaria de seis de las autonomías participantes; estos profesores impartían Ciencias Naturales (CN) o Ciencias Sociales (CS).

Los AL se distribuían de la siguiente manera:

Por comunidad autónoma (Primaria / Secundaria: CN & CS): Aragón (53 / 0); Asturias (8 / 4: 2 & 2); Baleares (6 / 2: 1 & 1); Cantabria (2 / 2: 1 & 1); Castilla-La Mancha (25 / 0); Castilla y León (59 / 0); Extremadura (7); Madrid (42 / 0); Murcia (6 / 2: 1 & 1); Navarra (13 / 0); Ceuta (5 / 2: 1 & 1); Melilla (5 / 2: 1 & 1)

En algunas autonomías se optó por apoyar a los docentes de los IES mediante auxiliares de conversación nativos (AC), bien a mayores, bien en lugar de AL. El número de estos AC oscila entre uno y cuatro dependiendo del centro; no obstante, carecemos de datos globales sobre la cantidad real y distribución de estos auxiliares en los centros del PEB de las distintas autonomías.

Contratación de docentes supernumerarios

Para solicitar una de estas plazas en los CEIP participantes en el PEB, los candidatos deben: ser hablantes nativos del inglés, o al menos poseer una competencia excelente tanto en inglés hablado como escrito; estar en posesión de un título de especialista en educación Infantil y/o Primaria válido en la UE (de modo excepcional, pueden aceptarse licenciados con Certificados de Aptitud Pedagógica (o PGCE británico) o especialistas en Inglés como Lengua Extranjera (TEFL)); y poseer experiencia docente con alumnos de entre tres y once años de edad.

Los profesores que imparten clases en los IES del PEB deben: ser hablantes nativos del inglés, o al menos poseer una competencia excelente tanto en inglés hablado como en inglés escrito; estar en posesión de una licenciatura universitaria relevante y un Certificado de Aptitud Pedagógica válido en la UE; y poseer experiencia docente con alumnos de entre doce y dieciséis años de edad.

Organización del trabajo

Los AL⁷ son miembros complementarios de la plantilla y no se dedican a ningún grupo en exclusiva (esto es, nunca son tutores). Los horarios pueden variar, por lo que se espera

6. En octubre de 1999 las competencias educativas se traspasaron a las CCAA, quienes son ahora responsables de las condiciones contractuales de los docentes que trabajan en el PEB. Sin embargo, el Ministerio de Educación y el British Council conservan la función de asesorar, apoyar y supervisar algunos aspectos como la selección de nuevos docentes y la formación continua de todos ellos.

7. Aunque a menudo se les aplica la denominación de "británicos" en los centros, los AL también pueden provenir de algún país de la Commonwealth, Estados Unidos o Irlanda, e incluso ser profesores españoles con un dominio del inglés cercano al de un nativo.

PEB. INFORME DE LA EVALUACIÓN

cierta flexibilidad de los docentes. Estos profesores contratados específicamente para el PEB suelen trabajar bien con grupos de Infantil (3 a 6 años), bien con grupos de Primaria (6 a 12), aunque en algunos centros hay profesores que trabajan con ambas etapas.

Los AL que trabajan en Infantil pueden desarrollar su labor junto al tutor del grupo, aunque no es raro que se hagan cargo ellos solos de toda la clase para proponer juegos, contar cuentos, leer y escribir y otras actividades incluidas en el currículo. En Primaria, sin embargo, es frecuente, aunque no en todas las ocasiones, que el AL se haga cargo en solitario de todo el grupo. Por otra parte, a lo largo de los años, los centros han ido recabando la colaboración de los profesores de Inglés españoles para que ayuden a estos profesionales a impartir un currículo con contenidos lectivos tanto del currículo español como del británico.

En las diez CCAA, así como en Ceuta y Melilla, la mayoría de los centros disponen de un máximo de cuatro AL. Si bien hay uno o dos centros que tienen cinco, una vez que el quinto AL se da de baja no es reemplazado. Dada la considerable inversión que se está realizando para formar a los profesores españoles de Inglés, se espera que al cabo de dos años puedan asumir parte de la responsabilidad de impartir los contenidos en este idioma, de modo que esta no recaiga únicamente sobre los AL.

En los IES existe la necesidad específica de que los diferentes departamentos se coordinen y cooperen. Los profesores de CN y CS deben trabajar en estrecha colaboración con sus colegas de Inglés, diseñando estrategias para que el departamento de Inglés los apoye (por ejemplo, ofreciéndoles formación sobre competencias lingüísticas y áreas de vocabulario específicas; desarrollando su capacidad de lectoescritura; o trabajando con ellos textos de divulgación para que aprendan a enseñar y desarrollar usos propios del lenguaje científico, como las instrucciones, las hipótesis o la redacción de informes).

Los profesores contratados (AL) están sujetos a contratos anuales renovables, y no poseen el mismo estatus contractual que los funcionarios; así, por ejemplo, no generan trienios.

Formación inicial y continua del profesorado

Cada año, a principios de septiembre, el Ministerio de Educación y el British Council organizan un breve curso introductorio para los AL contratados por primera vez.

Asimismo, estas dos entidades organizan un programa conjunto de formación continua para los docentes que participan en el PEB.

LA EVALUACIÓN

El presente estudio ha sido financiado conjuntamente por el Ministerio de Educación y el British Council con el fin de obtener una evaluación independiente del PEB llevado a cabo en España. Tras un período inicial de reflexiones en 2005, en las que participaron el director de la evaluación y las representantes del Ministerio de Educación y el British Council, comenzó en 2006 la evaluación propiamente dicha. Ya se había realizado un

estudio previo de menor escala en una fase temprana de la implantación del PEB, con el fin de realizar un seguimiento de su marcha inicial; este primer estudio, entre otras cosas, aconsejaba vivamente que se adoptara un enfoque integral de los centros.

Objetivos de la evaluación

La evaluación tenía establecidos tres objetivos:

Objetivo 1:

- Proporcionar información basada en la investigación sobre la competencia lingüística de los alumnos en inglés, desarrollada y demostrada a través del estudio de varias asignaturas en un contexto bilingüe, así como sobre sus progresos en español.

Objetivo 2:

- Identificar y difundir las buenas prácticas que se den en los centros educativos participantes en el Programa.

Objetivo 3:

- Proporcionar datos obtenidos mediante investigación sobre la sensibilización, actitud y motivación de los participantes en el Programa.⁸

Interrogantes de la investigación

Tras el período de conversaciones entre el director y las entidades financiadoras del estudio, se acordó establecer cuatro interrogantes o temas principales que reflejarían los tres objetivos generales. Estos cuatro interrogantes (RQ) son los siguientes:

RQ1

- ¿Cómo podrían describirse el desempeño y los logros de los alumnos participantes en el PEB?

RQ2

- ¿Qué muestras de “buenas prácticas” se han identificado, y cómo podrían definirse y ejemplificarse?

RQ3

- ¿Cómo perciben el PEB los distintos grupos principales implicados en el Programa?

RQ4

- ¿Está consiguiendo el PEB los objetivos que se marcó?

Equipo investigador

El equipo investigador del estudio de evaluación estaba compuesto por dos investigadores, una administradora y un director o investigador principal.

8. De hecho, en el acuerdo firmado por las dos entidades financiadoras y el director de la evaluación, los objetivos 1 y 3 estaban integrados en uno. Sin embargo, para evitar las posibles confusiones, el presente informe los considera como dos objetivos independientes (el Objetivo 1 y el Objetivo 3).

PEB. INFORME DE LA EVALUACIÓN

Los investigadores se ocuparon principalmente de desarrollar los instrumentos de evaluación; de visitar centros escolares; de recolectar y analizar datos; y de redactar los borradores de los informes. Estos dos investigadores se seleccionaron deliberadamente de forma que uno de ellos fuera de nacionalidad británica y fuera hablante nativo de inglés, con un nivel muy alto de español, mientras que la otra era de nacionalidad española y hablante nativa de español, con un nivel muy alto de inglés. Todos los componentes del equipo evaluador estaban contratados a tiempo parcial y dos de ellos residían fuera de España; por ello, se hizo necesario diseñar cuidadosamente el estudio de evaluación, de forma que se pudiera desarrollar con eficiencia teniendo en cuenta los recursos disponibles. El director se hizo cargo de la estrategia general de la evaluación, de coordinar el trabajo de los dos investigadores, de servir de enlace con las entidades financiadoras y de llevar a cabo algunos estudios en colaboración con otros expertos.

Las características especiales del equipo investigador hicieron inevitable que la comunicación interna se efectuara individualmente y a distancia, mediante correos electrónicos, mensajes de texto o conversaciones telefónicas. No obstante, cada año se celebraron un mínimo de dos reuniones formales en las que el equipo al completo debatía sobre los pasos que habrían de seguir e informaba sobre los progresos realizados. Estas reuniones se llevaban a cabo en las instalaciones del British Council, bien en Madrid, bien en Londres, y en sus momentos finales solían unirse al equipo evaluador las dos representantes de las entidades financiadoras. De este modo, el equipo investigador podía presentarles los últimos progresos, así como proponer debates constructivos sobre cualquier tema conflictivo que se hubiera detectado. Además de estas reuniones, en 2007 el equipo evaluador presentó en el Ministerio de Educación un informe intermedio de carácter más formal ante representantes del Ministerio y el British Council.

Ampliación del alcance de la evaluación

Estudio inicialmente centrado en los CEIP

En los acuerdos iniciales establecidos entre las entidades financiadoras y el equipo evaluador se establecía que, dados los recursos disponibles para la evaluación, era aconsejable centrarse en los aspectos fundamentales del Programa en vez de cubrir todos los puntos potenciales de interés.

Así pues, se decidió que los esfuerzos del equipo evaluador se centraran mayoritariamente en el PEB desarrollado en Primaria. Esta decisión se cimentaba en el hecho de que el PEB ya estaba firmemente establecido en los CEIP, mientras que su desarrollo en los IES había comenzado en una época relativamente reciente; por ello, parecía razonable suponer que muchos de los IES estaban aún “habituándose” al Programa. Asimismo, y aunque el equipo observó grupos de alumnos de todos los cursos de Primaria e Infantil, se acordó centrar el estudio principalmente en el tercer ciclo de Primaria (esto es, en 5º y 6º). Esta decisión se adoptó para posibilitar que el equipo evaluador trazara un panorama general de los resultados del PEB al final de la educación Primaria.

Ampliación del estudio a la luz de las necesidades y puntos de interés sobrevenidos

A medida que la labor del equipo evaluador avanzaba, comenzaron a aparecer razones que aconsejaban modificar el alcance previsto inicialmente para la evaluación (ver párrafo anterior). Podemos citar cuatro temas principales:

1. Para contestar al RQ3, se había previsto analizar las respuestas de los alumnos, los docentes y los directores de los centros escolares; sin embargo, cada vez se hacía más evidente el interés por las **opiniones de los padres**. Por lo tanto, se acordó estudiarlas también.
2. La primera promoción de alumnos del PEB que llegó a 4º de ESO lo hizo en otoño de 2007; por tanto, al culminar este curso en 2008 se les presentó a estos alumnos la posibilidad de inscribirse en los exámenes IGCSE⁹. Dada la circunstancia, el equipo evaluador consideró muy interesante analizar el rendimiento de estos alumnos. Se consideró esencial situar este rendimiento en su contexto; así pues, se acordó con las entidades financiadoras que se obtendrían datos adicionales en los centros de Secundaria, a mayores de los datos sobre la transición de Primaria a Secundaria que se había previsto recoger inicialmente. Para obtener estos datos adicionales, se observaron las clases de varios grupos de alumnos de **1º y 2º de ESO**, se sondearon las percepciones de alumnos de 2º de ESO, se repartieron cuestionarios entre esos mismos **alumnos, profesores y directores de centros de Secundaria**, y se analizaron los **resultados** de los alumnos de 4º de ESO en los exámenes IGCSE.
3. En el transcurso del estudio, el equipo evaluador comenzó a detectar una cierta preocupación por el posible deterioro en el dominio del español por parte de los alumnos del PEB, como consecuencia de recibir cerca del 40% de los contenidos lectivos en otro idioma. Así pues, se acordó emprender un estudio comparativo que analizara paralelamente el nivel del español escrito de alumnos pertenecientes y ajenos al PEB. Dado que era imposible realizar este estudio en los CEIP integrados en el PEB (debido a que la totalidad de los grupos estaban integrados en el programa), el equipo se vio obligado a realizarlo en los IES asociados, que poseían líneas PEB y no-PEB desde 1º de ESO. De este modo, se decidió realizar **un estudio que comparara la competencia en español escrito de alumnos de 2º de ESO integrados en el PEB con la de otros ajenos a este programa**.
4. Con el fin de contestar al RQ1 de la manera más satisfactoria posible, se acordó analizar el rendimiento de los alumnos del PEB en los exámenes internacionales IGCSE que pueden realizar tras cursar 4º de ESO. La primera promoción de alumnos del PEB que llegó a 4º de ESO lo hizo en el curso 2007/2008; varios de los IES participantes presentaron alumnos a los exámenes IGCSE en verano de 2008, y en 2009 se incrementó sensiblemente el número de centros y de alumnos que decidieron hacerlo. Así pues, se decidió analizar el **rendimiento de los alumnos del PEB en las pruebas IGCSE**, especialmente en las de 2009.

9. IGCSE son las siglas de International General Certificate of Secondary Education (Certificado General Internacional de educación Secundaria).

Las entidades financiadoras no solicitaron al equipo evaluador la realización de un estudio comparativo que contrapusiera la educación “experimental” a la “convencional”. Por decirlo de otro modo, no se demandó al equipo evaluador que comparase los logros de los alumnos del PEB con los de alumnos no participantes en este programa. Si bien es muy común que los estudios de evaluación contengan este tipo de comparaciones, en el presente caso no se pidió un análisis de este tipo. Por ello, el estudio se centró en el PEB como fenómeno individual, con objetivos, procesos y valores propios, y no en sus posibles ventajas o desventajas respecto del currículo convencional (o respecto de otras iniciativas de educación bilingüe llevadas a cabo en España o en otros países). La propia naturaleza del PEB hace que el aprendizaje que proporciona difiera radicalmente del sistema convencional; por ello, era fundamental para el equipo evaluador comprobar si este programa estaba alcanzando los objetivos que se había marcado para sí mismo. La única excepción a este principio fue el estudio comparativo entre el nivel de español escrito de alumnos pertenecientes y ajenos al PEB que hemos mencionado en los párrafos anteriores.

Selección de centros

Tras debatirlo con las entidades financiadoras, y teniendo en cuenta los recursos de personal disponibles para el estudio de evaluación, se decidió seleccionar dos muestras de centros:

Muestra A: centros investigados por medio de visitas y encuestas

Se seleccionaron ocho CEIP que recibirían visitas periódicas teniendo en cuenta diversos factores como la distribución geográfica, la diversidad social de sus alumnos y su número, así como la posibilidad de encontrar en ellos ejemplos de buenas prácticas. El equipo prestó especial atención a los factores socioeconómicos y de otra índole del entorno de los centros, con el fin de asegurarse de que esta muestra reflejaría con la mayor fidelidad posible la situación media de la escuela pública en España, y no la de una elite privilegiada.

Además de estos ocho centros, se escogieron otros tres CEIP con características que los dotaban de un interés especial, como el estar situados en un entorno socioeconómico desfavorecido o el poseer un perfil lingüístico peculiar (alta incidencia de alumnos con una lengua materna diferente del español). Cada uno de estos tres centros recibiría una visita. Además, se proyectó visitar los diez IES asociados a estos once CEIP (uno de ellos carecía de IES asociado). Así pues, se programaron visitas presenciales a 21 centros en total, de los cuales 16 recibirían visitas periódicas y 5 una única visita.

Muestra B: centros investigados por medio de encuestas, sin visitas presenciales

También se seleccionó una muestra adicional de 26 centros (13 CEIP con sus 13 IES asociados) con el fin de obtener más datos representativos. De estos centros, uno se seleccionó automáticamente por ser el único centro participante en el PEB de su comunidad autónoma, mientras que el resto se eligió aleatoriamente con el único criterio de

obtener una distribución geográfica lo más amplia posible. Los centros pertenecientes a esta muestra adicional no recibirían visitas del equipo evaluador, pero serían estudiados mediante cuestionarios periódicos sobre temas específicos, idénticos a los que se repartirían a los centros de la Muestra A.

Los 16 estudios realizados por el equipo de la evaluación

Ya en un momento muy temprano del diseño de la evaluación, el equipo desechó la idea de llevar a cabo una intervención a gran escala que reuniera todos los aspectos que se deseaban investigar. Aunque esta estrategia habría optimizado el tiempo empleado y el número de visitas a los centros, habría hecho casi imposible detectar cualquier panorámica clara o convincente de las “buenas prácticas” desarrolladas en el marco del PEB. Para desarrollar una comprensión de lo que podrían denominarse buenas prácticas, el equipo evaluador decidió realizar numerosas visitas a un conjunto limitado de centros educativos, en vez de visitar una única vez cada centro participante en el PEB. El hecho de que las visitas fueran repetidas eliminaría cualquier riesgo de que las clases presenciadas fueran poco representativas o preparadas únicamente para la ocasión, y permitiría desarrollar un corpus inicial de ideas sobre las buenas prácticas que más tarde podría contrastarse para confirmar su validez o matizarse. Esta es la razón de que se eligiera la estrategia de obtención de datos comentada con anterioridad: las visitas a la muestra principal de centros de Primaria (complementadas en su debido momento por visitas a sus IES asociados) ofrecerían información abundante e ilustrativa sobre las buenas prácticas, mientras que la información más contextual sobre las percepciones y logros de los participantes en el PEB se complementarían mediante la muestra adicional de CEIP y sus IES asociados.

Para cumplir los dos objetivos de la evaluación, el equipo decidió llevar a cabo 16 estudios basados en la obtención de datos, cada uno de los cuales se centraría en un aspecto distinto del programa e involucraría a un número diferente de centros escolares (dependiendo de las posibilidades reales del equipo evaluador). A partir de esos 16 estudios se han obtenido los datos principales en los que se basa el presente informe.

No obstante, debemos resaltar que antes de que se emprendiera ninguno de esos 16 estudios, los componentes del equipo evaluador visitaron numerosos centros de la Muestra A con el fin de entablar contacto, presentarse a la plantilla docente, informar sobre las características de la evaluación y recoger todos los materiales y documentación –bien sobre los centros en general, bien sobre su funcionamiento como parte del PEB en particular– que los responsables de los centros quisieran aportar. Siempre que les fue posible, los dos investigadores del equipo realizaron visitas conjuntas a estos centros con el fin de consensuar su visión del Programa e intercambiar ideas.

Además de esto, los miembros del equipo evaluador se familiarizaron con el PEB mediante otras estrategias más indirectas, como la asistencia a cursos o conferencias en los que participaban profesores del PEB (en ocasiones junto a otros docentes ajenos al programa). Este método resultó particularmente fructífero, ya que permitió al equipo evaluador recabar información sobre diversos aspectos del PEB por medio de las explicaciones prácticas de los propios participantes en el Programa.

PEB. INFORME DE LA EVALUACIÓN

Los 16 estudios principales que llevó a cabo el equipo evaluador fueron los siguientes:

Estudio	Título	Temas principales	Muestra	Metodología: Palabras clave
1	Desempeño y logros de los alumnos de 5º y 6º de Primaria en el aula.	Desempeño Logros	A	Observación sistemática
2	Buenas prácticas en las clases de 5º y 6º de Primaria.	Buenas prácticas	A	Observación sistemática
3	Desempeño y logros de los alumnos de 1º Y 2º de ESO en el aula.	Desempeño Logros	A	Observación sistemática
4	Buenas prácticas en las clases de 1º y 2º de ESO.	Buenas prácticas	A	Observación sistemática
5	Educación Infantil y primeros cursos de Primaria.	Desempeño Logros Buenas prácticas	A	Observación sistemática
6	Inglés oral de los alumnos de 6º de Primaria.	Desempeño Logros	A	Entrevistas valorativas
7	Inglés escrito de los alumnos de 6º de Primaria.	Desempeño Logros	A	Análisis de textos escritos por los alumnos bajo condiciones controladas
8	Español escrito de los alumnos de 2º de ESO: PEB comparado con no-PEB.	Desempeño Logros	A	Redacción escrita por los alumnos
9	Desempeño de los alumnos de 4º de ESO en una prueba externa internacional.	Logros	Todos los centros que presentaron alumnos a la prueba	Análisis de los resultados públicos y observaciones transmitidas por los organizadores del IGCSE sobre el rendimiento en la prueba de los alumnos del PEB presentados
10	Percepciones de los alumnos de 6º de Primaria y 2º de ESO.	Percepciones	A+B	Encuesta mediante cuestionario
11	Percepciones de los padres de alumnos de 6º de Primaria y 2º de ESO.	Percepciones	A+B	Encuesta mediante cuestionario
12	Percepciones de los profesores de Primaria.	Percepciones	A+B	Encuesta mediante cuestionario
13	Percepciones de los profesores de Secundaria.	Percepciones	A+B	Encuesta mediante cuestionario
14	Percepciones de los directores de CEIP.	Percepciones	A+B	Encuesta mediante cuestionario
15	Percepciones de los directores de IES.	Percepciones	A+B	Encuesta mediante cuestionario
16	Cuestiones relacionadas con la gestión del PEB.	Percepciones	A+B	Encuesta mediante cuestionario

En opinión del equipo evaluador, los 16 estudios citados han producido un corpus muy sustancial de datos; y, si bien la diversidad de estos datos es considerablemente mayor que la abarcada por muchos otros estudios de evaluación, todos ellos son relevantes para acercarse a los objetivos y contestar a los RQ que se plantean en el proyecto de evaluación. Como contrapartida, esta diversidad ha sido posible gracias al número reducido de centros analizados en alguno de los estudios. Sin embargo, el equipo evaluador cree firmemente que la gran cantidad de estudios realizados –cada uno de los cuales ha explorado un aspecto diferente del PEB llevado a cabo en el estado español– ha proporcionado una panorámica muy interesante de lo que está ocurriendo realmente en el seno del Programa, así como de la opinión que sobre él tienen sus participantes fundamentales. Esta panorámica no habría sido posible si se hubieran realizado menos estudios, analizando en cada uno de ellos un número superior de centros escolares.

Código de conducta

Los investigadores agradecieron enormemente a las dos entidades financiadoras el que hicieran hincapié en la independencia, objetividad e integridad de la evaluación. Con el fin de ajustarse a esos principios, el equipo de la evaluación decidió someterse a un **Código de conducta**. Si bien este código es demasiado extenso para incluirlo íntegramente en el presente documento, a continuación se enuncian algunas de sus características principales:

Ejemplos del Código de conducta del equipo de la evaluación

- Comportarse con equidad, transparencia e independencia, manteniendo siempre el talante consultivo.
- Minimizar las molestias al visitar los centros escolares o al reunir datos.
- Contactar con los centros por medio de un procedimiento preestablecido con el fin de obtener su autorización para las visitas u otros procedimientos de obtención de datos.
- Proporcionar información sobre las visitas por adelantado.
- Solicitar el permiso de los centros escolares para todos los procedimientos de recolección de datos.
- Mantener el anonimato, esto es, no relacionar con ningún individuo o centro escolar los resultados realizados o los datos obtenidos mediante encuestas, entrevistas u observación directa.
- Mantener la confidencialidad, esto es, no permitir que ninguna información o hallazgo se “filtre” sin autorización antes de la publicación formal del informe de evaluación.
- Asegurarse de que los datos están seguros y no llegan a manos de personas ajenas al estudio.
- Centrarse exclusivamente en los objetivos de la evaluación.
- Abstenerse de promover la educación bilingüe temprana, de actuar en representación de las entidades financiadoras o de tratar de resolver los problemas que pudieran observarse en alguno de los centros.

capítulo 2

DESEMPEÑO EN EL AULA Y PRÁCTICAS EFECTIVAS

Los Estudios del 1 al 5 se basan en la observación detallada de sesiones lectivas en el aula.

Los Estudios 1 y 3 identifican aspectos del aprendizaje de los alumnos tal y como aparecen en la práctica lectiva diaria, en uno de los casos principalmente con alumnos de 5° y 6° de Primaria, y en el otro principalmente con alumnos de 1° y 2° de ESO. Las citas que se ofrecen son ejemplos típicos de lo que los investigadores vieron y oyeron en las clases que presenciaron. Al igual que en la mayoría de las aulas de todo el mundo, en las clases analizadas algunos de los alumnos contribuían de manera más activa (o, al menos, audible) que otros; de estos otros, algunos eran igualmente capaces de contribuir pero se mostraban reacios a hacerlo, y otros simplemente eran menos capaces. Así, no se supone que los comportamientos observados fueran “típicos” del modo de actuación en el aula de la totalidad de los alumnos; sin embargo, los ejemplos ofrecidos constituyen una muestra representativa de la actuación de los alumnos en su interacción con sus profesores y compañeros en toda la muestra de centros analizados.

Los Estudios 2 y 4 presentan las prácticas lectivas asociadas con el desempeño de los alumnos observado en los Estudios 1 y 3. Debemos aclarar que el uso de la palabra “asociadas” es absolutamente deliberado, ya que en ningún caso estamos en posición de afirmar que las prácticas lectivas analizadas en los Estudios 2 y 4 hayan “causado” la respuesta positiva por parte de los alumnos que aparece en los estudios 1 y 3. Sin embargo, no cabe duda de que ambos factores están asociados.

Como hemos mencionado con anterioridad, dentro de la educación Primaria el estudio de evaluación se centró principalmente en los cursos 5° y 6°. No obstante, el equipo aprovechó la oportunidad para observar también las prácticas lectivas y el modo de desenvolverse en el aula de alumnos de menor edad; esto se refleja en el **Estudio 5**.

Nota sobre la metodología de los Estudios 1-5

En estos cinco estudios, la recogida de datos se basó en una forma de observación participativa diseñada específicamente de forma que fuera apropiada para la evaluación, en la que los investigadores participaban como observadores. El término “evaluación”, especialmente cuando se aplica a un programa nacional de peso, puede resultar aplastante para los evaluados. Así pues, el equipo investigador otorgó una gran importancia a que la recogida de datos fuera lo más llevadera posible, y a que se ajustara al Código de conducta expuesto en el capítulo 1. De este modo, se decidió no grabar las clases, ya que

el hacerlo habría supuesto una intrusión que podría haber adulterado la espontaneidad de la situación. También se decidió no desarrollar un esquema de observación excesivamente rígido, dado que las aulas bilingües del PEB español constituían un fenómeno relativamente novedoso para los investigadores y no habría sido apropiado imponer un sistema detallado a priori. En vez de ello, el equipo consideró esencial que los investigadores estuvieran “abiertos” a cualquier incidente o interacción con el fin de hacerse una idea general de la situación, para más tarde matizar los rasgos más sobresalientes del modo de actuar de los alumnos y de las buenas prácticas lectivas.

A medida que se desarrollaba cada sesión lectiva, el evaluador tomaba notas detalladas, entre las que se contaban citas literales de las intervenciones del profesor o de los alumnos en las situaciones más dignas de mención.

Estas citas constituyen una representación exacta de las palabras que se pronunciaron durante las clases, pero no se transcriben fonéticamente ni con ningún otro sistema académico de transcripción. En vez de ello, se reproducen en inglés escrito estándar. Este método presenta limitaciones, ya que la lengua hablada y la escrita funcionan de acuerdo con diferentes sistemas; sin embargo, tiene la ventaja de ser accesible para el público general. Poco después de haber observado la sesión lectiva, el evaluador daba una forma coherente a sus observaciones escritas y añadía las reflexiones personales que le parecieran oportunas, procurando siempre dejar claro a los futuros lectores qué partes eran transcripción directa de lo dicho y cuáles consideraciones personales.

Estas notas revisadas y estructuradas constituyen la base de los Estudios 1 al 5. En los “puntos clave” que concluyen cada uno de estos cinco estudios se añade un análisis de los textos, además de otras reflexiones a modo de recapitulación.

En los cinco estudios que se ofrecen a continuación¹:

- el texto del informe en sí aparece en negro;
- las palabras dichas por los alumnos y docentes aparecen en **azul** y enmarcadas por comillas simples;
- los extractos de las notas que los investigadores realizaron durante la observación aparecen entre comillas dobles;
- las reflexiones personales o comentarios que los investigadores introdujeron más tarde están integrados en el texto, en párrafos separados y encabezados por la indicación **Notas**.

1. (N. de la T.) En el transcurso del presente informe se ofrecen numerosas citas textuales de palabras y frases dichas en inglés por alumnos y profesores participantes en el PEB. Con el fin de hacerlas comprensibles para el lector en lengua española, cuando se trata de frases o palabras en las que los hablantes cometen errores (y que se reproducen precisamente para ejemplificar esos errores), se ha optado por reproducir los fragmentos originales en inglés, ofreciendo entre paréntesis una explicación sucinta del error cometido cuando esto es posible.

ESTUDIO 1:

DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS DE 5° Y 6° DE PRIMARIA EN EL AULA

Este estudio se centra en el desempeño que la mayoría de los alumnos demostraba en las clases de Ciencias y Lengua Inglesa, en los últimos cursos de Primaria.

Introducción

El presente estudio se basa principalmente en el análisis de varias sesiones lectivas desarrolladas en diez de los centros escolares de la Muestra A, complementado con entrevistas a grupos de alumnos en seis de los centros de esta misma muestra. Los investigadores tomaron notas a lo largo de las clases a las que asistieron, basándose en un esquema establecido por el equipo; inmediatamente después, dieron forma a esas notas y extrajeron de ellas algunos puntos clave representativos de diversos aspectos del rendimiento de los alumnos en sus interacciones cotidianas en el entorno lectivo.

La mayor parte de los ejemplos analizados proviene de aulas de 6° de Primaria. No obstante, se incluyen observaciones sobre sesiones lectivas de 5°, ya que también proporcionan datos significativos sobre el nivel al que pueden llegar los alumnos durante el tercer ciclo de Primaria. Cuando los ejemplos ofrecidos proceden de alumnos de 5°, este hecho se indica. La disponibilidad de ejemplos estuvo condicionada por la programación de las visitas, que tuvo que ajustarse a diversos factores de calendario.

Oportunidades para hablar y escuchar

La mayor parte de los alumnos estaban motivados y participaban de un modo u otro en casi todas las sesiones lectivas observadas. Se presenciaron diversos ejemplos en los que todos los alumnos de una clase se integraban de forma activa en actividades de preguntas y respuestas. No obstante, se observó que, a lo largo de las sesiones lectivas, los alumnos tenían muchas más oportunidades de reaccionar ante instrucciones que de darlas, y de responder a preguntas que de hacerlas. Aunque los alumnos disponían de oportunidades para interactuar con su profesor en casi todas las sesiones lectivas presenciadas, las oportunidades para interactuar con sus compañeros eran escasas aproximadamente en la mitad de las sesiones.

En las clases de Ciencias, los alumnos de 6° aprendían contenidos sobre una gran diversidad de temas como, por ejemplo, el sistema respiratorio, los ecosistemas o las zonas climáticas. Como consecuencia, a lo largo de las sesiones lectivas aprendieron numerosos términos que debían manejar más tarde, como **'pharynx, larynx, trachea; echinoderms, arachnids, crustaceans; desert, rain forest, savannah'**.

En el curso de las clases de Lengua Inglesa, los alumnos de 6° trataron diversos temas entre los cuales podemos citar la fiesta de Halloween, la historia del chocolate, el tsunami de 2004 o textos literarios de autores como Roald Dahl. Los textos que se les ofrecieron contenían un vocabulario muy amplio y a menudo sofisticado, con términos como **'ghost, phantom, spectre, apparition; ladybird, grasshopper, seagull, centipede; cacao'**.

Uso de la competencia oral

Seguimiento de las clases y respuestas a las preguntas de los profesores

En interacción con los profesores, la inmensa mayoría de los alumnos eran capaces de seguir una clase en la que se utilizara vocabulario especializado. Los alumnos dieron pruebas de su capacidad para responder a preguntas y de su adecuada comprensión de los conceptos, como en el siguiente ejemplo:

(Sistema circulatorio)

Pregunta: 'What is the difference between the red and the blue lines (on the poster)?'

Respuesta: 'Arteries (red) carry oxygen and veins (blue) carry away harmful substances.'

(Zonas climáticas)

P: 'Where are the temperate zones?'

R: 'They go from the tropics to the polar circles.'

Los alumnos también eran capaces de aumentar y consolidar sus conocimientos por medio del diálogo con sus profesores.

La vista

Durante un repaso sobre el funcionamiento del sentido de la vista, los alumnos tenían que explicar cada una de sus partes en una maqueta de plástico (**retina, cornea**, etc.):

Profesor: 'What is this part called?'

Alumno: 'The Retina.'

P: 'How does it function?'

A: 'First the light enters through the pupil and reaches the retina...'

El sistema nervioso

Del mismo modo, se pidió a los alumnos que explicaran los diversos aspectos del sistema nervioso:

P: 'What is the function of the nervous system?'

A: 'It controls everything.'

P: 'How many the cells are there in the brain?'

A: 'Millions?'

A: 'Billions?'

P: 'Hundreds of billions.'

P: 'What are nerve cells called?'

A: 'Neurons.'

P: 'What does the cerebellum do?'

A: 'It controls coordination and balance.'

P: 'What does the brain stem do?'

A: 'It coordinates with rest of the body, it controls all the systems...'

Materiales

Los alumnos clasificaron el algodón como un material natural. A la siguiente pregunta del profesor: **'Why is it natural?'**, uno de los alumnos contestó: **'because it comes from a plant'**, y otro dijo: **'it comes from cotton flowers'**. Los alumnos parecían deseosos de contestar, especialmente los chicos. Uno, por ejemplo, improvisó para decir que, antiguamente, se usaba 'dry grass' (straw) para mezclarla con la arcilla y fabricar ladrillos. Otro, cuando el profesor mostró una banda elástica de caucho y preguntó: **'Where is it from?'**, contestó: **'part of a tree'** (5°).

La Edad de Piedra

Las situaciones en las que la clase entera participaba mediante preguntas y respuestas eran muy motivadoras para los alumnos, y suscitaban en ellos contribuciones muy apreciables como las siguientes, recogidas en un aula de 5° durante el desarrollo de una clase sobre el Paleolítico:

P: 'What is pre-history?'

R: 'It's a long period of time before documents existed.'

P: 'Why is the Stone Age so called?'

R: 'Because everything that survives from (human activity) then is made of stone.'

P: 'What is the stone called that is very important for pre-history?'

R: 'Flintstone.'

P: 'Where did Stone Age people live?'

R: 'In caves.'

P: 'Did they have permanent addresses?'

R: 'No.'

P: 'Why?'

R: 'Because they were nomads.'

P: 'How many jobs were there in the Stone Age?'

R: 'Two - gatherers and hunters.'

P: 'Who was in charge of hunting?'

R: 'The men.'

P: 'What did the women gather?'

R: 'Fruit, vegetables.'

P: 'What do we mean when we say animals are extinct?'

R: 'They don't live any more.'

Explicaciones

El ciclo de la lluvia

En un debate sobre el ciclo de la lluvia, los alumnos ofrecieron diversas explicaciones espontáneas: **‘the water escapes from the sea into clouds. The clouds go up the mountains...’** (niña); **‘the sun makes the water hot and it goes up in clouds’** (niño). En ocasiones, cuando algún alumno no recordaba las palabras exactas, era capaz de improvisar, como en el siguiente ejemplo:

P: ‘What is the problem (about shortage) if there is lots of water (on the world’s surface)?’

R: ‘It’s with salt.’

El oído

De una conversación sobre el aparato auditivo:

P: ‘What happens when you have a cold?’

A: ‘Mucus goes through the Eustachian tube into the middle ear.’

P: ‘How does the doctor know this if he cannot see into the middle ear?’

A: ‘He sees a change in the position of the eardrum.’

Estados y propiedades de los materiales

El profesor pide a los alumnos que den ejemplos de líquidos, sólidos, gases, etc. Como ejemplos de gases, los alumnos citan: **‘oxygen, nitrogen, helium, carbon dioxide’**.

Muchos alumnos aportan voluntariamente explicaciones sobre temas como los líquidos, por ejemplo:

‘If a liquid is not in a container, it will spill (spread) out.’ (niño)

‘If we pour a liquid from one container to another, it changes shape.’ (niño)

‘If you put the water from the jar into the beaker, it will take the shape of the new container. The shape of the water change.’ (sic).

‘We can see that solids can be different. They have different volume and matter’
(niña)

Tipos de energía

De un diálogo sobre las energías eléctrica y química:

P: ‘What happens in a fan?’

A: ‘Electrical energy is converted into mechanical energy.’

P: ‘What happens in a car?’

A: ‘Chemical energy is converted into mechanical energy.’

Transformaciones físicas y químicas

Durante otra de las clases, se identificaron ejemplos de transformaciones químicas como **‘cooking, burning, fermenting’**. El profesor propuso a los alumnos que nombraran sus-

tancias que pueden fermentar; entre los ejemplos ofrecidos estaban los siguientes: **‘milk changing into yoghourt, apples into cider’**.

A continuación, el profesor llevó a cabo un experimento, apoyando sus comentarios mediante láminas explicativas:

‘This is a powder called bicarbonate. We’re going to pour some bicarbonate into the balloon. Then we pull the mouth of the balloon over the mouth of the bottle and mix the bicarbonate and the vinegar...’ (La mezcla burbujea y el gas se eleva hinchando el globo.)

Los alumnos resumieron lo que acababan de ver con frases como las siguientes:

A: ‘We poured the liquid (vinegar) into the glass bottle.’ (niña)

A: ‘We put the bicarbonate into the balloon.’ (niño)

P: ‘What did we do next?’

A: ‘We pulled the mouth of the balloon on to the mouth of the bottle.’ (niño)

A: ‘We mixed the bicarbonate with the vinegar.’ (niño)

Afirmaciones o comentarios

Durante las conversaciones con grupos de alumnos, estos manejaban con relativa comodidad el reto de conversar en inglés con un desconocido. Entre las **notas** que tomaron los investigadores a lo largo de estas entrevistas podemos citar las siguientes:

- “Muestran seguridad en sí mismos al hablar con una persona desconocida y comprenden sin dificultad lo que se les dice.”
- “Los alumnos (...) eran capaces de transmitir información sobre sí mismos con naturalidad.”
- “Durante la conversación con el visitante, se ayudaban los unos a los otros en inglés sin aparente dificultad.”
- “Una amplia gama de aptitudes (...) todos comprendían las preguntas del visitante, aunque se vio obligado a repetir algunas de ellas.”
- “Dos de los alumnos parecen muy nerviosos, pero todos muestran seguridad en sí mismos al hablar de su familia y de sí mismos, y hacen algunas preguntas.”
- “Son capaces de encadenar un buen número de frases sobre sí mismos sin vacilaciones.”

En algunas de las clases, el docente animaba a los alumnos a formular afirmaciones o comentarios. En una clase de Lengua Inglesa, los alumnos tenían que ponerse de pie frente a sus compañeros para proponerles series de tres afirmaciones sobre sí mismos, dejando huecos para que ellos los completaran usando recursos como, por ejemplo, tiempos verbales en pasado:

‘I ... to the cinema with my friends.’

‘I ... in a football team.’

‘Yesterday I... a beautiful dog.’

Algunos de los alumnos propusieron frases con verbos modales como, por ejemplo, **'I like to... I can... at the thing in the sky'**.

En una de las clases de Lengua con alumnos de 5º:

“La profesora devuelve los trabajos a los alumnos. Les pide que examinen los trabajos de sus compañeros y explican por qué creen que están bien.”

Sobre la frase **'In Dani's concert everybody did the actions...'**, un alumno comenta lo siguiente: **'This sentence is good because it has a capital letter, neat handwriting (etc.)'**.

La profesora consigue que los alumnos hablen en inglés para interactuar durante la clase de diversas maneras como, por ejemplo, dando instrucciones a sus compañeros. Cuando un niño que no ha hecho los dibujos que tenía como deberes intenta hacerlos en clase, sus compañeros le llaman la atención. Así, otro alumno le dice: **'Don't draw pictures in class, it was for homework'**.

En una clase de Ciencias, la mayor parte de los alumnos (con algo de ayuda, en ciertos casos) eran capaces de definir conceptos relacionados con el sonido (**'volume, pitch'**) y la luz (**'opaque, translucent'**), y los que más cómodos se mostraban con el inglés eran capaces de ir incluso más allá. Por ejemplo, un niño se presentó voluntario para trazar un diagrama que mostrara lo que eran el **'angle of incidence'** y el **'angle of reflection'**. Otra de sus compañeras era capaz de ofrecer explicaciones de cierta entidad sin vacilaciones:

'We know that light travels in straight lines because... behind the opaque object, you cannot see the light, only the shadow. When you put a bottle or glass in front of a source of light, the light travels through it.'

Es digno de mención el hecho de que la niña que hizo este comentario tenía una lengua materna que no era ni el español ni el inglés.

Algunos alumnos eran capaces de usar el inglés de manera efectiva en situaciones más flexibles, como en los siguientes casos:

“(Los alumnos citan conceptos de la clase anterior) **'nutrients pass through the circulatory system; oxygen travels through our bodies and reaches every part.'**

“(Uno de los subgrupos, compuesto por dos niñas y un niño, explica lo que han aprendido sobre el desierto como ecosistema.) Los alumnos, especialmente el niño, consiguen formular sucesiones de frases sin ayuda de notas. Los tres se ayudan mutuamente con madurez usando el inglés.

El segundo subgrupo (tres niñas) habla sobre la selva pluvial. Las alumnas usan un diagrama de un libro, no para leerlo sino para hacer comentarios sobre él. Cometen algunos errores menores como, por ejemplo, usar **'support'** por **'sustain'**”.

Calidad y precisión en el uso del lenguaje

Aunque el principal interés de los observadores era analizar la capacidad de los alumnos para comunicarse en diversas situaciones, también se prestó atención a la calidad y precisión en el uso del lenguaje. Si bien no sería deseable que la preocupación por ser precisos abrumara a los alumnos hasta el punto de perjudicar a su deseo de comunicar-

se, también es verdad que la precisión es un factor necesario para el futuro desarrollo de su competencia como hablantes, y puede afectar a su capacidad para enfrentarse a contextos lingüísticos más exigentes.

Pronunciación

(En una entrevista a un grupo) “Los errores de pronunciación tienden a concentrarse en sonidos específicos como, por ejemplo, ‘**my job**’. Es frecuente que confundan los sonidos ‘s’ y ‘sh’ como, por ejemplo, en ‘**shopping**’. La pronunciación de algunos fonemas específicos y la entonación que presenta más o menos la mitad del grupo haría un tanto difícil que los comprendiera un hablante nativo de inglés sin conocimientos de español”.

En inglés existen algunas combinaciones de sonidos que suelen presentar dificultades para los hablantes de español. En uno de los grupos observados, por ejemplo, la competencia lectora de los alumnos y su precisión fonética en palabras como ‘**clothes, whole**’ variaba enormemente. Este tipo de dificultades se reflejaba también en la pronunciación de verbos ingleses en pasado como ‘**worked, honoured, walked**’ (en los que los alumnos pronunciaban erróneamente -ed al final de la palabra, cuando hubieran debido omitir el sonido de la e.)

Aunque la entonación era en general aceptable y no solía afectar seriamente a la comprensión, no era infrecuente que los alumnos acentuaran mal algunos términos, especialmente aquellos más “técnicos” como, por ejemplo, ‘**retina**’ (acentuaban la 2ª sílaba en vez de en la 1ª), ‘**transparent**’ (la 1ª en vez de la 2ª) o ‘**miniscule**’ (la 2ª en vez de la 1ª).

Vocabulario

En ciertos aspectos a los alumnos les resultaba más difícil manejar el vocabulario cotidiano que los términos científicos.

(En una entrevista a un grupo) “Algunas inexactitudes, como considerar ‘**babies**’ sinónimo de ‘**children**’”. (Pregunta al entrevistador: ‘**How may babies do you have?**’).

En otro centro, un niño que dijo ‘**asignatura**’ literalmente en español fue corregido inmediatamente por sus compañeros. Estos alumnos fueron capaces de explicar cómo se jugaba al balonmano al entrevistador, que no conocía el juego; sin embargo, ninguno de ellos conocía la palabra ‘**goalkeeper**’ en inglés aunque todos eran grandes aficionados al fútbol.

Sintaxis

“Se pidió a los alumnos que redactaran dos propósitos de Año Nuevo (uno afirmativo y otro negativo) relacionados con sus tareas de casa o del centro escolar. Ejemplos de frases redactadas por los alumnos:

I am going to: ‘behave in class’/‘study more’/ ‘help my mother at home.’

I am not going to: ‘play with my Playstation 2 all day’/‘eat so much chocolate’”

“Mientras lee un cuento en clase, el profesor se interrumpe ocasionalmente para pedir a alumnos elegidos al azar que expresen algunas de las frases del texto en forma negativa,

usando estructuras como: **'He wasn't', 'she didn't'**, etc. La mayor parte de los alumnos lo hace correctamente, aunque ocasionalmente se dan errores como **'She not was...'** (En vez de: *'She wasn't.'*)

“Se invitó a los alumnos a que formularan preguntas y estos lo hicieron de buen grado, aunque las construcciones y el orden de las palabras no siempre eran correctos. Por ejemplo, **'It has to be a glass bottle?'**” (En vez de: *'Does it have to be a glass bottle?'*).

(En entrevistas con grupos.) “Dificultades en el uso de los tiempos (pasados): cuatro alumnos los manejaban con comodidad, pero tres vacilaban. (Más tarde, su tutor comentó su preocupación por la inseguridad con la que esos alumnos manejaban los tiempos pasados en situaciones aleatorias).”

“(Exceptuando al alumno cuyo padre es inglés), su dominio de los tiempos varía: tendencia a usar el tiempo presente en vez del pasado o (lo que es más comprensible) el futuro.”

(En una entrevista a un grupo efectuada en otro centro.) “Todos manejaban con seguridad los tiempos pasados, excepto un niño que dijo **'last week I go'** ('La semana pasada voy'). Sus compañeros le corrigieron de inmediato”.

Se daban errores en la desinencia del tiempo pasado, como **'injur(ed)'** (omitiendo el sonido -d final) o **'escaped'** (acentuando la última e, que no debería pronunciarse). Dado que estos errores ocurrían durante actos de habla, es posible que se debieran a una mala pronunciación (véase el párrafo al respecto) y no a carencias gramaticales.

En ocasiones los alumnos usaban en exceso los artículos determinados. Por ejemplo:

'I do the homework, the training' (además del exceso de artículos, el verbo está en presente cuando debería ser pasado).

'After the school I go' (además del artículo sobrante, el verbo está en presente cuando debería ser futuro).

Algunos también mostraban cierta inseguridad en el empleo de las preposiciones:

“El profesor solicita a sus alumnos que precisen sus respuestas. Por ejemplo, un alumno afirma: **'The camel has a hump'**.”

El profesor demanda precisión: **'Where?'**.

El alumno reformula su respuesta: **'The camel has a hump in the back'**. (5°).

A: 'S is going to explain you'. (sic) (Debería ser *'explain to you'*).

A: 'I go to play tennis at (nombre de ciudad)'. (Habría debido emplear la preposición *to* en vez de *at*).

Conclusión: Desempeño de los alumnos en las clases de 5° y 6° de Primaria

Las notas que tomaron los investigadores sobre el desempeño de los alumnos de 5° y 6° de Primaria en el aula para la realización del **Estudio 1** revelan que, en general, los alumnos participaban en las clases y estaban motivados intelectualmente por los contenidos estudiados, sin que se detectara la existencia de alumnos rezagados o incapaces de participar. Teniendo en cuenta que los alumnos observados tenían una media de 11 años de edad, era notable la confianza con la que manejaban el vocabulario técnico de diversas ramas de la ciencia; también digno de mención era su manejo de las estructuras lingüísticas del inglés, que les permitía formular locuciones extensas en vez de respuestas de una sola palabra. En general, los alumnos parecían comprender con facilidad el inglés hablado de sus profesores. La lengua inglesa parecía estar verdaderamente integrada en la enseñanza de las asignaturas de Ciencias e Inglés, en concordancia con el primer objetivo del PEB. El hecho de que las asignaturas de Ciencias se impartieran en esta lengua no parecía estar produciendo ninguna merma evidente en los contenidos que aprendían los alumnos.

Los alumnos podían utilizar una amplia gama de funciones del lenguaje para reproducir el discurso científico. Así, eran capaces de: exponer razonamientos; ofrecer explicaciones; definir o ejemplificar conceptos y términos; expresar relaciones causales del tipo “si..., entonces...”; formular secuencias de acciones; enumerar las funciones de diferentes órganos u objetos; describir físicamente objetos; expresar relaciones de necesidad; o exponer cómo se relacionan diferentes elementos. Si bien se detectaron algunos errores en su inglés hablado, estos eran atribuibles en su mayor parte al propio desarrollo de la competencia de los alumnos como hablantes de inglés, y eran ampliamente compensados por todos los logros de los que hicieron gala durante las clases de Ciencias. Por otra parte se observó repetidamente que cuando los alumnos cometían errores, sus compañeros los corregían de forma amigable y constructiva.

ESTUDIO 2:

BUENAS PRÁCTICAS EN LAS CLASES DE 5° Y 6° DE PRIMARIA

El **Estudio 1** se centraba en las capacidades que los alumnos de 5° y 6° mostraban haber adquirido durante la etapa de Primaria. El **Estudio 2**, por su parte, parte de observaciones realizadas durante las mismas sesiones lectivas analizadas para el Estudio 1, pero se centra en describir aquellas prácticas docentes que parecen estar asociadas con el buen desempeño de los alumnos en clase.

Introducción

El método de enseñanza predominante en las clases observadas era la enseñanza tradicional o expositiva (en la que el profesor interactúa simultáneamente con todos los

alumnos de la clase), aunque se daban excepciones significativas. No obstante, el hecho de que predominara este estilo tradicional no significaba que la enseñanza tuviera por qué ser restrictivamente “didáctica”. Entre las prácticas docentes más efectivas de las observadas podemos citar: planificación cuidadosa (a corto y, en ocasiones, medio plazo); buena comunicación con los alumnos, en una atmósfera formal pero relajada; y capacidad para detectar los puntos clave de los temas tratados y utilizarlos no solo en beneficio de alumnos individuales, sino de la clase en su totalidad. Las preguntas que se hacían estaban cuidadosamente moduladas de forma que permitieran responder a alumnos de todos los niveles; además, a menudo se apoyaban en el conocimiento subyacente de los alumnos (especialmente en las asignaturas de Ciencias). Se observó que los profesores hacían buen uso de recursos como las paráfrasis, las analogías y el uso de materiales visuales para este propósito.

En las clases de Ciencias se detectaron aspectos como los siguientes: buen uso de materiales simples de apoyo visual; organización cuidadosa del trabajo en grupo de los alumnos; y, ocasionalmente, voluntad de diferenciación en la programación de las clases. En las de Lengua, los profesores mostraban una lógica preocupación por la precisión en el lenguaje, especialmente cuando afectaba a la correcta expresión o comprensión de los alumnos; sin embargo, evitaban expresar esta preocupación de manera que inhibiera o intimidara a los alumnos cuando estos se expresaban voluntariamente en inglés durante el transcurso de las clases.

En general las clases parecían bien preparadas, con referencias a los contenidos tratados previamente y con una organización de la materia lectiva encaminada a conseguir los objetivos marcados, aunque aproximadamente en una tercera parte de las clases observadas estos objetivos eran implícitos más que explícitos. Las explicaciones de los profesores eran claras y los alumnos entendían lo que se esperaba que hicieran. En aproximadamente la mitad de las clases observadas, hubieran podido mejorarse aspectos como la progresión de los contenidos o la explicación de la programación para las clases subsecuentes.

Las prácticas efectivas se reflejaban de formas diversas: la organización del trabajo en grupo; la programación de actividades prácticas; la forma en que se animaba y corregía a los alumnos en su uso de la lengua oral; la conexión del lenguaje y el contenido en puntos clave; o el uso sensato que se hacía de la lengua española para apoyar –que no sustituir– al inglés como lengua vehicular del aprendizaje.

Normalmente, los docentes proporcionaban a los alumnos documentos impresos de carácter informativo, y raramente les proporcionaban documentos de audio o vídeo. Así pues, durante la mayor parte del tiempo los alumnos solo escuchaban la lengua inglesa a través de la voz familiar de sus profesores.

Trabajo en grupo

Se detectaron ejemplos de trabajo en grupo con un resultado muy satisfactorio, gracias a una cuidadosa planificación previa.

En una clase de Ciencias, el profesor determinaba al azar la composición de los grupos de trabajo con el fin de obtener grupos heterogéneos y distintos en cada sesión lectiva. Las tareas que debía realizar cada uno de los grupos estaban claras; los alumnos sabían el tiempo del que disponían (ocho minutos) para completarlas antes de exponer los resultados, podían consultar libros de referencia y lograban realizar las tareas en el plazo fijado.

“Grupo 1 (2 niños, 2 niñas)

Los alumnos deben turnarse para unir elementos de tres categorías en una lámina: términos científicos, definiciones e ilustraciones. Un circuito electrónico (alimentado por pilas) se ilumina cuando se realiza una conexión correcta. Los alumnos deben registrar sus aciertos y fallos para que más tarde el profesor revise sus progresos”.

Ejemplos de definiciones:

‘The large part of your brain that helps you to move and remember.’ (cerebrum)

‘The part of the brain below the cerebrum.’ (cerebellum)

Los docentes animaban a los alumnos a que consultaran a sus compañeros, siempre y cuando lo hicieran en inglés. Por ejemplo, en una sesión lectiva de Lengua que giraba en torno al tema de Halloween, los alumnos debían averiguar mediante preguntas en inglés a qué se referían diversas pantomimas (que representaban personajes, libros y películas como **‘A vampire’, ‘Ghost Busters’, ‘The Worst Witch’, ‘I Know What You Did Last Summer’**).

En otra clase, la profesora leyó dos veces un resumen de **‘The biography of Harriet Tubman’** y propuso la siguiente actividad:

“La profesora solicita a los alumnos que anoten únicamente las palabras clave (se trata de una actividad de comprensión, no de un dictado) y que luego pongan sus apuntes en común con el resto de su grupo. Va de grupo en grupo y ayuda a los alumnos a combinar los distintos conceptos, haciendo que completen sus apuntes con detalles anotados por sus compañeros.”

Luego, los esquemas obtenidos por los distintos grupos se funden y se comparan para obtener una imagen general. Ejemplos:

‘... was married at age 24.’

‘1861-1865 – helped army of the North against the army from the South.’

‘(later) started a school for black children.’

“Los alumnos muestran distintos niveles de capacidad para tomar apuntes, una tarea exigente para alumnos de esta edad. La extensión de sus notas va de media página a una sola frase.”

En una clase de Ciencias de 5º, los alumnos consolidaban los conocimientos adquiridos sobre los vertebrados y los invertebrados en dos pasos: primero mediante presentaciones, en las que el portavoz de cada grupo explicaba ante la clase los pósters que habían elaborado con información adquirida en la clase previa (por ejemplo, **Sponges: ‘they live in the rocks in the sea, they are not symmetrical, they filter nutrients from the**

sediment...’), y más tarde, de nuevo en grupo, profundizando en las definiciones y clasificación de los animales estudiados:

“Durante el trabajo en grupo se detectan expectativas claras, instrucciones bien presentadas, grupos adecuadamente organizados. En cada etapa, el trabajo de los grupos se revisa y se repasa con la clase en su conjunto.

Lectura y conexión: los alumnos deben unir términos como **‘exoskeleton, arachnid’**, etc., con sus definiciones.

Se pide a los alumnos que digan si una serie de animales son vertebrados o invertebrados (**‘panda, snake, dragonfly’**, etc.).

Los alumnos clasifican grupos de animales en la categoría que les corresponde como, por ejemplo, mamíferos, reptiles, (in)vertebrados. (Algunos alumnos se atreven a pedir ayuda en inglés al investigador visitante.)

Los alumnos han de elegir un (in)vertebrado para describirlo ante sus compañeros.

Las descripciones son evaluadas por el profesor, el profesor en prácticas y el resto de alumnos.

Los resultados de cada equipo en las cuatro actividades se reflejan en un diagrama.”

Notas: “Sesión lectiva bien organizada y conducida a buen paso, que ha logrado involucrar a todos los alumnos. El profesor tiene presencia y no permite que decaiga la concentración de los alumnos; estos han trabajado bien durante toda la clase. Los alumnos muestran una buena comprensión del contenido y el lenguaje utilizado. Hablan con cierta confianza, y su pronunciación es generalmente clara.

El profesor se muestra firme pero agradable. Su inglés es muy bueno y habla con naturalidad, pero puede modificar el registro cuando hace falta una mayor precisión. Contenidos apropiados, diseñados previamente en colaboración con el profesor de Ciencias; este está presente para apoyar durante el trabajo en equipo.”

Experiencia práctica

Los docentes hacían buen uso de materiales sencillos de apoyo visual.

Por ejemplo, en una clase se utilizó la maqueta de un cráneo con **‘brain’** extraíble. El profesor explicó que las partes del cerebro trabajaban como un equipo en el que hay algunos jugadores clave (realizando un paralelismo con los equipos de fútbol). En las preguntas se hacía uso de ejemplos sencillos con el fin de facilitar la comprensión de los alumnos:

P: ‘Hypothalamus – it operates like a thermostat. Do have one at home?’

A: ‘Yes’.

P: ‘What does it do?’

A: ‘It (the hypothalamus) normally keeps the body temperature at 37°.’

P: ‘How small is the pituitary? Like a bean? A: Like a lentil. P: You’re getting very close. Think of green. A: A pea.’

Ciencias, 5º curso: “Sesión lectiva verdaderamente práctica, en la que la profesora reparte muestras de distintos materiales (cuero, papel, etc.) para que los alumnos las manejen y examinen. La profesora hace que los alumnos deduzcan el significado del concepto **‘natural’** en este contexto, y ellos llegan a la siguiente definición provisional: **‘material from animals or plants or out of the ground, whereas ‘manufactured’ materials, such as plastic, involve some kind of processing’**.”

La profesora muestra un ovillo de **wool**. Un alumno afirma que es **‘cotton’**. La profesora responde: **‘No, it comes from a creature with four legs’**. Varios alumnos contestan a coro: **‘Sheep!’**. Otros alumnos protestan: **‘sheep are not green!’**. La profesora replica que la lana se tiñe y pregunta cuál es el color natural de la lana. Los alumnos contestan que es **white or grey**. La profesora otorga mucha importancia a los matices de significado, y propone: **‘whitish, greyish.’**

A continuación, la profesora pregunta: **‘Who can tell me which objects around the classroom are made from natural materials’**. Los alumnos muestran un libro (pregunta: **‘Is it all natural? – what about the spiral-binding?’**) y un tablón de corcho.

Se repite el mismo proceso para identificar los **‘manufactured materials’** presentes en el aula, esta vez con mayor rapidez. Esto lleva a una discusión más profunda en la que se discuten aquellos objetos que, como los **‘pencil sharpeners’**, están hechos de más de un material.

Al final de la clase se revisa lo aprendido, y los alumnos consensúan la siguiente definición: **‘natural materials are from animals, plants, or from the ground and manufactured materials are made by humans processing natural materials’**”.

En otro centro, el profesor de Ciencias logró motivar a los alumnos de 5º con una clase sobre el **‘circulatory system’** durante la cual un **‘doctor’** controló el pulso de varios **‘patients’** antes y después de una carrera. Tras esto, se elaboró una tabla de resultados con los datos obtenidos de los diferentes **‘patients’** y se debatió sobre ella.

Integración de lengua y contenidos

Los progresos de los alumnos eran más notables en aquellos casos en los que los profesores los animaban a utilizar un lenguaje más sofisticado y preciso.

Ciencias de 6º: “El profesor pide a los alumnos que repitan para reforzar el aprendizaje, y logra que mejore su inglés oral animándolos a que usen términos adicionales como adverbios o locuciones adverbiales: **‘more often, so much, better’**”.

Lengua de 5º: “La profesora muestra dibujos a los alumnos para que estos digan una frase sobre cada uno de ellos. Las expectativas de la profesora son elevadas, y les pide que alarguen las frases añadiendo, por ejemplo, adjetivos o locuciones adverbiales donde proceda. Ejemplo: **‘The camel is walking in the hot desert in the afternoon’**”.

Ciencias de 5º: “La profesora apoya sus comentarios sobre el experimento con tarjetas en los que se muestran las palabras clave. Llama la atención de los alumnos sobre la importancia de los verbos, que están marcados con un color diferente al de los sustantivos”.

Ciencias de 5º: “El profesor procura que sus alumnos retengan el vocabulario especializado, y utiliza técnicas mnemotécnicas como, por ejemplo, relacionar el nombre de los **‘Flintstones’** (Picapedra, en español) con la palabra **‘flint’** (sílex).”

Lengua de 5º: “El profesor pone mucho empeño en seleccionar palabras aparecidas durante la semana previa en el transcurso de las clases de Lengua y Ciencias para utilizarlas en exámenes y materiales de repaso. Los exámenes requieren un nivel alto de comprensión gramatical (con verbos como **‘burn, bring, bend, build’**, etc.) y terminológica (**‘sticky, congratulations, delighted, evidence’**, etc.).”

Lengua de 5º: “Los alumnos proponen frases que van anotando en la pizarra y el profesor extrae de ellas observaciones sobre gramática centrándose especialmente en el presente continuo: **‘sit/sitting; put/putting; touch/touching’**. Se hace mucho hincapié en la ortografía y la pronunciación, como en el caso de **‘talking/walking’**” (palabras en las que no debe pronunciarse la L).

Ciencias de 5º: “El profesor anima a hablar a los alumnos acerca de un experimento sobre las transformaciones químicas, preguntándoles **‘next?’**, **‘finally?’**, etc., y solo proporciona la respuesta cuando un alumno se queda atascado. Una niña afirma: **‘Finally the gas goes up into the balloon and... (profesor)... the balloon inflates’**”.

En una clase de repaso sobre el sistema digestivo, el profesor usaba diversos métodos para comprobar la comprensión que los alumnos tenían del tema y su dominio de la terminología relacionada. Por ejemplo, repartió tarjetas con los nombres de distintas partes del sistema digestivo: **tongue, teeth, large intestine**, etc. A continuación, hizo que los alumnos explicaran el proceso digestivo respondiendo a diversas preguntas, pero les hizo responsables de averiguar el orden correcto. Por ejemplo:

‘What comes first?’

‘What comes next?’

‘What does each part do?’

‘What is the role of saliva?’

El profesor relacionaba las explicaciones con aspectos de salud e higiene. Por ejemplo:

P: ‘Is the stomach (always) in the same position?’

A: ‘No.’

P: ‘How long does food stay in the stomach?’

A: ‘For two hours’. (El profesor explica que no se debe ir a nadar si no han pasado dos horas desde la última comida.)

A continuación, el profesor adoptó una táctica diferente: **‘This organ is about seven metres long. What is it?’** Un alumno respondió que era **‘the small intestine’**. Durante todas las etapas de la clase, el profesor animaba a los alumnos a intervenir animándolos cuando era necesario con preguntas como: **‘What happens then?’**.

A: ‘The food goes into the small intestine and starts absorption.’

P: ‘An important organ helps?’

A: ‘The pancreas.’ (El profesor explica la función del páncreas.)

El profesor también preguntó cuál era la función del esófago:

A: ‘The oesophagus passes the food to the stomach.’

P: ‘What shape is it?’

A: ‘It’s like a tube.’

La parte final de la clase se dedicó a las buenas y malas prácticas nutricionales. El profesor pidió a los alumnos que expresaran mediante verbos modales los principios aprendidos en las unidades anteriores. Por ejemplo:

‘I must eat more breakfast’

‘I need to eat more fruit and vegetables (5 pieces a day); to drink more water (8 glasses a day).’

Estrategias para fomentar y corregir el discurso oral

Los docentes mostraban la debida preocupación por la precisión lingüística, especialmente cuando afectaba a la expresión o la comprensión del discurso; sin embargo, evitaban reflejar esta preocupación de algún modo que pudiera retraer o desmoralizar a los alumnos cuando estos usaban el inglés voluntariamente durante las clases. Por ejemplo, uno de los profesores, al revisar expresiones de tiempo como **‘on Thursdays’, ‘every day’**, etc., para indicar actividades habituales, hacía mucho hincapié en que los alumnos comprendieran por qué se usaban las distintas estructuras. En otro centro, un profesor llevaba un diario de errores para comentarlos más tarde, especialmente si eran debidos a excepciones lingüísticas.

En otro centro, en una animada sesión lectiva sobre **‘Charlie and the Chocolate Factory’**, la profesora utilizó la presentación para ilustrar, por ejemplo, la diferencia entre **‘write’** y **‘wrote’** (presente y pasado del verbo to write, escribir) e ilustró con analogías la pronunciación de diversas palabras como **‘bus’/‘bucket’**. Además de esto, durante la mayor parte de la clase la profesora logró involucrar de forma natural y fluida a los alumnos en la corrección del lenguaje empleado por sus compañeros:

“Se pide a los alumnos que detecten errores ‘deliberados’ que a continuación sirven como pie para explicar diferentes aspectos gramaticales. Por ejemplo, **‘Grandpa (sic) Georgina.’**”

La profesora se esforzaba por consolidar y ampliar el vocabulario aprendido. Por ejemplo: **(P) ‘Who can tell me what word we use for mother and father together? – (A) Parents’** (La profesora refuerza la respuesta explicando la diferencia entre *parents* o progenitores, y *fathers* o padres de género masculino).

También se revisó el esquema de acentuación de la palabra **‘chocolate’**, y se pidió a los alumnos que hicieran frases con la palabra para practicar: **‘I like chocolate.’**

P: ‘What do we need if seven people live in a house?’. La profesora escribe los nombres de las distintas estancias en la pizarra. Resalta los detalles, señalando, por ejemplo: **‘only two letters t in toilet’**, y luego pide a los alumnos que digan el plural de

las palabras. En vez de interrumpir la marcha de la clase cuando se produce un error, los apunta para corregirlos más tarde: **‘Don’t worry about the spelling just yet’**.

La profesora procuraba que los propios alumnos corrigieran los errores siempre que era posible: **‘How many ‘o’s do we need for an ‘oo’ sound?’ What’s wrong with ‘(sic) siting-room?’**

(Le falta una T).

P: ‘Did they sleep on the floor?’

A: ‘Yes.’

P: ‘Directly?’

A: ‘No, on a mattress.’

P: ‘Do you know what a mattress is?’

A: ‘A large mat? Perhaps, more like a small carpet?’

Uso del español para apoyar el aprendizaje

En ocasiones, se detectaba en los alumnos cierta tendencia a utilizar el inglés menos de lo debido. Los responsables de uno de los centros tomaron la decisión de retomar las estrategias de reparación, porque entre los alumnos mayores del centro el uso del inglés parecía haber disminuido. Entre las estrategias de reparación que se retomaron estaban las siguientes:

‘Can you repeat?’

‘What is X in Spanish?’

‘What does Y mean?’

‘How do you pronounce it?’

‘May I...?’

Como refuerzo, todos los alumnos de una clase tuvieron que escribir e ilustrar individualmente dos conversaciones en las que aparecieran preguntas y respuestas. Por ejemplo,

‘Can I borrow (it)?’

‘Yes, you can/Of course you can.’

‘How do you spell it?’

‘I don’t know/I can’t remember.’

Aunque los profesores hablaban a sus alumnos casi exclusivamente en inglés y esperaban que estos les respondieran del mismo modo, el aprendizaje de los alumnos podía facilitarse cuando los profesores hablaban bien en español y hacían un uso prudente de esta capacidad, ofreciendo, por ejemplo, los equivalentes en español de algunos términos clave:

Ciencias de 6º: “El profesor imparte la clase en inglés, pero ofrece las traducciones en español de los términos clave o invita a los alumnos a que lo hagan, especialmente cuando los términos difieren mucho en los dos idiomas; por ejemplo, **‘stream’ = ‘riachuelo’**; **‘fresh water’ = ‘agua dulce’**.”

Ciencias de 5º: “El profesor explica el funcionamiento del oído medio, haciendo que los alumnos identifiquen términos como ‘**cavity**’, etc. En los momentos adecuados, menciona los términos equivalentes en español.

‘A very little bone called the ‘hammer’ touches the ear drum.’

‘Do you know what a hammer is?’ (Los alumnos no lo saben).

‘It’s a tool we have in our homes we used to drive things in... (‘martillo’)’ (Ofrece el término en español).

‘The hammer touches the eardrum at one end and the other touches the anvil.’

‘What is an anvil?’ (Los alumnos no están seguros).

Para hacerles comprender el concepto, el profesor menciona un mercado medieval que visitaron recientemente y en el que vieron a un herrero trabajando. A continuación, les pide que digan la palabra en español (**‘yunque’**) para asegurarse de que lo han comprendido.”

Lengua de 6º: “El profesor explica en español la estructura de **‘I am (not) going to...’** para aclararla a los alumnos que no la han comprendido bien, pero vuelve a usar el inglés cuando está seguro de que todos la han captado”.

Lengua de 6º: “El hecho de que el profesor sepa español resulta muy útil. Por ejemplo, en cierto momento, un niño (al observar una fotografía de Harriet Tubman) comenta: **‘She is a monja’** (usando la palabra “monja” en español), y el profesor responde en inglés sin interrumpir la marcha de la clase: **‘No, no she’s not a nun’**”.

Calidad y precisión del inglés de los docentes

En todos los centros visitados, los alumnos recibían clases de una mezcla de profesores hablantes nativos de inglés y profesores hablantes nativos de español que habían estudiado inglés hasta lograr una alta cualificación y/o habían residido durante un período de tiempo sustancial en algún país de habla inglesa.

Los profesores españoles de Ciencias, en general, hablaban inglés correctamente, con buena sintaxis y acento aceptable, aunque algunos de ellos mostraban más confianza y dominio del idioma que otros. Los errores que cometían eran normalmente léxicos o morfológicos, y ocasionalmente sintácticos (por ejemplo, en el orden de los elementos de la oración) o de pronunciación y entonación. Ejemplos:

Léxicos/morfológicos/sintácticos

‘We are going to make a revising (sic) for this unit.’ (La palabra *revising* no existe.)

‘advices’ (La palabra *advice* es incontable y por tanto no tiene plural.)

‘What for do you need energy?’ (El orden correcto de las palabras sería: *‘What do you need energy for?’*)

‘makes that the hammer starts vibrating’ (Sobra el *that*; en *starts* sobra la S final.)

‘(the hammer) hits on (the anvil)’ (Sobra el *on*.)

Pronunciación

'vital functions'; 'carbon dioxide' (Pronunciación errónea de las i).

'sweat' (S pronunciada como SH, cuando debería ser una S líquida); **'sheets'** (Caso contrario al anterior).

'interpret'; 'appropriately' (Palabras acentuadas en la sílaba incorrecta).

Los errores como estos no constituyen un obstáculo para la comprensión; sin embargo, los alumnos necesitan un modelo correcto al que emular –al menos, en los campos semánticos más relevantes para los temas estudiados–, con el fin de apoyar el desarrollo de su capacidad para comunicarse de manera efectiva.

Un profesor de Ciencias que hablaba en inglés con gran seguridad dedicó parte de una clase a resaltar ante sus alumnos la importancia de pronunciar correctamente las terminaciones de las palabras, como en **'protect - protected'** (presente y pasado o participio del verbo), como en la frase **'the lungs are protected by the ribcage'**. En otro centro, los profesores de Ciencias consideraban que su labor era complementaria de la de los profesores de Lengua. Así, por ejemplo, puntuaban los exámenes de Ciencias según la corrección en los contenidos para premiar la correcta comprensión de los alumnos, pero los pequeños fallos de precisión se controlaban y corregían en la clase de Lengua.

En muchos de los casos, las clases de Lengua eran impartidas por hablantes nativos del inglés, pero también había centros en los que se hacían cargo de esta tarea profesores españoles con un nivel de experiencia y cualificación adecuado. El inglés de estos docentes era bueno y apenas cometían errores, como se muestra en los siguientes extractos de las **Notas**:

“El profesor habla bien inglés: con precisión, fluidez y buena pronunciación.”

“... Su inglés es fluido, con escasos errores de léxico y pronunciación. Algunos conceptos “culturales” precisarían de una explicación; por ejemplo, diferencia **'clothes shop/boutique; newsagent's/quiosko'**. Los principales errores sintácticos (ocasionales) tenían que ver con el orden de las palabras en la oración; por ejemplo, **'Do you know what's that?'**” (En lugar de **'Do you know what that is?'**)

Uso de las nuevas tecnologías

Según los alumnos que participaron en las entrevistas en grupo, el uso de ordenadores en los centros es limitado. Se presenciaron pocos ejemplos de uso de las nuevas tecnologías durante las clases, aunque a lo largo de los dos últimos años se ha dado un incremento en la utilización de Internet. Se observó que el cuidado en la planificación era un factor clave para el éxito de las clases que incluían nuevas tecnologías.

Por ejemplo, una clase de Ciencias de 5º tenía como objetivo encontrar información en Internet sobre **'Atlantic/Mediterranean/Subtropical/Continental climate for fauna or flora'**, y los alumnos, en parejas, debían completar una de las posibilidades (como **'Flora in a continental climate'**) en una hoja de trabajo, que más tarde se agregaría a las del resto de la clase. No obstante, el trabajo de los alumnos se vio entorpecido porque no se habían previsto suficientemente los aspectos de vocabulario y proceso de información

que la tarea requería. Los alumnos encontraban demasiadas páginas web en las que investigar, y su contenido era en muchos casos demasiado denso y académico.

Por contraste, una clase de Lengua de 6° que tenía como objetivo explorar los orígenes e historia del chocolate tuvo un resultado mucho más satisfactorio. Durante una tormenta de ideas inicial, los alumnos propusieron una gran cantidad de palabras entre las que se encontraban ‘cacao, white/brown (=dark), hot, snack, ice cream, bar, liquid, melted’, y pusieron sobre la mesa ideas relacionadas como: ‘Where is cacao from? What do they do with the beans?’. El profesor había seleccionado de antemano una página web, de forma que los alumnos emplearon el tiempo en revisar textos y ejercitar su capacidad lectora, en vez de navegar por la red. Aunque algunos alumnos necesitaban más apoyo que otros, la tarea les resultó muy estimulante, y los alumnos más avanzados demostraron que podían manejar textos densos y extraer de ellos respuestas relevantes.

Conclusión: Buenas prácticas en 5° y 6° de Primaria

Los profesores observados para la elaboración del Estudio 2 dieron muestras de una impresionante gama de “buenas prácticas” lectivas. No se ha intentado clasificar estas prácticas en categorías detalladas; en vez de ello, se ha preferido presentarlas en dos grupos. Ambos grupos contienen estrategias de buenas prácticas que implican el uso del inglés como lengua objetivo. Uno de ellos está compuesto por estrategias relativas a la buena práctica lectiva en general; el otro, de estrategias específicamente centradas en las formas lingüísticas.

No podemos afirmar rotundamente que este tipo de estrategias hayan sido la causa directa del excelente nivel de los alumnos que se describe en el Estudio 1. Lo que sí podemos afirmar con certeza, sin embargo, es que estas estrategias se observaron repetidamente en las clases analizadas durante el Estudio 1 que mejores rendimientos mostraban; así pues, si no podemos dar por sentada la existencia de una relación de causalidad, al menos sí podemos mantener que existe una relación de asociación entre ambos fenómenos.

Es interesante resaltar que, independientemente de si las clases observadas eran de Ciencias, de Lengua o de otras asignaturas, la labor lectiva se centraba tanto en el lenguaje como en los contenidos y habilidades propios de las asignaturas. Tomando las Ciencias como ejemplo, podemos decir que, para estos alumnos, aprender a “hacer” ciencia no solo consistía en llevar a cabo experimentos, sino también en aprender el vocabulario y el discurso científico. De ahí la importancia, por ejemplo, de captar correctamente cómo elaborar definiciones y clasificaciones, o de aprender el uso de la voz pasiva. Por usar el lenguaje propio de la investigación de la enseñanza de idiomas actual, se prestaba una gran “atención a la forma”, además de al significado y a la función del lenguaje.

Estrategias de buenas prácticas lenguaje usado para la PRÁCTICA LECTIVA GENERAL	Estrategias de buenas prácticas centradas específica pero no exclusivamente, en la FORMA, FUNCIONES Y DISCURSO LINGÜÍSTICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Implica a todos los alumnos de la clase. • Revisa el trabajo de los alumnos. • Está dispuesto a colaborar con sus compañeros. • Es firme, pero agradable. • Usa apoyos visuales. • Explica con claridad lo que deben hacer los alumnos. • Revisa el trabajo de los alumnos con la clase en su conjunto. • Da indicaciones claras de cómo usar las nuevas tecnologías en clase. • Emanan “presencia”. • Mantiene la concentración de los alumnos. • Evita dar los contenidos “masticados”. • Presenta las tareas de forma clara y atractiva. • Registra los errores cometidos para comentarlos más tarde. • Elige sitios web apropiados y comprensibles. • Ayuda a los alumnos a encontrar soluciones por sí mismos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda a los alumnos a fijarse en las formas lingüísticas, además de en la función y el significado del discurso. • Presta atención a la precisión en el lenguaje, especialmente si su falta dificulta la comprensión. • Comete errores deliberados para que los alumnos los detecten y corrijan. • Ayuda a los alumnos a detectar los términos clave. • Ayuda a los alumnos a desarrollar definiciones claras. • Los ayuda a describir las propiedades de los objetos. • Los ayuda a efectuar contrastes de ideas. Ejemplo: “X tiene ciertas características, mientras que Y...”. • Los ayuda a desarrollar clasificaciones sólidas. • Los ayuda a desarrollar su uso de la voz pasiva, esencial para el lenguaje científico. • Anima a los alumnos a ampliar sus locuciones usando vocabulario adicional. • Desarrolla códigos de color para los distintos tipos de palabras (por ejemplo, para los verbos). • Permite un uso prudente del español en clase.

ESTUDIO 3: DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS DE 1º Y 2º DE ESO EN EL AULA

Introducción

Durante los dos primeros años de la ESO, la capacidad de comprensión de los alumnos del PEB se enfrenta a nuevos retos. Por un lado, los alumnos estudian un abanico mayor de asignaturas con el inglés como lengua vehicular –es frecuente, por ejemplo, que se impartan en este idioma las asignaturas de Geografía e Historia–, y se enfrentan a asigna-

turas que no habían cursado antes como Tecnología o Educación Física. Por otro, la dificultad aumenta dentro de cada asignatura, ya que los alumnos se enfrentan a un número de temas mayor y deben tratarlos en más profundidad. En Ciencias, por ejemplo, deben comprender conceptos y fenómenos más complejos. Los ejemplos que se ofrecen a continuación provienen, en su mayoría, de aulas de 2° de ESO; en los casos en que provienen de clases de 1°, se indica este hecho.

Oportunidades para hablar y escuchar

En una clase sobre la reproducción humana, los alumnos debían comprender el ciclo menstrual y la relación de este proceso con fenómenos como el control de la natalidad, las causas de los partos múltiples, el desarrollo del feto durante la gestación o la relevancia de los distintos grupos sanguíneos.

En el transcurso de una unidad dedicada a los sistemas ecológicos, los alumnos debían clasificar diferentes animales en las categorías de **‘predator’** o **‘prey’** y justificar por qué lo habían hecho; manejar términos especializados como **‘carnassial’**; o captar la distinción entre **‘population’** (el número de individuos de una especie concreta en un ecosistema dado) y **‘community’** (el conjunto de especies de un ecosistema).

En diversas asignaturas, los alumnos debían manejar con seguridad numerosas definiciones y distinciones como, por ejemplo, las relacionadas con **‘climate’** y **‘weather’**; **‘precipitation’** y **‘rain’**; o **‘coin’** y **‘currency’**. Al estudiar la meteorología (1° de ESO), los alumnos usaban con comodidad términos como **‘stratosphere’** y **‘troposphere’**, **‘alto-cumulus’** y **‘cumulo-nimbus’**. Del mismo modo, durante el estudio de la **‘geothermal energy’**, se enfrentaban al reto de distinguir la diferencia entre conceptos como rocas **‘igneous’** y **‘metamorphic’**. Durante una clase sobre el sonido, los alumnos tenían que comprender el significado preciso de términos como **‘amplitude’**, **‘pitch’** y **‘timbre’**. En Tecnología, debían ser capaces de explicar la diferencia entre circuitos **‘series and parallel circuits’** y usar fórmulas y notaciones específicas para realizar cálculos, todo ello con el inglés como lengua vehicular.

En una clase de Historia sobre el sistema feudal, los alumnos debían averiguar términos como, por ejemplo, **‘baron’**, basándose en pistas como **‘tenants in chief, given land in return for loyalty’** o **‘providing the King with money and an army’**.

En una clase de Geografía sobre los modelos de transición demográfica, los alumnos debían manejar terminología sociológica especializada y responder a preguntas de respuesta abierta como **‘¿Qué pueden hacer los gobiernos para ‘increase natality’ y ‘reduce mortality’?’**.

En una clase de Inglés, los alumnos tenían que detectar matices lingüísticos, identificando las diferencias, por ejemplo, entre palabras como **‘grunt’** y **‘snarl’** o entre **‘squeak’** y **‘screech’**.

En una clase de Educación Física al aire libre, los alumnos debían entender a la primera instrucciones bastante complejas para trabajar en equipos y organizarse de manera efectiva. Entre otras cosas, debían llevar todas las pelotas de fútbol hasta el otro lado del campo, esquivando a otros compañeros; relevarse para ir driblando con el balón hasta el final

del campo y luego volver hasta la mitad de este, donde debían pasárselo a un compañero para que este finalizara el recorrido; o echar una carrera con otro compañero, en la que ganaban un punto por hacerse con el balón que aguardaba al final del campo y otros dos puntos por llevarlo hasta su propio campo sin que se lo quitaran sus adversarios.

Uso de la competencia oral

Explicaciones

Los alumnos demostraron ser capaces de ofrecer explicaciones en sus propias palabras durante las conversaciones con el docente o con sus compañeros, como en estos ejemplos:

P: ‘What is fertilisation?’

R: ‘Fertilisation is the joining together of the sperm nucleus with the egg cell.’

P: ‘Where does it take place?’

R: ‘In the first part of the Fallopian tubes.’

(Owls as predators) ‘They can see in the dark, they can rotate their head, they have very good hearing and sharp feet (sic).’

Los alumnos también mostraron su capacidad para llevar a cabo experimentos, debatir sobre ellos e informar de los resultados al resto de la clase usando únicamente el inglés.

Sonido

“A cada grupo se le entregaron varias botellas con diferentes cantidades de agua. Cada grupo debía examinar tres botellas y luego consensuar alguna hipótesis que explicara por qué emitían distintos sonidos al golpearlas dependiendo de la cantidad de líquido que contuvieran. Las hipótesis resultantes estaban redactadas en inglés con gran claridad. Más tarde, los alumnos experimentaron de nuevo con las botellas para comprobar la validez de las distintas hipótesis y debatieron sobre ellas con todo el resto del grupo. Los alumnos siguieron las indicaciones recibidas, y debatieron sobre los distintos experimentos en inglés.”

Ácidos y álcalis

“El profesor había preparado y repartido entre los alumnos distintas muestras: **‘lemon, juice, coke, vinegar, bicarbonate, milk, water’**. Haciendo preguntas a los alumnos, logró que estos aventuraran hipótesis sobre el tipo de sustancia que habían recibido. Luego, los alumnos se distribuyeron en parejas y analizaron las sustancias anónimas que se les habían entregado sumergiendo en ellas tiras de papel indicadoras del PH, y/o mediante el sentido del olfato y el gusto –esto último, en los casos en que era apropiado–, y debatieron en inglés sobre sus resultados. Para finalizar, se realizó una sesión plenaria de preguntas y respuestas en la que se debatieron los resultados de las pruebas y las hipótesis de los distintos grupos.”

Los elementos y sus propiedades

En otra clase de Ciencias, los alumnos participaron con entusiasmo en una sesión de preguntas y respuestas conducida por la profesora antes de comenzar un debate más libre. Por ejemplo:

P: 'Can you describe the smell?'

R: 'It's repulsive and smells like rotten eggs!'

P: 'Can you tell me something about mercury?'

R: 'It's toxic and therefore must stay sealed.'

P: 'What is the difference between a mixture and a compound?'

R: 'A mixture can be returned to its earlier state.'

P: 'What is the process called when we turn a solid into a gas?'

R: 'Sublimation.'

A continuación, el diálogo continuó de manera más abierta:

P: 'Who could tell me something about, for example, polonium?'

R: 'Its symbol is Po, it is number 84 in the periodic table. Its mass is 209. It is highly radioactive...'

P: 'Who could tell me something about uranium?'

R: 'Uranium is very toxic (but) it is used in many production processes. Its symbol is U.'

Notas: "Todos los alumnos mostraron interés e intervinieron de una forma u otra. Parecían comprender sin dificultad, hablaban con claridad y buena pronunciación, y escuchaban a sus compañeros. En la sesión de preguntas abiertas, los alumnos más aventajados mostraron que eran capaces de basarse en los conocimientos adquiridos para pronunciar de un tirón series de hasta diez frases bien construidas en inglés, sin ayudarse con notas ni recitar de memoria, y sin apenas vacilar."

Participación en las entrevistas

Durante una clase de Lengua en la que se estaba comentando el libro de Michael Morpurgo *Kensuke's Kingdom*, los alumnos se enfrentaron al reto de someterse individualmente a las preguntas de sus compañeros:

"Distribuidos en siete grupos, los 'periodistas' prepararon preguntas para los 'Kensukes', mientras estos reflexionaban sobre las cuestiones a las que tendrían que contestar cuando subieran a la palestra (en la que no se permitía la ayuda de notas; como había indicado claramente la profesora de antemano, 'if you don't know, you have to improvise'). Los alumnos demostraron su capacidad para organizar el trabajo en grupo con madurez, para diseñar preguntas y, en el caso de quienes hacían el papel de Kensuke, para improvisar sobre la marcha si era necesario. En cada uno de los grupos, tres 'journalists' hacían preguntas a su 'Kensuke', y este (o esta) debía responderlas como si fuera el personaje.

Cada entrevistador había preparado de seis a diez preguntas. Cada 'Kensuke' fue entrevistado durante diez minutos y todos lograron salir bien parados; algunos de ellos

construían respuestas de hasta seis frases encadenadas sin dudar ni interrumpirse. El uso general de los tiempos pasados y los conectadores era correcto.”

Improvisaciones

Se presenciaron numerosos ejemplos de alumnos que improvisaban o usaban el inglés espontáneamente en contextos diversos.

En una clase de Historia en la que los alumnos debían explicar sobre la marcha el significado de las palabras de un texto, se hizo evidente su capacidad para improvisar. Por ejemplo, uno de ellos describió un **‘raider’** como **‘a person who takes things without permission’**; otro definió **‘tapestry’** como **‘a carpet used for decorating the walls’**.

En una clase de Ciencias, un chico al que se le preguntó de improviso: **‘What is an earthquake?’** respondió: **‘a sudden movement of the earth’**.

En otro centro, los alumnos de una clase de Lengua improvisaron para explicar, por ejemplo, lo que era **‘copper brown’ (colour of copper), and ‘wispy hair’ (individual hair)**.

Durante una clase de Sociales, un chico al que se le preguntó qué era la **‘distribution’** ofreció la siguiente respuesta: **‘they (the suppliers) spread it’**. Cuando el profesor le pidió que especificara, reflexionó un poco y luego dijo: **‘they transport goods to other customers, to other factories’**.

En una clase de Lengua, algunos alumnos mostraron que eran capaces de ofrecer argumentos sobre la marcha cuando se les pidió que abogaran por permitir el uso de teléfonos móviles en los medios de transporte: **‘If you are travelling by train or whatever and one of your family needs to get in touch urgently...’**. Los alumnos estaban deseosos de opinar acerca de casi todas las cuestiones planteadas; por ejemplo, una de las respuestas espontáneas a la pregunta: **‘Is a Play Station a waste of time?’** fue: **‘For me, it’s a silly thing’**. Cuando un alumno decía no saber responder a algo, sus compañeros hacían comentarios espontáneos como: **‘You do know what it’s about, don’t be silly!’**. La profesora admitía un tono desenfadado en la clase, de modo que, cuando ella misma afirmaba no haber visto nunca una Play Station, uno de los alumnos respondió espontáneamente: **‘I’ll lend you one!’**.

Durante una clase de Historia (1º de ESO), los alumnos repasaron con el profesor una unidad sobre el **Ancient Egypt**. El profesor les indicó que respondieran con frases completas y que utilizaran sus recursos lingüísticos si no sabían alguna palabra, como en los siguientes casos:

‘A pyramid is a place where they buried the Pharaohs.’

‘They have tombs but I can’t remember what they are called.’

‘They are polytheistic - they believe in many gods.’

‘They believe in life after death.’

‘He (the Pharaoh) has absolute power which means he controls all the people in the city.’

‘If people don’t do what the Pharaoh says, the Pharaoh does something bad (to them).’

- 'A functionary (civil servant) is someone who is paid by the government.'
- '(Nobles)... they can be veterans of war or friends of the Pharaoh. He gives riches and land to the nobles.'
- '(Who were the slaves?) The slaves were prisoners of war.'
- 'The women did domestic things. They had no legal status.'

Presentaciones

En una clase de Lengua de otro centro, una niña y un niño debían realizar sendas presentaciones sobre un tema de libre elección ante el resto de la clase.

“Presentación 1 sobre la experiencia de la propia alumna en el PEB, especialmente en los primeros tiempos: empezó a los tres años, le pareció fácil al principio porque solo implicaba decir cosas sencillas sobre los colores, los animales, los años que tenía. Continuó describiendo algunos de los profesores que ha tenido; por ejemplo, ‘**a good person**’, ‘**a lovely person**’. Ofrece su evaluación personal: ‘**In my opinion, the bilingual education programme has been useful until now...**’.

La alumna habla durante tres minutos sin recurrir a notas. Los demás alumnos le hacen preguntas sobre su presentación, por ejemplo:

- 'Is the programme hard?'
- 'Do think you will continue with the programme?'
- 'Did you think this topic would be hard to speak about?'
- 'Do you prefer English or American people?'
- 'Do you prefer X or Y (schools)? What do you like most about the programme?'
- 'Would you like the opportunity to go to the United States or England?'
- 'Is it more difficult to follow American English (than British English)?'
- 'What is your favourite bilingual subject?'

La entrevistada expresó numerosas ideas sobre la marcha como, por ejemplo, ‘**I like more (sic) history, because it is easy for me, and on the other hand, I like English because we do a lot of activities**’. ‘**I don’t (always) like science, because I don’t like rocks etc. ... (I find) the human body is more interesting**’.

La segunda presentación trataba sobre el siguiente tema: ‘**Do you think money brings happiness?**’ El alumno habló durante dos minutos sin consultar sus notas, y aunque se mostraba algo vacilante, logró abordar este tema, de carácter mucho más discursivo que el anterior: ‘**on the one hand..., on the other hand...; my opinion of the (sic) money is...**’. Entre las preguntas que le hicieron sus compañeros estaban las siguientes:

- 'If you had a lot of money, what would you do?'
- 'If you were offered money to leave your family, what would you do?'
- 'If you were rich, would you give money to poor people?'

Los alumnos estaban totalmente implicados en la discusión, e hicieron preguntas hasta el final. Incluso hubo quejas porque no todos tuvieron tiempo de formular sus preguntas acerca de esta última presentación.”

En otro centro, los alumnos presentaron ante la clase las biografías de mujeres famosas como **'Sapho, Ada Byron, Wangari Maathai, Sofia Kovalevskaya o Margarita Salas'**. Casi todos usaron el proyector para apoyar su presentación con textos cortos, titulares e ilustraciones. Aunque no todos los alumnos eran igual de ágiles en su discurso hablado, todos ellos hablaron durante 3-5 minutos, y presentaron información pertinente y organizada. Ninguno de ellos leyó, aunque algunos tendían a consultar su texto más que otros. Un alumno fue capaz de hacer la presentación sin apoyarse en nota alguna, y una de sus compañeras lo hizo sin apenas consultar sus notas, basándose únicamente en los titulares proyectados en la pantalla para reforzar algunos puntos.

Calidad y precisión en el uso del lenguaje

En general, los alumnos hablaban con precisión y fluidez, y en la mayor parte de los casos no mostraban un acento español muy acusado.

Los errores de pronunciación respondían normalmente a la influencia del español: **'(e)strontium, (e)school, (e)start; claws, cubs; radium, potassium, amazing; lithium, marchioness'** (palabras comenzadas en S a las que añadían una E al principio, u otras en las que pronunciaban las vocales con fonética española).

Otros errores de pronunciación reflejaban, en parte, malas construcciones de palabras o faltas de ortografía. Por ejemplo, **'Noruegan'** (en vez de Norwegian), **'fetus'** (en vez de foetus).

Las desviaciones en la pronunciación se hacían más evidentes cuando los alumnos leían en voz alta. Por ejemplo,

Notas: “La lectura no siempre es clara, en parte por dificultades de expresión y en parte por dificultades relacionadas con el acento y la pronunciación (por ejemplo, leen igual **'height'** y **'hate'**). Esta falta de claridad podría hacer difícil la comprensión para las personas poco acostumbradas a la entonación española.”

“Frecuentes dificultades de entonación, aunque estas no impiden la comprensión. Este problema se veía agravado por algunas confusiones en la acentuación de palabras como **'activist'** o **'Florida'**.”

También se daban errores de morfología y sintaxis, eminentemente por el uso de verbos en presente en lugar de en pasado: **'has/had'; locate(d) o he redistribute(d) his inheritance'**. Evidentemente, estos errores aparecían a menudo ligados a pronunciaciones poco claras como, por ejemplo, **'he walk(ed)'** (pronunciado como si fuera presente en vez de pasado) o **he walkèd** (acentuado en la E, que no debería pronunciarse). (Véase también los comentarios sobre el estudio 1.)

La colocación de la forma verbal *does* dentro de la oración también resultaba problemática en ocasiones. Por otra parte, algunos alumnos, cuando no estaban concentrados, tendían a omitir el pronombre de sujeto, especialmente con el verbo “ser”; esto ocurría por influencia del español, en el que la persona suele estar marcada por las desinencias verbales.

Algunos de estos errores ocurrían con más frecuencia en 1º de la ESO que en 2º, como muestran los siguientes comentarios:

“(Los alumnos) manejan los tiempos verbales ingleses sin vacilaciones; sus errores suelen ser morfológicos o de pronunciación (por ejemplo, *run-runs*) más que sintácticos (aunque algunos no distinguen bien la diferencia entre **‘if you have’** e **‘if you had’**, y el uso del artículo determinado resulta en ocasiones confuso). Normalmente formulan las preguntas con corrección, aunque se dan algunas desviaciones como, por ejemplo, decir **‘Do you are?’** por **‘Are you?’**”

“Las respuestas son en general correctas, aunque presentan algunos deslices en los pronombres (con confusiones ocasionales entre *him* y *her*) o al omitir el artículo determinado.

Los alumnos de 2º de ESO eran a menudo capaces de corregir sus propios errores y los de sus compañeros:

“Algunos alumnos son capaces de corregir sus propias inexactitudes sobre la marcha: uno, tras decir **‘gets not pregnant’**, se corrige y lo reemplaza por **‘doesn’t get pregnant’**”.

“Los alumnos también eran capaces de corregir sus errores y los de sus compañeros en cuestiones como, por ejemplo, la pronunciación de **‘Vikings’** o **‘fought’**.”

“(Entre los errores) se contaba el comenzar las frases en inglés con **‘That...’**² y algunas aberraciones sintácticas cometidas por alumnos individuales. Por ejemplo, cuando un alumno dice: **‘How is wolf write?’** (“¿Cómo es lobo escribe?”), sus compañeros le corrigen: **‘How do you spell wolf?’** (“¿Cómo se escribe lobo?”)”

Conclusión: Desempeño en el aula de los alumnos de 1º y 2º de ESO

El desempeño de los alumnos de 1º y 2º de ESO, analizado en el Estudio 3, es una evolución del que ya se detectó en el Estudio 1 respecto de los alumnos de 5º y 6º de Primaria. Los alumnos de ESO manejan más terminología especializada, muestran una mayor seguridad al trazar distinciones y definiciones (por ejemplo, ampliando las definiciones básicas mediante palabras adicionales de su cosecha) y poseen un discurso oral más extenso. También se observa en ellos una mayor capacidad para prever y explicar las consecuencias de determinados procesos científicos (por ejemplo, **‘it’s toxic and therefore must stay sealed’**). Se observa que numerosos alumnos son capaces de improvisar parrafadas extensas y coherentes sin la ayuda de notas ni preguntas del docente. Además, los alumnos se muestran capaces de organizarse para el trabajo en equipo, de llevar a cabo experimentos, de elaborar argumentos de su cosecha sobre la marcha, de expresar las implicaciones de proposiciones dadas (por ejemplo, **‘...which means that...’**), y de exponer puntos de vista alternativos (por ejemplo, **‘on the one hand..., on the other...’**). Por último, se detecta que los grupos de alumnos poseen un cierto sentido de comunidad social incluso cuando están inmersos en actividades intelectualmente exigentes, con muestras de bromas espontáneas entre ellos y apoyo a los compañeros en dificultades.

2. Por analogía con el “Que...” con el que a menudo comienzan las frases orales en español.

ESTUDIO 4:

BUENAS PRÁCTICAS EN LAS CLASES DE 1º Y 2º DE ESO

Introducción

Las sesiones lectivas más efectivas que se observaron en las aulas de 1º y 2º de ESO fueron, evidentemente, fruto de una cuidadosa planificación, de un apoyo adecuado a los alumnos y de una atención enfocada tanto a la forma como a los contenidos, y lograron implicar a los alumnos dándoles margen para participar y para desarrollar una independencia creciente en su aprendizaje. A continuación se ofrecen algunos ejemplos de estos aspectos (todos recogidos en aulas de 2º de ESO, a no ser que se indique lo contrario).

Sesiones efectivas

Las tres descripciones que se ofrecen a continuación ilustran gran parte de las características observadas en las sesiones lectivas más efectivas:

1. “La profesora (de Ciencias) posee mucha experiencia y disfruta de su trabajo. La atmósfera es relajada, pero hay un aire de concentración y respeto. La sesión está bien organizada (incluyendo las cuestiones de seguridad, como el uso de gafas protectoras y la ventilación adecuada de la sala). La profesora permite hablar a los alumnos (cuando es apropiado que se dirijan al resto de sus compañeros, como en el caso de las presentaciones orales) y raramente los interrumpe; cuando lo hace, es para corregir algún aspecto clave o para desarrollarlo con el fin de ilustrar al resto de la clase (...). La actitud perceptiva de la docente produce resultados muy satisfactorios. Su discurso en inglés es correcto, adecuado para la enseñanza de esta asignatura y con pronunciación muy clara.”
2. “Como introducción, el profesor hace preguntas a los alumnos hasta que estos llegan a términos especializados como ‘**ecologist**’ o ‘**habitat**’. Les pide que ofrezcan definiciones, por ejemplo, de ‘**predator**’ y ‘**prey**’. Luego les hace deducir las consecuencias de algunos cambios, como, por ejemplo:

‘If animals don’t adapt, ...they die.’

‘If they die young, ...they don’t reproduce.’

‘If they don’t reproduce, ...they don’t pass on their genes.’

Los resultados del trabajo individual y en parejas se comparten con toda la clase mediante una pizarra digital interactiva (que maneja una alumna desde un ordenador portátil). El profesor indica a los alumnos que lean las adaptaciones (identificadas con los predadores) que han realizado, antes de mostrarles el texto modelo. A continuación, les pide que lean en voz alta y con corrección el texto que aparece en la pantalla para reforzar el aprendizaje. Se usa la herramienta ‘**Drag and drop**’ de la pizarra interactiva para emparejar las palabras con sus definiciones, partiendo de las sugerencias de los alumnos.”

3. “Los alumnos tienen que elaborar las respuestas a nuevas preguntas sobre los circuitos eléctricos basándose en una hoja con datos. El profesor da prioridad a la comprensión de los conceptos y al manejo de las fórmulas y el lenguaje especializado que se requieren para manejar esos conceptos. Así pues, hace gran hincapié en cultivar las habilidades de aprendizaje como, por ejemplo, plantear adecuadamente los datos para deducir una respuesta, dejar suficiente espacio en la pizarra, escribir la fórmula antes de reproducirla con los datos concretos o recorrer todos los pasos de los razonamientos hasta llegar a la solución. Además, se preocupa de que los alumnos comprendan la diferencia entre la notación eléctrica británica y la española.”

Apoyo al aprendizaje

Los profesores son conscientes de que la independencia de los alumnos ha de basarse en una comprensión sólida. Durante una sesión lectiva dedicada a los sistemas de transición demográfica, un profesor de Historia detectó la necesidad de proporcionar a sus alumnos unas notas adecuadas a sus necesidades y ligadas a los capítulos del libro de texto (que era bastante exigente), así como un resumen de los aspectos clave.

En otro centro, los profesores de Historia adoptaron un enfoque similar:

“Los dossiers informativos mostraban una gran preparación por parte de los profesores de Historia, quienes habían tratado de hacer el texto accesible, y contenían información de fuentes muy diversas (mapas, cronologías, definiciones, ‘Quién es quién’, etcétera)”.

En una clase de Lengua, el profesor mostró una gran variedad de recursos para ayudar a sus alumnos a redactar instrucciones:

“Se les proporciona un esquema y un manual sobre la manera de redactar instrucciones. El profesor plantea las cuestiones iniciales como, por ejemplo, **‘What do you need to take into account?’**. A continuación, el conjunto de la clase propone ideas sobre los diversos contextos (recetas, manuales, etc.) en los que pueden hallarse instrucciones.”

La mejor base para que los alumnos emprendieran el trabajo individual o en grupo era una exposición clara, y más tarde un seguimiento cuidadoso de la labor de los alumnos:

“El profesor explica lo que son la amplitud, el tono (frecuencia de sonido – cantidad de vibraciones: cuantas menos vibraciones haya, más bajo es el sonido), el timbre (una guitarra y una trompeta suenan diferentes aunque tengan la misma frecuencia, amplitud y tono) y la forma en que el sonido viaja por el aire. Se destacan las cuestiones relacionadas con la salud; por ejemplo, **‘100 decibels for more than 15 minutes can damage your hearing, and an MP3 player can reach 120 db...?’**

A continuación, el profesor y el auxiliar de conversación supervisan los progresos de los alumnos en los experimentos para asegurarse de que llevan a cabo correctamente los procesos indicados. El docente plantea preguntas a los alumnos para encauzar sus razonamientos, pero no les da las respuestas. Los alumnos siguen las directrices y hablan entre ellos sobre los experimentos en inglés.”

Durante una clase de Ciencias Sociales en la que se introducía el tema de la economía, el profesor explicó los conceptos con claridad pero rehusó limitarse a un enfoque puramente didáctico:

“Tormenta de ideas: ‘¿What do we think the economy is about?’. Respuestas de los alumnos: ‘money, trade’, etc.

El profesor (usando la pizarra digital interactiva) explica el sistema de producción, distribución y consumo, pero en vez de dar los conceptos “masticados”, pide a los alumnos que traten primero de definir esos términos. En cada uno de los pasos, anima a los alumnos a compartir sus experiencias con los demás y los guía hacia una definición o principio. Implica que la producción también puede ser de servicios y pide que le den ejemplos. Los alumnos proponen ‘police’, ‘health’, ‘education’ (etc.), y los ejemplos concretos sirven como escalón para llevar el tema hacia la siguiente fase.

Al hablar de la oferta y la demanda, el profesor aborda simultáneamente el contenido y los aspectos lingüísticos, utilizando estructuras como ‘the more... the more...’, ‘the less... the less’, mientras establece la conexión entre las subidas de precios en general y la escalada en el precio del petróleo producida el verano anterior.”

Un profesor de Historia hacía especial hincapié en que los alumnos de 1º de ESO recurrieran a sus conocimientos latentes, como en el siguiente ejemplo:

“El profesor incita a los alumnos a que encuentren términos precisos; por ejemplo: ‘They needed treasure for the other life... the... (boy) the afterlife’.

También solicita a los alumnos que expliquen términos concretos, por ejemplo:

Delta: ‘It is the place where the river and the sea join’.

Comprueba constantemente la comprensión de los alumnos:

(A) ‘When the water hits the sea...’ (P), ‘it slows down, and...’ (A) ‘it (Lower Egypt) floods.’

Además, ayuda los alumnos a transmitir lo que desean decir cuando no están seguros de las palabras precisas”.

En ocasiones, el apoyo a los alumnos supone una gran atención hacia los detalles:

Notas: “Sesión lectiva conducida a paso vivo y con buen talante. Discusión de las respuestas que han preparado los alumnos en casa el día anterior. Tratan sobre letras que no se pronuncian, como en ‘knit, know; wren, write; dinghy; hymn’ y homónimos como ‘write/right’ (escribir/correcto o derecha); ‘cheque/check’ (cheque/comprobar); ‘flour/flower’ (harina/lor); ‘steel/steal’ (acero/ robar).

Se usa el contexto como refuerzo; por ejemplo, ‘hymn/national anthem (himno religioso/himno nacional), piece/peace (trozo/paz) (por el Día Internacional de la Paz), (stainless) steel (acero (inoxidable))’.

Los alumnos deben pronunciar las palabras claramente y deletrearlas en voz alta. La profesora insiste en los detalles; por ejemplo, al explicar la pronunciación de la palabra ‘allowed’, desarrolla la diferencia entre pasados acabados en sonido “d” y pasados acabados en “t”, haciendo referencia a los fonemas sonoros. Hace mención

frecuente a matices de pronunciación como, por ejemplo, la diferencia entre ‘mixed’ y ‘missed’. (1º de ESO)

El humor y la diversión pueden compatibilizarse con el rigor cuando se desea consolidar los conocimientos y comprensión de los alumnos. Por ejemplo, se puede usar el ‘bingo’ para reforzar el conocimiento de los elementos de la tabla periódica y sus notaciones; o los distintos grupos de trabajo pueden hacer la ola para indicar que han reconocido en una grabación al sector de la economía (primario, secundario) al que representan.

En una clase de Ciencias Sociales, el profesor provocó una guerra de pujas entre los alumnos para ilustrar el mecanismo de la oferta y la demanda:

“‘Supply – how much of something is available’. El profesor lo explica pujando para comprar rotuladores fluorescentes a los alumnos; la competencia hace que bajen desde unos teóricos 20 euros a 30 céntimos (dado que todos los alumnos tienen uno).

‘Demand – how much of something people want’. El profesor comienza una segunda ronda de pujas para responder a un alumno que pregunta cómo es posible que suban los precios. Los alumnos han de imaginar que solo hay un rotulador disponible para toda la clase, y que cada alumno necesita uno para hacer un examen.”

Presentaciones

Uno de los métodos más efectivos para desarrollar la independencia y la responsabilidad de los alumnos era encargarles regularmente que hicieran presentaciones orales ante sus compañeros. En un centro, esta actividad formaba parte del programa de la asignatura de Lengua de 1º de ESO: cada semana, dos alumnos debían presentar ante sus compañeros un tema elegido de la lista que la profesora de Inglés había expuesto en el aula bilingüe. Con esta actividad, los alumnos se enfrentaban al reto de mantener un discurso ininterrumpido en inglés ante una audiencia de compañeros, sin la ayuda de notas. El turno de preguntas (se suponía que cada alumno debía hacer al menos una pregunta a cada orador) garantizaba que todos los alumnos participaran en la actividad, y proporcionaba una oportunidad para formular preguntas de muy diversa índole en cuyas respuestas también se involucraba la profesora. Cuando algún alumno cometía un error, la profesora lo corregía de manera amable y constructiva.

Evaluación por parte de los compañeros

La evaluación de pares se usaba como estrategia para motivar a los alumnos; por ejemplo, en una clase de Educación Física los alumnos debían otorgar puntuaciones (1, 2 o 3) al resto de equipos. El total acumulado podía de ir de los 4 a los 9 puntos, y se usaba para determinar el orden en el que jugarían más tarde los equipos.

Estas evaluaciones podían llevarse más allá, hasta convertirse en una herramienta para fomentar aún más la responsabilidad y facilitar el que los alumnos interiorizaran la valoración del rendimiento. Por ejemplo:

“Evaluación de pares en una escala del 1 al 10. Dentro de cada grupo, los ‘periodistas’ puntúan las respuestas del ‘Kensuke’, y este puntúa a su vez las cuestiones de sus entrevistadores según el interés y el reto que le han supuesto. Los alumnos han de medir el interés de las preguntas y la efectividad de las respuestas. Establecen unos niveles bastante exigentes; por ejemplo, afirman (exagerando un tanto) que ciertas preguntas han sido **‘poor’**. La profesora no acepta sin más estos comentarios críticos, y pide a los alumnos que los sustenten con razones. Estos lo hacen afirmando, por ejemplo, que limitarse a hacer preguntas del tipo de **‘what is your name?’** no es suficientemente ambicioso.”

Las valoraciones del docente podían usarse de manera formativa. Una profesora de Inglés, por ejemplo, había preparado una plantilla con criterios explícitos sobre la precisión y calidad de la expresión oral, que usaba para tomar notas sistematizadas durante las presentaciones de sus alumnos; más tarde, comentaba sus observaciones con el alumno en cuestión o con la clase en su conjunto. El proceso formativo también tenía lugar durante las presentaciones, ya que la docente intervenía para clarificar algunas cuestiones o para llevar las preguntas de los compañeros de lo puramente anecdótico (por ejemplo, la supuesta edad del personaje representado) a lo sustancial (por ejemplo, peso del personaje en la trama).

En otro centro, los docentes anotaban los casos de uso del español por parte de los alumnos durante las clases de Lengua Inglesa, e incluso usaban esta información como base cuantitativa para los comentarios críticos que incluían en los boletines de notas. De este modo, la información tenía a la vez un valor formativo además de sumativo.

Papel del español en las clases

Los docentes empleaban a menudo sinónimos en inglés para facilitar la comprensión sin recurrir al español, como en estos ejemplos de 1º de ESO: **‘to mate/make love; to betray/ breach his trust’**.

Un profesor de Sociales recurría a las paráfrasis en inglés:

“Los alumnos le piden al profesor que explique términos como **‘stock breeding’**. El profesor explica que el término está relacionado con la cría de animales domésticos. A continuación explica lo que son la **‘itinerant agriculture’** (**‘Burn first, grow for a year (or a few years) and move on’**) and **‘subsistence agriculture’** - **‘you grow it (the crop) and use just enough’**.”

Otro profesor, este de Inglés, usaba una amplia gama de estrategias para lograr que los alumnos dedujeran los conceptos por sí mismos:

“El profesor explica los significados por medio de ejemplos: **‘I spotted Carmen in the middle of a whole crowd of people’**, o les da pistas para que los deduzcan. Por ejemplo: **we have ‘puppies’ - Who’s got ‘kittens?’; ‘People have nails, lions have... (hint: rhymes with paws); I am looking for the place where the lion sleeps... den; this is a word we use for baby lions... cubs’**.”

En general, los profesores encontraban estrategias para comunicar el significado de las palabras sin recurrir al español, pero algunos adoptaban un enfoque pragmático: usaban el español brevemente para clarificar conceptos, pero para todo el resto de interacciones usaban el inglés. Algunos aceptaban los equivalentes de los términos en español que citaban los alumnos, pero elaboraban más los conceptos; por ejemplo, **‘I know the Spanish word for twins is ‘gemelos’ but what does it mean?’**.

Un profesor de Ciencias (hablante nativo de español) mostraba cómo las dos lenguas pueden complementarse para facilitar el aprendizaje:

Notas: “Entre las cualidades (del profesor) se cuentan un inglés excelente, la capacidad para dar explicaciones claras y el sentido del humor. Hace hincapié en la corrección fonética (**‘nitrogen, percentage’**) y gramatical (**‘I’ve heard’** en vez de **‘I hear’** para el tiempo pasado). Posee un vocabulario amplio y puede ofrecer cadenas de términos como, por ejemplo, **‘breath, breathing, breathless, breathtaking’** (todos ellos relacionados con *breath*, “aliento”). Menciona los equivalentes en español de las palabras clave: **‘aliento’, ‘suspirar’, ‘buceadores’**. Hace buen uso de su dominio del español para explicar, por ejemplo, conceptos como **‘(des)plegar’** v. **‘(un)fold’** con el fin de reforzar la comprensión.”

Empleo de los hablantes de inglés nativos

El empleo de auxiliares de conversación nativos (AC) y, en aquellas comunidades autónomas en las que está creada esa figura, de asesores lingüísticos (AL) suponía un valioso apoyo para la labor docente. Por ejemplo, el AC podía colaborar leyendo textos en alto para proporcionar un modelo de pronunciación nativa, y respaldar con sus comentarios las presentaciones del profesor.

Sin embargo, si se realizaba una planificación cuidadosa, el papel del AC podía ser más proactivo:

Notas: “El AC juega un papel sustancial en la clase sugiriendo, por ejemplo, vocabulario más preciso (por ejemplo, ‘un método fiable’ en vez de ‘un buen método’). Corrige la pronunciación de manera discreta y sensible y hace preguntas pertinentes sobre los contenidos o aporta comentarios en momentos adecuados (por ejemplo, referencias a los trillizos y cuatrillizos mientras se debaten los partos múltiples)”.

En cuanto a los AL, su presencia permitía repartir la labor docente, e incluso separar a los alumnos de una clase en dos grupos (por ejemplo, el profesor de la asignatura podía revisar el trabajo en el laboratorio de algunos alumnos, mientras el AL repasaba con el resto los aspectos teóricos en el aula). Esta labor en equipo, precedida de una preparación compartida, podía optimizar el potencial de ambos docentes.

Algunas de las comunidades autónomas asignan AL a los centros de Secundaria. Estos profesionales son muy apreciados, tanto por su labor docente como por lo difícil que resulta reemplazarlos cuando alguno de ellos causa baja. Es relativamente fácil encontrar hablantes de inglés nativos con experiencia en la enseñanza primaria, pero en España escasean los hablantes nativos con alguna especialización docente en Ciencias Sociales o Naturales.

Varios de los ejemplos de prácticas efectivas mencionados anteriormente proceden de clases impartidas por AL. Además de su experiencia docente, estos profesionales pueden proporcionar otros beneficios: se constituyen en referencia lingüística para sus colegas españoles, exponen a los alumnos a la pronunciación y entonación de un hablante nativo, y dado que no todos proceden del Reino Unido– aportan algo de la cultura educativa y el estilo docente de otros lugares del mundo anglófono.

Calidad y precisión del lenguaje de los docentes

La mayor parte de los profesores cuya lengua materna es el español imparte sus clases en un inglés correcto y fluido³, y su acento español no suele ser muy fuerte. Inevitablemente, cometen algunos errores, pero estos no suelen ser un obstáculo para la comunicación efectiva:

Notas:

“El profesor habla inglés con fluidez y precisión. Los errores que comete suelen ser de pronunciación, como **‘(e)strips’** (añadiendo una E al principio de la palabra); **‘written taks’** (omitiendo la S interna de *‘tasks’*).”

“El inglés oral del profesor constituye un buen modelo con errores escasos (por ejemplo, **‘pregnant of’** (en vez de *with*), **‘penis, implantated’** (errores de pronunciación en las vocales tónicas)), y con un acento español muy leve.”

“El profesor tiene un conocimiento detallado y fluido del inglés, aunque presenta algunos fallos comunes de pronunciación como **‘aks’** (por *asks*), **‘you, (e)speaks’** (añadiendo la E inicial).”

Los profesores, incluidos muchos cuya especialidad no es el Inglés, se preocupan por fomentar la corrección lingüística de sus alumnos, y muchos poseen la seguridad suficiente para desarrollar aspectos específicamente lingüísticos:

“(El profesor, durante una introducción a la economía) intercala observaciones sobre distintos aspectos lingüísticos. Por ejemplo, deletrea las palabras nuevas como **‘bidding’** (‘pujar’), y resalta detalles terminológicos como que **R&D in English is I&D en Spanish ‘(investigación y desarrollo)’**.”

“El profesor (de Ciencias) recalca ante los alumnos la importancia de pronunciar correctamente, poniendo como ejemplo las palabras **‘eventually, divjding, idential, joined’**.”

Otro profesor de Ciencias ponía mucho interés en que los alumnos practicasen la pronunciación de los elementos: **‘aluminium, nitrogen, calcium...’** para asegurarse de que acentuaban la palabra correctamente.

“Durante una lectura en alto, el profesor (de Geografía) resalta la diferente acentuación de las palabras **‘desert’** (desierto) y **‘dessert’** (postre), y repasa algunos frag-

3. Uno de los profesores observados, que exponía las unidades en inglés con fluidez y buena pronunciación, comentó a los investigadores que las clases prácticas le resultaban mucho más difíciles porque en ellas tenía que improvisar y enfrentarse a preguntas inesperadas.

mentos de lo leído para revisar su pronunciación (cuando los alumnos han dado muestras de no estar seguros).”

“El profesor (de Ciencias) insiste en (contestar con) frases completas. Por ejemplo, **‘The sperm must reach the uterus, stick to it and implant itself.’**”

“El profesor (especializado en Historia) corrige adecuadamente los errores de los alumnos como, por ejemplo, la pronunciación de **‘claimed’** o el uso del verbo auxiliar en **‘had promised’**.”

Algunos profesores con especialidades distintas al Inglés se sentían lo suficientemente seguros usando esta lengua como para reaccionar sobre la marcha a las situaciones que sobrevenían. Por ejemplo, una profesora de Educación Física usaba el inglés coloquial de manera natural para enfrentarse de manera flexible a los incidentes de la clase:

‘It’s no big deal’ (cuando algunos alumnos se quejan sin motivo).

‘Form groups of 7 – you two have only 6, so one person has to run twice.’

‘Rafa, you’re not listening: here’s what you have to do.’

‘Guys, I told you not to hang about. If you have no class, go to the library’ (a unos alumnos de otra clase que merodean por el borde del campo).

Algunos profesores se sentían tan cómodos hablando en inglés como para improvisar chistes. Por ejemplo:

Notas: “El docente habla en inglés con claridad y corrección. Se organiza bien, y disfruta de una buena relación con sus alumnos. Estos aprecian su sentido del humor. Por ejemplo, cuando un chico lee mal la cifra de su PH, el profesor comenta: **‘If that’s right, you should see a doctor!’**”

Notas: “El profesor posee un sentido del humor sosegado que sus alumnos aprecian. Por ejemplo, exclamó: **‘200 what? Chorizos?!’** (en español en el original) cuando un alumno no especificó la unidad **‘watts’**. También contó un viejo chiste sobre un profesor que pregunta: **‘What’s the unit for measuring power (watt)?’** El alumno del chiste contesta: **‘What?’** El profesor responde: **‘That’s right!’** (en inglés *what* se pronuncia igual que *watt*, vatio).

Conclusión: Buenas prácticas en 1º y 2º de ESO

Al igual que los profesores de 5º y 6º de Primaria que aparecen en el Estudio 2, los docentes más especializados de 1º y 2º de ESO que aparecen en el **Estudio 4** muestran un amplísimo corpus de estrategias que producen “buenas prácticas”. Y, como ocurre en el Estudio 2, no podemos afirmar con seguridad que estas estrategias sean la causa directa del excelente rendimiento de los alumnos, pero podemos decir sin lugar a dudas que ambos fenómenos guardan una relación asociativa. A continuación se ofrece una lista de algunas de las estrategias detectadas en el Estudio 4. Aunque no son muy diferentes de las ya observadas durante el Estudio 2, sí que se observa un mayor énfasis en el uso del inglés para tareas que

reflejan la superior madurez cognitiva de los alumnos de Secundaria. Entre estas tareas podemos citar las siguientes: establecer los principios subyacentes a los fenómenos, expresar distintos tipos de relaciones y describir las consecuencias de procesos determinados. Hemos clasificado las estrategias usadas en las clases de 1º y 2º de ESO del mismo modo en que lo hicimos con las de 5º y 6º de Primaria.

Estas estrategias parecen emanar de la experiencia acumulada por los profesores a lo largo de años de práctica docente; y así, además de las estrategias que se citan, se han observado buenas prácticas en el profundo conocimiento que tienen los profesores de sus alumnos y grupos, en su interpretación de las situaciones que surgen a lo largo de las clases, y en su selección de las estrategias más adecuadas para situaciones dadas.

Las principales estrategias detectadas se ofrecen a continuación:

Estrategias de buenas prácticas: lenguaje usado para la PRÁCTICA LECTIVA GENERAL	Estrategias de buenas prácticas centradas específica, pero no exclusivamente, en la FORMA, FUNCIONES Y DISCURSO LINGÜÍSTICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Crea una atmósfera relajada, centrada y respetuosa. • Adapta materiales para responder a las necesidades de los alumnos. • Pide a los alumnos que hagan preguntas relevantes sobre las presentaciones de sus compañeros. • Supervisa con tacto el progreso de sus alumnos. • Aleja a los alumnos de lo anecdótico y los encamina hacia los principios subyacentes. • Promueve que los alumnos recurran a sus conocimientos latentes. • Anima a los alumnos a razonar por sí solos. • Favorece que las actividades de los alumnos sean evaluadas por sus compañeros. • Comprueba constantemente que los alumnos comprenden. • Sus preguntas encauzan los razonamientos de los alumnos sin dejar de suponer un reto. • Utiliza una plantilla para tomar notas durante las clases que le permitan supervisar el desempeño de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resalta las cuestiones ortográficas que afectan al significado. Por ejemplo, <i>flour</i> / <i>flower</i> (respectivamente, “harina” y “flor”; se pronuncian igual). • Ayuda a los alumnos a expresar tipos específicos de relación. Por ejemplo, “Cuanto más..., más...”; “Cuanto menos..., menos...”. • Establece estándares elevados de pronunciación y ortografía. • Ayuda a desarrollar la capacidad de redacción guiando a los alumnos: “¿Qué debes tener en cuenta?” • Hace hincapié en que los alumnos planteen correctamente los datos. • Anima a los alumnos a usar el lenguaje con precisión. • Pide a los alumnos que realicen periódicamente presentaciones ante sus compañeros. • Proporciona explicaciones claras. • Ayuda a los alumnos a determinar las consecuencias de los procesos estudiados.

ESTUDIO 5: INFANTIL Y PRIMER CICLO DE PRIMARIA

Introducción

En sus visitas a los CEIP, el equipo evaluador decidió dar prioridad a la observación de los alumnos de 5º y 6º, ya que se consideraba fundamental averiguar lo más posible sobre los resultados del PEB al final de la educación Primaria. No obstante, los investigadores tuvieron la oportunidad de realizar algunas visitas a clases de Infantil y primer ciclo de Primaria (1º y 2º). Los comentarios que se ofrecen sobre estas sesiones lectivas son eminentemente descriptivos, y se basan en notas tomadas durante las sesiones lectivas o poco después. Para concluir, ofrecemos algunas opiniones sobre el funcionamiento del PEB con niños de edades comprendidas entre los 3 y los 7 años.

Los alumnos de estas edades participaban en toda una serie de actividades de aprendizaje visuales, auditivas y cinéticas, con el inglés como lengua vehicular. Los profesores daban mucha importancia al refuerzo y consolidación de los conocimientos adquiridos. Las canciones y las secuencias de gestos jugaban un papel fundamental.

1º de Infantil: 3 años

Sesión lectiva 1

Tema: Reforzar conocimientos lingüísticos ya impartidos.

Descripción (con comentarios):

La parte de la sesión lectiva que se observó consistía en canciones y secuencias de movimientos que todos los alumnos realizaban al mismo tiempo:

“**‘Little finger (etc.) where are you?’** (con la música de *Frère Jacques*), mientras se realizan movimientos acordes.

Canción **‘Head, shoulders, knees and toes...’**, con movimiento. Seguida por instrucciones como, por ejemplo, **‘lean to one side; lean to the other’...**

Se forma una conga: los alumnos hacen una fila y van dando vueltas al aula según les muestren una cartulina roja o verde. **‘Green for... go’, ‘Red for... stop.’**”

Notas: “Los alumnos parecen motivados y responden bien. (Su tutora proporciona apoyo con su presencia, animando a los niños con sonrisas, realizando los movimientos y pronunciando las palabras).

Una clase de repaso efectiva, aunque no original. Buen uso de las actividades auditivas y cinéticas. La profesora habla un inglés excelente.”

En algunas clases los progresos de los alumnos de tres años eran muy notables y algunos alumnos tenían la oportunidad de dirigir al grupo.

Sesión lectiva 2

Tema: Consolidar la comprensión de los colores y las formas.

Descripción (con comentarios):

“Rutinas preestablecidas: **‘Cross your legs, fold your arms’**, etc.

P: ‘Who is the leader?’

A: ‘Pedro.’

Pedro: **‘Touch your eyes, nose** (etc.)’. (Sus compañeros lo hacen correctamente).

La profesora pregunta: **‘How has he done? So-so? Good? Very good?’**

Los alumnos dictaminan: **‘Good’**. (El propio Pedro afirma: **‘Very good!’**)

P: ‘What’s this picture?’

A: ‘A girl.’

P: ‘Girls stand up.’

Las alumnas se ponen en pie acompañadas de Sergio, que se ha cansado de estar sentado (!).

La profesora modifica su indicación para incluir a Sergio, permitiendo que su acción no se considere como un error:

P: ‘OK, the girls, and Sergio!’

El grupo realiza diversas acciones que más tarde repiten los niños.

La profesora pone un CD: los alumnos forman un ‘cocodrilo’ y van dando vueltas al aula mientras realizan las acciones indicadas: galopar, andar de puntillas, correr, patinar, saltar al ritmo de la música.

Cantan a coro: **‘I like to eat apples and bananas’** (etc.)

La profesora dibuja en la pizarra: **‘What is it?’**

A: ‘An umbrella.’

P: ‘What’s this on the display?’

A: ‘Rain.’

Practican los colores:

P: ‘Who’s wearing pink, purple, yellow, blue?’ (etc.)

Los alumnos se levantan cuando se cita su color.

El grupo canta: **‘Red and yellow and pink and green... ‘I can see a rainbow’**.

Los alumnos van dando unas tarjetas con dibujos a la profesora: **Can you give me the...? Can I have the (colour) flashcard?’**

Practican las formas:

P: ‘What’s this?’

A: 'A circle/ a triangle' (etc.).

P: 'What colour is the triangle (etc.)?'

A: 'Blue'

En grupos de tres, los alumnos hacen un baile para el villancico 'Oh, Christmas tree...'

Notas: "Una sesión notable, en la que se hace evidente el impacto de tres meses de enseñanza efectiva en niños de muy corta edad.

Los alumnos muestran una asombrosa comprensión de lo que se les quiere comunicar y retienen las ideas de color y forma, así como las canciones. Su pronunciación es excelente."

Sesión lectiva 3

Tema: Consolidación del trabajo sobre las partes del cuerpo y las prendas.

Descripción (con comentarios):

"En cada sesión se designa un alumno para que dirija las actividades:

'Boys sit down.'

'Girls stand up.'

'Three claps.'

'Four jumps.'

'Touch your eyes, ears, shoulders' (etc.)

Practican las prendas. Los alumnos han de adivinar las prendas que se les indican mediante gestos; luego practican la palabra. Por ejemplo:

'Hat: H-A-T' (colocando la mano frente a la boca para notar el aire que se expele al decir hat, gorro.) (Mismo proceso con 'scarf, gloves, coats'.)

A continuación, los alumnos colorean diversas prendas de ropa en hojas de papel individuales."

Notas: "La pronunciación de los alumnos que intervienen es buena. Otros parecen un tanto retraídos (algo nada extraño en niños de 3 y 4 años a las 13:00, cuando llevan toda la mañana en clase), pero sus reacciones indican que comprenden lo que se les dice. Una sesión efectiva de consolidación, dirigida por un profesor experimentado, con un inglés excelente y una buena comprensión de la manera en que se articulan los sonidos."

3º de Infantil: 5 años

Los alumnos de 5 años habían desarrollado sus capacidades orales y de comprensión y estaban empezando a aprender a leer y escribir.

Sesión lectiva 4

Tema: Consolidar la pronunciación y reconocimiento de la letra S y aprender vocabulario relacionado.

Descripción (con comentarios):

“La profesora saluda a todos los alumnos añadiendo a su nombre uno de animal, según los dibujos del rincón alfombrado en el que se sientan: **‘Good afternoon, Sara Snake, Mercedes Mole’** (etc.)

A continuación, los alumnos cantan los días de la semana. Revisan los nombres de las cuatro estaciones: son capaces de reconocer sus nombres escritos sin ayuda de dibujos. La profesora comprueba que lo entienden haciendo preguntas: **‘Is it summer or winter? What does it begin with?’**

Los alumnos cantan una canción sobre la primavera. La profesora reparte tarjetas y pasa a relacionar el tiempo meteorológico con las estaciones. La profesora pregunta: **‘What’s the weather like? Is it windy? Is it raining? Is it sunny?’**

Luego pide a los alumnos que le vayan devolviendo las tarjetas: **‘Who can give me spring?’** (etc.)

El grupo canta una canción sobre una serpiente para practicar la letra S. La profesora dice: **‘I want you to say star, snake (etc.) when I get to it (in the pictures)’**. Presenta otras palabras sencillas con la S: **‘sun, sail, sock, snowman, spider’**. Los alumnos cuentan el número de palabras empezadas por S que conocen. Luego emparejan palabras escritas con imágenes a petición de la profesora (por ejemplo, la imagen de un caracol con la palabra **‘snail’**).

Después, los alumnos colorean dibujos de las distintas estaciones. Para introducir la actividad, la profesora pide a los alumnos que le lleven los objetos requeridos: **‘Can you bring me a crayon, some glue?’** (etc.) Además, aprovecha la oportunidad para revisar su comprensión de los colores: **‘What colour are the scissors?’**

Los chicos reciben apodos de animales; por ejemplo, **‘Abel Ant’, ‘Sam Snake’,** etc., y se les entrega un dibujo que han de pegar en sus carpetas respectivas. Se dirigen ordenadamente al área de mesas para llevar a cabo la actividad. Parecen centrados e interesados en su tarea.”

Notas: “Una clase efectiva en la que se mejora/consolida la comprensión del vocabulario y la calidad de la pronunciación. Buen uso de canciones, bailes, juegos y tarjetas.

Los alumnos se benefician de la buena organización y previsión de la profesora y responden adecuadamente a unas expectativas elevadas. La profesora no usa más que el inglés para dar las instrucciones. Las respuestas cortas de los alumnos indican buena comprensión y retentiva.

Los alumnos responden muy bien: están motivados y es obvio que disfrutan.

Todos ellos conocen los días de la semana y las estaciones, y pueden recordar e identificar nueve palabras que comienzan por S. Su pronunciación es excelente.”

Sesión lectiva 5

Tema: Aprender un lenguaje diverso apoyándose en canciones.

Descripción (con comentarios):

Diferentes actividades:

- **‘How are you today? I’m happy (grumpy, etc.) – What a happy day!’**
- **‘Give me some colours.’**
- **‘Who is my helper? (Se identifica.) ‘Where shall we put his hands? (shoulders, elbows...)’.**
- Cuentan del 1 al 7. Canción: **‘There are seven days in the week Monday, Tuesday...’** (Con la música de ‘Clementine’.)
- Canción: **‘Today is..., yesterday was...’** (Música de *Frère Jacques*.)
- **‘Is it sunny? Cold? Warm?’** Los alumnos contestan e indican los símbolos/palabras adecuados en un póster.
- Letras: la S. Se indica su forma y sonido: **‘the s-s-s-s-snake is in the grass’** y se continúa de manera similar con **N, I, A, T**. Algunos alumnos son capaces de relacionar estos contenidos con lo aprendido en clases anteriores; por ejemplo, la profesora pregunta: **‘Where can we find (the letter) ‘T’** pensando que los alumnos indicarán a sus compañeros Teresa, Tomás, etc. Sin embargo, dos alumnos responden: **‘Tuesday’** (martes).
- **‘This is my father, mother’** (Con la música de ‘London’s burning’.)
- **‘Hands up if you have a brother! Finger on your nose if you have a sister!’** (etc.)
- Canción: **‘Going to build a house, with a chimney tall...’** (Con la música de ‘Gillygilly...’.) La profesora coloca en el suelo una maqueta plana de una casa, con puertecitas que se abren para revelar las habitaciones. Los alumnos deben encontrar las distintas estancias y decir algo sobre ellas. **‘Pick a room. What’s in the sitting room?’** La profesora hace preguntas en tres fases cuando es necesario: **‘What do you think is in there? Is it the father? Is it the father or the mother? Who is it?’**
- La profesora coloca varias tarjetas en el suelo. Los alumnos van dándoles la vuelta: **‘Who’s that?’**. Los alumnos contestan (por ejemplo, **‘grandpa’**) y colocan la tarjeta en el lugar adecuado de un póster. La profesora les anima a que traten de adivinar quién habrá en la siguiente tarjeta.

Notas: “Una clase entretenida, variada y bien organizada en la que se han implicado todos los alumnos. Buen uso de los recursos auditivos y cinéticos. La enseñanza se basa en la comprensión y expresión orales, pero los alumnos son capaces de reconocer y establecer correspondencias entre palabras escritas (como las que indican el tiempo climatológico) y sus representaciones gráficas.”

Primer ciclo de Primaria

En el primer ciclo de Primaria (1º y 2º), los alumnos eran capaces de manejar una gama de conceptos bastante más amplia, tomaban más la iniciativa y comenzaban a aprender contenidos más complejos como los de Conocimiento del Medio, por ejemplo.

2º de Primaria

Sesión lectiva 6

Tema: Clasificar materiales para su correcto reciclaje

Descripción (con comentarios):

“La profesora ha traído a la clase una bolsa de desechos variados. Los alumnos deciden en qué cubo deben tirarse los diferentes objetos. Mucha participación: los alumnos deciden cuáles de sus compañeros han de responder a sus preguntas. La profesora consulta a los alumnos antes de aceptar una respuesta; por ejemplo, ‘(P) **‘What material is this? (A) Plastic? (P) Where does it go?... (A) It goes in the recycle bin’.**”

La profesora les supone un elevado nivel de comprensión oral: por ejemplo, da por sentado que saben lo que es el **polystyrene**. También espera de ellos que completen sus frases, como en este caso: **‘batteries go in the special container because they are very t---- (toxic)’.**

Se propone a los alumnos que hagan preguntas a un visitante sobre el tema de las ciudades que están estudiando en ese momento. Por ejemplo: **‘Do you like buses/ trains/ ships? Do you live in a city? Do you like your city? Why do you like your city?’.** La mayor parte de los alumnos participa con entusiasmo, incluida una niña con necesidades educativas especiales que pregunta: **‘Do you like buses?’.** La pronunciación es buena, en general.

Los alumnos han hecho maquetas de cartón de una **‘super-city’.** La profesora invita a un alumno a que explique la suya (**‘school, office block, parking lot’**, etc.). Aunque es bastante tímido, consigue hacerlo.

Comienza una sesión de lectura en voz alta sobre una ciudad. La profesora pregunta a los alumnos como en este ejemplo: **(P) ‘Why is it a disaster?... (A) Because there is a lot of rubbish’.**

Hacia el final de la clase los alumnos siguen muy motivados, aunque están empezando a cansarse.

La profesora implica a los propios alumnos en la supervisión de la conducta del grupo. Por ejemplo, todos ellos (incluidos los niños con necesidades educativas especiales) asumen por turno el papel de **‘Captain Silence’**, y califican subiendo o bajando el pulgar el comportamiento de sus compañeros.”

Notas: “Una sesión entretenida, con una profesora dinámica que implica a todos los alumnos hasta el punto de que son tan capaces de contestar a preguntas como de hacerlas.”

Sesión lectiva 7

Tema: Consolidar la comprensión de nuestro planeta y de la fauna que habita en él antes de pasar a estudiar el Sistema Solar.

Descripción (con comentarios):

“Libro: **‘Rooster’s Off to See the World’**, de Eric Carle.

(Segunda mitad de la sesión) **‘All the animals go back home: 5 fish swam home (4 turtles crawled home, 3 frogs jumped home’, etc’.**

La profesora enlaza el argumento del cuento con los contenidos de Ciencias: **‘What group of animals does X belong to? Is it a mammal? Is it oviparous? Viviparous? Where do they live? How do they move? Recap of vocabulary - fish/fins/scales’, etc.**

La profesora recuerda a los niños que la mayor parte de la Tierra está cubierta de agua, y que por eso se la llama **‘The Blue Planet’**. (La siguiente unidad de Ciencias estará dedicada al **‘Solar System’**.)

Buen ambiente en el aula, a lo que contribuyen la actitud firme pero amable de la profesora, el buen ritmo que imprime a la sesión y su determinación de implicar a todos los alumnos. (Un niño debe ausentarse momentáneamente para que le curen una herida que se ha hecho anteriormente en el codo. Al salir, dice en inglés: **‘My elbow is hurting’**.)

La profesora resalta los paralelismos fonéticos entre distintas palabras si ve que hace falta reforzar esos sonidos; por ejemplo, **‘Carle/arm; rooster/sister’.**”

Notas: “Sesión bien preparada en la que se conectan las ciencias y la lectoescritura. Los alumnos muestran una buena comprensión de lenguaje y contenidos. Todos mantienen la concentración hasta el final.”

Conclusión: Desempeño de los alumnos en el aula y buenas prácticas docentes en Infantil y primer ciclo de Primaria

Las sesiones lectivas observadas en el **Estudio 5**, que analiza a los alumnos de Infantil y dos primeros años de Primaria, muestran un significativo avance en el aprendizaje a lo largo de estos cursos. Inicialmente, las actividades de los alumnos se basan en bailes, canciones, retahílas, juegos, objetos y elementos visuales. Los niños se expresan mediante frases aprendidas de memoria o palabras aisladas, estas últimas a menudo en respuesta a las preguntas de los docentes. En general, poseen una pronunciación excelente y parecen muy motivados. También dan muestras de una gran velocidad de comprensión y son capaces de demostrar rápidamente esta comprensión mediante gestos y acciones. En 2º de Primaria ya utilizan el inglés para aprender contenidos de ciencias, en concreto para Conocimiento del Medio. Son capaces de entender y completar correctamente las frases complejas que les propone el docente, y comienzan a emitir respuestas más largas –en las que se detecta un grado mayor de razonamiento verbal– en respuesta a preguntas técnicas (por ejemplo, **‘because there is a lot of rubbish’**). Además,

adquieren un corpus creciente de vocabulario técnico que proviene de los contenidos de Conocimiento del Medio (por ejemplo, ‘viviparous’).

En general, los profesores son sosegados, organizados y saben motivar a los alumnos. Su inglés es bueno, al igual que su organización antes y durante las clases, y para iniciar estas suelen hacer uso de rutinas preestablecidas. Esperan de sus alumnos un buen nivel de desempeño: cuando se introduce la asignatura de Conocimiento del Medio en Primaria, los docentes la enfocan con mucha seriedad y esperan lo mismo de sus alumnos, aunque esto no implica que los alumnos no disfruten de la asignatura. Por otra parte, los docentes no solo dan importancia a los contenidos y actividades, sino también al aprendizaje de los aspectos lingüísticos inherentes a la asignatura. Así, fomentan la precisión de lenguaje y repasan los términos más significativos (por ejemplo, ‘fish, fin, scales’), así como la pronunciación de sonidos específicos en palabras diferentes (por ejemplo, ‘rooster; sister’). El Estudio 5 demuestra los beneficios de comenzar la educación bilingüe a una edad temprana, siempre y cuando los métodos docentes sean –como en los casos observados– los adecuados. Durante estos años, los alumnos desarrollan sus conocimientos, su capacidad de comprensión y razonamiento, sus actitudes, sus rutinas aprendidas y sus habilidades; esto explica, al menos en parte, el excelente rendimiento que muestran en los años posteriores, y que se analiza en los Estudios 1 y 3.

capítulo 3

LOGROS DE LOS ALUMNOS DEL PEB

Uno de los principales objetivos de la evaluación era describir los logros de los alumnos del PEB. Hasta cierto punto, este tema ya se ha tratado en el Capítulo 2 al analizar el rendimiento en el aula de alumnos de distintas edades. En el presente capítulo, esta panorámica se complementa con cuatro estudios que analizan otros tantos aspectos del rendimiento de los alumnos del PEB:

- **El Estudio 6** analiza el inglés hablado de los alumnos de 6° de Primaria mientras realizan actividades en grupos de tres.
- **El Estudio 7** analiza el inglés escrito de los alumnos de 6° de Primaria.
- **El Estudio 8** analiza el español escrito de los alumnos de 2° de ESO.
- **El Estudio 9** analiza el rendimiento de los alumnos del PEB en las pruebas IGCSE tras acabar 4° de ESO.

Los Estudios 6, 7 y 8 tienen un alcance inevitablemente restringido, dadas las limitaciones de personal y de otra índole a las que se vio sometido el equipo evaluador. Sin embargo, todos ellos revelan aspectos significativos, que sirven de complemento a la panorámica más completa ofrecida por el análisis de los resultados en los exámenes internacionales IGCSE (**Estudio 9**).

De hecho, dado el diseño general de esta evaluación, es posible considerar estos estudios de pequeña escala como un todo. El **Estudio 6**, que analiza el inglés hablado de los alumnos, está estrechamente relacionado con los **Estudios 1 al 5**, que también tratan este tema, y asimismo guarda relación con el **Estudio 10** (Capítulo 4), que investiga las percepciones de los alumnos. Del mismo modo, los **Estudios 7 y 9** revelan aspectos de la competencia escritora de los alumnos en inglés, y los **Estudios 8 y 9** proporcionan información sobre la competencia de los alumnos en español.

ESTUDIO 6:

INGLÉS ORAL DE LOS ALUMNOS DE 6° DE PRIMARIA

Introducción

Entre noviembre de 2008 y enero de 2009, el equipo investigador entrevistó a alumnos de 6° de Primaria pertenecientes a ocho centros del PEB.

El objetivo principal de estas entrevistas era el siguiente:

- **Objetivo 1:** Obtener una panorámica de la competencia de los alumnos como hablantes de inglés, mediante el análisis de entrevistas espontáneas entre grupos de tres alumnos y un visitante, que versen sobre diversos temas, basados en las cuatro tareas.

Había también un objetivo complementario:

- **Objetivo 2:** Sondar la opinión de los alumnos sobre su experiencia en el PEB y obtener información sobre sus experiencias lingüísticas más allá del entorno lectivo.

El Estudio 6 no se diseñó para evaluar los logros de alumnos individuales, sino para obtener una descripción precisa de las características del inglés oral que mostraban, en un entorno controlado, alumnos con diferentes niveles de rendimiento en el aula. En cada centro, los profesores eligieron tres grupos de tres alumnos cada uno (un grupo compuesto por alumnos de rendimiento “alto” en el aula, y dos con alumnos de rendimiento “medio” o “bajo”). Así, el total de alumnos entrevistados ascendió a 72, de los que 34 eran niños y 38 niñas. Las preparaciones y el esquema de las entrevistas se establecieron tras realizar varias de ellas de prueba en dos centros escolares a finales del curso anterior. Tanto las entrevistas piloto como las subsecuentes fueron realizadas por el mismo investigador.

De los 72 alumnos entrevistados, solo cinco (pertenecientes a dos centros) habían visitado el Reino Unido u otro país anglófono. Ninguno hablaba inglés para comunicarse con su familia. Ninguno usaba una lengua distinta al español para comunicarse habitualmente con su familia, salvo un niño que hablaba en polaco con su madre.

Los centros siguieron las pautas del equipo investigador para formar los grupos de alumnos entrevistados, aunque sus responsables comentaron que no les había resultado sencillo formar dos grupos en los que estuvieran bien representados los dos tercios de menor rendimiento (medio/bajo) de cada cohorte. En cualquier caso, la opinión de los docentes sobre el nivel de rendimiento de los alumnos elegidos coincidió casi exactamente con las conclusiones que sacó el investigador tras realizar las entrevistas.

Desarrollo de las entrevistas

Cada entrevista debía durar media hora. Los alumnos participaban de forma anónima.

Al empezar la entrevista, el investigador se presentaba y explicaba el motivo y carácter de la entrevista a los alumnos, basándose en un esquema preestablecido.

Las tareas

Se pedía a los alumnos que realizaran cuatro tareas diferentes, cada una de las cuales implicaba el uso de distintos tipos de lenguaje:

Tarea 1: Hablar sobre su experiencia en el PEB.

Tarea 2: Hablar sobre un libro o historia que les hubiera gustado.

Tarea 3: Hablar sobre un aspecto de la ciencia que encontraran interesante.

Tarea 4: Conversación general con el entrevistador sobre sus intereses, lo que habían hecho durante las vacaciones, etc.

Opiniones de los alumnos expresadas a lo largo de las Tareas 1-4

Antes de entrar a analizar el desempeño de los alumnos en las cuatro tareas, ofrecemos un panorama general de las opiniones que expresaron en el transcurso de las entrevistas.

Tarea 1: Hablar sobre su experiencia en el PEB

Las opiniones que los alumnos expresaron al realizar la **Tarea 1** estaban directamente relacionadas con el **Objetivo 3** (p. 17) de la evaluación, por cuanto revelaban algunas de las opiniones de los alumnos del PEB sobre este programa¹. Esta información se combinó con la obtenida sobre este mismo tema en otros estudios, especialmente en el Estudio 10. Por otra parte, el discurso de los alumnos a lo largo de esta tarea era directamente relevante para el **Objetivo 1** de la presente evaluación, ya que las conversaciones transcurrían en inglés.

Tarea 2: Hablar sobre un libro o historia

El conjunto de narraciones sobre las que los alumnos decidieron hablar resultó ser bastante limitado; pocos eligieron libros completos, y varios eligieron películas en vez de libros. Entre las historias mencionadas podemos citar ‘**Jack and the Beanstalk, Little Red Riding Hood, Sleepy Hollow (5), Guy Fawkes (2), Charlie and the Chocolate Factory (4), The Railway Children (4), Zorro (3), James and the Giant Peach, The Chronicles of Narnia (3), The Gingerbread Man, Around the World in 80 Days (2), Romulus and Remus (6), St George and the Dragon, Flat Stanley, Thrill Bill and Super Simpson**’.

Tarea 3: Hablar sobre un aspecto de la ciencia

Los alumnos mencionaron temas muy diversos que habían sido de su interés: ‘**the human body (reproductive, digestive, respiratory, nervous systems, etc); plants (e.g. photosynthesis) and animals; types of energy; solids, liquids and gases; healthy lifestyles (diet, avoiding drugs); ecosystems (pollution)**’. En uno de los centros, los alumnos citaron más temas de historia (**‘pre-historic nomadic peoples; the Romans**) que de ciencias. En otro, cinco alumnos citaron aspectos de la geografía del Reino Unido. Esto se puede atribuir al hecho de que los profesores y alumnos suelen referirse a la asignatura de Conocimiento de Medio (que comprende temas de ciencias, historia y geografía) con el nombre abreviado de “ciencias”.

Tarea 4: Conversación general

El entrevistador usó la conversación general, en parte, para que los alumnos pudieran hablar de otros temas si lo deseaban, y en parte para incentivar el empleo de usos del lenguaje que no hubieran aparecido anteriormente. Por ejemplo, la narración de hechos pasados (como las vacaciones anteriores) o las descripciones (por ejemplo, descripción de un compañero para que los otros dos participantes en la entrevista lo identificaran). La mayor parte de los alumnos había pasado las vacaciones con su familia (tíos, primos...) en algún punto de la geografía española, lo cual no proporcionaba muchos temas de conversación. Fueron escasos los alumnos que aprovecharon la oportunidad para hacer preguntas al entrevistador, aunque en uno de los grupos de rendimiento alto los tres

1. En general, los alumnos hablaban de su experiencia en términos muy positivos; sus respuestas, junto con otros datos relacionados con las percepciones de los alumnos, se analizan en el Estudio 10

alumnos hicieron numerosas preguntas, y seguramente habrían proseguido si no se hubiera acabado la media hora asignada.

Características del desempeño de los alumnos

También se analizó el discurso oral de los alumnos a lo largo de las cuatro tareas con el fin de identificar sus características clave. Para ello, se adoptaron dos parámetros principales:

- **Capacidad para interactuar** en una conversación con un desconocido, en pruebas no preparadas de antemano y para las cuales había que recurrir a conocimientos y nociones adquiridos durante su experiencia en el PEB; esto incluía el criterio de fluidez.
- **Calidad del inglés hablado:** amplitud del registro lingüístico y precisión.

Capacidad de interacción en la lengua oral

Para valorar el rendimiento de los grupos de alumnos en cada una de las tareas, se utilizó la siguiente escala de indicadores:

Tabla 3.1: Niveles de interacción

NIVEL DE INTERACCIÓN	INDICADORES
Interactúa con facilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Muestra una buena comprensión de los temas y puede transmitir información y conceptos de forma coherente; recurre sin dificultad al lenguaje adecuado para describir/explicar/debatir/justificar opiniones. • Responde inmediatamente; muestra seguridad como hablante. • Se enfrenta con éxito a preguntas de muy diverso tipo. • Se interrumpe raramente (por ejemplo, para ordenar sus ideas antes de formular una afirmación/argumento más complejo). • No suele quedarse atascado por falta de la palabra adecuada; si no se acuerda, recurre a diversas estrategias. • A menudo toma la iniciativa.
Suele interactuar	<ul style="list-style-type: none"> • Muestra una comprensión suficiente de los temas y puede transmitir información básica usando el lenguaje adecuado. • Responde con pocas vacilaciones; suele mostrar seguridad como hablante. • Apenas necesita que se le aclaren las preguntas. • Se interrumpe ocasionalmente. • A veces no se acuerda de palabras relativamente comunes, pero suele encontrar alguna forma de solucionarlo (por ejemplo, pidiendo ayuda en inglés). • A veces toma la iniciativa.
Interactúa con dificultad	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende algunos de los temas y es capaz de transmitir alguna información. • Responde con vacilaciones; carece de seguridad. • A menudo necesita que se le repitan/aclaren las preguntas. • Se interrumpe con frecuencia. • Ha de hacer un esfuerzo por acordarse de palabras (bastante) comunes. • No muestra iniciativa.

Calidad del inglés hablado

Asimismo, se analizó la calidad del lenguaje empleado por los alumnos teniendo en cuenta su variedad y precisión. Estos aspectos se valoraron de acuerdo con los criterios de la siguiente tabla:

Tabla 3.2: Calidad del lenguaje hablado

Variedad	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué nivel de variedad de vocabulario y estructuras gramaticales suelen mostrar los alumnos? • ¿Poseen una amplitud de registros suficiente para abordar temas específicos (por ejemplo, los relacionados con las ciencias)?
Precisión	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Es sólido su dominio del vocabulario? • ¿Hasta qué punto son capaces de emplear correctamente sus recursos en la interacción oral? • ¿Qué tipo de errores cometen? • ¿Hasta qué punto esos errores dificultan la comprensión del oyente / interlocutor?

Desempeño de los alumnos en las entrevistas

Al igual que en las sesiones lectivas observadas (véanse los Estudios 1 y 2), el nivel de comprensión oral de los alumnos era en general alto. Pocos de ellos tenían dificultades para seguir al entrevistador, aunque sus capacidades como hablantes fueran limitadas –e incluso, en algunos casos, muy limitadas–. Los alumnos, con pocas excepciones, se enfrentaban cómodamente a la conversación con un desconocido en un idioma extranjero. Muchos de ellos mostraban una notable seguridad en sí mismos.

En general, los alumnos de los 24 grupos entrevistados respondieron bien a la indicación de que respondieran de manera cooperativa, aunque inicialmente muchos intentaron responder a título individual. Algunos de los alumnos más aventajados corregían espontánea pero cortésmente la gramática de sus compañeros (por ejemplo, si alguno de ellos usaba erróneamente el tiempo presente en vez del pasado). En términos generales, los alumnos respetaron la norma básica de hablar en inglés entre ellos durante las entrevistas, aunque aquellos que dominaban menos el inglés podían recurrir a un susurro rápido en español en ciertas ocasiones.

Correspondencia con la clasificación efectuada por los responsables de los centros

Grupos de nivel alto

En tres de los centros, el criterio de los centros al elegir a los alumnos del grupo de nivel alto coincidió totalmente con la valoración del investigador; así, los nueve alumnos cumplían todos los criterios de “Interactúa con facilidad”. De los 24 alumnos que formaban los grupos de nivel alto, 15 (8 niños y 7 niñas) entraban dentro de esta clasificación. En los casos en los que no lo hacían, no podía detectarse ningún patrón recurrente en los criterios que dejaban de cumplir. Solo podemos afirmar que el porcentaje de niños que

cumplía el criterio “A menudo toma la iniciativa” (9 de 11 alumnos) era mayor que el de niñas (8 de 13 alumnas).

Grupos de nivel medio / bajo

El rendimiento de los grupos de nivel medio/bajo variaba enormemente. Por ejemplo, dos alumnas de dos centros diferentes cumplían con criterios pertenecientes a todos los puntos de la escala (tabla 6.1). Cerca de una quinta parte de los alumnos de nivel medio /medio-bajo (9 de 48 alumnos) cumplía con el criterio “A menudo toma la iniciativa”, perteneciente a la clasificación “Interactúa con facilidad”.

Los grupos de nivel medio/bajo, en general, hablaban con menos fluidez que los de nivel alto, aunque algunos alumnos de nivel medio eran tenaces y disponían de recursos, y lograban mantener un discurso sostenido aunque un tanto entrecortado. Algunos grupos de nivel medio conseguían mantener una especie de “fluidez colectiva” gracias a la cooperación entre sus miembros. En dos de los grupos de nivel bajo, los alumnos necesitaban a menudo que el entrevistador repitiera o aclarara las preguntas; y si bien lograban hacerse entender, necesitaban mucha ayuda con el vocabulario y hablaban en frases fragmentadas.

Desempeño en las tareas

Durante las entrevistas, el entrevistador aplicó la escala que se establece en la **tabla 6.1** para calificar el rendimiento de los distintos alumnos, asignándolos a una u otra franja dependiendo de en cuál de ellas se encuadraran la mayor parte de los criterios obtenidos. Se describe a continuación en líneas generales el desempeño de los alumnos de rendimiento alto, medio y bajo.

Alumnos de rendimiento alto

Mostraban una buena comprensión de los conceptos. Podían transmitir de manera coherente información y (algunas) ideas, recurriendo sin dificultad al lenguaje adecuado para describirlas y explicarlas; los más avanzados incluso podían plantear y justificar sus opiniones en un debate. Los alumnos mostraban seguridad en sí mismos y respondían de inmediato, interrumpiéndose sólo cuando tenían motivo para hacerlo, y a menudo tomaban la iniciativa. Reaccionaban correcta y fácilmente ante una amplia variedad de preguntas, apenas se quedaban atascados por falta de palabras, y disponían de un buen abanico de estrategias en las que apoyarse si era necesario.

Alumnos de rendimiento medio

Mostraban una buena comprensión de los conceptos y podían transmitir información básica usando un lenguaje adecuado. En general, mostraban bastante seguridad en sí mismos, respondían sin muchas vacilaciones y en ocasiones tomaban la iniciativa. Era raro que necesitaran aclaraciones sobre alguna pregunta. Cuando no recordaban alguna palabra común, solían encontrar alguna forma de solucionarlo (por ejemplo, preguntándose en inglés al entrevistador o a sus compañeros).

Alumnos de rendimiento bajo

Mostraban una comprensión limitada de los conceptos, pero eran capaces de transmitir algunas informaciones. Sin embargo, casi todos respondían con vacilaciones, se interrumpían frecuentemente y la mayoría mostraba poca (o ninguna) iniciativa. A menudo necesitaban que se les repitieran o aclararan las preguntas, y tenían tendencia a hablar en español con sus compañeros como primer recurso cuando les hacía falta ayuda para contestar en inglés.

En términos generales, los niveles observados correspondían con los grupos (alto, medio / bajo) en los que los alumnos estaban distribuidos previamente.

Desempeño: calidad del lenguaje hablado

Como se establece en la **tabla 6.2**, la calidad del lenguaje oral de los tres niveles se evaluó según su variedad y su precisión.

Grupos de nivel alto

- **Variedad:** Los grupos 'altos' recordaban muchos contenidos ya aprendidos y disponían del vocabulario preciso para hablar de ellos. Su vocabulario era extenso y sus errores léxicos consistían normalmente en calcos del español que, si bien no eran estrictamente correctos, a menudo no afectaban a la comprensión del interlocutor. Por ejemplo: **'to do a plot'** or **'met with'** or **'a little bit fat'** or **'they expose' (= exhibit)**, **'funny'** (=humorous/amusing), **'pabellón'** (= pavilion).
- **Precisión:** Los alumnos de los grupos altos solían hablar con mucha precisión. Pronunciaban bien, con solo algunos errores ocasionales en palabras como **'mixture'**, **'suit'**, **'kite'**, **'aunt'**, **'cousin'**. La mayor parte eran capaces de manejar frases compuestas coordinadas o subordinadas, usando una amplia variedad de conectadores. También tenían la capacidad de corregir sus propios fallos lingüísticos (por ejemplo, **'go - went; say - said; long - tall; his - her'**).

Grupos de nivel medio / bajo

- **Variedad:** Los grupos de nivel 'medio/bajo' no poseían un vocabulario activo tan extenso como el de los grupos altos. Aunque podían reproducir información básica, a menudo encontraban problemas para desarrollar los conceptos, aunque una de las alumnas era capaz de recordar términos científicos sin ninguna dificultad.
- **Precisión:** En los grupos de nivel medio/bajo, los errores de pronunciación eran más frecuentes (por ejemplo, en palabras como **'Spain'**, **'spots'**, **'put'**, **'person'**, **'Hastings'**, **'brain'**, **'picture'**, **'April'**, **'electricity'** y su entonación era menos clara que en los grupos altos. En algunas ocasiones, en los grupos más flojos, la pronunciación llegaba a dificultar la comprensión (por ejemplo, en un caso el entrevistador no lograba captar si el número que decía un alumno era 'forty' –cuarenta– o 'fourteen' –catorce). Con algunas excepciones, los alumnos poseían un dominio de la gramática mucho menor que el de sus compañeros de los grupos altos, aunque algunos eran capaces de corregir sus propios errores (por ejemplo, **'go - went'**). Los errores más frecuentes eran los siguientes:

- Pronombre sujeto omitido o erróneo (esto también se daba entre algunos alumnos de los grupos altos).
- Conjugaciones erróneas o confusas, (**'he go(es)**; tiempos pasados).
- Olvido momentáneo de expresiones corrientes (por ejemplo, decir **'I have 11 years'** o **'she has got 12 years old'** usando el verbo *to have*, en un calco del español, en vez del *'to be'*: *'I am 11 years old'*, *'She is 12 years old'*).
- Confusión de **'me'** (mí) con **'I'** (yo).
- Mala construcción de algunos plurales (por ejemplo, **'three childrens'** en vez de *three children*).

Conclusión: Inglés oral de los alumnos de 6° de Primaria

Si el Estudio 1 analiza las capacidades que los alumnos mostraban durante las sesiones lectivas, el **Estudio 6** se ocupa de su competencia oral en inglés durante tareas más controladas. En cualquier caso, no se trata de un estudio valorativo en el que se observen y califiquen alumnos individuales; en vez de ello, lo que se propone es identificar las características esenciales del inglés oral de los alumnos de 6° en un entorno específico. Este entorno estaba constituido por grupos de tres alumnos que eran entrevistados por un miembro del equipo evaluador durante 30 minutos, y que debían realizar cuatro tareas que implicaban una gran variedad de tipos de discurso, temas y funciones del lenguaje. De este modo, el estudio complementa la información sobre el lenguaje oral de los alumnos en el entorno lectivo cotidiano que se describe en los Estudios 1 y 2.

Los alumnos de rendimiento alto demostraron poseer un lenguaje generalmente fluido, diverso, preciso, coherente y apropiado. Podemos afirmar que este nivel cumple los objetivos establecidos para el PEB, tanto por la capacidad de los alumnos para desempeñar las cuatro tareas como por la calidad del inglés oral del que hicieron gala —especialmente teniendo en cuenta que tuvieron que interactuar con un adulto desconocido o casi desconocido, y que apenas disponían de datos previos sobre la naturaleza de la prueba—. También es digna de mención la capacidad de los alumnos para funcionar como un grupo cohesionado y cooperativo durante las entrevistas (en vez de comportarse como individuos aislados), y la seguridad en sí mismos e interés con los que emprendieron las tareas solicitadas.

Los alumnos de menor nivel no eran en absoluto incapaces de expresarse. Muchos comprendían bien lo que se les decía, y algunos podían comunicar mensajes básicos. No obstante, el equipo investigador recomienda que se reflexione sobre la forma de ayudar a estos alumnos para ampliar el alcance, fluidez y precisión de su inglés oral, ya que solo así podrían obtener todos los beneficios de un programa de educación bilingüe.

ESTUDIO 7:

INGLÉS ESCRITO DE LOS ALUMNOS DE 6° DE PRIMARIA

En 2008, el Ministerio de Educación y el British Council proporcionaron al equipo evaluador textos escritos por alumnos de 6° de primaria de once CEIP diferentes. Todos estos centros pertenecían a la “muestra central” de la evaluación, por lo que ya resultaban familiares para el equipo evaluador.

El Ministerio y el British Council habían obtenido estos textos en el marco de un proceso anual por el cual los centros escolares envían a estos organismos textos en inglés sobre varias tareas, redactados en condiciones controladas. Cada centro debía enviar al menos una muestra de trabajo de nivel alto, otra de nivel medio y otra de nivel más bajo.

Los miembros del equipo evaluador agradecieron enormemente a los dos organismos que les facilitaran el acceso a estos textos, ya que les proporcionaron una oportunidad de analizar, valorar y comentar trabajos escritos sin necesidad de diseñar nuevas pruebas ni de realizar costosos procesos para asegurarse de la validez y fiabilidad de estas. Este procedimiento supuso un beneficio adicional al no implicar ningún esfuerzo adicional por parte de los centros, que no vieron interrumpida su labor cotidiana.

Objetivo

El objetivo del Estudio 7 era el siguiente:

- Analizar el nivel del inglés escrito de alumnos de 6° de Primaria, con el fin de describir lo que son capaces de hacer los alumnos de nivel alto, medio y bajo cuando se enfrentan a la tarea de redactar un texto narrativo-descriptivo en condiciones controladas (similares a las de un examen escrito).

El objetivo no incluía identificar el número de alumnos de cada centro que podían encuadrarse en cada nivel, ni realizar una evaluación comparativa de los centros.

Naturaleza de la tarea y sistema de calificación aplicado por los centros

El Ministerio y el British Council facilitaron al equipo evaluador dos textos por alumno; uno de ellos era una redacción narrativo-descriptiva en la que se pedía a los alumnos que imaginaran lo que había tras una puerta misteriosa². Fueron estos textos los que se eligieron para incluirlos en el presente estudio, ya que su estructura permitía a los alumnos escribir textos de cierta extensión, modelarlos a su gusto, usar todos los recursos lingüísticos (conectores, etc.) que poseyeran, y usar su imaginación creativa.

Los propios centros habían calificado estos trabajos según los criterios que les habían indicado el Ministerio y el British Council: cada trabajo recibía una calificación de 1 al 5, que lo situaba en una escala de nivel con tres franjas (los situados en la franja 1 eran los más

2. Los alumnos podían elegir entre varios escenarios: una casita de campo, un antiguo castillo o una extraña torre oscura. Se les proporcionaban las frases iniciales y luego podían continuar como quisieran.

flojos; los de la franja 3, los mejores). Junto con los textos, el equipo evaluador recibió las calificaciones que cada centro había asignado a los trabajos de sus alumnos.

Diez de los once centros escolares enviaron tres muestras al Ministerio y el British Council, como se les había solicitado; el centro restante envió cinco. Así, había un total de treinta y cinco textos. El equipo evaluador leyó y analizó todos ellos, aunque la mala calidad de las fotocopias en dos de los casos dificultó considerablemente la labor.

Criterios del equipo evaluador

El equipo evaluador estableció cuatro criterios principales (“legibilidad”, “amplitud de registro”, “precisión” y “adecuación al propósito”), cada uno de los cuales constaba de diversos subcriterios específicos que servían para concretar los grandes criterios generales. Estos criterios se habían establecido tras un proyecto piloto realizado en 2007, en el que dos de los investigadores analizaron una muestra reducida de textos.

Los criterios eran los siguientes:

Legibilidad

- Legibilidad
- Inteligibilidad (= leer + entender)
- Ortografía
- Puntuación

Amplitud de registro

- Estructuras comunes y vocabulario
- Adecuación al tema
- Recursos lingüísticos: verbos, preposiciones, conectores, determinantes
- Complejidad de las oraciones

Precisión

- Gramática
- Orden de los elementos de la oración
- Impacto en la claridad / comprensión

Adecuación al propósito

- Extensión
- Efectividad como acto de escritura
- Grado de repetición (de contenido / de lenguaje)
- Coherencia

Aplicación de los criterios

Tras leer cada redacción, los investigadores asignaban una calificación sobre cada uno de los cuatro criterios principales. En ningún momento se consideró que estos criterios

tuvieran que ser válidos para todas las edades y etapas del aprendizaje de la lengua; simplemente reflejaban lo que era razonable esperar de los alumnos de 6° de Primaria integrados en el PEB, teniendo en cuenta las circunstancias en las que habían realizado la prueba. El rendimiento de cada alumno en cada uno de los criterios se valoró según la siguiente escala: “excelente”, “muy bueno”, “bueno”, “satisfactorio”, “apenas adecuado”, “poco adecuado”, “casi nada adecuado” y “nada adecuado”. Los investigadores realizaron estas valoraciones de acuerdo con el principio “del mejor ajuste”.

- Excelente 3+
- Muy bueno 3
- Bueno 2+
- Satisfactorio 2
- Apenas adecuado 1+
- Poco adecuado 1
- Casi nada adecuado 0+
- Nada adecuado 0

Los cuatro criterios tenían el mismo peso. El uso de un más (+) equivale a 0,5 puntos (por ejemplo, 2+ = 2,5).

Las calificaciones obtenidas en los cuatro criterios se sumaban para obtener una valoración numérica (la máxima sería un 14). De este modo, el equipo evaluador podía situar a cada alumno en el nivel correspondiente de la escala, y comparar sus calificaciones con las otorgadas por los centros escolares a esos mismos textos.

Mecanismos de control

Describiremos a continuación un procedimiento que se llevó a cabo con el fin de asegurarse de que los miembros del equipo evaluador aplicaban los criterios de manera congruente. Dos investigadores calificaron “a ciegas” una pequeña muestra de textos de la entrega de 2008: en primer lugar, un miembro del equipo leyó todos los textos y los valoró de acuerdo con los procedimientos acordados previamente. Luego, otro miembro del equipo realizó una segunda lectura con el fin de asegurar el consenso general sobre las valoraciones. Sus respectivas valoraciones coincidieron en gran medida, con solo diferencias menores de criterio respecto de dos textos (los dos investigadores alcanzaron un acuerdo al respecto tras debatir el tema).

A pesar de las diferencias entre los procedimientos y el criterio aplicados por el equipo evaluador y los empleados por los docentes de los centros, se detectó un elevado nivel de acuerdo sobre qué textos debían situarse en la franja superior de calificaciones, cuáles en la media y cuáles en la baja.

Resultados

Características del nivel alto al final de 6° de Primaria

La tabla 7.1 establece los indicadores propios del nivel alto.

Tabla 7.1: Indicadores de desempeño de nivel alto, basados en textos escritos en inglés por alumnos de 6° de Primaria

CRITERIO	DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS
Legibilidad	La ortografía es muy correcta; si hay fallos, estos no dificultan la comprensión del lector. Puntuación adecuada.
Amplitud de registro	Posee una gama de estructuras y un vocabulario adecuados para cada tema y tarea específicos (narración, descripción, etc.). Es capaz de recurrir a una gran variedad de verbos clave, preposiciones, conectores, determinantes, etc. Construye oraciones compuestas (subordinadas, de relativo...).
Precisión	Su uso de la gramática es muy adecuado, el orden de los elementos de la oración es correcto; los errores que aparecen no merman la claridad del discurso (errores, por ejemplo, al marcar los tiempos verbales; en la concordancia de sujeto y verbo; en el uso de sustantivos singulares y plurales; en el uso de las preposiciones que acompañan a ciertos verbos o las que indican lugar). El texto se puede leer y comprender sin vacilaciones.
Adecuación al propósito	La redacción es una narración de pleno derecho por su interés, imaginación, etc. Si se dan repeticiones de palabras, estructuras o contenidos, estas no merman la efectividad de la narración. La estructura general del texto es coherente (organización de los contenidos, secuencia de párrafos...).

Características del nivel medio al final de 6° de Primaria

La tabla 7.2 establece los indicadores propios del desempeño de nivel medio.

Tabla 7.2: Indicadores de desempeño de nivel medio, basados en textos escritos en inglés por alumnos de 6° de Primaria

CRITERIO	DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS
Legibilidad	Es posible leer y comprender el texto, aunque el lector ha de detenerse en ocasiones para identificar algunas de las palabras. La ortografía es razonablemente correcta, aunque en ocasiones hay errores que dificultan la comprensión del texto. Puntuación adecuada, en general.
Amplitud de registro	Posee una gama de estructuras y un vocabulario razonablemente adecuados para cada tema y tarea específicos (narración, descripción...) Se usan diversos verbos clave, preposiciones, conectores, determinantes, etc. Construye algunas oraciones compuestas (subordinadas, de relativo...).
Precisión	Su uso de la gramática es razonablemente adecuado, el orden de los elementos de la oración es normalmente correcto. Los errores pueden ser frecuentes, pero solo dificultan ocasionalmente la comprensión (errores, por ejemplo, al marcar los pasados; en la concordancia de sujeto y verbo; en el uso de sustantivos singulares y plurales; en el uso de las preposiciones que acompañan a ciertos verbos o las que indican lugar).

Adecuación al propósito	<p>La redacción se ajusta bastante a lo que debe ser una narración por su interés, imaginación, etc.</p> <p>Se dan repeticiones de palabras, estructuras o contenidos que en ocasiones merman la efectividad de la narración.</p> <p>La estructura del texto es en general coherente (organización de los contenidos, secuencia de párrafos...).</p>
--------------------------------	--

Características del nivel bajo al final de 6° de Primaria

La tabla 7.3 establece los indicadores propios del desempeño de nivel más bajo.

Tabla 7.3: Indicadores de desempeño de nivel bajo, basados en textos escritos en inglés por alumnos de 6° de Primaria

CRITERIO	DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS
Legibilidad	<p>Es posible leer y comprender el texto, aunque con cierto esfuerzo.</p> <p>La ortografía es a menudo incorrecta, lo que puede dificultar la comprensión del texto.</p> <p>La puntuación es en ocasiones inadecuada.</p>
Amplitud de registro	<p>Posee una gama de estructuras y un vocabulario bastante limitados para desarrollar temas y tareas específicos (narración, descripción, etc.).</p> <p>Poca variedad de verbos clave, preposiciones, conectores, determinantes, etc.</p> <p>Incluye pocas frases subordinadas (a veces ninguna).</p>
Precisión	<p>El uso de la gramática es inadecuado, el orden de los elementos de la oración puede ser incorrecto.</p> <p>Los errores son frecuentes y redundan en una falta de claridad (errores, por ejemplo, al marcar los pasados; en la concordancia de sujeto y verbo; en el uso de sustantivos singulares y plurales; en el uso de las preposiciones que acompañan a ciertos verbos o las que indican lugar).</p>
Adecuación al propósito	<p>La redacción no se ajusta demasiado a lo que debe ser una narración por su interés, imaginación, etc.</p> <p>Se dan repeticiones de palabras, estructuras o contenidos que merman la efectividad de la narración.</p> <p>La estructura general del texto carece de coherencia (organización de los contenidos, secuencia de párrafos...).</p>

Conclusión: Inglés escrito de los alumnos de 6° de Primaria

El **Estudio 7** describe la competencia escritora en inglés de los alumnos de 6° de Primaria, analizando para ello las características de redacciones creadas por alumnos con distintos niveles. Al aplicar los criterios preestablecidos, se determinó que era realmente posible establecer una diferenciación entre tres niveles distintos de rendimiento (alto, medio y bajo).

No obstante, en ciertos casos de nivel medio, pueden coexistir características de un nivel alto para alguno de los criterios con características de nivel medio e incluso bajo. Del mismo modo, en los niveles de alto rendimiento pueden aparecer características de un rendimiento medio, y otro tanto ocurre con los de nivel bajo.

El nivel alto muestra una excelente competencia en escritura en condiciones controladas y de tiempo limitado, tanto por la gama de recursos lingüísticos usados como por la precisión y la capacidad para crear una historia interesante y coherente de cierta extensión. En vista de esta muestra de textos creados por alumnos de PEB de 6° de Primaria (y por tanto, con una media de 11 años de edad), no resulta sorprendente que los estudiantes mejor preparados de las primeras promociones que se presentaron al examen IGCSE obtuvieran unas calificaciones excelentes en la prueba de inglés 1 (diseñada para hablantes nativos).

Los ejemplos de nivel medio tenían una competencia aceptable, pero carecían de la precisión y variedad de lenguaje de los niveles altos. Algunos eran comparables a los de nivel alto en términos de extensión y ambición narrativa, pero a la postre sus recursos lingüísticos no resultaban suficientes. En cualquier caso, muchos de estos ejemplos de nivel medio permiten aventurar que sus autores lograrán obtener una nota respetable en los exámenes IGCSE cuando lleguen al final de la ESO.

Las redacciones de nivel bajo podían contener algunos fragmentos de una precisión razonable y redactados con vocabulario adecuado, pero sus autores carecían de los recursos necesarios para componer una narración sin ayuda en condiciones de tiempo limitado. En general, los textos eran demasiado cortos como para desarrollar la historia. Su poder de comunicación y su coherencia estaban frecuentemente minados por una suma de incorrecciones ortográficas, morfológicas y sintácticas. En ocasiones, el estilo y los propios errores ortográficos sugerían que sus autores habrían sido capaces de comunicarse mejor oralmente.

ESTUDIO 8:

ESPAÑOL ESCRITO: ALUMNOS DEL PEB COMPARADOS CON ALUMNOS AJENOS AL PEB

Un estudio comparativo

Las instrucciones de las dos entidades que encargaron el presente estudio de evaluación (el Ministerio de Educación y el British Council) indicaban que este debía informar sobre la medida en que el PEB estaba consiguiendo sus objetivos. Así pues, el estudio de evaluación no debía comparar el **rendimiento** de los alumnos del PEB con los alumnos no integrados en el programa. El equipo evaluador consideró muy razonable esta postura, ya que una comparación de este tipo habría sido muy costosa y difícil de realizar (especialmente teniendo en cuenta que el currículo del PEB, como se explica en el capítulo 1, no es exactamente igual al currículo convencional establecido en el estado español).

No obstante esta norma general, el equipo evaluador solicitó a las entidades patrocinadoras que le permitieran realizar excepcionalmente un estudio que comparara la capacidad escritora en español de los alumnos del PEB con la de otros alumnos ajenos al programa. La razón de esta sugerencia era que algunos padres y directores de centros habían

expresado su preocupación por los posibles efectos negativos del PEB en la competencia de los alumnos en su propia lengua. Si bien estas voces críticas eran, en su mayor parte, perfectamente conscientes de los beneficios del PEB, al mismo tiempo albergaban el temor de que el precio fuera más alto de lo previsto. Así, temían que el dominio de la lengua materna de los alumnos del PEB se estuviera resintiendo por el hecho de recibir gran parte de su educación lectiva (una media del 40% de las clases) en inglés.

En vista de este temor, y con la aprobación del Ministerio y el British Council, el equipo evaluador llevó a cabo un estudio de pequeña escala que comparaba el dominio del español escrito por alumnos de ambos programas (el PEB y el convencional). Así pues, y de forma excepcional, el Estudio 8 sí que contiene una comparación del tipo mencionado al principio.

Entorno del estudio

El equipo decidió no realizar este estudio en los centros de Primaria, porque en ellos la integración en el PEB era total y, por tanto, era muy raro encontrar allí alumnos ajenos al programa. Así pues, si se hubiera decidido llevar a cabo este estudio en Primaria, el equipo evaluador tendría que haber implicado a un cierto número de centros ajenos al PEB, lo que habría complicado enormemente las variables. Por todo ello, se optó por realizar la comparación entre alumnos de 2º de ESO. Los IES con una promoción integrada en el PEB también tenían líneas ajenas al programa, lo que hacía posible llevar a cabo la comparación entre alumnos de los mismos centros.

Selección de centros y clases

Se seleccionaron cuatro de los diez IES asociados de la muestra A, procurando que representaran una amplia variedad de características socioeconómicas y de otra índole; por decirlo de otro modo, estos cuatro centros de Secundaria no constituían en modo alguno una élite dentro de la muestra.

Los responsables del Ministerio enviaron una carta a los directores de los centros, explicándoles brevemente la propuesta de estudio e invitándoles a colaborar en él. Esta misiva se completaba con otra carta escrita por el director de la evaluación, en la que exponía con detalle lo que implicaría su participación.

En cada centro, el estudio involucró a una clase integrada en el PEB y a otra no integrada. Cuando había en un IES más de una línea ajena al PEB, la elección de la clase que se analizaría recaía en el director del centro.

El equipo no tenía ninguna expectativa previa sobre las características de las clases PEB y las no-PEB, salvo lo obvio: que se diferenciaban porque unas estaban integradas en un programa bilingüe, y las otras no. En concordancia con la práctica escolar española, las clases ajenas al PEB estaban compuestas por alumnos de diferentes niveles y capacidades. Lo mismo ocurría con las clases del PEB, salvo en ciertos casos en los que algunos alumnos habían abandonado, haciendo que el nivel del resto del grupo se hiciera automáticamente más homogéneo. En cualquier caso, el equipo era consciente de que, dadas las

notables diferencias entre los objetivos del PEB y los de la educación convencional, al llegar a 2º de ESO era inevitable que se detectaran diferencias entre las clases estudiadas.

Objetivo

Teniendo en cuenta las características del contexto descrito en el punto anterior, el objetivo del Estudio 8 era el siguiente:

- Comparar el rendimiento en español escrito de los alumnos de clases integradas en el PEB con el de alumnos no integrados en el programa, al final de 2º de ESO, en cuatro centros de Secundaria.

La tarea que se propuso a los alumnos era esta:

- “Elige una de estas tres opciones: una película que te haya gustado, una obra de teatro que hayas visto o un libro que hayas leído. Explica de qué trata, resume su contenido, expresa tu opinión sobre la película, obra o libro, y expón las razones por las que opinas así.”

Los alumnos disponían de 40 minutos para realizar esta tarea. En las hojas no constaba ni su nombre ni el del centro. El equipo evaluador decidió no indicar el número de palabras deseado porque esta práctica resulta extraña en España, pero se entregaron a cada alumno dos folios en blanco como indicación *grosso modo* de la extensión deseada.

Supervisor y correctores

Con el fin de dotar a los procedimientos de este estudio comparativo de la máxima neutralidad y objetividad, se seleccionó un equipo de tres profesionales independientes (ninguno de los cuales había tenido conexión previa con el estudio de evaluación):

- Un supervisor de la prueba. Esta persona, de nacionalidad española, hablante nativo del español y con experiencia docente, se encargó de acudir a los centros. Sus tareas consistían en distribuir a los alumnos, entregarles la hoja de la prueba, explicarles la naturaleza de la tarea que debían realizar, pedirles que la completaran en 40 minutos y con la mayor corrección posible, recoger las hojas al acabar y entregárselas al equipo evaluador metidas en sobres cerrados.
- Las otras dos personas eran también de nacionalidad española y hablantes nativos del español. Se trataba de dos profesores de Secundaria jubilados recientemente, con una amplísima experiencia a sus espaldas. Su labor consistía en leer y valorar los textos elaborados por los alumnos. Cada uno de ellos examinó las pruebas de dos grupos integrados en el PEB y dos grupos ajenos a este, pero ninguno de los dos sabía a cuál de los grupos pertenecían las pruebas concretas. Así, al valorar los textos en ningún momento fueron conscientes de a qué grupo pertenecía el autor.

Criterios y franjas

Los dos correctores se basaron en un conjunto de criterios acordados anteriormente con el equipo evaluador, que aplicaron a los textos para situarlos en cuatro bandas de desempeño: “excelente”, “bueno”, “adecuado” e “inadecuado”.

Previamente, el equipo evaluador había desarrollado un borrador de criterios y procedimientos en inglés. Este borrador se debatió con los dos correctores hablantes nativos de español, se pulió y finalmente sirvió como base para elaborar una versión definitiva en español (que fue la empleada por los correctores para su labor).

La tabla 8.1 muestra las cuatro franjas de desempeño y los criterios acordados conjuntamente por los correctores y el equipo evaluador.

Tabla 8.1. Franjas de desempeño y criterios para la valoración de los textos en español

<p>Excelente</p>	<p>El “desempeño excelente” debe poseer todas las características del “buen desempeño” (ver debajo), pero también debe inspirar claramente una sensación de “algo más, algo especial”. El texto debe contener la mayoría de las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Despierta la atención y el interés del lector. • Usa el lenguaje con cierto refinamiento para, por ejemplo, explicar claramente los conceptos. • Hace buen uso de términos técnicos en los lugares adecuados. • Usa el lenguaje con cierta gracia y presenta creatividad, imaginación... • Posee complejidad de estructura; por ejemplo, desarrolla las ideas y argumentos más allá de las frases sueltas. <p>[Un desempeño <i>excepcional</i> debería presentar aspectos adicionales tales como: recursos retóricos (ironía, repeticiones voluntarias, analogías, uso de pruebas en las argumentaciones, hipérbolos, sobreentendidos, variación entre el registro formal y el informal); profundidad cognitiva (ejemplificaciones, análisis, síntesis, valoraciones, argumentos persuasivos y lógicos, hipótesis, comparaciones, contrastes).]</p>
<p>Bueno</p>	<p>El “buen desempeño” tiende a poseer todos o, al menos, la mayor parte de los criterios que se exponen a continuación, aunque no es necesario que los cumpla siempre perfectamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Precisión gramatical. • Corrección ortográfica. • Puntuación adecuada. • Escritura legible. • Se ciñe a las indicaciones recibidas para realizar la tarea. • Estructura coherente. • Uso de conectores. • Variedad léxica y lingüística, en general.
<p>Adecuado</p>	<p>Si por “desempeño excelente” se entiende un desempeño “superior al bueno”, por “desempeño adecuado” debemos entender un desempeño “inferior al bueno”. El “desempeño adecuado” puede definirse de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cumple con cierto apuro la mayoría de los criterios que se han expuesto en el punto anterior para el “buen desempeño”, pero muestra debilidades recurrentes. • Esas debilidades no obstan para que el texto dé una sensación de tarea cumplida con un nivel aceptable de inteligibilidad.
<p>Inadecuado</p>	<p>El “desempeño inadecuado” produce en el lector una sensación de tarea fallida, ya que no cumple los criterios necesarios para ser definido como “desempeño adecuado”.</p>

PEB. INFORME DE LA EVALUACIÓN

Se eligieron al azar doce textos, que fueron valorados conjuntamente por los dos correctores con el fin de unificar la aplicación de los criterios. Tras esto, los dos correctores valoraron de manera independiente los textos de las clases asignadas a cada uno. Para asegurar la neutralidad, cada corrector valoró independientemente seis de los textos de cada clase asignada a su compañero.

	Inadecuado	Adecuado	Bueno	Excelente	Total
PEB	19 (25,3%)	20 (26,6%)	26 (34,6%)	10 (13,3%)	75
No-PEB	37 (44,6%)	25 (30,1%)	17 (20,5%)	4 (4,8%)	83

Estos datos muestran claramente que el desempeño de los alumnos pertenecientes a grupos PEB fue superior al de los alumnos ajenos al PEB.

Al analizar los resultados por centro, se detectó que los grupos del PEB mostraban una clara ventaja en tres de los cuatro IES; en el cuarto centro, los resultados de ambos grupos eran más o menos equivalentes. Este cuarto centro estaba situado en una zona en cuya composición social predominaban los profesionales de clase media; este dato parece indicar que, al menos en lo concerniente a la escritura en español, la participación en el PEB ha beneficiado especialmente a los alumnos procedentes de entornos socioeconómicos desfavorecidos.

Conclusión: Español escrito de los alumnos de 2º de ESO: comparación de PEB y no-PEB

Este estudio comparativo de alumnos pertenecientes y ajenos al PEB surgió de las preocupaciones expresadas por algunos docentes y padres de alumnos. El desempeño de los alumnos del PEB fue rotundamente superior al de los alumnos no integrados en el programa. Así, podemos concluir que la participación en el PEB no ha sido perjudicial para el dominio del español de los alumnos; de hecho, incluso sería razonable suponer que ha resultado más beneficiosa que la educación convencional. En cualquier caso, deseamos resaltar dos aspectos: en primer lugar, mientras que las clases ajenas al PEB estaban compuestas por alumnos de todos los niveles de desempeño, las integradas en el PEB eran más homogéneas, dado que algunos alumnos habían abandonado antes de llegar a 2º de la ESO. En segundo lugar, es digno de mención el que un 25,3% de los textos de alumnos del PEB fueran calificados como “inadecuados”, frente a un 44,6% de alumnos ajenos al programa que recibió esta calificación.

ESTUDIO 9:

DESEMPEÑO EN UN EXAMEN INTERNACIONAL

Introducción

La primera promoción de alumnos del PEB que se presentó a los exámenes IGCSE de la Universidad de Cambridge lo hizo en 2008, seguida de una segunda promoción más numerosa en 2009. El presente estudio analiza los resultados obtenidos por estos alumnos, centrándose en la convocatoria de 2009.

El Estudio 9 es distinto a todos los demás estudios integrados en el presente informe. En los demás, la planificación, el diseño, la recolección de datos, el análisis y la presentación de los resultados fueron asumidos por el equipo evaluador. En el Estudio 9, sin embargo, todas estas tareas fueron realizadas por el propio equipo del IGCSE.

Así pues, la contribución del equipo evaluador al presente estudio se ha limitado a establecer el contexto, seleccionar resultados que parecían más relevantes y analizar sus implicaciones para el conjunto del PEB.

El equipo evaluador desea expresar su agradecimiento a CIE (Cambridge International Examinations) por haberles permitido basarse en el informe y la tabla que sus responsables elaboraron para describir el desempeño de los alumnos del PEB en los exámenes IGCSE (esta última se reproduce algo más adelante con el título de Tabla 9.1).

Los exámenes IGCSE

Los exámenes IGCSE de la Universidad de Cambridge son conocidos en todo el mundo. Estas pruebas reflejan un currículo internacional diseñado para desarrollar las capacidades relacionadas con el pensamiento creativo, el afán investigador y la resolución de problemas, con el fin de preparar a los alumnos para la siguiente etapa de su educación.

Los certificados del IGCSE son reconocidos como garantía de cualificación académica por instituciones de educación superior, empresas y otros organismos de todo el mundo.

Los centros educativos pueden presentar a sus alumnos a exámenes de cualquier combinación de asignaturas, cada una de las cuales se certifica por separado. Los organizadores ofrecen pruebas de 70 asignaturas diferentes, lo que ofrece una gran variedad de rutas educativas para alumnos de distintas aptitudes. Estas rutas incluyen una **Ruta básica**, en la que los alumnos pueden obtener notas que van de la C a la G, y una **Ruta ampliada** en la que pueden optar a obtener de la A* a la E (la nota máxima en este sistema es la A*, y la mínima para obtener el certificado es la G). Para decidir cuál de las dos rutas elegir hace falta un cierto grado de reflexión y familiaridad con el tema, ya que aquellos alumnos que se presentan a la Ruta ampliada y obtienen menos de E en alguna asignatura, no obtienen a cambio ninguna cualificación en la Ruta básica.

En cuanto a las pruebas de idiomas, Inglés 1 está concebido para hablantes nativos del inglés, mientras que Inglés 2 es para alumnos que tienen esta lengua como adicional en su educación. La misma distinción se hace en las pruebas IGCSE de otras lenguas; así,

PEB. INFORME DE LA EVALUACIÓN

por ejemplo, en el caso del español hay una prueba de Español 1 (lengua materna) y otra de Español 2 (lengua extranjera). Los exámenes IGCSE de Cambridge están convalidados oficialmente con los GCSE británicos (los General Certificate of Secondary Education), y de hecho hay centros educativos británicos que eligen realizarlos en vez del habitual GCSE.

El PEB y el IGCSE

En octubre de 2008, los responsables de las pruebas IGCSE nombraron oficialmente al Ministerio de Educación como entidad distribuidora de los exámenes para los centros integrados en el PEB, y Cambridge International Examinations (CIE) formó a un representante del Ministerio para que coordinara todo el proceso. Los centros educativos obtuvieron de este modo un punto de contacto directo que les proporcionó apoyo con los procedimientos administrativos de estas pruebas.

Desempeño general de los alumnos del PEB en 2009

En la Tabla 9.1 se resumen las notas que obtuvieron los alumnos:

Tabla 9.1: Notas obtenidas por los alumnos del PEB en los IGCSE de Cambridge (2009)

MATERIA	A*	A	B	C	D	E	F	G	U	TOTAL
Español 1	52	107	130	85	27	1	0	0	1	403
Inglés 1	5	10	48	70	129	82	20	3	13	380
Inglés 2	2	5	31	94	91	42	9	1	21	296
Geografía	1	9	31	67	84	58	13	1	0	264
Biología	1	11	5	20	6	3	5	1	0	52
Historia	0	0	3	5	8	2	7	2	0	27
Matemáticas	0	0	1	5	7	0	2	0	0	15
Ciencias	0	0	0	3	2	4	0	0	0	9
Francés 1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Candidatos	61	142	250	349	354	192	56	8	35	1447
Acumulado %	4	14	31	55	80	93	97	98	100	

El informe del IGCSE de Cambridge comenta lo siguiente sobre el desempeño general de los alumnos del PEB:

Se inscribieron en las pruebas un total de 1.447 alumnos de 36 centros, de los cuales el 98% aprobó con notas que iban de la A a la G. La tasa de aprobados aumentó notablemente respecto del 91% de la edición anterior, y los resultados muestran un rendimiento muy prometedor por parte de los alumnos. La mayor parte de los centros decidió*

presentar candidatos a los exámenes de Inglés, Español y Geografía, aunque este año hubo varios que también optaron a Biología e Historia e incluso algunos que optaron a Ciencias Combinadas, Matemáticas y Francés. El número creciente de las asignaturas a las que optan los alumnos muestra una mayor seguridad en sí mismos de los centros que integran los IGCSE en su currículo. Introducción del informe.

Desempeño individual de los alumnos

Inglés

En comparación con el año 2008, la tasa de aprobados de 2009 (calificaciones de la A* a la G) se elevó en **Inglés 1** (para alumnos con el inglés como lengua materna, pero a la que aun así optaron muchos alumnos de origen español) desde el 93 al 97%. En **Inglés 2** (para alumnos con una lengua materna distinta del inglés) este porcentaje subió del 78% al 93%. En ambos casos, se presentaron este año a la prueba bastantes más candidatos que en 2008. En **Inglés 1**, el 35% de los candidatos obtuvo calificaciones de la A* a la C; en **Inglés 2**, el 45% de los candidatos obtuvo estas calificaciones óptimas.

Sobre **Inglés 1**, el informe comenta que se prevé que el porcentaje de notas altas se eleve en el futuro, a medida que los centros “se familiaricen más con el enfoque de análisis y desarrollo textual que prima en estos exámenes”.

Sobre la Prueba 1 (lectura básica), el informe comenta lo siguiente:

El estándar de expresión escrita era, en general, de satisfactorio a bueno, y se hallaron pocos textos en los que la capacidad lingüística del examinando fuera tan deficiente como para oscurecer significativamente el significado. La letra y presentación de los exámenes oscilaban, en general, entre satisfactorias y buenas.

En **Inglés 2**, los candidatos obtuvieron buenos resultados en la prueba de comprensión oral, tanto en los grupos de la ruta básica como en los de la extendida.

Sobre el examen 1, el informe afirma:

Las secciones en las que se solicitaban respuestas desarrolladas... tenían un buen nivel general, y muchos de los examinandos respondieron a las preguntas extensa y correctamente.

En **Inglés 1** e **Inglés 2**, casi todos los candidatos que no tuvieron éxito se habían presentado a la Ruta ampliada y, por tanto, sus notas de F o G no constituían un aprobado (si se hubieran presentado a la Ruta básica, habrían aprobado con esas calificaciones).

Español 1

La tasa de aprobados en **Español 1** (para alumnos hablantes nativos del español) fue muy alta (99,8%), y solo un alumno quedó fuera. Se dio un incremento en la proporción de candidatos que obtuvieron una calificación de A*.

Geografía

El informe comenta que, en 2009, el desempeño de los alumnos en **Geografía** mejoró notablemente; de hecho, aprobó el 100% de los candidatos presentados (de ellos, el 40% obtuvo notas altas, esto es, de la A* a la C). Estos resultados indican que los centros educativos se están familiarizando cada vez más con el programa de los exámenes, y están integrando con éxito la preparación de estos en su propio currículo.

Biología

En **Biología**, el 100% de los candidatos consiguió aprobar (de la A* a la G), y un 71% obtuvo buena nota (de la A* a la C). En palabras de los examinadores:

Este año se presentaron candidatos procedentes de diez centros. Los resultados fueron muy positivos, y más teniendo en cuenta que los profesores no estaban demasiado familiarizados con el programa del IGCSE para la asignatura ni con el enfoque adoptado, especialmente en lo relativo al trabajo práctico.

Sobre el examen 6 (alternativa al práctico) afirmaron lo siguiente:

El nivel general de inglés era alto, y la presentación de las respuestas mostraba que las preguntas se comprendían sin dificultad.

Historia

Se presentaron al examen de **Historia** candidatos de cinco centros. Sus resultados suscitaron el siguiente comentario por parte de los responsables del IGCSE:

Obtuvieron resultados muy positivos, con una tasa de aprobados del 100%. [De los que el 30% eran calificaciones altas (A-C)].*

Además, en el informe puede encontrarse el siguiente comentario sobre el contexto:

En un ejercicio de análisis del currículo se identificó que la prueba de Historia suponía un desafío especial para los alumnos de los centros bilingües del MEC/British Council, debido a la amplitud del temario y al enfoque específico de la prueba.

Sobre las tres pruebas a las que menos alumnos se presentaron, el informe solo ofrece comentarios estadísticos: **Ciencias combinadas** (9 alumnos de 2 centros), **Matemáticas** (15 de 3 centros) y **Francés 1** (1 candidato).

Administración, formación y apoyo

Con el fin de facilitar la comunicación entre los centros escolares, se organizó un encuentro con los coordinadores de todos los centros. A lo largo de esta jornada se ofreció información administrativa, se debatió el número de asignaturas en las que era aconsejable que se matricularan los alumnos y se facilitaron materiales de apoyo. Entre las peticiones que realizaron los coordinadores estaba la de hacer más accesible la información sobre

el IGCSE a los padres de alumnos; a resultas de ello, poco después se distribuyeron un folleto y una presentación de los exámenes IGCSE en todos los centros.

También se organizaron sesiones de formación, impartidas por expertos examinadores de Cambridge IGCSE para los profesores de Inglés 1, Inglés 2, Español, Geografía y Biología. Durante estas sesiones se presentó el temario de las asignaturas a los profesores que participaban por primera vez en los exámenes, y se ofrecieron consejos y sugerencias para la organización de actividades que integraran la preparación para estas pruebas en la práctica lectiva diaria.

Los examinadores que impartieron estas sesiones de formación afirmaron más tarde sentirse impresionados por la dedicación y profesionalidad de los profesores.

Conclusión: Desempeño en una prueba externa internacional

El **Estudio 9** analiza el desempeño de los alumnos del PEB en los exámenes IGCSE. Este análisis identifica varios puntos fundamentales que pasamos a describir. Frente a los datos de 2008 (el primer año en que se presentaron a los IGCSE alumnos del PEB), en 2009 se registró una subida en el número de centros, el número de alumnos y las calificaciones. Algunos alumnos del PEB (hablantes nativos de español) se aventuraron a presentarse a Inglés 1 (una prueba concebida para hablantes nativos de inglés) y obtuvieron unos resultados muy satisfactorios. Los resultados en Español 1 (para hablantes nativos del español) fueron óptimos. En cuanto a otras asignaturas, especialmente en Biología, Historia y Geografía (con exámenes en inglés), los resultados demostraron que los alumnos del PEB podían enfrentarse con éxito a asignaturas impartidas en inglés con contenidos de alto nivel cognitivo.

capítulo 4

PERCEPCIONES

El presente capítulo trata fundamentalmente de las percepciones que tienen sobre el PEB los diferentes colectivos implicados:

- **Estudio 10:** Percepciones de los alumnos de 6º de Primaria y 2º de ESO.
- **Estudio 11:** Percepciones de los padres de alumnos de 6º de Primaria y 2º de ESO.
- **Estudio 12:** Percepciones de los profesores de Primaria.
- **Estudio 13:** Percepciones de los profesores de Secundaria.
- **Estudio 14:** Percepciones de los directores de CEIP.
- **Estudio 15:** Percepciones de los directores de IES.
- **Estudio 16:** Cuestiones relacionadas con la gestión del PEB.

Algunos de estos estudios contienen información adicional sobre los encuestados, con el fin de situar el contexto en el que se han formado sus percepciones.

Por razones de espacio que ya se han comentado en el Capítulo 1, en el presente informe no es posible desarrollar en detalle ninguno de los estudios comentados. Por ello, este capítulo se limita a exponer los resultados como información factual con ‘bajo nivel de inferencia’, sin entrar apenas en elaboraciones o interpretaciones estadísticas. En el Suplemento que aparecerá en breve como publicación independiente se ofrecerá una descripción más detallada de la metodología investigadora, así como diversos análisis.

ESTUDIO 10:

PERCEPCIONES DE LOS ALUMNOS DE 6º DE PRIMARIA Y 2º DE ESO

INTRODUCCIÓN

La principal fuente de datos sobre las percepciones de los alumnos es un cuestionario que se distribuyó entre los alumnos del PEB de 6º de Primaria y 2º de ESO. Este cuestionario conforma la mayor parte del presente estudio.

No obstante, se añaden como complemento algunos datos recogidos a lo largo de las entrevistas que los investigadores mantuvieron con grupos de alumnos para el Estudio 6. En cualquier caso, si el Estudio 6 analizaba la competencia lingüística de los alumnos en inglés, el presente Estudio 10 se centra en las percepciones sobre el PEB que expresaron a lo largo de las entrevistas.

ENCUESTA MEDIANTE CUESTIONARIO: 6º DE PRIMARIA Y 2º DE ESO

Objetivo

El objetivo principal del Estudio 10 era el siguiente:

- Investigar las percepciones que tienen los alumnos del PEB de 6º de Primaria y 2º de ESO sobre una serie de temas relacionados con el programa de educación bilingüe en el que participan.

Se decidió realizar la encuesta a los alumnos de dos cursos, 6º de Primaria y 2º de ESO, por dos razones principales:

- 6º es el último curso de Primaria, lo que significa que los alumnos habrán podido desarrollar sus percepciones sobre el PEB a lo largo de todo un ciclo; y los alumnos de 2º de ESO han dispuesto de dos años para acomodarse a las rutinas de la educación Secundaria y formarse una opinión sobre el PEB en esa etapa. Debemos resaltar, no obstante, que este fue un estudio de carácter transversal, ya que los datos de los alumnos de 6º de Primaria y 2º de ESO se obtuvieron simultáneamente. No se trató, por tanto, de un estudio longitudinal en el que se siguiera la evolución de los mismos alumnos desde 6º de Primaria hasta 2º de ESO.
- Otros estudios de los 16 realizados (por ejemplo, los Estudios del 1 al 4, del 6 al 8 o el estudio 16) se centran también en los alumnos de 6º de Primaria y 2º de ESO; así pues, esto complementa los análisis previos de esos dos grupos, en edades escolares tan vitales para su formación.

Naturaleza del estudio

El equipo investigador decidió obtener los datos de los alumnos de 6º de Primaria en cuatro CEIP de la muestra A, y los de los alumnos de 2º de ESO en los cuatro IES asociados a los centros de Primaria. Participaron todas las clases del centro. Ninguno de los centros se encontraba en un entorno socioeconómico que pudiera calificarse de privilegiado.

El equipo evaluador tenía una razón adicional para determinar este número de centros: asegurarse de la calidad y la independencia de la recogida de datos. Si se hubiera decidido encuestar a los alumnos de un número mayor de centros, los responsables del estudio habrían tenido que enviar los cuestionarios por correo electrónico o convencional, y habrían debido solicitar a los propios profesores que los distribuyeran, que instruyeran a los alumnos sobre la forma de completarlos, que los reunieran una vez cumplimentados y que los enviaran de nuevo. Todo ello habría sobrecargado de trabajo a una plantilla docente ya muy ocupada. Por otra parte, si se hubiera elegido este método, habría sido extremadamente difícil obtener los cuestionarios de todos los alumnos, lo que habría comprometido la fiabilidad del estudio. Para acabar, el equipo evaluador no habría podido ejercer ningún tipo de control de calidad sobre la forma en que se administrara el cuestionario, lo que habría podido causar variaciones indeseables entre los distintos centros.

Así pues, se optó por una muestra compuesta por 4 CEIP y 4 IES con el fin de obtener una alta estandarización de los procedimientos. Se decidió que uno de los investigadoras

del equipo, hispanohablante, visitara en persona los centros para organizar y supervisar todo el proceso. De este modo, los profesores no tendrían que dedicar tiempo extra a la evaluación, y la propia investigadora podría asegurarse de aspectos fundamentales como: dar el mismo tiempo a cada clase para rellenar las encuestas; transmitir las mismas informaciones a todos los alumnos antes de empezar (por ejemplo, asegurarles que los cuestionarios serían totalmente anónimos, y que no se registraría en ellos el nombre del alumno ni el del centro); responder a las preguntas de los alumnos con seguridad y coherencia; recoger los cuestionarios una vez cumplimentados e introducirlos de inmediato en sobres sellados para que únicamente pudieran acceder a ellos los miembros del equipo evaluador; y garantizar que no se perdiera ninguna encuesta por el camino. El equipo evaluador consideró que estas ventajas eran tan significativas como para justificar sobradamente el procedimiento elegido.

En el estudio participaron 217 alumnos de 6° de Primaria (98 chicas y 119 chicos) y 165 alumnos de 2° ESO (83 chicas y 82 chicos).

El cuestionario que se distribuyó a los alumnos de Primaria estaba en español. A los alumnos de ESO se les proporcionaron cuestionarios en inglés y español para que eligieran en cuál de las dos lenguas responder. Algunos de los alumnos contestaron en inglés a las preguntas de respuesta abierta.

Tabla 10.1 Lengua utilizada en las preguntas de respuesta abierta

6° DE PRIMARIA

Lengua utilizada	Niñas / Niños	NC
Inglés	2 / 1	0
Español	96 / 117	0
Ambas	0 / 1	0

2° DE LA ESO

Lengua utilizada	Niñas / Niños	NC
Inglés	15 / 19	1 / 2
Español	66 / 55	0
Ambas	1 / 6	0

En el punto 21 del cuestionario se solicitaba a los alumnos que respondieran a una pregunta abierta sobre lo que más les gustaba o desagradaba del programa bilingüe. Muchos alumnos respondieron a esta pregunta, como se muestra en la Tabla 4. La mayoría de los alumnos de Primaria prefirieron responder en español, y solo tres de ellos lo hicieron en inglés. En los IES, a diferencia de los centros de Primaria, se facilitaron cuestionarios bilingües para que los alumnos decidieran libremente en qué lengua realizar la encuesta; también en este caso respondieron mayoritariamente en español. Solo 15 alumnas

(aproximadamente un 18% del total de alumnas) y 19 alumnos (aproximadamente un 23% de los alumnos varones) eligieron responder en inglés.

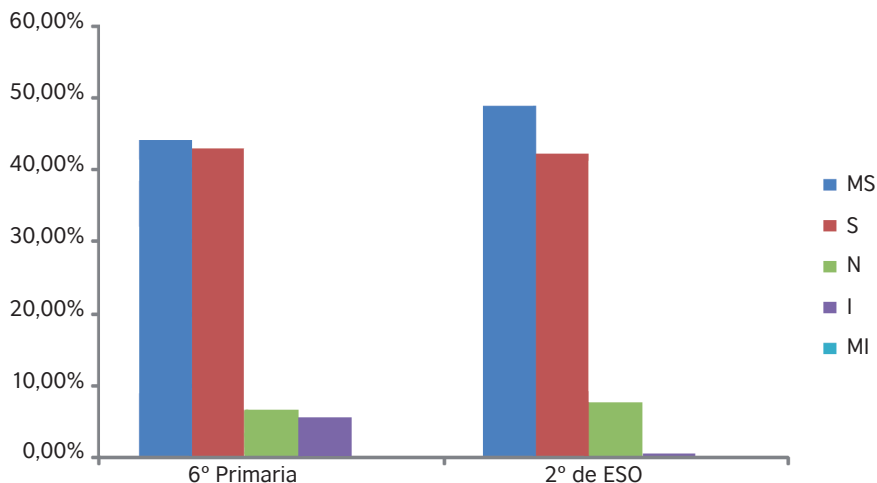
Principales resultados

Los diez gráficos que se ofrecen a continuación presentan los principales resultados del Estudio 10. En todos los casos, las cifras representan porcentajes sobre el número de respuestas totales a cada pregunta.

1. Satisfacción con la experiencia del PEB

En este punto se solicitaba a los alumnos de 6° de Primaria y 2° de ESO que describieran hasta qué punto estaban satisfechos de su experiencia en el programa de educación bilingüe.

MS = Muy satisfechos S = Satisfechos N = Indiferentes I = Insatisfechos MI = Muy insatisfechos

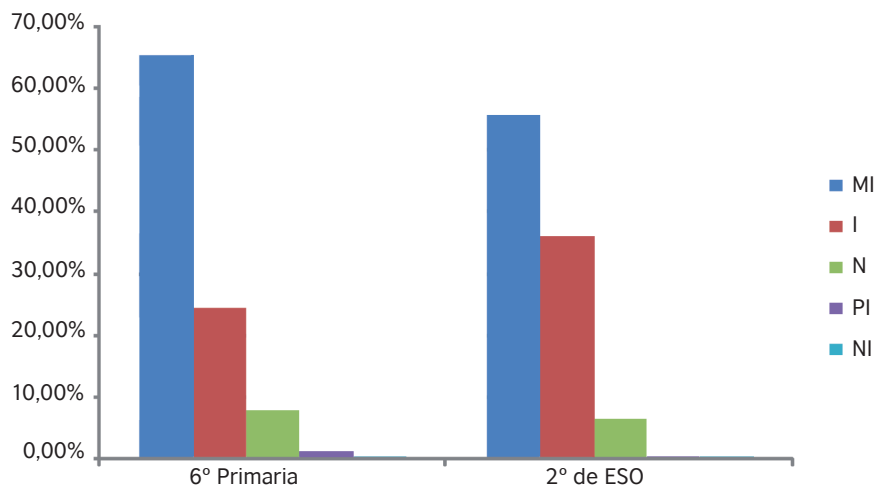


La gran mayoría de los alumnos de 6° de Primaria y 2° de ESO están satisfechos o muy satisfechos de su experiencia en el PEB.

2. Grado de interés de la experiencia

En este punto se solicitaba a los alumnos que describieran hasta qué punto les estaba resultando interesante su experiencia en el PEB.

MI = Muy interesante I = Interesante N = Indiferentes PI = Poco interesante NI = Nada interesante

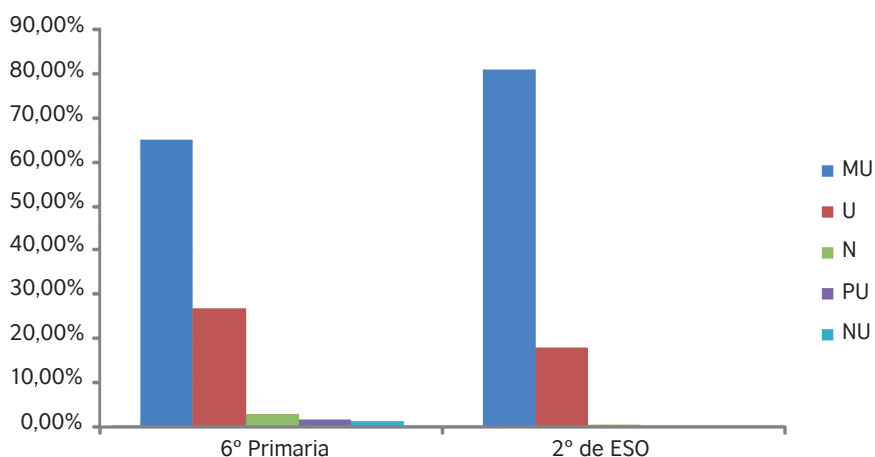


Una gran mayoría de alumnos describe su experiencia como interesante o muy interesante.

3. Utilidad de la experiencia en el PEB

En este punto se solicitaba a los alumnos que describieran hasta qué punto creían que el PEB les iba a resultar útil para su futuro académico o profesional.

MU = Muy útil U = Útil N = No afectará PU = Poco útil NU = Nada útil

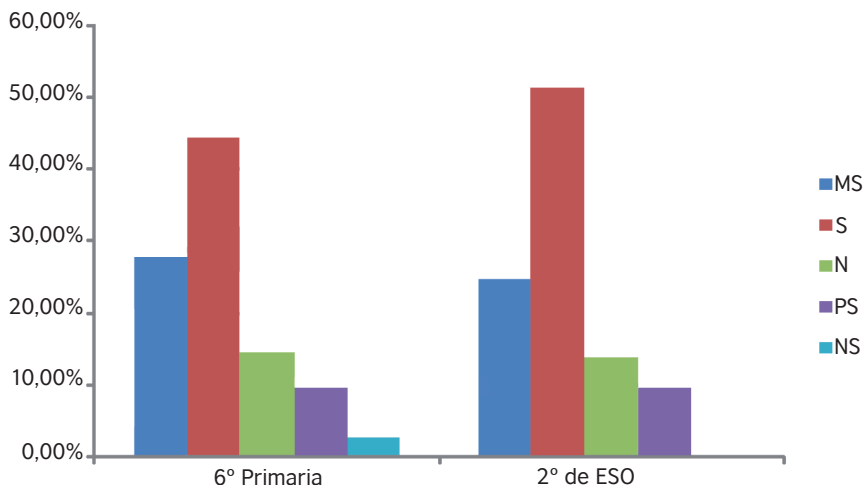


Una mayoría abrumadora percibe que su experiencia en el PEB le será útil o muy útil.

4. Seguridad ante el aprendizaje en inglés

En este punto se solicitaba a los alumnos que describieran hasta qué punto se sentían seguros de sí mismos al estudiar diferentes asignaturas en inglés.

MS = Muy seguros S = Seguros N = es probable que sí PS = Poco seguros NS = Nada seguros

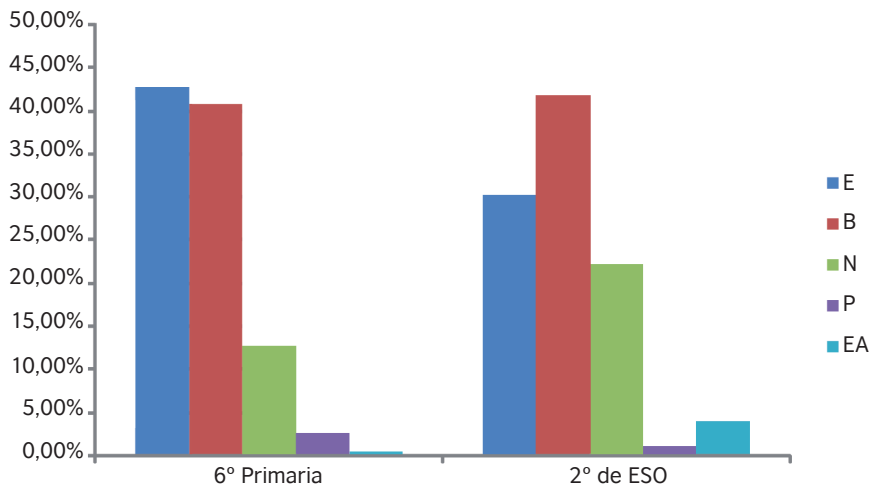


Una clara mayoría de alumnos se sienten cómodos aprendiendo algunas asignaturas en inglés; las opiniones negativas aparecen, pero son minoritarias.

5. Confianza en sí mismos

En este punto se preguntaba a los alumnos si el PEB les había ayudado a tener mayor confianza en sí mismos.

E = Enormemente B = Bastante N = Puede ser P = Poco EA = En absoluto

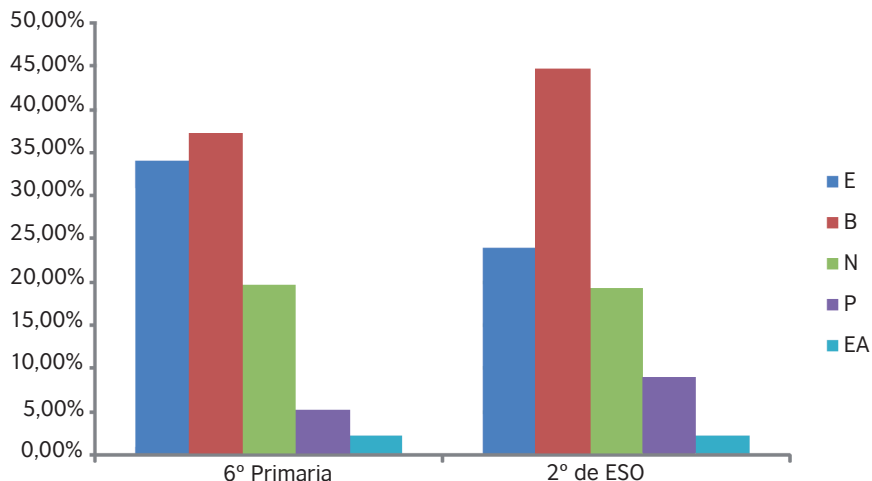


Una clara mayoría opina que el PEB les ha ayudado a tener mayor confianza en sí mismos; hay opiniones negativas, pero están en clara minoría.

6. Mejor comprensión de las asignaturas

En este punto se solicitaba a los alumnos que describieran si el PEB les había ayudado a ampliar su comprensión de asignaturas como, por ejemplo, Ciencias o Historia.

E = Enormemente B = Bastante N = Es posible que sí P = Poco EA = En absoluto

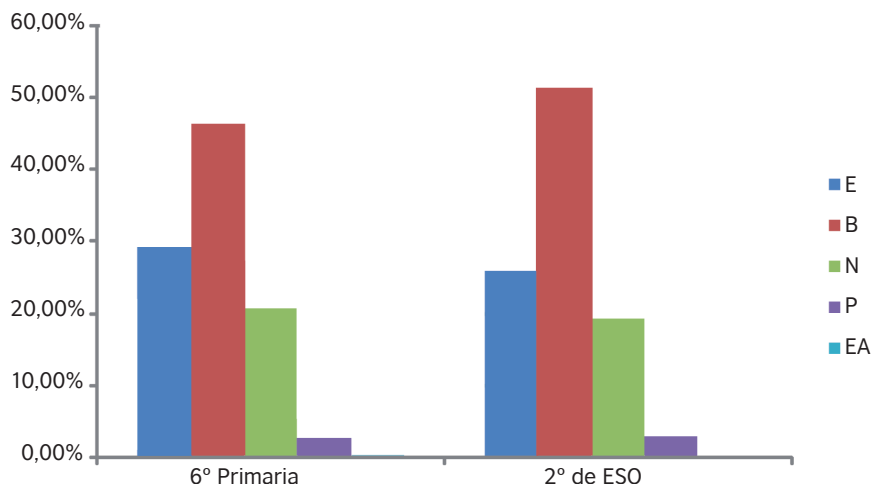


Una clara mayoría opina que el PEB les ha ayudado a ampliar su comprensión de las asignaturas; hay opiniones negativas, pero están en clara minoría.

7. Mejor comprensión del concepto de Europa

En este punto se solicitaba a los alumnos que describieran si el PEB les había ayudado a mejorar su comprensión de lo que representa Europa.

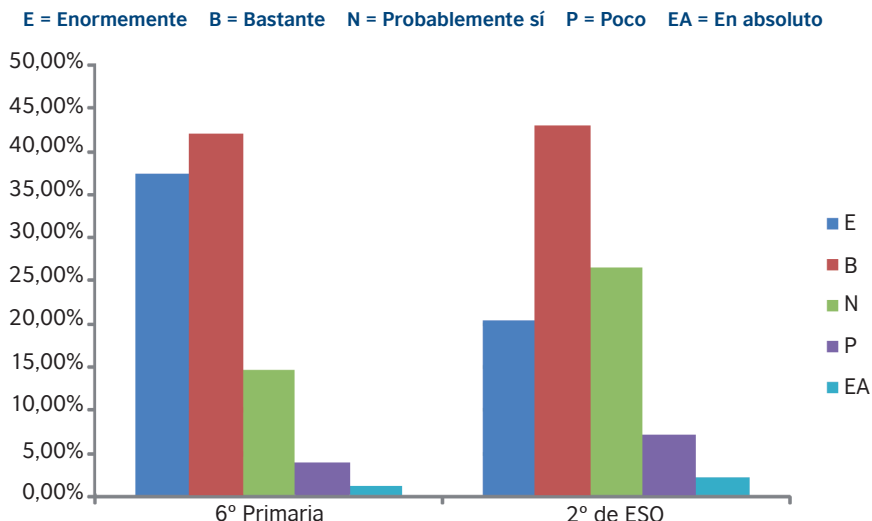
E = Enormemente B = Bastante N = Probablemente sí P = Poco EA = En absoluto



Una clara mayoría opina que el PEB les ha ayudado a ampliar su comprensión de lo que es Europa; hay opiniones negativas, pero están en clara minoría.

8. Mejor comprensión de España

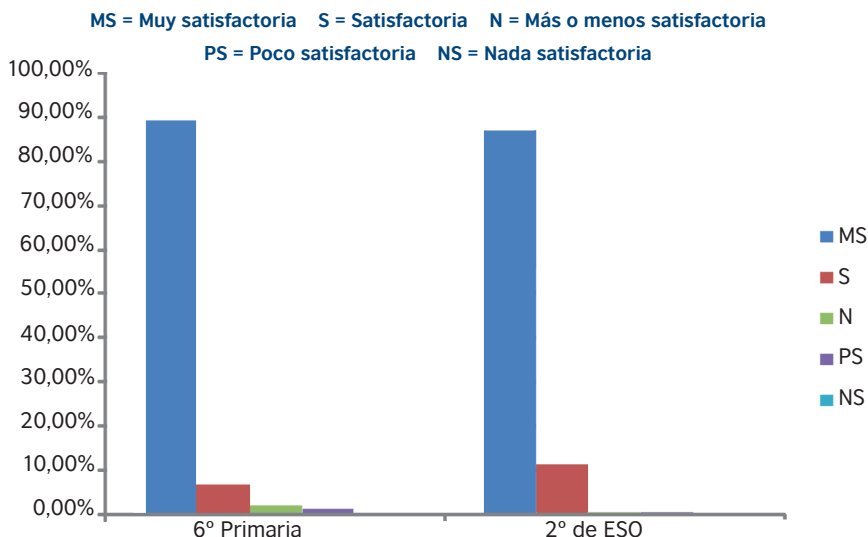
En este punto se solicitaba a los alumnos que describieran si el PEB les había ayudado a mejorar su comprensión del estado español.



Una clara mayoría opina que el PEB les ha ayudado a ampliar su comprensión de España; hay opiniones negativas, pero están en clara minoría.

9. Competencia en español

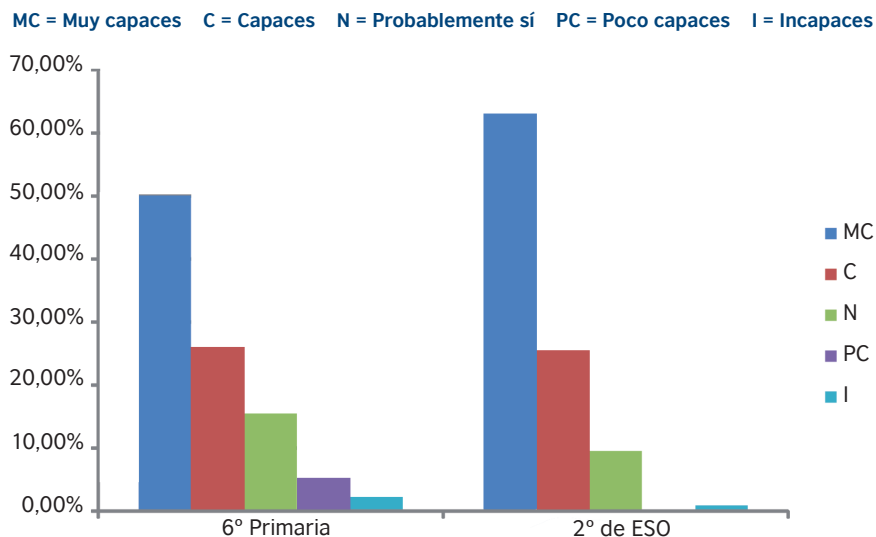
En este punto se solicitaba a los alumnos que calificaran su competencia como hablantes de español.



La inmensa mayoría de alumnos están muy satisfechos de su competencia como hablantes de español.

10. Capacidad para proseguir sus estudios en un país extranjero

En este punto se solicitaba a los alumnos que dijeran si el PEB les había hecho sentirse capaces de proseguir sus estudios futuros en un país extranjero.



Una gran mayoría afirma que la participación en el PEB les hace sentirse capaces de proseguir sus estudios futuros en un país extranjero. El porcentaje es mayor en 2º de ESO que en 6º de Primaria.

Resultados adicionales

El cuestionario generó diversos resultados adicionales que pasamos a resumir. Para las siguientes cuestiones se ofrecía una escala de respuestas en cinco niveles: Muy positivo (MP), Positivo (P), Indiferente (N), Poco positivo (PP) y Nada positivo (NP). En cada uno de los casos que exponemos a continuación, presentamos combinados los porcentajes de MP+P y también los de PP+NP para los alumnos de 6º de Primaria y 2º de ESO. (No aparecen los porcentajes de Indiferente).

11. Calificación de la propia competencia como hablantes de inglés

	MP+P		PP+NP	
	6º Primaria	2º ESO	6º Primaria	2º ESO
Entiendo a la gente cuando habla inglés con fluidez	65,9%	73,3%	10,6%	2,4%
Hablo inglés	55,1%	52,7%	24,6%	11,5%
Leo materiales en inglés: libros de texto, textos literarios, artículos...	65,4%	82,3%	12,9%	2,4%
Escribo en inglés: cartas, trabajos, cuentos...	67,1%	69,7%	12,5%	4,9%

Tanto los alumnos de 6° de Primaria como los de 2° de ESO tienen una opinión positiva de su competencia en inglés. La capacidad que ambos grupos consideran como menos desarrollada es la expresión oral. Los alumnos de 2° de ESO muestran unas actitudes claramente más positivas que los de 6° de Primaria respecto a sus capacidades de comprensión oral y lectora.

12. Factores contextuales

Para calificar los siguientes datos de contexto, los alumnos disponían de una escala con cinco niveles: Muy Frecuentemente (MF), Frecuentemente (F), Ocasionalmente (O), Raramente (R) y Nunca (N). En la tabla que aparece a continuación, se ofrecen agregados los porcentajes de MF+F y los de R+N. (No aparecen los porcentajes de O).

	MP+P		PP+NP	
	6° Primaria	2° ESO	6° Primaria	2° ESO
Uso del ordenador en el centro educativo durante los pasados 6 meses para aprender o practicar el inglés	32,8%	24,2%	30,2%	28,5%
Uso del ordenador fuera del centro educativo durante los pasados 6 meses para aprender o practicar el inglés	36,4%	46,0%	27,6%	17,6%
Oportunidades para hablar inglés en los últimos 3 años en España, con alumnos hablantes nativos del inglés	16,6%	14,6%	63,0%	50,9%
Oportunidades para visitar un país anglófono en los últimos 3 años	3,7%	3,6%	86,9%	87,9%

Tanto los alumnos de 6° de Primaria como los de 2° de ESO usan más los ordenadores para aprender y practicar inglés fuera del centro educativo que en el entorno escolar, aunque en cualquier caso, esta actividad no puede describirse como significativa. Tampoco tiene ninguno de los dos grupos muchas oportunidades para hablar inglés en España con otros alumnos hablantes nativos del inglés. Por último, solo una pequeña minoría ha visitado un país anglófono.

Con sus propias palabras

Se invitó también a los alumnos a que expresaran con sus propias palabras, ya fuera en inglés o en español, la opinión que les merecía el PEB. En concordancia con sus respuestas a las preguntas 1-20, las contestaciones fueron enormemente positivas. El equipo evaluador procedió a analizar las palabras y expresiones clave de estas contestaciones, y luego las agrupó en las categorías que se exponen a continuación:

- Papel crucial del inglés en las expectativas que tienen los alumnos de su futuro tras acabar los estudios.
- Consciencia de que están aprendiendo una lengua importante, que les ayudará a comunicarse con personas de todo el mundo.

- Sentimiento de logro como resultado de la mejora de sus capacidades lingüísticas propiciada por el PEB.
- Gran interés por la lengua que estudian, así como por su cultura y hablantes.
- Otras opiniones positivas sobre el programa bilingüe. Ejemplos: ambiente de aprendizaje positivo en las aulas, voluntad de continuar en el programa.

Se ofrecen a continuación algunas citas textuales de los alumnos en las que se reflejan estas opiniones:

Me ha parecido muy bien poder hablar dos lenguas, porque gracias a eso podré tener un futuro mejor.

(Alumno de Primaria)

El inglés es un idioma que se habla en muchos países y al viajar también sirve mucho.

(Alumna de Primaria)

Pienso que el programa bilingüe me ha ayudado mucho porque ahora comprendo el inglés y soy capaz de leer, escribir y hablar bien en inglés.

(Alumno de ESO)

Por estudiar inglés tenemos más excursiones, salidas en las que se habla inglés ya que podemos hablar con nativos, nos enseñan pronunciación y cosas útiles.

(Alumna de ESO)

Es una experiencia muy buena y así sé muchas cosas de Inglaterra.

(Alumno de Primaria)

Me ha encantado este proyecto y pienso seguir haciéndolo en el instituto y si puedo también en Bachillerato.

(Alumna de Primaria).

Algunos alumnos también expresaron ciertas preocupaciones como las que se citan a continuación:

Algunas veces las asignaturas son más difíciles en inglés, pero se puede llevar bien.

(Alumna de Primaria)

En las materias como Historia y Geografía o Ciencias Naturales al darlo en inglés damos menos materia, pero por lo general a mí el proyecto me encanta.

(Alumna de ESO)

Yo no provengo de un colegio bilingüe, a mí me cuesta más entender las cosas.

(Alumno de ESO)

Cuando mi profesora de inglés me habla en inglés yo la entiendo, salvo cuando estamos hablando de algo nuevo (que) no me entero mucho.

(Alumna de Primaria)

La educación bilingüe a algunos les puede gustar, pero a mí no me gusta mucho.

(Alumno de Primaria)

La única desventaja es que cuando me voy de la escuela tengo que esperar al día siguiente para poder volver a practicar inglés en clase.

(Alumna de Primaria)

Una desventaja es que tenemos séptima hora y bueno, pues cuesta al principio.

(Los alumnos del PEB tienen una hora más de clase que los ajenos al programa).

(Alumno de ESO)

OPINIONES EXPRESADAS POR LOS ALUMNOS DURANTE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS PARA EL ESTUDIO 6

Esta sección del Estudio 10 se basa en las entrevistas realizadas a 72 alumnos de 6º de Primaria (34 niños y 38 niñas) de los ocho centros que se visitaron con el fin de obtener datos para el Estudio 6. Así, amplía el conjunto de alumnos cuyas opiniones se sondean, y proporciona datos complementarios a los obtenidos mediante el cuestionario.

Tarea 1: Hablar sobre su experiencia en el PEB

Las opiniones que los alumnos expresaron a lo largo de la **Tarea 1** de las entrevistas eran directamente relevantes para el **Objetivo 3** de este estudio, ya que revelaban su percepción del PEB.

Los alumnos realizaron comentarios muy positivos sobre su experiencia. Mucho de ellos afirmaban apreciar las oportunidades de participar activamente en clases impartidas en inglés.

Cuando se les preguntó qué era lo que más les gustaba hacer, una quinta parte mencionó la asignatura de Ciencias en inglés (sobre todo, los experimentos¹). En uno de los centros, seis alumnos afirmaron disfrutar especialmente de la comunicación electrónica con personas del extranjero por medio de un foro virtual (una actividad fomentada por el coordinador del PEB del centro), y en otros tres centros algunos alumnos citaron el uso de ordenadores-tableta para realizar actividades en inglés. En otro centro, seis alumnos mencionaron un “periódico romano” que habían realizado recientemente en equipo, en el que se desarrollaban noticias como, por ejemplo, las guerras púnicas². Otros seis alumnos de un centro diferente afirmaron que lo más divertido eran las canciones de las clases de Lengua Inglesa. También se mencionaron otras actividades de carácter práctico, como las clases de educación artística en inglés o la preparación de un bizcocho siguiendo una receta en inglés en clase de Lengua Inglesa (cada una de ellas citada por tres alumnos).

Cuando se les pidió a los alumnos que dijeran lo que menos les gustaba del PEB, estos parecieron sorprendidos por la pregunta. Fueron escasos los que citaron algún ejemplo

1. Seis de los ocho alumnos que mencionaron los experimentos pertenecían al mismo centro, en el que se trabajan mucho las experiencias prácticas de este tipo.

2. El centro se encuentra en una ciudad de origen romano en la que hay numerosos vestigios arqueológicos de esta época como, por ejemplo, un teatro.

específico (aparte de las numerosas exclamaciones de “¡Los deberes!” o “¡Los exámenes!”, dichas en tono quejumbroso), aunque uno de los grupos entrevistados sugirió que a algunos de sus compañeros les resultaba difícil seguir las clases en ocasiones.

En cuanto a las respuestas a la pregunta: “¿Crees que la experiencia del PEB te será útil en el futuro?”, se referían en su mayor parte al conocimiento del inglés que tendrían los alumnos al emprender la etapa de Secundaria. Ocho alumnos mencionaron el papel del inglés como *lingua franca* del mundo actual, pero la mayor parte no veía más allá de las ventajas que su dominio del inglés les supondría durante las etapas de ESO y Bachillerato. Asimismo, otros ocho afirmaron que de adultos podrían elegir entre más trabajos; sin embargo, la mayoría de los alumnos tenía una perspectiva del futuro mucho más limitada. Aproximadamente la mitad afirmaron saber a qué querían dedicarse profesionalmente, pero los oficios que citaron parecían ser en general más aspiraciones que realidades:

‘teacher (10), doctor (4), vet (2), scientist (4), policeman/woman (4), footballer (2) archaeologist, information technologist, architect, businessman, mechanic, hairdresser, basketball player’.

Tarea 2: Hablar sobre un aspecto de la ciencia

Los alumnos mencionaron una gran variedad de temas científicos que les interesaban: **‘the human body (reproductive, digestive, respiratory, nervous systems etc); plants - e.g. photosynthesis - and animals; types of energy; solids, liquids and gases; healthy lifestyles (diet, avoiding drugs); ecosystems (pollution)’.**

En uno de los centros, los alumnos citaron temas de historia (**‘pre-historic nomadic peoples; the Romans’**) más que de ciencias, quizás porque en las pasadas semanas habían trabajado mucho los contenidos históricos. En otro, cinco alumnos citaron aspectos de la geografía del Reino Unido. Esto se puede atribuir al hecho de que profesores y alumnos suelen referirse a la asignatura de Conocimiento de Medio (que comprende temas de ciencias, historia y geografía) con el nombre abreviado de “ciencias”. Normalmente, estos tres temas son impartidos por el mismo docente, y los centros dedican la mayor parte del tiempo de la asignatura a los contenidos científicos; la historia y la geografía se suelen impartir en bloque en distintos momentos del curso.

Tarea 3: Conversación general

El entrevistador usó la conversación general, en parte, para que los alumnos pudieran hablar de otros temas si lo deseaban, y en parte para incentivar el empleo de usos del lenguaje que no hubieran aparecido anteriormente. Por ejemplo, la narración de hechos pasados (como las vacaciones anteriores), la narración de hechos futuros (como las vacaciones siguientes) o las descripciones (por ejemplo, descripción de un compañero para que los otros dos participantes en la entrevista lo identificaran).

La mayor parte de los alumnos había pasado las vacaciones con su familia (tíos, primos...) en algún punto de la geografía española, normalmente un pueblo de la misma provincia en la que residían el resto del año; seis alumnos afirmaron no haber salido de su

ciudad durante las vacaciones anteriores. Esto limitaba bastante las experiencias sobre las que hablar. Solo algunos alumnos habían viajado al extranjero durante las vacaciones: de ellos, tres habían ido a Disneyland París; otros tres, a visitar a sus familias en Ecuador, Italia y Polonia, respectivamente; y otros habían viajado a diversos destinos como Ámsterdam, Dublín, Londres o Roma.

Conclusiones: Percepciones de los alumnos del PEB

El análisis de los datos obtenidos mediante el cuestionario y las entrevistas orales en inglés muestra que los alumnos de 6° de Primaria y 2° de ESO han desarrollado unas actitudes claramente positivas hacia el PEB. Estos alumnos afirmaban encontrar muy interesante el programa bilingüe y expresaban sin reservas su satisfacción (en este punto, las alumnas eran algo más entusiastas que los alumnos varones). Tres cuartas partes de los consultados se sentían cómodos con la enseñanza de asignaturas en inglés, sin que en este aspecto hubiera distinciones de género.

Los alumnos afirmaban que el PEB les había ayudado a ampliar su comprensión de diversos temas, y se sentían motivados por la sensación de éxito que les proporcionaba el cursar varias asignaturas en su lengua adicional. En cuanto a su competencia como hablantes del español, no sentían que su participación en el PEB la hubiera perjudicado.

Por otra parte, se sentían mucho más seguros de sus capacidades lingüísticas receptoras (comprensión oral y escrita) que de las productivas (expresión oral y escrita).

En general, los alumnos sentían que no estaban haciendo un uso frecuente de los recursos tecnológicos presentes en sus centros (como, por ejemplo, las pizarras digitales interactivas), aunque se daban diferencias según el centro al que pertenecieran. Los alumnos parecían usar internet más fuera del centro lectivo que dentro de este; en concreto, una tercera parte de los alumnos de ESO afirmaba usarla frecuentemente para mejorar su inglés.

Los alumnos estaban firmemente convencidos de que el dominio del inglés les beneficiaría en su futuro académico y profesional. Por otra parte, eran muy conscientes del esfuerzo considerable que suponía adquirir el bilingüismo en un entorno mayoritariamente monolingüe (tenían pocas oportunidades para hablar en inglés fuera del ámbito escolar, y la mayoría nunca habían visitado un país anglófono³).

Las principales preocupaciones de los alumnos de ESO estaban relacionadas con el estudio de las asignaturas en inglés, y especialmente con la terminología propia de los distintos temas y con la extensión de los temarios, que contrastaban con los de la educación convencional. En cuanto a los alumnos de Primaria, decían estar preocupados por su competencia en habilidades lingüísticas específicas en inglés. Quienes más preocupaciones expresaban eran los alumnos recién incorporados al programa; sin embargo, aun estos solían añadir algún comentario positivo tras los negativos. Así, solo una minoría de alumnos expresaba estar insatisfechos con el programa.

3. Cinco de los 72 alumnos entrevistados para el estudio 6 habían visitado algún país anglófono, y ninguno hablaba en inglés con su familia.

ESTUDIO 11:

PERCEPCIONES DE LOS PADRES DE ALUMNOS DEL PEB

El equipo evaluador consideró que era esencial investigar la visión que tenían del PEB los padres de alumnos participantes en el programa. Aunque en un primer momento dudaron sobre la forma más adecuada de abordar este tema, tras consultar con los representantes del Ministerio de Educación y el British Council, los investigadores decidieron solicitar a los directores de algunos centros escolares que les pusieran en contacto con las Asociaciones de Madres y Padres (AMPA).

La información que facilitó el equipo evaluador a las AMPA, en unos documentos firmados por el director de la evaluación, subrayaba la independencia del estudio y garantizaba la confidencialidad y el anonimato.

El equipo evaluador determinó que este estudio se centraría en cuatro centros de Primaria de la muestra A, con sus cuatro IES asociados. Por otra parte, se decidió consultar a padres de alumnos de 6º de Primaria y 2º de ESO; de este modo, la información obtenida enriquecería el panorama dibujado por los demás estudios centrados en uno u otro de esos dos cursos clave (esto es, los estudios 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 y 10).

El procedimiento elegido demostró ser efectivo, ya que el equipo obtuvo 94 respuestas de padres de alumnos de 6º de Primaria y 102 respuestas de padres de alumnos de 2º de ESO.

Objetivos

El Estudio 11 tenía establecidos cuatro objetivos:

- Objetivo 1:** Sondar la opinión general de los padres sobre el PEB en vista de la experiencia en el programa de sus hijos, alumnos de 6º de Primaria o 2º de ESO (puntos A y 1B del cuestionario).
- Objetivo 2:** Sondar la visión que tienen los padres de diversos aspectos clave del PEB (puntos 2-11).
- Objetivo 3:** Explorar la percepción que tienen los padres de la educación bilingüe que está recibiendo su hijo, comparándola con la experiencia de otros hijos de la familia (si procede) (Puntos 12-14).
- Objetivo 4:** Obtener información sobre el contexto (puntos 15-21).

El cuestionario constaba de 21 puntos.

- **Los puntos 1 al 11** eran cuantitativos, e indicaban a los padres que expresaran su opinión mediante una escala de cinco niveles.
- **Los puntos 12 al 14** eran de respuesta abierta, e indicaban a los padres que expresaran sus percepciones en sus propias palabras.
- **Los puntos 15 al 21** pretendían obtener información factual e indicaban a los padres que marcaran una casilla de entre varias o escribieran una palabra o frase corta.

A continuación se revisan las respuestas a todos esos puntos, aunque su redacción se abrevia para ahorrar espacio (la versión íntegra del punto 2, por ejemplo, rezaba: “¿Ha contribuido el PEB a los progresos de tu hijo en inglés?”).

Resultados

Percepciones de los padres de alumnos de 6° de Primaria

Las percepciones de los padres de alumnos de 6° de Primaria se desglosan a continuación:

Objetivo 1

- La gran mayoría de los padres (88,3%) tenía una opinión favorable o muy favorable del PEB; solo cuatro padres de los 94 consultados tenían una opinión desfavorable o muy desfavorable.

Objetivo 2

- La proporción de padres que creían que el PEB había contribuido a mejorar el nivel de inglés de sus hijos (86,2%) estaba muy cercana a la tasa de satisfacción general del Objetivo 1.
- Aproximadamente la mitad de los padres (55,4%) creían que estudiar otras asignaturas en español había contribuido al progreso de sus hijos en esas materias; más de dos quintas partes de los padres (42,6%) opinaban que estudiar otras asignaturas en inglés había contribuido al progreso de sus hijos en esas materias.
- Algo más de tres quintas partes de los padres (63,8%) opinaban que el PEB había contribuido a que sus hijos comprendieran mejor la cultura de otros países; sin embargo, menos de la mitad (43,6%) opinaban que el PEB había permitido a sus hijos entablar contacto con otros países.
- Los puntos relacionados con la contribución del PEB al desarrollo personal de los niños y a sus perspectivas profesionales en el futuro suscitaban respuestas positivas por parte del 60% de los encuestados.

Objetivo 3

Comentarios generales sobre el PEB

- Algo menos de la mitad de los padres hicieron comentarios (46 de 94). Los que respondieron coincidían, en general, en que el nivel de inglés de sus hijos había mejorado a resultas de su participación en el PEB, aunque algunos expresaron reservas sobre ciertos déficits en aspectos como la gramática o la escritura.
- Una minoría significativa expresaba su preocupación por la escasa presencia en las aulas de hablantes nativos del inglés (con perspectivas, además, de reducirse).

- Algunos también expresaron reservas sobre el impacto del PEB en el aprendizaje de asignaturas, especialmente las de ciencias.

Padres con otro(s) hijos(s) que también participa(n) en el PEB

- Una quinta parte de los encuestados (20,2%) se encontraba en esta situación. Sus respuestas eran demasiado generales o vagas para extraer de ellas un esquema común, aunque en general parecían implicar que la calidad de la enseñanza en el PEB y los recursos destinados a ella habían sido mejores en el pasado.
- La (reducida) disponibilidad de hablantes nativos en el aula se mencionaba aquí de nuevo, así como otras referencias a aspectos como el aprendizaje de la gramática inglesa.

Padres con otro(s) hijos(s) que no participa(n) en el PEB

- Solo tres de los encuestados afirmaron encontrarse en esa situación, y dos de ellos afirmaban tener la impresión de que el hijo que no estaba integrado en el PEB estaba progresando más que su hermano participante en el programa bilingüe.

Objetivo 4

- Los alumnos cuyos padres respondieron a la encuesta estaban repartidos de manera equilibrada por géneros (47 niñas y 46 niños).
- En la mayor parte de los casos (62), la madre respondió a la encuesta en nombre de ambos progenitores. Los progenitores eran en su mayoría de nacionalidad española (88) y hablaban español con su familia (91). Pocos de los alumnos habían visitado alguna vez un país anglófono (10), aunque algo más de un tercio de los padres (35 de 93) afirmaban hablar inglés en casa al menos ocasionalmente. Este porcentaje, sorprendentemente alto, puede atribuirse a que los padres usan el inglés de cuando en cuando para ayudar a sus hijos con los deberes, etc.
- Ocho de los niños llevaban cuatro años o menos integrados en el PEB.

Percepciones de los padres de alumnos de 2º de ESO

Las percepciones de los padres de alumnos de 2º de ESO se desglosan a continuación:

Objetivo 1

- Dieciocho de los padres (17,6%) indicaron que, dado que su hijo no había participado en el PEB durante la etapa de Primaria, no podían responder a esta cuestión. La gran mayoría de los padres (71 de 84, esto es, un 84,5%) tenían una opinión favorable o muy favorable del PEB durante la Primaria (un porcentaje muy similar al 88,3% de los padres de alumnos en 6º de Primaria); solo siete de los padres expresaban una opinión desfavorable o muy desfavorable.
- El porcentaje de padres de alumnos de 2º de ESO que expresaban una opinión favorable del PEB durante la Secundaria era más alto: 94 de 102 (92,2%).

Objetivo 2

- El porcentaje de padres que creían que el PEB había contribuido a mejorar el nivel de inglés de sus hijos (92,2%, comparado con el 86,2 de los padres de alumnos en 6° de Primaria) era muy semejante a la tasa de satisfacción general expresada en el punto 1 (visión general de la educación bilingüe de su hijo en Secundaria).
- Dos quintas partes de los padres (43,1%) afirmaban que el PEB había contribuido a mejorar el dominio del español de sus hijos (comparado con un 31,2 de padres de alumnos en 6° de Primaria), y un porcentaje similar (42,2%) opinaba que el PEB había contribuido a que sus hijos comprendieran mejor la cultura española (por un 38% de padres de alumnos en 6° de Primaria).
- Casi tres quintas partes de los padres (58,8%) afirmaban que estudiar otras asignaturas en español había contribuido al progreso de sus hijos en esas materias (por un 55,4% de padres de alumnos en 6° de Primaria); más de dos quintas partes de los padres (44,1%) opinaban que estudiar otras asignaturas en inglés había contribuido al progreso de sus hijos en esas materias (por un 42,6% de padres de alumnos en 6° de Primaria).
- Casi cuatro quintas partes de los padres (79,4%) opinaban que el PEB había contribuido a que sus hijos comprendieran mejor la cultura de otros países (por un 63,8% de padres de alumnos en 6° de Primaria); dos tercios (66,7%) opinaban que el PEB había permitido a sus hijos entablar contacto con otros países (por un 43,6% de padres de alumnos en 6° de Primaria).
- Los puntos relacionados con la contribución del PEB al desarrollo personal de los alumnos y a sus perspectivas profesionales en el futuro suscitaban respuestas positivas en unas cuatro quintas partes de los encuestados (por tres quintas partes de padres de alumnos en 6° de Primaria).

Objetivo 3

Comentarios sobre la educación bilingüe que están recibiendo sus hijos

- De los 103 padres encuestados, 38 (el 36,9%) aportaron comentarios. Sus respuestas variaban en extensión (desde una frase corta hasta tres párrafos) y sofisticación lingüística. Diez padres no mantenían ninguna reserva acerca del PEB, y bastantes de ellos expresaban su entusiasmo hacia el programa. Seis padres afirmaban considerar el PEB como una inversión de futuro para la vida y carrera profesional de sus hijos.
- En los casos en que un padre expresaba reservas acerca de algún aspecto del PEB, solía acompañarlas de algún comentario positivo sobre otro aspecto.
- Pocos de los comentarios se referían específicamente al aprendizaje del inglés por parte de los alumnos. Cinco de los encuestados sí que subrayaban el buen nivel de los alumnos en este idioma; de ellos, cuatro mencionaban como punto fuerte la expresión y comprensión oral. Tres padres consideraban que el dominio de la gramática de sus hijos era deficiente, y otro afirmaba que los alumnos tenían dificultades para seguir las grabaciones en inglés (no así a su profesor).

- Se detectaba una cierta inquietud por que no se hubiera dado un desarrollo adecuado de los progresos realizados en inglés durante la etapa de Primaria (véanse los párrafos siguientes).
- Nueve de los encuestados expresaban su preocupación por el progreso de sus hijos en las asignaturas no específicamente lingüísticas; les daba la impresión de que sus hijos iban menos adelantados que otros niños no integrados en el PEB, y afirmaban que tenían dificultades, por ejemplo, para expresar conceptos científicos en español. Los comentarios de tres de ellos implicaban la idea de que el progreso escolar de sus hijos estaba viéndose perjudicado por el uso del inglés como lengua vehicular. Otros tres afirmaban que el hecho de que los alumnos estudiaran las asignaturas en inglés dificultaba la tarea de los padres para supervisar y apoyar los progresos de sus hijos, especialmente en lo relativo a los deberes.
- También se detectaba una cierta preocupación por la cantidad y calidad de la enseñanza en inglés. Siete encuestados afirmaban que el contacto con hablantes nativos se reducía después de acabar la Primaria, y que deberían contratarse más hablantes nativos en Secundaria. Dos padres mencionaban la necesidad de que los profesores de asignaturas diferentes al Inglés perfeccionaran su dominio de este idioma. Otros tres opinaban que deberían fomentarse más los viajes e intercambios con países extranjeros.
- Seis encuestados mencionaban que el recorte de los recursos había reducido el número de clases impartidas en inglés (en asignaturas de ciencias, por ejemplo) o incrementado el número de alumnos por clase.

Padres con otro(s) hijos(s) que también participa(n) en el PEB

- 17 padres contestaron a la pregunta 13. De ellos, 12 tenían hijas en 2º de ESO y cinco tenían hijos en este curso.
- No todos los encuestados indicaban si el hermano era mayor o menor que el de 2º de ESO, ni qué curso estaba estudiando. Entre los que sí indicaban este dato, 11 tenían hijos menores (10 niños y una niña) y uno tenía un hijo mayor (varón).
- Siete encuestados afirmaban estar satisfechos o muy satisfechos con el PEB, y dos de ellos opinaban que los recursos habían mejorado desde que su primer hijo había participado en el programa.
- Las objeciones se referían en su mayor parte a los cambios en la plantilla docente (6), normalmente en relación con el recorte de profesores nativos. La presencia de hablantes nativos de inglés se asociaba con una mejor pronunciación. Un encuestado comentaba que los profesores con menor dominio del inglés tendían a seguir estrictamente el libro de texto y ofrecían pocas explicaciones. Dos mencionaban la reducción en el número de clases impartidas en inglés en los centros de Primaria.
- Dos encuestados opinaban que los centros de Secundaria no resultaban tan favorables para el desarrollo del PEB como los de Primaria.

Padres con otro(s) hijos(s) que no participa(n) en el PEB

- A la pregunta 14 respondieron seis padres. Dos de ellos mencionaban detalles concretos: una madre afirmaban que la educación recibida por su hija no participante en el PEB era buena, pero no tanto como la del PEB. Otra indicaba que el nivel de inglés de su hija no participante en el PEB era muy deficiente si se comparaba con el de su hermano integrado en el programa.
- Las otras cuatro respuestas ofrecían opiniones, aunque no se referían explícitamente a otros casos de educación fuera del PEB. Las opiniones expresadas se pueden resumir así:
 - El PEB prepara mejor a los alumnos para el futuro, ya sea en España o en el extranjero.
 - Los docentes del PEB trabajan más estrechamente con los alumnos y elevan su nivel académico.
 - El PEB debería ofrecerse en más centros.
 - La educación bilingüe es mejor, y debería cubrir todas las asignaturas salvo las Matemáticas y la Lengua Española.

Objetivo 4

- Seis padres dejaron este punto sin responder.
- De los que respondieron, había más con hijas en el PEB (52) que con hijos (45).
- En la mayor parte de los casos (67), fue la madre quien respondió en nombre de ambos progenitores. Casi todos los progenitores eran de nacionalidad española (82) y hablaban en español con su familia (89). Cerca de una cuarta parte de los alumnos (27) habían visitado un país anglófono, y sobre un tercio de los padres (35) afirmaba hablar inglés en casa al menos ocasionalmente.
- Cerca de un tercio de los alumnos (33) llevaban cuatro años o menos integrados en el PEB.

Conclusión: Percepciones de los padres de alumnos

El **Estudio 11** describe las percepciones de un conjunto de padres de alumnos que cursan 6º de Primaria o 2º de ESO. La gran mayoría de los padres de alumnos de 6º percibe la educación de sus hijos en el PEB de forma claramente positiva, al igual que los padres de alumnos de 2º de ESO. El aspecto positivo más evidente es el alto nivel de inglés de sus hijos, aunque hay ventajas adicionales como el mayor conocimiento adquirido por sus hijos de las culturas de otros países, su desarrollo personal y sus perspectivas profesionales. Los dos subgrupos de padres expresan algunas preocupaciones. Entre las comunes a todos ellos están: el escaso dominio de la gramática por parte de sus hijos (no queda claro si se refieren a la gramática del inglés, a la del español o a ambas); la percepción de un recorte en la disponibilidad de docentes nativos y de recursos; y el posible impacto del PEB en el aprendizaje de asignaturas cruciales. Las diferencias entre las preocupaciones expresadas por los padres de alumnos de 6º y los de 2º de ESO no son sustanciales.

ESTUDIO 12:

PERCEPCIONES DE LOS PROFESORES DE PRIMARIA

El equipo de la evaluación consideró importante sondear las percepciones de los profesores de Primaria del PEB, dado que son ellos quienes imparten directamente el programa en los centros.

A lo largo de las numerosas visitas que se hicieron a los centros de Primaria, los miembros del equipo evaluador tuvieron la oportunidad de observar sesiones lectivas y de dialogar informalmente con los profesores que las impartían. Esto fue de gran ayuda para hacerse una idea inicial de las percepciones de estos profesionales. No obstante, se consideró que sería útil desarrollar un cuestionario que se distribuyera a un número mayor de docentes, y que registrara sus opiniones de manera más sistemática.

Objetivos

El cuestionario que se distribuyó tenía cuatro objetivos amplios:

Objetivo 1: Obtener información contextual sobre los profesores.

Objetivo 2: Sondear su opinión sobre los beneficios o perjuicios a que da lugar el PEB.

Objetivo 3: Identificar factores que, en su opinión, tienen influencia sobre el programa.

Objetivo 4: Indagar sobre otros factores de su participación en el PEB que los profesores consideran importantes.

El cuestionario se envió por correo electrónico a los directores de los 24 centros de Primaria incluidos en la muestra, con un mensaje en el que se rogaba que lo distribuyeran entre los tutores de los cursos, y una carta informativa que invitaba a los docentes a completar el cuestionario y enviarlo de vuelta. El procedimiento se diseñó de forma que no fuera posible para los evaluadores identificar los profesores o centros de los que provenía cada encuesta, con el fin de garantizar el anonimato.

Resultados relacionados con el Objetivo 1

Enviaron de vuelta el cuestionario un total de 102 docentes (80 profesoras y 21 profesores; el restante no indicaba género), un porcentaje que el equipo de la evaluación consideró excelente.

- Nacionalidad de los docentes: españoles, 80; británicos, 15; estadounidenses, 3; argentinos, 1 (doble nacionalidad argentino-española); irlandeses, 2; no consta, 2.
- Sus categorías profesionales se distribuían del siguiente modo: 31 asesores lingüísticos; 8 profesores funcionarios sin plaza fija; 60 profesores funcionarios con plaza fija; otros, 3.
- De estos docentes, 39 daban clase a un solo curso; 28, a dos cursos; 22, a tres cursos; 4, a cuatro cursos; 2, a cinco cursos; y 6, a seis cursos. En cuanto a los cursos, 8 daban clases en Infantil, 45 en 1º de Primaria, 38 en 2º de Primaria, 35 en 3º de Primaria, 30 en 4º de Primaria, 31 en 5º de Primaria y 35 en 6º de Primaria.

- Los encuestados representaban a los siguientes ámbitos curriculares: Educación artística / diseño / manualidades; Educación física; Inglés / lectoescritura en inglés Ciencias; Historia; Geografía; Teatro; Informática; Biblioteca.

Resultados relacionados con el Objetivo 2

Uno de los objetivos fundamentales del cuestionario era establecer en qué medida los profesores percibían el PEB como beneficioso o perjudicial para los alumnos, la plantilla docente y el centro en general. En la **Tabla 12.1** se exponen las respuestas de los 102 profesores que contestaron al cuestionario. Las respuestas se ofrecen como porcentajes; en algunos casos, estos no llegan a sumar 100 porque algunos profesores dejaron puntos en blanco.

Tabla 12.1: Medida en que los profesores perciben el PEB como beneficioso

¿En qué medida es el PEB beneficioso para...	Nada beneficioso	No beneficioso	Neutro	Beneficioso	Muy beneficioso
P10... los alumnos?	0	0	1%	10,8%	85,3%
P11... los profesores?	0	1%	1%	26,5%	70,1%
P12... los centros?	0	0	0	17,7%	81,4%

El cuestionario también contenía varias preguntas de respuesta abierta, en las que los docentes podían explicar en sus propias palabras el porqué de sus opiniones. Estas preguntas indagaban sobre las percepciones que exponemos a continuación; los números que se ofrecen entre paréntesis no son porcentajes, sino el número total de respuestas relacionadas con cada tema (de un total de 102).

Percepciones de los profesores de Primaria sobre los beneficios o perjuicios del PEB para los alumnos

La inmensa mayoría de los tutores de Primaria consideraban que el PEB había sido muy beneficioso o beneficioso, como muestra la **Tabla 12.1**.

- El principal beneficio percibido es la mejora de la competencia lingüística de los alumnos (82), algo que se refleja en una elevación de su nivel de inglés (con una mejora de la pronunciación, la gramática, el vocabulario, las habilidades comunicativas y la capacidad de comprensión oral), pero también en una ampliación general de su consciencia y conocimientos lingüísticos (de modo que los alumnos aprenden a atender al significado y a la forma, a expresarse de distintos modos o a manejar su bilingüismo).
- En segundo lugar están los beneficios para el desarrollo cognitivo de los alumnos (41), ejemplificado en cualidades como la flexibilidad, la amplitud de miras, la costumbre de pensar antes de actuar, el desarrollo de estrategias de aprendizaje o el enfoque disciplinado del aprendizaje.

- En tercero se encuentran los beneficios para el desarrollo social y cultural de los alumnos (27), ejemplificados por cualidades como la tolerancia hacia distintos modos de vida, el respeto hacia los otros o la capacidad para relacionarse con gente nueva.
- En cuarto está la motivación (25), que incluye las percepciones positivas, la confianza de los alumnos en sí mismos, el sentimiento de logro o el mantenimiento de una alta motivación.

Los docentes también mencionaron otras percepciones que, aunque no tan citadas como las que acabamos de enumerar, también tenían partidarios:

- El PEB familiariza a los niños con diferentes métodos lectivos que no se encuentran normalmente en el sistema educativo español (19).
- Proporciona a los alumnos la ventaja de un comienzo a edad temprana, lo que supone una forma más natural de adquirir una lengua (15).
- Ofrece a los alumnos la valiosa experiencia de trabajar con profesores hablantes nativos del inglés (9). En palabras de uno de los encuestados, “El hablar con alguien que es inglés ‘de verdad’ produce en los niños un gran sentimiento de logro”.
- Permite que los alumnos aprendan inglés no solo como asignatura sino también como vehículo de comunicación y de aprendizaje (8).
- Incrementa las oportunidades de que los alumnos encuentren un buen empleo en el futuro y desarrollen su carrera profesional (8).
- No se percibe que el PEB perjudique el dominio del español de los alumnos: “Hay quien dice que el Programa perjudica la lengua española, pero según los profesores del instituto al que van nuestros alumnos, su nivel de español es más o menos el mismo que el de los demás...”.

Si bien las percepciones eran fuertemente positivas, se detectaron algunas preocupaciones subyacentes. Estas no fueron mencionadas por un número significativo de docentes, pero consideramos que merece la pena citarlas porque uno de los objetivos principales del PEB es, precisamente, integrar al centro educativo en su conjunto. Por ejemplo, cinco profesores expresaron una opinión que podemos resumir con las siguientes citas textuales:

- “Los alumnos que no asisten todos los días o que tienen un nivel bajo en otras asignaturas gastan un tiempo que para ellos es precioso.”
- “No todos los alumnos son capaces de seguirlo.”
- “Es un error hacer que el inglés sea obligatorio para los alumnos con dificultades de aprendizaje.”

Percepciones de los profesores de Primaria sobre los beneficios o perjuicios del PEB para ellos mismos como docentes

Casi todas las respuestas a las preguntas abiertas trataban sobre lo beneficioso que resulta el PEB para los docentes.

- El beneficio más citado es que les permite aprender cosas nuevas (59). Por ejemplo, mejorar su técnica docente, adquirir conocimientos, desarrollar nuevas habilidades o entablar contactos.
- En segundo lugar, y muy relacionado con el primer punto, está el sentimiento de satisfacción con el trabajo (52), que se concreta en beneficios como ganar confianza en uno mismo, sentirse parte de un proyecto exitoso, sentirse inspirado, ser capaz de expresar la propia creatividad, experimentar un sentimiento de reto intelectual, u obtener una mayor satisfacción personal.
- En tercer lugar se citan los beneficios específicos para los profesores de Inglés (32): incremento de las oportunidades para hablar inglés, mejora en la precisión lingüística o mayor fluidez.
- En cuarto (23), se menciona la satisfacción de percibir claramente los beneficios del programa para los alumnos: “Es muy satisfactorio ver cómo mis alumnos ya son capaces de comunicarse al acabar 6º”.
- En quinto aparece la interacción con los compañeros (18), ejemplificada por asuntos como el aumento de las oportunidades para intercambiar ideas, o el enriquecimiento producido por la comunicación con otros docentes participantes en el PEB.
- En sexto (14) está el sentimiento de que el PEB les da más oportunidades para buscar y elegir por sí mismos los materiales lectivos, de forma que su práctica docente se centra en el contenido más que en los manuales; esto les proporciona una mayor libertad y flexibilidad de enfoque. Muchos docentes indican que trabajar en el PEB resulta agotador debido, en parte, a la cuidadosa planificación que requiere; sin embargo, esto no parece mermar demasiado los beneficios percibidos.

Percepciones de los profesores de Primaria sobre los beneficios o perjuicios del PEB para los centros escolares

Una vez más, la gran mayoría de los comentarios eran favorables:

- El aspecto que se menciona con más frecuencia es que el PEB atrae muchos alumnos al centro (27): “En nuestro centro hay un exceso de solicitudes de matrícula”; “Algunos padres cambiaron a sus hijos de colegio porque querían que estudiaran aquí”.
- A poca distancia aparece la percepción de que el PEB da prestigio al centro (23) y otorga un aura de diferencia tanto al centro en sí como a su plantilla docente y alumnos.
- A continuación aparece la percepción de que el PEB ayuda a crear una atmósfera distinta y mejor en el centro (21): “El Programa hace que el centro cobre vida”.
- Tras esta sigue la popularidad percibida que tiene el programa entre los padres y familias de los alumnos (20): “La mayor parte de las familias nos ayudan con todo lo que les pedimos”.

- Por último, se citan otros beneficios para los centros que, aunque aparecen en menos comentarios, también son dignos de mención: “El PEB ha sido muy bueno para los centros en zonas de bajo estatus socioeconómico” (8); “Da buenos resultados, y los alumnos se manejan bien en el instituto” (8); “Ayuda a crear actividades extracurriculares” (4), como la “Feria del libro”; “Abre nuevas puertas para el centro”.

Aunque las opiniones expresadas trataban mayoritariamente de los beneficios que genera el PEB, también se expresaron algunas prevenciones:

- “El Programa ha ido muy bien hasta este curso, pero ahora que no tenemos el mismo número de profesores, las cosas están cambiando.”
- “El centro ha tenido muchísimos problemas para desarrollar el Programa como es debido, pero es verdad que los alumnos se benefician.”
- “Hay una brecha entre los profesores con una especialidad y los demás, y también entre los asesores lingüísticos y los otros profesores; la carga de trabajo no siempre se comparte de manera equitativa.”
- “Todavía quedan algunos profesores que piensan que los conceptos deben enseñarse primero en español.”

Resultados relacionados con el Objetivo 3

Factores de alcance nacional

El cuestionario indagaba sobre la percepción que tenían los docentes de las medidas de alcance nacional adoptadas por el British Council y el Ministerio de Educación.

- La medida más mencionada (78) es las **Orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado**; casi todos los comentarios al respecto son favorables: “La consultamos todos los días”; “Es nuestra Biblia”; “Aclara mucho las cosas”; “Nos es de gran ayuda”; “Es extremadamente beneficiosa”.
- En segundo lugar aparecen los **cursos y jornadas de formación continua** (47), y también aquí son favorables la gran mayoría de los comentarios: “una gran ayuda”, “daban ideas excelentes”, “muy interesantes”. Los problemas que se mencionan a este respecto no suelen referirse a la calidad de los cursos o jornadas, sino a su ubicación geográfica (demasiado alejada), su poca frecuencia, el hecho de que no sean de asistencia obligada o las dificultades asociadas con la falta de profesionales para suplir a los profesores asistentes. Aunque los comentarios sobre los cursos y jornadas son mayoritariamente positivos, también aparecen aquí algunas reservas minoritarias. Por ejemplo, “Necesitamos que nos den más información sobre los cursos, y que nos llegue antes”; “Encontramos contradicciones entre lo que nos dicen en un curso y lo que nos dicen en el siguiente”; “Necesitamos más oportunidades para participar en ellos”; “Nos gustaría participar, pero no hay suficientes plazas”.

- En tercer lugar se mencionan los **materiales del proyecto** (44), entre los que se cita a menudo la revista *Hand in Hand* por su interés, alcance y relevancia: “*HiH* es útil porque nos muestra cómo trabajan en otros centros”; “*HiH* es interesante y nos da ideas”. Algunos docentes expresan reservas sobre esta publicación por sentirse excluidos (“Nunca aceptaban las colaboraciones que les mandábamos, así que ya no nos preocupamos por mandar nada más”) o porque no lo percibían como suficiente (“El material es bueno, pero realmente creo que debería hacerse algo más para favorecer el que compartamos materiales”; “El material es bueno pero nos da la impresión de que es escaso, incluyendo el referido a los alumnos de tres años”).
- La **página web del proyecto** da lugar a 38 comentarios, la mayor parte elogiosos: “Un valioso recurso educativo en el que se pueden encontrar ideas y recursos”; “La usamos, es muy interesante”; “Muy ágil, con toda la información accesible”; “Muy útil para intercambiar ideas”. No obstante, también hay una minoría significativa de menciones menos favorables: “No resulta muy útil”; “Usamos los materiales, pero creemos que se podrían mejorar muchas cosas”; “Da buenas ideas, pero no las desarrolla”; “No muy útil y desaprovechada”.

Factores de alcance autonómico y local

Los profesores aportaron menos comentarios sobre los factores de alcance regional o local que, en su opinión, influían positiva o negativamente en el PEB de su centro. No obstante, aparecieron algunos factores dignos de mención:

- El más mencionado es la **Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma** (o el organismo equivalente). Hay tres menciones positivas al respecto, por ejemplo: “Dan cursos a los profesores del programa bilingüe regional, y nos dejan (a los profesores del PEB) que participemos”. En contraste con esto, hay otras 14 menciones menos favorables, si no directamente negativas. Entre ellas, la observación más citada es que la administración autonómica tiene su propio programa bilingüe, y está tratando de atraer a él a los profesores del PEB. Desde el equipo evaluador, deseamos dejar constancia de que en modo alguno podemos certificar la veracidad de tales afirmaciones; no obstante, nos sentimos en la obligación de informar sobre ellas porque nos han llegado a través de una sección de respuestas abiertas, diseñada para que los docentes expresaran libremente sus ideas en sus propias palabras.
- El siguiente factor que se cita son los **padres**. Una minoría de comentarios lo enfoca de forma más bien negativa (por ejemplo, que los padres de alumnos de un centro específico no saben inglés, y por tanto no pueden ayudar a sus hijos con los deberes). Sin embargo, la mayor parte de las observaciones al respecto (11) son clarísimamente positivas (por ejemplo, que los padres muestran un gran interés por el PEB y proporcionan apoyo).
- En tercer lugar aparece el factor **socioeconómico** (10), y en particular el hecho de que los entornos familiares desfavorecidos pueden perjudicar hasta cierto punto al desempeño de los alumnos.

- Otro factores citados en algunos cuestionarios son: **las actividades de carácter local** (9), como representaciones teatrales, hermanamientos de localidades o festividades que crean un contexto social al que el PEB puede contribuir y que puede, a su vez, favorecer al PEB; o **el estatus contractual y provisión de plantilla docente** (5), ya que se detecta una cierta preocupación por la escasez creciente de profesores nativos y la necesidad de más asesores lingüísticos.

Resultados relacionados con el Objetivo 4

Profesores de Primaria: percepciones sobre su uso de las nuevas tecnologías

Las respuestas a este punto se referían tanto a los tipos de tecnología usada como a los temas que se abordaban mientras se usaban los recursos tecnológicos.

- Claramente, **Internet** (48) es el recurso tecnológico más usado y el que más comentarios favorables suscita: “Tenemos una colección de enlaces favoritos para cada tema”; “La usamos para colgar vídeos que hacen los alumnos”; “La usamos para hacer búsquedas”. En segundo lugar aparece el programa Powerpoint (24), seguido del vídeo / televisión / DVD (12) y de las pizarras digitales interactivas (9).
- Entre los **temas** abordados mediante los recursos tecnológicos, el más frecuente son las ciencias (20), seguidas de los dibujos animados, juegos y concursos (17); las películas, cuentos y obras de teatro (15); las canciones (10); y las actividades relacionadas con aspectos del lenguaje como vocabulario, gramática o fonética (9).
- De las respuestas se desprende una impresión de **uso intermitente**, aunque 8 de ellas sugieren una utilización más regular, planificada y sistemática. Hay 13 respuestas que describen de forma explícita problemas de acceso a los ordenadores: “En nuestro centro hay un ordenador y 450 niños”. Los intercambios de correspondencia pueden encontrarse con problemas: “Iniciamos un intercambio de correos con una escuela del Reino Unido, pero no nos contestaron”. Se dan muchas expresiones de interés hacia el uso potencial de las nuevas tecnologías: “No soy capaz de explotarlas tanto como quisiera”, “Me gustaría usar la pizarra digital, pero es que no tenemos”.

Profesores de Primaria: percepciones sobre el tipo de información, apoyo, asesoramiento y formación continua que les resultarían útiles

Las respuestas a este punto pueden dividirse en dos categorías: las necesidades / deseos y los temas.

- De entre las necesidades/deseos expresados por los docentes, claramente la más frecuente es la **oportunidad de intercambiar ideas y experiencias con docentes de otros centros** (22); esto podría concretarse en la realización de visitas a otros centros para observar la práctica lectiva de otros colegas, o en una mayor **coordinación entre centros** que permita a los profesores mantener un contacto más estrecho con sus compañeros. En segundo lugar aparece **la mejora de la información ofrecida en la página** (7), con sugerencias como una biblioteca central

de materiales, la creación de módulos, o un espíritu de colaboración creativa e intercambio de materiales.

- Entre los temas que se mencionan, el más citado es **una mayor orientación y apoyo sobre planificación de las clases y metodologías adecuadas para la educación bilingüe** (38), con aspectos como formación sobre cómo planificar y conducir las sesiones lectivas, cómo impartir los contenidos, cómo diferenciar las actividades de manera que se adapten a las necesidades de distintos alumnos, cómo adaptar los métodos lectivos a diferentes grupos de edad, cómo enseñar lectoescritura bilingüe –con subtemas como enseñar a los alumnos a leer y escribir mostrándoles la relación de la lengua escrita y la hablada, incluyendo todos los matices de fonética que ello implica–, o cómo enseñar a pronunciar. En segundo lugar están **las nuevas tecnologías** (12), como las pizarras digitales interactivas, seguidas de la enseñanza de la lectoescritura (11), que incluyen las menciones a la enseñanza de la relación entre la lengua escrita y la hablada) y, por último, la enseñanza de las ciencias (5).

Conclusión: Percepciones de los profesores de Primaria

El **Estudio 12** se centra en las percepciones de los profesores de Primaria, que resultan ser abrumadoramente positivas con respecto a la influencia del PEB en los alumnos, profesores y centros. Entre los beneficios percibidos del PEB se cuentan el mayor dominio del inglés o la estimulación del desarrollo cognitivo (con aspectos como la amplitud de miras, la costumbre de pensar antes de actuar, el desarrollo de estrategias o la adquisición de una disciplina de aprendizaje). Sobre las medidas tomadas en el ámbito estatal, la más apreciada es la *Orientaciones para el desarrollo del currículo Integrado*, seguida de los cursos y jornadas. Se aprecia un claro deseo de incrementar el contacto con los docentes de otros centros del PEB con el fin de intercambiar ideas y materiales. Una pequeña minoría de docentes expresan algunas preocupaciones respecto a la viabilidad del PEB para niños de bajo rendimiento académico, y también aparecen muestras de cierta tensión entre el PEB y las iniciativas regionales de educación bilingüe.

ESTUDIO 13:

PERCEPCIONES DE LOS PROFESORES DE SECUNDARIA

Este estudio sobre las percepciones de los profesores de Secundaria se propone complementar el Estudio 12, dedicado a explorar las percepciones de los profesores de Primaria. Como en el caso del estudio anterior, para su elaboración se empleó un cuestionario, ya que se consideró que era un medio sencillo y poco intrusivo de obtener información relevante.

El cuestionario se envió por correo electrónico a los directores de los 23 centros de Secundaria incluidos en la muestra, con un mensaje en el que se rogaba que lo distribuyeran entre los profesores de las distintas materias, y una carta informativa que invitaba a los docentes a completar el cuestionario y enviarlo de vuelta. El procedimiento se diseñó

de forma que no fuera posible para los investigadores identificar a los profesores o centros de los que provenía cada encuesta, con el fin de garantizar el anonimato.

Objetivos

El cuestionario que se distribuyó tenía cuatro objetivos amplios:

- Objetivo 1:** Obtener información contextual sobre los profesores.
- Objetivo 2:** Sondar su opinión sobre los beneficios o perjuicios a que da lugar el PEB.
- Objetivo 3:** Identificar factores que, en su opinión, tienen influencia sobre el programa.
- Objetivo 4:** Indagar sobre otros factores de su participación en el PEB que los profesores consideran importantes.

Resultados relacionados con el Objetivo 1

Asignaturas impartidas – Categoría docente – Nacionalidad – Años de experiencia – Género

Se recibieron respuestas de 65 profesores (47 mujeres y 16 hombres; los 2 restantes no indicaban género). Con cinco excepciones (2 del Reino Unido, 2 de doble nacionalidad, 1 impreciso), todos los encuestados eran de nacionalidad española.

- La gran mayoría (59) eran funcionarios; de ellos, la mayor parte poseían plaza fija en el centro. Otros cinco tenían contratos temporales, ya que eran asesores lingüísticos (AL). El estatus contractual del restante era impreciso.
- Casi todos tenían una amplia experiencia docente: 51 de ellos llevaban más de 10 años en la enseñanza. Las principales asignaturas que impartían eran las siguientes:

– Inglés	33
– Ciencias Naturales ⁴	16
– Ciencias Sociales (Geografía e Historia)	12
– Educación Física	2
– Tecnología	2
- Nueve profesores afirmaron impartir una segunda asignatura (1 Arte; 1 Teatro; 3 Inglés / Lengua; 3 Ciencias; 1 Tecnología).

Formación continua

De los profesores encuestados, 58 afirmaron haber asistido al menos a una actividad de formación continua (jornada, curso, seminario/taller, grupo de trabajo) en los tres años anteriores. De ellos, 45 habían recibido formación metodológica, tres formación lingüística y diez ambas.

4. En 1º y 2º de ESO; en 3º y 4º pasaban a ser de Biología y Geología y/o Física y Química.

- Los organizadores de las actividades de formación habían sido:

– BC/MEC	46
– IGCSE (vía BC)	30
– Comunidad autónoma (CA) ⁵	48
– Cursos en el Reino Unido	8
– Escuela Oficial de Idiomas	3
– Comenius / Leonardo	7
– Otros (universidades, editoriales, etc.)	30 ⁶

Cinco docentes indicaron que habían colaborado como ponentes en actividades de formación continua del PEB en el ámbito regional o nacional.

De los 58 profesores que participaron en actividades de formación, 32 ofrecieron comentarios valorativos sobre estas experiencias; en cuanto a los 26 restantes, se limitaron a transcribir el título de la actividad y una breve descripción de su contenido.

Aunque en general breves, estos comentarios valorativos eran mayoritariamente positivos o directamente elogiosos: las actividades fueron descritas, en general, como “útiles” o “muy / realmente útiles”. Algunos de los encuestados entraron en más detalles:

Comentarios positivos sobre las actividades de formación continua

- “Los dos cursos [de Historia e Inglés, organizados por el BC] han mejorado mi metodología.”
- “Todos los cursos [de inglés, ofrecidos por el BC y la CA] han sido más que útiles para mi práctica docente.”
- “Una gran fuente de ideas para la clase” [curso de ciencias del BC].
- “Todos los tipos de curso [de ciencias, del BC y la CA] nos resultan útiles.”
- “Todos los cursos [de inglés, organizados por el BC, la CA y la universidad] me han resultado útiles porque, por un lado, he mejorado mi inglés, y por otro he aprendido nuevos métodos docentes.”
- “Actividades útiles para practicar en clase y animar a hablar a los alumnos” [de Inglés, del Comenius].
- “Todos los cursos [de Inglés, del BC] han sido interesantes y útiles. Los relacionados con los exámenes del IGCSE eran directamente esenciales.”
- “Todos los cursos [de ciencias, de la CA y el IGCSE] han sido muy útiles. Han resultado muy informativos, y los grupos de trabajo han sido una buena excusa para producir, reunir y organizar materiales docentes.”
- “[El curso del BC] fue verdaderamente útil porque debatimos y practicamos todos los aspectos de la enseñanza del inglés (comprensión y expresión oral, gramática, escritura, etc.)”
- “[En el curso de ciencias del BC] un profesor excelente nos dio buenas ideas y un gran abanico de estrategias para enseñar Biología o Geología.”
- “Lo que más útil me resultó fue la observación de sesiones lectivas que pude hacer [nombre de una ciudad inglesa].”

5. Los encuestados no siempre aclaraban si los eventos específicos de formación en su CA (por ejemplo, cursos en los CPR) habían sido organizados por la propia CA o por el BC en colaboración con la CA. A no ser que las respuestas mencionaran explícitamente al BC, se supuso que estas actividades habían sido organizadas por la CA; sin embargo, esto puede habernos llevado a infravalorar el papel del BC en los procesos de formación.

6. Las formaciones mencionadas en este punto no tenían por qué estar específicamente destinadas al PEB (por ejemplo, metodología de la enseñanza de inglés, formación en el uso de nuevas tecnologías o formación sobre el uso del Portfollio Europeo de las Lenguas).

Eran escasos los comentarios que expresaban reservas. Debemos aclarar que las organizaciones encargadas de la formación continua eran múltiples y en modo alguno se limitaban al BC o el MEC; y dado que estos comentarios eran de redacción libre, es imposible saber si se referían a la oferta formativa del MEC/BC o a otra. Sin embargo, consideramos aconsejable reproducir aquí esos comentarios más críticos porque expresan algunas necesidades percibidas por los profesores:

Algunas reservas generales sobre la oferta de formación continua

- “No se adaptaba [¿porque se centraba en la educación Primaria?] a los profesores de Secundaria” [Curso de una universidad].
- [De una CA sobre AICLE] “Buen curso, pero no muy útil para mí porque casi todos los [demás] participantes eran profesores de Primaria con experiencia en enseñar en inglés otras asignaturas” [Profesor de Ciencias de Secundaria].
- “Me di cuenta de que la información que me dieron allí era de un nivel muy alto. Las actividades que proponían eran demasiado difíciles para alumnos de un instituto normal.”

Temas preferidos por los alumnos, en opinión de sus profesores

Las respuestas a este punto se analizaron por áreas curriculares: Ciencias, Ciencias Sociales e Inglés. En cada área curricular, las respuestas variaban en su nivel de concreción: así, iban desde las generalizaciones hasta los párrafos que reproducían la mitad del currículo de cada curso, pasando por algunas referencias concretas. Los ejemplos no siempre se conectaban con un curso concreto de la ESO.

Ciencias

- En el conjunto de respuestas aparecen prácticamente todos los puntos del temario. Algunos temas se repiten en cursos diferentes (por ejemplo, la reproducción en 1º y 3º de ESO). Los más mencionados son los siguientes: flora y fauna (4), reproducción (5), genética (5), tectónica de placas (7). Las encuestas a menudo mencionan contenidos sin hablar de actividades concretas en torno a estos, salvo en el caso de algunas actividades que se califican de motivadoras como: el trabajo de laboratorio (incluyendo las disecciones), el uso de ordenadores, las ilustraciones visuales o los juegos (el bingo de la química, por ejemplo).

Ciencias Sociales

- De nuevo, las respuestas cubren un amplísimo conjunto de temas incluidos en el temario; la mayor parte de ellos aparecen mencionados una sola vez. Los más citados son: Prehistoria y/o Antigüedad (9) y acontecimientos del siglo XX (incluyendo las Guerras Mundiales y la Revolución Rusa) (8). Si se citan ejemplos de actividades, estos suelen estar relacionados con la informática, el trabajo en grupos o el trabajo con un hablante nativo.

Inglés

- Las respuestas varían enormemente, desde las que se limitan a mencionar un género literario (el teatro, por ejemplo) hasta las que citan obras literarias concretas (por ejemplo, *Matar a un ruiseñor*). Se cita un gran número de escritores como C. S. Lewis, J. K. Rowling, Roald Dahl, George Orwell, Michael Morpurgo, Oscar Wilde

o J. Wilson. Entre los aspectos no literarios aparecen las diferencias entre la cultura británica y la estadounidense, los temas medioambientales, los temas relacionados con la ética (por ejemplo, de Bioética), los temas de actualidad y la cultura popular. A menudo se mencionan las películas como generadoras de motivación, y se afirma que las actividades que fomentan una participación activa (debates, entrevistas, intercambios de correspondencia, escritura de poemas o historias, pequeñas representaciones) suelen ser acogidas con agrado.

Uso de nuevas tecnologías

Estas respuestas se analizaron por área curricular: Ciencias, Ciencias Sociales e Inglés. En cada una de ellas los comentarios variaban en nivel de detalle, e incluían generalizaciones tan amplias (como, por ejemplo, la afirmación de que a los alumnos les gustan las nuevas tecnologías) que carecían de verdadera utilidad.

Ciencias

- Las referencias a recursos tecnológicos concretos son bastante generales, y no se relacionan específicamente con ninguno de los cursos de la ESO. Entre los más citados están los recursos para la realización de presentaciones (especialmente Powerpoint y proyector de datos) (13), las pizarras digitales (5) e internet (12). Dos de los profesores expresan su aspiración de tener (más) acceso a las pizarras digitales interactivas, y otro reclama el acceso a una sala de ordenadores.

Ciencias Sociales

- A grandes rasgos, el esquema reproduce el del párrafo anterior. Las referencias más frecuentes están relacionadas con los recursos para la realización de presentaciones (10), las pizarras digitales (6) e internet (10). Dos profesores expresan su aspiración de tener (más) acceso a las pizarras digitales interactivas.

Inglés

- También en este caso muchas contestaciones hacen referencia a los recursos para la realización de presentaciones (14), las pizarras digitales (5) e internet (16). Cinco profesores expresan su aspiración de tener (más) acceso a las pizarras digitales interactivas. El recurso más citado por los profesores de Inglés son los CD y DVD (12), especialmente para proyectar películas.

Resultados relacionados con el Objetivo 2

Percepciones de los profesores de Secundaria sobre los beneficios o perjuicios del PEB para sus alumnos

Los profesores de Secundaria tenían una percepción muy positiva de los efectos del PEB en los alumnos:

- El **78,5%** calificaba el PEB de **altamente beneficioso**.
- El **18,4%** lo calificaba de **beneficioso**.

Para complementar esta calificación, se invitaba a los encuestados a reflejar en sus propias palabras todo aquello que la cuestión les sugiriera. Los comentarios pueden resumirse del siguiente modo:

Beneficios percibidos	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollan conocimientos y competencias en inglés. • Adquieren un nivel alto de conocimientos y habilidades en general (16). • Aprenden más vocabulario y de manera más eficiente (7). • Adquieren una competencia más equilibrada en las cuatro habilidades (5). • Adquieren concentración y recursos en su aprendizaje de la segunda lengua (5). • Fortalecen su capacidad de comprensión oral (5). • Fortalecen su capacidad de comprensión lectora (3). • Se convierten en estudiantes de inglés motivados, comprometidos, seguros de su capacidad (9). • Se hacen más eficientes y reflexivos en su proceso de aprendizaje general (12). • Sus horizontes se amplían y adquieren consciencia del entorno global (9). • Se preparan mejor para su futura carrera profesional (8).
Obstáculos percibidos	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupación por la precisión lingüística (2). • Preocupación por el desarrollo del vocabulario propio de otras asignaturas (2). • Desarrollo de una cierta autocomplacencia en los alumnos (2). • Respuestas evasivas (por ejemplo, "Depende de los alumnos") (3).

Percepciones de los profesores de Secundaria sobre los beneficios o perjuicios del PEB para ellos mismos como docentes

Los profesores de Secundaria calificaban en términos muy positivos los efectos que tiene el PEB en ellos mismos:

- El **60%** lo califica de **altamente beneficioso**.
- El **32,3%** lo califica de **beneficioso**.

Para complementar esta calificación, se invitaba a los encuestados a reflejar en sus propias palabras todo aquello que la cuestión les sugiriera. Los comentarios pueden resumirse del siguiente modo:

Beneficios percibidos	<ul style="list-style-type: none"> • El PEB supone un reto; por tanto, genera mayor interés y desarrollo profesional (35). • Oportunidad / estímulo para innovar / elaborar materiales propios / ensayar métodos nuevos (20). • Oportunidad para trabajar con alumnos más motivados (17). • Enseñanza más motivadora y satisfactoria (11). <p>A resultados de todo ello:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oportunidad para mantener / mejorar el propio nivel de inglés (16). • Oportunidad de obtener experiencia docente internacional: para los profesores británicos o estadounidenses en España (3) y para los profesores españoles que deseen trabajar en el extranjero (2).
------------------------------	--

	<p>Otros comentarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oportunidad para trabajar en equipo / con auxiliares de conversación extranjeros (AC) (2). • Acceso a nuevas tecnologías (3). • Menor número de alumnos por grupo (3). • Más horas dedicadas al inglés (2). • Oportunidades de formación continua (3).
Obstáculos percibidos	<ul style="list-style-type: none"> • Más presión / dedicación que otros puestos docentes (20) (Algunos comentarios añadían que el trabajo resultaba tan satisfactorio como para contrarrestar esto hasta cierto punto). • Actitudes de los profesores ajenos al PEB (2). • Apoyo insuficiente del centro educativo (2).

Percepciones de los profesores de Secundaria sobre los beneficios o perjuicios del PEB para los centros

Los profesores de Secundaria calificaban los beneficios del PEB para su centro educativo de manera muy positiva:

- El **55,4%** lo califica de **altamente beneficioso**.
- El **35,4%** lo califica de **beneficioso**.

Para complementar esta calificación, se invitaba a los encuestados a reflejar en sus propias palabras todo aquello que la cuestión les sugiriera. Los comentarios pueden resumirse del siguiente modo:

Beneficios percibidos	<ul style="list-style-type: none"> • El centro gana prestigio / atrae más alumnos (38). • Proporciona una educación de más calidad, especialmente en zonas desfavorecidas (8). • Incrementa el porcentaje de alumnos motivados o comprometidos con el aprendizaje (13). • Favorece actitudes de apoyo en los padres (9). • Crea una cultura distinta en el centro (“Más internacional”, “más actividades”) (10). • Genera oportunidades de efectuar intercambios (7). • Es un estímulo para el desarrollo profesional (7). • Da oportunidades de formación continua (4). • Mejora la calidad / los resultados / la tasa de alumnos que continúan con el Bachillerato (6). • Mejores recursos (grupos más reducidos, 3; materiales y/o AC, 6) (9).
Obstáculos percibidos	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes de los compañeros ajenos al programa (creen que el PEB es “elitista”; quejas sobre el impacto del PEB en los horarios / tamaño de los grupos, etc.) (13). • Apoyo insuficiente de la administración local (3). • Temas relacionados con los exámenes (2).

Resultados relacionados con el Objetivo 3

Factores de alcance nacional que influyen en el PEB

El British Council y el Ministerio de Educación prestan apoyo de diversa índole a los profesores del PEB. Como ejemplos se pueden citar la *Orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado*, los cursos y jornadas y los diversos materiales (por ejemplo, la revista *Hand in Hand* o la página web del Programa):

Respuestas positivas	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado</i>: se usa, (muy) útil (44). • <i>Hand in Hand</i> / otros materiales: se usan, (muy) útiles (17). • Participación en proyectos (“Aulas globales” (4) y “Nuestros abuelos y nosotros” (8)): se valora positivamente (12). • Cursos, etc.: muy valorados (34). • Visitas al Reino Unido: muy valoradas (4). • Página web: se usa (9).
Objeciones	<ul style="list-style-type: none"> • Apenas se usan los recursos citados anteriormente (5). • Página web: difusión escasa, poco uso, no muy útil para la Secundaria (12). • <i>Hand in Hand</i> / otros materiales: deberían dar cabida a los temas de Secundaria / a otras asignaturas aparte del Inglés (8). • Acceso a los cursos: difícil desde regiones apartadas (2); deberían adaptarse para profesores recién llegados al PEB (4) (6). • Necesidad de una guía del currículo específica para Secundaria (3). • Necesidad de más tiempo para desarrollar las interesantes ideas / sugerencias aportadas por el BC y el MEC (4). • El British Council y la administración estatal no ofrecen apoyo más allá de la <i>Orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado</i> (2).

Factores de alcance más reducido que influyen en el PEB

En este punto las respuestas fueron más escasas (17 de los encuestados lo dejaron en blanco):

Beneficios percibidos	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo decidido de la CA (8). • Apoyo decidido de la dirección / colegas del centro (3). • Organización de un intercambio con un centro extranjero (1). • Provisión de AC (1). • Valor de los alumnos “nuevos” [en el PEB] que se integran en 1º de ESO (1).
Objeciones	<ul style="list-style-type: none"> • La CA no apoya al PEB / tensión debida a sus políticas / reparto de recursos (16). • Factores socioeconómicos (expectativas de los padres; dificultades para pagar las tasas de matrícula para los exámenes; viajes, etc.) (5). • Los profesores ajenos al PEB ven el programa como una amenaza (3). • “Aislamiento” (solo un centro PEB en una CA; distancia entre los centros PEB en otra CA de gran tamaño; escasa proporción de alumnos del PEB dentro del total de alumnos del centro) (3). • Poco conocimiento del PEB entre el resto de profesores (1). • Falta de preparación de algunos alumnos para integrarse en el PEB (1).

- Competencia del sector privado (1).
- Falta de intercambios (1).
- Necesidad de hablantes nativos (a mayores de los AC) (1).

Resultados relacionados con el Objetivo 4

Retos a los que se enfrenta el docente al impartir su(s) asignatura(s) a los alumnos del PEB

Este punto suscitó respuestas muy dispares. La mayor parte de los encuestados se centró en los problemas que encontraban en vez de interpretar el término “retos” en un sentido positivo, aunque sí que hubo algunos docentes que realizaron una auténtica labor de autoanálisis con el propósito de mejorar. La mayor parte de los comentarios no coincidía con ningún otro, por lo que apenas ha sido posible identificar esquemas recurrentes. Aun así, algunos temas parecen sobresalir:

Temas que sobresalen

- Angustia por la falta de materiales y/o el tiempo que lleva encontrarlos / crearlos / adaptarlos (19).
- La falta de libros de texto y la dependencia de dosieres / fotocopias consume mucho tiempo (3).
- Dificultad de impartir el currículo integrado para las asignaturas de Secundaria (sobrecarga de materia; los IGCSE como distracción añadida; problemas para buscar materiales en inglés sobre historia de España (por ejemplo, la Reconquista)) (8).
- Dificultad para mantener el nivel de inglés propio y el de los compañeros (6).
- Preocupación por el nivel de inglés de los alumnos: precisión lingüística (3) y expresión, sobre todo escrita (12).
- Preocupación por lo duro que es para los alumnos abordar las asignaturas en inglés (2) / abordar los conceptos científicos en inglés (3).
- Actitudes de algunos alumnos del PEB: por ejemplo, “superioridad”, “autocomplacencia”, “indolencia”, “actitudes de rechazo adolescente”... (9).
- Otros aspectos:
 - Cómo trabajar con AC (3).
 - Actitud de los profesores ajenos al PEB (3).
 - Grupos heterogéneos (2).
 - Problemas con los intercambios (2).
 - Falta de continuidad en la plantilla (2).
 - Falta de apoyo por parte de la CA (2).
 - Acceso a las nuevas tecnologías (2).

Enfoques o técnicas que los docentes encuentran útiles al impartir su(s) materia(s) a los alumnos del PEB

Dos de los profesores afirmaron que usaban las mismas técnicas que en las clases convencionales. En general, los encuestados tendían a reiterar principios docentes muy genéricos que podrían haberse aplicado a cualquier otro ámbito lectivo (objetivos claros, adecuación a las necesidades, etc.). De las respuestas con contenido aprovechable, siete subrayaban la necesidad de fomentar la interacción de los alumnos y de hacerles res-

ponsables de su propia participación en las sesiones lectivas. [10 profesores dejaron esta cuestión en blanco].

Enfoques concretos mencionados	<ul style="list-style-type: none"> • Teatro / dramatizaciones / role play (12). • Trabajo en equipo (5). • Presentaciones orales (5). • Proyectos (5). • Debates (1). • Se mencionan diversos recursos tecnológicos: <ul style="list-style-type: none"> – Powerpoint (4). – Internet (4). – Pizarra digital interactiva (3). – Otros (2). • Cinco de los encuestados resaltan la importancia de contar con un AC o algún otro hablante nativo en el aula. • Se mencionan diversos materiales / actividades: <ul style="list-style-type: none"> – Canciones (2), juegos (2), periódicos (1). – Actividades prácticas: experimentos científicos y lógicos (4), narración oral (2), realización de resúmenes (2), cuestionarios (1). • Estrategias de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> – Lectura rápida / búsqueda de palabras (2). – Presentación esquemática de información / conceptos (diagramas, gráficos, etc.) (4).
---------------------------------------	--

Información, asesoramiento, apoyo y formación continua que desearían recibir

Cinco docentes afirmaron que agradecerían recibir cualquier información sobre técnicas y recursos que funcionaran en otros centros del PEB. Los encuestados tendían a solicitar formación básica en temas como: técnicas para fomentar que los alumnos intervengan en clase; enseñanza de la gramática en contexto; construcción de vocabulario; técnicas de lectura.

Peticiones concretas	<ul style="list-style-type: none"> • Acceso a más cursos (incluyendo los de Ciencias, Ciencias Sociales e IGCSE) (21). • Mayor acceso a las nuevas tecnologías (por ejemplo, a la información de las páginas web) (5). • Materiales / Orientaciones más centradas en las necesidades (6). • Material para asignaturas concretas (por ejemplo, sobre Historia Antigua o Educación Física) (2). • Oportunidades para asistir como observadores a centros educativos británicos (o al menos para observar a profesores nativos en España) (8). • Oportunidades para formarse en el propio centro de trabajo; por ejemplo, que un observador analice la práctica lectiva del docente y luego le informe de sus conclusiones (3). • Contactos mejores / más frecuentes con profesores de otros centros integrados en el PEB (6). • Obtener acreditación como profesores bilingües (3). • Matrícula gratuita (por ejemplo, en los exámenes de Cambridge English) para los docentes del PEB (2).
-----------------------------	--

- Más apoyo de hablantes nativos como asesores lingüísticos (AL) o auxiliares de conversación (AC) (3).
- Formación sobre cómo trabajar con los (AC) (1).
- Acceso a libros de texto británicos (1).
- Acceso a muestras de libros de texto de otros países de habla hispana (1).
- Acceso a la biblioteca del BC (cerrada en la actualidad) (1).

Conclusión: Percepciones de los profesores de Secundaria

El **Estudio 13** analiza las percepciones de los profesores de Secundaria. La gran mayoría de estos opina que el PEB beneficia a los alumnos, a los centros y a los propios profesores. Para los alumnos, el beneficio más obvio es su dominio del inglés. La mayor parte de los profesores sienten que el PEB les beneficia en su labor docente, con ventajas como permitirles ensayar nuevos enfoques o mejorar su nivel de inglés. En cuanto a los factores de alcance nacional que más influyen en el programa, los más elogiados son la *Orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado* y los cursos/jornadas. Los docentes expresan algunas dudas sobre la adecuación de la revista, los proyectos y la página web del Programa a la educación Secundaria (tienen la impresión de que estos recursos se adecúan mejor a la Primaria). Algunos expresan reservas acerca de la actitud de sus colegas ajenos al PEB. Otros mencionan la existencia de tensiones entre el PEB de alcance nacional y las iniciativas autonómicas de educación bilingüe.

ESTUDIO 14:

PERCEPCIONES DE LOS DIRECTORES DE CEIP

Hacia el final del primer año de la evaluación, el equipo sondeó a los directores y miembros del equipo directivo de los centros de Primaria mediante un cuestionario, con el fin de obtener información principalmente factual sobre el PEB. El cuestionario usado en 2009 era más detallado y extenso que aquel primero, y no solo solicitaba a los encuestados que proporcionaran información factual sino que también sondeaba su opinión sobre diversos aspectos del PEB. El presente informe se basa en las opiniones expresadas por diecisiete directores de CEIP, que representan aproximadamente a un 70% de los centros de Primaria de las muestras A y B combinadas.

Objetivos

Los objetivos del cuestionario eran los siguientes:

Objetivo 1: Sondear las percepciones de los directores de CEIP sobre el funcionamiento del PEB en su centro.

Objetivo 2: Sondear su opinión sobre aspectos específicos del PEB.

Objetivo 3: Explorar su opinión sobre otros aspectos del PEB.

Objetivo 4: Obtener información contextual sobre el PEB en cada centro.

Resultados relacionados con el Objetivo 1

Dado que los encuestados no fueron muy numerosos, presentamos los resultados en cifras totales en vez de como porcentajes. El número de respuestas varía ligeramente entre las diversas preguntas. Por otra parte, uno de los centros envió al equipo evaluador dos cuestionarios rellenos (presumiblemente, por el director y por algún otro miembro del equipo directivo); se decidió incluir las dos encuestas en el estudio, lo que explica que una de las preguntas tenga 18 contestaciones.

En la Tabla **Tabla 14.1** se exponen las percepciones generales de los directores de CEIP sobre el PEB.

Tabla 14.1: Percepciones generales de los directores de CEIP sobre el PEB

	Muy desfavorable	Desfavorable	Neutra	Favorable	Muy favorable
1. Visión general del PEB en su centro	0	0	0	3	14
2. Visión del PEB en 1 ^{er} ciclo (1 ^o y 2 ^o)	0	0	0	4	13
3. Visión del PEB en 2 ^o ciclo (3 ^o y 4 ^o)	0	0	0	5	12
4. Visión del PEB en 3 ^{er} ciclo (5 ^o y 6 ^o)	0	0	0	3	14

Resultados relacionados con el Objetivo 2

Esta sección constaba de varias preguntas concretas.

La **Tabla 14.2** expone las percepciones de los directores de CEIP sobre aspectos concretos del PEB.

Tabla 14.2: Percepciones de los directores de CEIP sobre aspectos concretos del PEB

	En absoluto	No	Quizás	Si	Sí, mucho
5. ¿Ayuda el PEB en general a que los alumnos desarrollen un dominio sólido del inglés?	0	0	0	5	12
6. ¿Ayuda el PEB en general a los alumnos a mejorar su comprensión de Europa y del resto del mundo?	0	0	1	11	5
7. ¿Ayuda el PEB en general a los alumnos a mejorar su comprensión del estado español?	0	0	4	11	2

PEB. INFORME DE LA EVALUACIÓN

	En absoluto	No	Quizás	Si	Sí, mucho
8. ¿Ayuda el PEB en general a que los alumnos desarrollen su autoestima y la confianza en sí mismos?	0	0	3	9	5
9. ¿Mejora el PEB en general el dominio del español por parte de los alumnos?	0	1	5	9	2
10. ¿Ayuda el PEB en general a que los alumnos amplíen su conocimiento de otras culturas?	0	0	0	12	5
11. ¿Ayuda el PEB en general a que los alumnos amplíen su abanico de habilidades sociales e interpersonales?	0	0	2	8	7
12. ¿Ayuda el PEB en general a que los alumnos mejoren su comprensión de asignaturas como Ciencias, Historia o Geografía?	0	0	4	9	4
13. ¿Ayuda el PEB en general a los alumnos a entablar contacto con alumnos de otros países?	0	0	1	11	4
14. ¿Ayuda el PEB en general a los alumnos a pensar de manera flexible y creativa?	0	0	2	10	4
15. ¿Ayuda el PEB en general a los alumnos a mejorar su preparación para sus futuros estudios de Secundaria y superiores?	0	1	0	9	8
16. ¿Ayuda el PEB en general a los alumnos a adquirir conocimientos y destrezas útiles en el futuro dentro del mercado de trabajo?	0	0	0	9	8

	En absoluto	No	Quizás	Si	Sí, mucho
17. ¿Ha sido el PEB beneficioso para las alumnas?	0	0	0	11	6
18. ¿Ha sido el PEB beneficioso para los alumnos varones?	0	0	1	10	5
19. ¿Ha sido el PEB beneficioso para los alumnos procedentes de entornos socioeconómicos desfavorecidos?	0	0	1	8	7
20. ¿Ha sido el PEB beneficioso para los alumnos procedentes de entornos socioeconómicos privilegiados?	0	0	1	11	4
21. ¿Ha sido el PEB beneficioso para los alumnos procedentes de entornos socioeconómicos ni desfavorecidos ni privilegiados?	0	0	0	11	6
22. ¿Ha contribuido el PEB a crear en el centro educativo un espíritu más internacional?	0	0	1	11	5
23. ¿Ha facilitado el PEB el que el centro educativo estable contactos sólidos con centros de otros países?	0	1	1	12	3
24. ¿Ha ayudado el PEB en general a que los profesores desarrollen nuevos enfoques docentes?	0	0	2	9	6
25. ¿Ha tenido el PEB una influencia beneficiosa en la actitud y motivación de los docentes?	0	0	2	11	5

Resultados relacionados con el Objetivo 3

Nuevas tecnologías

Las respuestas a este punto variaban en extensión (de 1 a 10 líneas), claridad y concreción. Algunas no llegaban a cubrir todos los aspectos del tema; unas pocas daban ejemplos, mientras que muchas otras no lo hacían.

En 13 casos, los directores encuestados indicaban que las nuevas tecnologías se usaban en todos los cursos de su centro. El patrón de uso difería entre los centros; unas encuestas subrayaban su uso por parte de los alumnos más jóvenes, mientras que otras mencionaban a los alumnos mayores. En cualquier caso, si consideramos el conjunto de la muestra, vemos que se mencionaba un uso similar de las nuevas tecnologías en todos los ciclos: Infantil, 4 menciones; primer ciclo, 6; segundo ciclo, 5; tercer ciclo, 5. Dos de los encuestados afirmaron que su uso dependía de los profesores o los grupos de profesores (de un mismo ciclo o de la misma asignatura). Eran escasas las encuestas que comentaban si las nuevas tecnologías se usaban más o menos en las asignaturas impartidas en español que en las impartidas en inglés; uno de los encuestados afirmaba que se usaban en la misma medida y para propósitos similares en todas las asignaturas, pero otro aseveraba que los profesores del PEB hacían más uso de las nuevas tecnologías que el resto de sus colegas.

Seis de los encuestados mencionaban el uso de pizarras digitales, y otros nueve hablaban de actividades en laboratorios de idiomas / salas de vídeo / salas multimedia o de ordenadores. Apenas se encontraron menciones de las actividades concretas en las que se usaban las nuevas tecnologías, pero de los comentarios se desprendía que una de las actividades más frecuentes eran las búsquedas en internet para obtener material temático o visual. Un encuestado afirmaba que los alumnos de 6º de su centro tenían un cuaderno de bitácora en el que mostraban y compartían sus trabajos; otro mencionaba que en su centro se facilitaban grabaciones a los alumnos para que se las llevaran a sus casas y las escucharan con sus padres; otro usaba la red para conectarse con centros escolares de otras partes de España y del Reino Unido; y otro, por último, participaba en un foro online con alumnos de Nueva York.

Tres de los encuestados comentaron la importancia de recibir formación continua sobre nuevas tecnologías; uno de los centros, de hecho, proporcionaba formación a los docentes en el propio colegio, y en otro se preveía establecer como objetivo para el curso 2009-2010 el desarrollo de la competencia digital de profesores y alumnos.

Fueron escasos los encuestados que mencionaron la escasez de recursos: dos echaban en falta más pizarras digitales, y otros dos demandaban software específico para el PEB. Dos de los directores mencionaban el uso esporádico de las pizarras digitales y los laboratorios de idiomas por parte de la plantilla docente. Otro afirmaba que el hecho de cambiar de aula para acceder a las nuevas tecnologías obstaculizaba su uso, y otro, por último, mencionaba los muchos problemas con la conexión de internet que había padecido el curso anterior.

Transición Primaria - Secundaria

La opinión más extendida entre los directores de centros (referida a todos los alumnos en general, no solo a los del PEB) era que esta transición es un proceso delicado, que requiere planificación y coordinación. La mayor parte (10) afirmaba que, con coordinación, el proceso era relativamente fácil (a juzgar por los testimonios de antiguos alumnos y de docentes de Secundaria), pero cuatro describieron la transición como “difícil” o “no muy fácil”. No obstante, dos de estos últimos afirmaban que estos problemas se habían suavizado con el tiempo. Tres de los directores describían las medidas tomadas en varios ejemplos de transición efectiva.

Alumnos de incorporación tardía

La mayor parte de los encuestados (10) afirmaba que la integración de estos alumnos resulta difícil, especialmente para los de mayor edad (tercer ciclo). Sin embargo, la gravedad que se atribuía al problema variaba mucho en los distintos comentarios, desde “bastantes dificultades” hasta “prácticamente imposible”, pasando por “un fracaso en líneas generales”.

Cuatro encuestados afirmaban que la integración de alumnos llegados a medio programa dependía mucho de los casos individuales. Los alumnos que lograban integrarse con éxito solían ser buenos estudiantes, tenían conocimientos de inglés y/o apoyo de los padres (un factor subrayado por cuatro de los encuestados).

También era necesario un esfuerzo suplementario del centro para apoyar al nuevo alumno, algo difícil de lograr en un momento de recorte de plantillas. Uno de los centros proporcionaba clases de apoyo a cargo de especialistas de Inglés para grupos reducidos de alumnos (de 3 a 5), con el fin de poner al día a los recién llegados. El director de otro indicaba que trataba de ofrecerles apoyo extra, pero no aportaba detalles.

Dos de los encuestados afirmaban que las Ciencias resultaban especialmente problemáticas para los recién llegados. En uno de los centros, estos alumnos se integraban con sus compañeros en las clases de Lengua, pero estudiaban Ciencias en español en grupos reducidos de alumnos.

Dos de los directores afirmaban haber aconsejado a los padres de algunos de estos alumnos “tardíos” que se retiraran del programa; sin embargo, en uno de los casos los padres se negaron, porque deseaban que su hijo estuviera inmerso en un entorno de habla inglesa “a toda costa”.

Un encuestado mencionaba que los alumnos de otros países a menudo tenían que adaptarse a la lengua y cultura españolas, al mismo tiempo que luchaban por seguir las clases con unas nociones muy básicas de inglés.

Abandonos del PEB por parte de los alumnos

Los directores de seis de los centros afirmaban no haber tenido casos de abandono del PEB. Los demás mencionaban haber tenido pocos casos, aunque para algunos de ellos

es un tema importante. Era raro que los alumnos abandonaran el programa únicamente por la falta de progresos en el aprendizaje del inglés (solo se mencionaba uno de estos casos). Cinco encuestados citaban como razones las dificultades de aprendizaje y/o la falta de progresos en general (especialmente en Matemáticas y Lengua Española). Dos mencionaban a alumnos con una lengua materna distinta del español, que debían dedicar más tiempo a esta lengua. Tres más afirmaban que las razones de los abandonos eran ajenas al propio PEB (por ejemplo, cambios de localidad por razones laborales de los padres). Dos más sugerían que algunos padres habían retirado a sus hijos del programa porque no valoraban las oportunidades que este ofrecía.

Introducción temprana de la lectoescritura en inglés

La mayor parte de las respuestas (13 de 17) indicaba que la lectoescritura se había introducido hasta cierto punto durante la etapa de Educación Infantil; tres directores afirmaban, además, que los alumnos se habían dedicado de manera realmente sistemática a aprender a leer y escribir a partir de 1º de Primaria. Dos de las respuestas indicaban que la lectoescritura se había introducido cuando los alumnos tenían tres años; dos, cuando tenían cuatro años; cuatro, cuando tenían cinco años; y otros cuatro omitían este dato. Las cuatro respuestas restantes situaban el comienzo en el primer ciclo de Primaria (por lógica, en 1º).

No todos los encuestados expresaban su opinión sobre el inicio temprano de este aprendizaje, pero los diez que sí lo hacían eran muy positivos e incluso entusiastas. Uno de los directores hablaba de la necesidad de aplicar una “concepción global” al aprendizaje de idiomas, y otro mencionaba los beneficios de la experiencia tanto para el español como para el inglés de los alumnos. Dos de los encuestados asociaban ese éxito con la presencia de un hablante nativo (con formación docente) en los cursos de Infantil desde el inicio del PEB, un recurso que, en vista de los recortes de plantilla que se están produciendo, tiene visos de desaparecer.

Factores de alcance nacional

En vez de contestar por separado a cada uno de los factores que enumeraba el cuestionario, dos de los encuestados afirmaron que eran todos útiles.

Los comentarios sobre las *Orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado* (13) y los cursos (14) eran casi invariablemente elogiosos. De las Orientaciones se afirmaba que era (muy) útil y se usaba con (mucho) frecuencia; muchos de los comentarios contenían expresiones como “se usa con intensidad” o “la seguimos con fidelidad”.

Los cursos se valoraban, y de las encuestas se desprendía la gran demanda que existe para asistir a ellos. Un director comentaba que la asistencia de alguno de los docentes del centro beneficiaba también al resto de la plantilla; otro resaltaba el contraste entre los profesores activos y deseosos de participar en estas actividades y los profesores menos motivados e interesados.

Los comentarios sobre el resto de materiales y actividades eran más variados, pero su tónica general era positiva. Diez de los encuestados mencionaban la revista *Hand in Hand*.

Uno de ellos afirmaba no usarla; otros dos, usarla poco; otro decía que las ideas y experiencias que aparecían en sus páginas no siempre eran extrapolables. Sin embargo, el resto de respuestas tenía un tono mucho más elogioso.

Nueve de los encuestados mencionaban los diversos proyectos realizados en el marco del PEB. Un centro no había participado en ellos, y el director de otro ni siquiera sabía en qué consistían. Los demás comentarios eran positivos, en general. Un director afirmaba que los proyectos motivaban a los alumnos, y otro decía que la colaboración en uno de ellos no solo había beneficiado al grupo participante, sino a todo el centro.

Internet se mencionaba en nueve de las respuestas. Dos de los encuestados decían que se usaba poco en sus centros, y otro, que ignoraba cuánto se usaba. Los demás encuestados la describían como un recurso útil, y algunos describían un uso frecuente. Tres encuestas mencionaban los problemas causados por la dificultad de acceso.

Otros factores

Dos de los directores dejaron este punto en blanco, y otro afirmó que no era consciente de la existencia de ningún otro factor.

Del resto de respuestas, la mayor parte retomaban temas mencionados con anterioridad. Cinco expresaban su preocupación por la continuidad y la provisión de la plantilla docente. Tres resaltaban la falta de interés de sus respectivas administraciones autonómicas hacia el PEB, ya que poseían sus propias políticas de educación bilingüe. Otro citaba a los alumnos incorporados a medio camino; otro mencionaba la falta de apoyo e incluso hostilidad de los padres; otro afirmaba que los padres se abstendían de mantener a sus hijos en su centro PEB por la mala percepción que tenían del IES asociado.

El director del centro en cuya comunidad autónoma no había ningún IES del PEB lamentaba esta carencia.

Dos de los directores mencionaban asuntos relativos a las incorporaciones tardías de alumnos inmigrantes y/o hablantes de otras lenguas. Uno comentaba que el prestigio de su centro y de la enseñanza de lenguas extranjeras en su ciudad (que tenía una universidad importante) era una gran ventaja.

Resultados relacionados con el Objetivo 4

El principal propósito del Objetivo 4 era obtener información sobre el contexto. La limitación de espacio en el presente informe nos obliga a ofrecer únicamente un breve resumen de los resultados principales.

Número de alumnos por centro

- Se indicó a los encuestados que situaran a su centro en una de las siguientes horquillas: de 150 a 199 alumnos, de 200 a 249 alumnos, de 250 a 299 alumnos (...) hasta alcanzar 700 a 749 alumnos.

PEB. INFORME DE LA EVALUACIÓN

- Uno de los centros tiene entre 150 y 199, y otro, entre 700 y 749. La mayoría se sitúa en las horquillas 350-399 y 400-449.

Porcentaje de alumnos por centro con una lengua materna distinta del español

- Se indicó a los encuestados que situaran su grupo en uno de los siguientes grupos: 0%; 1-4%; 5-9% (...) 25-29%.
- Uno de los centros tiene un 0%; seis se sitúan en 1-4%; cinco en 5-9%; tres en 10-14%; y dos en 15-19%.

Porcentaje de alumnos por centro con necesidades educativas especiales

- Cinco centros tienen un 1-4% de sus alumnos en esta situación; cinco un 5-9%; cuatro un 10-14%; y tres un 15-19%.

Estimación de los directores sobre el entorno socioeconómico de los alumnos de su centro

- Respecto al porcentaje de alumnos procedentes de entornos socioeconómicos desfavorecidos, en un centro supone el 5-9% de los alumnos; en cinco el 10-14% de los alumnos; en uno el 15-19%; en otro el 20-24%; en otro más, el 25-29%; en dos supone el 30-34%; en uno el 40-44%; y en el último, el 85%.

Porcentaje de los alumnos que participan en el PEB por curso

- En los 17 centros, la participación en el PEB de los grupos de 1º es del 100%; en cuanto a los grupos de 2º, en 16 centros el 100% están integrados en el PEB, y en un centro restante este porcentaje se reduce al 95-99%.
- En algunos centros se da un cierto declive en los siguientes cursos hasta 6º de Primaria. Mientras en 13 de ellos el porcentaje es del 100%, en los cuatro restantes es, respectivamente, del 95-99%, 90-94%, 85-89% y 75-79%.

Número de centros con abandonos de alumnos

- En ninguno de los 17 centros cuyos directores respondieron a la encuesta se han dado abandonos en 1º o 2º de Primaria. En los cursos siguientes y hasta 5º de Primaria, se dan algunos casos de abandono, aunque solo en cuatro de los 17 centros. En 6º de Primaria, 10 de los centros no han tenido ningún abandono.

Número de centros que acogen nuevos alumnos en el PEB

- Uno de los centros tiene una tasa de recién llegados de 5-9% en 1º de Primaria; en otro, los cursos de 5º y 6º tienen una tasa de nuevos alumnos de 1-4%.

Tiempo semanal dedicado a cada asignatura en inglés

- El tiempo dedicado al **Inglés** oscila entre los 120-149 minutos a la semana y los 330-359 minutos a la semana. La cantidad más habitual son 210-239 minutos a la semana.

- El tiempo dedicado a **Historia, Geografía y Ciencias** (estas últimas se conciben como una sola área curricular) oscila entre 90-119 minutos a la semana y 270-299 minutos a la semana; lo más habitual en todos los cursos (de 1° a 6° de Primaria) son 180-209 minutos a la semana.
- La **Educación Artística** oscila entre 30-59 minutos a la semana y 120-149 minutos a la semana; lo más habitual es dedicar a esta asignatura 90-119 minutos.
- En el único centro que imparte **Educación Física**, el tiempo dedicado a esta asignatura por todos los cursos es de 30-59 minutos a la semana.
- Las **Matemáticas** también entran en la franja de 30-59 minutos a la semana en el único centro donde se mencionan.

Composición de la plantilla de los centros

- En cuanto a los asesores lingüísticos (AL), tres de los centros disponen de dos; un centro tiene tres; diez centros tienen cuatro; y los tres restantes tienen cinco.
- Respecto a los funcionarios con plaza fija, dos de los centros tienen dos; tres tienen tres; tres tienen seis; uno tiene ocho; cuatro tienen diez; y uno tiene doce.
- En cuanto a los funcionarios sin plaza fija, un centro tiene uno; otro tiene dos; otro tiene tres; dos tienen cuatro; y uno tiene cinco.
- A mayores de esto, en uno de los centros trabaja también un auxiliar de conversación (AC).

Centros cuyos profesores han recibido formación continua durante el curso 2008/09

- En cinco de los centros, un AL ha recibido formación continua en el centro de trabajo; en cuatro, dos AL han recibido esta formación; en dos, son tres los AL que la recibieron; en otras tres son cuatro AL; en tres, ha recibido formación un profesor funcionario con plaza fija (FCPF); en siete, dos FCPF; en uno, tres FCPF; en dos, cuatro FCPF; en uno, diez FCPF; y en otro, 13 FCPF. Uno de los centros también proporcionó formación continua a un profesor funcionario sin plaza fija (FSPF), y otro a 4 FSPF.

Centros hermanados con otros centros en países de habla inglesa

- 13 directores indicaron que sus centros están hermanados con otros centros de países anglófonos.

Centros que participaron en intercambios durante el curso 2008/09

- En cuatro centros hubo intercambios de profesores; en otros cuatro, intercambios de alumnos; 11 mencionaron el intercambio de correspondencia (muchos mediante mensajes electrónicos) y/o de materiales.

Conclusiones: Percepciones de los directores de centros de Primaria

El **Estudio 14** analiza las percepciones de los directores de CEIP. La percepción general que tienen estos profesionales del PEB es casi unánimemente positiva. Sus percepciones de aspectos concretos del PEB también muestran un tono marcadamente elogioso, con comentarios como que este programa ayuda a los alumnos a ampliar sus capacidades sociales e interpersonales, que representa una buena preparación para sus estudios futuros, o que favorece especialmente a los alumnos procedentes de entornos socioeconómicos desfavorecidos. Se detectan ciertos recelos acerca de los beneficios del PEB para el dominio del español de los alumnos y para su conocimiento del estado español. De los factores de alcance nacional que afectan al programa, los más apreciados son la *Orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado* y los cursos / jornadas; sobre la página web, varios encuestados mencionan que debe revisarse. Por otra parte, de las encuestas se desprende una cierta preocupación por la posibilidad de que se esté recortando la cantidad de profesores supernumerarios (hablantes nativos o muy competentes en inglés).

ESTUDIO 15:

PERCEPCIONES DE LOS DIRECTORES DE IES

Hacia el final del curso 2006/2007, 21 de los 23 directores de IES integrados en las dos muestras (A y B) rellenaron y enviaron al equipo evaluador un primer cuestionario. En 2009 se envió una segunda encuesta más detallada que fue contestada por los directores de 12 de esos centros (la mitad aproximada de los que contestaron al primer cuestionario y sirvió de base para el presente Estudio 14). En conjunto los centros reflejan una amplia muestra de entornos socioeconómicos que no puede calificarse de privilegiada.

Objetivos

Los objetivos del cuestionario eran los siguientes:

Objetivo 1: Sondar las percepciones de los directores de IES sobre el funcionamiento del PEB en su centro.

Objetivo 2: Sondar su opinión sobre aspectos específicos del PEB.

Objetivo 3: Explorar su opinión sobre otros aspectos del PEB.

Objetivo 4: Obtener información contextual sobre el PEB en cada centro.

Resultados relacionados con el Objetivo 1

Dado que los encuestados no fueron muy numerosos, presentamos nuestros resultados en cifras totales en vez de como porcentajes. La mayor parte de las preguntas recibieron doce respuestas, pero en algunos casos aparece un número menor.

En la Tabla 15.1 se exponen las percepciones generales de los directores de IES sobre el PEB.

Tabla 15.1: Percepciones generales de los directores de IES sobre el PEB

	Muy desfavorable	Desfavorable	Neutra	Favorable	Muy favorable
1. Visión general del PEB en su centro	1	0	0	4	7
2. Visión del PEB en 1º de ESO	1	0	0	2	9
3. Visión del PEB en 2º de ESO	1	0	0	3	8
4. Visión del PEB en 3º de ESO	1	0	0	3	8
5. Visión del PEB en 4º de ESO	0	1	0	5	6

Resultados relacionados con el Objetivo 2

Esta sección constaba de una serie de preguntas concretas, que se reproducen a continuación algo resumidas con el fin de ahorrar espacio. Todas las preguntas del cuestionario real contenían la expresión “en general”; así, por ejemplo, el punto 5 rezaba: “¿Ayuda el PEB en general a que los alumnos desarrollen un dominio sólido del inglés?”. Todas las preguntas se referían a aspectos que el PEB debe desarrollar; de este modo, el cuestionario estaba compuesto de preguntas directas sobre el grado en que el PEB contribuía a la consecución de esos aspectos. Los encuestados disponían de una escala amplia para marcar sus respuestas.

En la **Tabla 15.2** se exponen las percepciones de los directores de IES sobre aspectos concretos del PEB:

Tabla 15.2: Percepciones de los directores de IES sobre aspectos concretos del PEB

	En absoluto	No	Quizás	Si	Sí, mucho
6. ¿Ayuda el PEB a que los alumnos desarrollen un dominio sólido del inglés?	0	0	0	1	11
7. ¿Ayuda el PEB a que los alumnos mejoren su comprensión de Europa y del resto del mundo?	0	0	1	8	3
8. ¿Ayuda el PEB a que los alumnos mejoren su comprensión del estado español?	0	1	6	5	0

PEB. INFORME DE LA EVALUACIÓN

	En absoluto	No	Quizás	Si	Sí, mucho
9. ¿Ayuda el PEB a que los alumnos desarrollen su autoestima y la confianza en sí mismos?	0	0	1	9	3
10. ¿Mejora el PEB el dominio del español por parte de los alumnos?	0	0	8	4	0
11. ¿Ayuda el PEB a que los alumnos conozcan mejor otras culturas?	0	0	1	8	3
12. ¿Ayuda el PEB a que los alumnos amplíen sus habilidades sociales e interpersonales?	0	0	0	8	3
13. ¿Ayuda el PEB a que los alumnos mejoren su comprensión de asignaturas como Ciencias, Historia o Geografía?	0	1	2	9	0
14. ¿Ayuda el PEB a que los alumnos entablen contacto con alumnos de otros países?	0	0	3	5	4
15. ¿Ayuda el PEB a los alumnos a pensar de manera flexible y creativa?	0	0	3	8	1
16. ¿Ayuda el PEB a que los alumnos mejoren su preparación para sus estudios de Secundaria y superiores?	0	0	0	6	6
17. ¿Ayuda el PEB a que los alumnos adquieran conocimientos y destrezas útiles en el futuro dentro del mercado de trabajo?	0	0	0	7	5
18. ¿Ha sido el PEB beneficioso para las alumnas?	0	0	2	6	3
19. ¿Ha sido el PEB beneficioso para los alumnos varones?	0	0	2	6	3

	En absoluto	No	Quizás	Si	Sí, mucho
20. ¿Ha sido el PEB beneficioso para los alumnos procedentes de entornos socioeconómicos desfavorecidos?	0	0	2	5	5
21. ¿Ha sido el PEB beneficioso para los alumnos procedentes de entornos socioeconómicos privilegiados?	0	0	1	7	2
22. ¿Ha sido el PEB beneficioso para los alumnos procedentes de entornos ni desfavorecidos ni privilegiados?	0	0	0	10	2
23. ¿Ha contribuido el PEB a crear en el centro educativo un espíritu más internacional?	0	1	1	8	2
24. ¿Ha facilitado el PEB el que el centro educativo entable contactos sólidos con centros de otros países?	0	2	2	6	2
25. ¿Ha ayudado el PEB a los profesores a desarrollar nuevos enfoques docentes?	0	1	0	9	2
26. ¿Ha tenido el PEB una influencia beneficiosa en la actitud y motivación de los docentes?	0	1	2	8	1

Resultados relacionados con el Objetivo 3

Nuevas tecnologías

La mayor parte de los encuestados afirmó explícitamente que en sus centros todos los cursos hacían uso de las nuevas tecnologías. Si bien algunos no especificaban las asignaturas para las que se empleaban, seis de ellos hicieron referencia a las Ciencias Sociales, cinco a Inglés, cuatro a Ciencias Naturales y uno a Tecnología.

Algunas encuestas no especificaban el equipo o tecnología utilizados; no obstante, los recursos más mencionados fueron internet (seis menciones, una de ellas referida a una

intranet) y los cañones proyectores (4), seguidos de las pizarras digitales (3), los ordenadores (3, sin explicación de su uso) y los laboratorios de idiomas o salas multimedia (3).

Entre las actividades mencionadas estaban la selección y desarrollo de materiales lectivos, las explicaciones teóricas, las presentaciones realizadas por los alumnos, el almacenamiento de los trabajos de los alumnos, los ejercicios prácticos y las actividades de repaso/refuerzo.

Uno de los directores encuestados trazó un completo resumen del uso de las nuevas tecnologías para toda una serie de temas y actividades en su centro. En otro centro se había distribuido un cuestionario a los alumnos sobre su experiencia de uso de los recursos tecnológicos, y las respuestas habían resultado ser muy positivas. Los responsables de otro IES pretendían ampliar el uso de su laboratorio de idiomas ofreciendo formación a los docentes sobre el tema. Por último, dos de los directores mencionaban su deseo de que hubiera más materiales adecuados para el PEB.

Transición Primaria - Secundaria

La mayor parte de los encuestados describía esta transición como fácil / buena / sin problemas, y lo atribuían a la buena comunicación y coordinación con los centros de Primaria asociados de los que provenían los alumnos. Uno de ellos afirmaba que los alumnos del PEB “se han adaptado perfectamente al IES” (a diferencia de otros alumnos).

Uno de los directores indicaba que la transición se hacía más dura cuando los horarios no facilitaban la coordinación; otro afirmaba que este proceso era difícil, dado que los alumnos debían ajustarse al nuevo contexto de un centro en el que el “programa British” solo era uno de los numerosos programas en marcha, y en el que había “diferentes exigencias de comportamiento en el aula”. Algunos de los encuestados que calificaban la transición de fácil mencionaban, no obstante, algunas cuestiones relacionadas con el ajuste de los alumnos a la nueva situación. Uno hablaba de tensiones entre los alumnos, pero los achacaba en parte a la “adolescencia incipiente”. Otro afirmaba que la integración se alcanzaba a principio del curso: “se integran totalmente al final del 1er trimestre”. Otro más comentaba que los alumnos debían adaptarse a un ritmo de trabajo y un nivel de dificultad diferentes, pero aun así calificaba la transición de “fluida”, en general. Otro mencionaba algunos problemas ocurridos en el pasado con alumnos que habían continuado en el PEB a pesar de los consejos de sus profesores de Primaria, y que habían abandonado finalmente el programa en 1º de ESO, pero concluía diciendo que ya no había “ningún problema de adaptación”.

La coordinación se hacía efectiva mediante diversos mecanismos como las reuniones periódicas, por ejemplo. Algunos encuestados entraban en detalles sobre otros procedimientos, como los intercambios de visitas entre alumnos de Primaria y Secundaria, o las unidades de transición que se habían diseñado para el paso de los alumnos de una a otra etapa (en uno de los casos, por ejemplo, se solicitaba a los alumnos que siguieran un programa de lecturas durante las vacaciones de verano).

Alumnos de incorporación tardía

Dos de los 12 directores de IES encuestados afirmaban no haber recibido ninguno de estos alumnos en su centro. Los demás no lo consideraban como un problema significativo,

y en general no mencionaban grandes dificultades al respecto. La integración efectiva de estos alumnos solía atribuirse a la insistencia en que los alumnos tuvieran un buen nivel de inglés previo, así como al buen nivel y motivación de los propios alumnos. Tres de los encuestados mencionaban la existencia de un test de nivel de inglés que funcionaba como filtro.

En dos encuestas se mencionaban las dificultades de los alumnos recién llegados para comprender el inglés hablado durante el primer trimestre. En otra se hablaba sobre dos abandonos en 2º de ESO, aparentemente debido a que los alumnos echaban en falta a su grupo de amigos previo. Estas mismas encuestas mencionaban a dos alumnos inmigrantes con buen nivel de inglés que habían tratado de incorporarse al PEB recientemente, con distintos resultados: mientras uno se había integrado sin dificultad, el otro había acabado por abandonarlo (posiblemente debido a factores sociales más que lingüísticos).

Uno de los directores afirmó que la integración era fácil porque los recién llegados “han demostrado ser mejores que la mayoría de aquellos alumnos provenientes del programa”. Otro atribuía las integraciones exitosas a un factor distinto: “Se han integrado perfectamente en todos los casos al existir un clima abierto y tolerante”.

Abandonos del PEB por parte de los alumnos

Todos los directores encuestados afirmaban que los casos de abandono eran escasos, pero solo dos cuantificaban esa afirmación: uno los situaba en uno o dos cada año, mientras que el otro hablaba de seis o siete en unos cuatro años.

La mayor parte de los encuestados consideraba que los abandonos de alumnos no podían achacarse a factores específicos del PEB, y mencionaban asuntos como la falta de motivación, de esfuerzo, de organización o de hábito de estudio. Según estos comentarios, algunos alumnos carecían de la capacidad necesaria para enfrentarse al currículo de Secundaria; en dos de estos casos, los alumnos o sus padres habían decidido ignorar los consejos del centro de Primaria de que no siguieran con el programa.

Los demás encuestados opinaban que los abandonos se daban cuando los alumnos no eran capaces de manejar en inglés las asignaturas más numerosas y los contenidos más exigentes propios del currículo de Secundaria.

En una encuesta se mencionaba el caso de dos alumnos que, habiéndolo aprobado todo, se habían retirado del Programa “porque no se encontraban a gusto”; sin embargo, no se explicaba esta afirmación.

Factores de alcance nacional

No todos los encuestados aportaron comentarios sobre la lista de cinco factores que se les ofrecía, aunque diez de ellos mencionaban la *Orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado* y/o los cursos.

Los diez comentarios sobre las *Orientaciones* coincidían en que era usada (frecuentemente), y siete de ellos la calificaban de (muy) útil.

Los comentarios sobre los cursos eran muy elogiosos, y las diez respuestas indicaban de uno u otro modo que resultaban (muy) útiles. En algunas encuestas se solicitaba que fue-

PEB. INFORME DE LA EVALUACIÓN

ran más abundantes: un encuestado señalaba la necesidad de que todos los profesores que se integraran en el PEB recibieran formación específica; otro abogaba por la extensión de los cursos a toda la plantilla docente del programa, afirmando que algunos de los profesores de su centro no recibían formación desde su llegada al PEB cuatro años antes. Este mismo director de centro sugería la conveniencia de celebrar un encuentro nacional de directores de IES y coordinadores del PEB.

Cinco de los directores mencionaban los proyectos, y tres de ellos habían participado en alguno con su centro.

Sobre la revista se hicieron cuatro comentarios. Un encuestado afirmaba que en su centro se usaba mucho; dos, que se usaba un poco; y uno, que apenas se usaba.

La página web apareció en cinco respuestas. Una afirmaba que en su centro se usaba mucho, otra que se usaba raramente, y las tres restantes la calificaban de poco relevante para los IES.

Otros factores

Tres directores se abstuvieron de contestar a este punto. Los comentarios efectuados por los demás tocaban los temas siguientes:

- Quejas por el escaso apoyo de las administraciones regionales.
- Falta de regulación para los centros del PEB.
- La zonificación educativa restringe el acceso al PEB para algunos alumnos.
- Necesidad de mantener el número de AC.
- Conveniencia de regular los contratos de los AL.
- Necesidad de formación continua en nuevas tecnologías.
- Necesidad de más formación continua en la localidad donde se encuentra el centro.
- La enseñanza con el inglés como lengua vehicular repercute en otros departamentos del centro.
- El éxito del PEB es posible gracias al excepcional compromiso de los docentes para con su labor.

Resultados relacionados con el Objetivo 4

El principal propósito que subyacía al Objetivo 4 era recolectar información sobre el contexto, que pudiera analizarse de manera paralela a la información de contexto proporcionada por los directores de CEIP en el Estudio 14.

Número de alumnos por centro

- El número de alumnos va desde 500 hasta 1099, aunque la mayoría se sitúan en la franja de 500-700 alumnos.

Porcentaje de alumnos por centro con una lengua materna distinta del español

- En la mayor parte de los centros, entre un 1% y un 9% del total de alumnos tiene una lengua materna diferente del español.

Porcentaje de alumnos por centro con necesidades educativas especiales

- En la mayor parte de los centros, entre un 1% y un 4% de los alumnos presentan necesidades educativas especiales.

Estimación de los directores sobre el entorno socioeconómico de los alumnos de su centro

- Los alumnos procedentes de entornos socioeconómicos desfavorecidos suponen un porcentaje relativamente equivalente en casi todos los centros, del 5% al 30%. Sin embargo, en uno de los centros el porcentaje es mucho más elevado: 50-54%. En cuanto a los alumnos procedentes de entornos socioeconómicos privilegiados, se distribuyen de manera bastante uniforme, con un porcentaje que oscila entre el 6% y el 24% dependiendo de los centros.

Porcentaje de los alumnos que participan en el PEB por curso

- La mayor diferencia entre los CEIP y los IES en lo que al PEB respecta es que, en los centros de Primaria, la aplicación del PEB cubre a todo el centro, mientras que los de Secundaria acogen tanto a alumnos del PEB como a otros ajenos al programa.
- El porcentaje de alumnos PEB en 1º de ESO es del 5-9% en uno de los centros, mientras que en los otros va del 20% al 45%. A partir de 2º la participación en el PEB disminuye un tanto, aunque no queda claro si esto se debe a una mayor tasa de abandono o al hecho de que los IES, que han llegado al programa bilingüe mucho más tarde que los CEIP, están en ocasiones consolidando aún sus grupos de alumnos mayores. En cualquier caso, en uno de los centros, los alumnos de 4º de ESO integrados en el PEB solo suponen un 4% del total de alumnos del curso, mientras que en los restantes este porcentaje oscila entre el 15% y el 35%.

Número de centros con abandonos de alumnos

- Las encuestas no revelan un porcentaje significativo de abandonos, salvo en un centro en el que la tasa de abandono en 1º de ESO ha sido del 25-29%. Otro centro presenta una tasa de abandono de 15-19% en 2º de ESO. En los restantes, los abandonos se limitan al 10% o menos en todos los cursos.

Número de centros que acogen nuevos alumnos en el PEB

- Las encuestas revelan que algunos centros han recibido cantidades significativas de nuevas solicitudes de matrícula. En 1º de ESO hay dos centros que han recibido un 35-39% de nuevos alumnos en el PEB, y otro centro se sitúa en la franja 30-34%; en 2º de ESO, hay un centro con un 35-39%; otro presenta un porcentaje similar para 3º de ESO; y otro más repite el porcentaje en 4º de ESO. Además de esto, en cuatro centros se ha dado una recepción de nuevos alumnos de 5-14% en 1º de ESO, y otros tres presentan un porcentaje de 5-14% en 2º de ESO.

Tiempo semanal dedicado a cada asignatura en inglés

- El tiempo dedicado a la **Lengua Inglesa** va de los 150 a los más de 360 minutos, aunque la mayoría de los centros le dedican de 240 a 300. Esta cantidad es relativamente estable en todos los cursos, desde 1º hasta 4º de ESO.

- A cursar **Historia, Geografía y Ciencias** se dedica un total agregado de 150 a 330 minutos a la semana. La mayor parte de los centros se sitúa entre los 150 y los 240, excepto en 4º de ESO, donde se dan varios ejemplos de 300 a 360 minutos a la semana.
- Los encuestados también mencionan **otras asignaturas**: Tecnología, Matemáticas, Música, Arte, Ética, Educación Física, Informática, Procesos de Comunicación y Técnicas de Estudio. Algunas de estas materias se imparten en inglés en algunos centros, y sus minutos semanales oscilan entre 120 y 201 (salvo en la asignatura de Técnicas de Estudio, presente solo en uno de los centros, con un tiempo semanal de 60 minutos para 4º de ESO).

Composición de la plantilla de los centros

- Los asesores lingüísticos (AL) están mucho menos generalizados en los IES que en los CEIP; los encuestados solo mencionan la presencia de dos AL en uno de los centros y uno en otro centro.
- En cuanto a funcionarios con plaza fija, dos de los centros tienen tres en plantilla; tres centros tienen cuatro; un centro tiene seis; tres centros tienen siete; y un centro tiene diez.
- Para funcionarios sin plaza fija, la cantidad en plantilla es la siguiente: cinco centros tienen dos; tres centros tienen tres; uno tiene seis; y otro tiene nueve.
- En el caso de los auxiliares de conversación (AC), abundan más en los IES que en los CEIP: tres centros tienen 1 o 0,5; dos centros tienen tres; y otros dos tienen cuatro.

Centros hermanados con otros centros en países de habla inglesa

- Seis de los encuestados mencionan la existencia de una relación asociativa con centros educativos de países anglófonos.

Centros que participaron en intercambios durante el curso 2008/09

- En dos de los centros se ha dado un intercambio de profesores; en otros dos, de alumnos; y en cinco ha habido intercambio de correspondencia o materiales.

Conclusiones: Percepciones de los directores de IES

El **Estudio 15** está dedicado a analizar las percepciones de los directores de centros de Secundaria. Como en el caso de los directores de CEIP, la visión general que estos profesionales tienen del PEB durante la etapa de ESO es claramente positiva. Los aspectos que consideran como más beneficiosos para los alumnos son: “dominio del inglés”, “preparación para los futuros estudios” y “desarrollo de conocimientos y capacidades que ayudarán a los alumnos cuando entren en el mercado de trabajo”. Al igual que los directores de CEIP, los de IES muestran ciertas reservas acerca de la influencia del PEB sobre el dominio del español de los alumnos y sobre su conocimiento del estado español. En cuanto a los factores

de alcance nacional, los más apreciados son las *Orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado* y los cursos/jornadas. De la revista y la página web se dice que necesitan una renovación. En las encuestas aparecen algunas expresiones de preocupación por la percepción de que las autoridades autonómicas no están apoyando debidamente al PEB. La transición de Primaria a Secundaria se percibe en general como exitosa, a pesar de las dificultades que pueden surgir (por ejemplo, relacionadas con los horarios, o con el reto que supone para los alumnos del PEB encajar en una cultura escolar con alumnos ajenos al programa, después de haber estudiado en un CEIP completamente integrado en el PEB). Las “incorporaciones tardías” en el PEB (esto es, los alumnos que se integran en el PEB durante la ESO sin haberlo cursado en Primaria) no se perciben como un problema, en general.

ESTUDIO 16:

CUESTIONES RELACIONADAS CON LA GESTIÓN DEL PEB

Al recoger los datos relevantes para la consecución del Objetivo 1 (“Buenas prácticas”), el equipo evaluador se centró en las prácticas lectivas existentes dentro de las aulas. No obstante, mientras se obtenían estos datos, fue posible observar y registrar diversos aspectos de la gestión de los centros escolares, entre ellos algunos que se pueden calificar de buenas prácticas. Los aspectos mencionados en el presente estudio no surgen de un análisis aislado sobre las “buenas prácticas en la gestión”, sino que se han ido detectando mientras se obtenía información para otros estudios (especialmente, aunque no de forma exclusiva, para los Estudios 13 y 14 sobre las opiniones de los directores de CEIP e IES, respectivamente).

El presente comentario se estructura en dos secciones:

- La primera trata sobre los asuntos de gestión que se mencionaron a lo largo de diversas conversaciones con directores y miembros del equipo directivo de varios centros. Algunos de estos asuntos son complejos y no poseen una solución clara, por ello, los presentamos como temas para el debate y no como recomendaciones directas sobre formas de proceder.
- La segunda contiene algunos ejemplos de acciones que tanto el equipo evaluador como los equipos directivos de los centros consideran como buenas prácticas, por sus efectos beneficiosos para el PEB.

Asuntos de gestión mencionados por los directores de los centros: ejemplos

El equipo evaluador entrevistó a todos los directores y jefes de estudios de los centros al iniciar la serie de visitas. Durante el resto de visitas, se produjeron numerosas conversaciones informales muy fructíferas entre los miembros del equipo y los profesionales citados anteriormente.

PEB. INFORME DE LA EVALUACIÓN

Estas conversaciones proporcionaron al equipo pistas muy valiosas sobre algunos asuntos fundamentales de la gestión y organización del PEB en los centros. Si bien no podemos suponer que estos asuntos se dan en todos los centros, sí se puede afirmar que el conjunto de observaciones recogidas es razonablemente homogéneo. Así, es muy posible que las cuestiones que comentamos a continuación proporcionen puntos de reflexión importantes para cualquiera que tenga que iniciar o sostener el programa PEB (u otro similar) en su centro.

CEIP

En los centros de Primaria, las cuestiones giraban principalmente en torno a la plantilla. Todos los entrevistados eran conscientes de la importancia de contar con docentes que fueran hablantes nativos o muy competentes del inglés, y por lo tanto dedicaban muchos esfuerzos a determinar la forma más efectiva y eficiente de emplear este recurso. Se planteaban cuestiones como las siguientes:

- ¿Deben estos profesores repartirse equitativamente entre la etapa de Infantil y los tres ciclos de Primaria, o es mejor concentrarlos en determinados grupos de edad?
- ¿Deben ir avanzando con las promociones, o impartir clase siempre a los mismos niveles?
- En momentos del horario en los que hay dos profesores disponibles para un solo grupo, ¿deben impartir clase conjuntamente, o deben repartir a los alumnos en dos subgrupos (uno más adelantado y otro menos) y alternarse para impartir clase a cada uno de ellos?
- Si el tutor de un curso es poco competente en inglés, ¿cómo se puede lograr que mejore gradualmente su competencia de forma que se involucre de forma activa en la enseñanza en este idioma?
- ¿Cómo pueden utilizarse los recursos de plantilla para apoyar a los alumnos que tengan dificultades significativas de aprendizaje, o que se hayan integrado en el PEB a mitad de Primaria sin un nivel adecuado de inglés?
- En vista de los recortes de plantilla que han limitado la disponibilidad de asesores lingüísticos (AL), ¿qué tipo de ajustes deben hacerse a las antiguas prácticas para optimizar su efectividad?
- ¿Cómo puede asegurarse la continuidad organizativa y docente si los profesores clave (como los AL) tienen contratos temporales o son funcionarios sin plaza fija, y por lo tanto no tienen asegurada la plaza en el mismo centro al año siguiente?

IES

Los IES difieren de los CEIP en su estructura y organización, ya que en ellos la mayor parte de los docentes están especializados en una asignatura. Sin embargo, las consideraciones sobre la plantilla se repiten en ambos centros, con temas recurrentes como la utilización de los asesores lingüísticos (AL) en los centros que disponen de ellos y los auxiliares de conversación (AC).

Tanto en los CEIP como en los IES, la dirección del centro debe prestar especial atención a los miembros de la plantilla no integrados en el PEB para mantener su buena voluntad y su motivación (que a veces se ven afectadas porque los cursos y grupos con los que trabajan pueden variar a consecuencia de la necesidad de impartir de un 40 a un 50% del currículo en inglés).

Los IES tienen promociones de alumnos del PEB, pero no son “centros bilingües” en la misma medida en que lo son los CEIP (donde el PEB se aplica prácticamente en todo el centro). De hecho, en algunos IES la promoción integrada en el PEB es una (pequeña) minoría. Esto plantea cuestiones curriculares y organizativas como las siguientes:

- ¿Deben funcionar los alumnos del PEB como un grupo independiente incluso en aquellas asignaturas que se imparten en español?
- ¿O deben repartirse entre los demás grupos para cursar las asignaturas impartidas en español, especialmente la Lengua Española y las Matemáticas?

Ambas soluciones presentan ventajas: la primera, por ejemplo, puede hacer más fácil la organización de los cursos (e incluso puede llegar a ser inevitable debido a los condicionamientos del horario), mientras que la segunda puede fomentar la integración social de los alumnos del PEB en el centro.

En algunos centros, hay una proporción significativa de alumnos que se integran en el PEB al empezar la educación Secundaria (10-35%). En estos casos, los centros se limitan a aceptar su matriculación, siempre y cuando posean un nivel de inglés suficiente para cursar asignaturas curriculares en esta lengua. Sin embargo, la experiencia lectiva de estos alumnos es diferente en muchos aspectos a la de los alumnos procedentes del PEB en Primaria, y este es un factor que los docentes han de tener en cuenta.

Los alumnos de 4º de ESO tienen la posibilidad de presentarse a los exámenes IGCSE (véanse los comentarios sobre el Estudio 9) para una o más asignaturas. Sin embargo, el número de alumnos que se presentan a estas pruebas varía mucho entre los centros, en parte porque las tasas de examen deben ser abonadas por los padres de los alumnos. Dadas las diferencias entre el temario de los exámenes IGCSE y el de la ESO, en ocasiones los profesores se ven obligados a hacer adaptaciones que no deben aplicarse necesariamente a todos los alumnos de la clase.

El Bachillerato no forma parte del PEB, ya que este solo se extiende hasta el final de la educación obligatoria. Sin embargo, muchos directores de centros afirman que los padres de los alumnos les preguntan a menudo por qué no se extiende la experiencia del PEB más allá de 4º de ESO.

Algunos ejemplos de buenas prácticas de gestión

A continuación, se enumeran algunos ejemplos de lo que parecen ser buenas prácticas por el efecto beneficioso que ejercen en la motivación y el desempeño de los docentes y/o alumnos:

- Fomento de la **enseñanza en equipo**, esto es, con grupos de profesores que colaboran para diseñar las clases e impartirlas, proporcionar apoyo individual a algunos alumnos y supervisar los progresos de estos.

- **Reuniones semanales de los docentes** que imparten una determinada asignatura (por ejemplo, Lengua Inglesa) o conjunto de asignaturas, con el fin de desarrollar un enfoque coordinado, compartir ideas y experiencias e involucrarse en una planificación conjunta.
- **Participación en proyectos de alcance local o autonómico** sobre temas como, por ejemplo, fomentar en todo el centro el uso adecuado de las nuevas tecnologías.
- Desarrollar la **página web del centro** convirtiéndola en una herramienta útil e informativa para la plantilla docente y los alumnos, así como para los habitantes de la localidad y para los centros asociados de otros países.
- Fomentar vínculos estables con **centros asociados** en países anglófonos, esto es, ir más allá de un simple hermanamiento de centros con valor puramente simbólico, y fomentar que los profesores y alumnos entablen un intercambio cultural genuino.
- **Adaptar el currículo** para ajustarlo a los alumnos con necesidades educativas especiales, sin perder la esencia de una buena educación bilingüe.
- Fomentar **el debate, la planificación conjunta y las visitas recíprocas** entre la plantilla docente de los CEIP y la de sus IES asociados con el fin de facilitar la transición de los alumnos.
- Organizar la plantilla de manera que los grupos puedan dividirse ocasionalmente en dos con el fin de ofrecer **apoyo docente más centrado y especializado**.
- Promover de forma imaginativa los **vínculos curriculares** entre áreas como la Educación Artística y las Ciencias.
- Asegurarse –por medio de carteles, símbolos, imágenes, gráficos, etc.– de que el **perfil visual del centro** muestra claramente que este imparte educación bilingüe y que se enorgullece de ello.
- Desarrollar el uso de la **evaluación formativa** para apoyar de manera más efectiva el aprendizaje.
- Adoptar un enfoque “de abajo arriba” a la planificación, la implementación del programa y la evaluación, en el que **se consulte regularmente y se promueva la participación de los docentes** en la toma de decisiones.

Conclusión: Cuestiones relacionadas con la gestión

El **Estudio 16** no se basa en un ejercicio específico de recolección de datos: los datos de los que parte se fueron recopilando durante la recogida de datos del resto de estudios. A lo largo de este proceso se detectaron diversos aspectos relevantes que merecen la atención de los equipos directivos de los CEIP, y otros igualmente relevantes para los IES. Además, se identificó un conjunto de buenas prácticas, realizadas por iniciativa o con la colaboración de los equipos directivos de los centros, que apoyan diversos aspectos de la implementación del PEB. El **Estudio 16** reúne todos esos ejemplos y los resume brevemente.

Retos y resultados

Al poner en marcha el PEB, se planteó una iniciativa que debía ser muy diferente del modelo predominante de enseñanza de idiomas en la escuela española; sus aspectos clave se han expuesto ya en el capítulo introductorio del presente informe. A la hora de emitir un juicio acerca de su efectividad, años después de su inicio, es importante tener en cuenta los dos grandes retos a los que el programa se enfrentaba:

- En primer lugar, el de implantar con éxito en un conjunto amplio de centros públicos con contextos socioeconómicos muy variados.
- En segundo, el de tener éxito en un entorno social en el que (como muestran claramente los datos recogidos para la evaluación) los alumnos apenas usan el inglés en su vida diaria fuera del centro lectivo. Esto hace que el reto del PEB sea diferente al de programas bilingües en otros países como Dinamarca, Finlandia, Holanda, Noruega o Suecia, donde la sociedad, en general, está mucho más expuesta a la lengua inglesa.

Los datos recogidos para elaborar los 16 estudios muestran claramente que el Programa ha alcanzado un éxito considerable en las tres áreas investigadas durante la evaluación: **desempeño y logros, buenas prácticas y percepciones**. Cada uno de los 16 estudios tiene una sección de conclusiones que no repetiremos aquí; no obstante, remitimos al lector a esas secciones si desea hacerse una idea general de lo que ha conseguido hasta ahora el programa.

Al dirigirse a centros públicos sobre la base de un enfoque integral de centro, el PEB estatal ha sido tan radical como innovador. Así, despoja a la educación bilingüe temprana (EBT) de todas las connotaciones de privilegio socioeconómico que tenía tradicionalmente, y proyecta la EBT como un fenómeno de alcance nacional aplicado en un gran número de centros, en vez de como una cuestión minoritaria y privilegiada.

El equipo evaluador no tiene ninguna duda de que esta importante innovación ha recibido un claro apoyo en el ámbito nacional, y de que la plantilla de los centros aprecia este apoyo, simbolizado especialmente por tres aspectos: las *Orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado*, los cursos y jornadas de formación continua, y la provisión de profesores supernumerarios (esto último, especialmente en los CEIP).

Logros

En lo que respecta al **desempeño y logros** de los alumnos, el equipo evaluador usó tres fuentes de información: la observación detallada y el análisis del comportamiento de los alumnos durante las clases; el análisis de su desempeño en varias tareas especiales llevadas a cabo en el centro; y su rendimiento en un examen internacional de prestigio reconocido.

Sumando la información obtenida de las tres fuentes, emerge una imagen claramente positiva del programa, que nos lleva a concluir que los alumnos se están beneficiando mucho de la educación bilingüe que reciben. Así, están alcanzando unos niveles de desempeño muy estimables tanto en su aprendizaje diario (Estudios 1 y 3) como en su inglés hablado (Estudio 6), su inglés escrito (Estudio 7), su español escrito (Estudio 8) y sus resultados en los exámenes IGCSE (Estudio 9). Su progreso en los IGCSE fue especialmente notable en 2009, un año en el que subieron tanto el número de alumnos presentados como sus calificaciones, y en el que algunos de los alumnos (cuya lengua materna era el español) superaron con éxito el examen de Inglés 1 (diseñado para hablantes nativos del inglés). Los resultados en los exámenes IGCSE también muestran claramente el avance de los alumnos en asignaturas como Historia, Geografía o Biología –de todas las cuales se examinaron en inglés–, y su alto rendimiento en el examen de Español 1 (para hablantes nativos de español).

Buenas prácticas

En cuanto a las **buenas prácticas**, los Estudios del 1 al 5 ejemplifican extensa y detalladamente el amplio abanico de prácticas que los profesores más eficaces de Primaria y Secundaria utilizan en sus clases. Estas buenas prácticas se distribuyen en dos grandes categorías: las buenas prácticas generales y las directamente centradas en el lenguaje. Las secciones finales de los Estudios 2 y 4 enumeran los casos concretos de buenas prácticas que se dieron en las sesiones lectivas observadas.

El presente informe no asevera que fueran esas buenas prácticas las “causantes” del impresionante desempeño de los alumnos, ya que esta investigación no se diseñó para identificar relaciones de causa-efecto. Así, el enfoque del equipo evaluador no ha consistido en crear un concepto teórico de “buena práctica” para tratar de determinar sus efectos. Antes bien, el enfoque adoptado ha sido el opuesto: comenzar con la noción de lo que constituye un buen desempeño lectivo por parte de los alumnos del PEB, para considerar a continuación las prácticas asociadas con este. Esa es la razón de que en el Estudio 1 se describa el buen desempeño de los alumnos de 5º y 6º de Primaria; a continuación, en el Estudio 2, las prácticas asociadas con este desempeño; en el Estudio 3, el buen desempeño en 2º de Secundaria; y en el Estudio 4, las prácticas asociadas con ese desempeño.

Percepciones

Para analizar las **percepciones**, el equipo evaluador ha obtenido testimonios de los principales grupos involucrados en el PEB: los alumnos (de 6º de Primaria y 2º de Secundaria);

los padres de alumnos de esos mismos centros y cursos; los profesores de Primaria; los profesores de Secundaria; los directores de CEIP; y los directores de IES. Todos estos colectivos perciben el PEB en términos fuertemente positivos; las opiniones negativas surgen solo de una pequeña minoría y se refieren únicamente a algunos aspectos concretos. En general, todos los implicados consideran que el PEB beneficia no solo a los alumnos, sino también a los profesores y los centros educativos, en aspectos muy diversos que quedan reflejados en el presente informe.

Temas de reflexión para un futuro desarrollo

Dados los importantes retos a los que se ha enfrentado el PEB y a los cuales nos hemos referido anteriormente, sería poco razonable pensar que todo funciona a la perfección. Así, el equipo evaluador ha identificado un pequeño conjunto de **temas de reflexión para un futuro desarrollo** que pueden ser de interés para el Ministerio de Educación y el British Council:

- Parece haber un cierto problema de **sostenibilidad**, ya que entre los costes de implementar el PEB se cuenta una provisión sustancial de asesores lingüísticos o AL (docentes supernumerarios nativos del inglés o con un nivel similar), especialmente en los CEIP. La presencia de este tipo de apoyo docente ha sido muy apreciada por todos los encuestados, por lo que cobra mucha importancia la cuestión de si se mantendrá en el futuro o se diseñará alguna otra medida que supla esta necesidad.
- Otra cuestión difícil son los **alumnos de menor rendimiento**. Los datos recogidos en este informe muestran que hasta un 90% de los alumnos gozan de una experiencia educativa satisfactoria o altamente satisfactoria en el PEB, lo cual supone un verdadero logro. No obstante, dado que una de las principales características del programa es su compromiso de involucrar a todos los componentes de los centros, sería recomendable realizar una reflexión sobre cómo ayudar a los alumnos de menor rendimiento para que se beneficien del PEB más de lo que hacen ahora.
- También merece la pena reflexionar sobre la **relevancia para los centros de Secundaria** de los contenidos actuales de la revista y la página web del PEB. Estos dos recursos parecen atender más las necesidades de los centros de Primaria, algo comprensible dado que estos centros llevan muchos más años integrados en el PEB que cualquiera de los IES. Al equipo evaluador le consta que ya se han empezado a tomar medidas para solucionar esta carencia.
- Por último, debemos mencionar el tema de la **accesibilidad de las nuevas tecnologías**, un tema relevante porque el uso de estas era uno de los objetivos establecidos para el PEB. Durante las fases iniciales de la evaluación, el uso significativo de las nuevas tecnologías que se detectó era limitado. Posteriormente se han observado señales alentadoras, pero aún queda mucho por hacer. Así, parece más que razonable llevar a cabo una reflexión sobre los modos y medios de usar las nuevas tecnologías con el fin de ayudar a los docentes a localizar, adaptar y compartir materiales e ideas que utilizar con sus alumnos.

Factores asociados con los buenos resultados del PEB

Al recoger datos y elaborar conclusiones, el equipo se ha visto inevitablemente arrastrado hacia una visión de los **factores que podrían explicar el éxito indudable obtenido por el PEB**. Como ya se ha indicado, el estudio de evaluación no se diseñó para identificar vínculos de causa-efecto, por lo que el equipo evaluador no puede emitir afirmaciones como que los Factores X, Y y Z “causaron” los resultados positivos A, B y C.

No obstante, aunque no podemos aseverar la existencia de una relación causa-efecto, las reflexiones efectuadas a partir de los datos recogidos nos llevan a identificar un cierto número de factores que pueden haber contribuido al buen resultado del programa. Estos factores parecen agruparse en cuatro grupos: **factores sociales**, presentes en toda la sociedad española; **factores de recursos**, esto es, dependientes de recursos específicos proporcionados por el sistema educativo, ya sea en el nivel nacional, autonómico o de centro; **factores de proceso**, esto es, de docencia y aprendizaje, gestión, asesoramiento y evaluación; y **factores personales**.

Factores sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Voluntad política de implantar este tipo de educación; esta buena disposición lleva 15 años vigente y no se ha modificado con los cambios de gobierno. • Interés y demanda de los padres. • Opinión generalizada de que el inglés, como lengua global, es importante para la ciudadanía internacional de los jóvenes españoles.
Factores de recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Comienzo temprano (en ocasiones, a los 3 años). • Proporción significativa del horario lectivo destinada a la enseñanza en inglés (40%). • Programa encabezado conjuntamente en el ámbito nacional por el Ministerio de Educación y el British Council. • Presencia de profesores supernumerarios competentes en inglés. • Apoyo de la Orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado para el PEB. • Cursos muy valorados de formación continua para docentes. • Participación de los alumnos en un examen internacional de prestigio reconocido a los 16 años.
Factores de proceso	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias docentes de carácter general. • Estrategias de carácter lingüístico que cubren gramática, vocabulario y construcción del discurso propio de diversas asignaturas. • Creación de una atmósfera de comunidad en el aula que fomenta la cooperación entre los alumnos. • Actividades que suponen retos cognitivos para los alumnos, al integrar sus conocimientos de asignaturas diversas. • Uso de la evaluación como apoyo del aprendizaje. • Enfoque de la gestión de los centros basado en la consulta y la colaboración entre colegas docentes.

Factores individuales de grupo

- Numerosos ejemplos de dedicación y compromiso hacia el Programa por parte de la plantilla de los centros.
- Voluntad de los alumnos para ponerse a la altura del considerable esfuerzo cognitivo, social y emocional que supone recibir educación durante períodos sustanciales de tiempo en una lengua vehicular distinta de la propia.

Los datos recogidos durante la evaluación sugieren que todos los factores expuestos han contribuido al éxito del PEB estatal. Es imposible que el éxito del programa pueda atribuirse a un factor aislado.

Para concluir este informe, consideramos adecuado hacer una advertencia sobre la interpretación de los resultados realizados: la presente evaluación no se concibió como una comparación de los méritos o deméritos del PEB respecto del sistema educativo convencional existente en España, ni respecto de otros programas de educación bilingüe de España u otros países. Lo que se pretendía era centrarse en el propio fenómeno del PEB, y el equipo considera que los 16 estudios realizados han servido para obtener información abundante y relevante para este propósito.

Futuras investigaciones

También consideramos adecuado subrayar que el estudio aquí comentado ha sido una **evaluación**. Existen muchos **otros tipos de investigación** a mayores de este, y el equipo evaluador considera que estos otros métodos pueden arrojar aún mucha luz sobre la educación bilingüe (tanto la del PEB como la de otras experiencias existentes en España u otros países). En el curso de la evaluación, fueron apareciendo numerosos temas concretos que merecerían ser investigados, tal vez por estudiantes de doctorado, por investigadores universitarios o incluso por los propios docentes.

Ofrecemos algunos ejemplos de estos temas:

- Alumnos de menor rendimiento (el 10% que, según los resultados de la evaluación, están experimentando dificultades para seguir el PEB en su forma actual); se trataría de investigar sobre la manera de facilitarles una experiencia en el PEB más exitosa y enriquecedora.
- Variables de los alumnos –tales como estatus socioeconómico, primera lengua (si es diferente del español como lengua oficial), confianza en sí mismos, filiación grupal, aspectos étnicos y culturales, localización geográfica, motivación, estrategias–, con vistas a asociarlas, si es posible, con factores como resultados en los exámenes, competencia intercultural o ciudadanía.
- Variables de los profesores, tales como estrategias docentes generales, estrategias de índole lingüística, evaluación al servicio del aprendizaje, diferenciación de las instrucciones dependiendo del interés y necesidades de los alumnos, utilización de modos mixtos de enseñanza (por ejemplo, español-inglés), creación de una atmósfera colaborativa en el aula.

PEB. INFORME DE LA EVALUACIÓN

- Formas de lograr que los alumnos del PEB gocen de una mayor exposición al inglés y se relacionen con hablantes de esta lengua distintos de sus profesores (de quienes dependen enormemente para estos fines, como muestran los resultados de esta investigación), y medidas para permitirles usar las nuevas tecnologías (Internet, materiales grabados) en estos procesos.
- Revisión del papel de los AL con el fin de diseñar, poner a prueba y evaluar un sistema en el que asesoren y tutelen a los profesores del PEB.

Además de los citados, podríamos mencionar muchos otros temas de parecida relevancia. Esto demuestra el gran potencial de la educación bilingüe para los investigadores, a medida que más y más países empiezan a verla como un modelo educativo digno de atención por su capacidad de ofrecer a los jóvenes una educación que les prepare para ser ciudadanos, tanto de su país de origen como de un mundo global.

EQUIPO INVESTIGADOR

Doctor Alan Dobson

Tras su experiencia como profesor de idiomas, Alan Dobson pasó a formar parte del Cuerpo de inspectores (HMI) de enseñanza de idiomas en el Reino Unido, actividad que desempeñó hasta 2002. Desde entonces trabaja como consultor externo especializado en educación, y como tal ha colaborado con diversos organismos públicos del Reino Unido y otros países en la evaluación de proyectos lingüísticos en centros escolares y en proyectos de formación del profesorado.

Alan Dobson es colaborador del Consejo de Europa desde hace casi veinte años, y en 2008 fue elegido Presidente de la Junta Directiva del Centro Europeo para las Lenguas Modernas (CELM), dependiente del Consejo de Europa. Además, ha participado en diversos proyectos de la Unión Europea y fue el representante británico en el Grupo de Expertos en Lenguas de la UE de 2002 a 2008.

En sus años de estudiante universitario, Alan Dobson estudió en Madrid durante varios meses en la Facultad de Filosofía y Letras, y desde entonces visita España regularmente. Recientemente ha sido invitado a impartir ponencias en español en congresos organizados por instituciones tales como la Universidad Complutense, la Junta de Andalucía o los Ministerios de Educación de España y Chile. Por otra parte, lleva más de cuarenta años fomentando activamente la enseñanza del español en el Reino Unido, y es uno de los más antiguos “Amigos de la Consejería de Educación” en Londres.

En 2004, el CILT (The National Centre of Languages) le nombró “miembro del Comenius” en reconocimiento a su contribución al fomento de la enseñanza de idiomas en el Reino Unido. En 2010 fue elegido Presidente de la National Association of Language Advisers.

Doctora María Dolores Pérez Murillo

María Dolores Pérez Murillo posee una amplia experiencia en la enseñanza de idiomas y la formación del profesorado. Lleva diez años impartiendo clases en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, tanto a estudiantes de grado como de doctorado. Ha organizado tres talleres sobre educación bilingüe para profesores, y ha pronunciado ponencias sobre este tema en España y otros países europeos como Eslovaquia y el Reino Unido.

También ha cursado un máster en Lingüística Aplicada, y está doctorada en Educación Bilingüe por la Universidad de Lancaster (Reino Unido). Ha llevado a cabo diversos proyectos de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés como idioma extranjero y la educación bilingüe, tema al que también se refiere su tesis doctoral –un estudio de caso longitudinal sobre uno de los grupos de un centro educativo bilingüe situado en Londres–. En la actualidad pertenece al DIDACTEXT, un grupo de investigación sobre didáctica del texto de la Universidad Complutense.

Además de contribuir a la formación inicial de los docentes de Primaria y Secundaria, María Dolores Pérez Murillo ha participado activamente en el programa de formación investigadora titulado “Didácticas de las lenguas y las literaturas”, con el curso “Educación Bilingüe”. También se dedica a la supervisión de proyectos de investigación postdoctoral, como el DEA (Diploma de Estudios Avanzados), las clases en el Máster de Educación Secundaria y las tesis doctorales. Entre sus puntos de interés como investigadora se cuentan la interacción en las aulas bilingües y la formación bilingüe del profesorado.

Profesor Emérito Richard Johnstone

Richard Johnstone es el director del presente estudio de evaluación, además de profesor emérito de la Universidad de Stirling (Escocia). Durante muchos años ha sido director del CLIL escocés, el centro de información e investigación sobre la enseñanza de idiomas, un organismo dependiente de la administración escocesa. Posee una amplia trayectoria internacional como investigador y formador de docentes en la enseñanza de lenguas modernas durante la enseñanza Primaria, y es autor de dos estudios de investigación sobre estos temas que le fueron encargados por la Unión Europea. Además de esto, redactó por encargo del Consejo de Europa un documento sobre el factor de la edad en el aprendizaje de lenguas adicionales (en el que se determinaban las posibles ventajas o desventajas de comenzar a edad temprana), documento que ha sido publicado en la colección “Políticas Lingüísticas” del Consejo de Europa.

Lleva años coordinando numerosos proyectos de investigación, tanto en el ámbito nacional como en el internacional, sobre diferentes formas de educación bilingüe. Entre ellos podemos citar los siguientes: varios estudios de investigación sobre la enseñanza Primaria en gaélico y en francés dentro de Escocia; un estudio de viabilidad de la educación bilingüe temprana en Italia, organizado por iniciativa conjunta del British Council y el Ministerio de Educación italiano; un estudio de viabilidad semejante en Portugal; y un estudio exploratorio sobre la educación bilingüe encargado por la East Asia Network del British Council, que cubrió Indonesia, Corea del Sur, Tailandia y Vietnam.

De 1991 a 2010 ha escrito una reseña anual sobre investigación internacional en enseñanza de lenguas adicionales para la revista de investigación *Language Teaching*, publicada por Cambridge University Press. Los idiomas extranjeros que mejor domina son el francés y el alemán, y es un entusiasta estudiante de mandarín, cantonés y gaélico escocés.

