

# Evaluación comparada de la calidad normativa de los programas de enseñanza bilingüe en España. Evidencias y recomendaciones



Francisco López Rupérez, Xavier Gisbert da Cruz, Isabel García García, Virginia Vinuesa Benítez

1.ª Edición. Noviembre 2019.

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, sin permiso expreso y escrito de los titulares del *copyright*.

© Francisco López Rupérez, Xavier Gisbert da Cruz, Isabel García García, Virginia Vinuesa Benítez.

Edición: Universidad Camilo José Cela, Dykinson S.L., Asociación Enseñanza Bilingüe.

Diseño y maquetación: Isabel García García.

ISBN: 978-84-1324-431-0.

Depósito legal: M-35135-2019.

*Printed in Spain.* Impreso en España.

# Evaluación comparada de la calidad normativa de los programas de enseñanza bilingüe en España. Evidencias y recomendaciones

## Índice

Agradecimientos .....	5
1. Introducción .....	7
2. Marco conceptual y metodológico .....	11
2.1 El marco conceptual .....	11
2.2 El marco metodológico .....	13
3. Elaboración de la versión inicial de un cuestionario para la evaluación de la calidad normativa de los programas de enseñanza bilingüe.....	14
3.1 Bases normativas.....	14
3.2 Descripción del procedimiento de elaboración de fichas descriptivas .....	15
3.3 Descripción de los indicadores.....	17
3.3.1 En programas básicos .....	18
3.3.2 En programas complementarios.....	21
3.4 La versión inicial del cuestionario .....	22
4. Validación del cuestionario mediante un estudio Delphi .....	22
4.1 Metodología .....	23
4.1.1 La selección del panel de expertos.....	23
4.1.2 La información inicial .....	23
4.1.3 El <i>feedback</i> .....	24
4.1.4 Los niveles de importancia .....	24
4.1.5 El grado de consenso .....	24
4.1.6 El número de rondas realizadas .....	24
4.2 Resultados del procedimiento Delphi .....	25
4.2.1 Evolución cuantitativa del proceso .....	25
4.2.2 Niveles de importancia y grados de consenso .....	26
4.2.3 Otros elementos descriptivos .....	31
5. Criterios de calidad nucleares y suplementarios .....	37
5.1 Criterios de calidad nucleares .....	37
5.2 Criterios de calidad suplementarios .....	39

6. Una evaluación comparada de la calidad normativa de los programas de enseñanza bilingüe ...	41
6.1 Definición de un indicador de calidad de la normativa de los programas de enseñanza bilingüe .....	41
6.2 Resultados globales .....	42
6.3 Resultados por categorías .....	45
7. Discusión .....	49
7.1. En relación con el proceso Delphi .....	49
7.2 En relación con la puntuación global del indicador normalizado de calidad normativa .....	51
7.3 En relación con las puntuaciones parciales de calidad para los diferentes aspectos de la normativa..	52
7.4 En relación con los ítems suplementarios de calidad de los programas bilingües .....	54
7.5 Algunas limitaciones del estudio.....	56
8. Conclusiones y recomendaciones .....	58
8.1 Conclusiones.....	59
8.2 Recomendaciones .....	60
9. Referencias bibliográficas .....	61
Anexo .....	65

## Tablas

Tabla 1	Modelo de ficha descriptiva de los programas de enseñanza bilingüe en España .....	16
Tabla 2	Evolución del número de ítems del cuestionario a lo largo del proceso DELPHI .....	25
Tabla 3	Niveles de importancia y de consenso de los indicadores de calidad de los programas de enseñanza bilingüe en España validados por el grupo de expertos .....	26
Tabla 4	Resultados de la valoración de los indicadores de la calidad de los programas de enseñanza bilingüe en España, establecidos en la versión final del cuestionario, por grupo de expertos según su perfil.....	32
Tabla 5	Colección nuclear formada por los 35 ítems de evaluación de la calidad normativa y validada en el proceso Delphi .....	37
Tabla 6	Colección suplementaria de los 21 ítems generada por el panel de expertos y validada en el proceso Delphi .....	40
Tabla 7	Valoración ponderada de los ítems según la importancia media (M) atribuida por los expertos a la calidad normativa de los programas de enseñanza bilingüe, por administraciones educativas y dimensión del cuestionario .....	42
Tabla 8	Valores del Indicador de Calidad Normativa (ICN) por categorías y administraciones educativas .....	44
Tabla 9	Grado de consistencia de las distribuciones por categorías y con relación a la puntuación global del ICN .....	48

Tabla 10	Indicadores suplementarios y su relación con los indicadores considerados para la evaluación de la calidad normativa .....	54
Tabla A1	Cuestionario inicial.....	67
Tabla A2	Cuestionario de evaluación de los programas de enseñanza bilingüe en España .....	69
Tabla A3	Cuestionario para evaluar la calidad de la normativa sobre programas bilingües de las administraciones educativas .....	72
Tabla A4	Valoración de la presencia en todo (1), en nada (0) o en parte (0,5) de los rasgos de la normativa de las diferentes administraciones educativas sobre programas de enseñanza bilingüe que han sido especificados en los 35 ítems del cuestionario de evaluación de la calidad normativa .....	75
Tabla A5	Relación de expertos según su perfil de participación en este estudio .....	76

## Figuras

Figura 1	Distribución porcentual de los resultados de la valoración del total de los ítems sometidos a consideración en el proceso Delphi con arreglo a la escala utilizada agrupados por categorías.....	32
Figura 2	Resultados de la valoración de los indicadores de calidad de los programas de enseñanza bilingüe en España, establecidos en la versión final del cuestionario, por grupo de expertos según su perfil.....	36
Figura 3	Diagrama de frecuencias correspondientes al conjunto de los 56 ítems del cuestionario según el grupo de expertos y su valoración .....	36
Figura 4	Valores globales del Indicador de Calidad Normativa (ICN) por administraciones educativas .....	44
Figura 5	Valores de la categoría '1. Características generales del programa' del Indicador de Calidad Normativa (ICN), por administraciones educativas.....	45
Figura 6	Valores de la categoría '2. Centros' del Indicador de Calidad Normativa (ICN), por administraciones educativas .....	46
Figura 7	Valores de la categoría '3. Enseñanzas' del Indicador de Calidad Normativa (ICN), por administraciones educativas.....	46
Figura 8	Valores de la categoría '4. Profesores' del Índice de Calidad Normativa (ICN), por administraciones educativas .....	47
Figura 9	Valores de la categoría '5. Alumnos' del Indicador de Calidad Normativa (ICN) por administraciones educativas .....	47



## Agradecimientos

Los autores de este estudio quieren expresar, desde estas primeras páginas, su sincera gratitud a las personas e instituciones sin cuyo apoyo la realización del proyecto no hubiera sido posible. En primer lugar, a los miembros del panel de expertos que, de una forma completamente desinteresada, pusieron a disposición de la idea su conocimiento y su experiencia sobre programas de enseñanza bilingüe. En segundo lugar, a nuestro colaborador Juan Ramón Villar Fuentes que, con la eficacia que le caracteriza, asumió la comunicación con los expertos a lo largo de las tres rondas sucesivas de consultas del proceso Delphi y participó en su procesamiento digital. Y, finalmente, a la Universidad Camilo José Cela y a la Asociación Enseñanza Bilingüe, instituciones que el 1 de febrero de 2019 suscribieron un Convenio Específico de Colaboración para la ejecución y financiación del proyecto y que han apoyado, de diferentes maneras, su desarrollo hasta su completa culminación.

Los autores.



## 1. Introducción

La enseñanza y el aprendizaje de idiomas en el sistema educativo español han gozado a lo largo de la historia de un tratamiento enormemente favorable que ha asegurado su presencia y su extensión en toda la escolaridad obligatoria y postobligatoria. Ello ha constituido una prioridad para los legisladores y contado con una notable aceptación por parte de la sociedad. Sin embargo, la enseñanza de idiomas como lenguas extranjeras ha venido produciendo, sistemáticamente, resultados insuficientes entre los estudiantes españoles. Así se deriva de las evaluaciones internacionales sobre competencia lingüística en idiomas extranjeros, promovidas por la Comisión Europea (Estudio Europeo de Competencia Lingüística, EELC) que nos sitúa en una posición retrasada en comparación con buena parte de nuestros socios europeos. Por ejemplo, en comprensión oral España se sitúa en el puesto 12.º de 14 países evaluados, en el puesto 9.º en comprensión lectora y en el puesto 10.º en expresión escrita. A partir de la identificación de esos resultados mediocres, comparado con los esfuerzos en materia de horas, cursos y profesorado que dedica España a la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación escolar, resulta perentoria y evidente, en el actual contexto globalizado, la necesidad de mejorar los niveles de competencia lingüística de nuestros jóvenes.

Por otra parte, la aprobación, en 1995, del libro blanco de la Comisión Europea sobre la educación y la formación 'Enseñar y Aprender. Hacia la Sociedad del Conocimiento', que recomendaba el conocimiento de dos lenguas europeas, además de la materna, no generó especial preocupación en España, país en el que la primera lengua extranjera se iniciaba en la educación primaria y se ofertaba una segunda lengua extranjera con carácter optativo en la educación secundaria. Más de veinte años después, ese objetivo –que posteriormente introdujo la Comisión Europea en los objetivos europeos en el seno de la estrategia de Lisboa (Consejo Europeo de Barcelona 15 y 16 de marzo de 2002) y en las Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)– aun no se ha cumplido en muchos países de la UE, entre ellos España.

Tales circunstancias estarían en el origen de la puesta en marcha en nuestro país de un modelo de enseñanza innovador consistente en impartir contenidos curriculares en una lengua extranjera. El primer programa de esta naturaleza se inició por el Ministerio de Educación en 1996, con carácter experimental y en colaboración con el British Council, en las diez comunidades que formaban parte entonces de su territorio de gestión. Este programa –que sigue aplicándose en unos cuantos centros cuyo número apenas si ha crecido desde su implantación debido a su difícil sostenibilidad–, se mantiene en las mismas provincias y comunidades en la que se iniciaron.

Posteriormente, tras algunos experimentos aislados y la puesta en marcha de algunas secciones lingüísticas en educación secundaria, las distintas comunidades autónomas –encabezadas por la Comunidad de Madrid que en el año 2004 inició el desarrollo de su programa en el primer curso de educación primaria– fueron concibiendo e implementando sus propios programas de enseñanza bilingüe, algunas de ellas inspirándose en el modelo de la Comunidad de Madrid. Este proceso culminó,

en el plano normativo, con el programa de enseñanza bilingüe que el Ministerio de Educación puso en marcha en el curso 2016-2017 en Ceuta y en Melilla.

Conviene subrayar el carácter monolingüe o bilingüe como elemento diferenciador en algunas comunidades autónomas. En las comunidades con lengua cooficial, la incorporación al currículo de la lengua extranjera se produce en un contexto bilingüe de partida con lo que, si la enseñanza de esta última se limita a la propia lengua extranjera, los alumnos aprenden los diferentes contenidos curriculares únicamente en las lenguas cooficiales. En cambio, si la lengua extranjera se utiliza como lengua vehicular para la adquisición de contenidos, entonces estamos en contextos trilingües. Esta situación escapa al objetivo y al ámbito de este estudio. Con el fin de evitar cualquier confusión, cabe advertir que el presente trabajo se limitará a las comunidades autónomas monolingües lo que hará posible su comparación en términos suficientemente homogéneos.

La evolución de los distintos programas ha venido marcada por los cambios, modificaciones o mejoras que las distintas comunidades autónomas han ido aplicando como producto de la propia experiencia o de influencias de modelos con una aparente mayor aceptación. El caso es que, a lo largo de los últimos quince años, se han implantado 18 programas de enseñanza bilingüe que, aunque comparten ciertas similitudes, también presentan grandes diferencias. Dentro de la diversidad existente, la evolución de los distintos programas tiende a confluir en ciertos aspectos sobre los que va emergiendo, poco a poco, un cierto consenso. No obstante lo cual, no parece existir voluntad política suficiente, por parte de las diferentes administraciones educativas, de acordar un modelo de enseñanza bilingüe, ni tampoco por parte de la administración central de liderar tal proyecto.

8

A pesar de lo anterior, en unas administraciones de forma manifiesta y en otras de un modo tácito, se percibe cierto grado de acuerdo básico sobre qué se entiende por 'enseñanza bilingüe', esto es, la dedicación de al menos un tercio del horario lectivo a la instrucción de otros contenidos en una lengua extranjera. Existen, sin embargo, ciertos rasgos distintivos que caracterizan estos programas entre los que cabe destacar, con carácter general, los relativos a la participación voluntaria de los centros, la formación específica del profesorado, la exigencia de un elevado dominio de la lengua, el apoyo institucional, o el compromiso de padres, profesores y equipos directivos. Estas cuestiones son importantes, pues el hecho de que los centros soliciten voluntariamente convertirse en bilingües implica una mayor motivación por parte del profesorado, así como un cambio en la metodología, lo que incidirá positivamente en el posterior desarrollo y resultado del programa.

La Asociación Enseñanza Bilingüe, observatorio de la enseñanza bilingüe en España, tiene entre sus fines principales la promoción de un marco nacional que regule esas enseñanzas y la mejora de la calidad de todos los programas de enseñanza bilingüe en los distintos territorios. En su calidad de órgano profesional de la enseñanza bilingüe en España, la Asociación se basa en el conocimiento experto de sus miembros así como en diversos estudios y publicaciones que demuestran las ventajas de una enseñanza de calidad en dos idiomas (véanse, a modo de ejemplo, los Informes sobre la Eva-

luación del Programa de Enseñanza Bilingüe de la Comunidad de Madrid)<sup>1</sup>. Además, viene solicitando el establecimiento de sistemas rigurosos de evaluación de los programas de enseñanza bilingüe, mensaje que traslada a través de escritos, foros y congresos. A pesar de la falta de una respuesta suficiente y de una reacción positiva por parte de las administraciones educativas, se considera necesario el establecimiento de algún sistema de medición que permita conocer los resultados que cada modelo produce. Por tal motivo, la Asociación Enseñanza Bilingüe está promoviendo estudios para evaluar el impacto real de estos programas en España con la participación de representantes de veinticinco universidades españolas ([www.ebspain.es](http://www.ebspain.es)).

No obstante lo anterior, al carecer de otros datos fiables, la única información objetiva actualizada sobre los diferentes programas de enseñanza bilingüe es la que proporciona la normativa que publica cada administración educativa en su respectivo Boletín Oficial. Esos textos normativos constituyen, pues, la sola fuente oficial de información comparable. Su análisis, a partir de un mismo conjunto de indicadores, debería permitir no solo conformar una imagen precisa del programa de cada territorio y de su nivel de calidad, sino también facilitar una comparación entre los diversos programas existentes, identificando elementos comunes y rasgos diferenciales entre ellos. Ambos propósitos poseen un interés indudable con vistas a la puesta en marcha de procesos de mejora.

A partir del análisis de la citada información legal, los autores del presente estudio han definido un total de 47 indicadores directamente relacionados con la calidad de los programas de enseñanza bilingüe. Ese conjunto de indicadores –que fue en lo esencial presentado en el IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos (CIEB 2017) celebrado en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid– constituye una primera aproximación que ha de ser refinada y validada mediante una consulta sistemática a expertos a través de un estudio Delphi. La Cátedra de Políticas Educativas de la Universidad Camilo José Cela dispone de experiencia en la aplicación de esta metodología de investigación y en su tratamiento digital al caso de la evaluación de la calidad de la gobernanza del sistema educativo español (López Rupérez *et al.*, 2017).

El hecho de que el resultado final de este procedimiento establezca una ponderación de cada uno de los indicadores de calidad seleccionados, en función del nivel de importancia atribuido por el panel de expertos, permitirá, en primer lugar, disponer de un instrumento válido para la evaluación de la normativa de los programas de enseñanza bilingüe en las comunidades autónomas y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla; y aplicarlo, a continuación, en una evaluación, directa y territorializada, del nivel de calidad de los programas de enseñanza correspondientes, a luz de las previsiones normativas que rigen al respecto en dichos territorios. Los resultados obtenidos, tanto en términos globales como desagregados para cada una de las categorías en que se agrupa el conjunto de los ítems resultantes de dicho proceso iterativo de consulta a expertos, facilitarán la realización de una evaluación comparada de los diferentes marcos normativos vigentes de la que se derivarán recomendaciones y propuestas de mejora. Este enfoque del estudio, centrado en la calidad normativa, aportará una

---

1 Informe sobre la Evaluación del Programa de Enseñanza Bilingüe de la Comunidad de Madrid <http://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/evaluacion-programa-bilingue>.

información valiosa con la cual podrán contrastarse los estudios en marcha orientados a la medición del impacto directo de este tipo de programas educativos.

El presente trabajo considera como antecedente ineludible el primer estudio comparado de programas bilingües, 'Los Programas de Enseñanza Bilingüe de la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado' realizado por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid en el año 2010 (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010). Hasta la fecha, es la única publicación que realiza una descripción de los programas de enseñanza bilingüe de quince Comunidades Autónomas.

Así pues, los objetivos principales de este estudio son los siguientes:

- a) Analizar la colección inicial de ítems anteriormente mencionada y formularla según el modo de cuestionario estructurado.
- b) Proceder a su validación, mediante un proceso Delphi, y configurar un instrumento que permita una valoración tanto individual como comparada de los distintos programas de enseñanza bilingüe que se desarrollan en las comunidades autónomas monolingües.
- c) Y, finalmente, efectuar una primera aplicación de dicho instrumento para la evaluación de la calidad de los programas de enseñanza bilingüe según se describen en sus respectivos marcos normativos.

10

Junto con esta introducción, el presente informe se articula en otros siete capítulos principales. En primer lugar, se describe el marco conceptual y metodológico de la investigación, y se presenta, a continuación, el procedimiento seguido para la elaboración de la versión inicial de un cuestionario que permita la evaluación de la calidad normativa de los programas de enseñanza bilingüe. Seguidamente, se describe la validación de ese cuestionario inicial mediante un estudio Delphi, en lo que respecta tanto a la metodología del procedimiento como a sus resultados; se presenta la versión final del cuestionario y se desagrega en dos colecciones de ítems o criterios de calidad: una nuclear y otra suplementaria. Más adelante, y tomando como base la colección nuclear, se procede a la realización de una evaluación comparada de la calidad normativa de los programas de enseñanza bilingüe en doce comunidades autónomas y en los territorios de Ceuta y Melilla, mediante la definición de un indicador sintético de carácter cuantitativo y su correspondiente medida. Después, se procede a una discusión general de los resultados obtenidos, que concierne al proceso Delphi, a los niveles de calidad de las correspondientes normativas reguladoras y a la colección suplementaria de ítems que ha surgido del proceso Delphi pero que no se derivan del análisis inicial de dichas normativas. Finalmente, un capítulo de Conclusiones y Recomendaciones resume lo esencial de las evidencias empíricas generadas en el estudio y plantea a las diferentes administraciones educativas una colección de propuestas de mejora, en materia de enseñanza bilingüe, basadas en evidencias.

## 2. Marco conceptual y metodológico

### 2.1 El marco conceptual

La educación bilingüe ha estado presente en Europa desde la década de 1970, pero este tipo de educación se reducía, en los inicios, a regiones fronterizas entre países o a grupos minoritarios de estudiantes en contextos sociales o lingüísticos inusuales. Los términos utilizados en estos casos fueron 'escuela bilingüe' o 'educación bilingüe' (Eurydice, 2006), pero no constituía un tipo de enseñanza generalizada en el contexto europeo. El desarrollo en el viejo continente durante los años 80 de este tipo de instrucción bilingüe comenzó a proliferar en algunos de sus países siguiendo, en cierta medida, los modelos de los programas bilingües y/o de inmersión que surgieron en Canadá en los años 60, así como los que ya existían en los Estados Unidos desde el siglo XIX, aunque con notables diferencias de contexto que se explican por la existencia de dos idiomas oficiales en Canadá o por el notable fenómeno de la inmigración no angloparlante en los Estados Unidos (Vinuesa, 2017).

Esto suscitó un gran interés dentro del contexto europeo, sobre todo desde el punto de vista de la enseñanza; y con el fin de cumplir con el objetivo de «lengua materna + dos idiomas» (Comisión Europea, 1995), la Comisión Europea comenzó a realizar investigaciones en este campo y a buscar nuevas perspectivas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Las primeras iniciativas se dirigieron a promover la implementación de un enfoque metodológico innovador que fuera más allá de la simple enseñanza de una lengua, y en particular, «la enseñanza en un idioma extranjero de disciplinas no lingüísticas, proporcionando enseñanza bilingüe» (Eurydice, 2006: 7-8). Ello implicó el lanzamiento de numerosas acciones, como la mejora de la capacitación de los maestros, tanto para los profesores de idiomas como para aquéllos que deberían impartir su asignatura en un idioma distinto al utilizado en la educación general; se promovieron programas de intercambio universitario para los estados miembros, y se apoyaron programas bilingües con asistentes de idiomas.

Será a partir de este momento cuando el acrónimo conocido como AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua)/ CLIL (Content and Language Integrated Learning) comenzará a utilizarse ampliamente en Europa en el campo de la educación bilingüe. El término, fue acuñado en 1994 por David Marsh, profesor de la Universidad Jyväskylä en Finlandia. En 1996, durante el Foro sobre 'Educación bilingüe general' celebrado en Helsinki, la Red EuroCLIC decidió aceptar el término CLIL en lugar de otros que se utilizaban en programas bilingües y de inmersión en los Estados Unidos y Canadá, al considerar que era el que mejor se adaptaba a la integración de contenido y lenguaje por conceder igual importancia a ambos conceptos. La definición del término AICLE/ CLIL ha sufrido numerosas modificaciones desde su aparición, si bien la más actual, o la que quizás haya prevalecido, es la de «un enfoque educativo de doble objetivo en el que se usa una lengua adicional para enseñar y aprender tanto el contenido curricular como el idioma» (Maljers, Marsh, Wolff, Genesee, Frigols-Martín y Mehisto, 2010; citados en Marsh, Mehisto, Wolff y Frigols-Martin, 2010).

Todas las acciones llevadas a cabo por la Unión Europea desde la década de los 90, que han fomentado el uso de este enfoque metodológico, han convertido dicho enfoque en una herramienta importante para el logro de los objetivos establecidos por el Consejo de Europa con respecto al aprendizaje de idiomas y ha recibido un gran apoyo por parte de las instituciones europeas (Ver Marsh, 2002; Eurydice 2006: 8-9; Dalton-Puffer, Nikula y Smit, 2010: 4-5; Comunicación de la Comisión Europea, 2003: 8).

Según los informes Eurydice/Eurostat 2012 y Eurydice 2017, AICLE/CLIL se utiliza actualmente en muchas escuelas de la mayoría de los países europeos, con la excepción de Dinamarca, Grecia, Islandia y Turquía. Los modelos que sigue cada uno de estos países varían considerablemente ya que, en algunos casos, los programas comienzan durante la etapa de educación primaria, otros en secundaria y, en algunos casos, en ambas etapas. Sin embargo, la región de habla alemana de Bélgica, junto con Luxemburgo y Malta ofrecen instrucción CLIL en todas las escuelas y en todo el sistema educativo, incluida la educación superior. En Bélgica (Comunidad flamenca), Chipre y Portugal, este tipo de provisión se realiza dentro de proyectos piloto. Pero desde 2011, en Chipre se ha convertido en parte de la educación general y en 2009 Portugal implementó en el nivel de la educación secundaria, un programa de Sección lingüística en 23 escuelas, siendo el idioma de instrucción el francés. En Italia, desde 2010, se requiere que todos los estudiantes de secundaria cursen una asignatura no lingüística en inglés, que puede ser cualquier asignatura en el currículo, determinada por cada centro.

12

España es también uno de los países que proporcionan este tipo de instrucción durante la educación primaria y/o secundaria, dependiendo de la comunidad autónoma. En nuestro país estos programas de enseñanza bilingüe tienen como objetivo que los alumnos adquieran un dominio adecuado tanto de la lengua castellana como de la lengua inglesa a lo largo de toda su escolaridad, para lo cual reciben instrucción en la 'lengua meta', en materias tales como, Conocimiento del Medio, Plástica, Educación Física y Música, a través del enfoque metodológico conocido como 'Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua' (CLIL/AICLE/AICOLE).

Lo que se pretende con este tipo de programas es que el alumno adquiera las competencias necesarias tanto en los contenidos de la asignatura como en el idioma vehicular, y para ello es preciso abandonar el enfoque tradicional de enseñanza de una lengua y desarrollar una nueva perspectiva donde no sólo se va a lograr el objetivo lingüístico sino que, además, a través de ese idioma, los alumnos aprenderán contenidos y, por lo tanto, a comunicar en la 'lengua meta'. Lo que inicialmente era la enseñanza de una lengua extranjera se convierte ahora en algo diferente. La lengua deja de ser un fin para convertirse en un medio. El objetivo ya no es enseñar un idioma sino enseñar los conocimientos que el alumno tiene que adquirir a través de ese idioma (Vinuesa, 2017).

Este nuevo enfoque supone un cambio no solamente de cultura educativa sino también de metodología. Los docentes tienen que sumergir a los alumnos en la 'lengua meta' desde el principio y tienen que hacerlo de forma comunicativa y no pasiva; hay que hablar pues de 'adquisición' de una lengua (proceso inconsciente) frente al simple aprendizaje (proceso consciente) (Krashen, 1987). Para

ello, es absolutamente necesario que el profesor encargado de impartir esas asignaturas posea un nivel de inglés suficientemente alto con el fin de desempeñar su labor docente de forma apropiada.

A pesar de lo anterior y aun disponiendo de la literatura existente, relacionada con la enseñanza bilingüe y sus posibles aplicaciones, las distintas administraciones educativas no solamente siguen manteniendo modelos propios de enseñanza bilingüe, sino que además son reacias a establecer cualquier sistema de evaluación que permita conocer sus resultados y sirva para aplicar las medidas de mejora necesarias en cada caso. Esto conduce a una situación de desinformación en la que la falta de resultados medibles impide conocer el impacto de los citados programas en la formación de los estudiantes que los cursan y poner en marcha las acciones derivadas de los diagnósticos. Ello supone un freno al desarrollo de programas que ofrezcan a los alumnos y a sus familias las garantías de calidad necesarias.

Esta falta de transparencia no ha impedido la realización de investigaciones sobre diversos aspectos de algunos programas bilingües, aunque la mayor parte de ellas se han centrado en los resultados lingüísticos (Llinares & Whittaker, 2010; Ruiz de Zarobe, 2011; Hermanto *et al.*, 2012; Sotoca, 2013; Lorenzo & Rodríguez, 2014; Roquet & Pérez-Vidal, 2015; Falcón & Lorenzo, 2015; Gisbert *et al.*, 2015). De los últimos estudios quizás los más ambiciosos hayan sido los recientemente realizados en Andalucía, Extremadura y Canarias (Pérez Cañado, 2018) y en Madrid por el British Council (2017). Todos ellos vienen a demostrar que los programas de enseñanza bilingüe producen una mejora de la competencia en la lengua extranjera y algunos también en otras áreas del currículo. Al no tratarse de investigaciones a gran escala y teniendo en cuenta que han medido mayoritariamente la competencia lingüística de los alumnos, los resultados que estos estudios arrojan no proporcionan, de forma general, una imagen suficientemente completa del estado real de estos programas en las distintas comunidades autónomas. La Comunidad de Madrid es la única que ha proporcionado datos de evaluaciones externas pero, en general, la mayoría de los estudios realizados no han contado con la necesaria colaboración de las administraciones educativas.

Esas notables limitaciones en cuanto a la información disponible y a su tratamiento propicia la aparición de críticas, carentes de base científica alguna, que se extienden, cada vez con mayor fuerza, en contra de la enseñanza bilingüe, sin que por parte de las administraciones exista respuesta alguna, presumiblemente por no disponer de datos sistemáticos con los cuales rebatir las acusaciones.

## 2.2 El marco metodológico

Sin perjuicio de la descripción detallada que se efectuará en cada caso más adelante, los procedimientos básicos que se desarrollan en el presente estudio son los siguientes:

- Aproximación descriptiva, de carácter sintético, a los programas de enseñanza bilingüe en las comunidades autónomas mediante un análisis sistemático de sus correspondientes normativas.

- Articulación de una primera versión del cuestionario de evaluación elaborada sobre la base de un conjunto de ítems o indicadores de los programas de enseñanza bilingüe en el ámbito escolar que resultan del procedimiento anterior.
- Refinamiento y validación de esa primera versión mediante un estudio Delphi sobre un panel de 30 expertos y un número de rondas autosuficiente.
- Definición de la versión final.
- Ponderación del nivel de importancia de cada uno de los ítems de la versión final del cuestionario sobre la base del criterio de los expertos del panel.
- Segregación de esa versión final del cuestionario de evaluación de la colección nuclear de ítems asociados estrictamente con las normativas de los programas de enseñanza bilingüe que han pervivido en el proceso Delphi de validación.
- Definición de un indicador cuantitativo de calidad normativa.
- Aplicación de la anterior herramienta para una evaluación comparada de los programas de enseñanza bilingüe en los diferentes territorios a la luz únicamente de lo establecido en sus normativas específicas.
- Utilización de diferentes herramientas de estadística descriptiva.

### **3. Elaboración de la versión inicial de un cuestionario para la evaluación de la calidad normativa de los programas de enseñanza bilingüe**

#### **3.1 Bases normativas**

En el plano normativo, la enseñanza bilingüe en España se caracteriza por presentar un panorama bastante confuso, desde la óptica propia de una visión general. Esto es sin duda consecuencia de una serie de factores que han condicionado la puesta en marcha y el desarrollo de los distintos programas de enseñanza bilingüe en las doce comunidades autónomas y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, actual territorio de gestión directa de Ministerio de Educación.

Tras el inicio del programa, producto de un acuerdo entre el Ministerio de Educación y el British Council en 1996 y una vez asumidas sus competencias en materia educativa, algunas comunidades autónomas pusieron en marcha tímidos y reducidos proyectos experimentales o proyectos piloto relacionados con la enseñanza bilingüe, principalmente en la etapa de educación secundaria.

En el año 2004 se inició en la Comunidad de Madrid el primero de los que pueden ser considerados, en un sentido estricto, como programas de enseñanza bilingüe. Estaba sustentado por una normativa que contenía y desarrollaba un proyecto completo, abordando todos los aspectos necesarios para su implementación. Posteriormente, las demás administraciones fueron también desarrollando

y aplicando sus propios modelos o programas de enseñanza bilingüe. Para ello, se generaron los textos normativos necesarios para garantizar los aspectos legales que ordenaran la incorporación de ese tipo de enseñanza en sus respectivos sistemas educativos, textos que se han ido modificando, ampliando o adaptando a lo largo de los años, definiendo así la evolución de los diferentes programas.

Por distintas razones, las bases normativas existentes en las distintas comunidades autónomas difieren notablemente en cuanto a su composición. Unas administraciones han optado por regular el funcionamiento de sus programas de enseñanza bilingüe unificando las etapas y las enseñanzas en un único texto normativo y otras han optado por aprobar un texto para cada etapa educativa. Unas han generado un abundante y complejo desarrollo normativo mientras que otras lo han simplificado. Se aprecia en su conjunto una variedad de documentos que desarrollan los programas y aunque la mayoría de las Consejerías de Educación asegura, en el plano formal, un adecuado rango normativo mediante la utilización de Órdenes, algunas rebajan este nivel al de Resolución o de Instrucción.

En cualquier caso, e independientemente de la diversidad y la complejidad de documentos normativos en las distintas regiones, lo cierto es que en cada administración éstos contienen los elementos necesarios para asegurar el funcionamiento de los respectivos programas de enseñanza bilingüe. Es preciso dejar constancia de que en los distintos enfoques adoptados desde las administraciones existen similitudes y diferencias que serán consideradas posteriormente y no todos los aspectos o elementos de cada programa son tratados, ni de la misma manera, ni con la misma profundidad.

### 3.2 Descripción del procedimiento de elaboración de fichas descriptivas

No obstante lo anterior, de la normativa publicada por cada administración educativa se desprende suficiente información como para identificar los procedimientos, los mecanismos de participación y de funcionamiento de los distintos programas, así como los recursos y otros de sus elementos necesarios.

Una ardua recopilación de la normativa existente en materia de enseñanza bilingüe, publicada por cada comunidad autónoma, y una minuciosa lectura de su contenido están en la base del procedimiento seguido para la elaboración de las fichas descriptivas que se presentan más adelante. Ese metódico y profundo análisis del conjunto de documentos de cada región ha permitido extraer, en primer lugar, los temas o áreas que cada normativa aporta relacionados con la concepción, la preparación y la puesta en marcha de los programas. Cada uno de estos temas ha sido objeto de contrastación en todos los documentos normativos disponibles, con el fin de comprobar su pertinencia y su interés de cara a un posterior análisis comparado. Como producto de este trabajo, se han extraído un total de 42 indicadores, 35 de los cuales se refieren directamente a los programas de enseñanza bilingüe y 7 a programas y aspectos complementarios. Esta colección de ítems o indicadores cubre la totalidad de los programas analizados y es compartida en todo o en parte por cada uno de los programas. La tabla 1 muestra el modelo de ficha descriptiva que ha constituido la parrilla de análisis de la normativa de las comunidades autónomas en materia de programas de enseñanza bilingüe.

Tabla 1 (1/2)  
Modelo de ficha descriptiva de los programas de enseñanza bilingüe en España

Indicadores	Contenidos
Inicio	Fecha de inicio del programa de enseñanza bilingüe.
Denominación	Denominación del programa.
Centros	Número de centros de educación primaria y de educación secundaria en el programa.
Normativa	Normativa publicada por la Administración educativa directamente relacionada con el programa, desde su inicio hasta la actualidad.
Ámbito de aplicación	Tipos de centros a los que se dirige el programa.
Modalidades de enseñanza bilingüe	Modalidades mediante las cuales se desarrollan programas de enseñanza bilingüe.
Etapas	Etapas educativas en las que se desarrolla el programa.
Implantación del programa bilingüe	Características de la implantación del programa en los centros.
Definición de Centro Bilingüe	Definición de centro bilingüe.
Requisitos de los centros	Requisitos de acceso al programa para los centros.
Procedimiento de acceso al programa	Procedimientos de acceso al programa para los centros.
Metodología	Metodología utilizada en el programa de enseñanza bilingüe.
Currículo	Currículo autorizado en el programa de enseñanza bilingüe.
Áreas/Asignaturas	Áreas o asignaturas que se imparten en la lengua meta.
Educación Infantil	Características del programa en educación infantil.
Educación Primaria	Características del programa en educación primaria.
Educación Secundaria Obligatoria	Características del programa en educación secundaria.
Bachillerato	Características del programa en bachillerato.
Formación Profesional	Características del programa en formación profesional.
Requisitos alumnos y grupos	Requisitos para los centros relativos a alumnos y grupos.
Incorporación de alumnos	Requisitos para la incorporación de alumnos al programa.
Agrupamientos de alumnos	Directrices relativas a agrupamientos de alumnos.
Coordinación	Sistema de coordinación y personal de coordinación.
Plantillas	Adaptación de las plantillas al programa de enseñanza bilingüe.
Profesorado	Requisitos lingüísticos del profesorado.
Formación del profesorado	Exigencia de formación, de entrada, permanente, específica. Características.
Horas lectivas semanales adicionales al centro	Incremento horario asignado al programa.
Reconocimiento a profesores	Reconocimiento y compensación a los docentes del programa.
Auxiliares de conversación	Dotación de auxiliares de conversación.
Asesoramiento a centros	Sistema de asesoramiento de la administración a los centros.
Seguimiento de centros	Sistema de seguimiento del programa por la administración.
Evaluación	Sistema de evaluación del programa.
Nivel lingüístico alumnos	Objetivos lingüísticos para los alumnos.
Certificación alumnos	Sistema de certificación para alumnos que cursen el programa.
Revocación	Sistema de renuncia al programa para centros y alumnos.
PROGRAMAS COMPLEMENTARIOS	
Definición de Centro Plurilingüe	Definición de centro plurilingüe.

Tabla 1 (2/2)  
Modelo de ficha descriptiva de los programas de enseñanza bilingüe en España

Indicadores	Contenidos
Implantación plurilingüe	Características de la implantación del programa plurilingüe, etapas, cursos, áreas o asignaturas.
Horario centros plurilingües	Distribución del horario de las áreas o asignaturas impartidas las respectivas lenguas.
Bilingüismo en francés o alemán	Características de los programas de enseñanza bilingüe impartidos en una lengua distinta al inglés.
Segunda lengua extranjera	Tratamiento dado a la segunda lengua extranjera.
Convenio MECD-BC	Centros adscritos al convenio MEC-BC. Relación con el programa.
Programa Bachibac	Centros con programa Bachibac. Relación con el programa.

Fuente: Elaboración propia.

La información que las respectivas normativas de las administraciones educativas recogen y su acomodación al sistema de indicadores descrito en la tabla 1 han sido objeto de estudio por parte de la Asociación Enseñanza Bilingüe y han dado lugar a la cumplimentación de una ficha descriptiva para cada una de las comunidades autónomas analizadas sobre su programa de enseñanza bilingüe. Esta información –que se hizo pública con ocasión del IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos (CIEB 2017) celebrado en Madrid, en el Campus de Vicálvaro de la Universidad Rey Juan Carlos– es accesible en la página web de la Asociación Enseñanza Bilingüe [www.ebspain.es](http://www.ebspain.es).

17

### 3.3 Descripción de los indicadores

La información contenida en los documentos normativos elaborados y publicados por las distintas administraciones educativas se ciñe a definir modelos y a establecer descripciones, requisitos, procedimientos y líneas de actuación, pero no incorporan aspectos relativos a costes, a recursos o a previsiones relativas al desarrollo evolutivo de los programas. Se limitan a establecer el marco y sus condiciones de partida. Ello se traduce en que la información sobre lo que representa cada programa de enseñanza bilingüe resulte parcial o incompleta, siendo las características concretas de su desarrollo lo que podrá aportar una mayor información sobre el mismo.

En cualquier caso, el contenido de la información que, para cada indicador, proporciona la normativa en vigor permite disponer de una visión y una valoración global de cada programa y hace posible la comparación entre ellos. Procede, pues, realizar una descripción de cada uno de los indicadores que contenga una primera valoración de su función en un programa de enseñanza bilingüe.

### 3.3.1 En programas básicos

- *Fecha de inicio.* La fecha de inicio de un determinado programa es un dato pertinente para conocer el interés de una determinada administración educativa en ofrecer este tipo de enseñanza. Se trata pues de un referente a tener en cuenta al cruzarlo con otros indicadores que pueden proporcionar información sobre experiencia adquirida, evolución o desarrollo de un programa.
- *Denominación.* La mayoría de las administraciones incluyen la palabra bilingüe en la denominación de sus programas, aunque algunas han optado por aplicar enseñanzas bilingües sólo de manera parcial.
- *Número de centros.* El número de centros bilingües en una Comunidad Autónoma puede ser un indicador pertinente si se compara con el número total de centros, pero pudiera resultar no relevante para valorar su calidad. A este último efecto se debería valorar la progresión del crecimiento del número de centros desde el inicio del programa en relación con la aportación de recursos y la disponibilidad de docentes con la formación necesaria, por ejemplo.
- *Normativa.* Este indicador se refiere a la cantidad de la normativa generada para el desarrollo de cada programa, al rango normativo empleado y a las mejoras, las adaptaciones, las modificaciones o los cambios de modelo o de programa realizados en una región.
- *Ámbito de aplicación.* Las administraciones educativas gestionan recursos públicos pero la normativa, a veces, no otorga el mismo tratamiento a los centros financiados con fondos públicos en función de su titularidad, públicos o concertados.
- *Modalidades de enseñanza bilingüe.* La enseñanza bilingüe consiste esencialmente en la impartición de contenidos curriculares en una lengua extranjera, pero existe una diversidad de modalidades que se refieren a los contenidos, a las áreas o materias, a la duración, a los niveles o a la metodología.
- *Etapas.* Se refiere a si la normativa de cada Comunidad autónoma se dirige a todas las etapas del sistema educativo o solamente a algunas de ellas.
- *Implantación del programa bilingüe.* El sistema de implantación puede ser determinante de la calidad de un programa, así como el número de alumnos/grupos a los que afecta o su carácter voluntario.
- *Definición de Centro Bilingüe.* A pesar del consenso existente en torno al concepto de enseñanza bilingüe, algunas administraciones hacen referencia a sus centros bilingües en función de características propias del programa que se imparte en los mismos, como pueden ser el modelo, las enseñanzas concretas, las cargas horarias, los contenidos, etc.
- *Requisitos de los centros.* Se refiere a las condiciones de partida fijadas por una administración educativa para que un centro pueda solicitar convertirse en centro bilingüe. Este indicador puede incluir una variedad de elementos: elaboración de documentación, aprobación por parte de los órganos colegiados, recursos disponibles, etc.

- *Procedimiento de acceso al programa.* Alude a los procedimientos que un centro debe seguir para convertirse en centro bilingüe, así como a los establecidos por la administración educativa para su autorización.
- *Metodología.* La enseñanza bilingüe requiere de un enfoque metodológico determinado para su correcto desarrollo. La especificación metodológica, o su ausencia, es relevante para la calidad de un programa.
- *Currículo.* Los programas de enseñanza bilingüe se caracterizan por respetar y desarrollar los currículos oficiales de las distintas comunidades autónomas.
- *Áreas y asignaturas.* Se refiere a la determinación por parte de una administración educativa, con carácter general, de las áreas y asignaturas que pueden o deben ser impartidas en la 'lengua meta'. Tiene efectos en la homogeneidad de un programa, así como en la calidad de su desarrollo.
- *Educación infantil.* La información facilitada para el desarrollo de un programa de enseñanza bilingüe en educación infantil debe permitir definir el tipo de enseñanzas que se desarrollan en esa etapa educativa.
- *Educación primaria.* Alude al nivel de desarrollo del programa de enseñanza bilingüe en esta etapa relativo a áreas, porcentajes de carga horaria, cursos, etc.
- *Educación secundaria obligatoria.* Alude al nivel de desarrollo del programa de enseñanza bilingüe en esta etapa relativo a materias, porcentajes horarios, cursos, etc.
- *Bachillerato.* Se refiere a las condiciones en las que se da continuidad al programa de enseñanza bilingüe en esta etapa.
- *Formación profesional.* Se refiere a las condiciones en las que se da continuidad al programa de enseñanza bilingüe en esta etapa.
- *Requisitos de alumnos y de grupos.* Se trata de especificar el establecimiento de requisitos generales para el acceso de alumnos al programa, a alguna etapa, o para la aprobación de grupos de enseñanza bilingüe.
- *Incorporación de alumnos.* Conciene a los procedimientos o condiciones específicos para la admisión de alumnos a las enseñanzas bilingües.
- *Agrupamiento de alumnos.* Alude a la existencia de instrucciones y criterios fijados por la administración para la configuración de los grupos de alumnos.
- *Coordinación.* Se refiere al procedimiento para el nombramiento del coordinador del programa de enseñanza bilingüe en el centro, a los requisitos y funciones del coordinador.
- *Plantillas.* El desarrollo de programas de enseñanza bilingüe genera en la mayoría de los casos la necesidad de incidir en las plantillas de los centros mediante la creación de puestos con perfil bilingüe con el fin de asegurar la ocupación de esos puestos por personal fijo cualificado.

- *Profesorado*. Se refiere al nivel de competencia lingüística exigida al profesorado para su incorporación a un programa de enseñanza bilingüe e instrucciones para el funcionamiento de los docentes en esos programas.
- *Formación del profesorado*. Alude a la formación de entrada a un programa de enseñanza bilingüe que pueda ser exigida al profesorado y a su formación permanente.
- *Horas lectivas semanales adicionales al centro*. Especifica el incremento en el horario semanal para el programa de enseñanza bilingüe producido bien a instancias de la administración educativa o a criterio de los centros.
- *Reconocimiento a profesores*. Se refiere a la existencia de reconocimientos a los docentes participantes en el programa de enseñanza bilingüe como méritos profesionales, en forma de compensación horaria o económica, o como recompensa en forma de créditos de formación del profesorado.
- *Auxiliares de conversación*. Define cuál es la dotación a los centros de auxiliares de conversación como recurso lingüístico y cultural de apoyo al profesorado.
- *Asesoramiento a centros*. Especifica si se produce, durante la fase de preparación de un centro para optar a ser bilingüe, durante el proceso de participación en la respectiva convocatoria o en la puesta en marcha del programa bilingüe. El apoyo y el asesoramiento de la administración puede ser determinante para el éxito del programa.
- *Seguimiento de centros*. Una vez puesto en marcha un programa de enseñanza bilingüe, el seguimiento que una administración realice del mismo es un indicador del nivel de compromiso de esa administración con el centro y con el proyecto.
- *Evaluación*. La evaluación de un programa de enseñanza bilingüe es un elemento fundamental y lo que se haga con sus resultados es determinante para mejorar la calidad del programa. Las administraciones plantean distintos tipos de evaluación, desde la autoevaluación a la evaluación de niveles lingüísticos de los alumnos, pasando por la evaluación mediante informes anuales. Estos distintos tipos se recogen en el indicador.
- *Nivel lingüístico alumnos*. Se refiere a la fijación o no de unos niveles lingüísticos determinados como objetivo a alcanzar por los alumnos al final de cada etapa educativa. Es un indicador valioso que incide en el nivel de exigencia del programa.
- *Certificación alumnos*. Se refiere a si el reconocimiento y la certificación del paso de un alumno por un programa de enseñanza bilingüe se recoge o no en el expediente académico de los alumnos.
- *Revocación*. Concierna a los procedimientos a seguir para la no continuidad de un programa de enseñanza bilingüe en un centro educativo a instancias de la administración o del propio centro; o para el abandono de un programa de enseñanza bilingüe por parte de un alumno a instancias del centro educativo o de los padres.

### 3.3.2 En programas complementarios

Algunas regiones han optado por modelos de enseñanza que se apartan del esquema ordinario en el que se imparte contenidos en una sola lengua extranjera. Estos modelos permiten, por ejemplo, la impartición de contenidos en dos lenguas extranjeras, además de la materna. En algunas comunidades autónomas los centros acogidos al programa MEC-BC tienen sus propias características, algunos centros desarrollan en Bachillerato un programa en francés, y en otros casos al programa de enseñanza bilingüe se suma el aprendizaje de una segunda lengua extranjera. A consecuencia de estas iniciativas, se han generado en dichas comunidades autónomas definiciones específicas de centros plurilingües. En lo que sigue nos referimos a ellos como programas complementarios.

Los indicadores relativos a la existencia de programas complementarios pueden ser descritos del modo siguiente:

- *Implantación plurilingüe.* Se refiere a la impartición de áreas o de asignaturas en tres lenguas –la materna más dos extranjeras– requiere establecer el sistema de implantación de este tipo de enseñanza así como ordenar su organización en los cursos en los que se imparte.
- *Horarios de centros plurilingües.* Alude a si los modelos de enseñanza plurilingüe precisan de adaptaciones de horario necesarias para el desarrollo de esos programas.
- *Enseñanza bilingüe en francés o alemán.* Ante la coexistencia de dos o más programas de enseñanza bilingüe en un mismo centro, alude a si el modelo implantado requiere una determinada ordenación del sistema en cuanto a áreas o materias, porcentaje curricular y demás consideraciones relativas a las enseñanzas.
- *Segunda lengua extranjera.* Se refiere a la introducción de una segunda lengua extranjera en el sistema educativo con carácter general como materia obligatoria o de oferta obligatoria por parte de los centros en la educación secundaria. Algunas comunidades autónomas introducen la segunda lengua extranjera en la Educación Primaria. Este hecho puede tener algún efecto sobre la enseñanza de los programas bilingües.
- *Convenio MEC-BC.* Se refiere a la relación entre este programa y los programas bilingües ordinarios. El primer programa de enseñanza bilingüe acogido al Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y el British Council, que se puso en marcha en el año 1996, aún persiste en algunas comunidades autónomas y algunas administraciones deben establecer la relación de esos centros con los que se incorporan al programa propio de la Comunidad. Esa relación puede ser de coexistencia o de integración.
- *Programa Bachibac.* Se refiere a la existencia en algunos centros de enseñanzas en francés conducente al título de Bachiller francés. Solamente en los centros que desarrollan una sección bilingüe de francés en educación secundaria, la continuidad de esos programas se complementa en la etapa de Bachillerato con una fórmula que conduce a un reconocimiento académico.

### 3.4 La versión inicial del cuestionario

Con vistas a la elaboración de la versión inicial del cuestionario –o versión cero del proceso Delphi– se ha convertido la información contenida en el modelo de ficha descriptiva de los programas de enseñanza bilingüe en España de la tabla 1 en una serie tentativa de 47 indicadores subjetivos. Cada ítem del cuestionario se formula como un aspecto o rasgo característico de los programas de enseñanza bilingüe, que se corresponde con un posible factor de calidad de dichos programas. Para la formulación de esos ítems se ha tomado como base el contenido de cada indicador o de algún aspecto del mismo y se han agrupado posteriormente, previo un análisis de su contenido, en seis categorías o dimensiones: Programa, Centros, Enseñanzas, Profesores, Alumnos y Programas complementarios. Se dispone así de una primera versión de una herramienta para la evaluación de la calidad de un programa bilingüe, cuya relevancia será objeto de la consulta a expertos mediante el procedimiento Delphi. En la tabla A1 del anexo se muestra el cuestionario que ha sido aplicado en la primera ronda de dicho procedimiento.

## 4. Validación del cuestionario mediante un estudio Delphi

<sup>22</sup> La metodología Delphi cuenta con más de medio siglo de antigüedad y ha sido descrita profusamente en manuales e investigaciones (Landeta, 1999; Hasson *et al.*, 2000; Varela-Ruiz *et al.*, 2012). No obstante, cabe recurrir a la definición sintética propuesta por Linstone y Turroff (2002) que resulta especialmente adecuada a los propósitos del presente trabajo. Según los citados autores, el método Delphi es «un proceso multietapa estructurado para recoger y condensar el conocimiento procedente de un grupo de expertos, con el fin de abordar problemas complejos por medio de una serie de cuestionarios intercalados con feedbacks controlados».

La técnica Delphi ha sido ampliamente utilizada en investigaciones en el área de la salud (Uphoff *et al.*, 2012) y particularmente en la elaboración de indicadores de calidad asistencial (Boukdedid *et al.*, 2011). En el ámbito de los indicadores de calidad educativa se ha empleado, asimismo, en el área de la gestión de las instituciones de educación superior (Ngoc Quyen *et al.*, 2014) y en España –por primera vez en el plano internacional– en el ámbito de la evaluación de la calidad de la gobernanza del sistema educativo (López Rupérez *et al.*, 2017).

El desarrollo del estudio Delphi que a continuación se describe tiene una doble finalidad: refinar la versión inicial del cuestionario de evaluación de los programas de enseñanza bilingüe en España, recurriendo para ello a una consulta ordenada y sistemática a un panel de expertos; y, al tiempo, proceder por ese mismo medio a la validación externa de la versión consensuada de dicho cuestionario. La metodología del proceso, sus resultados y la discusión de los mismos se presentan a continuación.

## 4.1 Metodología

### 4.1.1 La selección del panel de expertos

La selección del panel de expertos ha sido efectuada atendiendo a criterios tanto cuantitativos como cualitativos. En relación con los primeros, se ha tomado en consideración la minimización del ‘error medio grupal’ (Landeta, 1999), para lo cual se ha optado por establecer en 30 expertos la amplitud del correspondiente panel. Esta cifra reduce considerablemente dicho error (Dalkey, 1969) y hace no obstante manejable la complejidad de los reiterados procesos de consulta y su tratamiento. Dicho grupo ha sido complementado con otros cinco expertos suplentes nombrados *ab initio* ante la previsión de posibles negativas o renuncias en el grupo inicial.

En relación con los segundos, se ha optado por asegurar en el panel la representación de tres grupos de actores principales directamente implicados en los programas de enseñanza bilingüe: 10 profesores cualificados de enseñanza bilingüe; 10 profesores coordinadores del programa de enseñanza bilingüe cualificados; y 10 profesores universitarios especializados en programas de enseñanza bilingüe.

Como hemos señalado con anterioridad, con ocasión de otro estudio Delphi (López Rupérez *et al.*, 2017) y de acuerdo con las recomendaciones recogidas en la literatura sobre la base de una extensa revisión bibliográfica (Boulkedid *et al.*, 2011), la heterogeneidad del panel puede dar mejores resultados que la homogeneidad, particularmente, como es el caso, cuando existe una pluralidad de actores de distinta naturaleza concernidos. Por otra parte, esta participación plural puede mejorar la credibilidad y la aceptación del sistema de indicadores resultante del estudio Delphi por parte de sus destinatarios.

### 4.1.2 La información inicial

De forma previa al desarrollo de la ronda 1, se ha puesto a disposición de los miembros del panel toda la documentación necesaria para la participación digital en el estudio, consistente en:

- Una breve descripción de la técnica Delphi.
- Información procedente del equipo de coordinación del estudio y relativa a las bases conceptuales del conjunto indicadores y de sus categorías previamente definidas.
- Los criterios de selección del panel.
- El cuestionario en su primera versión y en edición digital con espacios para los comentarios y las reflexiones, con la posibilidad de añadir nuevos indicadores, aunque sólo en la primera ronda.
- Unas breves pero claras indicaciones de uso del cuestionario.

### 4.1.3 El *feedback*

La información de retorno, o *feedback*, a los miembros del panel, tras la culminación de cada ronda, ha sido de tipo tanto cualitativo como cuantitativo. El '*feedback* cualitativo' ha supuesto el envío a todos los expertos de un resumen común, en forma anónima, de los comentarios efectuados por ellos mismos y, en algún caso, por los coordinadores del estudio. Ello ha permitido corregir ítems o incluso incorporar al cuestionario, en la primera ronda, otros nuevos, así como evidenciar posiciones individuales ante el grupo de los distintos expertos con vistas a la ronda siguiente para aquellos ítems objeto de valoración. El '*feedback* cuantitativo' ha consistido en proporcionar, para cada ítem de la versión del cuestionario correspondiente a cada ronda, dos parámetros –la media (M) y el coeficiente de variación intercuartil (CVI)– que reflejan el grado de importancia y el nivel de consenso, respectivamente, y expresan numéricamente la opinión del grupo en cada ronda para cada uno de los ítems sometidos a la valoración de los expertos del panel (López Rupérez *et al.*, 2017).

### 4.1.4 Los niveles de importancia

Se han calculado los niveles de importancia atribuibles a las diferentes categorías y subcategorías, a partir de los resultados definitivos, mediante los valores de las medias de acuerdo con la escala tipo Likert empleada cuyos valores se sitúan entre 1 (nada importante) y 5 (extremadamente importante).

24

### 4.1.5 El grado de consenso

Se ha elegido como parámetro que expresa el grado de convergencia o de consenso entre las puntuaciones de los expertos el Coeficiente de Variación de Intercuartil (CVI) (Bonett, 2006; Ngoc Quyen *et al.*, 2014), definido como  $CVI = (Q3 - Q1) / (Q3 + Q1)$  donde Q1 se corresponde con el percentil 25 y Q3 con el percentil 75 ( $0 \leq CVI \leq 1$ , cuanto menor es CVI mayor es el consenso).

En cuanto al parámetro de estabilidad, que refleja la no variación significativa de la opinión de los expertos entre dos rondas sucesivas, se ha ignorado en este caso, de acuerdo con el criterio de Landetta (1999), según el cual «(...) si hay consenso debe haber estabilidad, pero la existencia de estabilidad no implica que se haya alcanzado el consenso».

### 4.1.6 El número de rondas realizadas

El número de rondas se ha determinado de modo que se lograran niveles satisfactorios tanto de importancia como de consenso. Así, se ha fijado  $M = 4$  (Muy importante) como el valor umbral por encima del cual se considera suficiente la valoración de la importancia del ítem ( $1 \leq M \leq 5$ ); y  $CVI = 0,2$  como el valor umbral por debajo del cual se considera que existe consenso ( $0 \leq CVI \leq 1$ ).

Los indicadores que en cualquiera de las rondas lograron ambos estándares fueron dados por buenos y apartados del proceso de valoración en la siguiente, salvo en aquellos casos en los cuales las recomendaciones de los expertos suponían la modificación del ítem y la introducción de algún

cambio sustantivo en la redacción; en tales supuestos la nueva redacción fue sometida a valoración en la ronda siguiente. Por otra parte, aquellos ítems que, bien en su redacción inicial o en su versión enriquecida, no consiguieron alcanzar ambos estándares de importancia y de consenso fueron excluidos del sistema. La aplicación de tales criterios ha llevado a la realización de 3 rondas de consulta al panel de expertos.

## 4.2 Resultados del procedimiento Delphi

### 4.2.1 Evolución cuantitativa del proceso

La tabla 2 muestra una caracterización de la evolución del proceso Delphi a través de sus diferentes rondas de consulta al panel de expertos. En ella se advierte que, de los 47 ítems de la versión inicial del cuestionario, 7 fueron rechazados en la primera ronda y 9 tuvieron que ser reformulados mediante la introducción de cambios sustantivos en su redacción. Además, 30 ítems completamente nuevos fueron aportados a la ronda siguiente. Estas cifras ponen de manifiesto un alto nivel de actividad crítico-constructiva del panel, de acuerdo con lo esperado.

En la segunda ronda, la intensidad de dicha actividad se fue atenuando, de modo que no se aportaron ítems completamente nuevos; se rechazó el mismo número de ítems –7– que en la ronda

Tabla 2  
Evolución del número de ítems del cuestionario a lo largo del proceso DELPHI

	Ver inicial	Ronda 1 (versión 1)	Ronda2 (versión 2)	Ronda 3 (versión final)
Ítems aceptados sin cambios en su redacción.		28	50	36
Ítems aceptados con ligeros cambios en su redacción que no requieren una nueva valoración.		2	7	13
Ítems aceptados con cambios sustantivos en su redacción que sí requieren una nueva valoración.		9	6	0
Ítems que se han cambiado de ubicación (Categoría).		1	0	7
Ítems rechazados.		7	7	7
Ítems completamente nuevos.		30	0	0
Total del número de ítems establecidos en el cuestionario.	47	70	63	56

Nota: la suma de las casillas de una misma columna no se corresponde con el total por la presencia de la casilla de los ítems rechazados.

Fuente: Elaboración propia.

anterior; se redujo a 6 el número de ítems con cambios sustantivos de redacción y sólo el número de ítems con ligeros cambios de redacción pasó de 2 a 7.

En la tercera ronda, 7 ítems fueron rechazados por no cumplir los estándares de importancia y consenso establecidos, 13 fueron aceptados con cambios ligeros de su redacción y 7 cambiaron su ubicación en la estructura de categorías del cuestionario. El producto final del proceso Delphi ha consistido en la validación por expertos de un cuestionario de 56 ítems, con un balance de 30 ítems procedentes de la primera versión (53,6%) y de 26 ítems completamente nuevos (46,4%). (Véase la tabla A1).

#### 4.2.2 Niveles de importancia y grados de consenso

En la tabla 3 se presentan los valores de importancia y de consenso de cada uno de los ítems del cuestionario, que se han consolidado al final del proceso Delphi, estructurados en cinco categorías:

1. Características generales del programa.
2. Centros.
3. Enseñanzas.
4. Profesores.
5. Alumnos.

Tabla 3 (1/4)  
Niveles de importancia y de consenso de los indicadores de calidad de los programas de enseñanza bilingüe en España validados por el grupo de expertos

		Media (M, de 4 a 5)	Consenso (CVI, de 0 a 0,2)
<b>1. Características generales del programa</b>		<b>4,33</b>	<b>0,1</b>
101	Establece la denominación, descripción, explicación o conceptualización clara y sencilla del programa.	4,00	0,2
102	Contempla la afectación del programa a tipos de centros de diferente titularidad.	4,00	0,1
103	Define los requisitos de acceso al programa para los centros.	4,33	0,1
104	Establece el procedimiento de acceso al programa por parte de los centros.	4,27	0,1
105	Establece un sistema de implantación del programa y su planificación.	4,30	0,1
106	Prevé la dotación, desde los inicios, de recursos y de materiales efectivos para la implantación y el buen funcionamiento del programa.	4,57	0,1
107	Prevé la dotación de auxiliares de conversación.	4,50	0,1
108	Contempla la formación inicial sobre el programa de los auxiliares de conversación y la supervisión de su actuación.	4,47	0,1

Tabla 3 (2/4)  
Niveles de importancia y de consenso de los indicadores de calidad de los programas de enseñanza bilingüe en España validados por el grupo de expertos

		Media (M, de 4 a 5)	Consenso (CVI, de 0 a 0,2)
109	Contempla la realización de modificaciones normativas o de cambios de modelo del programa.	4,10	0,1
110	Establece un sistema de evaluación interna de procesos y de resultados del programa.	4,53	0,1
111	Establece un sistema de evaluación externa del programa.	4,57	0,1
112	Establece un procedimiento de intervención de la administración educativa en aquellos centros con evaluación reiteradamente negativa.	4,03	0,2
113	Contempla una coordinación centralizada entre las diferentes etapas y centros afectados por el programa.	4,67	0,1
114	Considera una base común para la orientación de los programas bilingües en todo el Estado.	4,30	0,1
<b>2. Centros</b>		<b>4,35</b>	<b>0,1</b>
201	Requiere un compromiso franco del centro con el éxito del programa.	4,43	0,1
202	Asegura la involucración, el apoyo y la dedicación de la Dirección del centro.	4,60	0,1
203	Establece un incremento horario lectivo semanal asignado por el centro al programa.	4,17	0,1
204	Prevé el asesoramiento a centros bilingües por parte de la administración educativa.	4,43	0,1
205	Contempla el seguimiento de los centros bilingües por parte de la administración educativa.	4,43	0,1
206	Promueve el que los centros bilingües identifiquen y compartan experiencias eficaces y buenas prácticas.	4,43	0,1
207	Prevé la participación de los centros en programas de intercambio cultural y lingüístico y de movilidad internacional.	4,37	0,1
208	Promueve un uso eficiente de las tecnologías de la información y de la comunicación en el aula como instrumento de enseñanza.	4,03	0,1
209	Considera la información y la comunicación con las familias como compromiso de los centros.	4,00	0,1
210	Prevé la coordinación docente en el centro, en el plano metodológico y en la organización de actividades complementarias.	4,57	0,1
<b>3. Enseñanzas</b>		<b>4,37</b>	<b>0,1</b>
301	Establece las etapas educativas en las que se implanta el programa.	4,47	0,1
302	Define la metodología utilizada en el programa.	4,63	0,0
303	Establece el currículo autorizado en el programa.	4,43	0,1

Tabla 3 (3/4)  
Niveles de importancia y de consenso de los indicadores de calidad de los programas de enseñanza bilingüe en España validados por el grupo de expertos

		Media (M, de 4 a 5)	Consenso (CVI, de 0 a 0,2)
304	Concreta que el porcentaje mínimo del horario escolar que se debe impartir en la "lengua meta" sea igual o superior al fijado por la Administración Central.	4,07	0,0
305	Especifica el número de áreas o asignaturas que se imparten en la 'lengua meta'.	4,43	0,1
306	Especifica las áreas o asignaturas concretas que se imparten en la 'lengua meta'.	4,47	0,1
307	Fija el número de horas que se imparten en "lengua meta" en cada asignatura.	4,13	0,1
308	Establece las características del programa en Educación Primaria.	4,40	0,1
309	Establece las características del programa en Educación Secundaria Obligatoria.	4,43	0,1
310	Establece las características del programa en Bachillerato.	4,30	0,1
311	Contempla el desarrollo de planes lectores coherentes en toda la etapa.	4,17	0,1
312	Define los procedimientos para la evaluación de las distintas destrezas lingüísticas de los alumnos.	4,37	0,1
313	Considera el uso de recursos instrumentales y metodológicos disponibles y efectivos en el ámbito de la enseñanza bilingüe.	4,47	0,1
<b>4. Profesores</b>		<b>4,55</b>	<b>0,1</b>
401	Establece para el profesorado requisitos lingüísticos de acceso al programa equivalentes al nivel C1 del MCERL.	4,77	0,0
402	Establece mecanismos de coordinación docente para el programa en su conjunto.	4,77	0,0
403	Adapta las plantillas de profesorado del centro educativo al programa.	4,60	0,1
404	Considera, de un modo efectivo, el feedback de evaluación del propio programa, por parte de los profesores, como mecanismo de mejora.	4,50	0,1
405	Establece la estabilidad en los centros de los profesores involucrados en el programa bilingüe.	4,37	0,1
406	Contempla la dotación de profesorado de apoyo en las aulas.	4,43	0,1
407	Contempla la realización de una formación de entrada por parte del profesorado que desee acceder al programa y que, en particular, les familiarice con la metodología CLIL y con el trabajo con auxiliares.	4,67	0,0
408	Contempla la realización de una formación permanente de carácter general del profesorado que participe en el programa.	4,63	0,1
409	Contempla la realización de formación permanente específica, tanto lingüística como metodológica, del profesorado que participe en el programa.	4,77	0,0

Tabla 3 (4/4)  
Niveles de importancia y de consenso de los indicadores de calidad de los programas de enseñanza bilingüe en España validados por el grupo de expertos

		Media (M, de 4 a 5)	Consenso (CVI, de 0 a 0,2)
410	Considera el reconocimiento de la participación en el programa, como mérito a efectos de concursos de traslados.	4,63	0,1
411	Considera la compensación económica a los docentes que participan en el programa.	4,17	0,1
412	Considera la reducción de la carga lectiva a los profesores involucrados en el programa bilingüe.	4,23	0,1
413	Facilita la formación lingüística y metodológica del profesorado que aún no haya acreditado un nivel C1 en la 'lengua meta'.	4,57	0,1
<b>5. Alumnos</b>		<b>4,38</b>	<b>0,1</b>
501	Establece los objetivos relativos a niveles lingüísticos que han de alcanzar los alumnos al final de cada etapa (6º Primaria: B1; 4º ESO: B2; 2º BACH: C1).	4,43	0,1
502	Contempla un sistema de certificación homologado internacionalmente para los alumnos que cursen el programa.	4,30	0,1
503	Contempla un sistema común de evaluación y control del progreso académico y lingüístico de los alumnos.	4,31	0,1
504	Prevé la comprobación del nivel lingüístico de los alumnos de incorporación tardía al programa bilingüe, por parte del centro.	4,20	0,1
505	Establece medidas para la atención a la diversidad del alumnado.	4,52	0,1
506	Introduce la reducción de la ratio de alumnos por aula en las enseñanzas bilingües.	4,53	0,1

Fuente: Elaboración propia.

Aunque la escala de Likert utilizada varía entre 1 y 5 puntos [(1) nada importante, (2) poco importante, (3) relativamente importante, (4) muy importante, (5) extremadamente importante], el hecho de haber considerado como valor umbral para la aceptación de un ítem  $M=4$  hace que todos los ítems del cuestionario final varíen entre 4 y 5, en relación con este parámetro estadístico que refleja su grado de importancia. Algo semejante cabe decir del grado de consenso medido por el Coeficiente de Variación Intercuartílico (CVI). En este caso, el valor umbral se ha fijado en  $CVI=0,2$  de modo que, aun cuando el rango de CVI es de 0 a 1, los valores de la tabla 3 para dicho parámetro estadístico se sitúan por debajo de 0,20 o en ese mismo valor.

Un análisis de los datos recogidos en la tabla 3, en busca de los indicadores de calidad cuya importancia se sitúa igual o por encima del 4,5 (entre muy importante y extremadamente importante), indica que, si se razona por categorías, es únicamente la categoría '4. Profesores' la que supera esa exigencia aún más alta de  $M=4,5$ .

Cuando se efectúa el mismo análisis por ítems satisfacen el criterio de muy alta importancia, en tanto que indicadores de calidad del programa, los siguientes ítems:

#### 1. Características generales del programa

- 106. Prevé la dotación, desde los inicios, de recursos y de materiales efectivos para la implantación y el buen funcionamiento del programa.
- 107. Prevé la dotación de auxiliares de conversación.
- 110. Establece un sistema de evaluación interna de procesos y de resultados del programa.
- 111. Establece un sistema de evaluación externa del programa.
- 113. Contempla una coordinación centralizada entre las diferentes etapas y centros afectados por el programa.

#### 2. Centros

- 202. Asegura la involucración, el apoyo y la dedicación de la Dirección del centro.
- 210. Prevé la coordinación docente en el centro en el plano metodológico y en la organización de actividades complementarias.

#### 3. Enseñanzas

- 302. Define la metodología utilizada en el programa.

30

#### 4. Profesores

- 401. Establece para el profesorado requisitos lingüísticos de acceso al programa equivalentes al nivel C1 del MCERL.
- 402. Establece mecanismos de coordinación docente para el programa en su conjunto.
- 403. Adapta las plantillas de profesorado del centro educativo al programa.
- 404. Considera, de un modo efectivo, el feedback de evaluación del propio programa, por parte de los profesores, como mecanismo de mejora.
- 407. Contempla la realización de una formación de entrada por parte del profesorado que desee acceder al programa y que, en particular, les familiarice con la metodología CLIL y con el trabajo con auxiliares.
- 408. Contempla la realización de una formación permanente de carácter general del profesorado que participe en el programa.
- 409. Contempla la realización de formación permanente específica, tanto lingüística como metodológica, del profesorado que participe en el programa.
- 410. Considera el reconocimiento de la participación en el programa, como mérito a efectos de concursos de traslados.
- 413. Facilita la formación lingüística y metodológica del profesorado que aún no haya acreditado un nivel C1 en la 'lengua meta'.

## 5. Alumnos

- 505. Establece medidas para la atención a la diversidad del alumnado.
- 506. Introduce la reducción de la ratio de alumnos por aula en las enseñanzas bilingües.
- Cabe señalar que todos estos ítems seleccionados por su muy elevada importancia gozan también de un muy alto grado de consenso con CVI igual o inferior a 0,1.
- En la cúspide de toda esta colección de indicadores, con  $M = 4,77$ , se sitúa la siguiente terna de ítems:
- 401. Establece para el profesorado requisitos lingüísticos de acceso al programa equivalentes al nivel C1 del MCERL.
- 402. Establece mecanismos de coordinación docente para el programa en su conjunto.
- 409. Contempla la realización de formación permanente específica, tanto lingüística como metodológica, del profesorado que participe en el programa.

Una interpretación más amplia de estos resultados será efectuada en el apartado de Discusión.

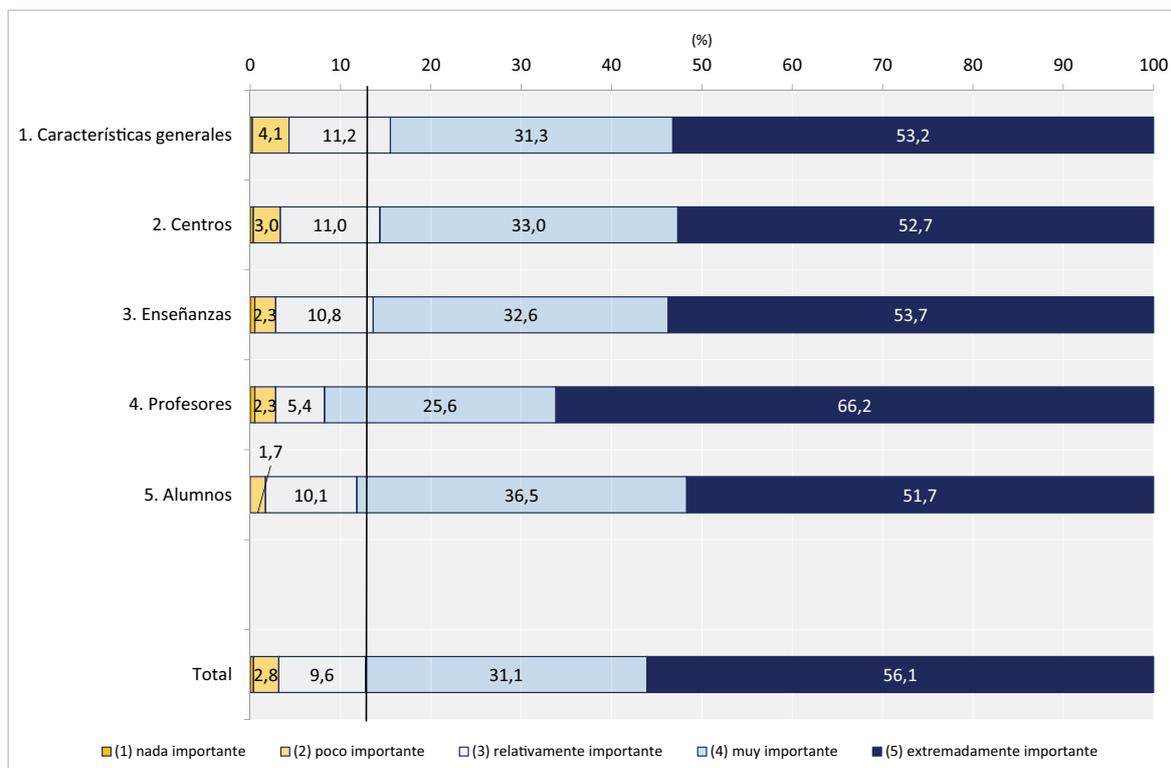
### 4.2.3 Otros elementos descriptivos

La figura 1 muestra otra aproximación descriptiva al cuestionario al representar gráficamente la distribución porcentual de los resultados de la valoración del conjunto de los ítems que han sido considerados en el proceso Delphi y que luego han desembocado en la versión final del cuestionario de evaluación, con arreglo a la escala de valoración utilizada y agrupados por categorías. Se advierte en ella que más del 50% de los ítems manejados en cada una de las cinco categorías consideradas han sido valorados como extremadamente importantes siendo la categoría '4. Profesores' la más destacada, con un 66,2%. Ello constituye, en sí mismo, un elemento de validación del cuestionario.

Por su parte, la tabla 4 presenta los resultados del parámetro 'importancia' que se han mostrado en la tabla 3 pero desagregados, esta vez, por grupo de expertos del panel: profesores, coordinadores de programa e investigadores universitarios. Un análisis de la distribución de las puntuaciones obtenidas por grupo de expertos y categoría de los ítems muestra, con una admirable consistencia, que, en promedio, las puntuaciones son tanto más altas cuanto más se aleja el grupo correspondiente del contacto directo con los alumnos, de modo que los profesores son, por lo general, más severos en su valoración que los coordinadores y éstos a su vez lo son más que los investigadores. Sólo en la categoría '5. Alumnos' se altera parcialmente este patrón de comportamiento. La figura 2 ilustra gráficamente tal circunstancia. Este hecho será retomado en la Discusión.

La figura 3 muestra la distribución de frecuencias correspondientes al conjunto de los 56 ítems del cuestionario, según el grupo de expertos y su valoración. Se advierte en ella, a este nivel de desagregación, esa tendencia de los investigadores a puntuar más alto y la de los profesores a puntuar más bajo, antes señalada.

Figura 1  
Distribución porcentual de los resultados de la valoración del total de los ítems sometidos a consideración en el proceso Delphi con arreglo a la escala utilizada agrupados por categorías



32

Tabla 4 (1/4)  
Resultados de la valoración de los indicadores de la calidad de los programas de enseñanza bilingüe en España, establecidos en la versión final del cuestionario, por grupo de expertos según su perfil

		Profesores	Coordinadores	Investigadores	Total
<b>1. Características generales del programa</b>		<b>4,13</b>	<b>4,32</b>	<b>4,55</b>	<b>4,33</b>
101	Establece la denominación, descripción, explicación o conceptualización clara y sencilla del programa.	3,60	4,00	4,40	4,00
102	Contempla la afectación del programa a tipos de centros de diferente titularidad.	3,70	3,80	4,50	4,00
103	Define los requisitos de acceso al programa para los centros.	3,90	4,40	4,70	4,33
104	Establece el procedimiento de acceso al programa por parte de los centros.	3,80	4,40	4,60	4,27
105	Establece un sistema de implantación del programa y su planificación.	4,00	4,40	4,50	4,30
106	Prevé la dotación, desde los inicios, de recursos y de materiales efectivos para la implantación y el buen funcionamiento del programa.	4,80	4,60	4,30	4,57

Tabla 4 (2/4)  
Resultados de la valoración de los indicadores de la calidad de los programas de enseñanza bilingüe en España, establecidos en la versión final del cuestionario, por grupo de expertos según su perfil

		Profesores	Coordinadores	Investigadores	Total
107	Prevé la dotación de auxiliares de conversación.	4,20	4,50	4,80	4,50
108	Contempla la formación inicial sobre el programa de los auxiliares de conversación y la supervisión de su actuación.	4,40	4,40	4,60	4,47
109	Contempla la realización de modificaciones normativas o de cambios de modelo del programa.	3,50	4,30	4,56	4,10
110	Establece un sistema de evaluación interna de procesos y de resultados del programa.	4,30	4,50	4,80	4,53
111	Establece un sistema de evaluación externa del programa.	4,60	4,40	4,70	4,57
112	Establece un procedimiento de intervención de la administración educativa en aquellos centros con evaluación reiteradamente negativa.	3,80	3,80	4,50	4,03
113	Contempla una coordinación centralizada entre las diferentes etapas y centros afectados por el programa.	4,80	4,50	4,70	4,67
114	Considera una base común para la orientación de los programas bilingües en todo el Estado.	4,40	4,50	4,00	4,30
<b>2. Centros</b>		<b>4,28</b>	<b>4,32</b>	<b>4,44</b>	<b>4,35</b>
201	Requiere un compromiso franco del centro con el éxito del programa.	4,60	4,30	4,40	4,43
202	Asegura la involucración, el apoyo y la dedicación de la Dirección del centro.	4,60	4,60	4,60	4,60
203	Establece un incremento horario lectivo semanal asignado por el centro al programa.	3,80	4,00	4,70	4,17
204	Prevé el asesoramiento a centros bilingües por parte de la administración educativa.	4,20	4,60	4,50	4,43
205	Contempla el seguimiento de los centros bilingües por parte de la administración educativa.	4,30	4,40	4,60	4,43
206	Promueve el que los centros bilingües identifiquen y compartan experiencias eficaces y buenas prácticas.	4,50	4,60	4,20	4,43
207	Prevé la participación de los centros en programas de intercambio cultural y lingüístico y de movilidad internacional.	4,30	4,50	4,30	4,37
208	Promueve un uso eficiente de las tecnologías de la información y de la comunicación en el aula como instrumento de enseñanza.	3,90	4,10	4,10	4,03
209	Considera la información y la comunicación con las familias como compromiso de los centros.	3,90	3,80	4,30	4,00
210	Prevé la coordinación docente en el centro, en el plano metodológico y en la organización de actividades complementarias.	4,70	4,30	4,70	4,57

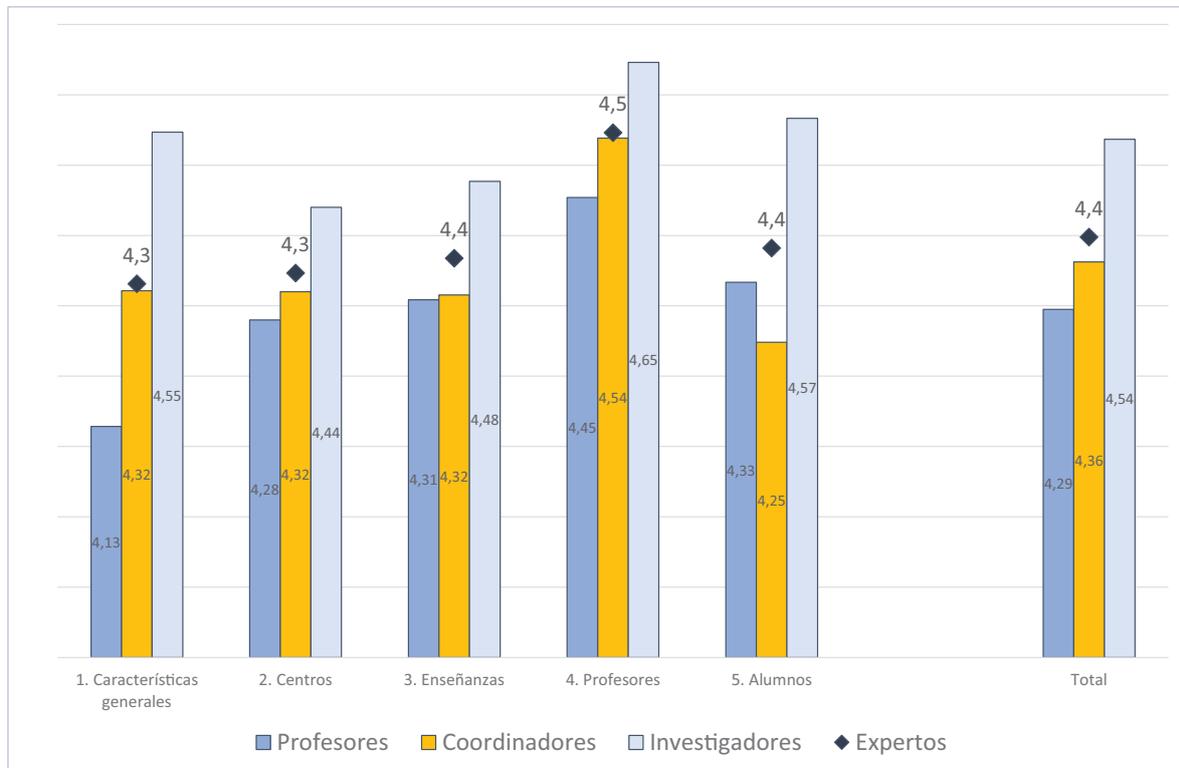
Tabla 4 (3/4)  
Resultados de la valoración de los indicadores de la calidad de los programas de enseñanza bilingüe en España, establecidos en la versión final del cuestionario, por grupo de expertos según su perfil

		Profesores	Coordinadores	Investigadores	Total
<b>3. Enseñanzas</b>		<b>4,31</b>	<b>4,32</b>	<b>4,48</b>	<b>4,37</b>
301	Establece las etapas educativas en las que se implanta el programa.	4,20	4,60	4,60	4,47
302	Define la metodología utilizada en el programa.	4,60	4,40	4,90	4,63
303	Establece el currículo autorizado en el programa.	4,10	4,50	4,70	4,43
304	Concreta que el porcentaje mínimo del horario escolar que se debe impartir en la "lengua meta" sea igual o superior al fijado por la Administración Central.	4,00	3,90	4,30	4,07
305	Especifica el número de áreas o asignaturas que se imparten en la 'lengua meta'.	4,50	4,40	4,40	4,43
306	Especifica las áreas o asignaturas concretas que se imparten en la 'lengua meta'.	4,40	4,50	4,50	4,47
307	Fija el número de horas que se imparten en 'lengua meta' en cada asignatura.	4,10	4,20	4,10	4,13
308	Establece las características del programa en Educación Primaria.	4,60	4,10	4,50	4,40
309	Establece las características del programa en Educación Secundaria Obligatoria.	4,30	4,40	4,60	4,43
310	Establece las características del programa en Bachillerato.	4,30	4,20	4,40	4,30
311	Contempla el desarrollo de planes lectores coherentes en toda la etapa.	4,11	4,20	4,20	4,17
312	Define los procedimientos para la evaluación de las distintas destrezas lingüísticas de los alumnos.	4,40	4,20	4,50	4,37
313	Considera el uso de recursos instrumentales y metodológicos disponibles y efectivos en el ámbito de la enseñanza bilingüe.	4,40	4,50	4,50	4,47
<b>4. Profesores</b>		<b>4,45</b>	<b>4,54</b>	<b>4,65</b>	<b>4,55</b>
401	Establece para el profesorado requisitos lingüísticos de acceso al programa equivalentes al nivel C1 del MCERL.	4,90	4,50	4,90	4,77
402	Establece mecanismos de coordinación docente para el programa en su conjunto.	4,80	4,50	5,00	4,77
403	Adapta las plantillas de profesorado del centro educativo al programa.	4,50	4,50	4,80	4,60
404	Considera, de un modo efectivo, el <i>feedback</i> de evaluación del propio programa, por parte de los profesores, como mecanismo de mejora.	4,70	4,20	4,60	4,50

Tabla 4 (4/4)  
Resultados de la valoración de los indicadores de la calidad de los programas de enseñanza bilingüe en España, establecidos en la versión final del cuestionario, por grupo de expertos según su perfil

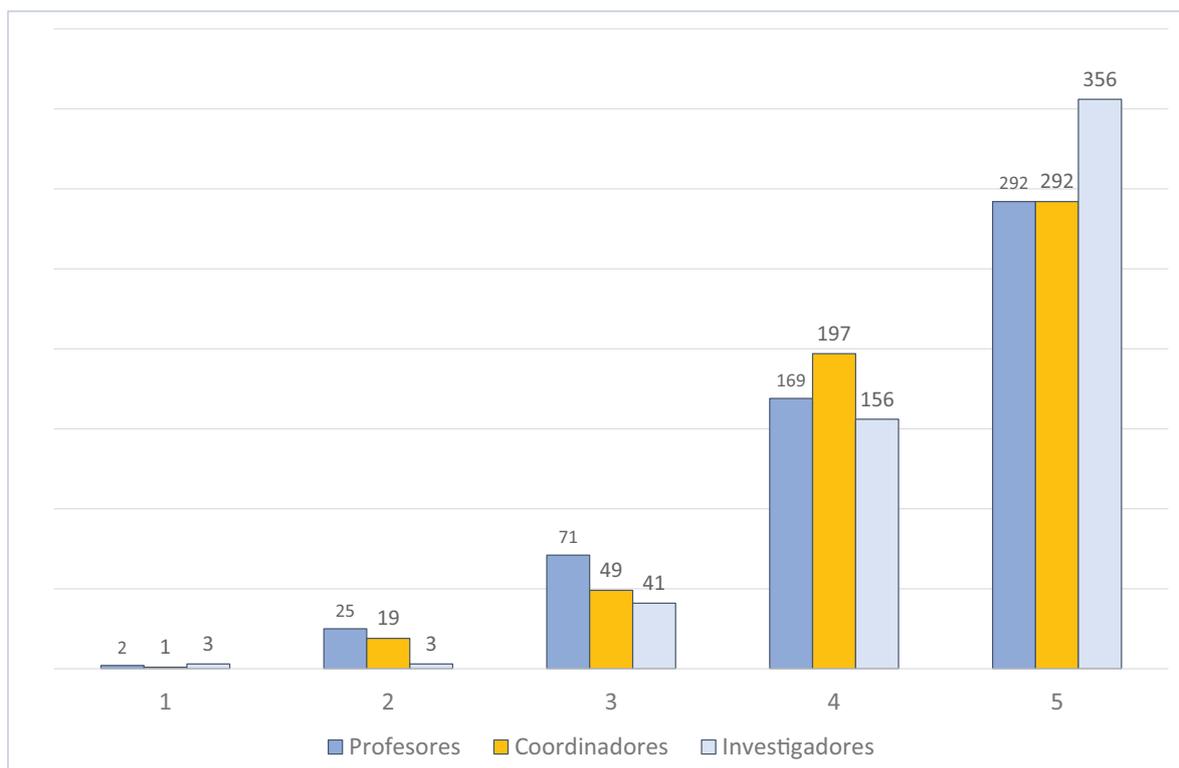
		Profesores	Coordinadores	Investigadores	Total
405	Establece la estabilidad en los centros de los profesores involucrados en el programa bilingüe.	4,20	4,40	4,50	4,37
406	Contempla la dotación de profesorado de apoyo en las aulas.	4,30	4,70	4,30	4,43
407	Contempla la realización de una formación de entrada por parte del profesorado que desee acceder al programa y que, en particular, les familiarice con la metodología CLIL y con el trabajo con auxiliares.	4,50	4,60	4,90	4,67
408	Contempla la realización de una formación permanente de carácter general del profesorado que participe en el programa.	4,50	4,70	4,70	4,63
409	Contempla la realización de formación permanente específica, tanto lingüística como metodológica, del profesorado que participe en el programa.	4,50	4,80	5,00	4,77
410	Considera el reconocimiento de la participación en el programa, como mérito a efectos de concursos de traslados.	4,50	4,70	4,70	4,63
411	Considera la compensación económica a los docentes que participan en el programa.	3,90	4,60	4,00	4,17
412	Considera la reducción de la carga lectiva a los profesores involucrados en el programa bilingüe.	4,20	4,30	4,20	4,23
413	Facilita la formación lingüística y metodológica del profesorado que aún no haya acreditado un nivel C1 en la 'lengua meta'.	4,40	4,50	4,80	4,57
<b>5. Alumnos</b>		<b>4,33</b>	<b>4,25</b>	<b>4,57</b>	<b>4,38</b>
501	Establece los objetivos relativos a niveles lingüísticos que han de alcanzar los alumnos al final de cada etapa (6º Primaria: B1; 4º ESO: B2; 2º BACH: C1).	4,60	4,00	4,70	4,43
502	Contempla un sistema de certificación homologado internacionalmente para los alumnos que cursen el programa.	4,20	4,10	4,60	4,30
503	Contempla un sistema común de evaluación y control del progreso académico y lingüístico de los alumnos.	4,40	4,22	4,30	4,31
504	Prevé la comprobación del nivel lingüístico de los alumnos de incorporación tardía al programa bilingüe, por parte del centro.	4,10	3,90	4,60	4,20
505	Establece medidas para la atención a la diversidad del alumnado.	4,20	4,67	4,70	4,52
506	Introduce la reducción de la ratio de alumnos por aula en las enseñanzas bilingües.	4,50	4,60	4,50	4,53

Figura 2  
Resultados de la valoración de los indicadores de calidad de los programas de enseñanza bilingüe en España, establecidos en la versión final del cuestionario, por grupo de expertos según su perfil



36

Figura 3  
Diagrama de frecuencias correspondientes al conjunto de los 56 ítems del cuestionario según el grupo de expertos y su valoración



## 5. Criterios de calidad nucleares y suplementarios

La aplicación del procedimiento Delphi, al someter reiteradamente el cuestionario inicial a la consideración del panel de expertos, ha permitido consolidar dos colecciones de ítems. La primera contiene aquellos ítems (35) que, procedentes del cuestionario inicial, han sobrevivido al proceso organizado de validación, basado en los criterios de importancia y de consenso. La segunda suplementa la anterior con aquellos otros ítems (21) que sin basarse, como la primera, en un análisis sistemático de la amplia colección de características presentes en el conjunto de normas reguladoras de los programas de enseñanza bilingüe de trece administraciones educativas (las doce Comunidades autónomas sin lengua cooficial más el Ministerio de Educación y Formación Profesional, actuando en su ámbito de gestión directa), han surgido de las propuestas del panel de expertos, convenientemente depuradas mediante la metodología Delphi.

### 5.1 Criterios de calidad nucleares

En la tabla 2 se ha descrito, mediante cifras, el proceso de depuración propio del procedimiento Delphi que ha llevado consigo una reducción de 12 ítems con respecto a la cifra inicial de 47 para desembocar en una contribución nuclear de 35 ítems, procedentes de la versión inicial, a la versión final extendida. Esa eliminación de 12 ítems –cuyo resultado final se ha traducido en el cuestionario para la evaluación de la calidad normativa de los programas de enseñanza bilingüe que se muestra en la tabla A3–, no resulta independiente de los altos estándares de validación colectiva, para los criterios tanto de importancia como de consenso, introducidos en el procedimiento Delphi. Ello constituye una garantía de validez del cuestionario resultante. Algo similar cabe decir de la contribución suplementaria procedente del panel de expertos a la versión final extendida del cuestionario de evaluación (véase la tabla A2).

En la tabla 5 se presentan los valores de los parámetros de importancia y consenso correspondientes a esta primera colección nuclear de ítems, con el fin de facilitar su comparación con los de la segunda colección suplementaria (véase la tabla 6).

Tabla 5 (1/3)

Colección nuclear formada por los 35 ítems de evaluación de la calidad normativa y validada en el proceso Delphi

		Media (M, de 4 a 5)	Consenso (CVI, de 0 a 0,2)
<b>1. Características generales del programa</b>		<b>4,26</b>	<b>0,1</b>
101	Establece la denominación, descripción, explicación o conceptualización clara y sencilla del programa.	4,00	0,2
102	Contempla la afectación del programa a tipos de centros de diferente titularidad.	4,00	0,1

Tabla 5 (2/3)  
Colección nuclear formada por los 35 ítems de evaluación de la calidad normativa y validada en el proceso Delphi

		Media (M, de 4 a 5)	Consenso (CVI, de 0 a 0,2)
103	Define los requisitos de acceso al programa para los centros.	4,33	0,1
104	Establece el procedimiento de acceso al programa por parte de los centros.	4,27	0,1
105	Establece un sistema de implantación del programa y su planificación.	4,30	0,1
107	Prevé la dotación de auxiliares de conversación.	4,50	0,1
109	Contempla la realización de modificaciones normativas o de cambios de modelo del programa.	4,10	0,1
110	Establece un sistema de evaluación interna de procesos y de resultados del programa.	4,53	0,1
111	Establece un sistema de evaluación externa del programa.	4,57	0,1
112	Establece un procedimiento de intervención de la administración educativa en aquellos centros con evaluación reiteradamente negativa.	4,03	0,2
<b>2. Centros</b>		<b>4,34</b>	<b>0,1</b>
203	Establece un incremento horario lectivo semanal asignado por el centro al programa.	4,17	0,1
204	Prevé el asesoramiento a centros bilingües por parte de la administración educativa.	4,43	0,1
205	Contempla el seguimiento de los centros bilingües por parte de la administración educativa.	4,43	0,1
<b>3. Enseñanzas</b>		<b>4,38</b>	<b>0,1</b>
301	Establece las etapas educativas en las que se implanta el programa.	4,47	0,1
302	Define la metodología utilizada en el programa.	4,63	0,0
303	Establece el currículo autorizado en el programa.	4,43	0,1
304	Concreta que el porcentaje mínimo del horario escolar que se debe impartir en la 'lengua meta' sea igual o superior al fijado por la Administración Central.	4,07	0,0
305	Especifica el número de áreas o asignaturas que se imparten en la 'lengua meta'.	4,43	0,1
306	Especifica las áreas o asignaturas concretas que se imparten en la "lengua meta".	4,47	0,1
307	Fija el número de horas que se imparten en 'lengua meta' en cada asignatura.	4,13	0,1
308	Establece las características del programa en Educación Primaria.	4,40	0,1

Tabla 5 (3/3)  
Colección nuclear formada por los 35 ítems de evaluación de la calidad normativa y validada en el proceso Delphi

		Media (M, de 4 a 5)	Consenso (CVI, de 0 a 0,2)
309	Establece las características del programa en Educación Secundaria Obligatoria.	4,43	0,1
310	Establece las características del programa en Bachillerato.	4,30	0,1
<b>4. Profesores</b>		<b>4,58</b>	<b>0,1</b>
401	Establece para el profesorado requisitos lingüísticos de acceso al programa equivalentes al nivel C1 del MCERL.	4,77	0,0
402	Establece mecanismos de coordinación docente para el programa en su conjunto.	4,77	0,0
403	Adapta las plantillas de profesorado del centro educativo al programa.	4,60	0,1
407	Contempla la realización de una formación de entrada por parte del profesorado que desee acceder al programa y que, en particular, les familiarice con la metodología CLIL y con el trabajo con auxiliares.	4,67	0,0
408	Contempla la realización de una formación permanente de carácter general del profesorado que participe en el programa.	4,63	0,1
409	Contempla la realización de formación permanente específica, tanto lingüística como metodológica, del profesorado que participe en el programa.	4,77	0,0
410	Considera el reconocimiento de la participación en el programa como mérito a efectos de concursos de traslados.	4,63	0,1
411	Considera la compensación económica a los docentes que participan en el programa.	4,17	0,1
412	Considera la reducción de la carga lectiva a los profesores involucrados en el programa bilingüe.	4,23	0,1
<b>5. Alumnos</b>		<b>4,31</b>	<b>0,1</b>
501	Establece los objetivos relativos a niveles lingüísticos que han de alcanzar los alumnos al final de cada etapa (6º Primaria: B1; 4º ESO: B2; 2º BACH: C1).	4,43	0,1
502	Contempla un sistema de certificación homologado internacionalmente para los alumnos que cursen el programa.	4,30	0,1
504	Prevé la comprobación del nivel lingüístico de los alumnos de incorporación tardía al programa bilingüe, por parte del centro.	4,20	0,1

Fuente: Elaboración propia.

## 5.2 Criterios de calidad suplementarios

La tabla 6 muestra esa segunda colección de ítems formada por los 21 criterios de calidad suplementarios, junto con los correspondientes valores de importancia y de consenso.

Tabla 6 (1/2)  
Colección suplementaria de los 21 ítems generada por el panel de expertos y validada en el proceso Delphi

		Media (M, de 4 a 5)	Consenso (CVI, de 0 a 0,2)
<b>1. Características generales del programa</b>		<b>4,50</b>	<b>0,1</b>
106	Prevé la dotación, desde los inicios, de recursos y de materiales efectivos para la implantación y el buen funcionamiento del programa.	4,57	0,1
108	Contempla la formación inicial sobre el programa de los auxiliares de conversación y la supervisión de su actuación.	4,47	0,1
113	Contempla una coordinación centralizada entre las diferentes etapas y centros afectados por el programa.	4,67	0,1
114	Considera una base común para la orientación de los programas bilingües en todo el Estado.	4,30	0,1
<b>2. Centros</b>		<b>4,35</b>	<b>0,1</b>
201	Requiere un compromiso franco del centro con el éxito del programa.	4,43	0,1
202	Asegura la involucración, el apoyo y la dedicación de la Dirección del centro.	4,60	0,1
206	Promueve el que los centros bilingües identifiquen y compartan experiencias eficaces y buenas prácticas.	4,43	0,1
207	Prevé la participación de los centros en programas de intercambio cultural y lingüístico y de movilidad internacional.	4,37	0,1
208	Promueve un uso eficiente de las tecnologías de la información y de la comunicación en el aula como instrumento de enseñanza.	4,03	0,1
209	Considera la información y la comunicación con las familias como compromiso de los centros.	4,00	0,1
210	Prevé la coordinación docente en el centro, en el plano metodológico y en la organización de actividades complementarias.	4,57	0,1
<b>3. Enseñanzas</b>		<b>4,34</b>	<b>0,1</b>
311	Contempla el desarrollo de planes lectores coherentes en toda la etapa.	4,17	0,1
312	Define los procedimientos para la evaluación de las distintas destrezas lingüísticas de los alumnos.	4,37	0,1
313	Considera el uso de recursos instrumentales y metodológicos disponibles y efectivos en el ámbito de la enseñanza bilingüe.	4,47	0,1
<b>4. Profesores</b>		<b>4,47</b>	<b>0,1</b>
404	Considera, de un modo efectivo, el feedback de evaluación del propio programa, por parte de los profesores, como mecanismo de mejora.	4,50	0,1
405	Establece la estabilidad en los centros de los profesores involucrados en el programa bilingüe.	4,37	0,1
406	Contempla la dotación de profesorado de apoyo en las aulas.	4,43	0,1

Tabla 6 (2/2)  
Colección suplementaria de los 21 ítems generada por el panel de expertos y validada en el proceso Delphi

		Media (M, de 4 a 5)	Consenso (CVI, de 0 a 0,2)
413	Facilita la formación lingüística y metodológica al profesorado que aún no haya acreditado un nivel C1 en la 'lengua meta'.	4,57	0,1
<b>5. Alumnos</b>		<b>4,45</b>	<b>0,1</b>
503	Contempla un sistema común de evaluación y control del progreso académico y lingüístico de los alumnos.	4,31	0,1
505	Establece medidas para la atención a la diversidad del alumnado.	4,52	0,1
506	Introduce la reducción de la ratio de alumnos por aula en las enseñanzas bilingües.	4,53	0,1

Fuente: Elaboración propia.

Mientras que en la colección nuclear ha sido la categoría '4. Profesorado' la considerada como de máxima importancia (M=4,58), en esta segunda colección es la categoría '1. Características generales del programa' la que obtiene la valoración más alta de importancia (M=4,50), aunque sólo tres centésimas por delante de la categoría '4. Profesorado' (M=4,47). Cuando se comparan por categorías los parámetros de importancia y consenso con los correspondientes a la primera colección de ítems (véase la tabla 5), se advierten los mismos valores de consenso; valores aproximadamente iguales para las categorías '2. Centros' y '4. Profesorado'; y superiores, en el caso de la colección suplementaria, para las categorías '1. Características generales del programa' y '5. Alumnos'.

41

## 6. Una evaluación comparada de la calidad normativa de los programas de enseñanza bilingüe

Por su importancia, a la hora de definir un instrumento de evaluación específico de la calidad de la normativa que sobre programas de enseñanza bilingüe han dictado las diferentes administraciones educativas, en lo que sigue se centrará la atención en esa primera colección nuclear, más arriba citada, constituida por 35 criterios de calidad.

### 6.1 Definición de un indicador de calidad de la normativa de los programas de enseñanza bilingüe

El hecho de disponer de un instrumento de evaluación de la calidad de la normativa de los programas de enseñanza bilingüe en un territorio abre la puerta a la definición de un indicador sintético, de carácter cuantitativo, de la calidad de los programas de enseñanza bilingüe medida a través del nivel de

calidad de su definición normativa. Ello permitirá, posteriormente, efectuar una evaluación comparada de las diferentes administraciones educativas consideradas en este estudio.

De conformidad con la metodología que subyace al presente estudio, hemos definido el Indicador de Calidad Normativa (ICN) para un territorio dado, normalizado, en la forma:

$$ICN = 100 \times \frac{\sum_{i=1}^N M_i \times v_i}{\sum_{i=1}^N M_i}$$

donde N es el número de ítems del cuestionario para la valoración de la calidad de la normativa (N=35) (véase la tabla A3 del anexo);  $v_i$  es el valor de 1, 0,5 o 0 para el ítem i-ésimo, que refleja la presencia (1), la presencia parcial (0,5) o la ausencia (0), en la normativa correspondiente al territorio considerado, de ese rasgo característico del programa de enseñanza bilingüe (véase la tabla A4 del anexo); y  $M_i$  es un coeficiente de ponderación de  $v_i$  que corresponde a la importancia media atribuida por el panel de expertos a dicho ítem i-ésimo en el procedimiento Delphi (véase la tabla 5).

## 6.2 Resultados globales

La medida de ICN sobre cada uno de los trece territorios considerados ha arrojado los resultados directos –sin normalizar– que se muestran en la tabla 7. La tabla 8 muestra los valores normalizados cuyos resultados globales obtenidos para el conjunto del cuestionario se representan, por administración educativa, en la figura 4.

Tabla 7 (1/2)

Valoración ponderada de los ítems según la importancia media (M) atribuida por los expertos a la calidad normativa de los programas de enseñanza bilingüe, por administraciones educativas y dimensión del cuestionario

Ítem	Mi	AND	ARA	AST	CAN	CTB	CYL	CLM	EXT	MAD	MUR	NAV	RIO	MEFP
<b>1. Características</b>		<b>21,4</b>	<b>19,3</b>	<b>20,9</b>	<b>10,9</b>	<b>29,5</b>	<b>33,6</b>	<b>27,3</b>	<b>34,1</b>	<b>38,6</b>	<b>17,4</b>	<b>20,9</b>	<b>36,1</b>	<b>27,7</b>
101	4,00	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,0	0,0	0,0	4,0	0,0	0,0	2,0	0,0
102	4,00	4,0	0,0	4,0	0,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
103	4,33	4,3	4,3	4,3	4,3	4,3	4,3	4,3	4,3	4,3	0,0	4,3	4,3	4,3
104	4,27	4,3	4,3	4,3	4,3	4,3	4,3	4,3	4,3	4,3	0,0	4,3	4,3	4,3
105	4,30	4,3	4,3	4,3	0,0	4,3	4,3	4,3	4,3	4,3	4,3	4,3	4,3	4,3
107	4,50	4,5	2,3	0,0	0,0	4,5	0,0	2,3	4,5	4,5	0,0	0,0	4,5	4,5
109	4,10	0,0	4,1	0,0	0,0	4,1	4,1	4,1	4,1	4,1	0,0	0,0	4,1	0,0
110	4,53	0,0	0,0	0,0	2,3	0,0	4,5	0,0	4,5	4,5	4,5	0,0	0,0	0,0
111	4,57	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,6	4,6	0,0	4,6	2,3
112	4,03	0,0	0,0	4,0	0,0	4,0	4,0	4,0	4,0	0,0	0,0	4,0	4,0	4,0
<b>2. Centros</b>		<b>13,0</b>	<b>0,0</b>	<b>8,9</b>	<b>0,0</b>	<b>11,0</b>	<b>4,2</b>	<b>2,2</b>	<b>11,0</b>	<b>2,1</b>	<b>0,0</b>	<b>8,9</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>
203	4,17	4,2	0,0	0,0	0,0	2,1	4,2	0,0	2,1	2,1	0,0	0,0	0,0	0,0
204	4,43	4,4	0,0	4,4	0,0	4,4	0,0	0,0	4,4	0,0	0,0	4,4	0,0	0,0
205	4,43	4,4	0,0	4,4	0,0	4,4	0,0	2,2	4,4	0,0	0,0	4,4	0,0	0,0

Tabla 7 (2/2)

Valoración ponderada de los ítems según la importancia media (M) atribuida por los expertos a la calidad normativa de los programas de enseñanza bilingüe, por administraciones educativas y dimensión del cuestionario

Ítem	Mi	AND	ARA	AST	CAN	CTB	CYL	CLM	EXT	MAD	MUR	NAV	RIO	MEFP
<b>3. Enseñanzas</b>		<b>22,2</b>	<b>17,6</b>	<b>13,3</b>	<b>8,9</b>	<b>28,9</b>	<b>10,9</b>	<b>28,7</b>	<b>31,1</b>	<b>35,3</b>	<b>28,7</b>	<b>26,5</b>	<b>35,3</b>	<b>19,4</b>
301	4,47	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5
302	4,63	4,6	4,6	0,0	0,0	4,6	0,0	4,6	4,6	4,6	4,6	4,6	4,6	2,3
303	4,43	0,0	4,4	4,4	0,0	4,4	0,0	4,4	4,4	4,4	4,4	4,4	4,4	0,0
304	4,07	0,0	4,1	0,0	0,0	0,0	2,0	2,0	0,0	4,1	0,0	0,0	4,1	4,1
305	4,43	0,0	0,0	0,0	0,0	2,2	4,4	0,0	4,4	4,4	0,0	0,0	4,4	0,0
306	4,47	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,5	0,0	0,0	4,5	0,0
307	4,13	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,1	4,1	0,0	4,1
308	4,40	4,4	0,0	2,2	2,2	4,4	0,0	4,4	4,4	4,4	4,4	4,4	4,4	4,4
309	4,43	4,4	0,0	2,2	2,2	4,4	0,0	4,4	4,4	4,4	4,4	4,4	4,4	0,0
310	4,30	4,3	0,0	0,0	0,0	4,3	0,0	4,3	4,3	0,0	2,2	0,0	0,0	0,0
<b>4. Profesores</b>		<b>14,0</b>	<b>4,8</b>	<b>11,4</b>	<b>14,2</b>	<b>7,1</b>	<b>0,0</b>	<b>16,0</b>	<b>25,3</b>	<b>32,4</b>	<b>9,3</b>	<b>11,7</b>	<b>25,3</b>	<b>13,7</b>
401	4,77	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,8	0,0	4,8	0,0	0,0
402	4,77	4,8	4,8	4,8	4,8	4,8	0,0	4,8	4,8	4,8	4,8	4,8	4,8	4,8
403	4,60	4,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,6	4,6	4,6	0,0	0,0	4,6	0,0
407	4,67	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,7	0,0	0,0	2,3	4,7
408	4,63	0,0	0,0	0,0	4,6	2,3	0,0	0,0	4,6	4,6	0,0	0,0	4,6	0,0
409	4,77	0,0	0,0	2,4	4,8	0,0	0,0	2,4	4,8	4,8	2,4	0,0	4,8	0,0
410	4,63	4,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
411	4,17	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,2	0,0	0,0	0,0	0,0
412	4,23	0,0	0,0	4,2	0,0	0,0	0,0	4,2	4,2	0,0	2,1	2,1	4,2	4,2
<b>5. Alumnos</b>		<b>0,0</b>	<b>4,4</b>	<b>4,2</b>	<b>0,0</b>	<b>2,1</b>	<b>0,0</b>	<b>4,2</b>	<b>4,2</b>	<b>8,5</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>4,2</b>	<b>0,0</b>
501	4,43	0,0	2,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
502	4,30	0,0	2,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,3	0,0	0,0	0,0	0,0
504	4,20	0,0	0,0	4,2	0,0	2,1	0,0	4,2	4,2	4,2	0,0	0,0	4,2	0,0
<b>Total</b>	<b>153,6</b>	<b>70,7</b>	<b>45,9</b>	<b>58,7</b>	<b>33,2</b>	<b>78,5</b>	<b>48,7</b>	<b>78,4</b>	<b>105,6</b>	<b>116,9</b>	<b>55,3</b>	<b>67,9</b>	<b>100,9</b>	<b>60,7</b>

Nota: AND: Andalucía; CLM: Castilla-La Mancha; ARA: Aragón; EXT: Extremadura; AST: Principado de Asturias; MAD: Comunidad de Madrid; CAN: Canarias; MUR: Región de Murcia; CTB: Cantabria; NAV: Com. Foral de Navarra; CYL: Castilla y León; RIO: La Rioja; MEFP: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

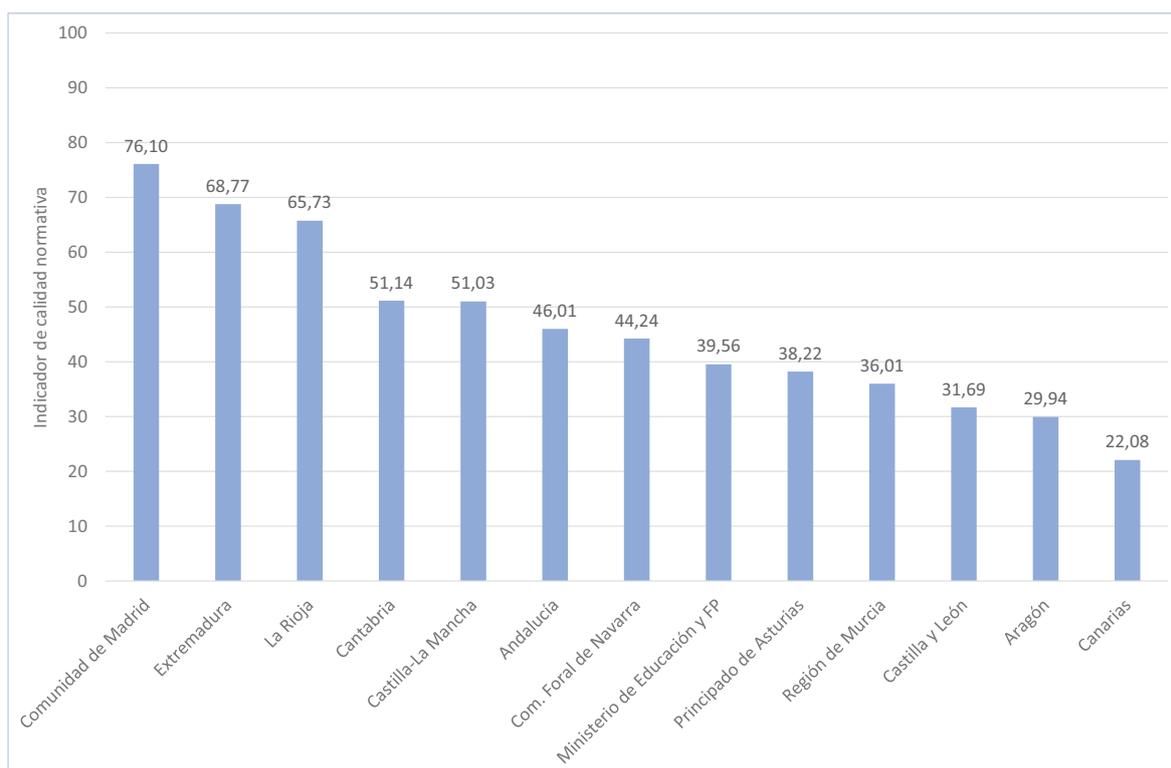
Fuente: elaboración propia.

**Tabla 8**  
Valores del Indicador de Calidad Normativa (ICN) por categorías y administraciones educativas

	1. Características generales del programa	2. Centros	3. Enseñanzas	4. Profesores	5. Alumnos	ICN
Andalucía	50,19	100,00	50,80	33,95	0,00	46,01
Aragón	45,16	0,00	40,21	11,56	33,76	29,94
Principado de Asturias	49,10	68,03	30,43	27,61	32,47	38,22
Canarias	25,49	0,00	20,30	34,36	0,00	22,08
Cantabria	69,28	84,02	65,99	17,18	16,24	51,14
Castilla y León	78,74	31,97	24,98	0,00	0,00	31,69
Castilla-La Mancha	64,00	17,01	65,58	38,76	32,47	51,03
Extremadura	79,91	84,02	71,06	61,40	32,47	68,77
Comunidad de Madrid	90,54	15,98	80,73	78,50	65,72	76,10
Región de Murcia	40,81	0,00	65,46	22,47	0,00	36,01
Com. Foral de Navarra	49,10	68,03	60,55	28,25	0,00	44,24
La Rioja	84,68	0,00	80,73	61,44	32,47	65,73
Ministerio de Educación	54,45	0,00	44,29	33,14	0,00	39,56

44

**Figura 4**  
Valores globales del Indicador de Calidad Normativa (ICN) por administraciones educativas



De acuerdo con lo anterior, se sitúan en el cuarto superior de la distribución, en este orden, las comunidades autónomas de Madrid, Extremadura y la Rioja; y en el cuarto inferior las de Castilla y León, Aragón y Canarias. Del análisis de estos resultados globales cabe destacar los siguientes hechos:

- Las importantes diferencias, en materia de calidad de la normativa, observadas para los programas de enseñanza bilingüe en los territorios considerados, con una puntuación del indicador ICN para la primera comunidad autónoma (Comunidad de Madrid) que es tres veces y media superior a la de la última (Canarias).
- El escaso número de territorios (5/13) que sobrepasan el umbral de los 50/100 puntos del indicador.
- La posición mediocre o intermedia del Ministerio de Educación en su propio territorio de gestión directa (Ceuta y Melilla).
- El amplio margen de mejora de la calidad normativa que existe, incluso para las administraciones educativas del cuarto superior de la distribución.

### 6.3 Resultados por categorías

Con el propósito de profundizar en el diagnóstico, procede analizar los resultados del indicador ICN por dimensiones o categorías del cuestionario. Cuando se desagregan los resultados por categorías se obtienen las cifras que se muestran en la tabla 8 y que se representan gráficamente en las figuras 5 a 9.

Figura 5  
Valores de la categoría '1. Características generales del programa' del Indicador de Calidad Normativa (ICN), por administraciones educativas

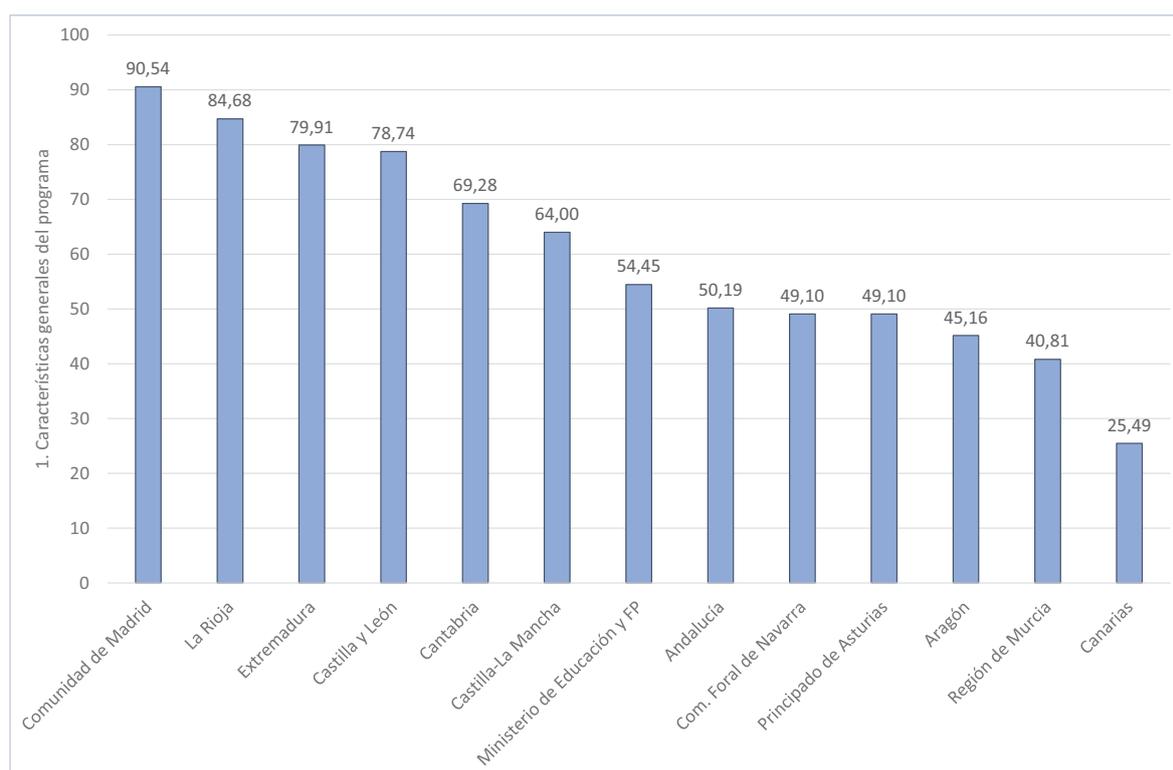


Figura 6  
Valores de la categoría '2. Centros' del Indicador de Calidad Normativa (ICN), por administraciones educativas

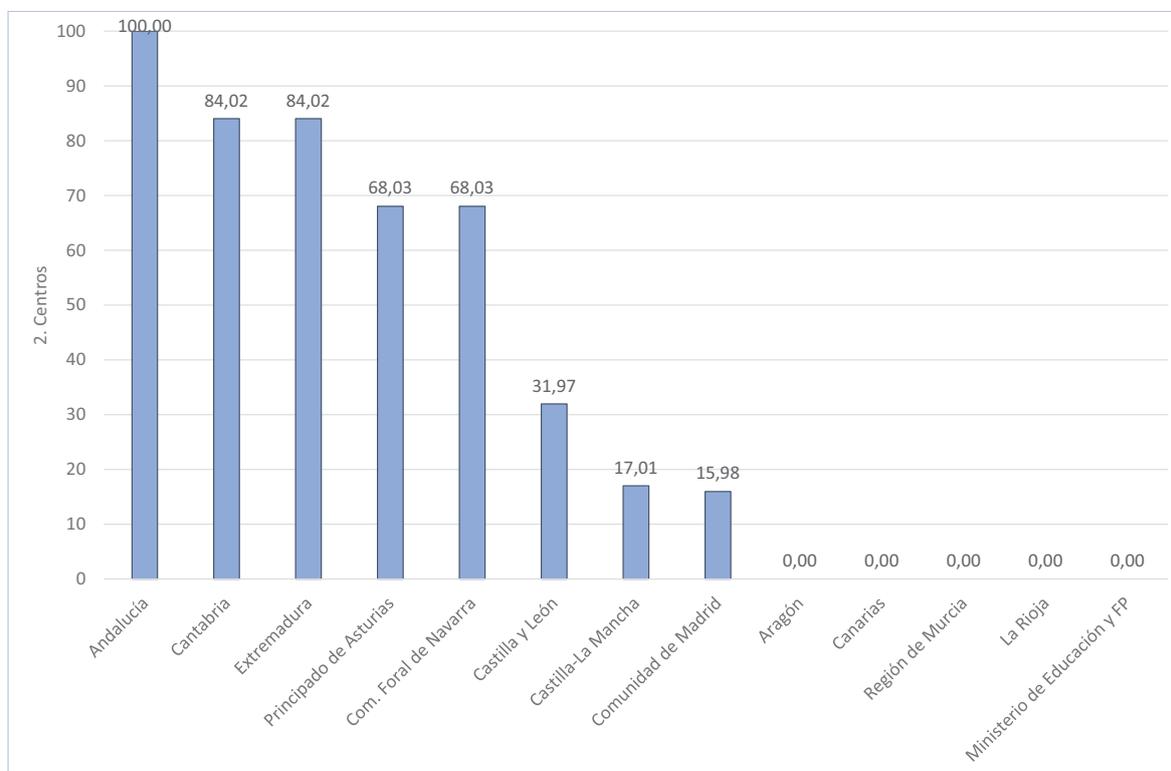


Figura 7  
Valores de la categoría '3. Enseñanzas' del Indicador de Calidad Normativa (ICN), por administraciones educativas

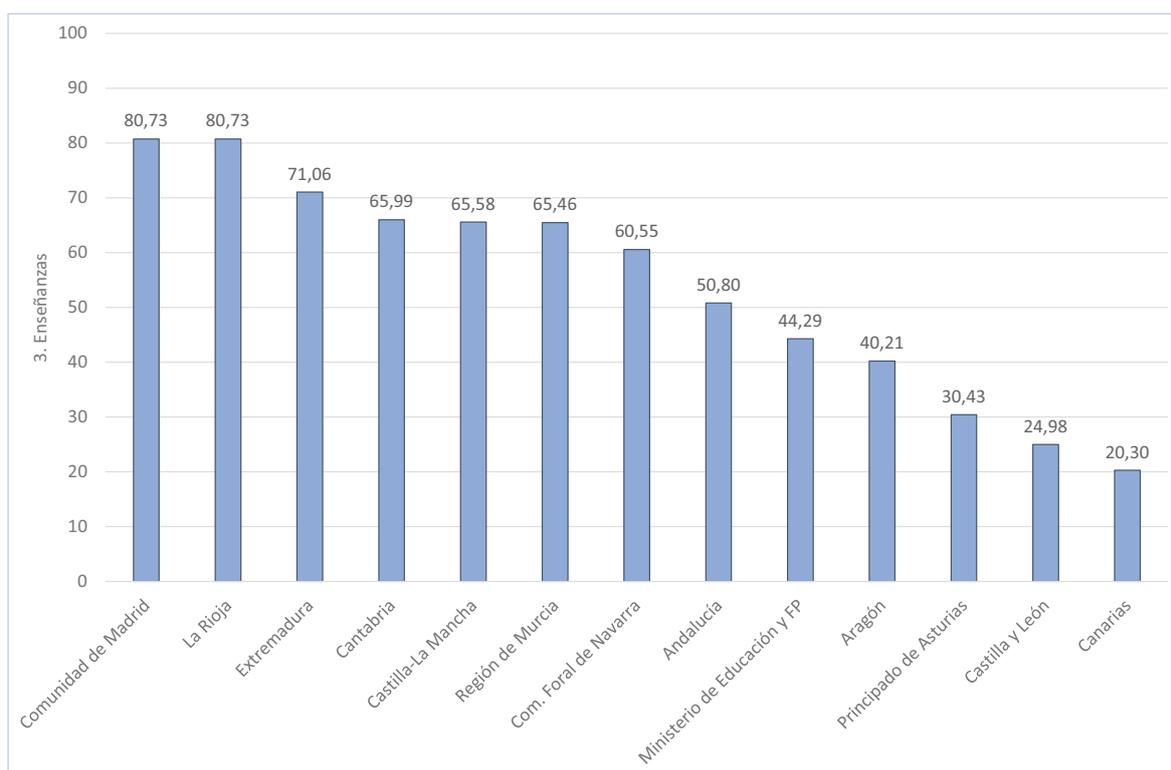


Figura 8  
Valores de la categoría '4. Profesores' del Índice de Calidad Normativa (ICN), por administraciones educativas

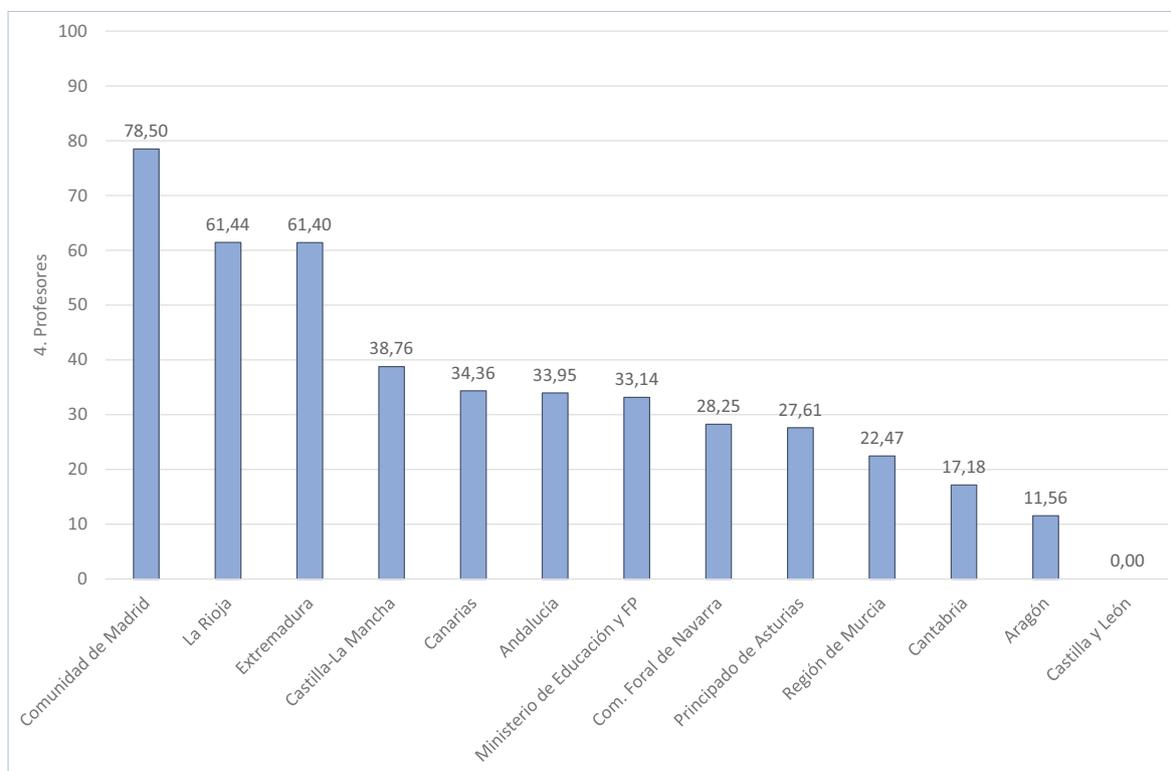


Figura 9  
Valores de la categoría '5. Alumnos' del Indicador de Calidad Normativa (ICN) por administraciones educativas

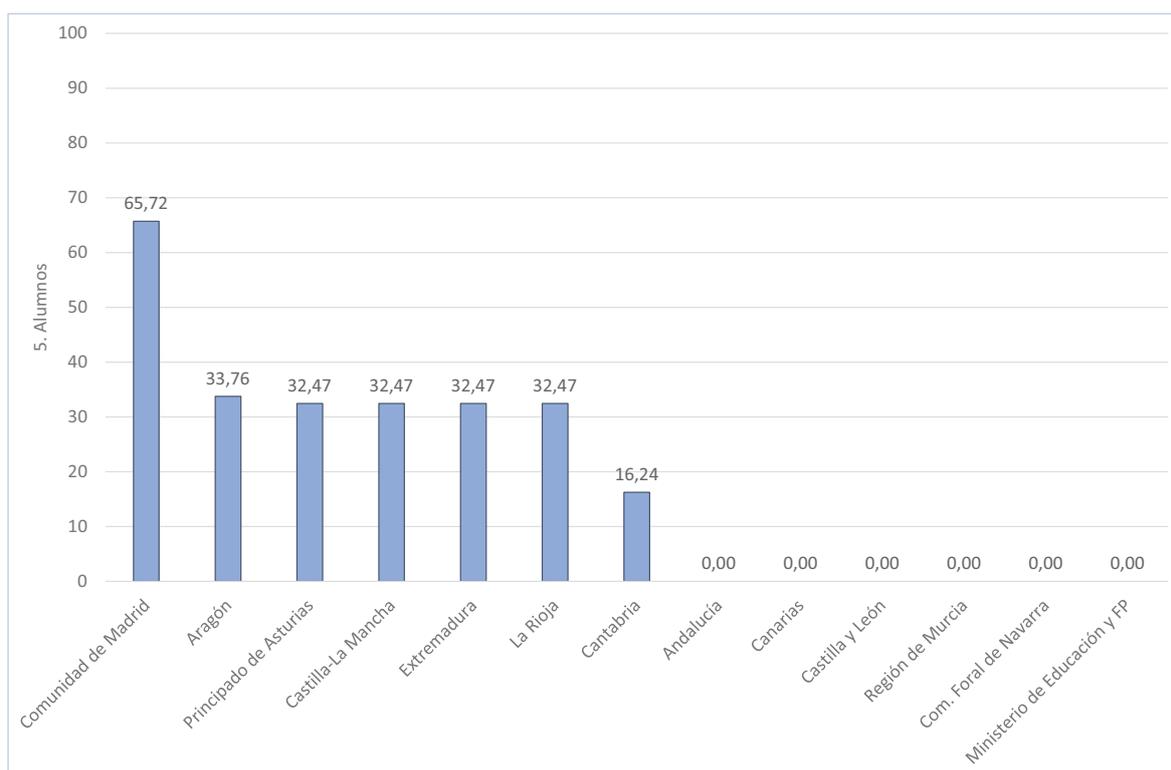


Tabla 9  
Grado de consistencia de las distribuciones por categorías y con relación a la puntuación global del ICN

Categoría	Administraciones educativas situadas en el cuarto superior	Administraciones educativas situadas en el cuarto inferior
1. Características generales del programa	Comunidad de Madrid	Aragón
	La Rioja	Región de Murcia
	Extremadura	Canarias
2. Centros	Andalucía	Región de Murcia
	Cantabria	La Rioja
	Extremadura	Ministerio de Educación
3. Enseñanzas	Comunidad de Madrid	Asturias
	La Rioja	Castilla y León
	Extremadura	Canarias
4. Profesorado	Comunidad de Madrid	Cantabria
	La Rioja	Aragón
	Extremadura	Castilla y León
5. Alumnos	Comunidad de Madrid	Región de Murcia
	Aragón	Com. Foral de Navarra
	Asturias	Ministerio de Educación
Indicador de Calidad Normativa (ICN). Puntuación Global	Comunidad de Madrid	Castilla y León
	Extremadura	Aragón
	La Rioja	Canarias

Nota: Las administraciones educativas sombreadas son las que están presentes en los cuartos correspondientes a la puntuación global del indicador ICN.

Fuente: Elaboración propia.

Del análisis de estos resultados por dimensiones cabe destacar los siguientes hechos:

- a) Una cierta heterogeneidad en las posiciones de las diferentes administraciones educativas en función de los aspectos de la normativa considerados. Así, no hay ninguna de las comunidades autónomas situadas en el cuarto superior de la distribución según su puntuación global que preserve dicha posición para cada uno de las dimensiones o aspectos parciales de la normativa. Igual sucede para las posiciones del cuarto inferior (véase la tabla 9). Se da, asimismo, la circunstancia de que territorios que se sitúan en el cuarto superior para una dimensión, lo hacen en el cuarto inferior para otra. Ello indica que estamos ante un diagnóstico más fino que el derivado de las puntuaciones globales y sugiere áreas específicas de mejora de la normativa para cada una de las

administraciones educativas analizadas. Así, por ejemplo, aunque la Comunidad de Madrid es la que presenta un comportamiento más consistente en las dimensiones establecidas (en 4 de las 5 categorías se sitúa en el cuarto superior) tiene un amplio recorrido de mejora en lo relativo a la categoría '2. Centros'. En un sentido contrario, aun cuando Aragón es uno de los territorios que repite a la hora de situarse en los cuartos inferiores de las distribuciones por categorías, sin embargo, se sitúa en el cuarto superior para la categoría '5. Alumnos'.

- b) El importante papel de la categoría '4. Profesorado' a la hora de definir la distribución global, lo que es consecuencia de la alta importancia concedida a esta dimensión en el proceso Delphi por el panel de expertos. Ello le convierte, en la definición de las políticas, en un área de intervención prioritaria.
- c) La falta de concordancia con los resultados obtenidos en otras áreas en evaluaciones internacionales como PISA 2015, lo que alude a la especificidad del indicador y de las políticas correspondientes. Así, por ejemplo, si bien Castilla y León es la comunidad autónoma con el mejor resultado en las pruebas de PISA (López Rupérez *et al.*, 2018) se sitúa en el cuarto inferior en lo que concierne al indicador ICN de su programa de enseñanza bilingüe. A *sensu contrario*, aun cuando Extremadura ocupa posiciones bastante rezagadas en la puntuación global de PISA 2015, incluso cuando se detrae la influencia del nivel socioeconómico (López Rupérez *et al.*, 2018), se sitúa en el grupo de cabeza en materia de calidad de la normativa de los programas de enseñanza bilingüe, según la evaluación efectuada en el presente estudio.

## 7. Discusión

### 7.1. En relación con el proceso Delphi

La aplicación del método Delphi en el presente estudio ha tenido como propósito principal la evaluación de la calidad de la normativa por la que se rigen los programas de enseñanza bilingüe en las diferentes administraciones educativas. A tal fin, el proceso de consulta a expertos ha permitido depurar, refinar, enriquecer y, a la postre, validar la versión inicial del cuestionario elaborada sobre la base de un análisis sistemático de los componentes de las normativas en vigor de los diferentes territorios considerados.

En el contexto conceptual de la evaluación, el término validez hace referencia a la conveniencia y utilidad de una prueba para un propósito particular; es decir, se trata de que efectivamente la prueba mida lo que se pretende medir. Entre las cinco formas de evidencia de validez establecidas en los Standards for Educational and Psychological Testing de la American Educational Research Association (American Psychological Association, National Council on Measurement in Education, & American Educational Research Association, 2014), se encuentra la evidencia de validez basada en el contenido del test. La metodología empleada en la elaboración de la versión inicial del cuestionario así como

la del propio proceso Delphi aportan conjuntamente evidencias de validez de contenido suficientes como para amparar la adecuación del instrumento propuesto a los fines pretendidos.

Resulta de interés destacar, a este respecto, el hecho de que, para la totalidad de las categorías, más del 50% de sus ítems, en la versión final extendida, hayan obtenido la máxima puntuación –5 o extremadamente importante– elevándose dicho porcentaje concretamente al 56,1% para el conjunto de los 56 ítems de la versión final del cuestionario extendido (véase la figura 1). Esta última cifra global se amplía a un 87,2% si se considera, además, la opción de 'muy importante'. Ello refuerza la validez de este instrumento para la evaluación de la calidad de los programas de enseñanza bilingüe.

Procede asimismo llamar la atención sobre el hecho de que la categoría '4. Profesorado' haya alcanzado la cifra de importancia más elevada de las 5 categorías consideradas. Con un valor de  $M=4,55$  se sitúa entre el valor 4 ('muy importante') y el 5 ('extremadamente importante') en la escala de Likert empleada en este estudio. Este resultado, derivado de considerar las opiniones subjetivas de los expertos, resulta coherente con la abundante evidencia empírica disponible que sitúa la calidad del profesorado como el factor más decisivo a la hora de explicar los resultados académicos de los alumnos (Hattie, 2003; 2015). Por otra parte, un análisis de los ítems que lo componen explica el que esta categoría pueda ser considerada como prioritaria en la definición de un programa de enseñanza bilingüe. Así, el establecimiento de requisitos lingüísticos y de mecanismos de coordinación docente o la realización de formación permanente específica, tanto lingüística como metodológica, por parte del profesorado alcanzan para estos tres rasgos una importancia ( $M=4,77$ ) más próxima aún al valor máximo, y suscitan un consenso absoluto ( $CVI=0,0$ ) entre los 30 expertos componentes del panel (véase la tabla 3).

Cabe también destacar, por su plausibilidad, el ítem 202 que alude a la involucración, al apoyo y a la dedicación de la Dirección del centro y que presenta valores elevados tanto de importancia como de consenso ( $M=4,60$  y  $CVI=0,1$ ). La importancia del liderazgo de la dirección en el ámbito escolar ha sido destacada en múltiples investigaciones empíricas (López Rupérez *et al.*, 2019; Hattie, 2015; Hallinger, 2014; Leithwood & Louis, 2011; Robinson, Rowe, & Lloyd, 2009; Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008; Pont, Nusche, & Moorman, 2008) y aparece de nuevo, desde el punto de vista de los expertos del panel, como rasgo esencial de los programas bilingües de calidad.

Finalmente, el desplazamiento sistemático hacia puntuaciones más elevadas de los grupos de expertos –profesores, coordinadores e investigadores, en este orden– (véase la figura 2) parece indicar que la valoración es tanto más estricta cuanto más cerca se está de la actividad propia del aula. Un resultado análogo se ha obtenido en un estudio anterior referido, en este caso, a la calidad de la gobernanza del sistema educativo (López Rupérez *et al.*, 2017). Parece operar, en ambos casos, el principio de que el conocimiento más directo de la realidad que se evalúa aumenta el nivel de exigencia del evaluador.

## 7.2 En relación con la puntuación global del indicador normalizado de calidad normativa

La ausencia de un sistema de evaluación común, a nivel nacional, para los distintos programas de enseñanza bilingüe y un insuficiente interés de sus máximos responsables por conocer los resultados que aquéllos producen han dificultado, o incluso impedido, la disponibilidad de datos sobre la calidad de su concepción y sobre su impacto. No es posible, salvo en alguna rara excepción, disponer de información que permita valorar la calidad de cada programa y, por lo tanto, realizar una comparación de la calidad de los mismos atendiendo a sus resultados.

Antes de poner en marcha sus respectivos programas de enseñanza bilingüe, todas las administraciones educativas han elaborado y publicado la normativa que habría de regirlos. En cada una de las comunidades autónomas, esa normativa ha sufrido una lógica evolución de adaptación y desarrollo de los programas a la realidad y a las necesidades detectadas en cada momento y a lo largo de los años. Así, las administraciones han realizado desde modificaciones mínimas, consistentes básicamente en el simple desarrollo del programa, hasta cambios drásticos en el modelo de enseñanza bilingüe, incluso se han producido varios en una misma región en intervalos de tiempo relativamente cortos.

Las fechas de inicio de los distintos programas se sitúan entre los años 2004 (Comunidad de Madrid) y 2016 (Ministerio de Educación), y aunque la posibilidad de nutrirse de la experiencia de otras regiones ha estado siempre abierta y ciertos responsables han buscado inspiración en alguna de ellas, en general, se ha optado con bastante frecuencia por el desarrollo de modelos propios presentando, en algunos casos, marcadas diferencias entre ellos. A pesar de lo anterior, existe una amplia base común en la intención de todos los programas que debería permitirles compartir una orientación armónica de sus aspectos principales. El indicador normalizado de calidad normativa (ICN) aglutina los elementos potencialmente comunes de los distintos programas de enseñanza bilingüe y permite conocer el grado de implicación inicial de las administraciones educativas en cada uno de ellos.

Más allá de una mera puntuación, los resultados globales del ICN ofrecen una imagen sobre la amplitud de los esfuerzos realizados por las distintas administraciones educativas desde el punto de vista de la normativa elaborada para el desarrollo de sus respectivos programas. No obstante, conviene dejar claro que los resultados no siempre ni forzosamente tienen una relación directa con la calidad real del programa, como se indica más adelante en el apartado 7.3 a la hora de comentar lo relativo a las puntuaciones parciales de calidad normativa. La existencia en la legislación de una comunidad autónoma de los rasgos contenidos en una determinada categoría del indicador no presupone que su realización y desarrollo sean siempre los más adecuados. De hecho, a juicio de algunos expertos, sorprende la posición destacada de alguna administración educativa precisamente porque ciertos aspectos de su modelo de enseñanza bilingüe, especialmente relacionados con la metodología y las enseñanzas, son difícilmente compatibles con la obtención de resultados satisfactorios. En todo caso, se confirma una vez más la brecha que existe entre las regiones españolas, así como la discreta posición del Ministerio de Educación (situado en la posición 8.<sup>a</sup> de 13 como se refleja en la

figura 4), Administración del Estado que debería ser el referente de todos los programas de ámbito nacional y situarse, por su calidad, a la cabeza de ellos.

Habida cuenta de que el presente estudio sobre la calidad normativa de los programas de enseñanza bilingüe se ha basado en el análisis de la legislación vigente en el momento de su realización, habrá de ser actualizado a medida que las administraciones sigan desarrollando, modificando o adaptando sus modelos respectivos. Por otra parte, al tratarse de un primer estudio cuantitativo sobre la calidad de los programas de enseñanza bilingüe en España, el presente trabajo abre la puerta a sucesivos estudios complementarios que, a falta de información sobre sus resultados efectivos, vayan midiendo indicadores de calidad adicionales tales como aspectos presupuestarios, formación del profesorado o evolución del número de centros bilingües.

### 7.3 En relación con las puntuaciones parciales de calidad para los diferentes aspectos de la normativa

Un modelo de enseñanza bilingüe diseñado de manera adecuada, que cuente con un desarrollo normativo completo y bien estructurado, augura un buen programa. Aunque lo anterior no sea condición suficiente para garantizar su calidad, no es menos cierto que constituye una condición necesaria para que alcance sus objetivos y los alumnos logren los niveles lingüísticos que se pretenden. Es por lo tanto indispensable, para el éxito del programa, que exista un equilibrio entre la concepción del modelo y su implementación, y ambos deben converger en un objetivo común. Por ello, la medición de la calidad normativa resulta imprescindible para arrojar luz sobre los elementos que van a conformar un programa de enseñanza bilingüe y a facilitar su desarrollo. Así pues, el nivel de calidad normativa de un programa permite, por lo menos, asegurar que las bases del mismo reúnen las condiciones necesarias. Los factores que influyen en su implementación y en la aplicación de sus características formales-procedentes sea de la administración, sea del propio centro- contribuirán, de forma decisiva, a determinar la calidad efectiva del programa.

52

La estructuración del cuestionario en categorías, dimensiones o bloques permite un segundo nivel de análisis del contenido detallado de cada uno de ellos en cada comunidad autónoma y del resultado global de cada categoría (véanse las figuras 5 a 9), los cuales se centran en áreas clave para el desarrollo de un programa bilingüe como son las características generales del programa, los centros, las enseñanzas, los profesores y los alumnos.

Los resultados obtenidos reflejan el interés que las distintas administraciones prestan a las categorías. En primer lugar, llama la atención las enormes diferencias que se ponen de manifiesto en cada una de ellas. Con respecto a las comunidades autónomas podemos apreciar aspectos que son de máximo interés para unas, como ocurre con Andalucía en la categoría '2. Centros' que cumple satisfactoriamente con el 100% de todos los indicadores (véase la figura 6), mientras que este mismo aspecto o dimensión resulta irrelevante para otras, como es el caso de Aragón, Canarias, Murcia, La Rioja y el Ministerio de Educación (0%). En la figura 5, relativa a las características generales del pro-

grama, la diferencia mínima entre los valores obtenidos muestra que el valor más alto (Comunidad de Madrid: 89,42) triplica al más bajo (Canarias: 28,49). La diferencia máxima se observa en la figura 6, relativa a '2. Centros', donde una comunidad (Andalucía) obtiene la puntuación máxima de 100 y otra se sitúa en 0 (Castilla y León).

Si bien la mayoría de las administraciones educativas, en mayor o menor medida, prestan atención a las características generales del programa, a las enseñanzas y a los profesores (a excepción de Castilla y León; véase la figura 8), resulta llamativa la total falta de atención, por parte de algunas Comunidades Autónomas y del propio Ministerio de Educación, al apartado '2. Centros' (Aragón, Canarias, Murcia, La Rioja y Ministerio de Educación) y al '5. Alumnos' (Andalucía, Canarias, Castilla y León, Murcia, Navarra y Ministerio de Educación) los cuales no contemplan en su normativa ninguno de los correspondientes indicadores de calidad normativa definidos en este estudio. Ello pone de manifiesto la enorme disparidad de criterios sobre las políticas educativas que, al hilo de los programas, se desarrollan en los diferentes territorios.

Del análisis del comportamiento de las diferentes administraciones educativas sobre el conjunto de las cinco categorías consideradas se puede inferir una mayor o menor consistencia normativa de sus programas, en función del posicionamiento de los diferentes territorios. Así, se aprecia un alto nivel de consistencia en el programa de la Comunidad de Madrid, que obtiene la primera posición en cuatro de las cinco categorías, aunque muestre una gran debilidad en el ámbito relativo a los centros. En el extremo opuesto se sitúa Canarias, con un resultado deficiente en cuatro de las cinco categorías y con una puntuación muy discreta (30,98) en la '4. Profesores'. El resto de comunidades obtiene unos resultados variables que las sitúan en posiciones dispares (véanse las figuras 5 a 9).

Cabe destacar, en este punto, el elevado grado de coincidencia, por parte de los expertos, en cuanto a la importancia atribuida –y, de manera especial, el máximo consenso alcanzado– en áreas fundamentales como son el nivel lingüístico de los profesores (401), la coordinación del programa (402) y la formación del profesorado (411). Sin embargo, como se muestra en la tabla 4, el nivel lingüístico de los profesores y la formación del profesorado son aspectos a los que las distintas administraciones no prestan la suficiente atención. En el primero de ellos, de las 13 administraciones analizadas, solamente Madrid y Navarra exigen un nivel C1 del MCERL; y con respecto al segundo, tan sólo cuatro comunidades cumplen el indicador en su totalidad (Canarias, Extremadura, Comunidad de Madrid y La Rioja) y sólo tres de forma parcial (Asturias, Castilla-La Mancha y la Región de Murcia).

En todo caso, los resultados obtenidos por cada administración educativa en cada una de las categorías muestran la existencia de un amplio margen de mejora, en cuanto a la definición de los programas de enseñanza bilingüe de todas las comunidades autónomas, y aconsejan, entre otros aspectos, la necesaria incorporación a la normativa de las comunidades autónomas y del Estado de aquellos criterios para los que se haya obtenido una puntuación de cero.

## 7.4 En relación con los ítems suplementarios de calidad de los programas bilingües

Si bien el número final de indicadores resultante del proceso Delphi ha sido de 56 (tabla 4), para la evaluación comparada de la calidad de la normativa de los programas de enseñanza bilingüe se ha optado por la separación de estos indicadores mediante dos agrupamientos, uno de criterios nucleares y otro de criterios suplementarios. Siendo la pertinencia de todos ellos indiscutible, lo cierto es que los ítems correspondientes a criterios de calidad nucleares han sido extraídos directamente de la normativa en vigor existente en el momento de realización del estudio y, por lo tanto, son todos ellos medibles, al ser de aplicación, al menos, en alguno de los territorios.

Los ítems vinculados a criterios de calidad suplementarios, incorporados al cuestionario global como consecuencia de las aportaciones de los expertos, responden a situaciones reales o deseadas en algunos programas y, existan o no, no han sido incluidos en la normativa de las distintas administraciones, por lo que no pueden ser considerados desde la perspectiva preferente del estudio. Algunos de ellos podrían formar parte de los indicadores nucleares de calidad, otros podrían aparecer como desarrollo de alguno de estos indicadores como actuaciones posteriores a la implementación de un programa de enseñanza bilingüe, o incluso como objetivo que alcanzar.

54 La tabla 10 ofrece una relación de los indicadores suplementarios, así como una explicación o justificación de su no inclusión en la evaluación comparada de la calidad normativa de los programas de enseñanza bilingüe.

Tabla 10 (1/3)

Indicadores suplementarios y su relación con los indicadores considerados para la evaluación de la calidad normativa

1. Características generales del programa		
106	Prevé la dotación, desde los inicios, de recursos y de materiales efectivos para la implantación y el buen funcionamiento del programa.	Incluido en el ítem 103 que define los requisitos de acceso al programa para los centros. Además los centros elaboran un proyecto que incluye esta información.
108	Contempla la formación inicial sobre el programa de los auxiliares de conversación y la supervisión de su actuación	Se podría incluir en el desarrollo del ítem 107 que prevé la dotación de auxiliares de conversación.
113	Contempla una coordinación centralizada entre las diferentes etapas y centros afectados por el programa.	Incluido en el ítem 402 que establece mecanismos de coordinación docente para el programa en su conjunto.
114	Considera una base común para la orientación de los programas bilingües en todo el Estado.	Ítem cuyo contenido es competencia de la administración central.
2. Centros		
201	Requiere un compromiso franco del centro con el éxito del programa.	Incluido en los ítems 103 que define los requisitos de acceso al programa para los centros y 104 que establece el procedimiento de acceso al programa por parte de los centros.

Tabla 10 (2/3)

Indicadores suplementarios y su relación con los indicadores considerados para la evaluación de la calidad normativa

202	Asegura la involucración, el apoyo y la dedicación de la Dirección del centro.	Incluido en los ítems 103 que define los requisitos de acceso al programa para los centros y 104 que establece el procedimiento de acceso al programa por parte de los centros.
206	Promueve el que los centros bilingües identifiquen y compartan experiencias eficaces y buenas prácticas.	Actuación de carácter general para todos los centros educativos o de desarrollo posterior a la implementación de un programa de enseñanza bilingüe. Su desarrollo corresponde a la autonomía del centro.
207	Prevé la participación de los centros en programas de intercambio cultural y lingüístico y de movilidad internacional.	Actuación de carácter general para todos los centros educativos o de desarrollo posterior a la implementación de un programa de enseñanza bilingüe. Su desarrollo corresponde a la autonomía del centro.
208	Promueve un uso eficiente de las tecnologías de la información y de la comunicación en el aula como instrumento de enseñanza.	Actuación de carácter general para todos los centros educativos. Su desarrollo corresponde a la autonomía del centro.
209	Considera la información y la comunicación con las familias como compromiso de los centros.	Actuación de carácter general para todos los centros educativos. Su desarrollo corresponde a la autonomía del centro.
210	Prevé la coordinación docente en el centro, en el plano metodológico y en la organización de actividades complementarias.	Incluido en el ítem 402 que establece mecanismos de coordinación docente para el programa en su conjunto.

55

### 3. Enseñanzas

311	Contempla el desarrollo de planes lectores coherentes en toda la etapa.	Actuación de carácter general para todos los centros educativos. Su desarrollo corresponde a la autonomía del centro.
312	Define los procedimientos para la evaluación de las distintas destrezas lingüísticas de los alumnos.	Incluido en el ítem 108 que establece un sistema de evaluación interna de procesos y de resultados del programa.
313	Considera el uso de recursos instrumentales y metodológicos disponibles y efectivos en el ámbito de la enseñanza bilingüe.	Incluido en el ítem 103 que define los requisitos de acceso al programa para los centros. Su desarrollo corresponde a la autonomía del centro.

### 4. Profesores

404	Considera, de un modo efectivo, el feedback de evaluación del propio programa, por parte de los profesores, como mecanismo de mejora.	Incluido en el ítem 108 que establece un sistema de evaluación interna de procesos y de resultados del programa.
405	Establece la estabilidad en los centros de los profesores involucrados en el programa bilingüe.	Incluido en el ítem 403 que adapta las plantillas del profesorado del centro educativo al programa.
406	Contempla la dotación de profesorado de apoyo en las aulas.	Actuación de carácter general para todos los centros educativos.
413	Facilita la formación lingüística y metodológica del profesorado que aún no haya acreditado un nivel C1 en la 'lengua meta'.	Se podría incluir en el desarrollo del ítem 401 que establece para el profesorado requisitos lingüísticos de acceso al programa, equivalentes al nivel C1 del MCERL.

Tabla 10 (3/3)

Indicadores suplementarios y su relación con los indicadores considerados para la evaluación de la calidad normativa

5. Alumnos		
503	Contempla un sistema común de evaluación y control del progreso académico y lingüístico de los alumnos.	Incluido en el ítem 108 que establece un sistema de evaluación interna de procesos y de resultados del programa.
505	Establece medidas para la atención a la diversidad del alumnado.	Actuación de carácter general para todos los centros educativos. Su desarrollo corresponde a la autonomía del centro.
506	Introduce la reducción de la ratio de alumnos por aula en las enseñanzas bilingües.	Actuación de carácter general para todos los centros educativos.

Fuente: Elaboración propia.

En suma, e independientemente de la situación en la que se encuentren los actuales programas bilingües en relación con los indicadores suplementarios antes descritos, todos ellos suponen una ampliación o un desarrollo de indicadores nucleares, y constituyen propuestas de mejora que, independientemente del nivel administrativo al cual competan, deberían ser tenidos en cuenta y contemplados en futuros desarrollos normativos.

**56** Los programas de enseñanza bilingüe tienen la misión de atender, de la mejor manera posible, a los alumnos que los cursen y, para ello, deberían dar respuesta a las demandas educativas y sociales que se van generando a medida que la sociedad progresa. A su vez, la evolución de estos programas genera un proceso de mejora educativa en los centros, con especial incidencia en los niveles de competencia lingüística de los alumnos, que requiere una constante adaptación de la normativa a la realidad de los establecimientos escolares.

## 7.5 Algunas limitaciones del estudio

El presente estudio se ha realizado siguiendo unos estrictos procedimientos metodológicos que garantizan su rigor, pero, como suele ocurrir con frecuencia en este tipo de investigaciones, se dan ciertas limitaciones de las que conviene dejar constancia justamente para abundar en su rigor. Es preciso señalar que existe una carencia de trabajos previos sobre el tema objeto del estudio, lo que, por un lado, limita los antecedentes y por tanto la comparación; pero, por otro, permite abrir nuevas vías de investigación.

Al centrarse en el análisis de la calidad de los documentos normativos que regulan los programas de enseñanza bilingüe, el escenario que se aborda –teniendo en cuenta la existencia de 17 comunidades autónomas y el Ministerio de Educación– es de una gran complejidad normativa, máxime cuando cada administración educativa decide libremente el nivel, la frecuencia y la cantidad de producción legislativa que la implementación de sus programas requiere.

La primera limitación de este trabajo consiste en la reducción del número de comunidades autónomas analizadas, centrándose únicamente en aquellas que cuentan con una lengua oficial, toda vez que dos de los factores que determinan la comparabilidad de los programas de enseñanza bilingüe son, precisamente, sus objetivos y el ámbito al que se refieren. Este enfoque se alinea con los planteamientos asumidos por la Asociación Enseñanza Bilingüe desde su creación. Sólo doce de las diecisiete comunidades autónomas –y el Ministerio de Educación en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla– comparten un panorama similar: sus programas se denominan de enseñanza bilingüe, permiten la impartición de contenidos en una lengua extranjera, y todo ello en un contexto monolingüe. Sin embargo, las otras cinco comunidades autónomas (Galicia, País Vasco, Cataluña, Comunidad Valenciana y las Islas Baleares) presentan un escenario diferente en el que no se puede hablar propiamente de enseñanza bilingüe, puesto que a un contexto ya bilingüe –caracterizado por la coexistencia, en la medida que corresponda, de dos lenguas oficiales– se suma una lengua extranjera como tercera lengua. En consecuencia, el término 'enseñanza bilingüe', en puridad, sólo es aplicable a las trece regiones, o territorios, oficialmente monolingües que son el objeto de este estudio.

En segundo lugar, los datos que se han generado en este estudio corresponden a un momento determinado; se trata, por lo tanto, de una foto fija. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que la evolución de los programas lleva consigo, con frecuencia, un desarrollo normativo que suele introducir cambios, adaptaciones o mejoras. En algunas comunidades autónomas esas modificaciones son a veces drásticas, producto de cambios de gobierno de diferente signo político o incluso tras sustituciones notables de equipos del mismo signo político, lo que dota a muchos programas de enseñanza bilingüe de una considerable inestabilidad. Ello podría suponer que, en algunos casos, esas alteraciones normativas se hubieran producido después de los análisis de las legislaciones que han constituido el punto de partida de nuestro trabajo empírico.

En tercer lugar, conviene insistir, como limitación de nuestro estudio, en el hecho de que el nivel de calidad que se haya podido establecer para una determinada normativa pudiera no estar en relación directa con la calidad de la implementación del modelo o del programa –medida por sus resultados–, al estar aquélla condicionada por las características de la aplicación práctica de la mencionada normativa en los centros educativos.

Finalmente, procede resaltar las oportunidades que las limitaciones antes mencionadas ofrecen de cara al futuro de la investigación sobre programas bilingües, puesto que sin duda alguna tales limitaciones van a dar lugar a nuevos estudios empíricos, a nuevos análisis, y a nuevos resultados que completen una imagen diagnóstica más precisa sobre los niveles de calidad efectiva de los diferentes programas de enseñanza bilingüe en España.

## 8. Conclusiones y recomendaciones

Los programas de enseñanza bilingüe constituyen una herramienta de política educativa de considerable interés para mejorar las competencias de uso de las lenguas extranjeras en un contexto globalizado que plantea desafíos crecientes a la población en materia de comunicación en otros idiomas distintos del propio, particularmente en inglés. Esto es especialmente necesario en un país como España que ha venido arrastrando déficits notables al respecto en el ámbito escolar, tal y como quedó demostrado en los resultados del Estudio Europeo de Competencia Lingüística en 2012 en el que España se situó en el grupo de cola de los catorce países participantes, aun a pesar del número de cursos en los que el idioma extranjero se tiene como asignatura y de la magnitud de la carga horaria semanal de las correspondientes enseñanzas (Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe 2017/18. Eurydice – Facts and Figures, pp. 96-97). En línea con los planteamientos marcados por la Unión Europea sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, la normativa estatal contempla la enseñanza de contenidos en una lengua extranjera en los Reales Decretos 126/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria y 1105/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en el Artículo 13 y en la Disposición Adicional Segunda respectivamente.

58

Justamente por ello, y habida cuenta del notable nivel de descentralización del sistema educativo español, se hace imprescindible disponer de una imagen diagnóstica territorializada que permita a cada comunidad autónoma concebir e implementar procesos de mejora basados en evidencias, sin perjuicio de la acción integradora del Estado y de la necesaria existencia de un cierto marco común.

El presente estudio ha pretendido atender esa necesidad y aporta diagnósticos comparados sobre los niveles de la calidad normativa de los programas de enseñanza bilingüe en doce comunidades autónomas y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. En este capítulo de síntesis de lo fundamental, se presenta un conjunto de conclusiones que resume lo esencial de los hallazgos empíricos del estudio, a lo que añade una colección de recomendaciones basadas en evidencias, dirigidas a las administraciones educativas y destinadas a mejorar la ordenación normativa de sus programas bilingües.

Los resultados obtenidos vienen a demostrar, una vez más, una notable falta de cohesión entre los distintos territorios y una evidente carencia de armonización entre las distintas administraciones educativas en materia, en este caso, de enseñanzas bilingües. La práctica totalidad de las administraciones muestran un gran interés por la oferta de este tipo de enseñanzas en centros educativos de titularidad pública, situándola como una prioridad política. Sin embargo, y más allá de la retórica, la realidad demuestra una clara insuficiencia de la propia concepción de los programas que se manifiesta en las puntuaciones tanto parciales como globales alcanzadas y en la falta de atención de algunas administraciones educativas a áreas fundamentales para el adecuado desarrollo de un programa bilingüe, como son los centros educativos o los alumnos. Se pretende lograr unos objetivos, en principio comunes, pero por vías diferentes, incompletas –según el criterio de los expertos expresado en térmi-

nos cuantitativos– y parcialmente inconexas. Ello hace que, a menudo, la oferta política y la educativa de las propias administraciones muestren signos contradictorios.

## 8.1 Conclusiones

De la evidencia empírica generada en el presente estudio y de los análisis realizados a partir de ella se derivan las siguientes conclusiones principales:

- a) Tanto en la versión final extendida del cuestionario como en su componente nuclear es la categoría de criterios de calidad referidos al profesorado la que alcanza, a juicio del panel de expertos, la puntuación de importancia más alta, con valores superiores a 4,5 sobre 5.
- b) En cuanto a los ítems aisladamente considerados cabe destacar, por su muy elevada importancia, los siguientes criterios de calidad:
  - Sistemas de evaluación interna y externa.
  - Coordinación centralizada.
  - Involucración de la dirección del centro.
  - Metodología utilizada en el programa.
  - Formación de entrada previa al acceso al programa.
  - Reconocimiento como mérito del profesorado a efectos de concurso de traslados.

Y muy particularmente:

- Requisitos lingüísticos del profesorado.
  - Mecanismos de coordinación docente.
  - Formación permanente específica del profesorado del programa.
- c) El 56,1% de los ítems de la versión final del cuestionario ha obtenido la máxima puntuación –5 o extremadamente importante– elevándose dicho porcentaje a un 87,2% si se considera, además, la opción de 'muy importante', lo cual es una prueba de validez del instrumento.
  - d) La valoración por parte de los distintos grupos del panel es tanto más estricta cuanto más cerca estén de la actividad propia del aula.
  - e) En relación con los valores globales obtenidos por las diferentes administraciones educativas para el Indicador de Calidad Normativa (ICN), se sitúan en el cuarto superior de la distribución, en este orden, las comunidades autónomas de Madrid, Extremadura y la Rioja; y en el cuarto inferior las de Castilla y León, Aragón y Canarias.
  - f) Se aprecian importantes diferencias, en materia de calidad de la normativa, para los programas de enseñanza bilingüe en los territorios considerados, con una puntuación del indicador ICN para la primera comunidad autónoma (Comunidad de Madrid) que es tres veces y media superior a la de la última (Canarias).

- g) Existe un número escaso de territorios (5/13) que sobrepasan el umbral de los 50/100 puntos de este indicador sintético.
- h) El Ministerio de Educación ocupa una posición mediocre o intermedia en su territorio de gestión directa (Ceuta y Melilla).
- i) Existe un amplio margen de mejora de la calidad normativa incluso para las administraciones educativas del cuarto superior de la distribución.
- j) Se advierte una cierta heterogeneidad en las posiciones de las diferentes administraciones educativas en función de los aspectos de la normativa considerados, lo que apunta hacia áreas diferentes de mejora.
- k) Existen administraciones educativas que no han incluido en sus respectivas normativas ningún elemento de los referidos a la categoría '2. Centros' (Aragón, Canarias, Murcia, La Rioja y Ministerio de Educación) o a la categoría '5. Alumnos' (Andalucía, Canarias, Castilla y León, Murcia, Navarra y Ministerio de Educación).
- l) Existe una falta de concordancia entre la calidad normativa de los programas de enseñanza bilingüe y los resultados obtenidos en otras áreas en evaluaciones internacionales, como PISA 2015, lo que alude a la especificidad del indicador y de las políticas correspondientes.

## 60 8.2 Recomendaciones

A la luz de los resultados empíricos aportados en el presente estudio, se plantea un escenario de reflexión y de análisis de los programas por parte de sus responsables conducente a la aplicación y puesta en marcha de actuaciones que vayan promoviendo una mejora real de los programas de enseñanza bilingüe; medidas basadas en decisiones que prioricen los aspectos educativos sobre los de rédito político en el corto plazo. Para el logro de esta finalidad, se sugieren las siguientes recomendaciones:

- a) Aceptar por parte de las administraciones educativas, como punto de partida para la mejora de la calidad de la enseñanza bilingüe en España, las evidencias aportadas en el presente estudio.
- b) Incluir progresivamente en la normativa de las distintas comunidades autónomas y del Estado todos los criterios de calidad regulatoria que han emergido del presente estudio, con el fin de facilitar un desarrollo más armónico y completo de los programas existentes; y efectuar una adecuada evaluación de su impacto.
- c) Elaborar un modelo normativo marco o de directrices, con rango de Real Decreto, para el desarrollo de los programas de enseñanza bilingüe en las diferentes comunidades autónomas.
- d) Asumir un compromiso de acuerdo, entre todas las comunidades autónomas y bajo el liderazgo del Ministerio de Educación, sobre un modelo de enseñanza bilingüe que permita la existencia de programas similares y razonablemente homogéneos en todo el territorio nacional.

- e) Dotar los programas de enseñanza bilingüe de un rango normativo que asegure una suficiente estabilidad y un adecuado desarrollo de los mismos.
- f) Promover una evaluación diagnóstica de los niveles de lengua y de contenido, en las materias impartidas en la lengua meta, obtenidos por los alumnos en los programas existentes que oriente la mejora de la normativa reguladora.
- g) Establecer para el profesorado requisitos lingüísticos de acceso al programa, o de permanencia en el mismo, equivalentes al nivel C1 del MCERL.
- h) Establecer mecanismos de coordinación, en particular docentes, en los programas de enseñanza bilingüe.
- i) Establecer sistemas de formación de entrada y permanente, tanto lingüística como metodológica, para el profesorado adscrito a estos programas.
- j) Fijar un sistema de evaluación externa en todos los programas de enseñanza bilingüe.

## 9. Referencias bibliográficas

- American Psychological Association, National Council on Measurement in Education, & American Educational Research Association (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association. <[www.apa.org/science/programs/testing/standards.aspx](http://www.apa.org/science/programs/testing/standards.aspx)>.
- Bonett, D. G. (2006). «Confidence interval for a coefficient of quartile variation». *Computational Statistics and Data Analysis*, 50(11): 2953-2957. Doi:10.1016/j.csda.2005.05.00.
- Boukdedid, R.; Abdoul, H.; Loustau M.; Sibony, O.; Alberti, C. (2011). «Using and reporting the Delphi Method for Selecting Healthcare Quality Indicators: A Systematic Review». *PLOS ONE* 6(6) e 20476. Doi:10.1371/ journal.pone.0020476.
- Comisión Europea (1995). Libro blanco sobre la educación y la Formación “Enseñar y Aprender. Hacia la Sociedad del Conocimiento”.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2017). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2017*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Consejo de la Unión Europea (2009). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»).
- Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010). *Los Programas de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*. Madrid: Consejería de Educación.
- Consejo Europeo de Barcelona (2002). Conclusiones de la Presidencia.

- Dalton-Puffer, C., Nikula, T. and Smit, U. (Eds.) (2010). *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Vol.I Informe español. Pág. 53-54. Recuperado de: <http://goo.gl/woxhfx>.
- European Commission (2006). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a European Agenda for Culture in a Globalizing World. Available in the following link: <http://goo.gl/L1IXHZ>.
- European Commission (2014). Languages in Education and Training: Final Country Comparative Analysis, prepared in 2013 by the TWG Languages in Education and Training with support by GHK.
- European Commission Communication. (2003). *Promoting language learning and linguistic diversity. An action plan 2004–2006*. Retrieved from: <http://goo.gl/hdN3pO>.
- European Commission. Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (OJ L 394, 30.12.2006, p. 10).
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe – 2017/18*. Eurydice – Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Retrieved from: <http://goo.gl/SfnsMK>.
- Eurydice (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Recuperado de: <http://goo.gl/aAfjh2>.
- Eurydice (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Retrieved from: <http://goo.gl/aAfjh2>.
- Falcón, E. and Lorenzo, F. (2015). «El desarrollo de la sintaxis compleja en L1 y L2 en entornos educativos bilingües (CLIL). Un estudio de caso», in *E-Aesla*, 1: 1-9.
- Gisbert, X., Martínez de Lis, M. J. y Gil, G. (2005). El Rendimiento en Lengua Inglesa en Programas Bilingües en España. *NABE Journal of Research and Practice*. Vol. 6, 2015.
- Hallinger, P. (2014). Reviewing reviews of research in educational leadership: An empirical assessment. *Educational Administration Quarterly*, 50 (4), 539-576. doi:10.1177/0013161X13506594.
- Hasson, F.; Keeney, S.; McKenna, H. (2000). «Research guidelines for the Delphi survey technique». *J. Adv. Nurs.* 32: 1008-1015.
- Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference: What is the research evidence? *Australian Council for Educational Research Annual Conference on: Building Teacher Quality*. October 2003, pp 1-17.
- Hattie, J. (2015). *What works best in education: The politics of collaborative expertise*. London: Pearson.

- Linstone, H. A.; Turroff, M. (2002). *The Delphi method: Techniques and Applications*. H.A. Linstone (Ed.). <is.njit.edu/pubs/delphibook>.
- Llinares, A. & Whittaker, R. (2010). Writing and speaking in the history class: data from CLIL and first language contexts. In DaltonPuffer, C. T. Nikula & U. Smit (eds), *Language Use in Content-and-Language Integrated Learning (CLIL)*. AILA Applied linguistic series (AALS). Amsterdam: John Benjamins Publishers.
- Landeta, J. (1999). *El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28, 7-42. doi:10.1080/13632430701800060.
- Leithwood, K., & Louis, K. (2011). *Linking leadership to student learning*. San Francisco: CA: Jossey Bass.
- López Rupérez, F.; García García, I.; Expósito Casas, E. (2017). *La calidad de la gobernanza del sistema educativo español. Un estudio empírico*. Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- López Rupérez, F.; García García, I.; Expósito Casas, E. (2018). *PISA 2015 y las Comunidades Autónomas españolas. Diagnósticos empíricos y políticas de mejora*. Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- López Rupérez, F.; García García, I.; Expósito Casas, E. (2019). *Liderazgo de la dirección y feedback formativo. Dos pilares básicos de la gobernanza escolar*. Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- Lorenzo, F. and Rodríguez, L. (2014). “Onset and expansion of L2 cognitive academic language proficiency in bilingual settings: CALP in CLIL”, in *System*, 47: 64-72.
- Maljers, A., Marsh, D., Wolff, D., Genesee, F., Frigols-Martín, M., Mehisto, P., based on Marsh, D. & Wolff, D. eds. (2007), *Windows on CLIL: Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. The Hague: European Platform for Dutch Education, and Graz: European Centre for Modern Languages.
- Maljers, A., Marsh, D., Wolff, D., Genesee, F., Frigols-Martín, M. & P. Mehisto (2010). Based on Marsh, D. & Wolff, D. eds. (2007), *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe*. Peter.
- Marsh, D. (1994). Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. *International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua)*. University of Sorbonne. Paris.
- Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE. *The European dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. University of Jyväskylä, Finland.
- Marsh, D. (2005). Using Languages to Learn and Learning to use Languages: The future doesn't just happen, it is shaped and modelled by our actions. Clil Matrix. European Centre for Modern Languages. Central workshop Report. Graz.

- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D. y Frigols Martin, M. J. (2010). European Framework for CLIL Teacher Education: A framework for the professional development of CLIL teachers. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Ngoc Quyen, D. T. (2014). «Developing university governance indicators and their weighting system using a modified Delphi method». *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 141:828-833. Doi: 10.1016/j.sbspro.2014.05.144.
- Pérez Cañado, M.L (2018). CLIL and Educational Level: A Longitudinal Study on the Impact of CLIL on Language Outcomes. *Porta Linguarum*.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership. Vol 1: Policies and practices*. Paris: OECD Publishing.
- Robinson, V., Rowe, K., & Lloyd, C. (2009). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44, 635-674.
- Roquet, H. and Pérez-Vidal, C. (2015). “Do productive skills improve in Content and Language Integrated Learning contexts? The case of writing”, in *Applied Linguistics*, 2015: 1–24.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2010). Written production and CLIL: An empirical study. In C. DaltonPuffer, T. Nikula, & U. Smit (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms*, pp. 191–212. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
- Sotoca Sienes, E. (2013). La repercusión del bilingüismo en el rendimiento académico en alumnos de colegios públicos de la Comunidad de Madrid. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 25 No. 2 (2014), pp. 481-500.
- Uphoff, E.; Wennekes, L.; Grol. R.; Wollersheim, H.; Hermens, R.; Ottevanger, P. (2012). «Development of Generic Quality Indicators for Patient-Centered Cancer Care by Using a RAND Modified Delphi Method». *Cancer Nursing™*, vol. 35, n.º 1, 29-37. Doi: 10.1097/NCC.0b013e318210e3a2.
- Varela-Ruiz, M.; Díaz-Bravo, L.; García-Durán, R. (2012). «Descripción y usos del método Delphi en investigaciones del área de la salud». *Investigación en Educación Médica*,1(2): 90-95.
- Vinuesa, V. (2017). *Content and Language Integrated Learning (CLIL): an effective methodological approach to teach foreign languages in mainstream education*. Madrid: Dykinson, S. L.

**Evaluación comparada de la calidad normativa de los  
programas de enseñanza bilingüe en España.  
Evidencias y recomendaciones**

**Anexo**



Tabla A1 (1/2)  
Cuestionario inicial

Valore la importancia de cada uno de los siguientes ítems como factores de calidad de un programa de enseñanza bilingüe utilizando la siguiente escala: [(1) nada importante, (2) poco importante, (3) relativamente importante, (4) muy importante, (5) extremadamente importante]. Para ello, haga *click* en el botón correspondiente.

Programa	Valoración				
	1	2	3	4	5
1. La fecha de inicio del programa.	<input type="radio"/>				
2. La denominación del programa.	<input type="radio"/>				
3. La fecha de publicación de normativas sobre los programas.	<input type="radio"/>				
4. El volumen de normativa publicada para el desarrollo de los programas.	<input type="radio"/>				
5. Las modificaciones normativas o los cambios de modelo del programa.	<input type="radio"/>				
6. La cantidad o variedad de modalidades de enseñanza bilingüe.	<input type="radio"/>				
7. Los tipos de centros a los que afecta el programa.	<input type="radio"/>				
8. Los requisitos de acceso al programa para los centros.	<input type="radio"/>				
9. El procedimiento de acceso al programa por parte de los centros.	<input type="radio"/>				
10. El sistema de implantación del programa.	<input type="radio"/>				
11. La existencia de un sistema de evaluación interna del programa.	<input type="radio"/>				
12. La existencia de un sistema de evaluación externa del programa.	<input type="radio"/>				
13. El establecimiento de un procedimiento de revocación del programa para centros y para alumnos.	<input type="radio"/>				
14. La dotación de auxiliares de conversación.	<input type="radio"/>				
Centros	Valoración				
	1	2	3	4	5
15. El número y proporción de centros de educación primaria y de educación secundaria bilingües.	<input type="radio"/>				
16. El incremento porcentual anual del número de centros bilingües.	<input type="radio"/>				
17. La definición de Centro Bilingüe por una administración educativa.	<input type="radio"/>				
18. El incremento horario lectivo semanal asignado por el centro al programa.	<input type="radio"/>				
19. El asesoramiento a centros bilingües por parte de la administración educativa.	<input type="radio"/>				
20. El seguimiento de los centros bilingües por parte de la administración educativa.	<input type="radio"/>				
Enseñanzas	Valoración				
	1	2	3	4	5
21. Las etapas educativas en las que se implanta el programa.	<input type="radio"/>				
22. La metodología utilizada en el programa.	<input type="radio"/>				
23. El currículo autorizado en el programa.	<input type="radio"/>				
24. Las áreas o asignaturas que se imparten en la 'lengua meta'.	<input type="radio"/>				
25. El número de áreas o asignaturas que se imparten en la 'lengua meta'.	<input type="radio"/>				
26. Las características del programa en Educación Infantil.	<input type="radio"/>				
27. Las características del programa en Educación Primaria.	<input type="radio"/>				
28. Las características del programa en Educación Secundaria Obligatoria.	<input type="radio"/>				

Tabla A1 (2/2)  
Cuestionario inicial

29. Las características del programa en Bachillerato.	<input type="radio"/>				
30. Las características del programa en Formación Profesional.	<input type="radio"/>				
Profesores	Valoración				
	1	2	3	4	5
31. El establecimiento para el profesorado de requisitos lingüísticos de acceso al programa.	<input type="radio"/>				
32. El establecimiento de mecanismos de coordinación para el programa.	<input type="radio"/>				
33. La adaptación de las plantillas de un centro educativo al programa.	<input type="radio"/>				
34. La realización de una formación de entrada por parte del profesorado que desee acceder al programa.	<input type="radio"/>				
35. La realización de formación permanente de carácter general del profesorado que participe en el programa.	<input type="radio"/>				
36. La realización de formación permanente específica, tanto lingüística como metodológica del profesorado que participe en el programa.	<input type="radio"/>				
37. El reconocimiento a los docentes que participan en el programa.	<input type="radio"/>				
38. La compensación económica a los docentes que participan en el programa.	<input type="radio"/>				
39. La compensación con créditos de formación permanente del profesorado a los docentes que participan en el programa.	<input type="radio"/>				
Alumnos	Valoración				
	1	2	3	4	5
40. Los requisitos relativos a número de alumnos y de grupos adscritos al programa.	<input type="radio"/>				
41. Los requisitos para la incorporación de alumnos al programa.	<input type="radio"/>				
42. Las directrices relativas a agrupamientos de alumnos.	<input type="radio"/>				
43. El establecimiento de objetivos relativos a niveles lingüísticos a alcanzar por los alumnos al final de cada etapa.	<input type="radio"/>				
44. La existencia de un sistema de certificación para los alumnos que cursen el programa.	<input type="radio"/>				
Programas complementarios	Valoración				
	1	2	3	4	5
45. La existencia de un modelo de enseñanza plurilingüe en un centro que imparte enseñanza bilingüe.	<input type="radio"/>				
46. La impartición de áreas o materias en dos lenguas extranjeras en un programa de enseñanza bilingüe.	<input type="radio"/>				
47. La incorporación de la enseñanza de una segunda lengua extranjera en un programa de enseñanza bilingüe en Educación Primaria.	<input type="radio"/>				

Nota: En el proceso Delphi el panel de expertos han rechazado los 17 ítems siguientes: 1, 3, 4, 6, 13, 15, 16, 17, 26, 30, 39, 40, 41, 42, 45, 46 y 47.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla A2 (1/3)  
Cuestionario de evaluación de los programas de enseñanza bilingüe en España

Valore la importancia de cada uno de los siguientes ítems como factores de calidad de un programa de enseñanza bilingüe utilizando la siguiente escala: [(1) nada importante, (2) poco importante, (3) relativamente importante, (4) muy importante, (5) extremadamente importante]. Para ello, haga click en el botón correspondiente.

### 1. Características generales del programa

101	Establece la denominación, descripción, explicación o conceptualización clara y sencilla del programa.	<input type="checkbox"/>				
102	Contempla la afectación del programa a tipos de centros de diferente titularidad.	<input type="checkbox"/>				
103	Define los requisitos de acceso al programa para los centros.	<input type="checkbox"/>				
104	Establece el procedimiento de acceso al programa por parte de los centros.	<input type="checkbox"/>				
105	Establece un sistema de implantación del programa y su planificación.	<input type="checkbox"/>				
106	Prevé la dotación, desde los inicios, de recursos y de materiales efectivos para la implantación y el buen funcionamiento del programa.	<input type="checkbox"/>				
107	Prevé la dotación de auxiliares de conversación.	<input type="checkbox"/>				
108	Contempla la formación inicial sobre el programa de los auxiliares de conversación y la supervisión de su actuación.	<input type="checkbox"/>				
109	Contempla la realización de modificaciones normativas o de cambios de modelo del programa.	<input type="checkbox"/>				
110	Establece un sistema de evaluación interna de procesos y de resultados del programa.	<input type="checkbox"/>				
111	Establece un sistema de evaluación externa del programa.	<input type="checkbox"/>				
112	Establece un procedimiento de intervención de la administración educativa en aquellos centros con evaluación reiteradamente negativa.	<input type="checkbox"/>				
113	Contempla una coordinación centralizada entre las diferentes etapas y centros afectados por el programa.	<input type="checkbox"/>				
114	Considera una base común para la orientación de los programas bilingües en todo el Estado.	<input type="checkbox"/>				

69

### 2. Centros

201	Requiere un compromiso franco del centro con el éxito del programa.	<input type="checkbox"/>				
202	Asegura la involucración, el apoyo y la dedicación de la Dirección del centro.	<input type="checkbox"/>				
203	Establece un incremento horario lectivo semanal asignado por el centro al programa.	<input type="checkbox"/>				
204	Prevé el asesoramiento a centros bilingües por parte de la administración educativa.	<input type="checkbox"/>				

Tabla A2 (2/3)  
Cuestionario de evaluación de los programas de enseñanza bilingüe en España

Valore la importancia de cada uno de los siguientes ítems como factores de calidad de un programa de enseñanza bilingüe utilizando la siguiente escala: [(1) nada importante, (2) poco importante, (3) relativamente importante, (4) muy importante, (5) extremadamente importante]. Para ello, haga click en el botón correspondiente.

205	Contempla el seguimiento de los centros bilingües por parte de la administración educativa.	<input type="checkbox"/>				
206	Promueve el que los centros bilingües identifiquen y compartan experiencias eficaces y buenas prácticas.	<input type="checkbox"/>				
207	Prevé la participación de los centros en programas de intercambio cultural y lingüístico y de movilidad internacional.	<input type="checkbox"/>				
208	Promueve un uso eficiente de las tecnologías de la información y de la comunicación en el aula como instrumento de enseñanza.	<input type="checkbox"/>				
209	Considera la información y la comunicación con las familias como compromiso de los centros.	<input type="checkbox"/>				
210	Prevé la coordinación docente en el centro, en el plano metodológico y en la organización de actividades complementarias.	<input type="checkbox"/>				

### 3. Enseñanzas

301	Establece las etapas educativas en las que se implanta el programa.	<input type="checkbox"/>				
302	Define la metodología utilizada en el programa.	<input type="checkbox"/>				
303	Establece el currículo autorizado en el programa.	<input type="checkbox"/>				
304	Concreta que el porcentaje mínimo del horario escolar que se debe impartir en la "lengua meta" sea igual o superior al fijado por la Administración Central.	<input type="checkbox"/>				
305	Especifica el número de áreas o asignaturas que se imparten en la 'lengua meta'.	<input type="checkbox"/>				
306	Especifica las áreas o asignaturas concretas que se imparten en la 'lengua meta'.	<input type="checkbox"/>				
307	Fija el número de horas que se imparten en 'lengua meta' en cada asignatura.	<input type="checkbox"/>				
308	Establece las características del programa en Educación Primaria.	<input type="checkbox"/>				
309	Establece las características del programa en Educación Secundaria Obligatoria.	<input type="checkbox"/>				
310	Establece las características del programa en Bachillerato.	<input type="checkbox"/>				
311	Contempla el desarrollo de planes lectores coherentes en toda la etapa.	<input type="checkbox"/>				
312	Define los procedimientos para la evaluación de las distintas destrezas lingüísticas de los alumnos.	<input type="checkbox"/>				
313	Considera el uso de recursos instrumentales y metodológicos disponibles y efectivos en el ámbito de la enseñanza bilingüe.	<input type="checkbox"/>				

Tabla A2 (3/3)  
Cuestionario de evaluación de los programas de enseñanza bilingüe en España

Valore la importancia de cada uno de los siguientes ítems como factores de calidad de un programa de enseñanza bilingüe utilizando la siguiente escala: [(1) nada importante, (2) poco importante, (3) relativamente importante, (4) muy importante, (5) extremadamente importante]. Para ello, haga click en el botón correspondiente.

#### 4. Profesores

401	Establece para el profesorado requisitos lingüísticos de acceso al programa equivalentes al nivel C1 del MCERL.	<input type="checkbox"/>				
402	Establece mecanismos de coordinación docente para el programa en su conjunto.	<input type="checkbox"/>				
403	Adapta las plantillas de profesorado del centro educativo al programa.	<input type="checkbox"/>				
404	Considera, de un modo efectivo, el <i>feedback</i> de evaluación del propio programa, por parte de los profesores, como mecanismo de mejora.	<input type="checkbox"/>				
405	Establece la estabilidad en los centros de los profesores involucrados en el programa bilingüe.	<input type="checkbox"/>				
406	Contempla la dotación de profesorado de apoyo en las aulas.	<input type="checkbox"/>				
407	Contempla la realización de una formación de entrada por parte del profesorado que desee acceder al programa y que, en particular, les familiarice con la metodología CLIL y con el trabajo con auxiliares.	<input type="checkbox"/>				
408	Contempla la realización de una formación permanente de carácter general del profesorado que participe en el programa.	<input type="checkbox"/>				
409	Contempla la realización de formación permanente específica, tanto lingüística como metodológica, del profesorado que participe en el programa.	<input type="checkbox"/>				
410	Considera el reconocimiento de la participación en el programa, como mérito a efectos de concursos de traslados.	<input type="checkbox"/>				
411	Considera la compensación económica a los docentes que participan en el programa.	<input type="checkbox"/>				
412	Considera la reducción de la carga lectiva a los profesores involucrados en el programa bilingüe.	<input type="checkbox"/>				
413	Facilita la formación lingüística y metodológica al profesorado que aún no haya acreditado un nivel C1 en la 'lengua meta'.	<input type="checkbox"/>				

#### 5. Alumnos

501	Establece los objetivos relativos a niveles lingüísticos que han de alcanzar los alumnos al final de cada etapa (6º Primaria: B1; 4º ESO: B2; 2º BACH: C1).	<input type="checkbox"/>				
502	Contempla un sistema de certificación homologado internacionalmente para los alumnos que cursen el programa.	<input type="checkbox"/>				
503	Contempla un sistema común de evaluación y control del progreso académico y lingüístico de los alumnos.	<input type="checkbox"/>				
504	Prevé la comprobación del nivel lingüístico de los alumnos de incorporación tardía al programa bilingüe, por parte del centro.	<input type="checkbox"/>				
505	Establece medidas para la atención a la diversidad del alumnado.	<input type="checkbox"/>				
506	Introduce la reducción de la ratio de alumnos por aula en las enseñanzas bilingües.	<input type="checkbox"/>				

Tabla A3 (1/3)

Cuestionario para evaluar la calidad de la normativa sobre programas bilingües de las administraciones educativas

El marco normativo de los programas de enseñanza bilingüe ...

		No	En parte	Sí
<b>1. Características generales del programa</b>				
101	Establece la denominación, descripción, explicación o conceptualización clara y sencilla del programa.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0,5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
102	Contempla la afectación del programa a tipos de centros de diferente titularidad.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0,5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
103	Define los requisitos de acceso al programa para los centros.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0,5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
104	Establece el procedimiento de acceso al programa por parte de los centros.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0,5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
105	Establece un sistema de implantación del programa y su planificación.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0,5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
107	Prevé la dotación de auxiliares de conversación.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0,5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
109	Contempla la realización de modificaciones normativas o de cambios de modelo del programa.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0,5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
110	Establece un sistema de evaluación interna de procesos y de resultados del programa	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0,5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
111	Establece un sistema de evaluación externa del programa.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0,5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
112	Establece un procedimiento de intervención de la administración educativa en aquellos centros con evaluación reiteradamente negativa.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0,5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
<b>2. Centros</b>				
203	Establece un incremento horario lectivo semanal asignado por el centro al programa.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0,5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
204	Prevé el asesoramiento a centros bilingües por parte de la administración educativa.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0,5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
205	Contempla el seguimiento de los centros bilingües por parte de la administración educativa.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0,5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
<b>3. Enseñanzas</b>				
301	Establece las etapas educativas en las que se implanta el programa.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0,5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
302	Define la metodología utilizada en el programa.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0,5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
303	Establece el currículo autorizado en el programa.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0,5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>

Tabla A3 (2/3)  
Cuestionario de evaluación de los programas de enseñanza bilingüe en España

El marco normativo de los programas de enseñanza bilingüe ...

		No	En parte	Sí
304	Concreta que el porcentaje mínimo del horario escolar que se debe impartir en la "lengua meta" sea igual o superior al fijado por la Administración Central.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0,5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
305	Especifica el número de áreas o asignaturas que se imparten en la 'lengua meta'.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0,5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
306	Especifica las áreas o asignaturas concretas que se imparten en la 'lengua meta'.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0,5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
307	Fija el número de horas que se imparten en 'lengua meta' en cada asignatura.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0,5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
308	Establece las características del programa en Educación Primaria.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0,5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
309	Establece las características del programa en Educación Secundaria Obligatoria.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0,5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
310	Establece las características del programa en Bachillerato.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0,5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>

#### 4. Profesores

73

401	Establece para el profesorado requisitos lingüísticos de acceso al programa equivalentes al nivel C1 del MCERL.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0,5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
402	Establece mecanismos de coordinación docente para el programa en su conjunto.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0,5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
403	Adapta las plantillas de profesorado del centro educativo al programa.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0,5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
407	Contempla la realización de una formación de entrada por parte del profesorado que desee acceder al programa y que, en particular, les familiarice con la metodología CLIL y con el trabajo con auxiliares.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0,5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
408	Contempla la realización de una formación permanente de carácter general del profesorado que participe en el programa.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0,5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
409	Contempla la realización de formación permanente específica, tanto lingüística como metodológica, del profesorado que participe en el programa.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0,5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
410	Considera el reconocimiento de la participación en el programa, como mérito a efectos de concursos de traslados.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0,5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
411	Considera la compensación económica a los docentes que participan en el programa.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0,5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
412	Considera la reducción de la carga lectiva a los profesores involucrados en el programa bilingüe.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0,5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>

#### 5. Alumnos

501	Establece los objetivos relativos a niveles lingüísticos que han de alcanzar los alumnos al final de cada etapa (6º Primaria: B1; 4º ESO: B2; 2º BACH: C1).	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0,5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
-----	---	---------------------------------------	---	---------------------------------------

Tabla A3 (3/3)  
Cuestionario de evaluación de los programas de enseñanza bilingüe en España

El marco normativo de los programas de enseñanza bilingüe ...

		No	En parte	Sí
502	Contempla un sistema de certificación homologado internacionalmente para los alumnos que cursen el programa.	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
504	Prevé la comprobación del nivel lingüístico de los alumnos de incorporación tardía al programa bilingüe, por parte del centro.	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>

Nota: los subíndices 0, 0,5 y 1 de las casillas representan los valores que se asignarán en la matriz correspondiente a cada cruz de respuesta al cuestionario.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla A4

Valoración de la presencia en todo (1), en nada (0) o en parte (0,5) de los rasgos de la normativa de las diferentes administraciones educativas sobre programas de enseñanza bilingüe que han sido especificados en los 35 ítems del cuestionario de evaluación de la calidad normativa

Ítem	AND	ARA	AST	CAN	CTB	CYL	CLM	EXT	MAD	MUR	NAV	RIO	MEFP
<b>1. Características generales del programa</b>													
101	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0,5	0
102	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
103	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
104	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
105	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
107	1	0,5	0	0	1	0	0,5	1	1	0	0	1	1
109	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0
110	0	0	0	0,5	0	1	0	1	1	1	0	0	0
111	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0,5
112	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1
<b>2. Centros</b>													
203	1	0	0	0	0,5	1	0	0,5	0,5	0	0	0	0
204	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
205	1	0	1	0	1	0	0,5	1	0	0	1	0	0
<b>3. Enseñanzas</b>													
301	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
302	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0,5
303	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0
304	0	1	0	0	0	0,5	0,5	0	1	0	0	1	1
305	0	0	0	0	0,5	1	0	1	1	0	0	1	0
306	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
307	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1
308	1	0	0,5	0,5	1	0	1	1	1	1	1	1	1
309	1	0	0,5	0,5	1	0	1	1	1	1	1	1	0
310	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0,5	0	0	0
<b>4. Profesores</b>													
401	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
402	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
403	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0
407	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0,5	1
408	0	0	0	1	0,5	0	0	1	1	0	0	1	0
409	0	0	0,5	1	0	0	0,5	1	1	0,5	0	1	0
410	1	0	0	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0	0
411	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
412	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0,5	0,5	1	1
<b>5. Alumnos</b>													
501	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
502	0	0,5	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
504	0	0	1	0	0,5	0	1	1	1	0	0	1	0

Tabla A5  
Relación de expertos según su perfil de participación en este estudio

**PROFESORES**

Beatriz Calero Merino  
Jesús Cordero Muñoz  
Rosa Costa Celda  
María José González Fernández  
Sonia Gutiérrez Serrano  
María Martínez Lería  
Eva Moncalian López  
Miriam Pastor Morate  
José María Segoviano Olmos  
Carolina Villacorta Benito

**COORDINADORES**

Dolores Abad  
Miguel Angel Abril Lopez  
Belén Brualla Luelmo  
Olga de Francisco Ledesma  
Raquel de Nicolás  
Carmen Durán Serrano  
Francisco Gilabert Sánchez  
Cristina Moneva Rand  
Noelia Villafañe  
Pilar Zarapaín Hernández

**INVESTIGADORES**

Plácido Bazo Martínez  
Magdalena Custodio Espinar  
Emma Jane Keck  
Rosa López Campillo  
Beatriz Lopez Medina  
Macarena Navarro Pablo  
Ana Otto Cantón  
Cristina Perez Guillot  
Elena Serrano Moya  
Juan Antonio Solis Becerra





Los programas de enseñanza bilingüe constituyen una herramienta de política educativa de considerable interés para mejorar las competencias de uso de las lenguas extranjeras en un contexto globalizado que plantea desafíos crecientes a la población en materia de comunicación en otros idiomas distintos del propio, particularmente en inglés. Ello es especialmente cierto en un país como España que ha venido arrastrando déficits notables al respecto en el ámbito escolar, aun a pesar del número de cursos en los que el idioma extranjero se tiene como asignatura y de la magnitud de la carga horaria semanal de las correspondientes enseñanzas.

El presente estudio aporta, por primera vez, diagnósticos comparados sobre los niveles de la calidad normativa de los programas de enseñanza bilingüe en doce comunidades autónomas y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Sus resultados vienen a demostrar una notable falta de cohesión entre los distintos territorios y una evidente carencia de armonización entre las distintas administraciones educativas en materia, en este caso, de enseñanzas bilingües.

Además, y más allá de la retórica política, la realidad revela una clara insuficiencia de la propia concepción de los programas que se manifiesta en las puntuaciones, tanto parciales como globales, obtenidas para el Indicador de Calidad Normativa –definido en este estudio a partir de una metodología Delphi–, así como la falta de atención normativa de un buen número de administraciones educativas a áreas fundamentales para el adecuado desarrollo de un programa bilingüe, como son los centros educativos o los alumnos.

El estudio concluye con una colección de recomendaciones en materia de enseñanza bilingüe, dirigidas a las diferentes administraciones educativas y basadas en evidencias.