

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 74
Número, 3
2022

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

EL DEBATE DEL BILINGÜISMO. PERCEPCIONES DE LAS FAMILIAS SOBRE EL PROGRAMA EDUCATIVO BILINGÜE EN LA COMUNIDAD DE MADRID

The debate on bilingualism. Families' perceptions about the Bilingual Education Program in the Community of Madrid

CYNTHIA MARTÍNEZ-GARRIDO, NINA HIDALGO E IRENE MORENO-MEDINA
Universidad Autónoma de Madrid (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2022.93931

Fecha de recepción: 23/03/2022 • Fecha de aceptación: 15/05/2022

Autora de contacto / Corresponding author: Cynthia Martínez-Garrido. E-mail: cynthia.martinez@uam.es

Cómo citar este artículo: Martínez-Garrido, C., Hidalgo, N. y Moreno-Medina, I. (2022). El debate del bilingüismo. Percepciones de las familias sobre el Programa Educativo Bilingüe en la Comunidad de Madrid. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 74(3), 35-50. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.93931>

INTRODUCCIÓN. Desde su implantación en 2004 en las escuelas de la Comunidad de Madrid, el Programa Educativo Bilingüe es quizá uno de los temas que más controversia ha despertado entre los agentes educativos, especialmente entre las familias. La presente investigación busca conocer cuáles son las percepciones que tienen las familias de la Comunidad de Madrid acerca del Programa Educativo Bilingüe. **MÉTODO.** Para dar respuesta a este objetivo, se realiza una investigación de corte cualitativo y se utiliza la entrevista semiestructurada como técnica de recogida de datos. Un total de 15 familias han participado en el estudio. Para analizar los datos, se siguió un proceso de 6 pasos centrado en dar voz a las familias y que está basado en la teoría fundamentada. **RESULTADOS.** El análisis realizado muestra que las familias tienen visiones encontradas sobre el programa bilingüe. Por un lado, algunas familias consideran que los estudiantes que van a centros bilingües aprenden más inglés, obtienen certificaciones de reconocido prestigio y están más preparados para el mundo laboral. Por otro lado, otras familias consideran que es un programa que genera una enseñanza basada en el aprendizaje memorístico de vocabulario, un menor aprendizaje de contenidos y fomenta la segregación entre las familias con menos recursos económicos y de los estudiantes con necesidades de aprendizaje. **DISCUSIÓN.** Es urgente repensar el Programa Educativo Bilingüe en la Comunidad de Madrid, ya que las familias señalan el bilingüismo como un programa con grandes carencias y que necesita ser reformulado para conseguir una educación, y con ello una sociedad, más justa, equitativa e inclusiva.

Palabras clave: *Educación bilingüe, Segregación escolar, Familia, Educación pública, Madrid.*

Revisión de la literatura

El Programa Educativo Bilingüe, también conocido como Programa de Bilingüismo, está basado en la impartición de un currículo integrado hispano-británico cuyo objetivo es la formación de los estudiantes para desenvolverse con fluidez en castellano y en inglés. Este programa se desarrolla en el marco de los convenios de colaboración¹ establecidos entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional, la Delegación en España de la Fundación British Council y las comunidades autónomas que lo llevan a cabo. La puesta en marcha del Programa Educativo Bilingüe es quizá uno de los temas que más controversia genera entre la comunidad educativa. Este debate no es nuevo, ya en 1980, 20 años después de que en los Estados Unidos comenzara a incorporarse la enseñanza bilingüe en los centros educativos, los parabienes de la educación bilingüe se pusieron en tela de juicio (Rivera, 1984). Posiblemente, el origen de la discordia radica tanto en el concepto de bilingüismo como en los supuestos beneficios atribuidos a la enseñanza en un segundo idioma.

Así, hay claras evidencias de que se confunde el concepto de bilingüismo con el de educación bilingüe. Por un lado, de acuerdo con el *Collins Cobuild Dictionary*, bilingüe es “la habilidad de hablar dos lenguas igualmente bien”. Por otro lado, educación bilingüe se refiere al uso de dos o más lenguas en la enseñanza de algunas asignaturas y no a la enseñanza de una lengua como asignatura (EB, 2021); de manera que se desarrolla la competencia comunicativa en la segunda lengua a la vez que se adquieren el resto de las competencias. Así, podríamos decir que la educación bilingüe no consiste en conseguir un dominio de ambas lenguas, sino de que los estudiantes adquieran la competencia comunicativa de esa segunda lengua y ser, por tanto, capaces de extrapolar ese aporte lingüístico más allá del contexto escolar (Anguita-Acero, 2021). Quedaría, por tanto, la reflexión acerca de si desarrollar dicha competencia bilingüe y de la materia en los estudiantes es compatible con el

horario actual, con la exigencia de contenidos del presente currículo educativo, las actuales ratios y con la carga de actividades no lectivas de tipo burocrático que tienen los docentes. Sobre este debate haremos referencia más adelante.

En los últimos años, numerosos estudios han analizado el Programa Educativo Bilingüe, por ejemplo, a partir de las percepciones de los docentes que imparten clase en centros bilingües (Durán-Martínez *et al.*, 2016; Lova *et al.*, 2013; Pérez y Martínez-Aznar, 2020; Travé, 2013), de la perspectiva de los equipos directivos (Laorden y Peñafiel, 2010), de los estudiantes (Lasagabaster y Doiz, 2016), o hasta abordando cuáles son las expectativas de los estudiantes, docentes y familias (Pladevall-Ballester, 2015). Son especialmente relevantes para los objetivos de la presente investigación aquellos que han puesto su foco en la implantación y desarrollo del programa bilingüe contextualizado en la Comunidad de Madrid (Fernández *et al.*, 2005; Fernández y Halbach, 2011; Gortazar *et al.*, 2020; Gortazar y Taberner, 2020; Llinares y Dafouz, 2010; Martínez y Beltrán, 2017; Murillo *et al.*, 2021).

Algunos trabajos han resaltado las bondades que se atribuyen a la enseñanza bilingüe, por ejemplo, se defiende que 1) fomenta las tareas cognitivas de mayor exigencia (Bialystok, 2017), 2) facilita el aprendizaje lingüístico en general (Lehtonen *et al.*, 2018), 3) permite una mejor actividad cognitiva para el desarrollo del lenguaje (Antoniou, 2019), 4) proporciona una vía para estrechar las relaciones entre la escuela y la comunidad (Sánchez-Torres, 2019) o 5) concede mayor plasticidad neuronal que facilita el aprendizaje (Gunnerud *et al.*, 2020). Sin embargo, también son muchos los que argumentan que estos beneficios tienen una base empírica tan pequeña que pueden ser considerados, más bien, como “actos de fe” (Pousada, 1991).

Efectivamente, Hernández-Prados *et al.* (2021) o Anghel *et al.* (2017) llegan a reconocer que los objetivos y la propia estructura del Programa Educativo Bilingüe ha hecho que su implementación sea

un fracaso debido a la poca contextualización de la educación bilingüe y la cantidad de contenidos del currículum, por lo que no es posible conseguir objetivos de desarrollo académico realistas. Es por ello por lo que algunas escuelas, ante las dificultades encontradas, han solicitado abandonar el Programa Educativo Bilingüe (Anghel *et al.*, 2017). Por ejemplo, desde su implantación, ya son 7 centros públicos los que han abandonado el programa en Castilla y León (de los 374 que lo siguen), 80 en Castilla-La Mancha (de un total de 271), 50 de ellos este último curso escolar, y en Navarra, donde 114 centros están adheridos, un colegio ha conseguido por primera vez poder renunciar al programa a partir del próximo curso 2022-2023. Cifras que contrastan con afirmaciones como la presentada en el “Manifiesto por una enseñanza bilingüe de calidad”² de 2021, en el que se apunta a que “el resultado global de estos programas es positivo a juzgar por la constante demanda por parte de las familias, por su nivel de satisfacción y por los resultados de la investigación” (p. 1).

La forma en que se ha implementado el Programa Educativo Bilingüe, de un año para otro, cambiando la organización interna de las propias asignaturas, ha afectado claramente la relación familia-escuela (Relaño-Pastor, 2018). Son varios los trabajos que señalan que la conversión de los centros al Programa Educativo Bilingüe ha generado un aumento de la presión en las familias (Murillo *et al.*, 2021; Palmer *et al.*, 2016). Y es que no todas las familias cuentan con los recursos necesarios para apoyar con clases de refuerzo para hacer los deberes o tienen los recursos culturales suficientes para reforzar los contenidos escolares, por lo que las desigualdades por el dominio hegemónico del inglés conlleva que algunos estudiantes no tengan cabida en la educación bilingüe (Pladevall-Ballester, 2015).

El estudio de Anghel *et al.* (2017) con datos de la Comunidad de Madrid indica que los estudiantes cuyos padres no han finalizado los estudios obligatorios tienen mayores dificultades para superar con éxito el curso escolar en los centros

bilingües. Los autores también demuestran que existe relación entre la adscripción al Programa Educativo Bilingüe, la nacionalidad de los estudiantes y el desarrollo académico. Así, en los centros bilingües se gradúan una menor cantidad de estudiantes de origen extranjero, y los que lo hacen lo consiguen con niveles de rendimiento más bajos que los de sus compañeros. Resultados que son coherentes con los encontrados por Mediavilla *et al.* (2019), que indican que el alumnado de entornos desaventajados tiene menos posibilidades de ser admitido en centros bilingües o de finalizar en ellos sus estudios en comparación con estudiantes de familias de alto nivel socioeconómico.

También el trabajo realizado por Murillo *et al.* (2021) con representantes de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos/as en centros públicos de la Comunidad de Madrid encontraron que el bilingüismo ha alterado los criterios de selección de centro por parte de las familias en estos últimos años. Los autores señalan que los centros que eligen participar en el bilingüismo lo hacen para conseguir más recursos, para atraer al mejor alumnado y ser considerados de élite por la comunidad. Igualmente, Prieto y Villamor (2012) ya mencionaron que el Programa Educativo Bilingüe puesto en marcha por la Comunidad de Madrid fomenta que los centros educativos de titularidad pública segreguen a los estudiantes. También lo demostraron Gortazar y Taberner (2020) y Gortazar *et al.* (2020) al evidenciar que las familias en centros no bilingües tienen un nivel socioeconómico mucho más bajo que en centros bilingües y que el aumento de la segregación dentro de la red pública coincide con la implantación del programa bilingüe en los centros públicos.

Con la necesidad de seguir profundizando en las percepciones sobre el bilingüismo de los agentes educativos en el contexto madrileño, esta investigación tiene como objetivo comprender cómo perciben el Programa Educativo Bilingüe las familias con hijos que estudian en centros públicos de la Comunidad de Madrid.

Método

Para alcanzar el objetivo planteado en este estudio, se ha llevado a cabo una investigación de corte cualitativo (Flick, 2018) que utiliza como técnica de recogida de datos la entrevista semiestructurada. El *enfoque metodológico* cualitativo utilizado responde al interés de esta investigación de acercarse al fenómeno estudiado —el Programa Educativo Bilingüe— desde su interior, tratando de entender y describir la experiencia vivida de uno de sus protagonistas: las propias familias. Así, el objeto del presente estudio es abordar con profundidad el fenómeno del bilingüismo, combinando la dimensión descriptiva con la interpretativa. Las *categorías de análisis* han sido definidas *a priori* de acuerdo con estudios previos y se concretan en el cuadro 1.

CUADRO 1. Categorías de análisis

Categoría de análisis	Descripción
Preferencias en la elección de centro educativo	Profundizar en por qué las familias eligen o no un centro escolar bilingüe para escolarizar a sus hijos/as
Beneficios del Programa Educativo Bilingüe	Comprender las fortalezas que destacan las familias de los centros bilingües de la Comunidad de Madrid
Aspectos que mejorar del Programa Educativo Bilingüe	Comprender las debilidades del Programa Educativo Bilingüe y qué mejoras implementarían en las escuelas
Expectativas de las familias hacia el Programa Educativo Bilingüe	Interpretar qué resultados esperan las familias de las escuelas inscritas en el Programa Educativo Bilingüe
Consecuencias del Programa Educativo Bilingüe en las escuelas madrileñas	Profundizar en las consecuencias por la existencia de escuelas bilingües o no bilingües en un mismo barrio a nivel educativo, social, relacional, etc.

Los *participantes* del estudio son 15 familias de 13 centros educativos de Getafe, una localidad al sur de la Comunidad de Madrid. El número de participantes no responde a un criterio de generalización de resultados, sino de comprensión de un caso, concretamente, del colectivo de las familias de un municipio de la zona sur de Madrid acerca de sus vivencias y percepciones sobre el Programa Educativo Bilingüe. Las aportaciones recibidas por las 15 familias participantes en el estudio permitieron saturar las categorías de análisis definidas aportando un amplio abanico de opiniones, puntos de vista y vivencias acerca del mencionado programa.

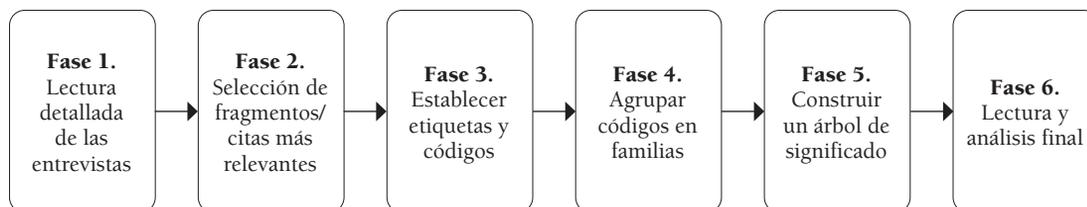
Siguiendo la idea de Suri (2011), para favorecer que los participantes reflejen las características de las familias de la zona estudiada, se tuvieron en cuenta diferentes criterios para la selección de los informantes clave:

1. Que se tratara de familias cuyos hijos estuviesen matriculados en ese curso escolar en el centro.
2. Que los centros se encontrasen en el mismo municipio.
3. Que se tratara de centros de titularidad pública.
4. Que hubiera representación homogénea entre centros bilingües y no bilingües.

Las personas informantes clave son las responsables directas de la educación de sus hijos, en ocasiones de manera compartida con otro miembro de la familia. De esta manera, participaron un total de 11 madres, 3 padres y 1 abuelo. En total participaron siete familias cuyos hijos están escolarizados en centros bilingües, de los cuales cuatro son centros de Educación Infantil y Primaria y ocho familias de centros no bilingües, de los cuales dos son centros de Educación Secundaria Obligatoria.

El *trabajo de campo* fue organizado en tres grandes pasos: planificación, recogida de datos y análisis de estos (Atkinson, 1998). Primero se contactó con las familias a través del delegado

FIGURA 1. Fases de análisis de datos cualitativos de las entrevistas



del Área de Educación del municipio de Getafe. Así se pudo acordar el momento para la realización de la entrevista semiestructurada. A este primer contacto le sucedió otro por medio telefónico que mantuvieron las investigadoras con las personas participantes para recordar el lugar y hora de la entrevista. En todo momento se dio flexibilidad a las familias para establecer la fecha y hora de la entrevista y se utilizó un espacio que les era a todos conocido, el edificio de la Delegación de Educación del municipio.

Para la recogida de datos se buscó establecer una relación de igualdad y *rapport*. El final de la recogida de datos lo marcó la saturación teórica de las categorías de análisis. Con todo, el trabajo de campo se realizó durante tres meses, de octubre a diciembre, y la duración de las entrevistas semiestructuradas fue de entre 45 minutos y una hora. Una vez finalizadas las entrevistas se realizó una transcripción fiel de las mismas. El *análisis de los datos* se realizó con el programa Atlas.ti 9. Para este se siguieron los pasos de la teoría fundamentada, un proceso de análisis en seis fases con especial foco en reflejar la voz de las personas participantes. La proximidad al discurso, la confirmabilidad y la credibilidad de los datos fueron criterios clave para garantizar el rigor de los datos analizados (Guba, 1981).

Cada entrevista se etiquetó y anonimizó utilizando una codificación conformada por tres aspectos: a) letra y número de identificación de la persona participante: letra y número (M = madre, P = padre, A = abuelo); b) etapa educativa: educación primaria (EP) o educación secundaria (IES); y c) adscripción al Programa

Educativo Bilingüe: bilingüe (B) o no bilingüe (NB). De manera que la codificación se ajusta al siguiente formato (P4, IES, NB).

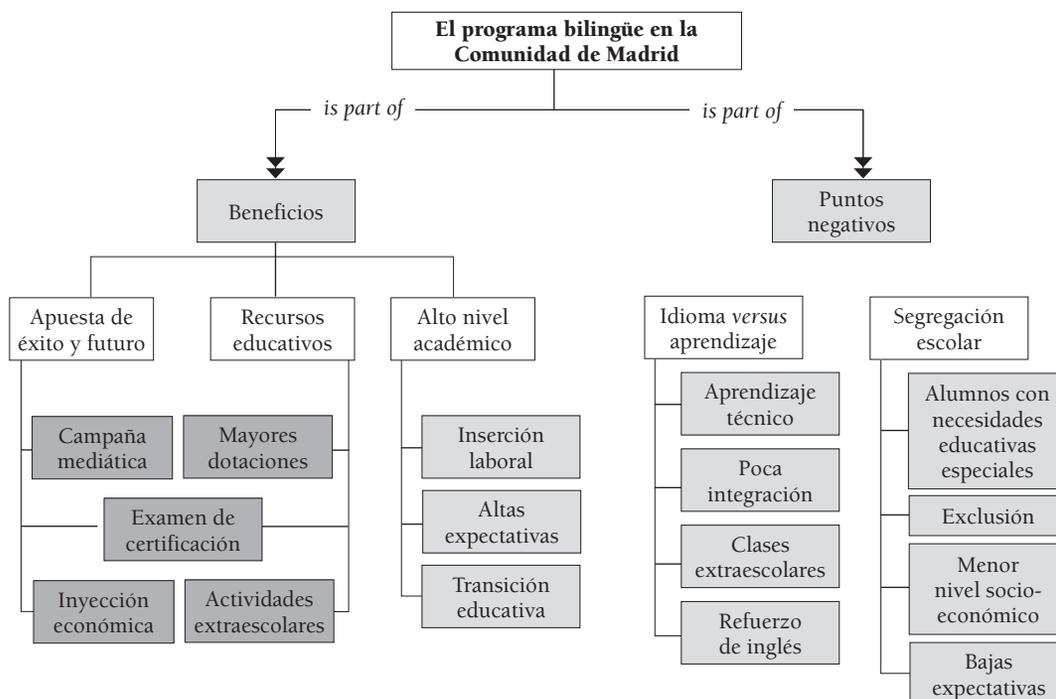
Para el desarrollo de esta investigación se siguieron las indicaciones del Comité de Ética para la Investigación de la Universidad Autónoma de Madrid. Por ello, la participación de las familias fue voluntaria y se les solicitó la firma de un consentimiento informado. Las opiniones, así como los nombres de los centros escolares, han sido anonimizados para garantizar la protección de datos.

Resultados

Los hallazgos de este estudio muestran las percepciones de las familias sobre el Programa Educativo Bilingüe de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid (figura 2). Para dar voz a las familias entrevistadas, cada una de las categorías que se exponen se presentan con una cita de las propias familias.

Los resultados se han organizado teniendo en cuenta las diferentes percepciones, vivencias y experiencias narradas por las familias. Los epígrafes elegidos para organizar los resultados se han seleccionado de acuerdo con el criterio de cercanía al discurso de las familias y que así sean fieles a la realidad encontrada. Es por ello por lo que los resultados no se ajustan estrictamente a las categorías de análisis, sino que aparecen organizados bajo citas textuales que reflejan el discurso de las familias y que pueden incluir una o varias de las categorías definidas *a priori*.

FIGURA 2. Red semántica de los hallazgos del estudio



Nota: elaboración propia a partir del software Atlas.ti 9.

“Los centros bilingües son una apuesta de éxito y de futuro para nuestros hijos”

Para algunas familias el hecho de que la escuela sea bilingüe es un requisito que se ha implantado en su imaginario a la hora de elegir la escuela. Y es que el Programa Educativo Bilingüe ha sido objeto de una enorme campaña mediática y publicitaria que ha generado un enorme calado en las familias. En el año 2010, cuando apareció la Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, por la que se regula el funcionamiento de los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid, se destinaron dos millones de euros en exclusiva a esta campaña mediática³. De ellos, 1,8 millones se destinaron a la difusión en medios de comunicación y espacios publicitarios como marquesinas de autobús, metro, etc. Semejante gasto, repetido a lo largo de los cursos, ha logrado quizá instaurar en el imaginario de las familias que es beneficioso optar por el bilingüismo por encima de otras razones, como

puede ser escolarizar a sus hijos en un centro con sus iguales o localizado próximo al hogar.

Así lo indican algunas de las familias, que señalan que el bilingüismo ha pasado a ser la primera razón por la que las familias se decantan por una escuela, superando incluso a la cercanía al hogar:

La mayoría de las madres que conozco eligen la escuela por el inglés. Nos han metido eso en la cabeza (M1, EP, B).

Sabíamos que la elección era entre bilingüe o no bilingüe. De los cuatro colegios que hay en el Sector III, tres son bilingües y uno no bilingüe. Optamos por un bilingüe que además estaba solo un poco más alejado de casa en comparación con el no bilingüe (M2, EP, B).

En mi caso, si no hubiera estado construido este instituto bilingüe a tiempo, hubiera solicitado

un instituto bilingüe de otra zona antes que pasar al modo no bilingüe (M8, IES, B).

“En los centros con programa bilingües hay un nivel educativo más alto”

Otras familias consideran que el Programa Educativo Bilingüe ha supuesto un cambio profundo en las escuelas y que, gracias a él, ahora los estudiantes salen mejor preparados para su inclusión en el mundo laboral.

Estamos en un momento donde el inglés en el trabajo no solo va a ser necesario, es que va a ser algo imprescindible. Tener inglés te abre muchas puertas (M8, IES, B).

Nosotros tuvimos claro que queríamos apostar por educación bilingüe. Es darles algo mejor a ellos de lo que nosotros hemos tenido (M5, EP, B).

Algunas familias consideran que el nivel educativo en los centros escolares bilingües es más alto. En consecuencia, piensan que la calidad educativa en estos centros y la exigencia hacia los estudiantes es superior. Por ello, muchas familias, especialmente aquellas recién llegadas al país, opinan que es mejor no escolarizar a sus hijos en escuelas bilingües para que, así, sea más fácil superar el curso académico. En palabras de una de las familias:

Inicialmente, como veníamos de Ecuador, creíamos que pasarle a uno bilingüe sería más difícil. Que ellos vayan a retomar el año y tener buenos resultados, que era lo que queríamos (M9, EP, NB).

Por su parte, las familias que tienen hijos en educación secundaria consideran que la adscripción al Programa Educativo Bilingüe afecta claramente a la transición de primaria a secundaria. De acuerdo con las familias, cuando los estudiantes han sido escolarizados en un centro bilingüe en Educación Primaria se les agrupa en una clase donde se considera que hay más nivel educativo y que, además, en muchos casos se

seguirá con la enseñanza bilingüe. Estas madres y padres sienten que este hecho es una muestra clara de que el Programa Educativo Bilingüe es un mecanismo segregador de sus hijos.

[...] se segrega en muchos institutos con respecto a si vienen de un colegio bilingüe. Eso significa que el instituto pone a unos en programa⁴ y a otros en sección, si tiene las dos líneas se les separa en todo directamente (P3, IES, NB).

“Los centros bilingües tienen más recursos escolares”

Las familias perciben que las escuelas que están dentro del Programa Educativo Bilingüe cuentan con mejores recursos que el resto. Son conocedoras de que las escuelas acogidas a esta modalidad de enseñanza cuentan con subvenciones económicas y consideran que ese extra puede revertir en una mejor atención de sus hijos. Así lo explica una de las madres:

Vi que se daban más subvenciones a los centros públicos de primaria y secundaria que fueran bilingües. Por eso elegí el centro bilingüe, porque quiero que mi hijo vaya a un centro que tenga recursos (M1, EP, B).

Asimismo, las familias ven como una ventaja que el Programa Educativo Bilingüe incluya el derecho a examen de certificación de idiomas. Y es que, al finalizar la etapa educativa (6.º de Educación Primaria y 4.º de la ESO), los estudiantes de centros acogidos al Programa Educativo Bilingüe pueden presentarse a las evaluaciones externas de nivel lingüístico y contar con una certificación oficial de inglés de manera totalmente gratuita.

Estas pruebas externas suponen un importante esfuerzo económico para muchas de las familias participantes, por lo que el Programa Educativo Bilingüe es visto como un facilitador para obtener este reconocimiento. Lo refiere así una madre:

También pagan los exámenes del First Certificate in English [examen de certificación de Cambridge], el B1, B2 en inglés... Eso te sale gratis en estos institutos. Mientras que si a tu hijo le llevas a una academia, esos exámenes te cuestan bastante dinero (M7, IES, B).

“En los centros bilingües se prioriza el aprendizaje del inglés en detrimento de los conocimientos de nuestros hijos”

También hay opiniones críticas acerca del Programa Educativo Bilingüe, y es que las familias perciben que está prevaleciendo el aprendizaje del idioma inglés en detrimento del aprendizaje de los contenidos de las diferentes asignaturas. Así, algunos padres y madres consideran que los estudiantes que van a un centro adscrito al programa muestran un menor nivel de conocimientos de las asignaturas que se imparten en lengua extranjera. Ilustrando esta idea:

Para mí el colegio bilingüe da un nivel de inglés, pero quita conocimientos, qué quieres que te diga. ¿De qué nos sirve que sepas inglés perfectamente pero que luego no sepas escribir en español? (A1, EP, NB).

Quienes llevan a sus hijos a centros no bilingües consideran que en los centros bilingües el alumnado solamente aprende vocabulario, sin tener un conocimiento integrado de la asignatura. Así, las familias de los centros no bilingües consideran que cursar asignaturas en inglés supone aumentar el aprendizaje meramente memorístico exclusivamente referido al vocabulario más relevante y que no permite que los alumnos hagan un aprendizaje significativo que favorezca interiorizar los contenidos de las materias. Una de las madres narra:

A veces, hablando con padres que van a colegios bilingües, les explico el temario de mis hijos y lo que han dado en naturales y sociales, y me dicen que ni por aproximación han dado

la misma cantidad de contenidos en esas mismas asignaturas en inglés. Y, luego, saben vocabulario en concreto en inglés, como la fisiología humana, y como es un lenguaje tan teórico, pues no lo saben en castellano. Los niños aprenden el nombre de los huesos en inglés, pero no se los saben en castellano, y eso reduce bastante el conocimiento (M6, EP, NB).

Y como consecuencia, el Programa Educativo Bilingüe supone una presión para las familias que tienen que hacer un esfuerzo por reforzar los contenidos impartidos en inglés para que realmente se alcance el nivel de competencia mínima. Así lo indica, por ejemplo, uno de los padres cuya hija acude a un centro bilingüe:

Creo que desde las familias hay que reforzar mucho la materia que dan en inglés en castellano para que la puedan llegar a entender. Que lo pueda mirar en el ordenador, que tengas libros en casa que puedan asimilar los conceptos (P2, EP, B).

Las familias perciben una exigencia indirecta sobre ellas para que sus hijos superen las asignaturas impartidas en inglés. Son conocedoras de que necesitan de clases extraescolares que les ayuden a hacer los deberes en inglés, incluso a edades muy tempranas. Elemento que no hace más que agrandar la brecha con los estudiantes más desaventajados cuyas familias no pueden permitirse este gasto extra.

Muchos de los niños necesitan un apoyo grande de las familias para poder seguir con el bilingüismo, o que la familia tenga una base económica buena para poderle apuntar a clases extraescolares de inglés. Con lo cual estamos separando. Es decir, entre centros de padres que tienen una buena situación económica y centros de padres que no tienen la situación económica tan buena o que deciden no apostar por el bilingüismo. Eso también se ve y el bilingüismo supone un esfuerzo añadido tanto para los padres como para los niños (P1, EP, NB).

“En los centros bilingües se segrega a los estudiantes”

Algunas familias utilizan el Programa Educativo Bilingüe como la alternativa que les permite que sus hijos no se mezclen con otros estudiantes en situación de vulnerabilidad. Según estas familias, cuando se convive con otros niños y niñas que pertenecen a familias extranjeras “en muchas ocasiones en riesgo de exclusión social o con dificultades socioeconómicas”, se produce una bajada del nivel educativo que, además, también puede suponer un impedimento para la realización de algunas actividades en la escuela. Reflejando esta percepción:

A ese colegio cada vez está entrando más población extranjera. Y eso está haciendo que el colegio sea menos elegido. Conozco a padres que tienen a los hijos pequeños en cursos de infantil y que los han intentado sacar porque están empezando a aumentar las familias inmigrantes en infantil. [...] Me imagino que lo relacionan con que baja el nivel académico. Y es verdad, son familias que tienen menos recursos económicos y es posible que si se plantea hacer una excursión no puedan pagarla y no se pueda hacer esa salida (M6, EP, NB).

Las propias familias consideran que los centros educativos bilingües suponen una dificultad añadida para el alumnado con necesidades educativas especiales. Así, se considera que los alumnos con alguna dificultad de aprendizaje es mejor que se matriculen en un centro no bilingüe, suponiendo un elemento más que segrega al alumnado de los centros escolares en Madrid:

Sé que hay niños que tienen problemas de aprendizaje, algunos con trastornos de hiperactividad o con algunos otros problemas, a ellos lo más positivo es sacarlos del modo bilingüe (M8, IES, B).

Los padres y madres son críticos con el funcionamiento del Programa Educativo Bilingüe. Los centros que se acogen a este programa no quieren,

según la percepción de las familias, a estudiantes que no sean brillantes y tengan un comportamiento ejemplar. En palabras de uno de los padres entrevistados:

Son colegios que quieren niños de 10, que no den problemas, que la profesora dicte su tarea y los niños escuchen, atiendan y aprendan, no contradigan y no den guerra (P3, EP, NB).

Especialmente dura es la percepción de alguna familia que ha vivido en primera persona cómo se ha excluido a su hijo por tener necesidades educativas especiales y por ser extranjero. Así es la narración de esta vivencia por parte de su madre:

En vez de incluirlo en el grupo, lo que hacían era echarlo. Empecé a cabrearme mucho. Y empecé [la profesora] a decir que tenía déficit de atención. Empezaron también los problemas de racismo [...] Yo creo que como el niño no llegaba al nivel de inglés y veían que les iba a costar mucho, pues decidieron echarle. [El centro] pensó que si nos hacía la vida imposible nosotros tomaríamos la decisión. Nos pusieron la alfombra roja para salir (M9, EP, NB).

Discusión y conclusiones

El origen de los programas bilingües español-inglés en España se remonta a 1996, cuando el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council firmaron un convenio con el objetivo de implementar una educación bilingüe en las escuelas públicas (Dobson *et al.*, 2010). Pero no es hasta mediados de la década de 2000 cuando las diferentes comunidades autónomas españolas empezaron a implantarlos progresivamente (Mediavilla *et al.*, 2019). En el curso 2018-2019, todas las comunidades en España ya implementaban programas bilingües, y solo una de ellas (País Vasco) no incluía el enfoque AICLE como metodología de referencia. En la Comunidad de Madrid el Programa Educativo Bilingüe se inició en 2004 y es hoy por hoy una de las comunidades

líderes en su implantación con alrededor del 50% de los centros públicos de educación primaria, secundaria y concertados adscritos al programa (Mediavilla *et al.*, 2019).

Los resultados encontrados indican que las familias consideran que el Programa Educativo Bilingüe trae consigo beneficios como, por ejemplo, la capacitación en idioma inglés y con ello una posible mejor inclusión en el mercado laboral, la puesta a disposición de los centros de recursos educativos que no estarían disponibles de no participar o generar unas altas expectativas hacia la formación de sus hijos. Pero las familias también perciben que el Programa Educativo Bilingüe trae consigo importantes perjuicios como la priorización del aprendizaje del idioma a la comprensión del contenido, fomentar un aprendizaje memorístico o la instauración de nuevas dinámicas de admisión y acceso a los centros que dan de lado al alumnado más vulnerable.

La voz de las familias participantes indica que muchas de ellas perciben el Programa Educativo Bilingüe como un elemento de éxito que caracteriza a las escuelas. Parece que en el imaginario social de las familias el aprendizaje del inglés es ahora uno de los pilares más importantes de la educación de sus hijos, incluso frente a otros elementos: cercanía al hogar, educación en valores, inclusión... Es más, los datos de esta investigación coinciden con los de Anghel *et al.* (2017) cuando afirman que, a pesar de no existir una correlación entre la empleabilidad y el bilingüismo, son numerosas las familias que piensan que la educación bilingüe conlleva un mayor éxito en el futuro laboral. Esto hace que otros elementos característicos de la escuela como son el proyecto de centro o los planes de mejora que se estén desarrollando queden en un segundo plano o incluso no sean valorados con la misma importancia.

Los recursos con los que se dota al Programa Educativo Bilingüe son un factor señalado por las familias como beneficioso pero que conlleva,

a su vez, injustas consecuencias. Y es que a los centros adscritos al programa se les dota con auxiliares de conversación y sus docentes cuentan con un complemento retributivo (de entre 80 y 170 euros/mes en función de las horas y asignaturas impartidas). Así, los recursos se destinan a determinadas escuelas dejando al resto de los centros en situación de desventaja. Y, además, son aspectos que no solo atañen a los docentes y las dinámicas escolares, sino también a las familias. Por ejemplo, no contar con el derecho a examen de certificación de inglés de sus hijos de manera financiada es un aspecto que presiona económicamente a las familias de los centros no adscritos al Programa Educativo Bilingüe, y que agudiza más si cabe la brecha entre las familias y también entre los centros. Resultados que son coherentes con los aportados en el estudio de Poveda (2019), donde se indica que las familias se ven afectadas por su nivel socioeconómico en el ofrecimiento de experiencias culturales relacionadas con la educación bilingüe.

El Programa Educativo Bilingüe de la Comunidad de Madrid ha instaurado las políticas de mercado en la educación que no hacen más que incrementar la segregación de sus estudiantes. De acuerdo con investigaciones similares, el Programa Educativo Bilingüe aumenta la segregación por capacidad y también la segregación por nivel socioeconómico. Estos resultados son coherentes a los expuestos por Murillo y Martínez-Garrido (2018), quienes indican la existencia de una clara estratificación de los estudiantes según el nivel socioeconómico de sus familias por el lugar donde estudian. De manera que los estudiantes con familias de menores recursos lo hacen en centros públicos no bilingües, después en centros públicos bilingües, tras ellos en centros concertados no bilingües y, por último, en centros concertados bilingües. Y estos mismos autores aportan también datos que lo confirman, la segregación de los centros privados concertados (índice de Hutchens de 0.1662) es mucho más alta que la de los públicos (índice de Hutchens de 0.0724).

Nuestros resultados, coincidiendo con los aportados por Kubota (2014), han demostrado que las familias son conocedoras de que las escuelas adscritas al Programa Educativo Bilingüe segregan y agudizan las divisiones sociales existentes, fomentan que se generen escuelas elitistas en los barrios y estigmatizan a diferentes grupos, como a los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Efectivamente, las familias lo tienen claro: a pesar de identificar aspectos positivos a este tipo de educación, especialmente en relación con la formación de cara al futuro laboral, también expresan importantes obstáculos como es la exclusión, la poca atención hacia los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, la necesidad de contar con apoyos en casa para ayudar a sus hijos, el refuerzo obligatorio de inglés o la excesiva memorización técnica en asignaturas como Ciencias Naturales y Sociales.

A la luz de los resultados obtenidos, sería interesante el desarrollo de próximos estudios que permitan profundizar en la percepción de los docentes de otras comunidades autónomas como, por ejemplo, de los más de 90 centros de Castilla-La Mancha, Castilla León y Navarra que han solicitado abandonar el programa bilingüe este último curso académico. Seguro que su perspectiva ayuda a conocer más en profundidad la capacidad segregadora del Programa Educativo Bilingüe tanto para los estudiantes como para los docentes y los centros. También aportaría una información muy valiosa contrastar los resultados obtenidos con la opinión de docentes, expertos y políticos acerca de si es posible el desarrollo de una competencia bilingüe en los estudiantes considerando la carga actual de contenidos en el currículo, las elevadas ratios en las aulas o la formación permanente del profesorado y, en especial, conocer la postura de las 15 personas que suscriben el “Manifiesto por una enseñanza bilingüe de calidad”.

Quizá la principal fortaleza de esta investigación sea dar voz a las opiniones, percepciones y vivencias de las familias con hijos escolarizados en centros públicos de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria adscritos y no adscritos al Programa Educativo Bilingüe situados en el municipio de Getafe. Las familias, aunque son una pieza clave en la educación, no suelen ser los agentes educativos que tener en cuenta prioritariamente en los estudios, por lo que contar con sus experiencias y poder analizarlas es esencial para avanzar en la comprensión del modelo de bilingüismo aplicado en las escuelas. Sin perder esto de vista, somos conscientes de las limitaciones encontradas, principalmente relacionadas con el carácter de los estudios cualitativos como, por ejemplo, no contar con un mayor número de participantes o la contextualización de la investigación en un único municipio. No obstante, comprender y profundizar en las percepciones de las familias supone dar voz a un colectivo que no suele ser considerado en la toma de decisiones políticas y que no dejan de ser fundamentales para construir una comunidad educativa participativa y colegiada.

Si queremos que nuestras escuelas sean justas, inclusivas y que garanticen la igualdad de oportunidades de acceso a los estudiantes independientemente de sus características previas, es necesario repensar el Programa Educativo Bilingüe trabajando colaborativamente con todos los agentes educativos, especialmente las familias. Repensarlo supone evaluar sus efectos a corto, medio y largo plazo sobre el rendimiento académico, pero también en el plano social y de convivencia dentro de los barrios. Y es que solo podremos construir un sistema educativo para todos si detectamos el desatino de ciertas políticas educativas instauradas.

Agradecimientos

Esta investigación se ha desarrollado en el marco del proyecto “Necesidades formativas de las

familias de estudiantes de Getafe”, financiado por la Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Getafe (FAPA) y el Ayuntamiento de Getafe.

Notas

¹ Resolución de 26 de octubre de 2020, de la Secretaría General Técnica, por la que se publica el Convenio con la Delegación en España de la Fundación British Council y la Comunidad de Madrid, para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-13424

² https://ebspain.es/pdfs/2021/MANIFIESTO%20POR%20UNA%20ENSE%20C3%91ANZA%20BILING%20C3%9CE%20DE%20CALIDAD_SEP-2021.pdf

³ Fue la conocida campaña del “Yes, we want” tan criticada porque incluía errores gramaticales del inglés. Puede leerse más en https://elpais.com/diario/2010/04/16/madrid/1271417054_850215.html

⁴ Las diferencias entre Programa Bilingüe y Sección Bilingüe son que, aunque ambas tienen 5 horas semanales de inglés, los estudiantes que acuden a “Sección” cursan la asignatura Inglés Avanzado, mientras que los estudiantes de “Programa” cursan la asignatura de Inglés. Además, en la “Sección” se cursan una mayor cantidad de materias en inglés debiendo ser, al menos, un tercio de las horas lectivas. En “Programa”, al menos, se deberá cursar en inglés otra materia de entre las siguientes: Educación Física, Educación Plástica Visual y Audiovisual, Música, Tecnología, Programación y Robótica y Valores Éticos.

Referencias bibliográficas

Anghel, B., Cabrales, A. y Carro, J. M. (2017). Evaluating a bilingual education program in Spain: the impact beyond foreign language learning. *Economic Inquiry*, 54(2), 1202-1223. <https://doi.org/10.1111/ecin.12305>

Anguita-Acero, J. M. (2021). Second language teaching and learning: evolution and adaptation to the different educational contexts of present-day society. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 14(27), 1-5. <https://doi.org/10.55777/rea.v14i27.3259>

Antoniou, M. (2019). The advantages of bilingualism debate. *Annual Review of Linguistics*, 5, 395-415. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011718-011820>

Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412986205>

Bialystok, E. (2017). The bilingual adaptation: how minds accommodate experience. *Psychological Bulletin*, 143(3), 233-262. <https://doi.org/10.1037/bul0000099>

Dobson, A., Pérez-Murillo, M. D. y Johnstone, R. (2010). *Programa de evaluación bilingüe en España*. British Council y Ministerio de Educación.

Durán-Martínez, R., Beltrán-Llavador, F. y Martínez-Abad, F. (2016). A contrastive analysis between novice and expert teachers' perceptions of school bilingual programmes. *Cultura y Educación*, 28(4), 738-770. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1237339>

EB (2021). *Manifiesto por una educación bilingüe de calidad*. Asociación Enseñanza Bilingüe.

Fernández, R. y Halbach, A. (2011). Analysing the situation of teachers in the Madrid bilingual project after four years of implementation. En Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra y F. Gallardo del Puerto (eds.), *Content and foreign language integrated learning: contributions to multilingualism in European contexts* (pp. 241-270). Peter Lang.

- Fernández, R., Pena-Díaz, C., García-Gómez, A. y Halbach, A. (2005). La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto. *Porta Linguarum*, 3, 161-173. <https://doi.org/10.30827/Digibug.29128>
- Flick, U. (2018). *Designing qualitative research*. Sage.
- Gortazar, L., Mayor, D. y Montalbán, J. (2020). *School choice priorities and school segregation: evidence from Madrid*. Iseak.
- Gortazar, L. y Taberner, P. A. (2020). La incidencia del programa bilingüe en la segregación escolar por origen socioeconómico en la comunidad autónoma de Madrid: evidencia a partir de PISA. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 219-239. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.009>
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Resources Information Center Annual Review Paper*, 29, 75-91. <https://doi.org/10.1007/BF02766777>
- Gunnerud, H. L., Ten-Braak, D., Reikerås, E. K. L., Donolato, E. y Melby-Lervåg, M. (2020). Is bilingualism related to a cognitive advantage in children? A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(12), 1059-1083. <https://doi.org/10.1037/bul0000301>
- Hernández-Prados, M. A., Galián, B. y Poveda, C. A. (2021). La didáctica del inglés. Revisión de programas sobre bilingüismo. *Estudios*, 42, 11-30.
- Kubota, R. (2014) The multi/plural turn, postcolonial theory, and neoliberal multiculturalism: complexities and implications for applied linguistics. *Applied Linguistics*, 37(4), 474-494. <https://doi.org/10.1093/applin/amu045>
- Laorden, C. y Peñafiel, E. (2010). Proyectos bilingües en los centros de la comunidad autónoma de Madrid: percepción de los equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 28, 325-344.
- Lasagabaster, D. y Doiz, A. (2016). CLIL students' perceptions of their language learning process: delving into self-perceived improvement and instructional preferences. *Language Awareness*, 25(2), 110-126. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1122019>
- Lehtonen, M., Soveri, A., Laine, A., Järvenpää, J., De Bruin, A. y Antfolk, J. (2018). Is bilingualism associated with enhanced executive functioning in adults? A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 144(4), 394-425. <https://doi.org/10.1037/bul0000142>
- Llinares, A. y Dafouz, E. (2010). Content and language integrated programmes in the Madrid region: overview and research findings. En Y. Ruiz de Zarobe y D. Lasagabaster (eds.), *CLIL in Spain: implementation, results, and teacher training* (pp. 95-114). Cambridge Scholars.
- Lova, M., Bolarín, M. J. y Porto, M. (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: valoraciones de docentes. *Porta Linguarum*, 20, 253-268. <https://doi.org/10.30827/Digibug.22306>
- Martínez, L. L. y Beltrán, M. (2017). La legislación de los programas bilingües en educación infantil y primaria desde la perspectiva docente. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 16(1), 3-22.
- Mediavilla, M., Mancebón, M. J., Gómez-Sancho, J. M. y Jiménez, I. P. (2019). *Bilingual education and school choice: a case study of public secondary schools in the Spanish region of Madrid*. IEB-Institut d'Economia de Barcelona.
- Murillo, F. J., Almazán, A. y Martínez-Garrido, C. (2021). La elección de centro educativo en un sistema de cuasi-mercado escolar mediado por el programa de bilingüismo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 89-97. <https://doi.org/10.5209/rced.68068>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Incidencia de la crisis económica en la segregación escolar en España. *Revista de Educación*, 381, 67-93. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-381-381>
- Palmer, D. K. y Henderson, K. (2016). Dual language bilingual education placement practices: educator discourses about emergent bilingual students in two program types. *International Multilingual Research Journal*, 10(1), 17-30. <https://doi.org/10.1080/19313152.2015.1118668>

- Pérez, S. y Martínez-Aznar, M. M. (2020). El proceso de implantación del bilingüismo en Science en un centro concertado de primaria y secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 13-24. <https://doi.org/10.5209/rced.61723>
- Pladevall-Ballester, E. (2015). Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: Students', teachers' and parents' opinions and expectations. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 45-59. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.874972>
- Pousada, A. (1991). Community participation in bilingual education as part of language policy. *Bilingual Review*, 16(3), 159-170.
- Poveda, D. (2019). Bilingual beyond school: students' language ideologies in bilingual programs in south-central Spain. *Foro de Educación*, 17(27), 11-36. <https://doi.org/10.14516/fde.700>
- Prieto, M. y Villamor, P. (2012). Libertad de elección, competencia y calidad. Las políticas educativas de la Comunidad de Madrid. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 132-134.
- Relaño-Pastor, A. M. (2018). Understanding bilingualism in La Mancha schools: emotional and moral stancetaking in parental narratives. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 31(2), 578-604. <https://doi.org/10.1075/resla.17002.rel>
- Rivera, C. (1984). *Placement procedures in bilingual education: education and policy issues*. Multilingual Matters.
- Sánchez-Torres, J. (2019). Necesidades de las familias con hijos en programas bilingües. *NABE Journal of Research and Practice*, 9(3-4), 128-142. <https://doi.org/10.1080/26390043.2019.1634962>
- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63-75. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Travé, G. (2013). Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe. *Revista de Educación*, 361, 1-14. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-149>

Abstract

The debate on bilingualism. Families' perceptions about the Bilingual Education Program in the Community of Madrid

INTRODUCTION. Since its implementation in 2004 in the schools of the Community of Madrid, the Bilingual Education Program may be one of the topics that has arisen most controversy among educational agents, particularly, between families. This research seeks to know what families' perceptions are in the Community of Madrid regarding the Bilingual Education Program. **METHOD.** To reach this aim, qualitative research was conducted using a data collection semi structured interview. A total of 15 families participated in the study. To analyze the data, a 6-step process was followed, focused on giving voice to the families and based on grounded theory. **RESULTS.** The conducted analysis shows that families have opposing visions about the Bilingual Program. On the one hand, some families believe that students who attend bilingual schools learn more English, and obtain renowned prestige certifications, and they are fully prepared to enter the workforce. On the other hand, other also consider that it is a program that generates learning based on rote learning of vocabulary, less learning of content, and that promotes segregation among families with fewer economic resources and students with educational needs. **DISCUSSION.** It is urgent to rethink the Bilingual Education Program in the Community of Madrid since families claimed that the Bilingual Education Program has major

deficiencies and it needs to be reformulated to achieve an education, and thus a society, more just, equitable and inclusive.

Keywords: *Bilingual education, School segregation, Family, Public education, Madrid.*

Résumé

Le débat sur le bilinguisme. Perceptions des familles sur le programme d'éducation bilingue dans la Communauté de Madrid

INTRODUCTION. Depuis sa mise en œuvre en 2004 dans les établissements scolaires de la Communauté de Madrid, le Programme d'Éducation Bilingue est un des sujets plus controversés parmi les agents éducatifs, en particulier parmi les familles. Cette recherche cherche à savoir quelles sont les perceptions que les familles de la Communauté de Madrid ont du Programme d'Éducation Bilingue. **MÉTHODE.** Pour atteindre cet objectif, une recherche qualitative a été menée en utilisant un entretien semi-structuré comme technique de collecte de données. Les participants à l'étude étaient 15 familles. Pour analyser les données, un processus en 6 étapes a été suivi, axé sur la voix des familles et basé sur la méthode de théorie ancrée. **RÉSULTATS.** L'analyse montre que les familles ont des visions opposées du programme d'éducation bilingue. D'une part, certaines familles pensent que les élèves qui fréquentent les établissements bilingues apprennent davantage l'anglais, qu'ils obtiennent également des certifications prestigieuses et qu'ils sont parfaitement préparés à entrer sur le marché du travail. D'autre part, les familles considèrent également qu'il s'agit d'un programme qui entraîne une éducation basée en grande partie sur l'apprentissage par cœur du vocabulaire et moins sur l'apprentissage du contenu, favorisant la ségrégation des familles avec moins de ressources économiques ainsi que des élèves ayant des besoins éducatifs. **DISCUSSION.** Il est urgent de repenser le programme d'éducation bilingue dans la Communauté de Madrid puisque les familles ont affirmé que le programme d'éducation bilingue présentait des lacunes majeures et qu'il devrait être reformulé pour parvenir à une éducation et à une société, plus justes, équitables et inclusives.

Mots-clés : *Éducation bilingue, Ségrégation scolaire, Famille, Éducation publique, Madrid.*

Perfil profesional de las autoras

Cynthia Martínez-Garrido (autora de contacto)

Profesora contratada doctora en Métodos de Investigación y Evaluación en Educación e investigadora de la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social de la Universidad Autónoma de Madrid.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7586-0628>

Correo electrónico de contacto: cynthia.martinez@uam.es

Dirección para la correspondencia: Universidad Autónoma de Madrid. Campus Cantoblanco. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Despacho: III-302. 28049 Madrid.

Nina Hidalgo

Profesora ayudante doctora en Métodos de Investigación y Evaluación en Educación e investigadora de la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social de la Universidad Autónoma de Madrid.
Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8248-7278>
Correo electrónico de contacto: nina.hidalgo@uam.es

Irene Moreno-Medina

Doctora en Educación con mención internacional en la Universidad Autónoma de Madrid. Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas por la Universidad de Málaga.
Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3745-7253>
Correo electrónico de contacto: irene.morenom@uam.es