

# La atención a la diversidad en los programas bilingües: Factores clave de éxito

## Attaining inclusion in bilingual programs: Key factors for success

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-614>

**Marisa Luisa Pérez Cañado**

<https://orcid.org/0000-0002-4337-696X>

Universidad de Jaén

### Resumen

El presente artículo realiza una comparación de las perspectivas de los participantes clave en los programas bilingües con el fin de determinar las prácticas más exitosas para atender la diversidad en AICLE. Combina la investigación sobre la eficiencia escolar con la atención a la diversidad en los programas AICLE por primera vez y realiza un estudio transversal de métodos mixtos y triangulación concurrente con 2.093 profesores y estudiantes en 36 centros de Educación Primaria y Secundaria en España. Emplea triangulación de datos, metodológica, investigadora y de lugar para determinar el potencial de AICLE para proporcionar una enseñanza sensible a la diversidad en los principales niveles curriculares y organizativos de los programas bilingües. Basándose en estos datos, establece un marco original de factores clave de éxito para la atención a la diversidad en AICLE, que comprende 22 indicadores, agrupados en factores de entrada y de éxito y macro-/meso-/micro-niveles, y que abarca siete frentes principales que oscilan desde la política e ideología hasta el centro y la práctica docente. Tres conclusiones principales emanan de nuestros hallazgos. En primer lugar, se puede discernir una armonía entre los puntos de vista de docentes y discentes con respecto a las estrategias exitosas en los programas AICLE inclusivos, algo que parece indicar que sus opiniones son un reflejo fiel de la práctica a pie de aula. Un segundo hallazgo relevante es que se están logrando avances notables en esta área, ya que ambas cohortes identifican un número creciente de factores clave para el éxito presentes en las aulas AICLE. Y, por último, existen ciertos temas recurrentes que la literatura especializada ha identificado reiteradamente como nichos a

cubrir, pero que aún necesitan ser adecuadamente abordados. Se señalan las principales implicaciones pedagógicas derivadas de los datos y se explicitan futuras áreas de mejora para continuar reforzando una implementación exitosa de la atención a la diversidad en el aula bilingüe.

*Palabras clave:* AICLE, eficiencia, éxito, diversidad, inclusión, diferenciación.

### **Abstract**

This article carries out a comparison of frontline stakeholder perspectives in order to determine the most successful practices to cater to diversity in bilingual education. It conflates school effectiveness research and attention to diversity in CLIL programs for the first time and reports on a cross-sectional concurrent triangulation mixed methods study with 2,093 teachers and students in 36 Primary and Secondary schools across the whole of Spain. It employs data, methodological, investigator, and location triangulation in order to determine the potential of CLIL to provide diversity-sensitive teaching on the main curricular and organizational levels of bilingual programs. On the basis of this data, it then sets forth an original framework of key success factors for attention to diversity in CLIL, comprising 22 indicators, grouped into input and success factors, macro-/meso-/micro-levels, and encompassing seven main fronts which range from policy and ideological issues to school and teaching practice. Three overarching take- aways ensue from our findings. First, a conspicuous overall alignment of teacher and student views can be discerned as regards successful strategies for inclusive CLIL programs, something which points to the fact that their opinions are a realistic snapshot of grassroots practice. A second conclusion is that headway is notably being made in this area, as key factors for success have increasingly been identified as present in CLIL classrooms by both cohorts. And, finally, there are certain recurrent issues which the specialized literature has repeatedly identified as niches to be filled, but which still stand in need of being adequately addressed (e.g. time for coordination within teachers' official timetables or the preparation of language assistants). The main pedagogical implications accruing from the data are signposted and future pathways for progression are mapped out to continue reinforcing a success-prone implementation of diversity-sensitive teaching in the CLIL classroom.

*Key words:* CLIL, effectiveness, success, diversity, inclusion, differentiation.

## Introducción

Las iniciativas de educación bilingüe se han ido arraigando decisivamente en nuestro continente durante las dos últimas décadas. El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), considerado el enfoque europeo para favorecer el plurilingüismo, “ha cosechado un enorme éxito y su influencia en la práctica se está extendiendo actualmente con rapidez por toda Europa y más allá” (Meyer, 2010: 12). En su firme avance dentro del ámbito de la enseñanza de idiomas, ha ido creciendo y evolucionando en nuevas e interesantes direcciones, planteando nuevos retos y lanzando nuevos obstáculos a investigadores, autoridades educativas, profesionales y participantes por igual. Sin duda, dos de los más destacados son la determinación de los factores que condicionan la eficacia de la enseñanza bilingüe y la atención a la diversidad en el AICLE.

De hecho, de una parte, la variedad de enfoques englobados dentro del AICLE ha dado lugar a una controversia de caracterización (Pérez Cañado, 2016) que sigue siendo profunda y que subraya de manera destacada la necesidad de determinar “cómo debería ser una buena práctica AICLE” (Mearns *et al.*, 2023: 3) y de identificar “las prácticas pedagógicas representativas” (Bruton, 2011: 5) y exitosas dentro de este enfoque. A su vez, la creciente integración del AICLE en toda la escuela y en todo el programa (Junta de Andalucía, 2017) plantea interrogantes sobre si realmente puede crear espacios de aprendizaje inclusivos, dar cabida a la diversidad y fomentar las oportunidades y el acceso para todo tipo de estudiantes. Esto sigue siendo “un punto ciego” (Mearns *et al.*, 2023: 13) en la investigación especializada. Consideradas en conjunto, ambas cuestiones adquieren un relieve especialmente agudo para la sostenibilidad de los programas AICLE. En palabras de Kirss *et al.* (2021: 192-3): “en tiempos de [...] diversificación de las poblaciones estudiantiles, los responsables de la política educativa tienen una necesidad crítica de información concisa, actualizada y fiable sobre la evidencia de lo que funciona en la educación multilingüe y qué factores contribuyen a su eficacia”.

Este es precisamente el cometido del presente artículo. Abordará estos dos aspectos cruciales en la agenda actual del AICLE de manera concomitante mediante la determinación de los factores clave de éxito para atender a poblaciones estudiantiles diversas en los programas de educación bilingüe, una cuestión sobre la que aún no existe una agenda de investigación estructurada. Para ello, se informa sobre un estudio transversal de métodos mixtos y de

triangulación concurrente (Creswell, 2013) con 2.093 estudiantes y profesores que es distintivo en muchos frentes. Para empezar, sondea las percepciones autoinformadas los participantes clave en los programas bilingües, que son particularmente relevantes en nuestro campo, ya que “sus interpretaciones y creencias son cruciales para entender cómo se ve, entiende y construye socialmente el programa AICLE, y las expectativas que suscita” (Barrios Espinosa, 2019: 1). Además, se trabaja con la muestra numérica y geográficamente más representativa hasta la fecha en los estudios sobre el tema y se incorporan diversos tipos de triangulación: metodológica (no solo emplea cuestionarios, como en investigaciones anteriores -Casas Pedrosa & Rascón Moreno, 2023, sino también entrevistas semiestructuradas), de datos (ya que sondea a alumnos y profesores), y de lugar (ya que trabaja tanto con Educación Primaria como con Educación Secundaria). Además, lo hace en un país - España- de arraigada tradición monolingüe (Ruiz de Zarobe & Lasagabaster, 2010) y que se considera un microcosmos representativo del variado panorama AICLE dada la heterogeneidad de modelos implantados tanto en sus comunidades monolingües como bilingües (Pérez Cañado, 2012). Por último, también extrae las principales implicaciones pedagógicas que se derivan de los datos, destilando los factores clave de éxito desde una perspectiva empíricamente válida y multifacética y elaborando un marco original de tres frentes con criterios concretos que pueden aplicarse a nivel práctico y de formulación de políticas para permitir que el AICLE siga avanzando sin trabas en el campo de la enseñanza de idiomas. Tras enmarcar la investigación en el contexto de investigaciones anteriores sobre la eficacia escolar y el reto de la diversidad, el artículo describe el diseño de la investigación del estudio, presenta y discute sus principales hallazgos y traza futuras vías de progreso a través de un nuevo modelo orientado a los resultados, las aportaciones y los procesos de factores clave de éxito para la atención a la diversidad en el AICLE.

## **El marco teórico: factores que influyen en la eficacia de los programas bilingües inclusivos**

Tradicionalmente, la investigación sobre la eficacia escolar (*School Effectiveness Research* - SER) ha tenido como objetivo identificar los factores clave responsables del éxito educativo (Kirss *et al.*, 2021). Sin embargo, “solo se ha abordado de forma marginal en contextos de educación multilingüe” (Kirss *et al.*, 2021: 1). De hecho, según estos mismos autores, la investigación sobre la eficacia escolar y la educación bilingüe se ha “desarrollado en gran medida

como paradigmas de investigación separados” (Kirss *et al.*, 2021: 1). Por lo tanto, los estudios actuales sobre educación efectiva no aportan evidencias ni conclusiones claras sobre los factores clave del éxito de la educación bilingüe, al carecer de un enfoque sistemático. Esta escasez de investigación se hace notablemente más llamativa cuando se tiene en cuenta la atención a la diversidad dentro de los programas AICLE. No obstante, se ha realizado una aproximación combinando la SER y la educación bilingüe desde una perspectiva con enfoque cuádruple. Para empezar, se han establecido marcos generales sobre los factores que influyen en la eficacia de los programas bilingües por figuras clave, basados en la investigación, la observación y la reflexión crítica. También se han conceptualizado propuestas institucionales por parte de asociaciones de renombre (por ejemplo, el *Center for Applied Linguistics* en EE.UU. o el British Council en Europa). Más recientemente, también se han propuesto revisiones sistemáticas (tanto holísticas como en contextos específicos como los Países Bajos). Y, por último, cuestionarios en diferentes niveles educativos (Primaria, Secundaria y Terciaria) y países (España, Austria, Alemania, Finlandia, paneuropeos) también han analizado cómo se está atendiendo con éxito a la diversidad en los programas AICLE, aunque sin centrarse específicamente en la identificación de los factores clave de éxito. Examinemos ahora cada una de estas líneas generales de investigación.

Dentro del primer bloque temático, figuras clave han detallado los factores que deben implementarse para que los programas bilingües sean eficaces. Tabatadze (2015), basándose en Baker (2006), ha aislado cinco factores clave que influyen en la eficacia de los esfuerzos de AICLE. Entre ellos, se incluyen el *tipo de programa*, los *recursos humanos* y el *liderazgo* y la *administración del centro* (es necesario un sólido impulso de arriba hacia abajo por parte de las autoridades educativas, junto con cambios legislativos y evaluaciones comparativas), el *desarrollo profesional* de los profesores (a través de programas de formación inicial y continua del profesorado, recursos y un sistema de incentivos), *la educación bilingüe como una visión compartida de todo el centro* (en este caso, la creación de un estándar común de educación es muy recomendable), y la *participación de la comunidad y de los padres* en el diseño y la implementación de iniciativas de educación bilingüe (a través de, por ejemplo, una amplia concienciación). A su vez, Meyer (2010) también profundiza en los criterios de calidad para que el AICLE sea exitoso y sostenible, centrándose más específicamente en la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, identifica seis estrategias básicas: *un input rico* (significativo, estimulante y auténtico), el *andamiaje del aprendizaje* (crucial para reducir

la carga cognitiva y lingüística del *input* y para apoyar la producción del lenguaje), *una interacción abundante y un output impulsado* (desencadenado por tareas, cuyo diseño se encuentra en el centro de las lecciones AICLE), la *adición de la dimensión intercultural* (mediante la aproximación a diversos temas desde diferentes ángulos culturales), el *fomento de las habilidades de pensamiento de orden superior* (HOTS), y el *aprendizaje sostenible* (para asegurar que el conocimiento se fije y se arraigue profundamente en la memoria a largo plazo de los estudiantes).

Además de estas propuestas basadas en la investigación e inducidas por la observación, a ambos lados del Atlántico se han delineado marcos más fundamentados institucionalmente. En Estados Unidos, el *Center for Applied Linguistics* (CAL), a través de su manual *Guiding Principles for Dual Education* (Howard *et al.*, 2018), ha diseñado un esquema de calidad para el análisis, desarrollo y seguimiento efectivo de los programas de educación lingüística dual. Se ha convertido en una referencia imprescindible para los centros educativos que ponen en marcha este tipo de iniciativas en todo el país. En él se identifican, de manera flexible, siete líneas comunes, conectadas con la eficacia y firmemente fundamentadas en los resultados de la investigación, que se subdividen en principios concretos y puntos clave, evaluados mediante indicadores de progreso en forma de niveles alcanzables de alineación del programa.

Las líneas abarcan siete dimensiones principales. Para empezar, la *estructura del programa* mide el grado de consecución de la alfabetización bilingüe y el bilingüismo, así como de la competencia sociocultural, la equidad, el liderazgo y la planificación, evaluación y aplicación continuas. El *currículo* es otra dimensión crucial, en la que se evalúan tres principios clave, a saber, la revisión del currículo, la adecuación del currículo con los estándares y la inclusión efectiva de la tecnología en el proceso. Dentro de *instrucción*, los aspectos centrales que se evalúan incluyen el uso de metodologías centradas en el alumno, la fidelidad de la instrucción al modelo, la inclusión de estrategias para alcanzar los objetivos centrales de la educación dual y, una vez más, la integración de la tecnología en el proceso de aprendizaje. La *evaluación y la rendición de cuentas* también ocupan un lugar destacado en el marco CAL, y giran en torno a cuestiones como la sintonía de la evaluación de los estudiantes con los objetivos del programa, los estándares lingüísticos y el contenido, la introducción de infraestructuras de apoyo a la evaluación, el uso de diversos métodos en ambos idiomas para la recogida y el seguimiento de los datos y la medición sistemática de los logros de los estudiantes con respecto a las metas establecidas. La quinta línea aborda la *calidad del personal y el desarrollo profesional*, y evalúa la contratación de profesores de alta calidad, el desarrollo profesional del personal de educación

bilingüe y la colaboración con otras instituciones. *La familia y la comunidad* también adquieren un fuerte relieve dentro de esta propuesta, calificando la introducción de infraestructuras adecuadas para apoyar las relaciones entre las familias y la comunidad, la promoción del compromiso familiar a través de actividades y la implicación efectiva de los miembros de la comunidad y las familias para fomentar los vínculos entre el hogar y la escuela. El último factor considerado afecta al *apoyo y los recursos*, y se calibra mediante el apoyo de todos los participantes en el programa, una financiación adecuada y equitativa, y la búsqueda de un respaldo sustancial frente a las necesidades del programa.

A su vez, en el continente europeo, otra propuesta reciente para la garantía de la calidad de los programas bilingües ha sido planteada por el British Council, a través de su *Self-assessment Framework for School Leadership Teams* (British Council, 2021). Presenta un conjunto de herramientas para el debate y la autoevaluación dentro de los centros escolares que gira en torno a cinco áreas principales, estructuradas de manera útil en términos de indicadores, y que comprenden características de prácticas altamente eficaces, preguntas desafiantes y una plantilla de autoevaluación con fortalezas, áreas de mejora y prioridades futuras. El bloque temático inicial se refiere a la *autoevaluación para mejorar las escuelas* y enfatiza el enfoque colaborativo de toda la escuela, la importancia del desarrollo profesional continuo de todo el equipo escolar y la evaluación periódica, a través de la investigación, de los logros educativos para seguir mejorando el proceso de aprendizaje. El *liderazgo para el aprendizaje* hace, pues, hincapié en las metodologías centradas en el alumno y basadas en el diálogo, fomentadas desde una triple perspectiva: a través de la capacidad del equipo directivo para generar una actitud de liderazgo, a través de la reflexión continua de los profesores sobre la mejora de su práctica pedagógica y apoyando a los alumnos para que se conviertan en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. El tercer indicador -liderazgo para el cambio- se consigue reforzando los lazos sociales, económicos y culturales con la comunidad local, involucrando a todos los participantes clave en la planificación estratégica para la mejora continua y adoptando un enfoque práctico para implementar cambios y mejoras en la práctica. A su vez, *el liderazgo y la gestión del personal* están vinculadas a la gestión, los deberes y las responsabilidades de la escuela. Establece una estrategia de gestión, se apoya en el desarrollo continuo del personal y fomenta una política de bienestar, equidad y equilibrio. El último indicador -*gestión de recursos para promover la equidad*- se sustenta en el uso equitativo de los recursos económicos y materiales y en el despliegue adecuado y flexible de la variedad de recursos disponibles (con especial énfasis en los digitales) para crear un entorno de aprendizaje motivador.

Una tercera perspectiva, muy productiva, desde la que se ha aproximado la eficacia de los programas bilingües es a través de revisiones sistemáticas de la literatura existente en contextos concretos o a nivel global. De hecho, Mearns *et al.* (2023) han analizado recientemente tres décadas de desarrollo del AICLE en los Países Bajos y han determinado las características clave de una educación bilingüe exitosa en su contexto. Desde el *frente lingüístico*, se trata de proporcionar un *input* rico y comprensible; ajustar el lenguaje para aumentar la accesibilidad (por ejemplo, mediante andamiaje con apoyo visual o la adaptación de materiales); ofrecer oportunidades para comunicarse en la lengua meta; fomentar preguntas de orden superior para obtener respuestas más ricas; o emplear el translenguaje como herramienta pedagógica. *Metodológicamente*, las técnicas más propensas al éxito incluyen fomentar el enfoque y la atención en el alumno, realizar proyectos transversales, garantizar la diferenciación y reciclar contenidos. Los elementos *interculturales* y *colaborativos* también influyen en la identificación de factores de éxito, ya que se considera que la orientación internacional, la competencia intercultural y la ciudadanía global, junto con la enseñanza colaborativa y en equipo, inciden en la eficacia de la educación bilingüe. Por último, la creación de una atmósfera positiva y de apoyo, así como el refuerzo de la confianza de los alumnos, también contribuyen en gran medida a mejorar el funcionamiento adecuado de los programas AICLE en Holanda.

Kirss *et al.* (2021) se inclinan por una perspectiva más holística y llevan a cabo una revisión sistemática de la evidencia empírica sobre los factores específicos que conducen al éxito en la educación multilingüe. La suya es una propuesta innovadora y sumamente útil de nueve factores clave, clasificados en tres niveles (macro -país/región-, meso -escuela- y micro -estudiante/profesor) y tres tipologías (resultado, *input* y proceso). Dentro de las medidas de resultados, sugieren tener en cuenta la competencia lingüística, el rendimiento académico en las asignaturas del plan de estudios, la media académica y la tasa de abandono escolar para medir el éxito de un programa bilingüe. A su vez, cuatro factores se incluyen dentro de los factores de entrada. El primero tiene que ver con los *indicadores políticos e ideológicos*, donde aspectos como la autonomía local para crear programas que respondan a las necesidades específicas de las poblaciones estudiantiles o la posibilidad de ajustar la normativa (por ejemplo, para reducir el tamaño de las clases) pasan a primer plano. Los recursos también adquieren aquí un gran peso, sobre todo en lo que respecta a la accesibilidad de los materiales didácticos y las TIC, la disponibilidad de financiación y de personal docente con competencias en educación multilingüe o la formación específica en materia de educación multilingüe. En este apartado también entran en juego los *indicadores de liderazgo*, que se refieren principalmente al compromiso, la



cooperación, la formación de los directores y la gestión basada en evidencia. Por último, aquí también se considera como factor relevante si el *plan de estudios* tiene un enfoque multilingüe y puede ajustarse en función de las necesidades de los alumnos.

Finalmente, otros cuatro aspectos se incluyen dentro de los factores de proceso. El primero de ellos es el *clima, las actitudes y las creencias*, en el que se valora mucho el panorama lingüístico multicultural en el centro y en el aula, junto con una actitud general positiva hacia la educación multilingüe. También se propone un conjunto importante de indicadores de la *práctica escolar y docente*, que implican el uso de la L1 de los alumnos, un enfoque transversal del aprendizaje, sistemas de evaluación ajustados a las necesidades multilingües de los alumnos y un enfoque interactivo, personalizado, centrado en el alumno y significativamente contextualizado para el aprendizaje de idiomas. Los dos últimos factores están relacionados con la *colaboración* con los padres y el *apoyo* de las autoridades educativas. Dentro de los primeros, se consideran fundamentales la participación de los padres en la vida escolar, el fomento de fuertes vínculos entre el hogar y la escuela, y el compromiso de socios externos (por ejemplo, investigadores) para hacer avanzar la visión de la escuela. Y en cuanto a los segundos, se destaca el apoyo gubernamental local a la educación multilingüe (incluido el apoyo a la formación profesional) y las actividades concretas de apoyo para abordar las necesidades lingüísticas, académicas y sociales de los alumnos.

La última tanda de publicaciones acota un paso más el ámbito al realizar estudios concretos, generalmente empleando encuestas y/o entrevistas, con profesores y alumnos de nivel primario, secundario y terciario con el fin de aislar los factores de calidad en la enseñanza bilingüe. Julius y Madrid (2017) lo hacen en la enseñanza superior, encuestando a 164 estudiantes y 27 profesores implicados en la enseñanza bilingüe a nivel de Grado. Sus resultados evidencian que el compromiso de los profesores con el programa y el nivel de L2 son variables clave para planes bilingües de calidad, junto con la motivación de los estudiantes, los intercambios lingüísticos con hablantes nativos, las actividades orales interactivas, las tareas y proyectos relacionados con el lenguaje cotidiano y la disponibilidad de materiales y recursos. Más recientemente, Melara Gutiérrez y González López (2023) se centran en las necesidades del profesorado de Educación Primaria para una enseñanza bilingüe de calidad. De los 41 elementos analizados, solo tres aparecen como necesidades prioritarias: la creación y mantenimiento de una red local y externa de contactos con fines de colaboración, el fomento de la comunicación intercultural y la evaluación, selección, adaptación y uso de los recursos AICLE existentes.

Los estudios restantes se centran en la Educación Secundaria y abordan el tema específico de la atención a la diversidad en el AICLE. Aunque no se llevaron a cabo con el objetivo de aislar los factores de éxito, sino que, en su lugar, se limitan a recoger las percepciones de los participantes (profesores, padres, alumnos) sobre cómo se está teniendo en cuenta la diferenciación en los escenarios bilingües, ofrecen ideas interesantes para garantizar una implementación bilingüe de calidad para todos. Desde el punto de vista lingüístico, el uso intencionado de la L1 como apoyo resulta beneficioso para la comprensión de contenidos complejos (Bauer-Marschallinger *et al.*, 2023; Siepmann *et al.*, 2023). Metodológicamente, la incorporación de pedagogías centradas en el alumno, como tareas y proyectos, y de variados diseños y organizaciones del aula, junto con un diseño específico de las clases para alumnos con diferentes habilidades, también fomenta una exitosa atención a la diversidad (Bauer-Marschallinger *et al.*, 2023; Casas Pedrosa & Rascón Moreno, 2023; Siepmann *et al.*, 2023; Nikula *et al.*, 2023; Ramón Ramos, 2023). Técnicas variadas de evaluación sumativa y formativa y el apoyo de equipos multiprofesionales destacan igualmente como estrategias exitosas para equilibrar diferentes ritmos de aprendizaje y niveles de capacidad (Casas Pedrosa y Rascón Moreno, 2023). Por último, los estudios paneuropeos (Pérez Cañado, 2023) han revelado el carácter altamente beneficioso de aprender de las mejores prácticas de otros países, ya que se han identificado áreas clave de especialización que pueden adaptarse de forma útil a otros escenarios. En este escenario, Finlandia destaca por la planificación inclusiva de las clases, Austria despunta por sus prácticas metodológicas centradas en el alumno, el Reino Unido sobresale en el diseño de materiales diferenciados, Italia se distingue por el uso de opciones de TIC y España domina especialmente los procedimientos diversificados de evaluación.

Así pues, de esta revisión de la literatura especializada se desprenden tres conclusiones principales. Una primera lección es que los estudios que combinan la eficacia escolar y la educación bilingüe siguen siendo escasos. Este caso es más evidente cuando se aplica específicamente a la atención a la diversidad en la educación bilingüe, ya que existe, hasta la fecha, una absoluta escasez de investigación sobre los factores clave de éxito para que los programas de educación bilingüe inclusiva sean eficaces. En segundo lugar, la investigación existente sobre la eficacia de la educación bilingüe ha establecido marcos que, a pesar de su enfoque multifacético y diferenciado, tienden a coincidir en la necesidad de establecer medidas a nivel legislativo, escolar y práctico, y que afectan a todos los niveles curriculares y organizativos (lengua, metodología, materiales, evaluación, participación de los padres, sistemas de apoyo multinivel

y colaboración y formación del profesorado). Por último, una tercera lectura valiosa es que todavía no existe un marco de referencia sobre los factores clave de éxito de los programas bilingües que satisfacen las necesidades interseccionales de alumnos lingüística y culturalmente diversos. Este es precisamente el nicho que el presente estudio pretende abordar. A continuación se presenta su diseño de investigación.

## El estudio

### Objetivos

El objetivo general de esta investigación es llevar a cabo un proyecto de evaluación del AICLE multifacético y a gran escala sobre las perspectivas de los participantes acerca de la actual puesta en escena de atención a la diversidad en los programas AICLE, con el fin de aislar los factores clave para que tengan éxito con todo tipo de alumnos. El proyecto analiza las percepciones de profesores y alumnos sobre la forma en que la metodología AICLE, los tipos de agrupamientos, los materiales y recursos, la evaluación y la colaboración y la formación del profesorado se están implementando para atender a las diferentes habilidades de los alumnos AICLE en tres comunidades autónomas monolingües de España. Dos metaobjetivos clave impulsan el estudio y sirven como piedras angulares de este proyecto.

#### *Metaobjetivo 1 (Evaluación del programa)*

**(1).** Determinar las percepciones del profesorado sobre las prácticas más exitosas para atender a la diversidad en los programas de AICLE (en cuanto a aspectos lingüísticos, metodología y tipos de agrupamientos, materiales y recursos, evaluación y colaboración del profesorado) y sobre las principales necesidades de formación del profesorado en este ámbito.

**(2).** Determinar las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas más exitosas para dar cabida a la diferenciación en los programas de AICLE (en términos de aspectos lingüísticos, metodología y tipos de agrupamientos, materiales y recursos, evaluación, y colaboración y formación del profesorado) en Educación Secundaria.

#### *Metaobjetivo 2 (Marco de factores de éxito)*

**(3).** Diseñar un marco original, basado en los datos de la investigación anterior, de los factores clave de éxito para la educación bilingüe inclusiva.

## Diseño de la investigación

Esta investigación es un ejemplo de investigación primaria mediante encuesta, ya que emplea entrevistas y cuestionarios (Brown, 2001). Según este autor, se encuentra a medio camino entre la investigación cualitativa y la estadística, ya que puede hacer uso de ambas técnicas. Además, incorpora la triangulación múltiple (Denzin, 1970), concretamente, de los cuatro tipos siguientes:

- (1). *Triangulación de datos*, ya que se ha encuestado a diversos grupos de participantes con diferentes roles en el contexto de la enseñanza de lenguas: estudiantes y profesores (y dentro de estos últimos, profesores de áreas no lingüísticas, profesores de lengua inglesa y auxiliares lingüísticos)<sup>1</sup>.
- (2). *Triangulación metodológica*, ya que se han utilizado diversos instrumentos para la recogida de los datos: cuestionarios, entrevistas y observación (aunque aquí sólo se expondrán los resultados relativos a los cuestionarios y las entrevistas).
- (3). *Triangulación investigadora*, debido a que diferentes investigadores han analizado los datos abiertos del cuestionario y las entrevistas, han identificado los temas más destacados y han recopilado sus hallazgos.
- (4). *Triangulación de lugar*, dado que las opiniones de los participantes se han recopilado de múltiples sitios de recogida de datos: 10 escuelas primarias y 26 escuelas secundarias.

## Muestra

El proyecto ha trabajado con una cohorte considerable de alumnos, profesores y padres en tres comunidades autónomas monolingües que abarcan España de norte a sur a oeste (Andalucía, Madrid y Extremadura). La tasa de respuesta ha sido significativa, ya que las encuestas se han administrado a un total de 2.676 informantes. La cohorte más numerosa ha sido la de estudiantes (con 1.774 participantes), seguida de la de padres (583 en total) y profesores (319). En cuanto al género, las mujeres (53%) superan en número a sus homólogos masculinos (46%).

---

<sup>1</sup> Los padres también fueron encuestados en este estudio, pero no se incluyeron debido a limitaciones de espacio y también porque no fueron entrevistados (solo se les administró el cuestionario), a diferencia de las otras dos cohortes sobre las que se informa en este estudio, que sí fueron sometidas a entrevistas de grupos focales.

Si nos centramos específicamente en las dos cohortes consideradas para este estudio concreto (2.093 encuestados), el grueso de los estudiantes es de Madrid (53%), seguida de Andalucía (36%) y Extremadura (11%). Los porcentajes son prácticamente iguales en los tramos de edad de 11-12 años (39,3%) y de 15-16 años (40,3%), algo que apunta a un equilibrio en la cantidad de encuestados procedentes de los dos niveles educativos considerados: los últimos cursos de Primaria y Secundaria. También se detecta un equilibrio entre el alumnado de género femenino (50%) y masculino (49%), con un 1% que atribuye su género a “otro”.

A su vez, la mayoría de los encuestados dentro de la cohorte de profesores son de Andalucía (51%), seguida de Madrid (29%) y Extremadura (20%). Sin embargo, en esta segunda cohorte hay un mayor desequilibrio en cuanto a género, ya que hay más mujeres (69,1%) que hombres (30,9%) en ejercicio, y nivel educativo, donde los profesores de Secundaria (67%) superan a sus homólogos de Primaria (33%). La mayoría tiene entre 41 y 50 años (30,9%) y entre 31 y 40 años (26,5%) y posee principalmente un nivel B2 (34,6%) o C1 (25%) de la lengua meta. Hay una mayoría de profesores de contenidos (52,2%), seguidos de cerca por los de idiomas (36,8%), y los auxiliares de conversación (LA – language assistants) representan solo un 9,6%. En su mayoría son funcionarios con un trabajo estable en sus centros (55,9%) y tienen en su mayoría de 1 a 10 (39,7%) o de 11 a 20 años (32,4%) de experiencia docente general. Sin embargo, solo entre 1 y 5 (39,7%) o entre 6 y 10 años (32,4%) de ese tiempo lo han pasado en un centro bilingüe.

## Variables

En el estudio se ha trabajado con una serie de variables de identificación (sujeto), relacionadas con los rasgos individuales de los dos diferentes participantes que han sido encuestados a través del cuestionario y la entrevista.

A continuación se especifican las variables de identificación de cada cohorte:

### *Profesores*

- Curso
- Edad
- Género
- Comunidad autónoma

- Tipo de profesor
- Situación laboral
- Nivel en la lengua extranjera impartida
- Experiencia docente general
- Experiencia docente en un centro bilingüe

#### *Alumnos*

- Curso
- Clase
- Edad
- Género
- Comunidad autónoma
- Lengua(s) hablada(s) en casa
- Años en un programa bilingüe
- Grado de exposición al inglés dentro del programa bilingüe

## **Instrumentos**

El estudio ha empleado cuestionarios autoadministrados y administrados en grupo y entrevistas semiestructuradas a grupos focales, categorizados por Brown (2001) como herramientas de encuesta, para llevar a cabo la evaluación del programa específico. Se han diseñado y validado tres conjuntos de cuestionarios (uno para cada cohorte) en inglés, español, alemán, italiano y finlandés. Para la edición y validación de los cuestionarios se ha seguido un doble procedimiento piloto que ha supuesto, en primer lugar, el método del sistema de jueces (con 30 evaluadores externos de Educación Primaria, Secundaria y Terciaria) y, posteriormente, un estudio piloto con una muestra representativa de encuestados (234 informantes con las mismas características que los encuestados meta). Se han obtenido coeficientes alfa de Cronbach extremadamente altos para los tres cuestionarios: 0,871 para el de los alumnos, 0,858 para el equivalente de los profesores y 0,940 para el de los padres. Los protocolos de entrevista, a su vez, se han diseñado para profesores y alumnos siguiendo una estructura paralela para la comparabilidad entre instrumentos y contextos (cf. Pérez Cañado, Rascón Moreno, y Cueva López, 2023 para una descripción detallada del proceso de diseño y validación y para acceder a las versiones finales tanto de las encuestas como de los protocolos de entrevista para cada una de las cohortes).

Ambos instrumentos constan de un total de cinco bloques temáticos: *aspectos lingüísticos* (9 ítems para el cuestionario del profesor, 5 para los alumnos y 4 para los padres); *metodología y tipos de agrupamientos* (12 ítems para los profesores, alumnos y padres); *materiales y recursos* (7 ítems para el cuestionario del profesor, 5 para los alumnos y 3 para los padres); *evaluación* (10 ítems para los profesores y 11 tanto para los alumnos como para los padres); y, por último, *colaboración y formación docente* (15 ítems en el cuestionario del profesor, 7 en la encuesta de los alumnos y 8 en la correspondiente a los padres). La encuesta de padres solo consta de cuatro bloques porque los ítems relativos a *materiales y recursos* se han fusionado en la *metodología y tipos de agrupaciones* debido a los resultados de los análisis estadísticos obtenidos durante el proceso de validación. Por último, el protocolo de entrevista consta de un bloque final sobre la valoración global de la atención a la diversidad en el aula bilingüe. Solo se administró a profesores y alumnos.

### **Análisis de datos: metodología estadística**

Los datos obtenidos en los cuestionarios se han analizado estadísticamente, utilizando el programa SPSS en su versión 25.0. Se han utilizado estadísticas descriptivas para informar sobre los resultados globales de cada cohorte para cada pregunta de investigación. Se han calculado tanto medidas de tendencia central (media, mediana y moda) como de dispersión (rango, bajo-alto, desviación típica). A su vez, para determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las tres cohortes, se han evaluado la normalidad y la homocedasticidad mediante las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Levene, respectivamente. Se han realizado pruebas paramétricas, utilizando ANOVA unidireccional y la prueba t, empleando la corrección de Bonferroni para el análisis post-hoc, y calculando el efecto del tamaño mediante  $\eta^2$  al cuadrado y  $d$  de Cohen. A su vez, se ha empleado el Análisis Temático (Braun & Clarke, 2006) para los datos abiertos de las entrevistas semiestructuradas. Los datos se han sometido a un análisis cualitativo en busca de temas comúnmente recurrentes, transcribiéndolos, codificándolos y cotejándolos a través de NVivo, e identificando, refinando y nombrando los temas.

## Resultados y discusión

### Perspectivas sobre la atención a la diversidad en el AICLE por cohorte

#### Profesores: Análisis global

En consonancia con el primer metaobjetivo (objetivos 1 y 2), nuestro estudio nos ha permitido esbozar un panorama exhaustivo de las perspectivas de profesores y alumnos con respecto a las prácticas de éxito para asegurar una enseñanza sensible a la diversidad en el aula AICLE. La cohorte de profesores alberga una perspectiva bastante autocomplaciente de su *dominio del lenguaje académico* (m=5,01) y también de sus habilidades básicas de comunicación interpersonal (BICS) (m=4,75) para crear espacios de aprendizaje inclusivos, un hallazgo que coincide con los de Bauer-Marschallinger *et al.* (2023), Casas Pedrosa & Rascón Moreno (2023), y Pérez Cañado (2023). Proporcionar andamiaje para comprender contenidos complejos (m=4,75) se destaca como la estrategia más utilizada. Esto corrobora los hallazgos de investigaciones anteriores (Bauer- Marschallinger *et al.*, 2023; Somers, 2017, 2018), según los cuales ofrecer apoyo pedagógico a través del andamiaje está presente en las aulas AICLE para adaptarse a las necesidades de los alumnos pertenecientes a minorías. Esta visión se corrobora en las entrevistas, donde especialmente el andamiaje visual y multimodal se presentan como una condición sine qua non para apoyar la diferenciación en el aula AICLE. El uso de la L1 para aclarar vocabulario o explorar conceptos difíciles también emerge como un salvavidas para hacer que el contenido sea accesible a todos (m=4,79). Esta perspectiva coincide con la de estudios previos (Bauer-Marschallinger *et al.*, 2023; Pavón Vázquez & Ramos Ordóñez, 2019; Siepmann *et al.*, 2023), en los que el uso fundamentado y estratégico de la L1 era una alternativa recurrente y exitosa. En este sentido, las entrevistas ofrecen una visión más profunda sobre el desarrollo de esta estrategia. Los profesores afirman que la L1 ofrece un apoyo esencial (“*Necesitan confirmación en español*”), especialmente para explicar conceptos abstractos, traducir palabras clave, no dejar atrás a ningún alumno y ahorrar un tiempo crucial. Así, para dar cabida a la diferenciación en el aula AICLE, el translenguaje (García & Wei, 2014) y el uso aislado de la L1 pueden ser una estrategia enriquecedora y propician un mejor aprendizaje de los contenidos, como también han corroborado Pavón Vázquez & Ramos Ordóñez (2019).



Respecto a la *metodología*, los profesores afirman utilizar un repertorio variado de métodos para adaptarse a los diferentes niveles y habilidades de los alumnos (m=4,68). Sostienen que el enfoque centrado en el alumno se ha afianzado firmemente en el aula bilingüe (m=4,54) y recurren especialmente, como técnicas exitosas, a estrategias de tutoría y asistencia entre pares (m=4,66) y al trabajo basado en tareas y proyectos (m=4,50). También se capitaliza, aunque en menor medida, la atención personalizada en grupos individuales y más reducidos (m=4,39), junto con el aprendizaje cooperativo (m=4,33), los grupos de habilidades mixtas (m=4,24) y la distribución diversa del aula (m=4,22). Las estrategias menos utilizadas según este primer grupo de participantes son las clases para recién llegados (m=2,85), la enseñanza dirigida por el profesor (m=3,38) y las inteligencias múltiples (m=4,10). De hecho, en las entrevistas, los docentes destacan que la enseñanza individualizada es extremadamente útil para determinar el nivel de los alumnos e identificar dificultades. También consideran que el uso de grupos básicos de habilidades mixtas, en los que cada alumno tiene un rol claramente definido y que se emplean de manera estable o rutinaria, infunde una sensación de seguridad en los alumnos que repercute positivamente en su proceso de aprendizaje. Esto concuerda con los hallazgos de Bauer-Marschallinger *et al.* (2023), donde se empleó el trabajo en parejas y en grupo, junto con la ayuda espontánea de los compañeros para equilibrar diferentes ritmos de aprendizaje y niveles de capacidad. Otras metodologías centradas en el estudiante que se destacan en las entrevistas son la gamificación, que se considera aumenta considerablemente la motivación, y el aula invertida, considerada una de las opciones pedagógicas más inclusivas, ya que permite a los estudiantes ver el material audiovisual en casa tantas veces como sea necesario para asimilarlo completamente.

Los *materiales y recursos* se presentan como uno de los principales obstáculos para la diversidad en los escenarios de AICLE. De hecho, todavía se documenta un acceso muy limitado a los materiales de nivel estratificado (m=3,97), por lo que los profesionales se ven obligados a recurrir a adaptarlos (m=4,78) o a crearlos (m=4,72). Como contrapartida positiva, las TIC están presentes en mayor medida en el fomento de espacios de aprendizaje metodológicamente diversos (m=4,55), al igual que la provisión de input multimodal (m=4,58). Esta cohorte profundiza en las entrevistas sobre las opciones tecnológicas que emplean principalmente para equilibrar los diferentes estilos de aprendizaje: Google Classroom,

IWBs o gamificación a través de Kahoot, Quizlet o Padlet. Se destaca la falta absoluta de libros de texto para determinadas asignaturas como Música, lo que deja a los profesores desprovistos de materiales. Este es el ámbito en el que afirman necesitar más capacitación y orientación y se sienten desamparados a la hora de encontrar materiales: el proceso depende de su generosidad, tiempo e inversión financiera, según afirman, y no se sienten respaldados por las autoridades administrativas en este ámbito. Estos resultados están en sintonía con los de Fernández & Halbach (2011), Casas Pedrosa & Rascón Moreno (2023), Pérez Cañado (2023), y Siepmann *et al.* (2023), donde se puso de manifiesto la escasez de materiales y el reto que supone diseñarlos y adaptarlos, especialmente de cara al acceso a los recursos TIC.

Aunque España destacó especialmente en el ámbito de la *evaluación* como ejemplo de buenas prácticas (Pérez Cañado, 2023), el presente estudio matiza ligeramente esta tendencia. Los datos actuales revelan que la evaluación continua se adapta a las distintas capacidades ( $m=4,76$ ) en mayor medida que la evaluación sumativa ( $m=4,70$ ). De hecho, las mejores estrategias para una evaluación con posibilidades de éxito implican, sobre todo, adaptar las actividades realizadas en clase ( $m=4,55$ ) y ofrecer directrices detalladas como apoyo adicional ( $m=4,5$ ), junto con un *feedback* personalizado y periódico adaptado a los diferentes niveles del alumnado ( $m=4,48$ ). La única técnica sumativa a la que se recurre con asiduidad es la de proporcionar diferentes versiones de un examen ( $m=4,48$ ). Se recurre menos a la autoevaluación ( $m=3,14$ ), a la variación de los criterios de calificación en función de las diferentes capacidades ( $m=4,25$ ) o al subrayado de palabras clave/la adaptación del vocabulario de los exámenes ( $m=4,38$ ). Las entrevistas permiten profundizar en este tema, que se presenta como un importante punto ciego del sistema, por lo que altera las tendencias positivas anteriores de la investigación ("*Sigue siendo un gran misterio*", como destaca uno de los entrevistados). Los profesores consideran que todavía es necesario un mayor esfuerzo para diversificar los instrumentos de evaluación y diseñarlos de manera conjunta, reforzar la transparencia en la comunicación de los criterios de evaluación, trabajar sistemáticamente en la autoevaluación, partir del nivel inicial de los alumnos y adaptar los exámenes a las distintas capacidades de los estudiantes sin que estos lo perciban. Así pues, todavía es necesario avanzar notablemente en este frente.

Una última cuestión crucial para garantizar un programa de educación inclusiva en AICLE afecta a *los sistemas de apoyo multinivel, colaboración y formación del profesorado*. En general, los profesores consideran esencial el apoyo de equipos multiprofesionales ( $m=5,15$ ) y tienen una visión muy positiva

de su coordinación con los colegas ( $m=4,98$ ). Así pues, la atención a la diversidad parece haber hecho que una mayor coordinación y colaboración sean una condición sine qua non para que los programas AICLE se mantengan a flote. Sin embargo, en las entrevistas matizan estas opiniones al subrayar que el tiempo para coordinarse requiere atención urgente (“*No hay tiempo para coordinarse - categóricamente*”, como afirma un profesor). Tienen que recurrir a realizar esta tarea durante el recreo, a través de WhatsApp, en los pasillos o en casa en su tiempo libre, algo que impacta muy negativamente en su motivación. La figura del orientador escolar ( $m=5,47$ ) también es muy apreciada y parece estar muy arraigada en los centros participantes. Sin embargo, la implicación de los padres está solo moderadamente presente ( $m=4,66$ ) y la satisfacción general con el sistema de apoyo existente es también neutra ( $m=4,49$ ). Las mayores necesidades de formación surgen en las técnicas de andamiaje lingüístico ( $m=4,71$ ), el acceso a los materiales ( $m=4,71$ ) y el diseño y adaptación de estos últimos ( $m=4,64$ ). Las puntuaciones más bajas se sitúan en las necesidades de los profesores de reflexionar críticamente sobre sus propias prácticas docentes ( $m=4,06$ ), algo que concuerda con la visión mayoritariamente positiva que sostienen sobre sus propias capacidades para avanzar hacia la diversidad. Estos resultados concuerdan con los de Pérez Cañado (2023) y Casas Pedrosa & Rascón Moreno (2023), donde se encontraron altibajos similares para los ítems mencionados anteriormente, revelando un patrón iterativo que parece apuntar al deseo de los profesores de refinar a la perfección aquellas técnicas metodológicas que más emplean. Por último, la preparación del asistente lingüístico aparece como un importante nicho por cubrir ( $m=4,06$ ). “*Básicamente estás aprendiendo sobre la marcha*,” como subraya uno de estos asistentes. Su coordinación con los profesores de contenidos y de lengua también se considera deficiente. Maximizar todo el potencial del LA ha sido una preocupación constante en la literatura existente (Buckingham, 2018; Sánchez Torres, 2014; Tobin & Abello Contesse, 2013), que aún no se ha abordado suficientemente, según nuestros datos más recientes.

## Estudiantes: Análisis global

¿Cuál es la perspectiva sostenida sobre la diferenciación por la cohorte de estudiantes? La relativa a *los aspectos lingüísticos* coincide con la perspectiva de los profesores. En efecto, el uso de la L1 para desentrañar conceptos difíciles es muy común, según esta segunda cohorte ( $m=4,84$ ),

seguido de cerca por el andamiaje lingüístico ( $m=4,81$ ). Sin embargo, en las entrevistas matizan el tipo de uso de la L1, ya que afirman que se les anima constantemente a utilizar la lengua meta en clase, sin recurrir inmediatamente al español. En primer lugar, los profesores “*repiten la idea tantas veces como sea necesario*”, parafrasean con otra palabra o explican de forma más sencilla. Sólo se recurre a la traducción como último recurso, para garantizar la comprensión de ideas más complejas, palabras clave y conceptos que no se han captado adecuadamente. Los alumnos encuestados también muestran una valoración bastante positiva del BICS ( $m=4,52$ ) y CALP<sup>2</sup> ( $m=4,5$ ) de sus profesores para atender a la diversidad, un hallazgo que concuerda con los resultados de Casas Pedrosa & Rascón Moreno (2023), Pérez Cañado (2023) y Ramón Ramos (2023), donde la fe de los alumnos en la preparación de sus profesores es muy destacable.

En cuanto a la *metodología y los agrupamientos*, los alumnos, al igual que los profesores, reconocen el uso de métodos variados para dar cabida a la diversidad en el aula AICLE ( $m=4,32$ ) y la firme presencia de opciones centradas en el alumno ( $m=4,44$ ). Estos resultados son congruentes con los de Pérez Cañado (2018), Bauer-Marschallinger *et al.* (2023), y Siepman *et al.* (2023), donde se constata la orientación del AICLE hacia el alumno como una tendencia cada vez más dominante en los escenarios bilingües. De este modo, la teoría asociada a la metodología AICLE se está trasladando al terreno práctico y se está convirtiendo en un sello distintivo de la educación bilingüe. Se considera que las estrategias más exitosas son el trabajo basado en tareas y proyectos ( $m=4,55$ ) y el aprendizaje cooperativo ( $m=4,41$ ), una opinión que coincide de nuevo con la de los profesores. Sin embargo, a diferencia de los docentes, los estudiantes consideran que en los programas de AICLE sigue habiendo un elemento de orientación hacia el profesor ( $m=4,23$ ). De hecho, en las entrevistas, los alumnos (sobre todo en los cursos superiores de Secundaria) denuncian con preocupación la presencia de un “aprendizaje bulímico” en las asignaturas de contenido, en las que aprenden a memorizar y “*escupir*”, como ellos dicen, contenidos que les son transmitidos de forma homogénea por sus profesores. También se detectan hallazgos discrepantes sobre el uso de diferentes tipos de agrupamientos y distribuciones variadas ( $m=3,92$ ), la prestación de atención personalizada ( $m=4,07$ ), o el uso de estrategias de ayuda entre iguales ( $m=4,18$ ), todo lo cual no se despliega con la frecuencia que los profesores destacan. En las entrevistas, los alumnos reclaman un mayor trabajo en parejas y grupos, ya que se considera que fomenta una mayor participación, interacción y producción (“*nos sentimos*

<sup>2</sup> Competencia cognitiva del lenguaje académico.

*más cómodos y nos ayudamos unos a otros*”) y subrayan que el auxiliar de conversación es especialmente proclive a emplear este tipo de disposición en el aula. Los contenidos complejos, según esta cohorte, se hacen más accesibles mediante el trabajo en grupo. Esto concuerda con las conclusiones de Bauer-Marschallinger *et al.* (2023), donde el trabajo en parejas y en grupo, junto con la ayuda espontánea de los compañeros, se emplearon para equilibrar los distintos ritmos de aprendizaje y niveles de capacidad.

Los casos de éxito en la práctica con *materiales y recursos* son muy escasos, según esta segunda cohorte. De hecho, la multimodalidad es la única estrategia que se utiliza provechosamente en mayor medida ( $m=4,14$ ). Sin embargo, está claro que el libro de texto no da la talla en cuanto a contenidos sensibles a la diversidad ( $m=3,15$ ). Los alumnos no perciben que los materiales multinivel sean adaptados ( $m=3,54$ ) o creados ( $m=3,65$ ) por sus profesores y las TIC no están suficientemente presentes para adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje ( $m=3,82$ ). Como contrapartida positiva, la diversificación de materiales (libros de texto, vídeos, presentaciones, Kahoot, IWBs, entornos virtuales de aprendizaje) ocupa un lugar destacado en las entrevistas a los estudiantes, algo que, según ellos, facilita su proceso de aprendizaje y lo hace más accesible, motivador, interactivo y competitivo. Sus comentarios abiertos también revelan que el libro de texto no se adapta adecuadamente a los diferentes niveles de capacidad, pero que poco a poco se va sustituyendo y complementando con otros tipos de materiales más sensibles a la diversidad, que claramente prefieren. Así pues, en este estudio parece detectarse una tendencia más positiva, apartándose de los anteriores, en el sentido de que la diversificación de materiales está adquiriendo un relieve más acusado, con sus ventajas concomitantes en términos de accesibilidad y motivación.

Un patrón similar emerge para la *evaluación*. En este caso, solo la evaluación formativa parece incorporar estrategias de atención a la diversidad ( $m=4,08$ ), pero los alumnos no perciben ninguna práctica diferenciada en técnicas concretas sumativas o continuas, salvo quizás la provisión de directrices detalladas en las actividades como apoyo extra ( $m=3,96$ ). Estos resultados se hacen eco de los de Ramón Ramos (2023) en contextos bilingües españoles, así como de los hallazgos de Bauer-Marschallinger *et al.* (2023) en el contexto austriaco, de Siepmann *et al.* (2023) en el alemán, y de Nikula *et al.* (2023) en Finlandia, donde los alumnos no percibían la diferenciación entre niveles de destreza en la evaluación por parte de sus profesores. No obstante, estos resultados bien podrían interpretarse de forma positiva, ya que podría darse el caso de que los alumnos simplemente no sean conscientes de que sus profesores incorporan distintos niveles de evaluación, algo que los docentes subrayaron en

las entrevistas: se esforzaban por evitar para que los alumnos percibieran algún tipo de trato diferenciado.

Por último, en cuanto a la *coordinación y la formación*, mientras que la opinión de los alumnos sobre la preparación de sus profesores para afrontar el reto de la diversidad es alta en todos los casos (para los profesores de idiomas - $m=4,75$ -, de contenidos - $m=4,69$ -, y auxiliares de conversación - $m=4,67$ -), su percepción de los sistemas de apoyo multiprofesionales pivota hacia una satisfacción media ( $m=4,39$ ). Son significativamente menos conscientes que sus profesores del apoyo proporcionado por los equipos multiprofesionales ( $m=3,85$ ), aunque aprecian en mayor medida el papel del orientador ( $m=4,61$ ). En las entrevistas mencionan que, aunque la coordinación entre sus profesores no es sólida, sí son testigos de ella, especialmente con el auxiliar de conversación. Su opinión sobre la participación de los padres es más negativa que la de sus profesores ( $m=4,11$ ). Estos resultados son, sin embargo, ligeramente más positivos para ambas cohortes consideradas que los encontrados en las últimas investigaciones (Casas Pedrosa & Rascón Moreno, 2023; Pérez Cañado, 2023), lo que apunta, por tanto, a una tímida, aunque paulatina mejoría de estos sistemas, que parecen reforzarse a medida que la atención a la diversidad se sigue arraigando en la enseñanza bilingüe.

## **Un marco original de factores clave para el éxito de la educación bilingüe inclusiva**

Estos resultados nos permiten identificar los temas más destacados que desembocan en los 22 indicadores clave de éxito que deben establecerse para que los programas AICLE sensibles a la diversidad sean eficaces, abordando así nuestro tercer y último objetivo. Siguiendo la taxonomía de Kirss *et al.* (2021), se agrupan en factores de entrada y de proceso. Los primeros dependen de tres frentes principales (*política e ideología, recursos y decisiones curriculares*), mientras que los segundos afectan a cuatro aspectos principales (a saber, *clima escolar, actitudes y creencias, enseñanza y práctica escolar, colaboración y apoyo*). Muchos de estos factores de éxito dependen de decisiones a nivel macro que emanan de las autoridades educativas (por ejemplo, cuestiones de ratio, certificación del nivel lingüístico o los tipos de asignaturas que se imparten mediante el AICLE). Sin embargo, otro grupo importante de indicadores depende directamente de los centros escolares y de los profesores (entre ellos, la mejora de la coordinación, el desarrollo de metodologías centradas en el alumno o la motivación y actitud necesarias para que estos programas

tengan éxito para todos). La Tabla I presenta ahora el desglose de los criterios, clasificados en términos de tipología, factor, indicador y nivel:

CUADRO I. Un marco de factores clave para el éxito de la educación bilingüe inclusiva

Tipología	Factor	Indicador	Nivel
Entrada	Política e ideología	Adaptación de la normativa: reducción del número de alumnos por clase (ratio profesor-alumno).	Macro
		Recursos y materiales adaptados a los distintos niveles de los alumnos (especialmente lingüísticos)	Macro
	Recursos	Acceso universal a las TIC y formación del profesorado en competencia digital.	Macro
		Nivel C2 para profesores.	Macro
		Nivel lingüístico adecuado de los alumnos y contenidos adecuados ofrecidos por nivel, mezclando los niveles de los alumnos en determinadas asignaturas.	Macro
	Plan de estudios	Reducción de la carga de contenidos, ya que dichos contenidos se reciclan en cursos y etapas educativas posteriores.	Macro
		Reorientación de las asignaturas impartidas en la lengua meta, ya que algunas de ellas son más susceptibles de ser impartidas mediante el AICLE que otras (por ejemplo, la Historia de España debería mantenerse en la L1).	Macro
		Dar continuidad a las asignaturas que se imparten en la lengua meta, de modo que no se impartan en distintas lenguas en distintos cursos.	Meso
		Aumento de la motivación en las materias de contenido que se imparten a través de la lengua meta para su adecuada adquisición por parte de todos los alumnos, especialmente en Secundaria.	Micro
	Proceso	Clima escolar, actitudes y creencias	Conciencia de que la implantación de medidas que tengan en cuenta la diversidad requiere tiempo.
Mantenimiento de una actitud positiva ante la posibilidad de que el AICLE sea para todos.			Micro
Escuela y práctica docente		Uso intencionado y estratégico de la L1 y análisis de la interacción entre la L1 y la L2.	Micro
		Variación de metodologías centradas en el alumno y tipos de agrupamientos (aprendizaje cooperativo, tareas, proyectos, gamificación, aula invertida).	Micro
		Uso extensivo de andamiaje visual y multimodal.	Micro
		Criterios e instrumentos de evaluación diversificados, formativos y sumativos, transparentes, adaptados y diseñados en común, que parten del nivel inicial de los alumnos e incorporan la autoevaluación.	Meso
Colaboración		Coordinación a través de la co-tutoría y la co-enseñanza, para abordar dificultades, contrastar información y compartir buenas prácticas.	Meso
		Tiempo para que los profesores bilingües se coordinen dentro de su horario lectivo.	Meso
		Participación de los padres mediante sistemas de apoyo multinivel.	Meso
		Coordinación con los auxiliares lingüísticos.	Meso
Apoyo		Opciones de formación del profesorado específicas sobre atención a la diversidad en la enseñanza bilingüe.	Macro
		Formación adecuada para los auxiliares lingüísticos.	Macro
		Mayor apoyo a los profesores por parte de la administración en materia de coordinación, formación y acceso a materiales.	Macro

## Conclusión

Este estudio se ha centrado en los factores clave de éxito para la atención a la diversidad en los escenarios AICLE, un tema que ha suscitado recientemente una gran atención en la literatura especializada, pero que sigue estando poco explorado. Se ha encuestado y entrevistado a informantes clave (alumnado y tres tipos de profesores) utilizando cuatro tipos de triangulación. Se han abordado tres cuestiones fundamentales con el fin de identificar las técnicas lingüísticas, metodológicas, materiales, de evaluación, de coordinación y de formación que mejor se adaptan a la diferenciación en el aula AICLE y de diseñar un nuevo marco de factores de éxito para garantizar que se abordan adecuadamente con el fin de que la educación bilingüe pueda ser para todos.

En relación con nuestra primera pregunta de investigación, los docentes muestran confianza en su nivel de lengua y en su preparación para afrontar el reto de la diversidad en el AICLE. El andamiaje multimodal y el uso intencionado y estratégico de la L1 se consideran estrategias valiosas a este respecto. Una variedad de opciones metodológicas centradas en el estudiante también parece ser una realidad para dar cabida a la diferenciación, en particular mediante el uso de tareas y proyectos, el aprendizaje cooperativo, la gamificación, el aula invertida y los agrupamientos de capacidades mixtas. Los materiales, sin embargo, siguen siendo un obstáculo importante en el camino hacia la diversidad, ya que su escasez está claramente documentada. Por el contrario, las TIC parecen utilizarse en mayor medida como una solución para abordar la diversidad de niveles y ritmos. También es necesario avanzar en la evaluación para la diferenciación (especialmente en la evaluación sumativa), para garantizar que sea diversificada, transparente, adaptada, acorde a los diversos niveles de los alumnos y autoevaluada. Por último, nuestros resultados revelan el hecho de que la diversidad ha reforzado la coordinación, aunque debe llevarse a cabo dentro del horario escolar. La implicación de los padres también necesita ser reforzada y la formación y coordinación del AL aparece como otro nicho que requiere un refuerzo sustancial.

A su vez, el segundo objetivo nos ha permitido determinar que las perspectivas de los estudiantes son en gran medida paralelas a las de los profesores en cuestiones lingüísticas y metodológicas. De hecho, el andamiaje lingüístico y el uso de la L1 (si bien como último recurso) también están documentados por esta segunda cohorte como estrategias



exitosas para garantizar que ningún alumno se quede atrás. Los estudiantes valoran claramente la alternancia lingüística sistemática para facilitar la comprensión de nuevos contenidos. Los alumnos confían plenamente en la preparación de sus profesores y perciben que el AICLE se centra en el alumno y en la variedad de métodos para atender a la diversidad. Sin embargo, han surgido algunas tensiones entre las percepciones de ambas cohortes sobre el papel preponderante del profesor en las clases AICLE, que, según los estudiantes, sigue caracterizando a la enseñanza bilingüe. Los alumnos también subrayan, en mayor medida que sus profesores, el valor de la ayuda de los compañeros a través del trabajo en parejas y en grupo. En cuanto a los materiales y recursos, las opiniones de los discentes coinciden con las de los profesores. Se constata la multimodalidad y la diversificación de los materiales, un hallazgo positivo ya que se considera que el libro de texto no se ajusta a las diversas necesidades existentes. Esta tendencia altera positivamente las tendencias de estudios anteriores, ya que una progresión tímida pero firme parece caracterizar los recursos para la diversidad. La diferenciación parece estar menos presente tanto en la evaluación formativa como en la sumativa, aunque este resultado puede interpretarse positivamente ya que es posible que no se haya sensibilizado a los alumnos en este sentido para evitar sentimientos de privación de derechos. Por último, esta cohorte también percibe un modesto aumento de la coordinación, especialmente con el auxiliar de conversación, aunque la implicación de los padres y los sistemas de apoyo multinivel siguen siendo escasos.

Así pues, basándonos en este historial, podemos afirmar que nuestros datos revelan tres tendencias principales. En primer lugar, se aprecia una conspicua coincidencia general entre las opiniones de profesores y alumnos en lo que respecta a las estrategias de éxito para los programas AICLE inclusivos, lo que apunta a que sus opiniones son un reflejo realista de la realidad práctica. Una segunda conclusión importante es que se está avanzando notablemente en esta área, ya que ambas cohortes han identificado cada vez más factores clave para el éxito en las aulas AICLE. En este sentido, se necesita tiempo para que la atención a la diversidad se convierta en una realidad firme en nuestro sistema de enseñanza bilingüe. Y, por último, hay ciertas cuestiones recurrentes que la literatura especializada ha identificado repetidamente como nichos por cubrir, pero que aún necesitan ser abordados adecuadamente (por ejemplo, el tiempo para la coordinación dentro del horario oficial de los profesores o la preparación de las AL).

Estas pautas exigen nuevas consideraciones pedagógicas sobre la forma en que nuestro sistema educativo debe dar cabida a la diversidad. Y estas implicaciones didácticas, basadas en la evidencia, son precisamente las que han desembocado en un marco teórico original (objetivo 3) que comprende 22 indicadores de éxito, agrupados en factores de entrada y de éxito, macro-/meso-/micro-niveles, y que abarcan siete frentes principales que oscilan desde cuestiones políticas e ideológicas hasta la práctica escolar y docente.

La validación de estos indicadores debería abordarse en futuras investigaciones sobre la educación bilingüe<sup>3</sup> y este estudio espera ser un peldaño que fomente el progreso en este ámbito. De hecho, una investigación más rigurosa y coherente sobre la garantía de la calidad y la eficacia de la educación bilingüe para todos contribuirá sin duda a arrojar más luz sobre los nuevos retos que el AICLE nos está planteando, proporcionará pruebas más sustanciales para impulsar cambios en la política lingüística y nos permitirá seguir desarrollando pedagogías AICLE adaptadas a las nuevas necesidades de una población de alumnos bilingües cada vez más diversa.

## Agradecimientos

This work was supported by the European Union under Grant 2018-1-ES01-KA201-050356; the Spanish Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades under Grant RTI2018-093390-B-I00; and the Junta de Andalucía under Grants 1263559 and P18-RT-1513.

## Referencias bibliográficas

- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barrios Espinosa, E. (2019). The effect of parental education level on perceptions about CLIL: A study in Andalusia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI: 10.1080/13670050.2019.1646702.
- Bauer-Marschallinger, S., Dalton-Puffer, C., Heaney, H., Katzinger, L., & Smit, U. (2023). CLIL for all? An exploratory study of reported pedagogical practices in Austrian secondary schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(9), 1050-1065. DOI:10.1080/13670050.2021.1996533.

---

<sup>3</sup> De hecho, esto ya se está llevando a cabo a través del proyecto europeo "One Stop CLIL Europe" (KA220-SCH-05539825).

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- British Council (2021). *Herramienta de autoevaluación para dirección de centros*. Retrieved from [https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/herramienta\\_autoevaluacion\\_direccion\\_de\\_centros\\_-\\_web\\_version\\_final.pdf](https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/herramienta_autoevaluacion_direccion_de_centros_-_web_version_final.pdf).
- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruton, A. (2011). Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? A reply to Lorenzo, Casal and Moore (2010). *Applied Linguistics*, 2011, 1-7.
- Buckingham, L. R. (2018). Language assistants' views on the training provided by bilingual programs in Madrid. *Pulso. Revista de Educación*, 41, 225-250.
- Casas Pedrosa, A. V., & Rascón Moreno, D. (2023). Attention to diversity in bilingual education: students and teacher perspectives in Spain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26(9), 1111-1128. DOI: 10.1080/13670050.2021.1997902.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological methods: A sourcebook*. Chicago: Aldine.
- Fernández, R., & Halbach, A. (2011). Analysing the situation of teachers in the Madrid autonomous community bilingual project. In Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra, & F. Gallardo del Puerto (Eds.), *Content and foreign language integrated learning: Contributions to multilingualism in European contexts* (pp. 241-270). Frankfurt-am-Main: Peter Lang.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Howard, E. R., Lindholm-Leary, K. J., Rogers, D., Olague, N., Medina, J., Kennedy, B., Sugarman, J., & Christian, D. (2018). *Guiding principles for dual language education (3rd ed.)*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Junta de Andalucía. (2017). Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía. Sevilla: Junta de Andalucía. Retrieved from <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/462f16e3-c047-479f-a753-1030bf16f822>.
- Kirss, L., Säälik, Ü., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2021). School effectiveness in multilingual education: A review of success factors. *Education Science*, 11, 1-30.

- Lasagabaster, D., & Doiz, A. (2017). A longitudinal study on the impact of CLIL on affective factors. *Applied Linguistics*, 38, 688-712.
- Madrid, D. & Julius, S. M. (2017). Quality factors in bilingual education at the university level. *Porta Linguarum*, 28, 49-66.
- Mearns, T., van Kampen, E., & Admiraal, W. (2023). CLIL in the Netherlands: Three decades of innovation and development. In Banegas, D. & Zappa-Hollman, S. (Eds.), *The Routledge Handbook of Content and Language Integrated Learning* (pp. 397-413). London: Routledge.
- Melara Gutiérrez, F. J., & González López, I. (2023). Uncovering teachers' needs in the quest for quality bilingual education. *Journal of Language Teaching and Research*, 14(4), 1065-1072.
- Meyer, O. (2010). Towards quality-CLIL: Successful planning and teaching strategies. *Pulso. Revista de Educación*, 33, 11-29.
- Nikula, T., Skinnari, K., & Mård-Miettinen, K. (2023). Diversity in CLIL as experienced by Finnish CLIL teachers and students: Matters of equality and equity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(9), 1066-1079. DOI: 10.1080/13670050.2022.2028125.
- Pavón Vázquez, V., & Ramos Ordóñez, M. C. (2019). Describing the use of the L1 in CLIL: An analysis of L1 communication strategies in classroom interaction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(1), 35-48.
- Pérez Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341.
- Pérez Cañado, M. L. (2016). From the CLIL craze to the CLIL conundrum: Addressing the current CLIL controversy. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9(1), 9-31.
- Pérez Cañado, M. L. (2018). CLIL and pedagogical innovation: Fact or fiction? *International Journal of Applied Linguistics*, 28, 369-390.
- Pérez Cañado, M. L. (2023). Inclusion and diversity in bilingual education: A European comparative study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(9), 1129-1145. DOI: 10.1080/13670050.2021.2013770.
- Pérez Cañado, M. L., Rascón Moreno, D., & Cueva López, V. (2023). Identifying difficulties and best practices in catering to diversity in CLIL: Instrument design and validation. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(9), 1022-1030. DOI: 10.1080/13670050.2021.1988050.

- Ramón Ramos, P. (2023). Attention to diversity in bilingual education: Stakeholder perceptions in a bilingual region. *Journal of Language Teaching and Research*, 14(4), 1094-1107.
- Ruiz de Zarobe, Y., & Lasagabaster, D. (2010). Introduction. The emergence of CLIL in Spain: An educational challenge. In Lasagabaster, D. & Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. ix-xvii). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Sánchez Torres, J. (2014). *Los papeles que desempeñan el “auxiliar de conversación” y el “profesor-coordinador” en centros bilingües español/inglés de Sevilla*. Un estudio empírico de casos. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Siepmann, P., Rumlich, D., Matz, F., & Römhild, R. (2023). Attention to diversity in German CLIL classrooms: Multi-perspective research on students' and teachers' perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(9), 1080-1096. DOI: 10.1080/13670050.2021.1981821.
- Somers, T. (2017). Content and Language Integrated Learning and the inclusion of immigrant minority language students: A research review. *International Review of Education*, 63, 495- 520.
- Somers, T. (2018). Multilingualism for Europeans, monolingualism for immigrants? Towards policy- based inclusion of immigrant minority language students in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *European Journal of Language Policy*, 10(2), 203-228.
- Tabatadze, S. (2015). Factors influencing the effectiveness of bilingual educational programs: The prospects of pilot programs in Georgia. *Sino-US English Teaching*, 12(2), 93-109.
- Tobin, N., & Abelló-Contesse, C. (2013). The use of native assistants as language and cultural resources in andalusia's bilingual schools. In Abelló-Contesse, C., Chandler, P. M., López- Jiménez, M. D., & Chacón Beltrán, R. (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century: Building on Experience* (pp. 203-230). Bristol: Multilingual Matters.

**Información de contacto:** María Luisa Pérez Cañado. Universidad de Jaén, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Filología Inglesa. Paraje Las Lagunillas, s/n 23071 Jaén, España. email: mlperez@ujaen.es