

Prácticas Inclusivas en los Programas Bilingües de Educación Primaria: Percepción de los Estudiantes y Factores Asociados

Inclusive Teaching Practices in Primary School Bilingual Programmes: Student Perceptions and Associated Factors

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-408-681>

Ramiro Durán Martínez

<https://orcid.org/0000-0001-8111-9844>

Universidad de Salamanca

Elisa Pérez García

<https://orcid.org/0000-0002-7191-0381>

Universidad de Salamanca

Eva González Ortega

<https://orcid.org/0000-0003-2244-895X>

Universidad de Salamanca

M^a Elena Martín Pastor

<https://orcid.org/0000-0002-8046-7481>

Universidad de Salamanca

Resumen

La integración de prácticas inclusivas en programas bilingües que fomenten el aprendizaje de idiomas para todo el alumnado es un reto educativo esencial del siglo XXI. Un primer paso es conocer la opinión del alumnado sobre la medida en que las prácticas docentes en el aula bilingüe atienden a la diversidad. Este estudio analiza la frecuencia con la que el alumnado percibe el uso de prácticas docentes inclusivas en los programas bilingües de primaria y si estas percepciones varían en función de las características del alumno y del centro. En total, 2.714 escolares de educación primaria (4º, 5º, 6º curso) de Castilla y León (España) completaron un cuestionario anónimo en papel con preguntas sociodemográficas y la escala Student Perception of Inclusion in Bilingual Education (SPI-BE). El alumnado valoró la frecuencia con la que los maestros de asignaturas impartidas en inglés utilizaban 16 prácticas inclusivas. Según los análisis, el alumnado consideraba que estas prácticas eran relativamente frecuentes. Por dimensiones, las prácticas relacionadas con el apoyo y la retroalimentación se percibieron como más frecuentes que las relacionadas con la metodología y los recursos. Asimismo, las percepciones diferían en función de las características sociodemográficas. Las niñas, el alumnado de cursos inferiores, sin Necesidades Educativas Especiales (NEE), de colegios concertados y en programas del MEC-British Council (BC) percibieron frecuencias significativamente más altas de prácticas inclusivas. El hecho de que el alumnado considere más habitual el apoyo individual y la retroalimentación que el uso de materiales y tareas personalizadas apoya nuestra conclusión de que resulta preciso profundizar en la formación del profesorado en metodologías activas y en el diseño de recursos educativos que atiendan a la diversidad en el aula bilingüe. También, resalta la necesidad de atender mejor al alumnado NEE, a los de cursos superiores y a los de centros públicos sin programa BC.

Palabras clave: inclusión, enseñanza bilingüe, primaria, alumnado, prácticas docentes

Abstract

The integration of inclusive practices in bilingual programmes encouraging language learning for all students is an essential 21st-century educational challenge. An initial step in addressing this issue is to discover what students think about the extent to which teaching practices in the bilingual classroom cater to diversity. This study analyses the frequency with which students perceive the use of inclusive teaching practices in primary bilingual programmes and examines whether these perceptions vary according to student and school characteristics. A total of 2,714 primary school students (years 4, 5, and 6) in Castile and Leon (Spain) completed an anonymous paper-based questionnaire comprising sociodemographic questions and the Student Perception of Inclusion in Bilingual Education (SPI-BE) scale. Students rated the frequency with which teachers of subjects taught in English used 16 inclusive teaching practices. According to the analyses, students generally considered inclusive practices to be relatively frequent in primary schools. By dimensions, practices related to support and feedback were perceived as significantly more frequent than those related to methodology and resources. Also, perceptions differed according to sociodemographic

characteristics. Female students, students in lower years, students without Special Educational Needs (SEN), students in semi-private schools, and students in state-run schools with a MEC-British Council (BC) programme perceived the use of inclusive practices as being more significantly frequent. The fact that students regard individual support and feedback as being more commonplace than personalised materials and tasks supports our conclusion that more work is needed regarding teacher training in active methodologies and on the design of educational resources that cater to diversity in the bilingual classroom. Likewise, it seems necessary to pay preferential attention to SEN students, students in higher years, and state-run schools without a MEC-BC programme.

Keywords: inclusion, bilingual education, primary school, students, teaching practices

Introducción

Desde la década de 1990 el Consejo de la Unión Europea viene adoptando diferentes medidas para apoyar el desarrollo de la competencia lingüística y fomentar el bilingüismo y el multilingüismo de la población desde edades tempranas (Jiménez-Martínez & Mateo, 2011). Entre estas acciones, se debe destacar la promoción de programas de enseñanza bilingüe en los diferentes países europeos (Eurydice, 2017), siendo España uno de los líderes en la puesta en marcha de programas de enseñanza bilingüe en las etapas de enseñanza obligatoria (Lasagabaster & Ruiz de Zarobe, 2010).

Como España es un país fuertemente descentralizado, la legislación que regula los programas de enseñanza bilingüe cambia entre las diferentes comunidades autónomas, dando lugar a una variedad de modelos con diferentes características y denominaciones. Cada comunidad desarrolla su propio programa o sección, que cuenta con la participación de un alto número de estudiantes. De hecho, en muchos de estos programas bilingües se matricula aproximadamente la mitad del alumnado de educación primaria de cada comunidad: Madrid 51.3%, Navarra 55.8%, Asturias 39.9% y Castilla y León 63.7% (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Además, el gobierno nacional tiene su propio programa de enseñanza bilingüe – el Currículo integrado hispano-británico para educación primaria – establecido

a través de un acuerdo entre el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y el British Council (BC) (Jover et al, 2024). Este programa está operativo desde 1996, aunque cuenta con la participación de muchos menos colegios que los programas autonómicos (10 centros en Madrid, 6 en Navarra, 2 en Asturias y 19 en Castilla y León).

Ambos modelos de programas de enseñanza bilingüe incluyen una asignatura específica para el aprendizaje de un idioma extranjero junto con otras asignaturas de naturaleza no lingüística (habitualmente Ciencias Naturales y Sociales, Educación Física, Música o Educación Plástica) que se imparten a través de la lengua extranjera, siguiendo el enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) (Coyle & Meyer, 2021). Los docentes que participan en estos programas son principalmente maestros de educación primaria con mención en lengua inglesa. Todos deben estar en posesión de una acreditación de nivel B2 o C1 de competencia lingüística, tal y como exigen los criterios establecidos por las diferentes consejerías de educación autonómicas. Estas consejerías son también las encargadas de ofertar diferentes oportunidades de formación específica en AICLE, incluyendo cursos voluntarios en el extranjero, programas especializados de posgrado o cursos obligatorios de tres meses de duración en AICLE.

En los últimos años, el crecimiento exponencial de los programas de enseñanza bilingüe en España ha dado respuesta a la demanda social existente para que el alumnado sea competente en una lengua extranjera. Además, esta realidad viene a coincidir con otra exigencia educativa propia del siglo XXI: la necesidad de responder a la diversidad de estudiantes que componen el aula, atendiendo al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), con dificultades de aprendizaje, en situación social y culturalmente desfavorecida o inmigrante (Azorín & Sandoval, 2019; Durán-Martínez & Martín-Pastor, 2023; Reindal, 2016; UNESCO, 2017). Desde el inicio de los programas bilingües ha quedado claro que resulta imprescindible incluir y apoyar a todos los estudiantes en el marco de una política lingüística europea igualitaria, democrática e integradora (Lorenzo et al., 2021).

Por lo tanto, la enseñanza bilingüe y la atención a la diversidad constituyen dos realidades educativas complejas que hacen que la integración de prácticas inclusivas en los programas bilingües sea una cuestión esencial,

aunque también extremadamente exigente (López-Medina, 2024; Lova et al., 2013; Pérez-Cañado, 2023; Romo, 2016). En este sentido, Martín-Pastor y Durán-Martínez (2019) realizaron un análisis de los colegios de primaria que mencionaban la atención a la diversidad en sus documentos oficiales y constataron cómo las medidas adoptadas para desarrollar la inclusión en el aula bilingüe tendían a ser bastante generales, limitadas y abiertas a diversas interpretaciones. Por ello, no resulta sorprendente que un estudio posterior mostrase que el alumnado con NEE tiende a abandonar los programas de enseñanza bilingüe a medida que avanza en el sistema educativo. Además, cuando se analizan los motivos de esta exclusión, habitualmente se mencionan las dificultades de aprendizaje del alumnado y se ignoran los problemas relativos a la organización del centro o a las prácticas educativas (Durán-Martínez et al., 2020).

Existen numerosos estudios que abordan cómo los docentes, los padres y madres y el alumnado perciben, de manera general, los programas de enseñanza bilingüe en los que participan (Broca, 2016; Madrid et al., 2018; Oxbrow, 2018; Pladevall-Ballester, 2015; Ruiz, 2021; Smith et al., 2022). Sin embargo, aún no se ha investigado suficientemente cómo el alumnado percibe las prácticas inclusivas utilizadas por el profesorado en sus aulas (Subban et al., 2022). Además, los estudios que existen sobre la atención a la diversidad en programas bilingües comparan las perspectivas de los distintos agentes implicados (Barrios & Milla, 2020; Bauer-Marschallinger et al., 2023; Casas & Rascón, 2023; Nikula et al., 2023; Ramos, 2023; Pérez-Cañado, 2023; Siepmann et al., 2023), es decir, no examinan exclusivamente la visión del estudiantado, lo que da lugar a un análisis menos detallado de su punto de vista.

De manera similar, aunque estudios previos sobre la atención a la diversidad en la enseñanza bilingüe han analizado diferentes contextos europeos como Austria, Finlandia o Alemania (Bauer-Marschallinger et al., 2023; Nikula et al., 2023; Pérez-Cañado, 2023; Siepmann et al., 2023) y comunidades autónomas españolas como Andalucía, Murcia, Aragón, Madrid, Extremadura o Valencia (Barrios & Milla, 2020; Bolarín et al., 2019; Casas & Rascón, 2023; Pérez-Cañado, 2024; Ramos, 2023), todavía existen muchas cuestiones que requieren un análisis más pormenorizado. En primer lugar, la variedad de programas de enseñanza bilingüe que existen en España hace difícil extrapo-

lar directamente las conclusiones procedentes de otros contextos educativos (Ruiz, 2021). En segundo lugar, los estudios que se han llevado a cabo tienden a centrarse mayoritariamente en la educación secundaria (Bauer-Marschallinger et al., 2023; Casas & Rascón, 2023; Gómez-Parra, 2020; Nikula et al., 2023; Pérez-Cañado, 2023; Siepmann et al., 2023), aunque también existen investigaciones con alumnado de educación primaria (Barrios & Milla, 2020; Pavón-Vázquez & Vinuesa, 2024; Ramos, 2023).

Asimismo, en lo que se refiere a la medición de datos, la mayor parte de las investigaciones han utilizado versiones originales o adaptadas de los cuestionarios desarrollados por el proyecto europeo *Attention to Diversity in Bilingual Education* (ADiBE), que también está dirigido a la etapa de educación secundaria (Barrios & Milla, 2020; Bauer-Marschallinger et al., 2023; Casas & Rascón; Nikula et al., 2023; Ramos, 2023; Pérez-Cañado, 2023; Siepmann et al., 2023). En la misma línea, existen otros instrumentos disponibles tales como el *Perceptions of Inclusion Questionnaire* (Venetz et al., 2015), que analiza cómo se siente el alumnado de primero a sexto de primaria dentro del colegio o la *Inclusion Climate Scale* (Schwab et al., 2018), que mide las percepciones del alumnado de secundaria en relación a “their sense of being included in mainstreamed classrooms” (p. 37). Sin embargo, estos instrumentos no evalúan de manera específica cómo el alumnado percibe las prácticas docentes llevadas a cabo en sus aulas o han sido diseñados para su aplicación con estudiantes de educación secundaria. En consecuencia, como se verá más adelante, el presente estudio utiliza la *Student Perception of Inclusion in Bilingual Education (SPI-BE) scale* que permite medir la forma en la que el alumnado de primaria percibe las prácticas docentes inclusivas llevadas a cabo en los colegios de enseñanza bilingüe en España.

Por último, se observa que la mayoría de los estudios anteriores no han considerado los efectos que pueden tener los factores individuales y vinculados al centro educativo sobre las percepciones de los estudiantes en cuanto a la atención a la diversidad presente en sus aulas, salvo dos excepciones: Ramos (2023), que examinó los efectos del género y el estatus socioeconómico en alumnado de primaria de centros bilingües de la Comunidad Valenciana, y Schwab et al. (2018), que analizaron la influencia del género, el curso, las NEE, y el tipo de centro en estudiantes alemanes de secundaria. Estos autores

determinaron que el predictor más significativo fue el curso de los participantes, ya que los estudiantes de niveles inferiores percibieron su entorno como más inclusivo (Schwab et al., 2018).

El estudio de Pérez-Cañado (2023) sirve de resumen exhaustivo de los estudios realizados por el Proyecto ADiBE. En él se comparan las perspectivas del profesorado, del alumnado y de las familias sobre la atención a la diversidad que se brinda en los programas AICLE en centros de secundaria de toda Europa. La investigación se ha llevado a cabo mediante un cuestionario dividido en cinco dimensiones—aspectos lingüísticos, metodología, evaluación, materiales y recursos, y colaboración—y ha incluido también varias entrevistas y grupos de discusión. Según los resultados obtenidos, los estudiantes, en general, tienen en alta estima la competencia lingüística de sus docentes y consideran que estos les proporcionan apoyos lingüísticos. Sus opiniones más negativas son las relativas a los ámbitos de la metodología y los agrupamientos, destacando la falta de variedad en los métodos y estrategias docentes utilizados en el aula, lo que dificulta el apoyo entre iguales y la atención personalizada. Además, los estudiantes afirman no estar plenamente satisfechos con los materiales y recursos utilizados. Por ejemplo, consideran que los libros de texto no están adaptados a las distintas capacidades del alumnado. En cuanto a la evaluación, las perspectivas son más bien negativas, ya que perciben que los exámenes no están diseñados para ser inclusivos, y que los docentes no proporcionan tiempo extra, criterios de calificación y actividades adaptadas a los diferentes niveles. También, destacan la falta de colaboración entre el profesorado y la necesidad de más equipos multiprofesionales.

Este es el contexto en el que se pone en marcha el proyecto Enseñanza Bilingüe y Atención a la Diversidad (EBYAD) que persigue, entre otros objetivos, evaluar la frecuencia del uso de prácticas inclusivas en los programas bilingües de educación primaria desde la perspectiva de todos los agentes implicados: profesorado, alumnado y familias. Cabe señalar que el proyecto EBYAD asume que la atención a la diversidad en la enseñanza bilingüe no sólo se dirige al alumnado con NEE, sino que también abarca al alumnado con diferentes estilos de aprendizaje, niveles de competencia lingüística, niveles de conocimiento, grados de motivación, formas de participación, orígenes culturales y socioeconómicos, entre otras características.

En concreto, este artículo pretende analizar un aspecto clave del proyecto EBYAD: cómo percibe el alumnado las prácticas inclusivas utilizadas por el profesorado en el aula bilingüe de primaria. Las investigaciones previas similares sobre la atención a la diversidad en programas bilingües presentan resultados relevantes, pero muestran una atención prioritaria a las percepciones del profesorado o, en otras palabras, una infravaloración de las opiniones del alumnado (Pérez-Cañado, 2022, 2023; Subban et al., 2022). Así pues, los objetivos del presente estudio se han formulado de la siguiente manera:

Describir y comparar la frecuencia con que se utilizan diversas prácticas docentes inclusivas en los programas bilingües de acuerdo con la percepción del alumnado.

Examinar si la frecuencia percibida de las prácticas docentes inclusivas varía en función de las diferentes características sociodemográficas del alumnado y del centro educativo.

Método

Muestra

Participaron en el estudio 2.714 estudiantes de educación primaria matriculados en programas de enseñanza bilingüe (76.2% Secciones Bilingües y 23.8% MEC-British Council) en la comunidad autónoma monolingüe de Castilla y León, situada en España. La distribución por género estuvo prácticamente equilibrada (50.5% niños y 49.5% niñas). La edad de los participantes osciló entre los 8 y los 13 años, siendo la media de 10.2 años ($DT = .92$). La muestra incluyó estudiantes de 4º, 5º y 6º curso (30.1%, 35% y 34.9%, respectivamente) de educación primaria en centros públicos (82.3%) y concertados (17.7%). Los participantes con NEE supusieron el 3.3% de la muestra, un porcentaje comparable al observado en la población estatal, según los últimos datos disponibles sobre el curso 2022-2023 (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024).

Instrumentos

En primer lugar, el cuestionario aplicado planteó preguntas sociodemográficas relativas al género (niño / niña), la edad y el curso (4º, 5º o 6º). Asimismo, el equipo de investigación recogió información sociodemográfica adicional no incluida en el cuestionario, pero sí tenida en cuenta para los análisis: estudiante con necesidades educativas especiales - NEE (sí / no), tipo de centro (público / concertado) y tipo de programa bilingüe (Sección Bilingüe / MEC-British Council).

A continuación, el cuestionario presentó la escala SPI-BE, que está formada por 16 ítems que representan diversas prácticas docentes utilizadas para atender a la diversidad en contextos AICLE. Esta escala se diseñó *ad hoc* teniendo en cuenta el criterio de expertos y la literatura previa sobre prácticas que fomentan el aprendizaje y la participación del alumnado en términos de inclusión, así como estrategias didácticas eficaces en programas bilingües.

En cuanto a sus propiedades psicométricas, los resultados de un análisis factorial no restringido y de un análisis basado en el modelo de Rasch revelaron una estructura latente esencialmente unidimensional conformada por dos facetas estrechamente relacionadas: *Metodología y Recursos* (9 ítems), que hace referencia a la utilización de diversos recursos y materiales, la realización de trabajo en equipo y las estrategias de evaluación, y *Apoyo y Retroalimentación* (7 ítems), relacionada con la provisión de ayuda, motivación y retroalimentación por parte del docente. Los estadísticos para evaluar la bondad del ajuste, la dimensionalidad de las soluciones factoriales competidoras, la replicabilidad del constructo y la calidad de las estimaciones de las puntuaciones factoriales permitían justificar el uso de una puntuación total y de dos subescalas. En esta muestra, la SPI-BE presentó propiedades invariantes en función del género, curso, tipo de centro y necesidades educativas especiales.

Se pidió a los participantes que indicaran con qué frecuencia su profesorado de asignaturas impartidas en inglés utilizaba cada una de las prácticas docentes incluidas en la escala. Se dieron tres opciones de respuesta: *nunca*, *a veces* o *siempre*. De cara a los análisis, dichas opciones fueron codificadas como 0, 1 y 2, respectivamente. Se calculó una puntuación total promedian-

do las puntuaciones de todos los ítems. Obtener un valor más alto significó que el estudiante percibía que el uso de prácticas docentes inclusivas era más frecuente.

Procedimiento

La recogida de datos tuvo lugar durante el curso 2022-2023. Previamente se obtuvo el permiso del Comité de Bioética de la Universidad de Salamanca y de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

La muestra fue seleccionada mediante muestreo por conveniencia. El equipo de investigación utilizó el correo electrónico y el teléfono para informar de los objetivos del estudio y solicitar la colaboración a los equipos directivos de todos los centros de educación primaria de Castilla y León que contaban con programa bilingüe. Un total de 27 centros aceptaron participar y facilitaron el acceso a sus aulas. El cuestionario se aplicó en formato papel dentro del horario escolar bajo la supervisión de un miembro del equipo investigador y/o del centro educativo a fin de atender posibles dudas o dificultades y controlar que los participantes contaran con el consentimiento paterno. La participación fue anónima, voluntaria y pudo finalizar en cualquier momento. El tiempo necesario para rellenar el cuestionario fue de unos 8-12 minutos. El profesorado ayudó a identificar al alumnado con necesidades educativas especiales marcando discretamente sus cuestionarios.

Análisis

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos de las características sociodemográficas de los estudiantes y de la frecuencia percibida de las prácticas docentes inclusivas, tanto en general (puntuación media total) como por ítem y dimensión. Seguidamente, se llevaron a cabo pruebas *t* de contraste de medias para muestras relacionadas con el fin de examinar la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones medias de las dimensiones de la escala. A continuación, se realizaron pruebas *t* de contraste de medias para muestras independientes y análisis de varianza (ANOVA) de un factor para comprobar si existían diferencias significativas en la frecuencia percibida de

las prácticas docentes inclusivas, tanto en general como por ítem y dimensión, en función de las características sociodemográficas del alumnado. El último paso fue realizar ANOVA de dos factores para buscar interacciones entre las características sociodemográficas. Todos los análisis se llevaron a cabo con el programa SPSS-v28 teniendo en cuenta un nivel de significación de .01.

Resultados

La puntuación total del SPI-BE fue por término medio de 1.36 ($DT = .25$) y osciló entre .19 y 2. La Tabla 1 muestra el porcentaje de alumnado que marcó cada una de las tres opciones de respuesta en cada ítem, así como las puntuaciones medias por ítem y por dimensión.

Según las pruebas t para muestras relacionadas, hubo diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas para las dos dimensiones de la escala [$t(2713) = -65.371, p < .001$]. Por término medio, los estudiantes percibieron que las prácticas inclusivas relacionadas con el apoyo y la retroalimentación ($M = 1.60, DT = .32$) eran significativamente más frecuentes que las relacionadas con la metodología y los recursos ($M = 1.17, DT = .29$).

TABLA I. Descriptivos de las puntuaciones de los ítems del SPI-BE agrupados por dimensiones

Descripción	Nunca (%)	A veces (%)	Siempre (%)	M (DT)
<i>Metodología y Recursos</i>				1.17 (.29)
3. Los compañeros trabajamos en grupo o parejas y nos ayudamos cuando tenemos dudas	6.1	58.7	35.2	1.29 (.57)
4. El profesor propone tareas distintas (más fáciles o más difíciles) para que todos podamos hacerlas	28.1	55.2	16.7	.89 (.66)
8. Cuando explica, el profesor utiliza diferentes materiales para ayudarnos a entenderle (p.ej., imágenes, vídeos, esquemas, objetos, canciones)	7.1	44.1	48.8	1.42 (.62)

9. Cuando hacemos actividades, el profesor nos da materiales para ayudarnos (p.ej., imágenes, textos, esquemas, diccionarios, tarjetas, listados con palabras)	16.9	53.2	29.9	1.13 (.67)
10. Cuando trabajamos en grupo o parejas cambiamos de compañeros	23.3	46.8	29.9	1.07 (.73)
11. El profesor utiliza en el aula aplicaciones informáticas (p.ej. Kahoot, Plickers, ClassDojo, etc.)	26.3	48.0	25.7	.99 (.72)
13. En las evaluaciones, el profesor deja más tiempo a algunos compañeros o hace pruebas distintas para que todos podamos acabarlas	34.5	51.8	13.7	.79 (.66)
14. En las evaluaciones, el profesor nos pregunta sobre los temas que hemos visto en clase	9.9	25.0	65.1	1.55 (.67)
15. El profesor nos pide hacer varias actividades diferentes para ponernos la nota (p.ej. una presentación en inglés, un esquema, un examen)	6.9	46.7	46.4	1.40 (.61)
<i>Apoyo y Retroalimentación</i>				1.60 (.32)
1. El profesor me anima a participar en clase (p.ej. puedo hablar en inglés sobre cosas que sé o aprendo, puedo responder preguntas en inglés)	3.5	54.4	42.1	1.39 (.55)
2. Si no sé hacer una actividad, el profesor me ayuda (p.ej. aclarándome cómo se hace, poniéndome ejemplos, dándome más tiempo, traduciendo palabras)	2.7	27.2	70.1	1.67 (.52)
5. El profesor nos ayuda a hablar en inglés en clase, dándonos palabras y frases útiles	3.8	27.9	68.3	1.65 (.55)
6. Cuando no entiendo algo, el profesor me lo vuelve a explicar en inglés de manera más fácil	6.8	31.6	61.6	1.55 (.62)
7. Cuando no sé decir algo en inglés, el profesor me ayuda a decirlo en inglés	4.1	27.1	68.8	1.65 (.56)
12. El profesor nos explica lo que hemos hecho mal después de hacer una actividad y cómo hacerlo bien	3.8	27.0	69.2	1.65 (.55)
16. El profesor nos felicita cuando hacemos las cosas bien, cuando mejoramos, cuando aprendemos cosas nuevas...	4.2	26.1	69.7	1.65 (.59)

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con las pruebas *t* y los ANOVA (ver Tabla 2), hubo diferencias significativas en la frecuencia percibida de uso general de prácticas docentes inclusivas (puntuación total SPI-BE) en función de todas las características sociodemográficas estudiadas. En concreto, las niñas, el alumnado de cursos inferiores, el alumnado sin NEE y el alumnado de centros concertados percibió una frecuencia significativamente mayor de uso de las

prácticas docentes inclusivas en comparación con los niños, el alumnado de cursos superiores, el alumnado con NEE y el alumnado de centros públicos, respectivamente. Estas diferencias significativas también se observaron por dimensiones, excepto en el caso de la variable género. Además, el alumnado matriculado en un programa MEC-British Council percibió que las prácticas inclusivas eran más frecuentes que el perteneciente a una Sección Bilingüe.

TABLA II. Descriptivos (*M*, *DT*) de la puntuación total y las puntuaciones por dimensiones del SPI-BE en función de las características sociodemográficas de los estudiantes. Resultados de las pruebas *t* y ANOVA

	n	<i>Metodología y Recursos</i>	<i>Apoyo y Retroalimentación</i>	Puntuación total SPI-BE
<i>Género</i>		$t_{(2712)} = 2.25$	$t_{(2712)} = 1.93$	$t_{(2712)} = 2.55^{**}$
Niño	1371	1.16 (.30)	1.59 (.32)	1.35 (.26)
Niña	1343	1.18 (.29)	1.61 (.32)	1.37 (.25)
<i>Curso</i>		$F_{(2,2711)} = 7.53^{***}$	$F_{(2,2711)} = 6.08^{**}$	$F_{(2,2711)} = 9.76^{***}$
4º	817	1.20 (.26)	1.62 (.31)	1.38 (.23)
5º	950	1.17 (.31)	1.61 (.31)	1.36 (.26)
6º	947	1.14 (.29)	1.57 (.34)	1.33 (.26)
<i>Necesidades Educativas Especiales</i>		$t_{(2709)} = 3.40^{**}$	$t_{(2709)} = 3.24^{**}$	$t_{(2709)} = 4.00^{**}$
Sí	90	1.07 (.36)	1.49 (.40)	1.25 (.33)
No	2621	1.17 (.29)	1.61 (.32)	1.36 (.25)
<i>Tipo de centro</i>		$t_{(2712)} = -6.31^{***}$	$t_{(2712)} = -5.43^{***}$	$t_{(2712)} = -7.13^{***}$
Público	2234	1.15 (.30)	1.59 (.33)	1.34 (.26)
Concertado	480	1.25 (.26)	1.67 (.26)	1.43 (.21)
<i>Tipo de programa bilingüe¹</i>		$t_{(2232)} = -4.73^{***}$	$t_{(2232)} = -1.18$	$t_{(2232)} = -3.71^{***}$

Sección bilingüe	1589	1.13 (.30)	1.58 (.34)	1.33 (.27)
MEC-British Council	645	1.20 (.29)	1.60 (.31)	1.37 (.24)
¹ Nota: participantes de centros públicos ** <i>p</i> <.01 *** <i>p</i> <.001				

Fuente: Elaboración propia

La Tabla III del Material Suplementario muestra la comparación de las puntuaciones en cada uno de los ítems según las características sociodemográficas. Destaca que el alumnado de centros concertados consideró que 13 prácticas docentes inclusivas eran significativamente más frecuentes en sus aulas, en comparación con el alumnado de centros públicos.

Por último, los ANOVA de dos factores mostraron algunas interacciones significativas entre ser alumnado con/sin NEE y el tipo de centro [$F(1,2707) = 8.47, p = .004, \eta^2p = .003$], así como entre el curso y el tipo de programa bilingüe [$F(1,2228) = 6.29, p = .002, \eta^2p = .006$]. En ambos casos, sin embargo, el tamaño del efecto no alcanzó el punto de corte para determinar la existencia de un efecto pequeño, según el criterio de Cohen (1992).

Discusión

En este estudio se observaron diferencias significativas entre las dos dimensiones de la escala SPI-BE. El alumnado encuestado percibió que las prácticas inclusivas relacionadas con el *Apoyo y Retroalimentación* se utilizaban con más frecuencia que las relacionadas con la *Metodología y Recursos*. La opinión general más positiva sobre el uso de estrategias de apoyo lingüístico por parte del profesorado (por ejemplo, explicaciones más sencillas en inglés, traducción al español, etc.) coincide con los relatos del alumnado de primaria en Valencia (Ramos, 2023) y de secundaria en otras comunidades monolingües españolas (Casas & Rascón, 2023). Pérez-Cañado (2023) también señaló que su muestra de estudiantes de secundaria de toda Europa creía que su profesorado en programas AICLE le proporcionaba apoyo lingüístico.

Por el contrario, el alumnado aquí estudiado manifestó una opinión menos positiva sobre la frecuencia de las prácticas inclusivas relacionadas con la metodología y los recursos, resultado que coincide con hallazgos anteriores (Casas & Rascón, 2023; Ramos, 2023). Así, la muestra de alumnado de primaria del estudio de Ramos (2023) opinaba que los materiales utilizados en el aula no atendían a la diversidad al no contemplar las diferentes capacidades de aprendizaje. Esta situación se acentúa aún más en lo referente a la evaluación, ya que el alumnado del presente estudio tendió a considerar que no se le ofrece la posibilidad de realizar diferentes versiones de una misma prueba. De manera similar, los estudiantes de secundaria de Pérez-Cañado (2023), además de compartir una visión menos positiva de la metodología docente y los agrupamientos, manifestaron su insatisfacción con los materiales y recursos (por ejemplo, pensaban que sus libros de texto no atendían a la diversidad de niveles) y con la evaluación (por ejemplo, echaban en falta la existencia de varias versiones de un examen según las diferentes capacidades de los estudiantes).

En relación con la influencia de las características sociodemográficas del alumnado, los resultados obtenidos muestran en general una asociación significativa con la frecuencia percibida de prácticas docentes inclusivas. No obstante, debe tenerse en cuenta que la relación entre la percepción y el género, aunque significativa en términos globales, fue inexistente para cada dimensión y sólo se observó para algunos ítems (únicamente 3 de 16). La no relevancia de esta asociación está en consonancia con lo expuesto por Ramos (2023), aunque difiere de lo observado en el estudio de Schwab et al. (2018), en el que las alumnas sí mostraron una percepción ligeramente más positiva de la inclusión presente en su aula.

El hecho de que el alumnado de cursos inferiores perciba que las prácticas de enseñanza inclusiva son más frecuentes puede estar vinculado a la mayor presión curricular que afecta al alumnado de cursos superiores y que suele llevar al profesorado a centrarse en cubrir contenidos, dejando más de lado la atención a la diversidad. Además, el alumnado de cursos superiores tiende a ser más consciente de su propio proceso de aprendizaje, algo que directamente lleva a una visión más crítica del sistema de enseñanza. Este resultado coincide con el estudio de Schwab et al. (2018), quienes constataron que

el curso era un predictor negativo significativo del sentimiento de inclusión del alumnado. Este hecho sugiere que “as grade levels increase, the focus of teaching shifts more towards covering subject matter and the mechanics of completing the curricular content makes it difficult for teachers to include students with a range of diversities” (p. 37). Este resultado también concuerda con la presencia significativamente menor de alumnado con NEE observada en los últimos cursos de primaria (Durán-Martínez et al., 2020).

El estudiantado con NEE percibió una menor frecuencia de prácticas docentes inclusivas en comparación con el alumnado sin NEE. Esto puede deberse a que el primero tiene más necesidades y/o dificultades y, por lo tanto, es más sensible a la presencia y/o ausencia de apoyo. Este hallazgo contrasta con el obtenido por Schwab et al. (2018), quienes no hallaron diferencias significativas entre los estudiantes con y sin NEE de diferentes cursos, lo que interpretaron como un indicador positivo de una educación inclusiva de alta calidad.

Entre el alumnado de primaria de los centros públicos, quienes estaban matriculados en un programa BC percibieron que las prácticas de enseñanza inclusiva eran más frecuentes que quienes participaban en un programa de la Sección Bilingüe. Esto puede explicarse en parte por el hecho de que el programa BC suele considerarse más exigente, plantea un uso del inglés más obligatorio, cuenta con más profesorado nativo y ofrece al alumnado más estrategias de andamiaje y otros métodos centrados en el estudiante.

En cuanto al tipo de centro, el alumnado de primaria que asiste a colegios concertados valoró la mayoría de las prácticas inclusivas (13 de 16) como más frecuentes que el que asiste a colegios públicos. Dos explicaciones pueden ayudar a interpretar estos resultados. Por un lado, el profesorado de los colegios concertados tiende a ser más explícito sobre sus valores y prácticas inclusivas, como se observó en los grupos de discusión y en las entrevistas realizadas en el marco del proyecto EBYAD. Por otro lado, el perfil del alumnado de centros concertados suele ser muy diferente al de centros públicos. En concreto, el alumnado más vulnerable (con NEE, con estilos de aprendizaje diferentes, con un menor nivel de competencia lingüística, con mayor desmotivación, o con un estatus socioeconómico más bajo) tiende a asistir con más frecuencia a centros de titularidad pública (Ministerio de Ed-

ucación, Formación Profesional y Deportes, 2024). Es posible que un grupo de alumnado más homogéneo estime adecuadas las medidas de atención a la diversidad implementadas por su profesorado porque no tiene la percepción de que haya alumnado en situación de desventaja respecto al resto del grupo.

Conclusiones

En la actualidad, la enseñanza de varias lenguas desde edades tempranas como respuesta a una sociedad cada vez más multilingüe y multicultural y la provisión de una educación inclusiva y de calidad para todo el alumnado son dos retos educativos que convergen, particularmente en los programas de enseñanza bilingüe en educación primaria. Por ello, una primera actuación para comenzar a abordar esta cuestión reside en recabar información procedente de las personas implicadas en este proceso educativo. Pero, sobre todo, resulta esencial conocer la perspectiva del verdadero protagonista, el alumnado, para descubrir hasta qué punto las prácticas docentes que se desarrollan en las aulas son realmente inclusivas.

En primer lugar, este estudio se propuso explorar la frecuencia del empleo de diversas prácticas docentes inclusivas en la enseñanza bilingüe desde la perspectiva del propio alumnado de primaria. De los resultados obtenidos se desprende que, en general, el estudiantado considera que las prácticas docentes inclusivas son relativamente frecuentes en sus aulas.

En lo que se refiere a la dimensión de *Apoyo y Retroalimentación*, las prácticas inclusivas más frecuentemente observadas por el alumnado consisten en el ofrecimiento de distintas ayudas para realizar una actividad, por ejemplo, aclarando la finalidad de la tarea, proporcionando ejemplos adicionales, o traduciendo palabras al castellano. A este tipo de apoyos le siguen otras prácticas comunes como ayudar al estudiante a comunicarse en inglés, proporcionarle retroalimentación sobre cómo mejorar, felicitarle por su trabajo y facilitarle explicaciones en inglés. Dentro de esta dimensión, la práctica que se observa con menor frecuencia es la de fomentar la participación del alumnado en el aula. Por consiguiente, estos resultados sugieren que los

estudiantes reconocen el esfuerzo realizado por el equipo docente para implicarles en su aprendizaje mediante las citadas estrategias de apoyo y retroalimentación, aunque también perciben que el profesorado debería fomentar todavía más su participación, apoyando así la necesidad de un enfoque más centrado en el alumno.

En cuanto a la dimensión de *Metodología y Recursos*, las tres prácticas inclusivas más frecuentemente observadas por el alumnado son preguntar en las tareas de evaluación sobre los contenidos abordados en las clases, utilizar diferentes materiales (multimodalidad) para facilitar la comprensión, y plantear diferentes tipos de actividades para llevar a cabo la evaluación. Por el contrario, las prácticas que el alumnado considera menos frecuentes en el aula son el uso de aplicaciones TIC, la utilización de diferentes tareas para fomentar la participación de todos los alumnos, y el empleo de más tiempo o pruebas diferentes para evaluar a algunos estudiantes. Por lo tanto, al igual que en la dimensión anterior, el alumnado percibe que sus docentes intentan implicarles en el aula mediante un enfoque multimodal y utilizando diferentes materiales y actividades pero echa en falta un mayor uso de las TIC así como una atención más individualizada durante las actividades colaborativas y las pruebas de evaluación. Además, las elevadas ratios discente/docente y las consiguientes limitaciones de tiempo dificultan que el profesorado prepare actividades comunicativas adaptadas a su contexto específico y que fomenten la participación de todo el alumnado (Nikula et al., 2023). Las limitaciones de tiempo también repercuten en la capacidad del profesorado para ofrecer pruebas de evaluación personalizadas y adaptadas a las necesidades individuales del alumno.

En segundo lugar, esta investigación se planteó como objetivo examinar si la frecuencia percibida de las prácticas docentes inclusivas varía en función de las características sociodemográficas del alumnado. En este sentido, se ha encontrado que, en general, tanto los factores individuales como los relacionados con el centro educativo están significativamente asociados con la inclusión percibida. En concreto, el alumnado femenino, el de cursos inferiores, el que no presenta NEE, el procedente de centros concertados, o el de centros públicos con un programa MEC British Council percibe que las prácticas inclusivas se dan con una frecuencia significativamente mayor.

En conclusión, este análisis de las perspectivas del alumnado de educación primaria sobre el desarrollo de prácticas docentes inclusivas en el ámbito de la enseñanza bilingüe pone de relieve la necesidad de introducir mejoras referidas, sobre todo, a la aplicación de estrategias metodológicas y recursos que puedan favorecer la atención a la diversidad. Asimismo, el hecho de que el alumnado de primaria perciba como más habituales las prácticas inclusivas relativas al apoyo individual y a la retroalimentación que aquellas vinculadas al uso de materiales y tareas personalizados refuerza la necesidad de seguir trabajando tanto en la mejora de la formación docente, como en el uso de metodologías activas (AICLE, aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en problemas/proyectos, aula invertida, etc.) y en el diseño de recursos educativos abiertos que proporcionen al equipo docente una amplia gama de materiales que atiendan a la diversidad del aula bilingüe. Este hallazgo también evidencia que existe un amplio margen de mejora en cuanto a la puesta en práctica de un enfoque más personalizado de la educación (Durán-Martínez & Martín-Pastor, 2023), especialmente en el ámbito de la evaluación. Para que esta mayor personalización del proceso educativo se pueda llevar a cabo resulta imprescindible el apoyo decidido de las autoridades educativas en aspectos como la reducción de las ratios en las aulas, el fomento de la coordinación entre el profesorado, la puesta en marcha de programas de formación permanente o la organización de talleres intercentros que permitan a los docentes compartir sus experiencias en los programas bilingües.

Este estudio también pone de manifiesto la importancia de tener en cuenta las características sociodemográficas del alumnado a la hora de abordar la inclusión en los programas bilingües. En concreto, resulta necesario prestar una atención preferente al alumnado de cursos superiores, al alumnado con NEE, a los estudiantes matriculados en centros públicos y a aquellos que cursan un programa bilingüe no perteneciente al convenio MEC-British Council.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, el lector debe tener en cuenta que sólo se ofrecen resultados cuantitativos correlacionales que no permiten inferir causalidad. Además, la muestra de estudiantes fue reclutada en una comunidad autónoma concreta y, por ende, puede no ser representativa de la población española debido, entre otras razones, a las diferentes normativas sobre enseñanza bilingüe existentes en las distintas comunidades

autónomas. Por consiguiente, se recomienda la realización de estudios de alcance nacional que empleen métodos mixtos para enriquecer y profundizar en el conocimiento de las perspectivas del alumnado. Futuros estudios podrían, asimismo, aplicar el instrumento aquí utilizado en colegios no bilingües. Si se observaran resultados diferentes, se evidenciaría que el factor “enseñanza bilingüe” es relevante a la hora de examinar las prácticas docentes inclusivas desarrolladas en el aula.

Financiación

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España con la ayuda PID2020-113956RB-I00.

Referencias Bibliográficas

- Azorín, C., & Sandoval, M. (2019). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: Análisis de guías para la acción. *Siglo Cero*, 50(3), 7-27. <https://doi.org/10.14201/scero2019503727>
- Barrios, E., & Milla, M. D. (2020). CLIL methodology, materials and resources, and assessment in a monolingual context: An analysis of stakeholders' perceptions in Andalusia. *The Language Learning Journal*, 48(1), 60–80. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1544269>
- 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. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1996533>
- Bolarín, M. J., Porto, M., & Lova, M. (2019). Implementation of Bilingual Programs in Primary Education: Teaching and Evaluation Strategies. *ELIA Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 1 Monográfico, 207-234. <http://dx.doi.org/10.12795/elia.mon.2019.11.09>

- Broca, Á. (2016). CLIL and non-CLIL: Differences from the outset. *ELT Journal*, 70(3), 320–331. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw011>
- Casas, A. V., & Rascón, D. (2023). Attention to diversity in bilingual education: Student and teacher perspectives in Spain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(9), 1111–1128. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1997902>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Coyle, D., & Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL: Pluriliteracies teaching for deeper Learning*. Cambridge University Press.
- Durán-Martínez, R., & Martín-Pastor, E. (2023). Bilingual education and attention to diversity: Key issues in primary education teacher training in Spain. In J. L. Estrada Chichón & F. Zayas Martínez (Eds.), *Handbook of research on training teachers for bilingual education in primary schools* (pp. 155–185). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-6179-2.ch008>
- Durán-Martínez, R., Martín-Pastor, E., & Martínez-Abad, F. (2020). ¿Es inclusiva la enseñanza bilingüe? Análisis de la presencia y apoyos en los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(2), 65–82. <https://doi.org/10.13042/Bordón.2020.71484>
- Eurydice (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe: 2017 edition*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/456818>
- Gómez-Parra, M. E. (2020). Measuring intercultural learning through CLIL. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 43–56. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.457>
- Jover Olmeda, G., Ponce, D. P., & González García, R. (2024). Antecedentes histórico-políticos del convenio para la implantación del currículo hispano-británico integrado. *Revista de Educación*, 403, 9–30. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-608>
- Jiménez-Martínez, Y., & Mateo, J. M. (2011). Implementación de la educación bilingüe en el sistema educativo español: Hacia una educación de calidad europea. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 153–172.
- Lasagabaster, D., & Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.) (2010). *CLIL in Spain: Imple-*

- mentation, results and teacher training*. Cambridge Scholars Publishing.
- López-Medina, B. (2024). Inclusive Practices and Bilingual Education: Emergent Themes in the Current Literature. In L. Mañoso-Pacheco, J. L. Estrada, & R. Sánchez (Coords.), *Inclusive Education in Bilingual and Plurilingual Programs* (chapter 1). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-0563-8-ch001>
- Lorenzo, F. Granados, A., & Rico, N. (2021) Equity in bilingual education: Socioeconomic status and content and language integrated learning in monolingual southern Europe. *Applied Linguistics*, 42(3) 393-413. <https://doi.org/10.1093/applin/amaa037>
- Lova, M., Bolarín, M. J., & Porto, M. (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: Valoraciones de docentes. *Porta Linguarum*, 20, 253-268.
- Madrid, D., García-Parra, E., & Ortega-Martín, J. L. (2018). Evaluación de los programas de AICLE en Andalucía. In J. L. Ortega-Martín, S. Hughes, & D. Madrid (Eds.), *Influencia de la política educativa en la enseñanza bilingüe* (pp. 41–53). Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (MECD).
- Martín-Pastor, E., & Durán-Martínez, R. (2019). La inclusión educativa en los programas bilingües de educación primaria: Un análisis documental. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 589–604. <https://doi.org/10.5209/RCED.57871>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Curso 2020-2021*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8993b-1cd-bc30-4886-861c-b079f6c96750/nota-2020-2021.pdf>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2022-2023*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/apoyo/2022-2023.html>
- Nikula, T., Skinnari, K., & Mård-Miettinen, K. (2023). Diversity in CLIL as experienced by Finnish CLIL teachers and students: Matters of equal-

- ity and equity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(9), 1066–1079. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2028125>
- Oxbrow, G. (2018). Students' perspectives on CLIL programme development: A quantitative analysis. *Porta Linguarum*, 29, 137–158. <http://hdl.handle.net/10481/54026>
- Pavón-Vázquez, V., & Vinuesa Benítez, V. (2024). Entre el igualitarismo y la diversidad en los programas AICLE: ¿Qué piensan los profesores? *Revista de Educación*, 403, 292–293. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-613>
- Pérez-Cañado, M. L. (2022). Guest editorial. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(9), 1015–1021. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1940832>
- 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. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.2013770>
- Pérez-Cañado, M. L. (2024). La atención a la diversidad en los programas bilingües: Factores clave de éxito. *Revista de Educación*, 403, 113–141. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-614>
- 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>
- Ramos, P. R. (2023). Attention to diversity in bilingual education: Stakeholder perceptions in a bilingual region. *Journal of Language Teaching and Research*, 14(4), 1094–1107. <https://doi.org/10.17507/jltr.1404.28>
- Reindal, S. M. (2016). Discussing inclusive education: An inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1–12. <http://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087123>
- Romo, B. (2016). *Secciones bilingües y organización escolar: Impacto de los programas bilingües en la gestión de los centros de educación primaria de Castilla y León*. Ediciones Universidad de Salamanca.

- Ruiz, M. B. (2021). Nivel de satisfacción del alumnado sobre los programas de enseñanza bilingüe en Castilla-La Mancha. *TEJUELO. Didáctica de La Lengua y La Literatura. Educación*, 33, 129–160. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.129>
- Schwab, S., Sharma, U., & Loreman, T. (2018). Are we included? Secondary students' perception of inclusion climate in their schools. *Teaching and Teacher Education*, 75, 31-39. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.016>
- 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. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1981821>
- Smith, B. E., Amgott, N., & Malova, I. (2022). “It made me think in a different way”: Bilingual students' perspectives on multimodal composing in the English language arts classroom. *TESOL Quarterly*, 56(2), 525–551. <https://doi.org/10.1002/tesq.3064>
- Subban, P., Woodcock, S., Sharma, U., & May, F. (2022). Students' experiences of inclusive education in secondary schools: A systematic review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 119, 103853. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103853>
- UNESCO. (2017). *Education transforms lives*. United Nations Education, Scientific, and Cultural Center. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247234_spa
- Venetz, M., Zurbruggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2015). *The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ)*. English version. https://piqinfo.ch/wp-content/uploads/2021/01/PIQ-English_2021.pdf

Información de contacto: M^a Elena Martín Pastor Universidad de Salamanca, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. E-mail: emapa@usal.es

Anexo

TABLA III. Descriptivos (*M*, *DT*) de las puntuaciones de los ítems del SPI-BE en función de las características sociodemográficas de los estudiantes. Significación de las pruebas t y ANOVA

Descripción del ítem	Género		Curso			NEE		Tipo de centro		Tipo de programa bilingüe	
	Niño	Niña	4º	5º	6º	Si	No	Público	Concertado	MEC-BC	Sección bilingüe
<i>Metodología y Recursos</i>											
3. Los compañeros trabajamos en grupo o parejas y nos ayudamos cuando tenemos dudas	1.26 (.58)	1.32** (.56)	1.31 (.55)	1.28 (.57)	1.28 (.59)	1.11 (.63)	1.30** (.57)	1.31 (.57)	1.20*** (.57)	1.45 (.55)	1.25*** (.57)
4. El profesor propone tareas distintas (más fáciles o más difíciles) para que todos podamos hacerlas	0.89 (.66)	0.88 (.66)	0.88 (.64)	0.90 (.67)	0.88 (.66)	0.94 (.71)	0.88 (.66)	0.86 (.65)	1.00*** (.68)	0.83 (.63)	0.87 (.66)
8. Cuando explica, el profesor utiliza diferentes materiales para ayudarnos a entenderle (p.ej., imágenes, videos, esquemas, objetos, canciones).	1.38 (.63)	1.45** (.61)	1.45 (.61)	1.39 (.62)	1.41 (.63)	1.24 (.68)	1.42** (.62)	1.40 (.63)	1.50*** (.57)	1.40 (.60)	1.40 (.64)
9. Cuando hacemos actividades, el profesor nos da materiales para ayudarnos (p.ej., imágenes, textos, esquemas, diccionarios, tarjetas, listados con palabras)	1.10 (.67)	1.16 (.67)	1.16 (.66)	1.14 (.70)	1.10 (.65)	1.04 (.66)	1.13 (.67)	1.09 (.70)	1.34*** (.64)	1.13 (.64)	1.07 (.68)
10. Cuando trabajamos en grupo o parejas cambiamos de compañeros	1.04 (.73)	1.10 (.72)	1.06 (.69)	1.10 (.76)	1.03 (.72)	.84 (.75)	1.07*** (.72)	1.06 (.73)	1.11 (.70)	1.33 (.69)	.95*** (.72)
11. El profesor utiliza en el aula aplicaciones informáticas (p.ej. Kahoot, Plickers, ClassDojo, etc.)	.99 (.71)	1.00 (.73)	1.11 (.74)	.99 (.70)	.90*** (.71)	.93 (.72)	1.00 (.72)	.97 (.73)	1.10*** (.65)	.98 (.71)	.97 (.74)
13. En las evaluaciones, el profesor deja más tiempo a algunos compañeros o hace pruebas distintas para que todos podamos acabarlas.	.80 (.67)	.79 (.66)	.82 (.66)	.76 (.67)	.80 (.66)	.83 (.62)	.79 (.66)	.77 (.67)	.88** (.63)	.60 (.62)	.84*** (.67)
14. En las evaluaciones, el profesor nos pregunta sobre los temas que hemos visto en clase	1.55 (.68)	1.55 (.66)	1.61 (.65)	1.55 (.67)	1.51** (.68)	1.38 (.74)	1.56* (.66)	1.53 (.67)	1.64*** (.63)	1.58 (.63)	1.52 (.69)
15. El profesor nos pide hacer varias actividades diferentes para ponernos la nota (p.ej. una presentación en inglés, un esquema, un examen)	1.39 (.62)	1.40 (.61)	1.38 (.60)	1.41 (.63)	1.39 (.61)	1.27 (.67)	1.40* (.61)	1.39 (.62)	1.44 (.56)	1.50 (.56)	1.34*** (.64)
<i>Apoyo y Retroalimentación</i>											
1. El profesor me anima a participar en clase (p.ej. puedo hablar en inglés sobre cosas que sé o aprendo, puedo responder preguntas en inglés).	1.38 (.57)	1.39 (.54)	1.41 (.56)	1.36 (.56)	1.39 (.54)	1.28 (.64)	1.39 (.55)	1.37 (.56)	1.45** (.54)	1.40 (.53)	1.36 (.57)
2. Si no sé hacer una actividad, el profesor me ayuda (p.ej. aclarándome cómo se hace, poniéndome ejemplos, dándome más tiempo, traduciendo palabras)	1.64 (.55)	1.71** (.49)	1.66 (.51)	1.68 (.53)	1.68 (.52)	1.59 (.58)	1.68 (.52)	1.66 (.53)	1.74*** (.46)	1.61 (.57)	1.68** (.51)
5. El profesor nos ayuda a hablar en inglés en clase, dándonos palabras y frases útiles	1.64 (.55)	1.65 (.55)	1.70 (.52)	1.66 (.53)	1.58*** (.59)	1.56 (.67)	1.65 (.55)	1.63 (.57)	1.73*** (.47)	1.63 (.55)	1.63 (.57)
6. Cuando no entiendo algo, el profesor me lo vuelve a explicar en inglés de manera más fácil	1.54 (.62)	1.55 (.62)	1.54 (.64)	1.56 (.60)	1.54 (.62)	1.48 (.64)	1.55 (.62)	1.53 (.63)	1.64*** (.58)	1.55 (.61)	1.52 (.63)
7. Cuando no sé decir algo en inglés, el profesor me ayuda a decirlo en inglés	1.62 (.57)	1.67 (.54)	1.64 (.55)	1.68 (.54)	1.61 (.58)	1.49 (.62)	1.65 (.55)	1.64 (.56)	1.68 (.53)	1.67 (.52)	1.63 (.58)
12. El profesor nos explica lo que hemos hecho mal después de hacer una actividad y cómo hacerlo bien	1.66 (.56)	1.65 (.54)	1.68 (.53)	1.65 (.56)	1.64 (.56)	1.53 (.60)	1.66 (.55)	1.64 (.56)	1.73*** (.50)	1.66 (.52)	1.63 (.57)
16. El profesor nos felicita cuando hacemos las cosas bien, cuando mejoramos, cuando aprendemos cosas nuevas...	1.64 (.57)	1.67 (.54)	1.74 (.49)	1.67 (.55)	1.57*** (.61)	1.53 (.69)	1.66 (.55)	1.63 (.57)	1.76*** (.47)	1.69 (.51)	1.61** (.59)

Fuente: Elaboración propia

