

El impacto de la obligatoriedad de los programas bilingües en las actitudes y percepciones sobre la educación bilingüe del profesorado de asignaturas de contenido de educación secundaria

The impact of the mandatory nature of bilingual programmes on the attitudes and perceptions regarding bilingual education among secondary education content subject teachers

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-607>

Inmaculada Senra-Silva

<https://orcid.org/0000-0002-2212-187X>

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Diego Ardura

<https://orcid.org/0000-0002-6530-3358>

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen

Los diferentes desarrollos legislativos de las Comunidades Autónomas españolas en relación con la enseñanza bilingüe en educación secundaria obligatoria permiten que en algunos territorios los centros oferten de manera voluntaria dichas enseñanzas. Sin embargo, en otros todos los estudiantes matriculados en un centro bilingüe se ven obligados a cursar este tipo de enseñanzas. Este trabajo se planteó como objetivo investigar las actitudes, la autoeficacia y las percepciones sobre los logros de los estudiantes del profesorado de asignaturas de contenido en centros de educación secundaria

bilingües, estableciendo una comparación entre profesorado de centros en los que la enseñanza bilingüe es obligatoria y profesorado que trabaja en centros en los que los estudiantes pueden elegir si se unen al programa bilingüe o no. Para llevar a cabo el trabajo, se ha utilizado un diseño de investigación ex-post-facto. Los datos se han recogido utilizando diferentes cuestionarios diseñados para medir los constructos implicados en la investigación. Para contestar a las preguntas de investigación, se han llevado a cabo análisis psicométricos para asegurar la validez y la fiabilidad de los instrumentos así como análisis descriptivos, análisis de diferencias de medias y de regresión logística binaria. Los resultados muestran percepciones más positivas en el profesorado de centros en los que la educación bilingüe no es obligatoria para todo el alumnado. El profesorado de estos centros muestra actitudes más favorables hacia este tipo de enseñanza, especialmente en las actitudes instrumentales, una mayor autoeficacia y mejores percepciones sobre los resultados de los estudiantes y su implicación en el aula. En vista de estos resultados, resultaría conveniente que las administraciones educativas abriesen un debate con el profesorado sobre la cuestión de la obligatoriedad de la enseñanza bilingüe para todo el alumnado.

Palabras clave: educación secundaria, educación bilingüe, percepciones del profesorado, obligatoriedad, actitudes, auto-eficacia.

Abstract

The different legislative developments of the Spanish Autonomous Communities in relation to bilingual education in compulsory secondary education allow schools in various territories to offer bilingual education on a voluntary basis. However, in others all students enrolled in a particular school are forced into this type of education. The aim of this work was to investigate secondary school teachers' attitudes, self-efficacy and perceptions about students' achievements, establishing a comparison between content subject teachers from schools where bilingual education is compulsory and teachers who work in schools where students can choose whether to join the bilingual programme or not. To this aim, an ex-post-facto research design was used. Data have been collected using different questionnaires designed to measure the constructs involved in the research. To answer the research questions, psychometric analyses were carried out to ensure the validity and reliability of the instruments as well as descriptive analyses, mean differences analyses, and a binary logistic regression. The results reveal better perceptions in teachers from schools where bilingual education is not compulsory for all students. Teachers in these schools show more positive attitudes towards this type of teaching, especially in instrumental attitudes, greater self-efficacy and better perceptions of student results and their involvement in the classroom. In view of these results, it would be convenient

for the educational administrations to open a debate with teachers on the issue of bilingual education being obligatory for all students.

Keywords: secondary education, bilingual education, teachers' perceptions, obligatoriness, attitudes, self-efficacy.

Introducción

La educación bilingüe (EB), entendida como la enseñanza de contenidos en una lengua extranjera, se viene desarrollando en el sistema educativo español desde hace décadas. La EB comenzó en España a través de un programa piloto impulsado por el Ministerio de Educación y el British Council en 1996. En 2004 la Comunidad de Madrid puso en marcha su primer programa de EB propio y, entre 2004 y 2009, le siguieron el resto de Comunidades Autónomas. Cantabria tardó más y no implementó el programa bilingüe hasta 2013 y, finalmente en 2016, el Ministerio de Educación completó el proceso en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Según Lacasa et al. (2021), 1 de cada 4 alumnos de educación secundaria obligatoria (ESO) en España está matriculado en un programa bilingüe.

En la actualidad, el programa legislativo sobre la EB en España es complejo. A las Comunidades Autónomas se les han transferido parte de las competencias educativas y los programas bilingües en España se regulan en las distintas Comunidades Autónomas, normalmente mediante una orden que se complementa con publicaciones anuales que incluyen instrucciones de funcionamiento. Se puede afirmar que hoy en día existen en España tantos programas bilingües como administraciones educativas (17 Comunidades Autónomas más el Ministerio de Educación y Formación Profesional). A modo de ejemplo, la Comunidad de Madrid es la única región que tiene la estructura *sección/programa*. La 'sección' se creó para aquellos alumnos procedentes de colegios bilingües con un buen dominio de la lengua extranjera. El 'programa' estaba dirigido a estudiantes procedentes de colegios bilingües con un dominio inferior de la lengua extranjera o de colegios no bilingües.

En general, existe un alto grado de heterogeneidad en el carácter obligatorio/voluntario de los programas bilingües en España. En la Región de Murcia, por ejemplo, la Orden 5085 de 3 de junio de 2016 plantea

la obligación de implantar el programa bilingüe en todos los centros de educación infantil y primaria así como el “sistema de enseñanza de lenguas extranjeras” en cualquiera de las modalidades que establece la orden en todos los centros educativos de la Región para el curso 2018-2019. Se abandona, por tanto, el criterio voluntario que prevaleció en las órdenes que regulaban la selección de centros bilingües en los años anteriores.

En Andalucía, la Instrucción 21/2022, de 21 de julio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, establece que la EB debe implementarse progresivamente en los centros educativos en todos los grupos. Aquellos colegios bilingües en los que aún no todos los grupos son bilingües, por estar acogidos a la disposición transitoria primera de la Orden de 28 de junio de 2011, deberán incrementarlos progresivamente hasta que todos sean grupos bilingües.

La mayoría de los estudios realizados hasta ahora han analizado el impacto de los programas bilingües en el desarrollo de la competencia en lenguas extranjeras del estudiantado, mostrando la mayoría, si no todos, sus efectos positivos (Lorenzo et al., 2010). Otros estudios han analizado el impacto en la lengua materna del alumnado (Pérez Cañado, 2018), mientras que algunos se han centrado en el impacto en los contenidos de las materias impartidas en una lengua extranjera (Hunt, 2011).

En general, son escasas las investigaciones sobre el tema de la obligatoriedad/voluntariedad de los programas bilingües. Doiz y Lasagabaster (2017) realizaron un estudio sobre las creencias de los equipos directivos y del profesorado acerca de la obligatoriedad de los programas de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) en tres centros educativos del País Vasco con el objetivo de ver si AICLE debería ser opcional u obligatorio para el alumnado. El estudio muestra que no existe consenso entre los equipos directivos de los centros que participaron en el estudio. En cuanto al profesorado, el estudio revela que tienden a estar de acuerdo con sus equipos directivos sobre el modelo AICLE para sus centros, y que la experiencia parece ser un factor clave en las decisiones de los centros. Según Doiz y Lasagabaster (2017):

La implementación de AICLE con carácter obligatorio genera tensiones, ya que algunos profesores y equipos directivos (por ejemplo, el colegio B) están preocupados por la necesidad de ponerlo a disposición de todos los estudiantes, mientras que otros (por ejemplo, el colegio A y

el colegio C en un futuro próximo) optan por un AICLE no obligatorio debido a los diferentes problemas que conlleva su universalización. A lo largo de este proceso se crean tensiones entre algunos profesores y sus equipos directivos, ya que, a pesar de que la igualdad de oportunidades es uno de los principios básicos de la educación pública, la selección de los estudiantes la pone en peligro. Sin embargo, algunos profesores de AICLE chocan con la dura realidad de las aulas, lo que les lleva a concluir que el AICLE obligatorio no es una ventaja sino más bien un inconveniente. (p.106)

En 2021 la Asociación Española de Educación Bilingüe (Gisbert et al., 2022) realizó un estudio entre profesorado de EB de primaria y secundaria con el objetivo de recoger sus impresiones e información sobre los programas bilingües en España. Preguntados sobre cuándo un centro escolar debe pasar a ser bilingüe, el 71.25% de los participantes opinó que es el centro quien debe decidir al respecto, seguido del profesorado (17.56%), la administración (7.37%) y los padres (3.82%). También se preguntó a los participantes sobre la conveniencia o no de ofrecer programas bilingües. El 69.97% cree que estos programas deberían implantarse sólo en los centros que lo solicitan, seguidos de en todos los centros (25.30%) y los centros que determine la administración (4.73%).

Paran (2013) analiza algunos factores contextuales necesarios para que un programa AICLE tenga éxito. Según él, el primer elemento que contribuye al éxito de AICLE es su implementación selectiva. Considera que, en general, la autoselección puede implicar una mayor competencia inicial, así como una mayor motivación. Paran menciona otros elementos, como el hecho de que AICLE funciona mejor con alumnos de alto rendimiento, donde el nivel de L2 del profesorado es alto, y en países que tienen un mayor rendimiento académico y un mayor nivel de alfabetización en general, entre otros.

Bruton (2011a, 2011b) sugiere que en gran parte de la investigación sobre AICLE en España existen diferencias sociales y motivacionales entre los grupos AICLE y los no AICLE. Además, Bruton (2011b) sostiene que hay muchas razones para creer que algunos estudiantes pueden verse perjudicados por AICLE. Cuando se habla de las líneas voluntarias de AICLE, abiertas a todo el mundo, se suele reconocer que esencialmente los estudiantes que optan por los programas bilingües, y a los que muy a menudo se anima a participar en ellos, son aquellos que

están muy motivados y cuyos padres pertenecen por lo general a clases socioeconómicas más altas. Por tanto, existe una selección implícita.

Senra Silva (2021) llevó a cabo un estudio con profesorado de asignaturas de contenido y una de las conclusiones fue que muchos informantes consideraban que la EB era una forma encubierta de selección y discriminación de estudiantes y margina a aquellos que no pueden desenvolverse en entornos bilingües, a menudo porque proceden de clases sociales desfavorecidas. Muchos informantes explicaron que habían observado que los estudiantes con mejores resultados (en cuanto a conocimiento de la materia y competencia en inglés), suelen tener algún tipo de apoyo académico de inglés fuera del instituto, como clases particulares de inglés en academias privadas. La principal preocupación son las familias que no pueden permitirse esas clases. Además, cada vez es más frecuente que los alumnos lleguen al instituto con un nivel más alto de inglés certificado por organismos oficiales y autorizados; de modo que, al pasar a cursos superiores, se hace evidente el nivel de diferencia entre quienes no lo estudian o superan progresivamente pruebas oficiales de idiomas durante los siguientes cursos de la ESO. Algunos profesores sostuvieron también que la segregación positiva de los alumnos es un problema para la vida del centro educativo.

Gortazar y Taberner (2020) realizaron un estudio con el objetivo de analizar la influencia de la implantación del programa bilingüe en Madrid a partir del curso 2004/2005 sobre la segregación escolar y el rendimiento del alumnado. El análisis de los datos concluyó que la segregación escolar por características socioeconómicas en la educación secundaria en la Comunidad de Madrid es la más alta de España y la segunda más alta entre los países de la OCDE. La segregación aumentó gradualmente entre 2009 y 2018, y estos autores indican dos razones para ello, a saber, la expansión de los centros educativos privados financiados con fondos públicos durante la década anterior y la expansión del programa bilingüe. Además, sostienen que en 2015, cuando el programa bilingüe llegó al último curso de educación secundaria en los centros públicos, la segregación escolar aumentó notablemente dentro del sistema público. Asimismo, en 2018, la segregación escolar aumentó notablemente dentro de los centros privados sostenidos con fondos públicos, en coherencia con la llegada del programa bilingüe al sector privado sostenido con fondos públicos al final de la educación secundaria.

Las actitudes del profesorado hacia la educación bilingüe

Una actitud es un conjunto relativamente duradero de creencias, sentimientos y comportamientos hacia un objeto o una situación (Dragojevic, 2016). Estudios previos sobre la EB han demostrado la gran relevancia de las actitudes de los agentes implicados en el rendimiento lingüístico de los estudiantes, la autopercepción de la competencia (Botes et al., 2020; Garrett et al., 2003; Li y Wei, 2022a, 2022b, Rubio-Alcalá, et al. 2019), y la motivación para aprender un idioma (Merisuo-Storm, 2006; Oxford, 2001). Además, las actitudes del profesorado hacia la EB pueden verse influidas por la falta de, por ejemplo, apoyo, materiales didácticos adecuados, planes de estudio unificados (Lazarević, 2022), tiempo de preparación, formación o competencia lingüísticas del profesorado (Senra Silva, 2021). Aunque el profesorado español muestra actitudes positivas en general hacia la EB (Pladevall-Ballester, 2015), también expresan algunas preocupaciones en relación con la atención a la diversidad, con cómo pueden ayudar y motivar a los alumnos con bajo rendimiento o, como se ha indicado anteriormente, con el hecho de que algunos estudiantes puedan quedarse rezagados en los programas bilingües (Senra Silva, 2021).

La satisfacción laboral del profesorado de asignaturas de contenido

Se han abordado varios factores como fuentes de insatisfacción laboral del profesorado de programas bilingües. Entre ellos, la falta de competencia lingüística (Vázquez y Ellison, 2013) o la responsabilidad de garantizar el aprendizaje de una segunda lengua (Cammarata y Tedick, 2012; Mehisto y Asser, 2007; Vázquez y Ellison, 2013) han sido señalados en investigaciones anteriores. Algunos estudios destacaron el impacto de las emociones del profesorado en su satisfacción. Por ejemplo, Breeze y Azparren (2021) relacionaron la satisfacción del profesorado con su experiencia y confianza. Por otra parte, Pappa et al. (2017) descubrieron la existencia de ansiedad en el profesorado en centros bilingües relacionada con el alcance de las exigencias y estándares docentes. A nivel administrativo, Hofstadler et al. (2020) señalaron la relevancia de evitar la ambigüedad en las normas y políticas de la EB. Curiosamente, cuando el profesorado compara la enseñanza bilingüe con la no bilingüe, la

primera parece ser más estresante que la segunda. Además, se descubrió que la formación protege el bienestar del profesorado que participa en la EB (Hessel et al., 2020).

La autoeficacia del profesorado

La autoeficacia puede definirse en el contexto de la Teoría Cognitiva Social de Bandura (Bandura, 1997, p. 3) como las “creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción necesarios para producir un logro determinado”. La autoeficacia del profesorado (AEP) en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas ha sido objeto de estudios previos (para una revisión del tema, véase Hoang, 2018). Estos estudios relacionaban altos niveles de AEP con aspectos muy relevantes de la enseñanza de idiomas, como el dominio autodeclarado de inglés (Chacón, 2005), el reflejo de las prácticas docentes (Chacón, 2005; Karimi et al., 2016), la autorregulación del profesorado (Ghonsooly y Ghazizadeh, 2013), sus valores democráticos (Zehir y Yavuz, 2011), el compromiso organizativo (Gao, 2022), el compromiso laboral (Yang, 2021) y la satisfacción del profesorado (Klassen y Chiu, 2011). Además, estudios anteriores también han relacionado la AEP con los resultados del alumnado, ya que afecta positivamente a la confianza de los mismos y a los enfoques de aprendizaje en diferentes contextos educativos (Blazar y Kraft, 2017). Se han realizado menos estudios sobre la AEP en el contexto de la EB. Algunos de ellos han sugerido que la EB podría ser un buen entorno para mejorar la autoeficacia del profesorado debido a su naturaleza desafiante (Iwaniec y Halbach, 2021; San Isidro, 2018).

Las percepciones del profesorado sobre los resultados del estudiantado en el aula bilingüe

Las investigaciones sobre los resultados del estudiantado en el contexto de la EB han sido profusas en las últimas décadas (para una revisión del tema, véase Graham, et al., 2018). Sin embargo, los estudios sobre las percepciones del profesorado acerca de los resultados de sus alumnos son escasos. Trang y Nga (2015) informaron de una satisfacción general

de los profesores con el rendimiento de sus alumnos. En la misma línea, Brevik y Moe (2012) sugirieron que el profesorado en Noruega encuentra la EB gratificante ya que percibe mejoras en las habilidades lingüísticas y en el aprendizaje de contenidos de sus estudiantes. Sin embargo, Yang et al. (2014) informaron de una percepción diferente del profesorado con respecto al progreso de sus estudiantes en educación superior, ya que estaba más satisfecho con las mejoras lingüísticas de sus alumnos que con su aprendizaje de contenidos.

Propósito del estudio

En el presente estudio recogemos datos de profesorado de asignaturas de contenido de educación secundaria en España sobre el carácter optativo/obligatorio de los programas bilingües en la enseñanza secundaria. Al dirigirnos a uno de los agentes implicados que trabajan sobre el terreno, es decir, los profesores de asignaturas de contenido, pretendemos comprender mejor el problema de investigación que abarcamos en esta investigación. En este sentido, presentamos la obligatoriedad frente a la optatividad de la EB como un factor contextual que puede contribuir al éxito o al fracaso de los programas bilingües.

Como se ha señalado anteriormente, la forma en la que los estudiantes se incorporan a un programa bilingüe puede ser clave tanto para el éxito del alumnado como del programa (Bruton, 2011a, 2011b, 2013, 2015; Paran, 2013), ya que la autoselección parece ser muy relevante. Sin embargo, en España, dependiendo del territorio, algunos estudiantes se verán obligados a matricularse en la EB si este tipo de educación es obligatoria en su centro, mientras que otros alumnos de otros centros podrán elegir si quieren incorporarse al programa bilingüe o ir a una línea no bilingüe. A pesar de la creciente importancia de la EB en España, faltan estudios sobre los posibles efectos de la obligatoriedad de la EB en los grupos interesados. En consecuencia, el propósito de este estudio es analizar los efectos de dicha obligatoriedad en los centros de educación secundaria sobre las actitudes del profesorado de asignaturas de contenido hacia la EB, su satisfacción laboral y sus percepciones de los resultados de los estudiantes. Para lograr este objetivo, dos preguntas de investigación guiaron este estudio: La primera pregunta de investigación (PI1) pretende comparar las perspectivas del profesorado que trabaja en

centros con EB optativa con las de los profesores que trabajan en centros donde la EB es obligatoria.

- **PI1.** ¿Se ven afectadas las actitudes del profesorado hacia la EB, su satisfacción laboral, su autoeficacia y sus percepciones sobre los resultados de sus estudiantes por el carácter obligatorio de los programas de EB?

Nuestra segunda pregunta de investigación (PI2) pretende dilucidar las variables más relevantes de entre las incluidas en este estudio (actitudes hacia la EB, satisfacción laboral y opiniones sobre los resultados del alumnado) para clasificar al profesorado en centros con programa bilingüe obligatorio y optativo. Esto nos permitirá modelar cómo las variables comparadas para responder a la primera pregunta de investigación contribuyen a explicar la distribución del profesorado en ambos tipos de centros (es decir, cuáles de ellas son estadísticamente significativas y en qué medida contribuyen al modelo). Este modelo proporcionará información sobre qué variables de las incluidas en esta investigación definen mejor el perfil del profesorado de centros con programa bilingüe no obligatorio en comparación con los profesores que trabajan en centros con programa bilingüe obligatorio.

- **PI2.** ¿Qué variables de las incluidas en este estudio clasifican mejor al profesorado en función de si trabaja en centros con programa bilingüe obligatorio o no obligatorio?

Método

Diseño de la investigación

Para llevar a cabo esta investigación se utilizó un diseño de investigación ex-post-facto transversal. Este tipo de diseño no experimental se utiliza cuando los eventos ya habían ocurrido en el momento en que se realizó el estudio. En nuestro caso, el profesorado que participó en la investigación ya estaba trabajando en los centros de secundaria cuando se recogieron los datos. Según el tipo de centro en el que trabaja, el profesorado se

clasificó en dos grupos en función de si la EB es obligatoria o no para todo el alumnado de su centro.

Muestreo y participantes

Para seleccionar a las personas participantes en el estudio se realizó un muestreo por conveniencia basado en la accesibilidad de los centros y del profesorado. Un total de 32 centros educativos españoles (26 públicos y 6 concertados) de cuatro Comunidades Autónomas (Andalucía, Cantabria, Madrid y Principado de Asturias) se ofrecieron voluntarios para la recogida de datos. La muestra estuvo conformada por 209 docentes de educación secundaria que trabajan como profesorado de asignaturas de contenido en programas bilingües (59.8% hombres, 36.8% mujeres y 3.3% que prefirieron no clasificarse en ninguno de los dos grupos). El profesorado promedió 43.83 años de edad con una desviación estándar de 9.31. Su experiencia docente promedio fue de 14.82 años y habían participado en programas bilingües como profesorado de asignaturas de contenido durante 6.35 años en promedio. Del total, 73 (34.9%) trabajaban en un centro en el que la EB era obligatoria para todos los estudiantes mientras que el resto del profesorado de la muestra (136; 65.1%) trabajaban en un centro donde la EB era optativa.

Instrumentos y variables

Las actitudes del profesorado hacia la educación bilingüe

La medida de las actitudes del profesorado hacia la EB se realizó mediante una escala semántica propuesta por Gardner (1985). Este instrumento ha sido utilizado previamente en el contexto de la investigación sobre EB (ver, por ejemplo, Lasagabaster y Sierra, 2009) y consiste en presentar una serie de antónimos (innecesario/necesario, horrible/agradable, nada atractivo/attractivo, desagradable/agradable, insignificante/importante, inútil/útil, aburrido/interesante y relajante/estresante) destinados a caracterizar ambos extremos de las posibles actitudes del profesorado hacia la educación bilingüe. Para evitar la tendencia central en las

respuestas, se pidió a los participantes que expresaran sus respuestas en una escala tipo Likert de 6 puntos del 1 al 6. Por ejemplo, en cuanto a la necesidad, 1 y 6 significarían que la EB es totalmente innecesaria y totalmente necesaria, respectivamente.

La satisfacción laboral del profesorado

Este constructo se midió mediante un instrumento diseñado *ad hoc* para esta investigación. La escala constaba de cinco ítems, tales como “Estoy satisfecho con mi trabajo en el programa bilingüe” (ver Apéndice). Se utilizó una escala tipo Likert de 5 puntos para medir las percepciones de los participantes desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). La redacción de los ítems se basó en instrumentos previos (Macdonald y MacIntyre, 1997; Hessel et al., 2020). Este instrumento fue validado para la muestra de estudio. La validez se aseguró mediante un análisis factorial exploratorio (AFE) en el que se incluyeron los cinco ítems de la escala. El estadístico Kaiser-Meyer-Olking confirmó la adecuación muestral para este análisis ($KMO=.758$), y la correlación entre ítems fue lo suficientemente grande como para proceder con el AFE, $\chi^2 (10) = 194.44$, $p < 0.001$. Utilizando la regla de Kaiser-Guttman, solo se extrajo un factor, que representó el 58.8% de la varianza (ver las cargas factoriales en el Apéndice). Este análisis permitió definir la variable satisfacción laboral. El alfa de Cronbach de esta variable fue de .714, mostrando fiabilidad razonable (Cohen et al., 2011).

La autoeficacia del profesorado para la educación bilingüe

La medición de la autoeficacia del profesorado en relación con la EB se realizó mediante la escala propuesta por Vilkancienè et al. (2017) que consta de 10 ítems. Las respuestas de los participantes se recogieron mediante una escala tipo Likert de 5 puntos desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Para medir la autopercepción del profesorado sobre sus propias competencias para enseñar en un aula bilingüe, se emplearon ítems como “Soy capaz de identificar el contenido apropiado que se enseñará en mi clase AICLE” (todos los ítems del instrumento se recogen en el Apéndice). Para asegurar la validez de los

instrumentos se realizó un AFE. La prueba de Barlett ($\chi^2(45) = 823.04$, $p < .001$) y el estadístico KMO (0.788) confirmaron un grado adecuado de correlaciones de ítems y la idoneidad muestral para proceder con el análisis factorial. Utilizando la regla de Kaiser-Guttman, este análisis permitió extraer un único factor que explicó el 56.8% de la varianza (ver las cargas factoriales en el Apéndice). El análisis de fiabilidad arrojó un alfa de Cronbach de .877.

Las percepciones del profesorado sobre los resultados del estudiantado en el aula bilingüe

Las percepciones del profesorado sobre la competencia lingüística y los resultados de los estudiantes se midieron mediante una adaptación de la escala propuesta por Lancaster (2016) que consta de 10 ítems que se responden en una escala tipo Likert de 5 puntos desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). Para estudiar la validez del instrumento se realizó un AFE. El valor del estadístico KMO (.893) y la prueba de esfericidad ($\chi^2(45) = 1269.56$, $p < .001$) confirmaron el cumplimiento de las condiciones muestrales y de correlación para proceder con este análisis. El AFE arrojó una solución de 3 factores utilizando la regla de Kaiser-Guttman, que explicó el 76.12% de la varianza. Después de una rotación varimax, los tres factores se definieron como las percepciones de los profesores sobre (i) la competencia lingüística (4 ítems), (ii) las mejoras asociadas con el programa bilingüe (3 ítems) y (iii) la participación en el aula bilingüe (3 ítems), a la luz de los enunciados de los ítems asociados a cada factor (ver cargas factoriales en el Apéndice). La fiabilidad de las tres subescalas fue, respectivamente, de 0.894, 0.730 y 0.850.

Procedimiento

El proyecto de investigación fue aprobado por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) que garantiza el cumplimiento de todos los requisitos éticos de los proyectos en los que participan seres humanos. Se contactó con los centros escolares y el equipo de investigación explicó los objetivos de la

recogida de datos y cómo se iba a llevar a cabo. La recogida de datos se realizó a través de un cuestionario en línea. Este instrumento comprendía las cuatro escalas antes mencionadas: actitudes del profesorado hacia la educación bilingüe (8 ítems), satisfacción laboral del profesorado (5 ítems), autoeficacia del profesorado (10 ítems) y percepciones del profesorado sobre los resultados de los estudiantes en el aula bilingüe (10 ítems). Además, al principio de la encuesta se recopiló la información demográfica (edad, sexo, experiencia docente y experiencia docente en educación bilingüe) para caracterizar a los participantes. Se contactó con el profesorado de cada centro por correo electrónico para comunicarles el objetivo del proyecto de investigación, las instrucciones para realizar la encuesta y el enlace que necesitaban para completarla. Previamente se les solicitó su consentimiento informado y una respuesta sincera, recordándoles que el anonimato estaba garantizado.

Análisis estadístico

Primero, la validez de las escalas se evaluó mediante un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) utilizando la factorización del eje principal (Goretzko et al., 2021). Cuando se extrajo más de un factor, se utilizó una rotación varimax para facilitar la interpretación de los factores. La fiabilidad de cada escala se estimó mediante el alfa de Cronbach. Una vez definidas las variables latentes, se realizaron los análisis descriptivos e inferenciales mediante el software SPSS v.27 (Arbuckle, 2010). La prueba de Kolmogorov-Smirnov confirmó la no normalidad de las variables relacionadas con las actitudes. Sin embargo, los valores de asimetría y curtosis de estas variables arrojaron valores inferiores a 2 y 7, respectivamente. Por tanto, se considera que las distribuciones de las variables latentes se acercan a la normalidad (Mishra et al., 2019). Las medias de la muestra completa se compararon mediante un Análisis de la Varianza de Medidas Repetidas (RM-ANOVA). La prueba de Mauchly reveló que se violaba el supuesto de esfericidad ($\epsilon = 0.74$) ($\chi^2 = 207.71$, $p < .01$). En consecuencia, se presentan los resultados corregidos mediante el procedimiento de Greenhouse-Geisser. En el caso de la satisfacción laboral y la autoeficacia docente, las comparaciones grupales se realizaron mediante la prueba t de Student y el tamaño del efecto se estimó mediante el estadístico d de Cohen, siendo los valores umbral para su interpretación < 0.20 muy pequeño, $0.20\text{-}0.49$ pequeño, $0.50\text{-}0.79$ moderado, > 0.80 grande (López-Martín y

Ardura, 2023). Sin embargo, dadas las correlaciones entre las actitudes y las correlaciones entre las percepciones de los profesores sobre los resultados de sus estudiantes, se realizaron las comparaciones de medias en ambos conjuntos de variables utilizando un Análisis Multivariado de la Varianza factorial (MANOVA) acompañado de una estimación del tamaño del efecto utilizando el estadístico eta-cuadrado (η^2). Los valores de corte para su interpretación fueron > 0.01 muy pequeño, $0.01-0.05$ pequeño, $0.06-0.13$ moderado, > 0.14 grande (López-Martín y Ardura, 2023).

Para investigar qué variables, de las incluidas en esta investigación, clasifican mejor al profesorado de la muestra como profesores que trabajan en centros con programa bilingüe no obligatorio en comparación con los centros con programa bilingüe obligatorio, se llevó a cabo una regresión logística binaria secuencial por pasos. Esta técnica estadística permite contrastar modelos que pueden clasificar a los participantes en los niveles de una variable dicotómica (variable criterio) mediante la combinación lineal de una serie de variables (variables de clasificación). En esta investigación, la variable criterio fue el tipo de centro educativo en el que trabaja el profesorado que comprende dos niveles: centros con programa bilingüe obligatorio y centros con programa bilingüe no obligatorio. En nuestros análisis, las variables de clasificación se introdujeron en bloques, siendo el primer bloque las actitudes del profesorado hacia la EB, el segundo bloque las tres variables relacionadas con las percepciones del profesorado sobre los resultados de los estudiantes en el aula bilingüe y el tercer bloque la satisfacción laboral y la autoeficacia del profesorado. Este procedimiento secuencial permite comprobar si agregar un nuevo conjunto de variables mejora la capacidad de predicción del modelo estadístico. Para estudiar la significación estadística de los modelos se realizó una prueba de chi-cuadrado. Además, se calcularon el porcentaje de participantes bien clasificados por los modelos y el R^2 de Nagelkerke para evaluar la calidad de los modelos. La prueba de Hosmer y Lemeshow confirmó el ajuste de los datos al modelo. Todos los cálculos se realizaron con SPSS v.27 (Arbuckle, 2010).

Resultados

En la Tabla I, se muestran los valores medios y las desviaciones típicas de las actitudes del profesorado hacia la EB para el conjunto de la muestra y en función de si los participantes trabajan en un centro en el que la

EB es obligatoria para todos los estudiantes o no. La comparación de medias entre actitudes positivas para el total de la muestra se llevó a cabo utilizando un RM-ANOVA unidireccional. Se encontraron diferencias de medias estadísticamente significativas entre las actitudes ($F(4.57, 949.81) = 4.64$, $p < 0.01$, $\eta^2 = 0.02$). Las puntuaciones medias más altas entre todas las actitudes positivas se encontraron en la necesidad (4.91) y la utilidad (4.96) de la EB, siendo la diferencia entre estos dos valores medios no significativa. Las comparaciones *post hoc* también revelaron diferencias estadísticamente significativas entre la utilidad y la amabilidad de la BE (4.77), el agrado (4.74), la importancia (4.73) y el atractivo de la EB (4.71).

En cuanto a la comparación de las actitudes del profesorado en función de si la EB es obligatoria o no en los centros en los que trabajan (ver Tabla I), el MANOVA encontró diferencias medias significativas en todas las actitudes positivas ($V=0.16$, $F(6,203)=6.57$, $p <.001$, $\eta^2=0.16$) entre estos dos grupos de profesores. El ANOVA univariado de seguimiento permitió la comparación de cada actitud individual. Los mayores tamaños de efecto para esta comparación se encontraron en la agradabilidad con un efecto de gran tamaño, seguido de la amabilidad, el atractivo, la importancia, la utilidad y el interés, con tamaños de efecto de moderados a grandes. Por último, aunque se encontraron diferencias estadísticamente significativas en relación con la necesidad de la EB, esta diferencia particular presentó un tamaño del efecto pequeño ($\eta^2 =0.04$) (ver Tabla I).

TABLA I. Resultados descriptivos e inferenciales de las actitudes hacia la EB en función de los grupos que se comparan en la investigación

Actitudes	Total		Obligatorio		No obligatorio		P	η^2
	M	DE	M	DE	M	DE		
Necesaria	4.91	1.18	4.58	1.39	5.09	1.01	.003	0.04
Bonita	4.77	1.30	4.15	1,52	5.10	1.02	<.001	0.12
Atractiva	4.71	1.17	4.15	1.27	5.01	0.99	<.001	0.12
Agradable	4.74	1.26	4.07	1.42	5.03	0.97	<.001	0.15
Importante	4.73	1.25	4.18	1,52	5.03	0,96	<.001	0.11
Útil	4.96	1.23	4.42	1,54	5.25	0.91	<.001	0.10
Interesante	4.83	1.21	4.34	1.39	5.10	1.01	<.001	0.09
Estresante	3.85	1.17	4.04	1.01	3.75	1.24	.094	0.01

Fuente: Creación propia.

Como se muestra en la Tabla II, la prueba t de Student encontró que la satisfacción laboral del profesorado es significativamente mayor en el caso de aquellos que trabajan en un centro en el que los estudiantes pueden elegir voluntariamente si se unen al programa bilingüe o no ($t=4.55$, $p < 0.01$, $d = 0.60$). Del mismo modo, la autoeficacia del profesorado para enseñar en aulas bilingües es significativamente mayor en los centros en los que la EB no es obligatoria ($t=3.00$, $p=.03$, $d=0.50$). El efecto del tipo de centro educativo en la percepción del profesorado sobre los resultados de sus alumnos en relación con la EB se estudió mediante un MANOVA que encontró diferencias medias significativas en las mejoras percibidas, la implicación y la competencia lingüística de los estudiantes ($V=0.24$, $F(3.205)=20.99$, $p<.001$, $\eta^2=.24$) entre los dos grupos de profesores. El ANOVA univariado de seguimiento mostró diferencias medias estadísticamente significativas en los tres rasgos, con grandes tamaños de efecto (ver Tabla II).

TABLA II. Resultados descriptivos e inferenciales de las percepciones del profesorado sobre su satisfacción laboral, su propia competencia y los resultados de sus estudiantes

Variable	Total		Obligatorio		No obligatorio		P	Tamaño del efecto
	M	DE	M	DE	M	DE		
Satisfacción laboral	3.63	0.63	3.37	0.65	3.77	0.58	<.01	$d = 0.60$
Autoeficacia	3.87	0.51	3.73	0.53	3.95	0.49	.03	$d = 0.50$
Mejoras	3.61	0.66	3.35	0.68	3.76	0.61	<.01	$\eta^2 = 0.09$
Implicación	3.45	0.74	2,99	0.71	3.69	0.63	<.01	$\eta^2 = 0.20$
Competencia	3.36	0.76	2.91	0.68	3.60	0.69	<.01	$\eta^2 = 0.19$

Fuente: Creación propia.

El papel de las variables incluidas en esta investigación para clasificar al profesorado en función de si trabajan o no en un centro con programa bilingüe obligatorio o no obligatorio se estudió mediante un modelo de regresión logística secuencial. La Tabla III muestra los resultados de los dos modelos de regresión logística binomial estadísticamente significativos desarrollados en este estudio. En cada modelo se muestran los resultados de las pruebas de chi-cuadrado, el porcentaje de clasificación y el valor del R² de Nagelkerke junto con los coeficientes del modelo (B), los errores estándar (EE) y las razones de probabilidad (OR) para cada variable de clasificación.

El primer modelo significativo (Modelo I) se construyó utilizando las actitudes de los estudiantes como variables clasificadoras y agrupó adecuadamente al 71.3% del profesorado (R^2 Nagelkerke = 0.220). A su vez, en el segundo modelo (Modelo II), se incluyeron en los análisis las tres variables latentes relativas a las percepciones del profesorado sobre los resultados de los estudiantes. Este nuevo modelo aumenta el porcentaje de clasificación hasta el 82.3% y el R^2 de Nagelkerke hasta el .349. Finalmente, la inclusión de la satisfacción laboral y la autoeficacia de del profesorado no generó un modelo estadísticamente significativo.

Como se muestra en la Tabla III, el hecho de que la EB resulte agradable al docente fue la única variable clasificatoria significativa de trabajar en un centro con programa bilingüe no obligatorio entre todas las actitudes ($B=0.72$; $p<0.01$). Para un incremento de una unidad en esta variable, la probabilidad de ser un docente que trabaja en un centro con programa bilingüe no obligatorio se duplica ($OR=2.05$). Cuando se incluyeron en el análisis variables relacionadas con las percepciones de los profesores sobre los resultados de los estudiantes (Modelo II), se observaron efectos positivos de su participación ($B=0.87$; $p<0.01$; $OR=2.39$) y la competencia de los estudiantes ($B=0.65$; $p<.01$; $OR=1.92$). Así, a medida que aumenta el nivel de percepción del profesorado sobre la implicación y la competencia lingüística de los estudiantes, aumenta la probabilidad de que el modelo le clasifique como un docente que trabaja en un centro donde la EB no es obligatoria. Curiosamente, las percepciones del profesorado sobre las mejoras de los estudiantes no son variables de clasificación estadísticamente significativas del tipo de centro educativo en el que trabajan.

TABLA III. Resultados del modelo de regresión logística secuencial

Clasificación de variables	Modelo I ($\chi^2 = 32.70$, $p<.001$; 71.3%; $R^2 = .220$)			Modelo II ($\chi^2 = 61.00$, $p<.001$; 82.3%; $R^2 = .349$)		
	B	EE	OR	B	EE	OR
Constante	-2.71	0.67	0,07	-5.55	0.97	0.01
Agradable	0.72**	0.14	2.05	0.42**	0.15	1.52
Intervención	-	-	-	0.87**	0.33	2.39
Competencia	-	-	-	0.65*	0.29	1.92

NOTA: en esta tabla solo se incluyeron variables de clasificación significativas de cada bloque, B: coeficiente de regresión; EE: error estándar; OR: razón de probabilidades* $p < 0.05$; ** $p < .01$, Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Según Paran (2013), es necesario comprender los contextos en los que la EB tiene o no éxito. Como se ha indicado anteriormente, los centros de educación secundaria españoles pueden ofrecer a su alumnado programas bilingües de forma obligatoria u optativa dependiendo de la Comunidad Autónoma. El objetivo principal de la presente investigación fue estudiar el efecto de la obligatoriedad de la EB en los centros de educación secundaria españoles sobre las actitudes del profesorado de materias hacia la EB, la satisfacción laboral y las percepciones de los resultados de los estudiantes en los programas bilingües.

Nuestra primera pregunta de investigación (PI1) pretendía evaluar cómo el hecho de que la EB sea obligatoria en los centros educativos puede afectar a las actitudes del profesorado hacia la EB, a su satisfacción laboral y a sus percepciones sobre los resultados del alumnado. En general, las actitudes más positivas en la muestra del profesorado fueron la utilidad y la necesidad de la EB. Ambas actitudes están relacionadas con razones instrumentales para valorar la EB más que con actitudes como el interés intrínseco o el atractivo. Además, parece existir una correspondencia entre las actitudes del profesorado descubiertas en nuestro estudio y las actitudes de los estudiantes investigadas en un estudio anterior (Lasagabaster y Sierra, 2009). Cuando se compararon las actitudes del profesorado que trabaja en centros donde la EB es voluntaria con las actitudes de aquellos profesores que trabajan en centros donde la EB es obligatoria, nuestros resultados mostraron diferencias significativas en todas las actitudes positivas, con los tamaños del efecto más altos en agradabilidad, amabilidad, atractivo, importancia, utilidad e interés. Aunque los tamaños del efecto no varían mucho entre las diferentes actitudes, es interesante observar que los mayores tamaños del efecto se encontraron en aquellas relacionadas con el disfrute (agrado, atractivo y amabilidad). Aunque otros estudios deberían confirmarlo, este hecho podría estar relacionado con la mejor predisposición hacia el aprendizaje de los estudiantes que eligen voluntariamente la enseñanza bilingüe en comparación con aquellos que no lo hacen.

También se han observado diferencias en actitudes como la importancia, la utilidad y el interés de la EB a favor del profesorado que trabaja en centros con EB voluntaria. En este caso, los niveles actitudinales más bajos encontrados en centros educativos con EB obligatoria podrían estar relacionados con el hecho de que, como se muestra en este estudio,

las percepciones del profesorado sobre los resultados de los estudiantes son peores que las del profesorado de centros donde la EB es opcional. Curiosamente, el tamaño del efecto más bajo se localizó en la necesidad. Este resultado muestra que, independientemente del tipo de centro educativo, todos los profesores consideran que la EB es una necesidad para los estudiantes de hoy en día, y que las actitudes instrumentales se ven menos afectadas por el hecho de que la EB sea obligatoria.

Las percepciones del profesorado sobre el nivel de estrés en la EB no parecen estar relacionadas con el tipo de centro en el que trabajan. En la misma línea, la satisfacción laboral del profesorado es mayor en los centros donde la EB es voluntaria. Este rasgo se ha relacionado previamente con las emociones del profesorado (Pappa et al., 2017; Breeze y Azparren, 2021). Teniendo en cuenta nuestros resultados, la posibilidad de elegir si quieren incorporarse o no a la EB puede ser clave para entender las diferencias encontradas en la satisfacción laboral del profesorado. El hecho de que los estudiantes que optan por la EB de forma voluntaria puedan tener mejores competencias lingüísticas ayudaría a aliviar la ansiedad del profesorado (Pappa et al., 2017). Según nuestros resultados, el profesorado de programas bilingües voluntarios muestran una mayor autoeficacia que los que trabajan en centros donde la EB es obligatoria. Así, el hecho de tener estudiantes que eligen si se incorporan o no a la EB (autoselección) puede estar jugando un papel importante en la autopercepción del profesorado sobre su propia competencia para enseñar en programas bilingües. Dada la importancia de la AEP y la naturaleza desafiante de la EB, este hallazgo podría ser particularmente relevante para apoyar políticas que impulsen que la EB en los centros educativos españoles sea voluntaria. Es interesante señalar que estudios previos han sugerido que la AEP es un importante predictor de las competencias del profesorado para abordar la atención a la diversidad en otros contextos educativos (Yang et al., 2014), y que también podría desempeñar un papel relevante en los enfoques bilingües. Las percepciones del profesorado sobre los resultados de los estudiantes fueron más positivas en el caso de los que trabajan en un centro en el que la EB es voluntaria. En primer lugar, el profesorado parece percibir que su alumnado aprende más que los de los centros con programa bilingüe obligatorio, con un tamaño del efecto moderado. La misma tendencia se observó en las percepciones que tienen los profesores de la competencia lingüística de su alumnado en el aula; en ambos casos se observaron

tamaños del efecto grandes. En cuanto a la competencia lingüística de los estudiantes, es evidente que la autoselección puede desempeñar un papel importante, ya que los estudiantes que no se sientan preparados en cuanto a sus conocimientos lingüísticos optarían por no matricularse en el programa bilingüe. Curiosamente, las percepciones del profesorado sobre la participación de los estudiantes también fueron mayores en los centros donde el programa bilingüe es voluntario. El hecho de que el alumnado tenga la oportunidad de elegir puede permitir una selección específica de estudiantes motivados y con ganas de aprender. Esta podría ser una posible explicación, que merece una investigación más profunda, de las diferencias encontradas en las actitudes y percepciones del profesorado en función del carácter obligatorio/no obligatorio de la EB en el centro educativo en el que trabajan.

Nuestra segunda pregunta de investigación (PI2) estaba orientada a descubrir qué variables de entre las incluidas en este estudio (actitudes del profesorado hacia la EB, su satisfacción laboral, su autoeficacia y sus percepciones sobre los resultados de los estudiantes en la EB) clasifican mejor si el profesor trabaja en un centro con programa bilingüe obligatorio o no obligatorio. A pesar de las diferencias estadísticas observadas en casi todas las variables incluidas en esta investigación, sólo tres resultaron ser variables clasificadoras significativas del tipo de centro educativo en el que trabaja el profesorado. Entre las actitudes hacia la EB, sólo la agradabilidad aumenta la probabilidad de enseñar en un centro donde la EB es voluntaria. Curiosamente, este resultado contrasta con los análisis de diferencia de medias que arrojaron los mayores efectos de tamaño en las actitudes instrumentales.

Como cabía esperar, la percepción del profesorado sobre la competencia lingüística de los estudiantes es una variable clasificatoria importante del tipo de centro educativo. Este hallazgo podría estar relacionado con la ya mencionada autoselección del estudiantado ya que, en un centro en el que la EB es obligatoria, todos los estudiantes acabarán en las aulas bilingües a pesar de su dominio del idioma, mientras que en los centros en los que el programa bilingüe es voluntario, es probable que los estudiantes con un bajo nivel en la segunda lengua se queden en un aula no bilingüe. Por último, es interesante señalar que las percepciones del profesorado sobre la participación de los estudiantes en el aula bilingüe son más positivas en los centros en los que la incorporación al programa bilingüe no es obligatoria. Como han demostrado estudios

anteriores, la implicación de los estudiantes es clave en relación con el rendimiento, el esfuerzo, la iniciativa en el aprendizaje y el interés (Groccia, 2018). Teniendo en cuenta que todos estos rasgos son clave en la educación centrada en el alumno, los centros educativos en los que la EB es voluntaria para los estudiantes parecen estar en mejor posición para ayudar a los alumnos a alcanzar sus objetivos de aprendizaje y potenciar su motivación por aprender.

En conjunto, nuestro estudio reveló que las actitudes del profesorado de asignaturas de contenido hacia la EB, su satisfacción laboral, su autoeficacia y sus percepciones sobre los resultados del estudiantado son mejores en el caso de aquellos que trabajan en centros donde la EB es voluntaria para los estudiantes, en comparación con del profesorado que trabaja en centros donde la EB es obligatoria. Curiosamente, nuestros modelos de regresión logística binaria señalaron que, entre todas las variables incluidas en esta investigación, solo la agradabilidad hacia la EB y las percepciones del profesorado sobre los resultados del estudiantado en EB eran clave para clasificar a los profesores en un tipo u otro de centro educativo. A la luz de nuestros resultados, debería abrirse un debate a nivel normativo ya que las decisiones que se tomen sobre el carácter voluntario/obligatorio de la EB en los centros educativos tienen implicaciones. Por ejemplo, la atención a la diversidad podría verse muy afectada por este tipo de decisiones. Las administraciones deberían debatir con la comunidad educativa si es más conveniente implantar la EB de forma selectiva y si la participación en programas bilingües debe ser una elección de las familias o no.

Limitaciones e investigación prospectiva

Los resultados mostrados en este estudio presentan varias limitaciones que deben tenerse en cuenta para comprender nuestros hallazgos. En primer lugar, como se utilizó un diseño de investigación ex- -post-facto, no es factible establecer relaciones causales. De ser posible, deberían realizarse más estudios con diseños experimentales. En segundo lugar, en esta investigación solo se utilizaron datos aportados autodeclarados. En consecuencia, la deseabilidad social podría ser una posible fuente de sesgo y sería conveniente realizar estudios de replicación para respaldar nuestros hallazgos. En tercer lugar, sería útil realizar estudios

futuros que utilicen enfoques de métodos mixtos para conocer más a fondo las opiniones del profesorado sobre el problema analizado en esta investigación. Por último, deberían emprenderse futuros estudios para añadir a este debate las opiniones de otros agentes implicados, como los estudiantes, las familias o los equipos directivos de los centros educativos, sobre el impacto de la obligatoriedad de la EB.

Financiación

Esta investigación fue apoyada por la Unión Europea bajo la subvención 2020-1-ES01-KA201-081917. Los autores desean agradecer a todos los centros y a los participantes implicados en la recopilación de datos.

Referencias Bibliográficas

- Arbuckle, J. L. (2010). *SPSS (version 27.0)* [Computer programme]. IBM.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Blazar, D., y Kraft, M. A. (2017). Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39, 146–170. <https://doi.org/10.3102/0162373716670260>
- Botes, E., Dewaele, J. M., y Greiff S. (2020). The Foreign Language Classroom Anxiety Scale and Academic Achievement: An Overview of the Prevailing Literature and a Meta-Analysis. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 2(1), 26–56. <https://doi.org/10.52598/jpll/2/1/3>
- Breeze, R., y Azparren, M. P. (2021). Understanding change in practice: Identity and emotions in teacher training for content and language integrated learning (CLIL). *International Journal of Language Studies*, 15(3), 25-44.
- Brevik, M., y Moe, E. (2012). Effects of CLIL teaching on language outcomes. *Collaboration in language testing and assessment*, 26, 213-227.
- Bruton, A. (2011a). Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? A reply to Lorenzo, Casal and Moore (2010). *Applied Linguistics*, 32(2), 236-241. <https://doi.org/10.1093/applin/amr007>

- Bruton, A. (2011b). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39, 523-532. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.002>
- Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the reasons why... and why not. *System*, 41, 587-597. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.07.001>
- Bruton, A. (2015). Details matter in the whole picture. More than a reply to J. Hüttner and U. Smit (2014). *System*, 53, 119-128. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.07.005>
- Cammarata, L., y Tedick, D. (2012). Balancing content and language in instruction: The experience of immersion teachers. *Modern Language Journal*, 96, 251-269. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01330.x>
- Chacón, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257-272. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.001>
- Cohen L., Manion L., y Morrison K. (2011). *Research Methods in Education* (7th ed.). Routledge.
- Doiz, A., y Lasagabaster, D. (2017). Management teams and teaching staff: do they share the same beliefs about obligatory CLIL programmes and the use of the L1? *Language and Education*, 31(2), 93-109. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1290102>
- Dragojevic, M. (2016). Language Attitudes. In H. Giles, and J. Harwood (Eds.), *The Oxford Encyclopedia of Intergroup Communication* (Vol. 1) (pp. 263-278). Oxford University Press.
- Gao, Y. (2022). An Investigation into the Role of English as a Foreign Language Teachers' Self-Efficacy in Their Organizational Commitment. *Frontiers in Psychology*, 13, 894333. doi: 10.3389/fpsyg.2022.894333
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning*. Arnold.
- Garrett, P., Coupland, N., y A. Williams. (2003). *Investigating Language Attitudes Social Meanings of Dialect, Ethnicity and Performance*. University of Wales Press.
- Ghonsooly, B., y Ghanizadeh, A. (2013). Self-efficacy and self-regulation and their relationship: a study of Iranian EFL teachers. *The Language Learning Journal*, 41(1), 68-84. <https://doi.org/10.1080/09571736.2011.625096>
- Gisbert, X., Martínez de Lis González, M. J., González Guillorme, J. M., López Serrano, C. J., Moncalián López, E., y Cordero Muñoz, J. (2022).

- La enseñanza bilingüe en España. Datos para el análisis.* Asociación de Enseñanza Bilingüe. Retrieved from www.ebspain.es
- Goretzko, D., Pham, T. T. H., y Bühner, M. (2021). Exploratory factor analysis: Current use, methodological developments and recommendations for good practice. *Current Psychology*, 40(7), 3510-3521.
- Gortazar, L., y Taberner, P. A. (2020). La Incidencia del Programa Bilingüe en la Segregación Escolar por Origen Socioeconómico en la Comunidad Autónoma de Madrid: Evidencia a partir de PISA. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 219-239. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.009>
- Graham, K. M., Choi, Y., Davoodi, A., Razmeh, S., y Dixon, L. Q. (2018). Language and Content Outcomes of CLIL and EMI: A Systematic Review. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 11(1), 19-37. <http://doi.org/10.5294/laclil.2018.11.1.2>
- Groccia, J. E. (2018). What is student engagement? *New Directions for Teaching and Learning*, 2018(154), 11-20. <https://doi.org/10.1002/tl.20287>
- Hessel, G., Talbot, K. R., Gruber, M. T., y Mercer, S. (2020). The well-being and job satisfaction of secondary CLIL and tertiary EMI teachers in Austria. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 2(2), 73-91. <https://doi.org/10.52598/jpll/2/2/6>
- Hoang, T. (2018). Teacher Self-Efficacy Research in English as a Foreign Language Contexts: A Systematic Review. *Journal of Asia TEFL*, 15(4), 976-990. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.4.6.976>
- Hofstadler, N., Babic, S., Lämmerer, A., Mercer, S., y Oberdorfer, P. (2020). The ecology of CLIL teachers in Austria – an ecological perspective on CLIL teachers' wellbeing. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(3), 218-232. <https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1739050>
- Hunt, M. (2011). Learners' perceptions of their experiences of learning subject content through a foreign language. *Journal of Educational Review*, 63(3), 364-378.
- Instrucción 21/2022, de 21 de Julio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, sobre la Organización y Funcionamiento de la Enseñanza Bilingüe en los centros andaluces para el curso 2022/2023.
- Iwaniec, J., y Halbach, A. (2021). Teachers' views on their methodology and their profiles: in search of the possible reasons for the levelling effect of CLIL. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1946548>

- Karimi, M. N., Abdullahi, K., y Khales Haghighi, J. (2016). English as a foreign language teachers' self-efficacy as a determinant of correspondence between their professed orientations toward reading and their reading instructional practices. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(3), 155-170. <https://doi.org/10.1080/17501229.2014.920847>
- Klassen, R. M., y Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114-129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Lacasa, J. M., Gisbert, X., y Vinuesa, V. (2021). *La enseñanza bilingüe en España y sus efectos en los resultados académicos. Una aproximación desde PISA 2018. El caso de la Comunidad de Madrid*. Asociación de Enseñanza Bilingüe/Dyckinson S.L.
- Lancaster, N. K. (2016). Stakeholder perspectives on CLIL in a monolingual context. *English Language Teaching*, 9(2), 148-177.
- Lasagabaster, D., y Sierra, J. M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 4-17.
- Lazarević, N. (2022). CLIL teachers' reflections and attitudes: surviving at the deep end. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(2), 571-584.
- Li, C., y Wei, L. (2022a) Language attitudes: construct, measurement, and associations with language achievements. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-26. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2137516>
- Li, C., y Wei, L. (2022b). Anxiety, Enjoyment, and Boredom in Language Learning Amongst Junior Secondary Students in Rural China: How do They Contribute to L2 Achievement? *Studies in Second Language Acquisition*, 1-16. <https://doi.org/10.1017/S0272263122000031>
- López-Martín, E., y Ardura, D. (2023). The effect size in scientific publication. *Educación XXI*, 26(1), 9-17. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36276>
- Lorenzo, F., Casal, S., y Moore, P. (2010). The effects of content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418-442. <https://doi.org/10.1093/applin/amp041>

- Macdonald, S., y MacIntyre, P. (1997). The generic job satisfaction scale: Scale development and its correlates. *Employee Assistance Quarterly*, 13(2), 1-16. https://doi.org/10.1300/J022v13n02_01
- Mehisto, P., y Aser, H. (2007). Stakeholder perspectives: CLIL programme management in Estonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10(5): 683-701. <https://doi.org/10.2167/beb466.0>
- Merisuo-Storm, T. (2006). Development of boys' and girls' literacy skills and learning attitudes. In Björklund, S., Mård- Miettinen, K., Bergström, M. y Södergård, M. (Eds.), In *Exploring Dual-Focussed Education. Integrating Language and Content for Individual and Societal Needs*. (pp.176-188). Centre for Immersion and Multilingualism. University of Vaasa.
- Mishra, P., Pandey, C. M., Singh, U., Gupta, A., Sahu, C., y Keshri, A. (2019). Descriptive statistics and normality tests for statistical data. *Annals of Cardiac Anaesthesia*, 22(1), 67-72. doi: 10.4103/aca.ACA_157_18
- Oxford, R. L. (2001). Language learning strategies. In Carter, R. y Nunan, D. (Eds.), *Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 166-172). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667206.025>
- Pappa, S., Moate, J., Ruohotie-Lyhty, M., y Eteläpelto, A. (2017). CLIL teachers in Finland: The role of emotions in professional identity negotiation. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 11(4), 79-99. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201711144252>
- Paran, A. (2013). Content and Language Integrated Learning: Panacea or policy borrowing myth? *Applied Linguistics Review*, 4(2), 317-342.
- Pérez Cañado, M. L. (2018). CLIL and educational level: A longitudinal study on the impact of CLIL on language outcomes. *Porta Linguarum*, 29, 51-70.
- 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>
- Rubio-Alcalá, F. D., Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D., López-Lechuga, R., Barrios, E., y Pavón-Vázquez, V. (2019). A systematic review on evidences supporting quality indicators of bilingual, plurilingual and multilingual programs in higher education. *Educational Research Review*, 27, 191-204. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.03.003>

- San Isidro, X. (2018). Innovations and challenges in CLIL implementation in Europe. *Theory Into Practice*, 57(3), 185-195. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1484038>
- Senra Silva, I. (2021). A study on CLIL secondary school teachers in Spain: Views, concerns and needs. *Complutense Journal of English Studies*, 29, 49-68. <https://doi.org/10.5209/cjes.76068>
- Trang, B. L. D., y Nga, T. T. T. (2015). CLIL in Primary English Lessons: Teachers' Perspectives. *Language Education in Asia*, 6(2), 90-106. https://doi.org/10.5746/LEiA/15/V6/I2/A2/Bui_Truong
- Vázquez, P., y Ellison, M. (2013). Examining teacher roles and competences in content and language integrated learning (CLIL). *Linguarum Arena*, 4, 65-78.
- Vilkancienė, L., y Rozgienė, I. (2017). CLIL teacher competences and attitudes. *Sustainable Multilingualism*, 11, 196-218. <https://doi.org/10.1515/sm-2017-0019>
- Yang, J. (2021). The predictive role of Chinese EFL teachers' individual self-efficacy and collective efficacy in their work engagement. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752041>
- Yang, E., Anderson, K. L., y Burke, B. (2014). The impact of service-learning on teacher candidates' self-efficacy in teaching STEM content to diverse learners. *International Journal of Research on Service Learning in Teacher Education*, 2, 1-46.
- Zehir Topkaya, E., y Yavuz, A. (2011). Democratic values and teacher self-efficacy perceptions: A case of pre-service English language teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 31-48. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n8.1>

Información de contacto: Inmaculada Senra-Silva, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Filología. Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas. Paseo de la Senda del Rey, 7. D 529. 28040, Madrid (España). E-mail: isenra@flog.uned.es

Apéndice

Ítems de cada escala y cargas factoriales del AFE

A. Escala de satisfacción laboral

ÍTEM	Cargas
Trabajar en el programa bilingüe ha mejorado mi progresión académica y profesional.	.809
Mis esfuerzos en el programa bilingüe han sido reconocidos por mi centro.	.770
Estoy satisfecho con mi trabajo en el programa bilingüe.	.738
Enseñar asignaturas utilizando la lengua extranjera genera papeleo adicional y no proporciona resultados académicos positivos (inversa).	.556
Trabajar en las aulas del programa bilingüe presenta beneficios en las condiciones laborales.	.504

B. Autoeficacia del profesorado para la educación bilingüe

ÍTEM	Cargas
Puedo ayudar a los estudiantes a desarrollar su capacidad de aprendizaje.	.798
Puedo utilizar estrategias para apoyar el aprendizaje de idiomas en mis clases de contenido.	.783
Soy capaz de diseñar materiales de enseñanza/aprendizaje apropiados desde un punto de vista cognitivo y lingüístico.	.769
Soy capaz de articular necesidades y objetivos de evaluación específicos de AICLE y desarrollar e implementar herramientas de evaluación relacionadas.	.693
Puedo trabajar con los alumnos para identificar conjuntamente sus necesidades en AICLE.	.691
Soy capaz de crear un entorno de aprendizaje seguro, auténtico y significativo para mi alumnado (por ejemplo, trabajo en grupo, trabajo en parejas, etc.).	.665
Puedo utilizar un lenguaje de complejidad adecuada para garantizar que mi clase de AICLE se desarrolle sin problemas.	.644
Soy capaz de fomentar la cooperación con colegas y tengo un repertorio de estrategias y habilidades de cooperación.	.624
Soy capaz de planificar clases integradas de contenido y lengua dentro del contexto de un plan de estudios general.	.617
Soy capaz de identificar el contenido apropiado que se enseñará en mi clase AICLE.	.610

C. Percepciones del profesorado sobre los resultados de los estudiantes en el aula bilingüe

ÍTEM	Cargas factoriales		
	Competencia	Implicación	Mejoras
Mi alumnado tiene habilidades adecuadas de lectura y escritura en el idioma extranjero.	.879		
Mi alumnado tiene una adecuada conciencia lingüística y reflexionan sobre la lengua extranjera.	.837		
Mi alumnado tiene habilidades adecuadas para escuchar y hablar en el idioma extranjero.	.769		
Mi alumnado tiene conocimientos adecuados de los aspectos socioculturales y la conciencia intercultural en la lengua extranjera.	.716		
Mi alumnado es participativos dentro del aula AICLE.		.873	
Mi alumnado está entusiasmado dentro del aula AICLE.		.796	
Mi alumnado tiene confianza para participar en el aula AICLE.		.592	
La lengua extranjera de mi alumnado ha mejorado gracias a mi trabajo en el aula AICLE.			.834
El conocimiento del contenido de las materias impartidas en lengua extranjera por parte de mi alumnado ha mejorado gracias a su participación en el aula AICLE.			.728
La comprensión de mi alumnado sobre cómo funciona el lenguaje ha mejorado gracias a su participación en el aula AICLE.			.554