



TESIS DOCTORAL

ANÁLISIS DE PROGRAMAS EDUCATIVOS BILINGÜES UNIVERSITARIOS: ENSEÑANZA EN LENGUA EXTRANJERA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

Cristina Manchado Nieto

Programa de Doctorado R010 en Innovación en Formación del Profesorado. Asesoramiento, Análisis de la Práctica Educativa y TIC en Educación por la Universidad de Extremadura.

Conformidad de la directora y la codirectora:

Prof. Dra. Gemma Delicado Puerto

Prof. Dra. Laura Alonso Díaz

Esta tesis cuenta con la autorización de la directora y la codirectora de la misma y de la Comisión Académica del programa. Dichas autorizaciones constan en el Servicio de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Extremadura.

Derechos de autoría de la obra



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Esta obra tiene derechos reservados, por lo que el acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización deben respetar los derechos de autoría. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el Artículo 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la autora.

En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara la atribución de la obra, citando el título de la tesis doctoral junto con los nombres y apellidos de las personas responsables de su autoría. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines comerciales. Tampoco se permite la modificación de la obra. Esta reserva de derechos afecta a todo el contenido de la tesis doctoral.

Igualmente, en lo que se refiere a las publicaciones en revistas científicas que esta tesis doctoral adjunta, se deberá respetar en todo momento la normativa de las editoriales y, siempre que se aluda al trabajo, se acompañará de la correspondiente citación del mismo con todos los datos para su correcta localización (autoría, año, título, ubicación, volumen, número, páginas y DOI o enlace web de consulta).

A la niña que fui.

A todo lo que construye mi identidad. A mis aciertos y mis errores. A la salud física y mental de los doctorandos. A mi Extremadura. A mis abuelos, que se alegran por mí aunque no entiendan lo que hago. A Félix, Eduardo y Felipe, a quienes echamos de menos y les habría gustado vivir esto.

A Vicenta, Domingo y Mario: mi equipo. Porque algo así no llega con la tremenda felicidad que lo he vivido si no es por los cimientos de esta familia.

Agradecimientos

Este documento representa un cambio de etapa en mi vida y, afortunadamente, he recorrido este camino muy bien acompañada. Hacer una Tesis Doctoral no es solamente escribir un documento, sino embarcarse en un programa de Doctorado, lo cual implica sumergirse en un auténtico reto académico y, en mi caso, también laboral pero, sobre todo, personal. Sin embargo, aunque una labor así lleva infinitas horas de trabajo en solitario, es, indudablemente, un trabajo que involucra a muchas personas a nivel técnico, burocrático, experiencial y emocional. Esta tesis, aparte de ser una investigación sobre un tema que me apasiona, así como de ser la consecuencia de un sentimiento personal y vocacional, también es el motivo por el que confluyen muchas historias de vida. A las personas que han compartido este trocito de vida conmigo les he agradecido siempre su tiempo y su cariño, pero esta vez dejo constancia por escrito de mi profundo agradecimiento hacia ellas.

Agradezco a mis directoras, Gemma Delicado y Laura Alonso, el acogimiento en las actividades relacionadas con la educación bilingüe, así como su ayuda constante en las cuestiones técnicas y burocráticas. Estoy orgullosa y agradecida de que aportemos esta investigación a la comunidad educativa. A mis directoras les agradezco también su compromiso, al igual que su empeño en hacer universidad, dentro y fuera de ella, empleando la proactividad, la comunicación, la unión, la colaboración y el compañerismo. Ha sido una suerte y un placer haber aprendido tanto de ellas y con ellas.

Agradezco a mi segunda casa (o primera, según se vea), la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura, el haberme permitido formar parte de esta familia profesional y, ahora también, personal. Gracias al Grupo de Innovación Docente BilingüeEx; al grupo de investigación EduTransforma-T; al café investigador, al Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, las Lenguas y la Literatura; al Personal de Administración y Servicios; a la Universidad de Bergen; a la Universidad de Évora; a las personas que han accedido amablemente a participar en los grupos de discusión y en las entrevistas en profundidad; al profesorado; y, por supuesto, al alumnado.

Agradezco a las personas y situaciones que han dejado su poso en mí a lo largo de mi vida académica y laboral. Espero que la esencia de todo ese aprendizaje se vea reflejada en este trabajo. En particular, doy las gracias a mi paso por comercio internacional, donde tanto aprendí, y a tres de mis maestras de Educación Primaria: Doña Paquita, Ana María y Concha, a las que casi les borré el nombre durante mi infancia, por creer en mí y educar en disciplina, en valores y en autonomía.

Agradezco a mis compañeros y amigos el haber compartido conmigo tantos momentos de todos los colores, casi siempre regados por mucho café y por las mejores cosechas de cebada y uva. Por las anécdotas, las confidencias, las charlas, el acompañamiento, las risas... Gracias a todos y cada uno de ellos por haberme hecho disfrutar tanto. Gracias especialmente a Juanjo, Félix, Laura, Yolanda, Mark, Domingo, Ana, Carolina, Flor, Cassandra, David, Lizbeth, Gloria y Aída por haber contribuido a esta tesis de una manera u otra.

Gracias mi familia; mi luz, mi inspiración, mi apoyo, por quererme libre, por acompañarme y por hacer que me cuestione las cosas. A mi hermano Mario, por sacarme de los atolladeros más absurdos, por ser mi confidente y por darme siempre la mano para caminar juntos. A mis padres, Domingo y Vicenta, por dedicarme todo su tiempo y por haber vivido esta experiencia con una ilusión plena. A mi padre, por servirme de ejemplo de profesionalidad en el trabajo, de sensatez en las circunstancias de la vida, y de nobleza en el corazón. A mi madre, por su personalidad singular e impredecible, por su fortaleza, perseverancia y sabiduría, por su alegría y por su locura; ella es mi verdadera Ciencia. Gracias a los tres, siempre.

A todos, os quiero y os admiro a diario. GRACIAS.

Resumen

En el marco de una sociedad global en la que las lenguas extranjeras ya no solamente se aprenden como un fin en sí mismo, sino como vehículo para el aprendizaje de otros contenidos, surge la creación del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura. Esta investigación analiza el proceso de creación de este programa, así como de programas educativos universitarios similares a nivel nacional e internacional. Para alcanzar este propósito, se han diseñado dos estudios de corte cualitativo. En el primer estudio se realiza un análisis documental de 64 documentos que el programa bilingüe de la Universidad de Extremadura ha generado desde su diseño hasta su desarrollo en la actualidad. En el segundo estudio se realiza un análisis de contenido de las experiencias de 25 personas que forman o han formado parte del proceso de creación de un programa educativo bilingüe universitario. Estos datos se han recolectado a través de 4 grupos de discusión, conformados por un total de 15 personas, y 10 entrevistas en profundidad, donde han participado 10 personas expertas en el campo de estudio, de las cuales 6 procedentes de universidades españolas y 4 de universidades internacionales. Los resultados obtenidos ponen de relieve las etapas de la construcción de un programa educativo bilingüe universitario (diseño, implantación y desarrollo), las necesidades que un programa de estas características suscita, las claves para su mantenimiento, los agentes implicados en todo el proceso y sus debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades. Finalmente, se presentan unas líneas de actuación para la creación de un programa educativo bilingüe universitario.

Palabras clave

Programa de Educación [15], Educación Bilingüe [3894], Lengua Extranjera [3937], Universidad [1061].

Abstract

The bilingual program for the primary education degree of the University of Extremadura arises within the framework of a global society in which people not only learn foreign languages as an end in itself but also as a vehicle to learn other contents. This research analyses the creation process of that program, as well as other similar university programs at a national (Spanish) and international levels. In order to reach this purpose, two studies of a qualitative nature have been designed. In the first study, a documentary analysis has been performed, whereby data has been collected from the 64 documents generated by the bilingual program of the University of Extremadura from its design to its current development. In the second study, a content analysis has been conducted thanks to the 25 experiences from people that take part or once took part of a bilingual university program creation process. Data has been gathered by means of 4 focus groups, composed of 15 people in total, and 10 in-depth interviews, where 10 experts of the area of study participated, 6 of them coming from national Spanish universities and 4 coming from abroad international universities. Results obtained spotlight the three stages for building a university teaching bilingual program (design, implementation and development), also the needs that a program of this kind needs, the key aspects for its maintenance, the actors involved in the whole process, and its weaknesses, threats, strengths, and opportunities. Finally, this work displays the action lines for the creation of a university teaching bilingual program.

Keywords

Educational Programme [15], Bilingual Education [3894], Foreign Language [3937], University [1061].

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	23
1. ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	25
2. ESTRUCTURA DE LA TESIS DOCTORAL	30
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	33
1. BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN BILINGÜE	35
1.1. Concepto de bilingüismo.....	35
1.1.1. Origen y taxonomía del bilingüismo.....	40
1.1.2. La competencia comunicativa	47
1.2. Concepto de educación bilingüe	55
1.2.1. Debate en torno a los conceptos de bilingüismo y cognición	58
1.2.2. La comunidad educativa bilingüe	63
2. ENSEÑANZA EN LENGUA EXTRANJERA PARA LA EDUCACIÓN BILINGÜE	68
2.1. Enfoques y métodos para la didáctica de/en lenguas extranjeras.....	71
2.1.1. English as a Medium of Instruction (EMI)	79
2.1.2. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)	82
3. LOS PROGRAMAS BILINGÜES EN ESPAÑA Y EXTREMADURA	87
3.1. Principales pautas legislativas en España.....	87
3.2. Expectativas de la educación bilingüe: interés, rechazo y realidad.....	90
3.3. Centros y secciones bilingües en la Comunidad Autónoma de Extremadura	94
4. LOS PROGRAMAS BILINGÜES UNIVERSITARIOS	98
4.1. Implantación de programas bilingües en las universidades	99
4.2. El programa bilingüe en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura	102
4.3. Colaboración entre la Universidad de Extremadura y otras instituciones.....	108
4.3.1. El programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura en colaboración con los docentes extremeños	110
4.3.2. La formación permanente del profesorado universitario a través de los Proyectos de Innovación Docente	112
4.3.3. Colaboración entre instituciones extremeñas para la formación bilingüe: Docentes que asesoran	113
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	119
1. PLANTEAMIENTO Y FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	121
1.1. Planteamiento del problema y preguntas de investigación.....	121
1.1.1. Preguntas de investigación.....	122
1.2. Objetivos de la investigación	125
2. ENFOQUE METODOLÓGICO	127
2.1. Marco contextual de la investigación.....	128
2.2. Enfoque metodológico de la investigación: el paradigma cualitativo e interpretativo	129
2.3. Metodología cualitativa: la teoría fundamentada	133

2.4. Rigor científico y calidad de la investigación	141
2.5. Técnicas de la investigación.....	145
2.5.1. Análisis documental.....	145
2.5.2. Grupo de discusión.....	146
2.5.3. Entrevista en profundidad	148
4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	149
4.1. Fuentes de la investigación: documentación y participantes.....	153
4.2. Análisis de datos	154
4.3. Ética de la investigación.....	155
CAPÍTULO 3. PRIMER ESTUDIO	157
1. JUSTIFICACIÓN	159
2. OBJETIVOS.....	161
3. METODOLOGÍA: ANÁLISIS DOCUMENTAL	162
3.1. Selección y clasificación documental.....	162
3.2. Descripción de los documentos.....	167
3.3. Calidad del primer estudio	179
3.4. Análisis del primer estudio: Codificación y categorización.....	180
3.4.1. Codificación abierta para el análisis documental	181
3.4.2. Codificación axial para el análisis documental	184
3.4.3. Codificación selectiva para el análisis documental.....	186
4. RESULTADOS.....	195
5. DISCUSIÓN	232
CAPÍTULO 4. SEGUNDO ESTUDIO	237
1. JUSTIFICACIÓN	239
2. OBJETIVOS.....	241
3. METODOLOGÍA	242
3.1. Técnicas de recogida de datos: grupos de discusión y entrevistas en profundidad	243
3.2. Selección de los participantes	243
3.2.1. Participantes de los grupos de discusión	246
3.2.2. Participantes de las entrevistas en profundidad.....	248
3.3. Diseño del instrumento.....	252
3.4. Procedimiento para el análisis de datos.....	256
3.5. Calidad del segundo estudio.....	259
3.6. Análisis del segundo estudio: Codificación y categorización	259
3.6.1. Codificación abierta para grupos de discusión y entrevistas en profundidad.....	262
3.6.2. Codificación axial para grupos de discusión y entrevistas en profundidad.....	265
3.6.3. Codificación selectiva para grupos de discusión y entrevistas en profundidad ...	268
4. RESULTADOS.....	277
4.1. Resultados del análisis frecuencial.....	277
4.2. Resultados y referencias destacadas por fases	283
4.2.1. Diseño	283

4.2.2. Implantación.....	296
4.2.3. Desarrollo.....	310
4.3. Resultados: Relación de conceptos	322
4.4. Resultados: DAFO	326
5. DISCUSIÓN	331
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONS [CONCLUSIONES], LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS	337
1. CONCLUSIONS.....	339
2. CONCLUSIONES.....	351
3. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	365
BIBLIOGRAFÍA Y APÉNDICE	367
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	369
APÉNDICE	395
1. Acceso a los documentos del análisis documental (primer estudio)	395
2. Transcripciones de los grupos de discusión (segundo estudio).....	396
Anexo 01. Grupo de discusión 1	396
Anexo 02. Grupo de discusión 2.....	412
Anexo 03. Grupo de discusión 3.....	423
Anexo 04. Grupo de discusión 4.....	438
3. Transcripciones de las entrevistas en profundidad (segundo estudio)	458
Anexo 05. Entrevista en profundidad nacional 1	458
Anexo 06. Entrevista en profundidad nacional 2	463
Anexo 07. Entrevista en profundidad nacional 3	474
Anexo 08. Entrevista en profundidad nacional 4	481
Anexo 09. Entrevista en profundidad internacional 1	487
Anexo 10. Entrevista en profundidad internacional 2.....	496
Anexo 11. Entrevista en profundidad internacional 3.....	504
Anexo 12. Entrevista en profundidad internacional 4.....	514
4. Otros anexos.....	522
Anexo 13. Hoja de consentimiento original (en español)	522
Anexo 14. Hoja de consentimiento original (en inglés).....	523
Anexo 15. Siglas y acrónimos destacados.	524

Índice de figuras

Figura 01. Estructura de la Tesis Doctoral.....	32
Figura 02. Grado y función de la lengua en un hablante bilingüe.	40
Figura 03. Competencia comunicativa y competencia lingüística.....	51
Figura 04. Competencia comunicativa.	52
Figura 05. Evolución del número de Secciones Bilingües en Extremadura (2004-2017).	96
Figura 06. Estadísticas de estudiantes matriculados en el GEP.....	106
Figura 07. Estadísticas del GEP, programa bilingüe, desde 2015-2016 hasta 2021-2022.....	107
Figura 08. Número de participantes en las 5 ediciones del programa Docentes que asesoran.	117
Figura 09. Paradigma, metodología y técnicas de investigación.	127
Figura 10. Relación entre ontología, epistemología, metodología y método.....	130
Figura 11. Procedimiento y sistematización de la teoría fundamentada.	137
Figura 12. Resumen de la teoría fundamentada.	140
Figura 13. Saturación teórica.	140
Figura 14. Fases de la entrevista en profundidad.....	149
Figura 15. Proceso del diseño de investigación.	150
Figura 16. Detalles de los estudios de investigación.	151
Figura 17. Cronología y proceso de recogida y análisis de datos.	152
Figura 18. Relación entre estudios y objetivos de investigación.	153
Figura 19. Grupos documentales para el primer estudio.....	164
Figura 20. Mapa de categorización y codificación del análisis documental.	194
Figura 21. Cronología de documentos.	197
Figura 22. Nube de palabras del grupo documental 1: Normativa del GEP.	199
Figura 23. Nube de palabras del grupo documental 2: Comisión de Calidad del Título.	200
Figura 24. Nube de palabras del grupo documental 3: Proyectos de Innovación Docente.....	201
Figura 25. Nube de palabras del grupo documental 4: Formación y talleres complementarios.	202
Figura 26. Nube de palabras del grupo documental 5: Programa DqA.	203
Figura 27. Nube de palabras del grupo documental 6: Bibliografía relacionada.....	204
Figura 28. Distribución de códigos respecto a los grupos de documentos y las categorías.....	231
Figura 29. Procedencia de los expertos para las entrevistas en profundidad nacionales.	249
Figura 30. Procedencia de los expertos para las entrevistas en profundidad internacionales.	250
Figura 31. Mapa de categorización y codificación de los GD y las EP.	276
Figura 32. Distribución de códigos respecto a los grupos de documentos y las categorías.....	278
Figura 33. Co-ocurrencias de códigos y fases según las preguntas del diseño.	279
Figura 34. Co-ocurrencias de categorías y fases según las preguntas del diseño.	280
Figura 35. Co-ocurrencias de códigos y fases según las preguntas de la implantación.	281
Figura 36. Co-ocurrencias de categorías y fases según las preguntas de la implantación.	281
Figura 37. Co-ocurrencias de códigos y fases según las preguntas del desarrollo.....	282
Figura 38. Co-ocurrencias de categorías y fases según las preguntas del desarrollo.....	283
Figura 39. Relación de conceptos por fases según los grupos de discusión (GD).....	324
Figura 40. Relación de conceptos por fases según las entrevistas en profundidad (EP).....	325
Figura 41. Análisis DAFO: Debilidades.....	327
Figura 42. Análisis DAFO: Amenazas.	328
Figura 43. Análisis DAFO: Fortalezas.....	329
Figura 44. Análisis DAFO: Oportunidades.	330
Figura 45. Conclusiones: iceberg analogy.....	350
Figura 46. Conclusiones: analogía del iceberg.	364

Índice de tablas

Tabla 01. Clasificación del bilingüismo.....	42
Tabla 02. Clasificación de bilingüismo en función de cinco dimensiones relacionadas con la educación.	43
Tabla 03. Tipos de bilingüismo.....	45
Tabla 04. Dicotomía entre los tipos de bilingüismo.....	46
Tabla 05. Diferencias entre educación bilingüe y educación lingüística.	57
Tabla 06. Métodos didácticos del siglo XXI ordenados de menos activos a más activos.....	77
Tabla 07. Diferencias entre AICLE y EMI.	86
Tabla 08. Centros y secciones bilingües en Extremadura.	97
Tabla 09. Plan de estudios del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la UEx.....	103
Tabla 10. Tipos de paradigmas de la investigación.	132
Tabla 11. Métodos y técnicas de la investigación cualitativa.	135
Tabla 12. Criterios de validación y rigor científico de esta investigación.	142
Tabla 13. Tipos de triangulación.....	144
Tabla 14. Fases y tareas a realizar en la dinámica de un grupo de discusión.....	147
Tabla 15. Selección y clasificación de los documentos.	166
Tabla 16. Codificación axial del contenido de los documentos: Formación de categorías.....	185
Tabla 17. Incidencia de los grupos documentales en las fases de creación del programa bilingüe según las nubes de palabras.....	205
Tabla 18. Tabla de frecuencias categoría 1: Competencias.	207
Tabla 19. Tabla de frecuencias categoría 2: Normativa.	211
Tabla 20. Tabla de frecuencias categoría 3: Calidad.	216
Tabla 21. Tabla de frecuencias categoría 4: Articulación.	222
Tabla 22. Tabla de frecuencias categoría 5: Realidad educativa y profesional.....	227
Tabla 23. Tabla de frecuencias categoría 6: Enfoque educativo.	230
Tabla 24. Resumen de la recogida de datos.	251
Tabla 25. Instrumento para los grupos de discusión.	254
Tabla 26. Instrumento para las entrevistas en profundidad.....	255
Tabla 27. Resumen de la recogida de datos del segundo estudio.....	261
Tabla 28. Trasvase y formación de códigos entre el primer estudio y el segundo estudio.	262
Tabla 29. Codificación para el grado de acuerdo en los grupos de discusión.	264
Tabla 30. Codificación axial de grupos de discusión y entrevistas en profundidad: Formación de categorías.	266
Tabla 31. Tabla de frecuencias de categorías por grupos de documentos.....	277
Tabla 32. Primera pregunta del diseño.....	284
Tabla 33. Segunda pregunta del diseño.....	286
Tabla 34. Tercera pregunta del diseño.	289
Tabla 35. Cuarta pregunta del diseño.....	291
Tabla 36. Quinta pregunta del diseño.	294
Tabla 37. Primera pregunta de la implantación.....	297
Tabla 38. Segunda pregunta de la implantación.	300
Tabla 39. Tercera pregunta de la implantación.	303
Tabla 40. Cuarta pregunta de la implantación.....	306
Tabla 41. Quinta pregunta de la implantación.	308
Tabla 42. Primera pregunta del desarrollo.	311
Tabla 43. Segunda pregunta del desarrollo.	314
Tabla 44. Tercera pregunta del desarrollo.....	316
Tabla 45. Cuarta pregunta del desarrollo.	318
Tabla 46. Quinta pregunta del desarrollo.....	320
Tabla 47. Frecuencia de afinidad de ideas entre los participantes de los grupos de discusión.	322
Tabla 48. Siglas y acrónimos destacados.....	524

The background of the entire page is a photograph of a large, leafy green tree against a bright blue sky with scattered white clouds. Several pieces of yellowed, aged paper are shown falling from the top of the tree, scattered across the lower half of the image.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

1. ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La comunicación interpersonal en diferentes lenguas es una ventaja indiscutible para las personas que ejercen esa práctica y, desde que esto pasó a ser un componente más de la formación educativa, no solo representa una ventaja a nivel funcional, sino que también ha pasado a ser un aspecto clave y fundamental para el desarrollo académico del alumnado que lo recibe, al igual que lo es para el profesorado que lo imparte y para la comunidad educativa a la que ambos grupos pertenecen. La educación se ha hecho eco de esta forma de percibir la interacción humana, lo cual se traduce en que la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras sean motivo de creación de nuevas leyes y normativas y que, además, formen parte de los planes curriculares de numerosos países y de sus sistemas estatales, regionales y locales para sus correspondientes niveles educativos.

Tal es la importancia que las lenguas extranjeras tienen para la sociedad actual, así como para el mercado laboral (Wulff, 2001), que los organismos internacionales apuestan por la inserción de competencias lingüísticas e interculturales, tales como las recomendaciones de la Unión Europea. Estas recomendaciones van cada vez más encaminadas al fomento del plurilingüismo a gran escala y a que estas competencias se desarrollen bajo principios comunes (*Council of Europe*, 2001; *Council of Europe*, 2018; Ruiz-Bikandi, 2012).

Del mismo modo, y en parte como consecuencia de ese tipo de recomendaciones, tanto centros educativos de Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato como instituciones de Educación Superior optan por una oferta académica que incluya la enseñanza de lenguas oficiales, co-oficiales y una, dos, e incluso tres lenguas extranjeras. La educación de hoy día ha aprovechado este paradigma social y educativo para remodelar los planes de estudios de manera que estos ofrezcan una enseñanza de contenidos curriculares *en* varias lenguas y no solo *de* varias lenguas, teniendo como objetivo la formación abierta, realista, plurilingüe y multicultural, entre otros muchos aspectos atribuibles a estas nuevas tendencias educativas.

Esta evolución social ha provocado que los planes de estudio de las diferentes etapas académicas se hayan adaptado o bien se hayan diseñado desde cero para presentar programas¹ bilingües o plurilingües. Todo ello, a su vez, ha desembocado en una transformación de los sistemas educativos, que ahora están más enfocados a la formación de las personas para la ciudadanía global.

Los programas bilingües o plurilingües llevan más de tres décadas implantándose por todo el mundo, siendo los pioneros los centros educativos de Canadá a finales de la década de 1980, seguido de países como Estados Unidos o China (Casal, 2010) y, a lo largo de la década de 1990, en países de la Unión Europea y otros lugares del planeta. Cada uno de estos programas se ha ido implantando con criterios adaptados a cada contexto y circunstancia, sin tener en cuenta aspectos en común para elaborar o diseñar un programa impartido en dos o más lenguas, y, en ocasiones, sin establecer comparativas o planes de trabajo paralelos en la implantación o en el desarrollo de estos programas.

Por consiguiente, la falta de un criterio o una directriz nacional y la individualidad con la que se han implantado los programas bilingües y plurilingües en las distintas entidades educativas ha conducido a generar disparidades entre ellos; si bien estas desigualdades en la creación de programas de esta naturaleza no han entrañado diferencias remarcables en los resultados que se han ido obteniendo a lo largo de los años. Estas afirmaciones están refrendadas por investigaciones realizadas durante todo este tiempo, y que continúan teniendo lugar, por autores como Travé (2013), Coyle *et al.* (2010) o Pérez (2020), entre muchos otros. Es decir, la manera de implantar un programa bilingüe o plurilingüe no afecta necesariamente a su calidad o a los resultados que obtenga, aunque sí puede afectar a otras características o situaciones, como la formación del profesorado, la satisfacción del personal implicado, las vías de colaboración entre personas y organismos o la continuidad del programa.

Los estudios ya publicados en este campo de investigación reflejan el funcionamiento de los programas bilingües o plurilingües, la pertinencia de la formación del profesorado, la efectividad de los programas, el aprendizaje de lenguas y contenidos, el desarrollo

¹ En esta investigación empleamos el término *programa bilingüe* para referirnos a cualquier tipo de proyecto formativo bilingüe, independientemente de si se trata de un centro, una sección, una titulación o una modalidad, aunque las fuentes del estudio pueden hablar a menudo de estos otros términos.

competencial, el acompañamiento y la formación complementaria, etc. dentro de las distintas realidades donde están inmersos estos programas. Estos estudios incluso inciden en las ventajas y los aspectos de mejora o invitan a la reflexión para avanzar en los distintos enfoques metodológicos y paradigmas pedagógicos. Además, en las etapas educativas más básicas también existen multitud de aspectos normativos y procedimentales para establecer programas bilingües o plurilingües, entendiendo que cada contexto lo ejecuta en función de una legislación específica.

No obstante, en el plano de la Educación Superior, y más específicamente en el ámbito universitario, se siguen procesos tan independientes unos de los otros que no hay un modo de proceder único, similar o de referencia, sino que cada equipo actúa de la manera que cree adecuada para cada contexto. Esto deriva en que existe una escasa literatura sobre cómo se han de diseñar los programas bilingües o plurilingües en las universidades, del mismo modo que tampoco existen referencias específicas sobre cómo implantar y desarrollar estos programas para que se prolonguen en el tiempo a la par que mantienen su calidad, lo cual pone de manifiesto la brecha existente en este campo de investigación. Algunas de las referencias relacionadas con este campo son Bazo *et al.* (2017), Madrid y Julius (2017) y Rubio-Alcalá *et al.* (2019), que atienden a la creación de programas bilingües universitarios y a la revisión de ítems para asegurar la calidad de estos programas una vez implantado. Si bien esta es la línea que seguimos en este trabajo, existe un vacío informativo sobre cómo un caso de éxito puede establecer líneas de actuación para que sirvan de referente para el diseño, la implantación y el desarrollo en contextos similares.

A raíz de detectar esta laguna de investigación en el mencionado campo de estudio, destacamos la pertinencia de llevar a cabo estudios de investigación que pongan de relieve el procedimiento que deben seguir las universidades para diseñar, implantar y desarrollar programas bilingües o plurilingües acorde a sus circunstancias. Igualmente, resaltamos la necesidad de abordar esta temática, puesto que la sociedad actual y los sistemas educativos están cada vez más orientados a este tipo de enseñanza en varios idiomas, así como la originalidad de este trabajo en un contexto específico donde se ha creado un programa bilingüe desde el inicio, como es el caso del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Formación del Profesorado (Cáceres, España) de la Universidad de Extremadura.

El programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura comenzó a diseñarse a partir del curso 2008-2009 con el objetivo de hacer confluír en un mismo grado universitario dos vertientes esenciales: la metodología y la lengua extranjera (Delicado y Pavón, 2015; Delicado-Puerto *et al.*, 2022). Este programa basó su diseño esencialmente en la formación continua del profesorado y en la colaboración con entidades y expertos, con especial cooperación con la Secretaría General del Gobierno de Extremadura, pero también formalizó esa propuesta gracias a la validación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) en julio de 2014, permitiendo que el programa bilingüe del Grado de Educación Primaria entrara en vigor en septiembre de 2015. El plan de estudios de este programa se implantó, por tanto, en el curso 2015-2016 y continúa desarrollándose en la actualidad. Este se caracteriza, por una parte, por impartir en torno al 50% de la docencia en lengua inglesa y el 50% restante en lengua castellana y, por otra parte, por desarrollar una corriente metodológica basada en *English as a Medium of Instruction* (EMI) y Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE).

A lo largo de los años en que lleva prosperando el programa bilingüe de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura ha habido un total de 1.718 estudiantes matriculados, incluyendo todos los cursos desde su implantación. En el mismo programa bilingüe de esta titulación han impartido docencia 187 profesores, a razón de entre 16 y 26 profesores por cada año académico (Unidad Técnica de Evaluación y Calidad [UTEC] de la Universidad de Extremadura, 2022). La mayoría del profesorado, además de pertenecer al cuerpo docente del programa bilingüe, también han trabajado de forma paralela en jornadas, cursos, congresos, etc. de formación continua, así como también han prestado servicio a la Comisión de Calidad del Título y han desarrollado multitud de actividades docentes promovidas a través de los Proyectos de Innovación Docente gracias a las convocatorias anuales del Servicio de Orientación y Formación Docente de la Universidad de Extremadura.

La Facultad de Formación del Profesorado, en colaboración con diversas personas y entidades, ha promovido un plan de estudios adaptado a una corriente educativa que responde a las demandas del siglo XXI y que ha logrado mantener la continuidad del programa con una demanda idónea de inscritos por curso al mismo tiempo que han egresado las sucesivas promociones de estudiantes con resultados académicos

satisfactorios. A día de hoy, han egresado un total de 5 promociones en los años 2018-19, 2019-20, 2020-21, 2021-2022 y 2022-23. Se han recabado datos estadísticos desde el curso piloto de 2015-16 hasta el curso 2021-22 y, según estos, los estudiantes han tenido siempre una tasa de eficiencia superior al 96%, una tasa de rendimiento superior al 90% y una tasa de abandono inferior al 13% (UTECE, 2023). Además, la tasa media de satisfacción del alumnado respecto a la titulación es de casi 2,5 sobre 5 puntos, respecto a los recursos es de 3,2 sobre 5 puntos, respecto a los docentes² es de 7,15 sobre 10 y la satisfacción del alumnado egresado respecto a la titulación es de 6,61 sobre 10 puntos. Igualmente, la satisfacción del profesorado respecto a la titulación es de 4 sobre 5 puntos (UTECE, 2023).

Estos antecedentes ponen de manifiesto que el programa bilingüe de la Universidad de Extremadura está funcionando. De este modo, ante la situación favorable de un programa que demuestra su continuidad y adecuado funcionamiento año tras año, consideramos pertinente tomarlo como referencia para realizar un estudio en profundidad acerca de cómo se ha diseñado, implantado y desarrollado el programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura. Y, a este respecto, surge el planteamiento de determinados interrogantes a los que se dan respuesta a través de esta investigación.

Precisamente al tomar como referencia el caso descrito, el presente trabajo da respuesta al siguiente interrogante principal: ¿El diseño, la implantación y el desarrollo del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura puede servir de referencia para el desarrollo de otros programas bilingües similares? Esta cuestión no solo guarda relación con el motivo de selección de este caso en concreto, sino también con la posible proyección que este caso puede tener sobre otros casos circunscritos en circunstancias similares. Este interrogante, a su vez, da lugar al planteamiento de interrogantes subordinados: ¿Cómo se ha diseñado, implantado y desarrollado el programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura? ¿Qué debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades existen a la hora de diseñar, implantar y desarrollar programas bilingües universitarios en el ámbito

² En esta investigación se emplea la formación *los docentes*, entendiéndose siempre *los y las docentes*. También aplicable a términos como *maestros*, *profesores*, *expertos*, etc.

educativo, tanto a nivel nacional como internacional? ¿Cuáles son las líneas de actuación que debe seguir una universidad para diseñar, implantar y desarrollar un programa bilingüe?

El trabajo que aquí se presenta aborda estos interrogantes para darles respuesta a través de sus estudios de investigación, de manera que sus resultados arrojen luz sobre qué líneas de actuación ha de seguir una universidad para el establecimiento de un programa bilingüe y que este sea estable en el tiempo y que cumpla con criterios de calidad, siempre atendiendo a las necesidades sociales y laborales de la actualidad, así como al perfil de la comunidad educativa con el fin de que todo ello responda a la demanda educativa.

2. ESTRUCTURA DE LA TESIS DOCTORAL

Esta tesis doctoral está compuesta por cinco capítulos, a través de los cuales se fundamenta, se contextualiza, se justifica, se estudia y se resuelven los resultados obtenidos de los estudios de investigación llevados a cabo.

En el primer capítulo se describe un recorrido por la literatura científica relacionada con la temática de la educación bilingüe y de cómo se fundamentan los términos principales vinculados a esta, desde la terminología necesaria para comprender un contexto de educación bilingüe, hasta los rasgos metodológicos más relevantes, pasando por una exposición de los programas bilingües en España y en Extremadura, particularmente el programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura, atendiendo a las actividades desempeñadas y sin olvidar las controversias sociales que suscita un programa bilingüe.

En el segundo capítulo se expone la finalidad de la investigación, se formulan los objetivos y se argumenta el enfoque metodológico que da respuesta a las cuestiones planteadas.

En el tercer capítulo se desarrolla el primer estudio de investigación, por medio del cual se realiza un análisis documental con toda la documentación existente generada por el programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura,

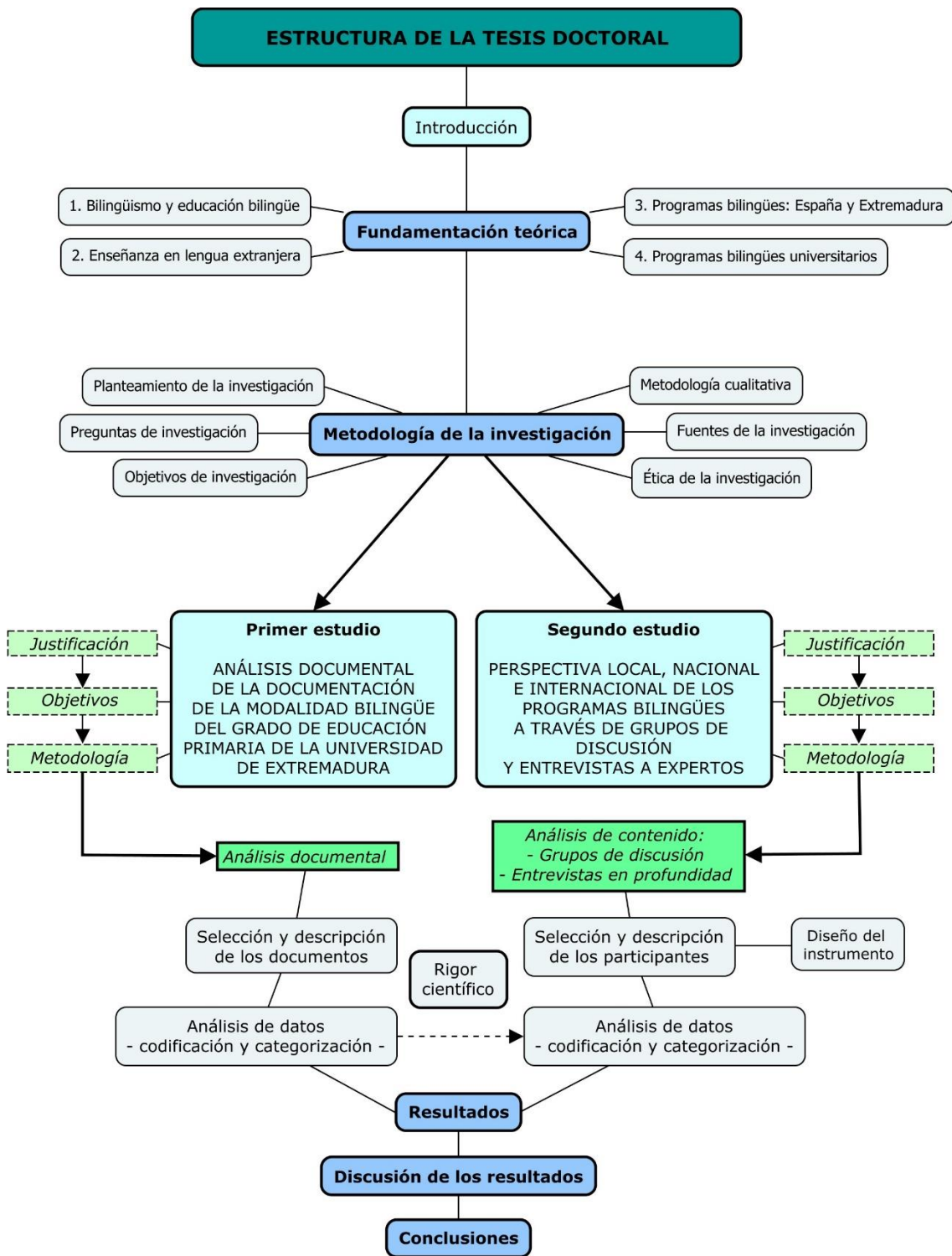
que da respuesta a parte de los objetivos formulados y cuyos resultados sirven de enlace al siguiente estudio.

En el cuarto capítulo se desarrolla el segundo estudio de investigación, por el que se realizan grupos de discusión y entrevistas en profundidad a expertos nacionales (España) e internacionales y cuyos resultados alcanzan la saturación teórica y, por tanto, se resuelve establecer las líneas de actuación planteadas en este trabajo.

Por último, en el quinto capítulo se exponen las conclusiones a las que se han llegado y, finalmente, se redactan las líneas de actuación para acometer el diseño, la implantación y el desarrollo de un programa bilingüe universitario.

Este hilo narrativo se representa en el siguiente gráfico:

Figura 01. Estructura de la Tesis Doctoral.



Nota. Elaboración propia.



CAPÍTULO 1

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

“No debemos pensar que el bilingüismo es una amenaza, algo que se nos viene encima, algo nefasto. Si bien, al contrario, es necesario verlo como un enriquecimiento individual y social” (Molina, 2003, p. 137)

1. BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN BILINGÜE

Las lenguas se encuentran en coexistencia en las diferentes sociedades que conforman la humanidad. El hecho de que miles de lenguas mantengan su permanencia en el tiempo hace que inevitablemente terminen también conviviendo en tales contextos sociales. La convivencia de las lenguas en los mismos territorios propicia la diversidad lingüística, esto es, la multiplicidad de lenguas dentro de un mismo espacio geográfico (Centro Virtual Cervantes, s.f.; Coelho, 2015), donde cada lengua termina por adquirir su funcionalidad y, a su vez, deriva en situaciones de bilingüismo y diglosia.

La diversidad lingüística no solo entraña una convivencia puramente funcional respecto a las lenguas, sino que también arrastra consigo elementos socio-culturales que hacen que cada contexto sea único. Por tanto, esta convivencia no solo viene determinada por los contextos sociales en que se utilizan diversas lenguas, sino también por aspectos culturales. Cohen definía el modelo educativo propuesto en su proyecto llevado a cabo a partir de 1969 como “un proyecto bilingüe/bicultural a largo plazo” (Cohen, 1975, p. 2); pero hoy en día, además, todo ello se ve reforzado por las fuertes tendencias a la globalización.

En este sentido, el denominado bilingüismo en España es un fenómeno de gran actualidad en el mundo educativo, “de una enorme complejidad, polémico por excelencia y se da en comunidades en que conviven varias lenguas [...]. Los problemas a la hora de estudiar el bilingüismo comienzan por la definición del concepto” (Ayora, 2008, n.d.).

1.1. Concepto de bilingüismo

Resulta complicado asignar al término “bilingüismo” una única definición (Allí, 2008), pues, tal como ya afirmaba Alvar (1986), tanto se ha escrito sobre bilingüismo que hasta

las definiciones se nos han quedado imprecisas. Desde los años ochenta hasta nuestros días muchos cambios socio-lingüísticos han acontecido. Por ello, se podría decir que existen múltiples definiciones de bilingüismo que se pueden aplicar de un modo u otro dependiendo del contexto al que hagamos referencia o de la intencionalidad y la funcionalidad de las lenguas en un entorno específico. Tanto es así, que no existe una definición consensuada o un acuerdo entre los especialistas para definir qué es el bilingüismo (Butler y Hakuta, 2008),

El bilingüismo se ha ido convirtiendo, pues, en un concepto más que multidisciplinar (Hamers y Blanc, 2000) y, “además de ser un término poco unívoco, es variable y ha evolucionado a través del tiempo con gran dinamismo” (Bermúdez y Fandiño, 2012, p. 101). No obstante, es la evolución del concepto lo que nos lleva a obtener las diversas, pero cada vez más precisas, definiciones de bilingüismo, donde se han tenido en cuenta factores lingüísticos, sociológicos, políticos, culturales, psicológicos y pedagógicos (Bermúdez y Fandiño, 2016), sin olvidar los aspectos relacionados con la neurolingüística y la educación que ya había señalado la literatura científica (Signoret, 2003).

Para entender la evolución del concepto, a lo largo de las últimas décadas, los especialistas del área han ido aportando diferentes definiciones. Así, podemos destacar algunas de las definiciones más representativas (de bilingüismo o de hablante bilingüe) siguiendo diversas fuentes bibliográficas: Bermúdez y Fandiño (2016, p. 44); Blázquez (2010); Butler y Hakuta (2008); Hamers y Blanc (2000) e Ianco-Worrall (1972), tal como se muestra en el siguiente esquema:

- Concepto principal: Dominio equitativo de dos lenguas.

Periodo orientativo: 1933-1981.

Autores y definiciones:

- Bloomfield (1933). El bilingüismo implica “un dominio de dos lenguas igual que un nativo”. En otras palabras, es la capacidad para hablar dos lenguas como hacen los hablantes de lengua materna produciendo enunciados bien formados, portadores de significación.
- Haugen (1953). La persona bilingüe puede utilizar expresiones completas y con significado en diferentes lenguas.

- Weinreich (1953). La práctica de utilizar dos lenguas de forma alternativa se denominará bilingüismo y las personas implicadas bilingües.
 - Weiss (1959). El uso directo, activo y pasivo de dos lenguas por el mismo sujeto hablante; entendiéndose por activo cuando se habla, y pasivo cuando se recibe o entiende.
 - Mackey (1976). El uso alterno de dos o más lenguas por un mismo individuo. La cualidad de una persona o de una población que hace uso corriente de dos lenguas sin una aptitud marcada por una lengua más que por la otra.
 - Blanco (1981). Aquella persona que es capaz de codificar y decodificar en cualquier grado, señales lingüísticas provenientes de dos idiomas diferentes.
- Concepto principal: Capacidad de expresarse en dos lenguas teniendo en cuenta las competencias lingüísticas.

Periodo orientativo: 1967-2001.

Autores y definiciones:

- Macnamara (1967). La capacidad para desarrollar algún nivel de competencia (hablar, leer, entender, escribir) en una segunda lengua.
- Ianco-Worrall (1972). La adquisición dual del lenguaje por una persona en un ambiente en el que solamente existe una lengua materna.
- Martinet (1976). El sujeto bilingüe es aquel que puede expresarse en dos lenguas naturales.
- Titone (1976). La capacidad de un individuo de expresarse en una segunda lengua respetando los conceptos y las estructuras propias de la misma.
- Grosjean (1985). Un hablante bilingüe es más que la suma de dos monolingües en el sentido de que un bilingüe ha desarrollado también un comportamiento lingüístico único. Es un error valorar las destrezas de un hablante bilingüe con los estándares de un hablante monolingüe.
- Harding y Riley (1998). Los individuos que tienen la posibilidad de comunicarse en dos o más códigos lo hacen en contextos diferenciados que les requieren usar uno u otro sistema lingüístico. Por ende, su vocabulario y su habilidad para hablar, escribir, escuchar o leer tiene distintos niveles de acuerdo con los usos que realiza en cada lengua.

- Lam (2001). El fenómeno de competencia y comunicación en dos lenguas.
- Concepto principal: Comunicación en dos lenguas teniendo en cuenta la funcionalidad sociolingüística.

Periodo orientativo: 1986-2010.

Autores y definiciones:

- Cerdá Massó (1986). La aptitud del hablante para utilizar indistintamente dos lenguas. Por extensión, dicese de la condición sociolingüística por la que una comunidad emplea dos lenguas distintas para cubrir exactamente los mismos cometidos comunicativos colectivos y privados.
- Paradis (1986). Un continuo multidimensional que se reduce a estructuras y destrezas lingüísticas.
- Romaine (1999). Aquella persona que aprende un conjunto de significados con dos representaciones lingüísticas diferentes.
- Blázquez (2010). El hablante bilingüe posee dos códigos distintos y es capaz de usar uno u otro según las circunstancias.

Tal como se ha mencionado previamente, todas estas definiciones se han obtenido de la adaptación de varias fuentes (Bermúdez y Fandiño, 2016, p. 44; Ianco-Worrall, 1972; Blázquez, 2010; Butler y Hakuta, 2008; Hamers and Blanc, 2000) y se han agrupado en función del concepto que los distintos autores tienen sobre el bilingüismo y, a su vez, también en los periodos en que lanzaron estas definiciones; dichos periodos son orientativos, es decir, no se han indicado periodos cerrados, pues no todos los autores han ido proponiendo definiciones similares en los mismos periodos de tiempo; así mismo, se da una cierta tendencia a cambiar matices según se avanza en la cronología.

Tal como se puede apreciar en las definiciones anteriores, existe una evolución en el concepto de “bilingüismo” o de “bilingüe” que parte de una visión puramente lingüista a comienzos del siglo XX y que, a medida que van pasando los años, se considera cada vez más una habilidad para usar los códigos de las dos lenguas en función del contexto y de la utilidad para la interacción social.

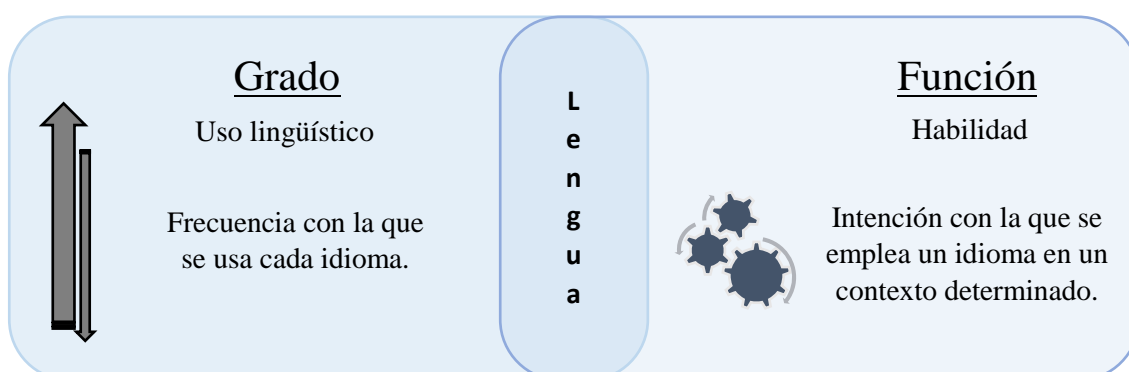
Por tanto, las primeras definiciones son más restrictivas, refiriéndose únicamente a un nivel experto en el dominio de las lenguas y obviando las dimensiones no lingüísticas, mientras que, en las definiciones más recientes, el concepto de meramente conocer las dos lenguas como un hablante nativo pasa a ser una visión cada vez más obsoleta y deja paso a una concepción más amplia y flexible del término (Dewaele, 2015).

A finales del siglo XX y a principios del siglo XXI el concepto de bilingüismo también comienza a considerar aspectos históricos, políticos y económicos (Li *et al.*, 2002) y de manera gradual comienza a considerarse que los hablantes bilingües no dominan necesariamente con la misma fluidez todos los temas en las dos lenguas, ya que “ninguna sociedad necesita dos lenguas para el mismo conjunto de funciones” (Fishman, 1971, p. 560) y, por tanto, se aplica el principio de complementariedad (Grosjean, 2010), idea clave para entender la valoración del bilingüismo en la actualidad. Para referirse a este dominio de varias lenguas para el uso cotidiano e independientemente del nivel de perfección lingüístico, Cook y Bassetti (2010) introducen el término *L2 user*, más holístico y menos controvertido, que han afianzado autores como Dewaele (2014), quien propone hablar de *LX* (L1, L2, L3, L4...) para evitar posibles confusiones.

Una vez integrada la importancia del contexto social, así como de la intencionalidad del hablante, los expertos (Alvar, 1986; Baker, 2011; Blázquez, 2010; Gutiérrez, 2009), ante el planteamiento de si el bilingüismo es una acción individual o comunitaria, concluyen que la convivencia de lenguas promueve el bilingüismo social y estas se hablan en distinto grado y forma. Paralelamente, nos referimos al bilingüismo individual cuando una persona habla ocasionalmente dos idiomas (Appel y Muysken, 1996, citado por Molina, 2003), siendo el bilingüismo social la suma de los bilingüismos individuales (Gutiérrez, 2009). En este marco, se relaciona el bilingüismo individual con la psicología y el bilingüismo social con la sociología.

Además, es importante señalar que las personas bilingües tienden a utilizar una lengua más que la otra, puesto que existe una diferencia entre la frecuencia con la que se utiliza un idioma (grado o habilidad lingüística) y para qué y en qué contexto (función o uso lingüístico), tal como indica Baker (2011) (Figura 02).

Figura 02. Grado y función de la lengua en un hablante bilingüe.



Nota. Baker (2011).

Cooper (1971) añade que el hablante bilingüe tendrá mayor o menor fluidez en uno u otro idioma dependiendo del contexto en que se encuentre y el nivel de familiarización entre una lengua y su uso en una situación determinada, así como también son relevantes cuestiones relacionadas con la edad, la etapa cognitiva, el lugar de nacimiento, el nivel socioeconómico (Romaine, 2001), las realidades sociológicas (Cummins, 2001) y la situación geográfica (Baetens, 2001).

En definitiva, se podría decir que el punto de encuentro de las definiciones más relevantes a lo largo del último siglo es que el bilingüismo es el uso de dos lenguas con distintos niveles de fluidez y que, dependiendo de la frecuencia y la funcionalidad con la que se emplee cada lengua, estaremos hablando de un bilingüismo con dominio de ambas lenguas como un hablante nativo o bien de un bilingüismo comunicativo donde el hablante recurre a una u otra lengua para transmitir una determinada información de manera efectiva. Todo ello, en cualquier caso, dependerá del contexto socio-cultural, educativo, político, histórico y lingüístico del hablante, así como de sus circunstancias y experiencias individuales.

1.1.1. Origen y taxonomía del bilingüismo

Aunque se suelen reducir las causas del bilingüismo o del uso de lenguas francas a la globalización, la formación de hablantes bilingües se da por diferentes motivos. Blázquez (2010) agrupa en cinco líneas las razones históricas que provocan una situación bilingüe:

- **Expansión:** La expansión de grupos sociales hacia otros lugares han propiciado también la propagación de sus lenguas.
- **Unificación:** Hay una tendencia ideológica y práctica a fomentar la unidad lingüística en determinados grupos sociales con el fin de adoptar un entendimiento común.
- **Situaciones postcoloniales:** El régimen colonial de la primera mitad del siglo XX introdujo la lengua de los colonizadores como lengua de la administración y de la enseñanza, bloqueando el desarrollo de las lenguas indígenas.
- **Migración:** El movimiento de personas a otros lugares supone una adaptación también al idioma.
- **Cosmopolitismo:** El comercio y las vías de comunicación provocan la difusión de lenguas y la imposición de algunas de ellas como herramienta de comunicación internacional, de donde surgieron las lenguas francas.

Las causas que originan las diferentes situaciones de bilingüismo desencadenan también múltiples tipos de hablantes bilingües, cada uno de los cuales emplea cada lengua con una intencionalidad diferente.

Del mismo modo que resulta complicado establecer una única definición para el término “bilingüismo” también es complicado establecer una única clasificación para distinguir los diferentes tipos de bilingüismo, ya que, de nuevo, las corrientes lingüísticas y los contextos sociales, entre otras cosas, influyen en la manera de acordar una taxonomía. Sin embargo, resulta esencial conocer tanto una cosa como la otra, por lo que hemos seleccionado relevantes clasificaciones de bilingüismo, al igual que hemos hecho con las definiciones, con el fin de tener una dilatada visión de la temática. Anteriormente nos hemos referido a dos tipos de bilingüismo, el social y el individual; no obstante, estos dos tipos se consideran parte de una taxonomía más compleja. En este sentido, son varias las clasificaciones que se han propuesto en el campo académico de la lingüística, la sociolingüística y la psicolingüística; destacaremos algunas de las propuestas por expertos, las cuales, a su vez, a menudo recogen la información descrita por otros autores.

En primer lugar, Signoret (2003) destaca los siguientes tipos de bilingüismo en función de si han sido estudiados desde un punto de vista psicolingüístico o si están basados en criterios neurolingüísticos:

Tabla 01. Clasificación del bilingüismo.

	Tipos de bilingüismo	Definiciones y diferencias
Criterios psicolingüísticos	Bilingüismo temprano y simultáneo vs. tardío (McLaughlin, 1984) y sucesivo (Sánchez-Casas, 1999)	Bilingüismo gestado en la niñez, donde se desarrollan al mismo tiempo dos sistemas lingüísticos: la lengua materna y la lengua extranjera. vs. Bilingüismo que ocurre después de la adolescencia y, por ende, la L2 se adquiere después que la L1.
	Bilingüismo activo vs. dormido (Grosjean, 1982)	Bilingüismo empleado en la cotidianeidad. vs. La persona ha hablado dos lenguas pero, por circunstancias, ya no habla alguna de ellas.
	Bilingüismo productivo vs. receptivo (Lambert, 1974)	Desarrollo de habilidades comunicativas de comprensión y producción. vs. Manejo exclusivo de las habilidades de comprensión.
	Bilingüismo externo (Skutnabb-Kangas, 1984; Grosjean, 1982)	Presión que ejerce el entorno sociocultural para que una persona se comunique en dos idiomas, pese a manejar poco las funciones internas (contar en silencio, rezar, soñar en lengua extranjera...).
	Bilingüismo escolar (Skutnabb-Kangas, 1981)	
	Bilingüismo de inmigración	
Criterios neurolingüísticos	Bilingüismo coordinado vs. compuesto (Weinreich, 1953)	En el bilingüismo coordinado el hablante desarrolla dos sistemas lingüísticos paralelos (una misma palabra dispone de dos significantes y dos significados). En el bilingüismo compuesto solo existe un significado para dos significantes, sin marcar las diferencias conceptuales de ambos idiomas.
	Bilingüismo completo vs. incompleto	Weinreich (1953) habla de que la lengua materna se consolida, mientras que la segunda lengua está en vía de desarrollo (a lo cual lo denomina bilingüismo subordinado).
	Bilingüismo igualitario y aditivo vs. desigual y sustractivo	Hagège (1996) distingue entre estos dos tipos de bilingüismo según el estatus social que cada uno de los dos idiomas ocupa en las representaciones simbólicas de determinada sociedad; es decir, cada lengua tiene un valor dependiendo de las circunstancias sociales y geopolíticas que existen en un determinado momento entre las dos culturas de esos idiomas. Lambert (1974) distingue entre aditivo y sustractivo cuando el contexto social percibe el idioma como un enriquecimiento o como un riesgo de pérdida de la identidad, respectivamente.

Nota. Signoret (2003, p. 6-7).

En segundo lugar, Bermúdez y Fandiño (2012) recogen la siguiente clasificación a partir de Hamers y Blanc (1983) y Gdalmes (1989):

Tabla 02. Clasificación de bilingüismo en función de cinco dimensiones relacionadas con la educación.

Puntos de vista	Tipos de bilingüismo	Definición
La competencia en ambas lenguas	<i>Bilingüismo equilibrado</i>	<i>Se considera bilingüe equilibrado a aquella persona cuya competencia en ambas lenguas es equivalente.</i>
	<i>Bilingüismo dominante</i>	<i>En el bilingüismo dominante, generalmente la competencia en la lengua materna es superior.</i>
La relación entre lenguaje y pensamiento	<i>Bilingüismo compuesto</i>	<i>El bilingüe compuesto es aquel que posee dos etiquetas lingüísticas para una sola representación cognitiva.</i>
	<i>Bilingüismo coordinado</i>	<i>El bilingüe coordinado posee unidades cognitivas diferentes para las unidades lingüísticas que sean en L1 o L2.</i>
El estatus de ambas lenguas	<i>Bilingüismo auditivo</i>	<i>Ambas lenguas son valorizadas por el medio en que el niño está inserto, lo cual permite sacar el máximo provecho para su desarrollo cognitivo.</i>
	<i>Bilingüismo sustractivo</i>	<i>Cuando el idioma materno (L1) está desvalorizado, el desarrollo cognitivo del niño puede verse frenado y, en casos extremos, incluso retardarse.</i>
La edad de adquisición	<i>Bilingüismo precoz</i>	<i>Generalmente sucede de tres a nueve años y puede ser simultáneo o consecutivo.</i>
	<i>Bilingüismo en adolescencia</i>	<i>Sucede entre los diez y diecisiete años.</i>
	<i>Bilingüismo adulto</i>	<i>Sucede en personas jóvenes y adultos.</i>
La pertenencia o identidad cultural	<i>Bilingüe bicultural</i>	<i>El bilingüe bicultural se identifica positivamente con dos grupos culturales y es reconocido como tal por ambos.</i>
	<i>Bilingüe monocultural en L1</i>	<i>El bilingüe mantiene su identidad cultural mientras adopta la L2.</i>
	<i>Bilingüe aculturizado hacia L2</i>	<i>El bilingüe aculturizado puede renunciar a su propia identidad cultural y adoptar la de la L2.</i>

*Bilingüe
aculturizado:
anomía*

El bilingüe aculturizado puede no conseguir adoptar la identidad cultural correspondiente a la L2 y perder su propia identidad.

Nota. Hamers y Blanc (1983) y Gdalmes (1989) citados por Bermúdez y Fandiño (2012, p. 103-104).

En tercer lugar, Moradi (2014) afirma que las categorías que sirven de guía para clasificar los tipos de bilingüismo dependen de las dimensiones lingüística, cognitiva, social y del desarrollo, y se vale de otros autores para organizar los diferentes tipos de bilingüismo teniendo en consideración tales categorías. Partiendo de esta base:

Bilinguals were classified according to the distinction between the degree of fluency and competence in the languages spoken (the bilingual L2 language learner distinction), by age, context, manner of acquisition of the languages, and as well based on the hypothesized processing mechanisms or hypothesized language representation, which include: (a) the early/late, (b) simultaneous/successive, (c) formal/informal, (d) acquired/learned, (e) the additive/subtractive, (f) compound/co-ordinate/subordinate bilinguals. (p. 148)

De este modo, Moradi (2014, p. 151-153) conforma la siguiente clasificación:

Tabla 03. *Tipos de bilingüismo.*

Tipos de bilingüismo	Dimensión en la cual se basa la categorización
Equilibrado, Dominante (Peal y Lambert, 1962)	Relación entre el dominio/la habilidad de las dos lenguas.
Compuesto, coordinado, subordinado (Weinreich, 1953)	Organización de los códigos y unidades de significado.
Temprano, simultáneo, secuencial, tardío (Genesee <i>et al.</i>, 1978)	Edad de adquisición.
Incipiente, receptivo, productivo	Habilidad funcional.
Aditivo, subtractivo (Lambert, 1974; 1975)	Efecto que tiene el aprendizaje de la L2 en la retención de la L1.
Elite Folk (Fishman, 1977), circunstancial, electivo (Valdés y Figueroa, 1994)	Estatus lingüístico y entorno de aprendizaje; apoyo lingüístico de la primera lengua.
Bicultural L1 Monocultural L2 Acultural Decultural (Hamers y Blanc, 2000)	Identidad cultural.

Nota. Bhatia y Ritchie (2012), citado por Moradi (2014, p. 151-153).

Más tarde, Bermúdez y Fandiño (2016) recrean el siguiente cuadrante de dicotomías entre los tipos de bilingüismo que consideran más relevantes:

Tabla 04. *Dicotomía entre los tipos de bilingüismo.*

Tipos de bilingüismo	Definiciones y diferencias
Bilingüismo coordinado vs. compuesto	Weinreich (1953) determinó que el bilingüe coordinado posee un sistema con dos significantes y dos significados, en el que los significados de las palabras equivalentes de las dos lenguas están separados y remiten a dos conceptos diferentes o ligeramente distintos, mientras que el bilingüe compuesto solo posee un sistema de significaciones, lo que quiere decir que el significado conduce a los mismos conceptos o a conceptos equivalentes.
Bilingüismo temprano vs. tardío	Esta segunda dicotomía se refiere, en el primer caso, a los bilingües que han adquirido dos o más lenguas en sus primeros años de vida; en el segundo caso, la dicotomía se refiere a aquellos sujetos que han aprendido su segunda lengua más tarde, a partir de la pubertad lingüística o posterior a esta.
Bilingüismo simultáneo vs. sucesivo	La dicotomía de McLaughlin (1984) distingue los bilingües que han aprendido sus dos lenguas simultáneamente de los que han aprendido una lengua con antelación a la segunda.
Bilingüismo aditivo vs. sustractivo	Los conceptos de bilingüismo aditivo o sustractivo hacen mención, por una parte, al enriquecimiento personal por la adquisición de una segunda lengua reconocida o prestigiosa, opuesta a la adquisición de otra lengua condicionada por la necesidad económica, lo cual usualmente conlleva el alejamiento o el abandono de la primera lengua y su sustitución por la nueva (Lambert, 1975).
Bilingüismo popular vs. elitista	Tosi (1982) definió el primero como “las condiciones de grupos étnicos dentro de un solo estado que tienen que volverse bilingües involuntariamente para poder sobrevivir” (según se cita en Truscott, 1998, p. 9) y el segundo fue definido por Paulston (1975) como “el privilegio de miembros bien educados de la clase media en la mayoría de las sociedades” (como se cita en Truscott, 1998, p. 9).

Nota. Bermúdez, Fandiño y Ramírez (2015), citado por Bermúdez y Fandiño (2016, p. 46).

Por último, destacaremos la clasificación de Acosta (2017), quien propone una clasificación teniendo en cuenta diversos parámetros:

- Según el momento de dominio de las dos lenguas: bilingüismo nativo y adquirido.
- Según el uso de ambas lenguas: bilingüismo social e individual.

- Según el nivel lingüístico de cada lengua: bilingüismo completo (uso de ambas lenguas con fines comunicativos), incompleto (la lengua materna está consolidada pero la segunda lengua está en proceso de desarrollo), aditivo (las dos lenguas se valoran por igual, considerándose el bilingüismo como un enriquecimiento cultural) y sustractivo (una lengua se valora más que la otra, considerándose el bilingüismo como una amenaza de pérdida de identidad).
- Según el momento del aprendizaje de las lenguas: bilingüismo simultáneo (ambas lenguas aprendidas al mismo tiempo), sucesivo (primero se aprende una y luego la otra) y receptivo (dominio de la lengua materna y uso de la comprensión oral y escrita de la otra lengua, siendo incapaz de ejecutar una producción oral y escrita).

1.1.2. La competencia comunicativa

A partir del año 2004 la Comisión Europea sentó las bases de un marco de referencia europeo, cuyo propósito se centraba en contribuir al buen desempeño de las personas en la sociedad mediante el pensamiento crítico, la creatividad, la iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación de riesgos, la toma de decisiones y la gestión constructiva de las emociones (Recomendación 2006/962/EC, 2006). Este marco inauguró una corriente de trabajo por competencias que necesitaba ser definido para que la propuesta pudiera ser tenida en cuenta por los diferentes países de la Unión Europea.

Así, la Comisión Europea, a través de la Recomendación 2006/962/EC, estableció que era necesario desarrollar ocho competencias clave del aprendizaje a lo largo de la vida e instó a los Estados miembros a desarrollar la oferta de competencias clave; además, en tal documento se destaca la necesidad de que cada país ponga los medios para que se desarrollen esas competencias clave en el ámbito educativo (Boletín Oficial del Estado [BOE], 2015).

La propia Comisión Europea definió las competencias como una combinación de conocimientos, destrezas y aptitudes apropiadas al contexto, y las competencias clave como aquellas que todos los individuos necesitan para el completo desarrollo personal en ciudadanía activa, inclusión social y empleo (Recomendación 2006/962/EC, 2006). Las ocho competencias clave, que pueden solaparse e interconectarse, se propusieron en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea 2006/962/EC de 2006 (p. 13) y se han

actualizado en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (p. 7-8), y son las siguientes:

- 1) Competencia en lectura y escritura.
- 2) Competencia en lectura y escritura.
- 3) Competencia matemática y competencia en ciencia e ingeniería.
- 4) Competencia digital y competencia en tecnología.
- 5) Competencias interpersonales y habilidad para adquirir nuevas competencias.
- 6) Competencia en ciudadanía activa.
- 7) Competencia emprendedora.
- 8) Competencia en conciencia y expresión culturales.

Podríamos referirnos, por tanto, a las competencias clave como el “saber-hacer” que se desarrolla a lo largo de toda la vida para poder desenvolverse en la sociedad. La educación, por ende, desempeña un papel esencial en el desarrollo de estas competencias, sobre todo a partir de su inclusión en el plan curricular de los sistemas educativos europeos.

En España, el enfoque curricular para la educación no universitaria ha sido sometido a cambios específicos que han ido desviando su trayectoria paulatinamente; buena parte de estos cambios se deben a las influencias, recomendaciones y propuestas que se han ido publicando a nivel europeo y que los países miembro han ido adoptando para sus correspondientes sistemas educativos. Y, sin duda, uno de los cambios que ha tenido mayor trascendencia es la inclusión de las competencias clave, o lo que en 2006 se denominaron “competencias básicas” en el currículo español (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación – LOE), a través de lo cual se incluía por primera vez en la legislación educativa española el trabajo por competencias.

La legislación educativa española modificó la propuesta europea, valiéndose solamente de siete competencias básicas (redactadas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Posteriormente, las siete competencias básicas pasaron a denominarse “competencias clave” a partir de la modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOE),

esto es, en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa o LOMCE. Actualmente, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) propone una adaptación de las ocho competencias clave publicadas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018. Estas ocho competencias clave se redactan en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (p. 9) y en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (p. 11). Las ocho competencias clave son las siguientes:

- 1) Competencia en comunicación lingüística.
- 2) Competencia plurilingüe.
- 3) Competencia matemática y competencias en ciencia, tecnología e ingeniería.
- 4) Competencia digital.
- 5) Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- 6) Competencia ciudadana.
- 7) Competencia emprendedora.
- 8) Competencia en conciencia y expresiones culturales.

El hecho de trabajar teniendo como guía estas competencias clave, y en vista de la importancia que la Unión Europea otorgaba a este modelo educativo, condujo a una reafirmación de las mismas en las leyes estatales y regionales de España, de manera que las competencias quedaron completamente integradas en conjunto de elementos que conforman el currículo español (Bolívar, 2010), entendiéndolo como “una serie de conocimientos que serán desarrollados a lo largo de todas las etapas educativas y transversalmente mediante todas las áreas de conocimiento” (Moreno-Vera y Ponsoda-López de Atalaya, 2021, p. 30).

A raíz de la propuesta europea y de la posterior fijación de las competencias clave en el marco estatal español, comienza a extenderse el uso de cada una de ellas, tanto por separado como de manera interrelacionada.

Dentro de este contexto, destacamos las dos competencias que guardan relación directa con la temática que abordamos en este trabajo:

- La competencia plurilingüe, la cual:
Implica utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación. Esta competencia supone reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales y aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas, incluidas las clásicas, y, en su caso, mantener y adquirir destrezas en la lengua o lenguas familiares y en las lenguas oficiales. Integra, asimismo, dimensiones históricas e interculturales orientadas a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad con el objetivo de fomentar la convivencia democrática (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, p. 21).
- La competencia en comunicación lingüística (CCL), definida como “la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día” (Cassany et al., 2003, p. 85) o bien como “el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes” (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España [MEC], n. d.).

Aunque la competencia lingüística fue acuñada por Chomsky en 1964 (Figura 03) y su uso se extendió y adquirió relevancia a lo largo de los años, no se ha consolidado hasta la propuesta de las competencias clave por la Comisión Europea a comienzos del siglo XXI (Cerezo *et al.*, 2020). Sin embargo, ciñéndonos a las definiciones originales de la Comisión Europea (competencia en comunicación en lengua materna y competencia en comunicación en lenguas extranjeras), se deduce que hoy día no se pretende tanto que los estudiantes terminen su recorrido académico obligatorio con una competencia desarrollada únicamente en la lingüística, sino más bien en competencia comunicativa, la cual incluye inexorablemente la lingüística. Es decir, se trata de trabajar “la competencia lingüística en relación con su aplicación comunicativa para una educación europea de calidad, movilidad y comprensión desde una perspectiva multilingüística y plurilingüística” (Guerrero, 2009, p. 17).

Figura 03. *Competencia comunicativa y competencia lingüística.*

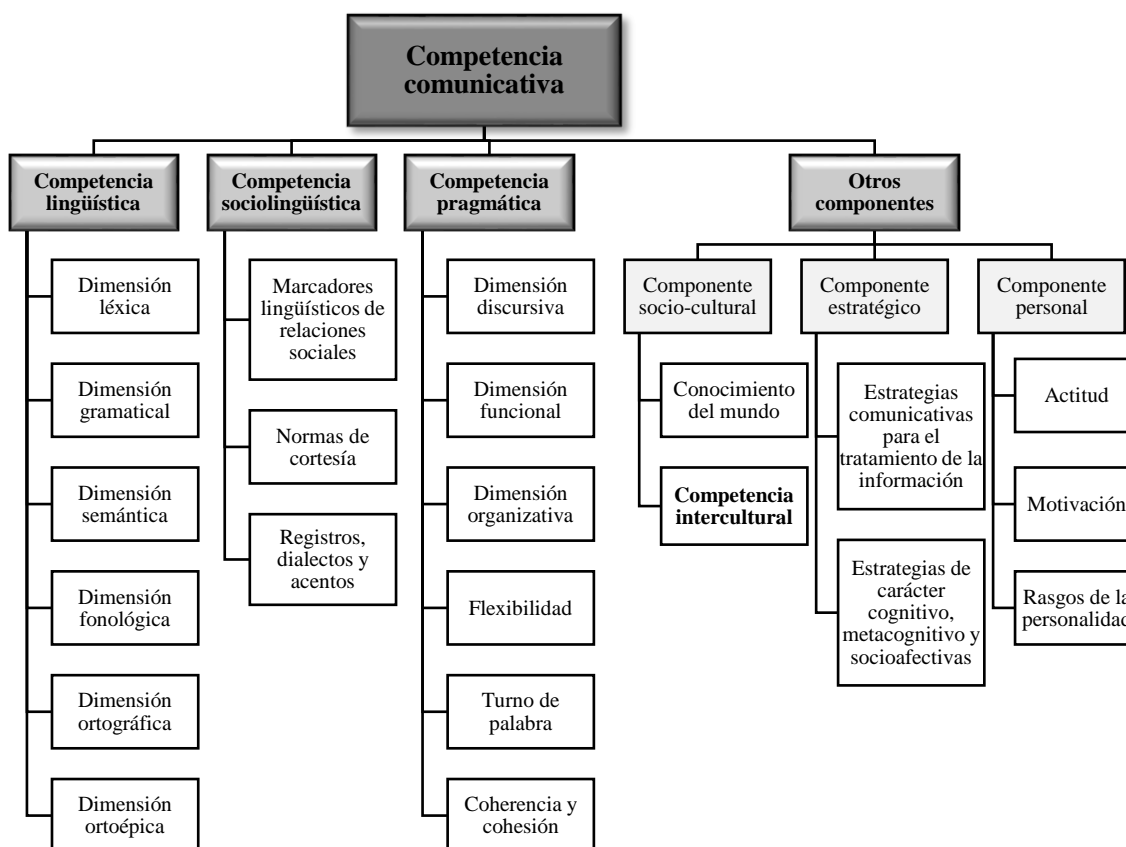
Competencia comunicativa y competencia lingüística



Nota. Guerrero, P. (2009, p. 19).

La definición del término de competencia comunicativa ha suscitado, al igual que el término de bilingüismo, dudas y ha resaltado matices a lo largo de la historia y, si bien los diferentes autores clásicos, como Hymes (1972) (Figura 03), Bachman (1990) o Cummins (2003) han diferido en ciertos aspectos sobre esta competencia, parece haber un consenso en que la competencia comunicativa reúne elementos de la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática (Jiménez-Martínez y Mateo, 2011). Este consenso ha sido, de hecho, la referencia que el Consejo de Europa ha tomado como punto de partida para definir los tres vértices de la competencia comunicativa: lingüística, sociolingüística y pragmática. Además, autores como Guerrero (2009), basándose en los autores clásicos mencionados anteriormente (Chomsky y Hymes), y el Ministerio de Educación y Formación Profesional español añaden dimensiones específicas que ayudan a elaborar un mapa conceptual integral (Figura 04).

Figura 04. Competencia comunicativa.



Nota. Elaboración propia a partir de Consejo de Europa (2021) y Guerrero (2009).

Por consiguiente, la competencia comunicativa está conformada por múltiples competencias, dimensiones, estrategias y componentes que enriquecen su definición y nos permiten entenderla como un complejo entramado de elementos cuyo fin es ejecutar una comunicación efectiva dependiendo del contexto en el que se realiza y el ámbito circunstancial de los interlocutores. Jiménez-Martínez y Mateo (2011) lo indican de la siguiente manera:

A la hora de adquirir, enseñar y aprender una lengua, se debe tener en cuenta no solo la estructura que gobierna esa lengua (competencia lingüística), sino las influencias y los contextos sociológicos (competencia sociolingüística) así como las distintas influencias contextuales que acontecen en un acto de habla (competente pragmático). [...] Debemos destacar la necesidad de un enfoque holístico entendiendo que el bilingüismo supone alcanzar la competencia comunicativa en más de una lengua integrando la adquisición de competencias tales como las competencias social, cultural y artística. (p. 157)

Este esquema resulta particularmente interesante y útil para remitirnos de nuevo a las últimas tendencias del concepto de “bilingüismo”, en el que se tienen en cuenta elementos personales, contextuales y circunstanciales y donde prima el carácter comunicativo de la intervención. A este respecto, y aludiendo a las competencias que vertebran el currículo educativo español, previas recomendaciones de la Comisión Europea, no hay que abandonar la inclusión de las competencias transversales.

En este sentido, las competencias transversales, que son comunes a varias unidades de competencia y están estrechamente relacionadas con las competencias clave (Carrizosa, 2019), desempeñan un rol muy importante en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Tal como señala Carrizosa (2019), “las competencias transversales se definen para cada nivel educativo, en sus respectivas normas de ordenación de las enseñanzas” (p. 94) y, sobre todo, en etapas educativas avanzadas o en ámbitos profesionales específicos, este tipo de competencias pueden ser diferentes en función de la necesidad para cada ocupación.

Así, merece especial atención la competencia intercultural como competencia transversal en las diferentes etapas educativas donde se trabaja la competencia en comunicación lingüística, puesto que facilita la buena ejecución comunicativa. Y es que el hablante bilingüe no solo ha de ser bilingüe, sea cual sea la definición a la que nos acogamos, sino que también ha de ser “bicultural” (Cohen, 1975, Munteanu, 1997), ya que en la mayoría de las interacciones interculturales “ambos interlocutores tienen diferentes identidades sociales y, con ello, una forma de interacción diferente a la que tendrían hablando la misma lengua con alguien de su propio país” (Byram, 1997, p. 32). Gracias a la competencia intercultural los interlocutores tratan aspectos y valores como la tolerancia, el respeto, la empatía, la flexibilidad de comportamiento o la conciencia comunicativa (Byram, 1997). Por todo ello, es necesario acentuar el valor de la diversidad cultural en un contexto bilingüe, de manera que haya un pluralismo cultural dentro de una corriente cultural principal (Cohen, 1975; Chin, 2015).

Otra razón por la que destaca la competencia intercultural es el posicionamiento de la Unión Europea, que tiene como lema la “unidad en la diversidad” lingüística y cultural, tal como recoge Sánchez-Torres, (2014), quien añade que:

El Consejo de Europa, para evitar irregularidades en su territorio y fomentar la igualdad, el bienestar general y el entendimiento entre naciones, crearon una política educativa

sobre las lenguas con el objetivo no solo de preservar la herencia lingüística y cultural de Europa, sino, además, de promover el multilingüismo y multiculturalismo que (a) genere una conciencia lingüística y cultural y (b) favorezca el diálogo intercultural. (p. 69)

Precisamente el fomento del multilingüismo y el plurilingüismo es el eslabón que nos lleva al siguiente punto, ya que, sumado a todo lo anterior, contamos con el hecho de que la Unión Europea aboga abiertamente por una educación plurilingüe. Para abordar este objetivo, lanzó el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) en el año 2001, donde estableció los aspectos clave y los descriptores a nivel lingüístico para aunar los niveles competenciales en comunicación lingüística a nivel europeo.

Las destrezas que evalúa el MCERL (Consejo de Europa, 2021) son la comprensión de textos orales y escritos, producción de textos orales y escritos, y mediación; por tanto, este marco considera que la competencia lingüística es una combinación entre el alcance y la calidad de los conocimientos y el uso de las destrezas lingüísticas, las cuales se trabajan mediante las distintas actividades de una lengua en contenidos escritos u orales: comprensión, expresión, interacción y mediación.

Los conceptos de interacción y mediación representan las actividades más dinámicas e interpersonales de las destrezas lingüísticas. La interacción es algo más que la suma de la recepción y la producción de información, pues también conlleva la co-construcción del significado para que el hablante haga frente a situaciones inesperadas (North y Piccardo, 2016). Por su parte, la mediación va más allá de la interacción, ya que esta implica, además, desarrollar aspectos cognitivos y relacionales, que incluso conectan con el contexto y las emociones (Martín-Macho y Guadamillas, 2022). Es decir, la mediación sirve para mostrar el dominio de una lengua extranjera con fines comunicativos a distintos niveles, que en el Consejo de Europa de 2001 se describía como actividades de traducción e interpretación (Consejo de Europa, 2001). Su significado se ha reinventado en el Consejo de Europa de 2020, de manera que actualmente el MCERL entiende la mediación como una situación comunicativa en la que el hablante participa como agente social y cultural y ayuda a transmitir o expresar un significado entre varias lenguas, fuentes, formatos o personas (Consejo de Europa, 2021).

El MCERL organiza estos niveles competenciales en los conocidos niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2, donde la nomenclatura A indica niveles básicos, la B son niveles intermedios donde se considera que el usuario llega a ser independiente y la C son niveles

avanzados donde el usuario adquiere un alto nivel competente. Como novedad, se ha introducido también un nivel Pre-A1 para aquellas personas que se inicien en un idioma y donde el objetivo es usar palabras y expresiones básicas y manejar información sencilla.

La Unión Europea y el Consejo de Europa recomiendan a los ciudadanos europeos la adquisición de la competencia comunicativa en al menos dos lenguas; y “se entiende que la enseñanza bilingüe y los programas de adquisición de lenguas están enfocados a adquirir destrezas que permitan un intercambio comunicativo con fines sociales, ya sean dirigidas a los negocios, al ocio o el estudio” (Jiménez-Martínez y Mateo, 2011, p. 157). Aquello que permite alcanzar este propósito comienza por tomar conciencia, formar a los docentes y tomar iniciativas como los Planes Lingüísticos de Centros o políticas lingüísticas nacionales o regionales. Esto es, definir y conformar la educación bilingüe.

1.2. Concepto de educación bilingüe

Como no podía ser de otra manera, el ámbito educativo se ha hecho eco de las tendencias lingüísticas, sociales, económicas y geo-políticas que se han utilizado para definir el concepto el bilingüismo durante las últimas décadas. Todo ello ha derivado también en nuevas concepciones del término de educación bilingüe.

La Comisión Europea ya disponía en 1995 que la educación bilingüe “contempla la enseñanza de algunas materias a través de una lengua extranjera como camino que conduce a una sociedad en la que todo el mundo sabrá comunicarse en tres idiomas comunitarios” (Grosser, 1999, p. 31, citado por Baetens, 2001, p. 66). Pese a que esta concepción pertenece a finales del siglo pasado, sigue siendo un punto de partida muy aplicable a nuestros días, tanto por el hecho de concebir la educación bilingüe como una enseñanza impartida en una lengua extranjera como por el hecho de promover que la comunidad europea hable al menos tres idiomas comunitarios.

Siguiendo esa disposición, aunque los diferentes países de Europa abogan por la conservación de sus distintas variedades lingüísticas, sí es cierto que la tendencia mundial es disminuir el número de lenguas pero, al mismo tiempo, a formar hablantes bilingües o plurilingües, de manera que se podría afirmar que los hablantes tienden a buscar una comunicación cada vez más unificada (Baetens, 2001).

Esta idea es uno de los pilares que sustentan la educación bilingüe, ya que buscar vías de comunicación unificadas para toda una comunidad de hablantes de distintos idiomas hace que esta unificación se establezca desde los centros educativos, y esto, a su vez, promueve que haya cambios estructurales en las formas de impartir las clases para perseguir el objetivo de dominar las mismas lenguas extranjeras en todo el territorio de la Unión Europea. La unificación de la comunicación es lo que denominamos la búsqueda o el establecimiento de una *lingua franca* (Coleman, 2006). La lengua inglesa es la más establecida en los países desarrollados y en vías de desarrollo como *lingua franca* (Lasagabaster, 2022), lo cual ha nacido de la necesidad (Baetens, 2001) derivada de todas esas tendencias que envuelven al concepto de bilingüismo y, por ende, al concepto de educación bilingüe.

No obstante, el concepto de educación bilingüe entraña cierta ambigüedad (Arnau, 1981), no solo por la diversidad conceptual que abarca el propio término de bilingüismo, tal como hemos revisado anteriormente, sino también por “la complejidad de las situaciones en las que se desarrollan programas que responden a esta denominación” (Arnau, 1981, p. 157).

Se podría afirmar que “educación bilingüe es el uso de dos o más lenguas como medio de instrucción en una parte del currículum escolar o en todas” (Cohen, 1975, n.d., citado por Arnau, 1981, p. 157) o bien que “se refiere a una variedad de programas destinados a impulsar la enseñanza y formación académica en una o varias lenguas” (Rebolledo y Miguez, 2013, p. 348).

Según Baker (2012), la educación bilingüe no es la mera suma de educación y bilingüismo, es decir, no se trata solamente de hablar dos idiomas en el aula, sino que requiere un entendimiento multidisciplinar que implica tener en cuenta dimensiones que incluyen aspectos de economía, filosofía, historia, sociolingüística, política y de plan lingüístico, ya que en ocasiones una educación bilingüe trata de integrar grupos minoritarios (migrantes o recién llegados) en un ambiente lingüístico y cultural determinado, mientras que en otras ocasiones la educación bilingüe representa una política de revitalización y preservación lingüística, por ejemplo. Eso sí, todas estas perspectivas se presentan desde una postura internacional.

En cualquier caso, está claro que se habla de educación bilingüe cuando una enseñanza curricular o contenido académico se imparte “en” dos o más lenguas y no “de” dos o más

lenguas. Esta idea está reforzada por García (2011), quien afirma que la educación bilingüe difiere de la educación lingüística tradicional, entre otras cosas, en que esta última se centra en enseñar una o varias lenguas extranjeras como una asignatura en sí misma, mientras que la educación bilingüe pretende enseñar contenidos de cualquier materia utilizando la lengua extranjera como medio de instrucción (Tabla 05).

Tabla 05. *Diferencias entre educación bilingüe y educación lingüística.*

	Bilingual Education	Foreign or Second-Language Education
Overarching Goal	Educate meaningfully and some tome of bilingualism	Competence in additional language
Academic Goal	Educate bilingually and be able to function across cultures	Learn and additional language and become familiar with an additional culture
Language Use	Languages used as media of instruction	Additional language taught as subject
Instrumental Use of Language	Uses some form of two or more languages	Uses target language mostly
Pedagogical Emphasis	Integration of language and content	Explicit language instruction

Nota. García (2011, p. 18).

El uso de la lengua extranjera como medio de instrucción encarna una corriente de enseñanza muy popularizada en las últimas décadas, sobre todo para el uso del inglés como medio de instrucción o EMI (*English as a Medium of Instruction*), que se define como el uso de la lengua inglesa para enseñar contenido académico en países o jurisdicciones donde la L1 de la mayoría de la población no es la lengua inglesa (Dearden, 2014, p. 4). Esta definición de Dearden (2014) es importante porque no solo define el término EMI, sino que, además, lo diferencia de AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), que hace referencia a las clases en las que se imparte contenido de una disciplina no lingüística (DNL) en una lengua extranjera. Estos dos términos son esenciales para entender la educación bilingüe de hoy en día; no obstante, serán abordados más adelante.

Además, la educación bilingüe, considerándose una de las mayores revoluciones del siglo XXI, ha adoptado el sistema de competencias basado en las orientaciones de Europa, así como de la normativa nacional española (Cerezo *et al.*, 2020). Y, del mismo modo, también se vale de las metodologías más actuales e innovadoras que incluyen tal sistema de competencias.

Todo ello apunta a que la educación bilingüe no solo nace de la convergencia entre diversas disciplinas para efectuar una educación en una lengua extranjera, sino que además se basa en métodos didácticos actuales que abogan por el sistema de competencias establecidos a nivel europeo y español.

1.2.1. Debate en torno a los conceptos de bilingüismo y cognición

La polémica relación que existe entre los conceptos de bilingüismo y cognición (Hu, 1999; Padilla *et al.*, 1990, entre otros) instó a los expertos del campo a hallar las diferencias existentes entre el *aprendizaje* y la *adquisición* de una lengua extranjera. La diferencia entre aprendizaje y adquisición radica en el nivel de instrucción que recibe el aprendiz. Se habla de aprendizaje cuando hay un proceso consciente en el que se precisa un determinado grado de instrucción, mientras que se habla de adquisición cuando hay un proceso consciente e intuitivo que no precisa una instrucción (Escutia, 2004; Molina, 2003).

Siguiendo a Molina (2003), la necesidad de recibir instrucción de la lengua extranjera es directamente proporcional a la edad del aprendiz, puesto que en los niños de hasta ocho años que aprenden una lengua extranjera el mecanismo de adquisición de la L2 es paralelo al de la L1 o lengua materna. Por el contrario, los hablantes de entre ocho y catorce años necesitan algo de instrucción y una buena orientación para que el aprendizaje de la L2 sea efectivo; y los hablantes de más de catorce años necesitan instrucción y orientación profesional para aprender una L2, aunque, en este caso, esta instrucción no necesariamente concluye en un éxito asegurado (Villalba *et al.*, 1999).

Todo ello arroja luz sobre la importancia de recibir una instrucción adecuada para un aprendizaje de una lengua extranjera, adaptada a la edad del aprendiz, pero también teniendo en cuenta que influyen “otros factores psicológicos, culturales, de aplicación de estrategias propias de aprendizaje, de apego a la gramática, etc., que hacen el éxito muy

variable” (Molina, 2003, p. 133). Estas son conclusiones que han ido emergiendo a lo largo de los años y que han ido orientando a los educadores sobre las contribuciones positivas y sobre las carencias que los diferentes modos de enseñanza y el contexto que circunscribe al aprendiz tienen en su desarrollo.

Durante muchos años se criticó y cuestionó el bilingüismo (Signoret, 2003), ya que se consideraba que podría tener repercusiones negativas en el desarrollo cognitivo, social y personal de los estudiantes, puesto que, pese a la separación funcional de los dos sistemas lingüísticos, cada individuo convive con interferencias entre la L1 y L2 (Jacobs, 1988, citado por Escutia, 2004; Munteanu, 1997), entendiendo las interreferencias lingüísticas (Weinreich, 1953) como “mezcla de códigos” o *Code-Switching* (Munteanu, 1997). De hecho, hasta los años 60 había una disposición a pensar que los estudiantes bilingües presentaban resultados inferiores en las pruebas intelectuales que los estudiantes monolingües (Ardila, 2012), siendo, precisamente la interferencia entre las dos lenguas uno de los considerados aspectos negativos.

En una revisión de la literatura llevada a cabo por Romaine (1999) donde se estudian los detractores del bilingüismo, la autora destaca los resultados negativos obtenidos en algunos estudios anteriores a 1960, como que los niños monolingües tienen mejores resultados que los bilingües en los dictados, la formación y la redacción en inglés (Smith, 1923, citado por Romaine 1999) que los bilingües muestran desventajas lingüísticas en los dos idiomas (Smith, 1949; Anastasi y Córdoba, 1953; citados por Romaine, 1999) o que los niños bilingües de zonas rurales muestran un nivel más bajo de inteligencia que los monolingües (Sear, 1924, citado por Romaine, 1999).

Huguet y Mateo (2000) cuentan que, desde un punto de vista psicológico, pedagógico y lingüístico, se llegó a considerar que el bilingüismo, especialmente el adquirido a edades tempranas, podía tener repercusiones negativas en el desarrollo cognitivo, social y personal de los estudiantes. Esta idea fue desmentida a través de datos empíricos, aunque estos autores consideraron hace poco más de una veintena de años que la parte positiva del bilingüismo no garantiza que el bilingüismo sea todo ventajas y sentencian que “la educación bilingüe no es ni buena ni mala, sino que sus resultados dependen en definitiva de cómo se lleva a la práctica” (Huguet y Mateo, 2000, p. 104) y, por ende, alude también a que el éxito de una educación bilingüe depende de la instrucción que se dé en un contexto determinado.

Otros aspectos negativos que señalan los investigadores son los relacionados con una mayor dificultad de aprendizaje en niños con problemas de lenguaje, así como en el decremento de la fluidez verbal y la interferencia lexical (Ardila, 2012; Escutia, 2004). A menudo se ha observado que los niños bilingües desarrollan con retraso su léxico respecto a los niños monolingües (Chin, 2015; Romaine, 2001); sin embargo, el vocabulario total de un bilingüe en los dos idiomas puede exceder el vocabulario total de un monolingüe (Romaine, 2001).

Del mismo modo, se ha detectado que el alumnado puede encontrar dificultades en la comprensión de los contenidos específicos de una materia no lingüística (Ramos y Espinet, 2013; Aguilera y Perales, 2018), hecho que puede deberse a que anteponer los objetivos lingüísticos a los académicos podría empobrecer la adquisición de los contenidos específicos de área (Pavón, 2009).

Y también se habla de la “fossilización lingüística” (Selinker, 1972) en la etapa intermedia del aprendizaje de una lengua, a la que los autores se han referido como “interlengua” (Nemser, 1971; Selinker, 1972), como uno de los obstáculos de la educación bilingüe que normalmente ocurre durante la etapa adulta de un sujeto. La fossilización lingüística se refiere a la falta de desarrollo en una lengua o al estancamiento de las competencias adquiridas en una lengua en particular, en este caso, la lengua extranjera, y que normalmente ocurre cuando el hablante ha llegado a un nivel competencial intermedio en la adquisición o aprendizaje de la L2 (Loeza, 2015).

En la otra cara de la moneda, se encuentran algunos autores que ya desde hace más de un siglo auguraban el carácter ventajoso del bilingüismo en la educación de un niño, como es el clásico ejemplo de Ronjat (1913, citado por Signoret, 2003), donde el autor evalúa la situación de bilingüismo alemán-francés de su propio hijo, concluyendo que la diferencias entre los dos idiomas promueven el desarrollo cognitivo y lingüístico del niño, incluyendo el desarrollo lingüístico de la lengua materna (Chin, 2015), si bien el sujeto tardó algo más de lo habitual en una persona monolingüe en establecer la adquisición de los dos idiomas.

Siguiendo esta estela, muchos de los aspectos que se consideraban negativos para los estudiantes bilingües empezaron a considerarse realmente positivos a largo plazo, como la comunicación lingüística o la fluidez verbal (Doyle *et al.*, 1978). Además, se empezó a observar que los estudiantes bilingües presentan mayor desarrollo en las capacidades

cognitivas, en las diferenciaciones fonológicas (Escutia, 2004), en las capacidades metacognitivas, el desarrollo conceptual, la creatividad o en el razonamiento analógico (Díaz, 1985). Cano (2013) asegura que, según estudios llevados a cabo por la ASSS (*Advancing Science, Serving Society*) y la Universidad de Granada, el bilingüismo mejora tanto la atención como la memoria del usuario.

En la coordinación de dos sistemas lingüísticos, los estudiantes bilingües muestran también las siguientes ventajas respecto a los no bilingües:

Un incremento de la flexibilidad mental; una superioridad en el desarrollo de aquellas funciones cognitivas relacionadas con la atención y la inhibición; el uso de una cantidad mayor de estrategias cognoscitivas en la solución de problemas; un aumento de la llamada conciencia metalingüística; y una habilidad mayor de comunicación. (Ardila, 2012, p. 100)

Asimismo, existen teorías y modelos que resaltan la relación entre el desarrollo cognitivo y el bilingüismo, de entre los cuales destacaremos los siguientes:

- **Teoría de los umbrales** (Toukomaa y Skutnabb-Kangas, 1977), que relaciona el desarrollo cognitivo con los niveles de aprendizaje y por la cual se defiende que el desarrollo que tiene una persona que habla dos o más lenguas (en bilingüismo equilibrado) evoluciona a través de tres niveles, entre los que es necesario cruzar dos umbrales, y añaden que solamente si se han superado esos umbrales, la persona podrá disfrutar de los beneficios cognitivos del bilingüismo. Algo parecido a esta teoría es el planteamiento que expone Ellis (1985), citado por Molina (2003), quien asegura que existen tres partes diferenciadas: la secuencia en el aprendizaje (de más sencillo a más complejo), el orden de los conocimientos gramaticales o lexicales (que varían en función de la persona y el contexto), y un desarrollo determinado en la segunda lengua junto con el nivel de competencia alcanzado (influenciado por factores de actitud, motivación o personalidad).
- **Modelo de la competencia subyacente común y separada del bilingüismo** o CUP (*common underlying proficiency*) (Cummins, 1980), mediante el cual se asevera que, una vez que el individuo se encuentra en un ambiente multilingüe, las dos (o más) lenguas que este habla funcionan a través de un mismo sistema cognitivo central. De este modo, “aunque el alumno siempre será capaz de entender más de lo que podrá producir, existirá una espina dorsal sobre la que, en

paralelo, irá creando las estructuras de sus otras lenguas” (Cano, 2013, p. 32). Esta idea fue utilizada en 1993 por Colin Baker donde expone que el individuo extrae el conocimiento lingüístico que aprende desde un mismo canal o fuente (Cano, 2013).

Más recientemente, se está relacionando a los estudiantes bilingües con la llamada Teoría de la Mente (del inglés, ToM, *Theory of Mind*), la cual, pese a ser una teoría clásica, está siendo ampliamente estudiada en la actualidad como aspecto relevante en el desarrollo socio-cognitivo de las personas con una formación bilingüe. La Teoría de la Mente alude a la habilidad sociocognitiva que integra la comunicación y la interpretación del comportamiento de otras personas en función de la capacidad de predecir y explicar del hablante, así como de sus pensamientos, emociones, creencias y deseos (Taboada *et al.*, 2021). Es decir, esta Teoría hace referencia a conductas que incluyen la conciencia y un nivel sociocognitivo más sofisticado y, por tanto, un desarrollo personal avanzado. En consecuencia, estos estudios no solo se relacionan con las fases más tempranas del desarrollo cognitivo, sino que también se identifican con esta Teoría los hablantes en edades adolescentes e incluso en edad adulta.

Algunos hallazgos derivados de la Teoría de la Mente confirman que los estudiantes bilingües obtienen mejores resultados en la comprensión oral y en la comprensión lectora (Taboada *et al.*, 2021). Además, existen estudios que afirman que el bilingüismo tiene efectos positivos en el desarrollo cognitivo longitudinal desde la infancia hasta la adolescencia (Peterson y Wellman, 2018); otros estudios inciden en la importancia que el bilingüismo tiene para la recuperación de la información y los efectos que esto tiene para ampliar la capacidad de la memoria a largo plazo (Wodniecka *et al.* 2010); y otros afirman que el bilingüismo retrasa el envejecimiento senil y que incluso “las personas bilingües están mejor equipadas que las monolingües para lidiar con la aparición de los primeros síntomas del Alzheimer” (Bialystok, 2011, p. 232). Así, autores como Esnaola (2019) o Valian (2015) confirman que, efectivamente, hay una interconexión entre la reserva cognitiva y el control ejecutivo. Todo ello arroja luz sobre los beneficios de la práctica del bilingüismo, no solo a nivel contextual, cultural o socioeconómico, sino también a nivel personal en el mantenimiento de las capacidades cognitivas de las personas adultas.

A colación de las teorías y modelos mencionados, aunque es difícil diferenciar con certeza dónde comienzan y terminan los límites de lo innato y lo ambiental y existen diversos modos de entender cómo afecta todo ello al desarrollo cognitivo del hablante, lo que sí está claro es que el cerebro es competente lingüísticamente después de una exposición a la lengua en cuestión (Escutia, 2004) y que la educación bilingüe provoca una mejora en la motivación y el interés por aprender (Aguilera y Perales, 2018). Y es que crecer en un ambiente de educación bilingüe apunta, en síntesis, a ser algo ventajoso, ya que no sólo influye en el desarrollo intelectual del niño, sino que también influye en la “formación de su carácter, sus emociones y su personalidad en conjunto, están en directa dependencia del lenguaje, por lo que en mayor o menor grado se manifestará también en el desarrollo del lenguaje en relación con el bilingüismo o monolingüismo” (Vygotsky (1935) 2000, p. 348, citado por Signoret, 2003).

La ventaja principal de aprender una L2 es que el estudiante adquiera otra perspectiva lingüística y vital y no solamente la de añadir otra lengua al acervo monolingüe personal (Cook, 1996). Añadido a esto, y tal como se mencionaba previamente, es inusual que el hablante bilingüe viva las mismas experiencias en ambas lenguas y, por ese motivo, no tiene sentido evaluar a los estudiantes bilingües del mismo modo que a los estudiantes monolingües (Romaine, 2001).

En cualquier caso, aparte de las ventajas o desventajas que el bilingüismo pueda aportar al usuario, la esencia que se debe transmitir la educación bilingüe “es que cualquiera puede adquirir una competencia plurilingüe, sin esperar por ello que todo el mundo alcance niveles de competencia iguales ni similares a los que posee en su lengua primera o más usada” (Baetens, 2001, p. 66). La educación bilingüe no pretende que el estudiante adquiera el sistema lingüístico independiente de un monolingüe, sino otro sistema lingüístico que coexiste con su L1; por lo tanto, al estudiante bilingüe no se le debe exigir que sea igual de competente en las dos lenguas, ya que eso es algo reservado para unos pocos y una meta nada práctica para los estudiantes de lenguas (Cook, 1996).

1.2.2. La comunidad educativa bilingüe

No cabe duda de que la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras ha cobrado importancia en el sistema educativo español, como parte inexorable del contexto

geopolítico, normativo y comercial europeo y mundial, y una de las formas de promover el uso de las lenguas es impartir docencia de las diversas materias curriculares de los distintos niveles educativos (Pena et al., 2005). En cualquier contexto educativo, es vital tener en consideración el papel que la comunidad educativa ejerce sobre ese contexto y de saber quiénes componen esa comunidad, ya que el centro de formación por sí solo no puede satisfacer todas las demandas de formación de los ciudadanos (Ortiz, 2011).

En este caso, nos centramos en descubrir los grupos que conforman la comunidad educativa universitaria, teniendo en cuenta las especificidades que puedan influir en las líneas bilingües. Una definición explícita del término de comunidad educativa es la que proporciona el Ministerio de Educación de Colombia (s. f.): “aquella conformada por estudiantes, educadores, padres de familia, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según competencia, deben participar en el diseño, ejecución y evaluación del [proyecto educativo] y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo” (n. d.). Según Traver et al. (2010) y Trujillo et al. (2020), se considera que la comunidad educativa está conformada por tres vértices principales: los docentes, las familias y los estudiantes; aunque cada centro educativo puede definir qué entiende por comunidad educativa, el grado de apertura y las relaciones establecidas con el propio territorio (Traver *et al.*, 2010). Desde esta perspectiva, a continuación se revisan los agentes de la comunidad educativa según lo siguiente:

- Los docentes.

Uno de los actores clave de cualquier comunidad educativa es el docente y, por supuesto, no iba a ser diferente en la comunidad educativa bilingüe. La figura del docente es uno de los pilares fundamentales donde recae la responsabilidad de que la educación bilingüe sea de calidad (Zorrilla, 2018) y de utilidad para los alumnos que la reciben. Además, por ser un agente fundamental en estas comunidades, la universidad debe adquirir el compromiso de formar a buenos profesionales para el cometido que tienen en la comunidad educativa (Martín, 2009b) y, del mismo modo, es necesario definir un perfil ideal del docente para la educación bilingüe (Banfi *et al.*, 2015).

Los docentes de hoy en día encuentran un panorama cada vez más complejo de la educación, pero la educación bilingüe cuenta con algunos complementos que hacen que su labor sea algo más desafiante, tal como explica Benson sobre los docentes de la

educación primaria bilingüe y su difícil tarea de aunar la parte lingüística, metodológica, literaria y cultural, además de social:

Primary bilingual teaching is a challenging job in any country. However, bilingual teachers in developing contexts are especially challenged; they are often undertrained and underpaid, and must function in under-resourced schools with undernourished students. Meanwhile, they are expected to teach beginning literacy in the mother tongue, communicative language skills in the exogenous (ex-colonial) language, and curricular content in both, requiring that they be as bilingual and biliterate as possible. In addition, they must bridge the linguistic and cultural gap between home and school, become respected members of the community, and manage any opposition to educational use of the mother tongue. (Benson, 2004, p. 204)

El cuerpo docente que se enfrenta día a día a las aulas bilingües debe adquirir, por tanto, un elenco de habilidades competenciales que le permitan ser operativo a todos los niveles. Igualmente, el docente debe ser capaz de que sus discentes reciban una formación completa y trabajen su desarrollo cognitivo de cualquier materia a través de las competencias comunicativas.

Así, los docentes han de ser conscientes de que el desarrollo competencial desde una óptica comunicativa requiere la adquisición, por parte de los alumnos, de microhabilidades propias de la oralidad, tales como reconocer, seleccionar, interpretar, anticipar, inferir y retener, para la comprensión; o planificar el discurso, negociar el significado, producir el texto y los aspectos no verbales que influyen en la interacción, para la producción (Casany, Luna y Sanz, 2008), lo que permitirá al alumnado participar en intercambios comunicativos adecuadamente: con “coherencia, gramaticalidad, adecuación, claridad y precisión, concisión y elegancia, y finalmente, cortesía” (Cifo, 2015,. P. 122). (Romero et al., 2017, p. 33)

Pero el docente bilingüe no solo debe responder ante el nivel lingüístico y competencial, sino también a nivel relacional con el resto de actores de la comunidad educativa. En cuanto a esto, la relación entre el cuerpo docente y su centro de enseñanza es esencial para que confluyan las sinergias de la comunidad educativa. En palabras de Trujillo *et al.* (2020): “la relación del profesorado con su centro es similar a la que mantiene un trapezista con su red: aporta seguridad y delimita el espacio donde realiza su trabajo de manera segura, a pesar de los riesgos que asume” (p. 56). Es decir, el docente debe estar en sintonía con su centro de trabajo pese a las circunstancias y situaciones que pueden

orbitar en oposición a una cómoda colaboración entre los diferentes agentes de la educación. Algunas de estas circunstancias suelen encontrar su epicentro en contextos sociales, familiares y administrativos.

- Las familias.

El docente no podrá ir más lejos ni más rápido de lo que le permita el contexto en el que están inmerso, pues la familia tiene un papel fundamental como agente de la comunidad educativa y, por ende, el espacio social y circunstancial en el que esta se encuentra (Ortiz, 2011). La familia y la escuela han mantenido siempre una responsabilidad compartida en cuanto a la formación integral del alumnado; en la actualidad, además, la comunidad educativa demanda especialmente la colaboración del entorno familiar del alumnado, si bien la familia se encuentra en un proceso de transformación y redefinición que afecta a menudo a las relaciones entre la familia, la sociedad y la escuela (Núñez, 2005). Esta relación familia-sociedad en un contexto escolar se hace eco del denominado capital social.

Dicha cooperación no es una exigencia moral, sino cívica, una realización que tienen que fomentar los poderes públicos mediante la disposición de los medios necesarios, materiales y normativos. El resultado será la construcción de una comunidad cívica, caracterizada por una mayor participación en los asuntos públicos, relacionados con la igualdad, de reciprocidad y cooperación, y la construcción de un sistema basado en la confianza y la tolerancia. (Ortiz, 2011, p. 78)

Además, los avances en la educación durante los últimos años hacen que “la situación actual de la familia obliga a los profesionales de la educación a plantear una relación individual con cada niño” (Ortiz, 2011, p. 76). Este hecho no es diferente en las familias cuyos hijos/as o tutelados/as participan en un programa bilingüe, familias en las que, además, se cuenta con otro factor que genera debate: la expectativa.

Merece especial atención hablar de las expectativas que la educación bilingüe genera en las familias, ya que normalmente se generan expectativas inexactas acerca del nivel de lengua extranjera que alcanzan los estudiantes en un programa bilingüe (Lozano-Martínez, 2017, Travé, 2013). Es especialmente interesante el análisis que hace David Marsh de lo que se espera de la educación bilingüe. Marsh asegura que “el problema de los colegios bilingües es que generan falsas expectativas” (Marsh, 2018, citado por Torres, 2018), sobre todo en la percepción de los padres; idea secundada y ampliada por

Xavier Gisbert, quien afirma que los padres aceptan los programas de bilingüismo independientemente de la calidad del programa y que las administraciones estatales deben exigir que haya programas bilingües mejor diseñados, más rigurosos y exigentes (Gisbert, 2016).

Con el objetivo de evitar falsas expectativas, así como la ansiedad de los familiares ante las dificultades añadidas que se afrontan en un programa bilingüe (Lozano-Martínez, 2017), los expertos señalan que la solución más indicada es, de nuevo, establecer lazos de conexión entre los miembros de la comunidad educativa. De modo que asesorar, mantener el contacto regular con las familias, realizar sesiones informativas y, en definitiva, cooperar, es una de las claves del éxito de un programa de educación bilingüe (Franken *et al.*, 2005; Lozano-Martínez, 2017).

- Los estudiantes.

Las altas expectativas que se generan sobre los programas bilingües y sobre el propio docente que ejerce su labor en este tipo de programas (Benson, 2004) también pueden recaer sobre el estudiantado que participa en un plan bilingüe. No obstante, desde la perspectiva de los estudiantes, en ocasiones, participar en un programa bilingüe no representa ninguna variable de diferenciación que afecte positivamente a su formación, salvo si se han empleado metodologías adecuadas o dependiendo de la calidad del profesorado, entre otras cosas (Jover *et al.*, 2016).

Son muchos, y cada vez más exhaustivos y expandidos por diferentes países y contextos, los estudios que avalan la importancia de los programas bilingües para las personas y los beneficios que reportan a los estudiantes, desde el desarrollo de las destrezas lingüísticas, hasta la mejora de la función ejecutiva del cerebro, pasando por el manejo de las emociones, el control de los pensamientos o la adaptación a la ciudadanía global (Jayanti y Sujarwo, 2019; Sharipovna y Yuldashbayevna, 2021; Taboada *et al.*, 2021; Tong *et al.*, 2020; entre otros).

A pesar de toda esta evidencia científica que abunda en todas las partes del mundo, existen numerosos mitos sobre el perfil de los estudiantes bilingües. Estos mitos y realidades se abordarán más adelante, pero sí haremos referencia al tipo de estudiante que la sociedad parece asumir en un programa bilingüe y que la literatura científica clarifica de esta manera:

Popular wisdom claims that very young children from stable middle-class backgrounds learning prestigious languages are the ideal recipients for bilingual education. But when we look around us, we see the whole range of populations, ages, social, and linguistic backgrounds being successfully catered for in one program or the other. (Baetens, 2009, p. 139)

Esto quiere decir que la educación bilingüe admite cualquier perfil de estudiantes y no es ni pretende ser un sesgo de discriminación social, sino más bien poner el foco en la atención individualizada y en facilitar la igualdad de oportunidades como parte de un enfoque inclusivo de la educación, a pesar de las dificultades que esto pueda entrañar (Martín y Durán, 2019).

Los estudiantes son el motivo por el cual se diseña, se implanta y se cuida cada hilo del tejido educativo y es por ello que el estudiante bilingüe debe recibir una formación acorde al programa en el que participa y no a las expectativas sociales, familiares o incluso administrativas que florecen alrededor de la educación bilingüe.

El concepto de comunidad educativa tiene, por tanto, arraigado un concepto de colaboración entre los diferentes agentes que la componen; entre todos deben defender y fomentar la formación global de una persona, lo cual se incentiva “1) al promover los *bienes relacionales*, no solo los *bienes convergentes*, y 2) mediante vinculaciones y afectos constitutivos” (Balduzzi, 2021, p. 179). En cualquier caso, la sociedad y la administración gubernamental de cada país y región son puntos clave para entender el sistema que rige cada programa bilingüe y cómo afecta todo ello a cada uno de los actores de la comunidad educativa.

2. ENSEÑANZA EN LENGUA EXTRANJERA PARA LA EDUCACIÓN BILINGÜE

La educación bilingüe (o plurilingüe), al tratar dos o más lenguas en el campo de la enseñanza, está inexorablemente unida a la didáctica *en* y *de* las lenguas extranjeras y, para ello, es importante distinguir entre determinados conceptos para poder referirse a ellos con propiedad. Partiendo del concepto de didáctica como “una respuesta a la necesidad de encontrar un equilibrio que armonice la relación entre las maneras de enseñar de los educadores y el aprendizaje de sus discípulos” (Abreu *et al.*, 2017, p. 82),

a continuación, se exponen los conceptos necesarios para entender esta conexión entre la didáctica y la enseñanza bilingüe:

- Aprendizaje y adquisición.

Si bien estos dos términos parecen idénticos y, de hecho, guardan relación entre ellos, lo cierto es que existen matices que los diferencian. El “aprendizaje” de una lengua se produce de una manera consciente, mediante la memorización del conocimiento por medio del estudio o de la experiencia, mientras que la “adquisición” de una lengua se realiza con un desarrollo procedimental, real, natural e inconsciente, que provoca que el conocimiento se vaya asentando en el individuo de manera paulatina. Es lo que podríamos identificar como conocimiento declarativo (“saber algo”) y conocimiento procedimental (“saber hacer algo”) (Mendoza, 2008).

El uso naturalizado de una lengua materna se desarrolla gracias a haber recibido cierto aducto (en inglés, *input*) durante cierto tiempo y con una fuerte dependencia de las actitudes, lo cual provoca una adquisición de la lengua en lugar de un aprendizaje consciente (Garrote, 2019; Mendoza, 2008).

- Enfoque.

La enseñanza tradicional de las lenguas estuvo basada en el estudio descontextualizado de contenidos gramaticales y, poco a poco, se han ido realizando aportaciones teóricas que demuestran cómo la funcionalidad y la aplicabilidad son útiles para la comunicación y, por tanto para una mejor adquisición de una lengua. Estas necesidades de formación lingüística y de desarrollo de las habilidades comunicativas han desencadenado en la búsqueda y definición de los enfoques didácticos para la enseñanza de las lenguas.

Tradicionalmente se habla de enfoques conductista, constructivista o cognitivo, principalmente; sin embargo, hoy en día también se puede hablar de tendencias didácticas definidas como enfoque activo, participativo o comunicativo, en los cuales destaca “la necesidad de atender prioritariamente a los intereses y necesidades del aprendiz, a sus modos y procesos de formación lingüística [y] a la funcionalidad del dominio de la diversidad de los usos comunicativos” (Mendoza, 2008, p. 59), entre otras cosas.

A este respecto, la visión del docente influye en la elección del enfoque metodológico, puesto que, “según si tenemos una visión conductista, innatista, computacionalista,

constructivista, socio-cultural o interaccionista, la praxis docente seguirá una metodología u otra” (Molina, 2003, p. 134).

Anthony (1963) fue el primer autor que diferenció entre enfoque y método, concluyendo que el método es parte del enfoque. El enfoque puede definirse, por tanto, como “el conjunto de asunciones valorativas en relación a la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza de la lengua” (Mendoza, 2008, p. 59) y, tal como apunta Mendoza (2008), un enfoque puede estar desarrollado por diversos métodos.

- Método y metodología.

El método didáctico es “una sucesión de pasos para conseguir una orientación para la práctica a partir de una teoría que se selecciona y se sigue; los pasos se deciden en función de las características de los aprendizajes” (Ferreiro, 2010, citado por Jiménez *et al.*, 2020, p. 77). Se puede decir, entonces, que un método didáctico es un proceso sistematizado que adopta el docente para organizar las actividades cognoscitivas y educativas de los estudiantes y alcanzar, así sus objetivos didácticos.

La metodología significa literalmente “ciencia del método”, por lo que su significado encierra que se trata de una concreción del método en un contexto determinado. Es decir, la metodología didáctica es la puesta en práctica de un método didáctico, aunque a efectos prácticos, los términos “método” y “metodología” se usan frecuentemente de manera indiscriminada.

A nivel académico, la entrada de la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supuso varias reformas, entre ellas, las de ajustar la metodología a procesos donde el alumnado tuviera una mayor responsabilidad y participación en su proceso de aprendizaje (Jiménez *et al.*, 2020), ya que este tipo de metodologías se consigue un mejor desarrollo de las competencias (Calvo y Mingorance, 2009).

- Interlengua.

Uno de los términos relacionados con el enfoque comunicativo es el término *interlengua*, que se refiere al conjunto gramatical en constante evolución de una persona y que no tiene por qué coincidir con el de la lengua extranjera, esto es, “la gramática interiorizada de una lengua que en cada momento tiene el hablante extranjero que la aprende” (Selinker, 1972, n.d., citado por Mendoza, 2008, p. 97).

En el desarrollo comunicativo de una persona, por tanto, la interlengua evoluciona gracias al flujo lingüístico, social, pragmático y cultural y, por tanto, se encuentra en constante desarrollo.

- DL y DNL.

Las DL o disciplinas lingüísticas se refieren a aquellas materias o asignaturas cuyo objeto de estudio es la propia lengua. Es frecuente referirse a DL para las asignaturas de lenguas extranjeras.

Por el contrario, son DNL o disciplinas no lingüísticas aquellas materias o asignaturas cuyo objeto de estudio no está relacionado con una lengua.

A colación de la educación bilingüe, es común referirse a la impartición en lengua extranjera de las DNL; es decir, impartir disciplinas no relacionadas con las lenguas en una lengua extranjera, de modo que se imparten contenidos ajenos a la lingüística en un idioma no materno en un determinado contexto de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, la educación bilingüe pretende que el alumnado reciba *input* en lengua extranjera tanto como en lengua materna para que así haya una adquisición de ambas lenguas indistintamente. Para ello, se vale de enfoques que trabajen métodos donde la prioridad sea la comunicación del alumnado, de ahí que proponga la impartición de diversas materias (lingüísticas o no lingüísticas) parcial o totalmente en lengua extranjera, de modo que la interlengua de cada estudiante aumenta progresivamente y se produce una adquisición del lenguaje.

Siguiendo a Ramos y Ruiz (2011), la efectividad de un enfoque “está íntimamente ligada a la preparación del profesorado y a su actualización metodológica” (p. 154), por lo que se antoja imprescindible conocer los enfoques y métodos para evaluar el potencial de cada uno de ellos en un contexto u otro y, consecuentemente, poder elegir el que más se ajuste y del que mayor rendimiento pueda obtener el alumnado.

2.1. Enfoques y métodos para la didáctica de/en lenguas extranjeras

Aunque a lo largo de los años se desarrollaron métodos de enseñanza de lenguas extranjeras que nacieron a mediados del siglo XX y que estaban basados en la teoría

lingüística del estructuralismo y la psicología conductista, por el que se brindaba prioridad a la memorística mediante hábitos de repetición fonética y fijación de estructuras gramaticales, “se comprobó con frustración que los estudiantes no eran capaces de transferir a la comunicación real todo aquello que habían aprendido en el contexto de aula” (Martín, 2009b, p. 67).

Por este motivo, es de vital importancia llevar a las aulas métodos didácticos para la enseñanza de una lengua extranjera que apelen a la participación activa del alumnado, ya que esto influirá en su desarrollo competencial y en la resolución de problemas reales. Los métodos didácticos empleados en la educación bilingüe trabajan a favor de ese desarrollo del alumnado; de hecho, se puede decir que la metodología bilingüe promueve la implementación de un modelo educativo basado en el desarrollo de las competencias al servicio de la sociedad actual (Cerezo *et al.*, 2020).

Los métodos que el docente tiene a disposición para llevar a cabo su didáctica en el aula han emergido y evolucionado a medida que ha ido pasando el tiempo. Para poder entender mejor el contexto en el que nos encontramos, es interesante realizar un recorrido histórico por los métodos tradicionales y su evolución hasta nuestros días. Para ello, nos basaremos en los estudios de Martín (2009b) y de Trovato (2012) para enumerar y describir por aparición cronológica los métodos más destacados para la didáctica de las lenguas extranjeras.

Método gramática-traducción

También denominado método tradicional o método prusiano, fue desarrollado por Sears a partir del año 1845 para la enseñanza del latín como lengua culta. Este método, que sigue perdurando hasta hoy día, concibe la lengua únicamente desde sus reglas gramaticales y ha sido tildado de “método pasivo”, ya que considera que el docente es la fuente del saber y quien dicta las normas, supeditando a los estudiantes a lo marcado por el docente y a memorizar las reglas y a seguir ejercicios estructurados. Este método se centra en la lectura de textos y sus traducciones, prestando atención a las habilidades comunicativas escritas, que se trabajan de manera automatizada y desestimando las habilidades comunicativas orales (Páez, 2013).

Método directo

Siguiendo un modelo más natural y enfrentándose al método gramática-traducción, Berlitz desarrolló el método directo, que nació para darle envergadura a las destrezas orales frente a las escritas. Por tanto, en este método es común tener una exposición prolongada a la lengua extranjera y evitar en clase tanto las explicaciones gramaticales como la corrección continuada de errores para incentivar la fluidez. Sin embargo, la representación dialógica es limitada, lo cual limita el aprendizaje del léxico, y la ausencia de corrección facilita la fosilización de errores en la etapa de aprendizaje de una lengua.

Método ASTP

Según Aristimuno (2010), un curso diseñado por el ASTP (*Army Specialized Training Program*) durante la II Guerra Mundial derivó en un método para el aprendizaje de una lengua extranjera de manera intensiva en un corto periodo de tiempo. Este método se basa en la repetición mediante el uso de laboratorios de idiomas para generar hábitos en el aprendizaje. La aplicación de este método fue diseminada en el manual *Modern Spanish* en 1960 por la MLA (Modern Language Association) y más tarde derivó en el llamado método audio-oral.

Método audio-oral

El método audio-oral, también denominado método estructural o audiolingual, busca que el aprendizaje de una lengua se produzca por una serie de hábitos de repetición fonética y por la fijación de estructuras gramaticales mediante ejercicios escritos. Fue desarrollado por Fries a mediados del siglo XX y la técnica más característica de este método es la llamada *pattern drill*, que son ejercicios que responden a la estructura de estímulo > respuesta > confirmación o corrección.

Aunque posteriormente se ha demostrado que este método presenta carencias, Krashen (1981) apunta que es un punto de inflexión respecto a los métodos previos, puesto que este ya comienza a promover la adquisición del lenguaje en lugar del aprendizaje.

Método situacional

Se trata de un método que pretendió corregir las deficiencias que presentaba el método audio-oral; para ello, este método propone estructurar los contenidos gramaticales de manera que se impartan gradualmente y utilizando un procedimiento inductivo para que el alumnado pueda inducir las reglas gramaticales una vez ejecutada una situación concreta, de manera que esta inducción sustituye a los *pattern drills* del método audio-oral y fomenta un papel más activo y protagónico para el alumnado. Este método lo desarrollaron Palmer, Horby y Pittman en la segunda mitad del siglo XX.

Método respuesta física total

El psicólogo James Asher desarrolló en la década de 1970 el método de respuesta física total o TPR (del inglés, *Total Physical Response*), basado en los principios constructivistas de Piaget y fundamentando el aprendizaje en el modelo estímulo-respuesta. Este método consiste en proporcionar al estudiante instrucciones o mandatos a los cuales este debe responder de manera física, con movimientos o acciones, a medida que la complejidad de los contenidos aumenta progresivamente.

Método comunitario

El método comunitario, más conocido por su denominación en inglés, *community language learning*, lo desarrolló Curran en 1972 y con él pretende convertir al docente en un facilitador de información que, a su vez, trata de comprender las individualidades de su alumnado, otorgando un papel esencial al componente afectivo.

Método silencioso

Gattegno desarrolla en 1972 el método silencioso o *silent way* mediante el cual el docente presenta ítems lingüísticos a través de objetos y proporciona pautas de aprendizaje y repetición sin pronunciar ninguna palabra.

Enfoque comunicativo

Aunque con el método situacional ya se atisban características afines a los métodos actuales, las deficiencias que presentan los métodos que existían hasta entonces animaron a elaborar nuevas teorías del aprendizaje de las lenguas, lo cual derivó en el surgimiento de nuevos métodos y enfoques, donde destaca el enfoque comunicativo y, con este, los métodos activos.

En enfoque comunicativo surge en Europa a partir de la década de 1970 y se centra en la diversidad del alumnado, en sus necesidades colectivas e individuales, así como en promover una comunicación efectiva utilizando o simulando situaciones reales gracias al uso funcional de la gramática.

Stephen Krashen (1981) aporta la teoría de la adquisición de una segunda lengua, de la cual destaca la propuesta de trabajar con actividades significativas y comunicativas basadas en situaciones reales y con posibilidad de trabajar en grupo para promover la adquisición del lenguaje en el aula.

Método sugestopedia

El búlgaro Georgi Lozanov elaboró en 1979 el método sugestopedia y basaba esta nueva concepción de la enseñanza en las dificultades y la ansiedad que los aprendices presentan al exponerse al aprendizaje de una lengua extranjera. La sugestopedia propone utilizar técnicas de relajación y concentración, como música o juegos, para acceder y retener a un dilatado volumen de léxico y estructuras gramaticales, obviando la presión en el aula. La sugestopedia no evolucionó positivamente porque requería aulas equipadas y profesorado formado específicamente para ello.

Enfoque natural

La necesidad de apostar por la participación y el uso de las destrezas orales instó a Terrel y Krashen a desarrollar los fundamentos del enfoque natural en 1983 (enfoque propuesto previamente por Terrel en 1977), que abogaba por alcanzar una mayor fluidez y rapidez en la comunicación con el fin de servir de función meramente comunicativa para aquellos

que usaran el lenguaje para adaptarse a un contexto lingüístico ajeno a su lengua materna. En este enfoque prevalece la práctica de las habilidades orales por encima de las escritas.

Enfoque por tareas


El enfoque por tareas fue desarrollado por Jane Willis en 1990 y se considera parte o descendiente del enfoque comunicativo y se distingue por dar prioridad al objetivo que el docente propone conseguir y los caminos que los estudiantes emplean para alcanzarlo. Este enfoque está orientado a la búsqueda de múltiples soluciones para conseguir un objetivo único en lugar de a la mera validación o no de las respuestas.

Enfoque o método léxico

Desarrollado por Michael Lewis en 1993, este enfoque (a menudo también denominado método) considera que una lengua no solo consiste en los aspectos gramaticales y en unidades de significado individuales, sino también por grupos de palabras o expresiones lexicalizadas que expresan un significado concreto y que, por tanto, es de utilidad estudiarlas como unidades léxicas (del inglés, *lexical chunks*). Este enfoque es especialmente útil para aprender expresiones de forma holística, sin reparar en la formación gramatical de cada parte del discurso.

Los métodos desarrollados durante el siglo XXI han sido recopilados por De Miguel (2005) citado por Jiménez *et al.* (2020, p. 78-79), quien no solo hace referencia al enfoque activo que estos desempeñan, sino que, además, compone una escala de métodos en función de cuán activo es cada uno de ellos (de menos activo a más activo), tal como se expone en el siguiente listado de la Tabla 06:

Tabla 06. Métodos didácticos del siglo XXI ordenados de menos activos a más activos.

	Método didáctico	Descripción
	Lección o clase magistral	En este tipo de práctica el profesorado transmite el conocimiento de manera verbal a los estudiantes y éstos atienden las explicaciones.
	Aprendizaje cooperativo	El fundamento básico del aprendizaje cooperativo es la asociación entre dos o más personas con una dependencia mutua para conseguir un objetivo común. De acuerdo con Cobas (2014), este método favorece el trabajo en grupo como medio para la construcción colectiva de conocimiento, de esta manera, el equipo formado construye y asimila conocimientos, mejorando y cambiando a mismo tiempo que aprenden.
	Trabajo por proyectos	En este método, los estudiantes desarrollan un proyecto durante un tiempo determinado (puede variar mucho de un proyecto a otro), en su implementación, van desarrollando diferentes tareas en las que necesitan aplicar los conocimientos que han adquirido previamente. Suele requerir una visión más globalizada o interdisciplinar de la educación, al poder nutriese en la creación de los proyectos de diferentes ramas o asignaturas.
	Aprendizaje basado en problemas (ABP)	Se basa en el aprendizaje de los estudiantes por medio de la resolución de un problema, comenzando por su definición y finalizando con su solución. En su desarrollo, los estudiantes trabajan autónomamente y en grupo, solventando los distintos problemas que hay en cada una de las fases del problema, por medio de una búsqueda guiada de información (Jiménez, 2018).
	Resolución de problemas y ejercicios	Con él no se pretende solo solventar problemas, sino incluir una justificación y/o demostración. Dependiendo de cada disciplina y su forma de proceder, la resolución del problema será diferente.
	Método o estudio de casos	Procura al alumnado aprender por medio de experiencias y situaciones de la vida real, favoreciendo así, aprendizajes en contextos próximos a su entorno (Buzón, 2009).
	Contrato de aprendizaje	Vleeschouwer y Gueudet (2011) atendieron a la concepción de contrato en términos de acuerdos entre docente y discente sobre la responsabilidad hacia la construcción del conocimiento de cada uno.

Nota. De Miguel (2005) citado por Jiménez et al. (2020, p. 78-79).

Pero en los últimos años también se han desarrollado otros métodos que no han sido mencionados en los anteriores listados:

Método de clase invertida

También denominado método de aula invertida o, en inglés, *flipped classroom* o *reversed classroom* consiste en trabajar procesos de aprendizaje fuera del aula: se explora y se descubre fuera del aula y se consolidan los conocimientos y se practica en clase, de manera que el aula queda relegada a un espacio donde el docente proporciona su ayuda y experiencia (Julia *et al.*, 2020). El aula invertida es un modelo pedagógico que requiere trasladar las clases teóricas a espacios no presenciales donde las TIC asumen un papel importante (Mestre-Mestre, 2015), especialmente a partir de la pandemia por la COVID.

Método gamificación

El método gamificación es el uso de dinámicas, mecánicas y componentes del juego (recompensas, penalizaciones, etapas, ludificación, etc.) en el aula (Kapp, 2012).

Enfoque interdisciplinar

Aunque algunos autores admiten que este enfoque es difícil de encuadrar (Alonso, 2014), Jacobs y Frickel (2009) consideran que este enfoque debe integrar conocimientos y solucionar problemas que las disciplinas individuales no pueden solucionar por sí solas. Newel (2007) añade que este enfoque sirve para ganar una perspectiva mejor desarrollada o para descubrir algo nuevo.

Método de inmersión lingüística

Aunque a las prácticas de utilización íntegra o parcial y natural de una lengua puede considerarse ya como inmersión lingüística, hay autores que consideran esta práctica como una pedagogía propia de un programa de enseñanza o un método pedagógico en sí mismo. Por ejemplo, Martín y Atienza (2008) entiende que la inmersión lingüística es un programa de enseñanza de una segunda lengua por la cual alguna o todas las materias de un currículo se estudia en una lengua diferente a la L1 de la población. Por su parte, Met (1993) afirma que la inmersión es un método para la enseñanza de una lengua extranjera donde la lengua extranjera se emplea como vehículo para la enseñanza del contenido y no es el contenido en sí.

A colación de estos métodos y enfoques didácticos, es pertinente hacer mención a las teorías sobre la transferencia y la interdependencia de las lenguas, de las cuales destacan dos técnicas utilizadas en la enseñanza de hoy en día, tales como el translingüismo o *translanguaging* y la alternancia de códigos o *code-switching*, que consisten en usar tanto la lengua materna como la lengua de inmersión (sin caer en la mala praxis de traducirlo todo) con el fin de facilitar el trasvase fluido de términos en las dos lenguas, lo cual puede paliar el rechazo de una inmersión lingüística completa y fomentar la transferencia de conceptos y la reflexión de las diferencias y semejanzas lingüísticas (Nieto, 2023b).

En cuanto al uso de las lenguas para la enseñanza de contenidos, en el año 2000, Ruiz-Bikandi ya se refería a la inmersión lingüística como a una de las formas más eficaces de educación bilingüe, ya que, entre otras cosas, se basa en una concepción instrumental de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua, se crean contextos donde se aprende de forma gradual y se utilizan metodologías acordes a estas situaciones de aprendizaje (Ruiz-Bikandi, 2000). De esta idea se desprenden las dos formas más extendidas de inmersión lingüística: EMI y AICLE.

2.1.1. English as a Medium of Instruction (EMI)

La metodología basada en impartir un contenido en una lengua extranjera es una práctica común y muy extendida por todos los lugares del planeta. Esta práctica es conocida como CBI (*Content-Based Instruction*) (Graham et al., 2018), pero cuando se trata de impartir un contenido en inglés, hablamos de EMI, cuyas siglas proceden del término en inglés *English as a Medium of Instruction*, y es la fórmula más generalizada, puesto que la lengua inglesa es la más extendida a nivel mundial como *lingua franca*.

EMI nació como un programa de gestión internacional en la Universidad de Maastricht en el año 1987 con varios objetivos claros para las universidades: internacionalizar, buscar niveles más elevados de reconocimiento institucional, optimizar la matriculación del alumnado local y atraer al alumnado internacional. Pronto otras universidades comenzaron a unirse a esta iniciativa en países como Suecia, Finlandia, Países Bajos o Alemania y, actualmente, EMI se encuentra en fase de consolidación (Solá *et al.*, s.f.).

De entre todos esos objetivos que se plantearon inicialmente, la internacionalización de las universidades ha traído consigo un agitado debate en los últimos años, especialmente en los países de Europa cuya lengua materna no es la inglesa, ya que EMI ha impulsado un cambio en la educación superior donde “internacionalización” se concibe como equivalente de instrucción en lengua inglesa (Jensen y Thøgersen, 2011). La expansión ha sido tal, que algunos autores se han referido al uso de EMI como a una “*ever-increasing rate around the world*” (Lasagabaster, 2021, p 163), como una revolución (Dafouz y Guerrini, 2009) o incluso como algo pandémico (Barnard, 2013).

EMI se refiere, por tanto, a la impartición de asignaturas en lengua inglesa en contextos donde la lengua inglesa no es la lengua materna o no es hablada por la mayor parte de la población (Macaro et al., 2017) o, en otras palabras, “EMI programs are those where academic content is offered in English, but no language learning is purported to take place explicitly” (Littlemore y Fielden-Burns, 2023, p. 3); esta práctica metodológica refleja el uso del inglés como *lingua franca* en estas partes del mundo (Delicado-Puerto et al., 2022).

A este respecto, Cavalheiro et al. (2021) conciben una distinción entre el concepto de Inglés como Lengua Extranjera (del inglés, *English as a Foreign Language*) e Inglés como *Lingua Franca* (del inglés, ELF, *English as a Lingua Franca*). Para estos autores, el uso de la lengua inglesa tiene tres ingredientes principales: los interlocutores, las interacciones y el conocimiento que se comparte, y estos ingredientes se acomodan a diferentes estrategias de comunicación en función de si la lengua es materna o no.

En este sentido, en una enseñanza que se rige por *English as a Foreign Language* (EFL), el objetivo de la comunicación es replicar situaciones comunicativas de la vida real por medio de actividades y tareas significativas (Guerra y Bayyurt, 2019). Sin embargo, las situaciones reales dependen de otros factores, como el uso de un inglés estándar, de un inglés específico de una zona geográfica, del contexto en que se dé y también de las percepciones, actitudes y convicciones de los interlocutores. Y esto es precisamente lo que lo diferencia de *English as a Lingua Franca* (ELF), que se define como las interacciones en inglés entre miembros pertenecientes a dos o más lenguas y culturas, de las cuales ninguna tiene inglés como lengua materna (Cavalheiro et al., 2021).

Anna Mauranen (2018) explains that it is a “non-local” lingua franca” that can be used by anyone anywhere for any given purpose. She likewise refers to ELF use not only in

established domains like politics, business, academia and tourism, but also among migrant workers and asylum seekers who use English as the common language of communication to interact with each other as well as the locals. Ultimately, and for the first time in definition of ELF, reference is made to digital media. In comparison to previous definitions, this one is visibly more inclusive, focusing not only on person-to-person contact, but also on virtual communication through English. (Cavalheiro et al, 2021, p. 74)

De todo esto se infiere que EMI es una práctica extendida de enseñanza de contenidos en lengua inglesa, cuyo fin es la internacionalización de las universidades a través del inglés como *lingua franca*. Esto se debe a que “English is the most dominant L2 medium of instruction, whith its position forecast to strengthen further” (Marsh y Laitinen, 2005, p. 2), hasta el punto de que se habla de la “*Englishilization of Higher Education*” (Coleman, 2006). De ahí la importancia de contemplar en la educación de hoy día un enfoque pedagógico que incluya la utilización del lenguaje como medio de instrucción y no como un enfoque propiamente educativo para alcanzar niveles de competencia avanzada en un idioma (Loeza, 2015).

Dentro del marco educativo, también existen otros dos términos concretos; uno referente a proporcionar al alumnado (especialmente de educación superior) vocabulario, expresiones y formatos para fines académicos, que recibe el nombre de EAP (*English for Academic Purposes*), y otro referente a proporcionar a estudiantes o profesionales de un área concreta las técnicas lingüísticas para poder desempeñar su trabajo en un campo laboral específico, que recibe el nombre de ESP (*English for Specific Purposes*).

En cuanto al registro, hay que distinguir entre un uso comunicativo básico y un uso específico, aparte de los niveles y competencias que propone el MCERL. Estos son los llamados BICS & CALPs, *Basic Interpersonal Communicative Skills* y *Cognitive Academic Language Proficiency*, respectivamente, donde BICS hace referencia a la habilidad de mantener conversaciones en situaciones familiares y CALPs al conocimiento de vocabulario inusual y a comprender, interpretar y producir un lenguaje más complejo y específico (Cummins, 2003).

Más recientemente se han acuñado los términos EME (*English Medium Education* o Inglés como medio de Educación) y EMEMUS (*English Medium Education in*

Multilingual University Settings o Inglés como Medio de Educación en Contextos Unversitarios Multilingües) (Dafouz y Smit, 2016; 2020, citados por Piquer *et al.*, 2022).

Todo esto quiere decir que los diferentes modos de definir la educación bilingüe atienden sobre todo al desarrollo competencial y profesional del estudiante, independientemente de si van dirigidos al contenido, al idioma o a un fin específico.

Respecto a los niveles educativos, EMI se imparte más en educación secundaria que en educación primaria y tiene una mayor prevalencia en el sector privado que en el público (Dearden, 2014), lo mismo que ocurre en las universidades: las universidades privadas ofertan más titulaciones con programas bilingües que las universidades públicas (Ramos, 2012, citado por Fielden *et al.*, 2018). A nivel universitario, las materias son muy específicas y se imparten por profesorado especialista en contenidos al que no se le puede exigir la enseñanza de la lengua, sino su impartición; y, si bien la exposición al idioma en la universidad termina por influir en el aprendizaje del idioma, en la educación primaria y secundaria sí hay cabida a realizar una verdadera integración de lenguas y contenidos (Fielden *et al.*, 2018; Martín del Pozo, 2013).

2.1.2. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)

El panorama general europeo del siglo pasado requería una integración más profunda entre el aprendizaje de las lenguas y el aprendizaje de los contenidos curriculares y es ahí donde el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) se abrió camino. AICLE es el principio de integración entre las lenguas y las disciplinas no lingüísticas (Marsh, 2002) y recibe su nombre gracias al término inicial CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) o EMILE (*Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère*).

CLIL responde al término acuñado como *Content and Language Integrated Learning* y se define como “a generic umbrella term which would encompass any activity in which a foreign language is used as a tool in the learning of a non-language subject in which both language and the subject have a joint curricular role” (Marsh, 2002, p. 132). Este enfoque es dual porque “hace referencia a cualquier contexto educativo en el que se utiliza

una lengua extranjera (L2) como medio de enseñanza y aprendizaje de contenidos no relacionados con la lengua en sí” (Fandiño-Parra *et al.*, 2012, p. 372).

El Consejo de la Unión Europea (2005) dictó las siguientes conclusiones clave sobre la inserción de AICLE en el sistema educativo de los países de la Unión Europea [traducción propia]:

1. Hay una necesidad de dar a conocer los beneficios del enfoque AICLE y su contribución para enaltecer la prosperidad y la cohesión social.
2. AICLE puede aumentar la movilidad, reforzando los lazos entre ciudadanos europeos.
3. Los diferentes organismos nacionales y de la UE podrían contribuir a la introducción, la coordinación y la expansión de AICLE en los países de la UE.
4. Es necesario fomentar la formación del profesorado y del personal de administración, incluyendo en esta formación periodos de trabajo o estudio en países donde la lengua meta se hable de forma generalizada.
5. Se requiere indagar las maneras de reconocer la participación de los aprendices AICLE en los diferentes niveles educativos.
6. Las iniciativas AICLE deben promover el uso de un amplio número de idiomas.
7. El intercambio información y evidencias científicas de las buenas prácticas AICLE deben promoverse a nivel europeo.

Coleman (2006), por su parte, identifica en *Seven forces behind CLIL* los siete motivos por los cuales se imparte docencia universitaria en inglés:

1. AICLE.
2. Internacionalización.
3. Intercambio de alumnado.
4. Materiales didácticos e investigación.
5. Movilidad del profesorado.
6. Salidas profesionales de los egresados.
7. Atraer alumnado internacional.

En cuanto al enfoque metodológico, Coyle (1999) destaca que AICLE se basa en metodologías activas y comunicativas (tales como gamificación, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos, etc.) que se valen de recursos TIC y materiales visuales y auditivos; esta misma autora añade que un buen diseño AICLE debe incluir las 4 Cs: contenido, comunicación, cognición y cultura. Las 4 Cs hacen alusión, por tanto, no solo a los aspectos relacionados con los contenidos y conocimientos de una materia, sino también a la comunicación que se establece gracias a una lengua, así como a los aspectos culturales solapados a todo lo anterior; este conjunto cubre precisamente los aspectos competenciales a los que atiende la educación bilingüe. Esta enseñanza desarrolla al alumnado de un modo profesionalizante y también para la ciudadanía del siglo XXI, y es en este proceso de integración donde “all participants: students, teachers, administrative staff, and parents should be actively involved to achieve the common goal, learning both content and language” (Castro, 2017, p. 126).

Mehisto *et al.* (2008) afirma que AICLE es un enfoque flexible que trata de poner en práctica el conocimiento adquirido a través de la inmersión lingüística, la educación bilingüe o la educación multilingüe. Si bien, tal como indica Castellano-Risco (2017), a pesar de esta flexibilidad característica del enfoque AICLE, se pueden enumerar ciertas técnicas que, aunque no son únicas del enfoque AICLE, suelen relacionarse con este:

- El proceso de andamiaje o *scaffolding*, que hace referencia a un tipo de enseñanza-aprendizaje asistido que potencia la interacción entre el alumnado y el profesorado, llevando a los discentes a un nivel de actuación autónomo (Gibbons, 2002 y Walqui, 2006, citados por Milne *et al.*, 2010). En otras palabras, partir de la experiencia o conocimientos previos del alumnado y, desde ahí, ir creando nuevos vínculos hasta llegar al conocimiento que pretende ser adquirido hasta alcanzar un proceso de aprendizaje más autónomo.
- La fragmentación y reorganización del contenido, que trata de desmenuzar el contenido para una mejor asimilación de este.
- Desarrollar pensamiento crítico y creativo relacionado con cualquier aspecto de la vida cotidiana.

De este modo, el enfoque AICLE no se trata simplemente de una educación *en* un idioma adicional, sino de una educación *mediante* un idioma adicional, siendo ese matiz lo que diferencia a AICLE de otros enfoques pedagógicos (Coyle *et al.*, 2010).

Lozano-Martínez (2017) asegura que “la implementación de programas AICLE en España va en aumento” (p. 93), ya que se ha demostrado que su uso académico está dando resultados positivos, tanto a nivel lingüístico como no lingüístico (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010) y prepara a los estudiantes para futuros estudios y/o para la vida laboral a la vez que aumenta su motivación y autoestima (Frigols, 2008). Así, la investigación se hace eco de sus ventajas:

Numerous studies are seeking to compare the effects of CLIL instruction to other types of instruction. [...] Researchers talk about students having better linguistic competence and cognitive flexibility (Juan Garau & Salazar Noguera, 2015: 3), equal access to internationalization for all students (Perez Vidal, 2015: 37), deeper, more intense cognitive processing (Prieto Arranz et al., 2015), increase in students' active participation with peers (Nikula, 2010. 120), a much more stronger passive lexicon (Dalton, Puffer, 2008: 5-6), and a clear difference in long-term development of “written complexity, accuracy, and fluency in writing” in relation to non-CLIL learners (Gené Gil et al., 2015: 145). (Castro, 2017, p. 126)

En este contexto, autores como Fielden *et al.* (2018) proponen una conjunción de AICLE y EMI para una correcta enseñanza de una lengua extranjera junto con un contenido curricular.

En educación primaria y secundaria el término más comúnmente empleado para la impartición de contenidos en una lengua extranjera es AICLE (Lasagabaster, 2021), que se considera similar a EMI en su concepto: “*both use a foreign language to teach non-linguistic content, with the difference being that CLIL programmes may be undertaken in any foreign language, while EMI always refers to programmes in English*” (Delicado-Puerto *et al.*, 2022, p. 2). No obstante:

There is an area where CLIL and EMI diverge from each other; this is the attention that each of them pays to language learning. While CLIL is a dual focused process, aiming to overtly develop both language and content knowledge, EMI focuses mainly on subject learning and exploits the language of instruction as a mere neutral tool to perform that goal. (Francomacaro, 2011, p. 34)

Así, mientras EMI se centra en la enseñanza de contenidos en inglés en entornos sin contextualización geopolítica concreta y no está orientado al aprendizaje del idioma, AICLE, por su parte, sí tiene un doble objetivo de aprendizaje de contenido y lengua extranjera, la cual no se especifica (aunque la más común es la lengua inglesa) y es un enfoque que nace desde el contexto geopolítico y cultural de la Unión Europea (Cabrera, 2016). Las diferencias relacionadas con el proceso educativo, el idioma y el profesorado quedan retratadas en la siguiente tabla:

Tabla 07. Diferencias entre AICLE y EMI.

Type of educational process	Major of Educational Process	Reliance on language	Professors
CLIL Language integrated learning	<i>Learning a foreign language and studying non-linguistic subjects</i>	<i>Native (bilingual training)</i>	<i>Teachers of a foreign language and subject teachers</i>
EMI Teaching/Learning subjects in English (non-native for learners) language	<i>Studying non-linguistic disciplines in a foreign (English) language</i>	<i>Foreign (English), immersion</i>	<i>Subject teachers</i>

Nota. Nurutdinova y Bolotnikov (2018, p. 4).

Por último, si bien EMI se da más frecuentemente en etapas universitarias y AICLE en etapas de educación primaria y secundaria, también existe un término acuñado para indicar el enfoque AICLE empleado en la educación universitaria, esto es, ICLES: Integración de Contenidos y Lengua en la Educación Superior (Pavón, 2019). En el enfoque ICLES, al igual que en AICLE (solo que a nivel de educación superior), “la lengua es un objetivo de aprendizaje en sí mismo, y los profesores son sensibles a las sinergias entre las lenguas (tanto la L1 como la L2) en la construcción de nuevos significados” (Piquer *et al.*, 2022, p. 14).

3. LOS PROGRAMAS BILINGÜES EN ESPAÑA Y EXTREMADURA

El bilingüismo y la educación bilingüe ha formado parte de muchas sociedades a lo largo de la historia; sin embargo, se considera que los programas bilingües que forman parte de un entramado educativo comenzaron a desarrollarse en Canadá y Estados Unidos a finales de la década de 1980 y a principios de la década de 1990 (Casal, 2010; Travé, 2013). Los estudios realizados en estos programas pioneros coincidieron en resaltar los beneficios que un programa bilingüe a modo de inmersión lingüística reportaba en los estudiantes (Travé, 2013).

Fue así como los programas bilingües comenzaron a expandirse posteriormente por Europa en la década de 1990, dando lugar a una serie de inserciones legislativas que han ido cambiando y evolucionado durante las últimas décadas para adaptarse tanto a la sucesión gubernamental como social y educativa de cada momento.

3.1. Principales pautas legislativas en España

La publicación del *Libro Blanco sobre Educación y Formación* de la Comisión Europea en el año 1995 (Comisión Europea, 1995) trajo consigo a los programas bilingües oficiales de España en el año 1996, cuando el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) del gobierno de aquel momento firmó el convenio con el Consejo Británico en España. El objetivo fundamental de este convenio fue el de “establecer un marco de cooperación dentro del cual sea posible desarrollar proyectos curriculares integrados que conduzcan al final de la educación obligatoria a la obtención de títulos académicos de ambos países (Cláusula 1ª)” (Comisión Hispánico-Británica de Seguimiento del Convenio MEC/British Council, 2000, p. 1).

Gracias a este marco de cooperación, por el que nacía el Programa Educativo Bilingüe (PEB), se implantaron en España 42 colegios de educación infantil y primaria donde al menos el 40% de las horas lectivas se impartían en inglés (Aparicio, 2009) y cuyo número ha ido variando a lo largo de los años. Estos programas utilizan la lengua extranjera para la impartición de contenidos mediante la inmersión lingüística bilingüe y bicultural, que respondiera a las pautas establecidas por el Marco Común Europeo de Referencia para

las Lenguas (MCERL) (Consejo de Europa, 2001), a través de un currículum integrado en los contenidos de áreas lingüísticas y no lingüísticas (AICLE) y apostando por la innovación metodológica en el aula de idiomas (Orden 8137/2000, de 5 de abril).

Por tanto, la normativa a destacar (en orden cronológico) es la siguiente:

- Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender (1995). Hacia la sociedad del conocimiento.
- Convenio de cooperación MEC-British Council, del 1 de febrero de 1996.
- Orden 8137/2000 de 5 de abril, por la que se aprueba el Currículo Integrado para la Educación Infantil y la Educación Primaria previsto en el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico en España.
- Documento técnico de mínimos necesarios para el adecuado desarrollo de la experiencia de educación bilingüe que se realiza en los centros educativos adscritos al Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el British Council de España. Elaborado por la Comisión Mixta Hispano-Británica de seguimiento del Convenio. Madrid, 17 de febrero del 2000.
- Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Madrid: Anaya, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación.
- Real Decreto 717/2005, de 20 de junio, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros docentes acogidos al convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council.

El afamado convenio entre España y Reino Unido sirvió de punto de partida para la creación de los diversos programas bilingües de las correspondientes Comunidades Autónomas españolas, tanto dentro del marco de colaboración entre el MEC y el British Council como de manera ajena a este, y también en diferentes etapas educativas, siendo la educación superior española la más tardía en desarrollar programas bilingües oficiales.

En España, a pesar de los beneficios que reporta la educación bilingüe, se considera que la formación lingüística en España tiene una baja eficacia, y el factor principal por el que esto ocurre puede ser el cambio permanente de legislación en pocos años (Izquierdo, 2017). Estos cambios pueden resumirse así:

Desde 1970, se han elaborado un total de siete leyes educativas, cada una de las cuales ha introducido matices propios en el tratamiento de las lenguas extranjeras y de la educación bilingüe. Remontándonos a 1970, la Ley General de Educación (LGE) introduce el aprendizaje de lenguas extranjeras en la segunda etapa de la Educación General Básica (a partir de los 12 años). Más tarde, en la década de los 90, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) adelanta el comienzo del aprendizaje de la segunda lengua a los ocho años, aumentando, además, la carga lectiva del área. Sin embargo, en 1992, se establece la transferencia de las competencias a las diferentes comunidades autónomas que, a partir de entonces, comienzan a tomar decisiones en materia educativa (y en lo que se refiere a las políticas lingüísticas). La Ley Orgánica de Calidad en la Educación (LOCE) y la Ley Orgánica de Educación (LOE) introducen la enseñanza de lenguas extranjeras en el último curso de Educación Infantil en 2002 y 2006 respectivamente. Finalmente, en 2013, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) añade el aprendizaje de una segunda lengua extranjera (LE) como medida para impulsar la educación bilingüe y, en definitiva mejorar el sistema educativo español. (Palacios-Hidalgo, 2020, p. 82-83)

A todos estos cambios hay que añadirle la ley educativa más novedosa, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), introducida recientemente, y mediante la cual se recupera la oferta de una segunda lengua extranjera en toda la educación primaria.

Igualmente, incluso con los cambios legislativos nacionales, el Convenio MEC/British Council se ha ido desarrollando con éxito al mismo tiempo que las diferentes regiones han ido desarrollando sus normativas autonómicas para legislar la educación bilingüe y trilingüe en España (Guadamillas y Alcaraz, 2018) bajo el amparo del Real Decreto 126/2014, el cual establece que “las administraciones educativas podrán establecer que una parte de las asignaturas del currículo se impartan en lenguas extrajeras sin que ello suponga modificación de los aspectos básicos del currículo regulados por el presente Real Decreto” (Real Decreto 126/2014, p. 10).

La casuística española en materia legislativa sobre la educación bilingüe deja un panorama significativamente heterogéneo que se ve reflejada en la multitud de reales decretos, decretos, órdenes, resoluciones e instrucciones distribuidos por comunidades autónomas (Guadamillas y Alcaraz, 2018). A esto se le añade que los programas de educación bilingüe responden a las necesidades específicas de una población concreta

(Banfi *et al.*, 2015), donde se incluyen las comunidades autónomas con lenguas co-oficiales.

En este sentido, en este trabajo no se abordan cada una de estas legislaciones autonómicas, aunque sí se pretende inducir a la reflexión, ya que esta heterogeneidad normativa puede llevar a confusión y a la desigualdad, así como a generar expectativas sobre la educación bilingüe en la actualidad.

Por último, ya que esta investigación aborda los programas bilingües universitarios, resaltamos también la ley educativa vigente en España para las universidades, la LOSU (Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario [LOSU], 2023), por la cual se fomenta la internacionalización del sistema universitario mediante alianzas, títulos y programas conjuntos, movilidad entre la comunidad universitaria, atracción del talento, centros en el extranjero y cooperación internacional para la solidaridad y el desarrollo (LOSU, 2023). De manera específica, esta Ley alega que “las universidades fomentarán y facilitarán el conocimiento y el uso de lenguas extranjeras en el conjunto de su actividad” (LOSU, 2023, p. 27), aspecto que también se promueve a nivel europeo. El Consejo de Europa, por medio de la Resolución del Parlamento Europeo, de 11 de noviembre de 2021, sobre el Espacio Europeo de Educación, subraya la importancia de aprender lenguas extranjeras y, para ello, los Estados miembro deben adoptar medidas para apoyar el desarrollo de las competencias lingüísticas para abordar el objetivo del plurilingüismo en Europa (Resolución del Parlamento Europeo 2020/2243, de 11 de noviembre de 2021, sobre el Espacio Europeo de Educación, 2021).

Así, las políticas lingüísticas europea, española y extremeña están en consonancia, de manera que la perspectiva que acogen las entidades legislativas está orientada hacia una sociedad consciente de la pluralidad cultural y lingüística y, por tanto, hacia un marco educativo donde se promuevan las lenguas extranjeras y el desarrollo competencial lingüístico de los individuos.

3.2. Expectativas de la educación bilingüe: interés, rechazo y realidad

El cambio incesante de la normativa sobre la impartición de contenidos en lenguas extranjeras, la educación bilingüe, los diversos enfoques metodológicos, los tipos de

bilingüismo y la propia sociedad generan opiniones y expectativas sobre la implantación, el seguimiento y los resultados potencialmente emergentes de un programa educativo bilingüe. Es decir, la amalgama de leyes, junto a los cambios de paradigmas educativos y su correspondiente proliferación de poner en práctica la enseñanza bilingüe de diversas maneras, provocan controversia entre los agentes de la comunidad educativa.

Diversos sectores aprovechan esta controversia para poner en duda los beneficios de un modelo de enseñanza bilingüe acentuando la parte negativa que atañe más a la parte social que a la parte estrictamente educativa (Pavón, 2018).

Así, “a pesar del consenso existente sobre los beneficios del aprendizaje de lenguas, el debate acerca de cómo conseguirlo de la forma más efectiva continúa aún abierto, en un campo plagado de mitos y falsas creencias” (McLaughlin, 2006, citado por Travé, 2013, p. 383). Algunos de estos mitos y falsas creencias que a veces intoxican el valor y el esfuerzo que conlleva la educación bilingüe, y a menudo desacreditan sus beneficios, están relacionados con la difusión de información que en ocasiones carecen de rigor científico: “Estas opiniones muchas veces son creencias infundadas o mitos que no concuerdan con los resultados de investigaciones científicas” (Nieto, 2023a, p. 8).

Tomar como ejemplo de buenas prácticas estudios que no cuentan con la debida rigurosidad científica suscita generalizaciones inexactas y la justificación de afirmaciones que abundan en el imaginario colectivo, como que en los programas bilingües ni se aprende inglés ni se aprenden los contenidos académicos, que este tipo de educación promueve el elitismo y la segregación social en las aulas, que se fomenta el adoctrinamiento político y promueve un modelo económico destinado al turismo, o que el éxito se atribuye al perfil del alumnado y no al mérito del programa (Pavón, 2018).

Asimismo, Vinuesa e Izquierdo (2019) rebaten con estudios de investigación otros mitos, tales como que aprender dos lenguas al mismo tiempo confunde al niño y reduce su capacidad cognitiva, que cuanto más tiempo esté el alumnado expuesto a la lengua más rápido aprende, o que la enseñanza bilingüe no es eficaz porque ralentiza el funcionamiento académico del alumnado. Por su parte, Manchado (2020) plantea una reflexión sobre las ideas extendidas de que los centros públicos no tienen buenos planes bilingües o que la educación bilingüe siempre se refiere al binomio español-inglés.

Madaroba y García (2020) realizan un estudio donde rebaten los siguientes siete mitos sobre la educación bilingüe:

1. *Bilingual education does not stop the learning of the first language.*
2. *Newcomers to a new country learn the national language more slowly than local people.*
3. *The best way to learn a language is through “total immersion”.*
4. *Children learning English should have at least half of the classes in English, at the expense of the first language.*
5. *Dropout rates for students demonstrate the failure of bilingual education.*
6. *Research is inconclusive on the benefits of bilingual education.*
7. *Language-minority parents do not support bilingual education because they feel it is more important for their children to learn the national language than to maintain the native language.*

Todas estas afirmaciones pueden poner en riesgo la adaptación de una sociedad nacional a los requerimientos y necesidades de una sociedad global, ya que generan un rechazo, en la mayoría de los casos infundado, hacia la educación bilingüe.

Y, si bien existen mitos y falsas creencias, también existen algunos interrogantes que es preciso tener en cuenta, según Travé (2013):

- El riesgo de descafeinar el currículo debido a una simplificación excesiva o bien por la fragmentación disciplinar derivada de cuestiones lingüísticas.
- La generalización de la enseñanza bilingüe, mayoritario en el programa inglés-español, que puede trascender en la propia lengua.
- Abandonar la transferencia cultural que implica el aprendizaje de una lengua. Enseñar una lengua es algo más que transmitir un código lingüístico y no hay que olvidar que una lengua se sustenta en los valores, intereses y visiones y que, por tanto, es necesario enseñarla desde el enriquecimiento intercultural.

Al igual que los programas bilingües generan controversia, una vez implantados, también son objeto de controversia los modelos o enfoques metodológicos empleados en estos, entendiendo “controvertido” como una gama de grises en un espectro de opiniones

individuales y no necesariamente “estar completamente a favor o en contra”. En el caso de EMI, nativos angloparlantes tienen una tendencia a percibir la expansión de su lengua materna (inglés) como una amenaza a la lengua y a la cultura, e incluso a pensar que puede llevar a desigualdades sociales, mientras que los nativos de lengua no inglesa consideran que el aprendizaje de esta lengua es una destreza fundamental para llevar a cabo actividades de movilidad y empleo (Dearden, 2014).

En cualquiera de los casos, el hecho de que la comunidad científica y docente desestime, o al menos ponga en duda, determinados comentarios sobre la educación bilingüe no les exime de tener la responsabilidad de realizar un trabajo continuo encaminado a seguir promoviendo la mejora y el cambio de los programas bilingües. Es necesario atender a las críticas, los interrogantes y las inquietudes sociales para poder ir mejorando la actuación de los programas bilingües paulatinamente. Del mismo modo, también es necesario de dejar de tener presente por qué es menester implantar estos programas:

De entre varias razones que se pueden aportar destaca la importancia que tiene el conocimiento de lenguas distintas a la materna en un mundo global, donde los medios de comunicación, el comercio y los negocios, el mundo del turismo, ocio y viajes, la difusión científica de conocimientos o el acceso a diferentes formas de manifestaciones culturales, hacen necesaria la adquisición de vehículos de comunicación distintos al que ya poseemos. (Pavón, 2018, p. 24)

Una vez identificada la necesidad de implantar un programa bilingüe, hay que valorar si existe un cuerpo docente preparado para ello en un contexto determinado, así como también hay que contar con unas familias cuyas expectativas sean realistas y una comunidad educativa dispuesta y convencida a formar parte de ello. Un programa bilingüe está en continuo proceso de adaptación y mejora y, por el contrario, tampoco procede profesar un fanatismo hacia los programas bilingües, ya que dentro de estos programas acontecen errores y variaciones de índole personal, legislativa, social o metodológica que incurren en su puesta en práctica.

David Marsh, uno de los padres del enfoque AICLE, declara en una entrevista que concedió a Ana Torres, del periódico El País, que el alumnado de centros bilingües recibe docencia de la lengua inglesa con las mismas metodologías que para su lengua materna y que la tendencia es pensar que ser bilingüe es dominar dos lenguas por igual. Marsh no solo considera que ser bilingüe no es solo dominar dos lenguas, sino que además se

ampara bajo el ala de los autores clásicos, como Vygotsky y Piaget, para defender la práctica del constructivismo, el trabajo en grupo, el aprendizaje lúdico, etc. y considera que es necesario emplear metodologías específicas para la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos bilingües (Torres, 2018).

La idea de emplear metodologías específicas dentro del marco AICLE está reforzada por numerosos estudios (Durán, 2018; Fang y Li, 2018; Manchado *et al.*, 2023; Nieto y Custodio, 2022; Palacios-Hidalgo, 2020; entre otros), así como también están refrendados los resultados acerca de los resultados positivos de la educación bilingüe en el aprendizaje y/o la eficiencia del alumnado (Coyle *et al.*, 2010; Falcón *et al.*, 2019; Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010; Madrid y Hughes, 2011; Mehisto y Marsh, 2011; Nieto-Moreno-de-Diezmas, 2018; entre otros). Todo ello arroja luz sobre la necesidad de estos programas, pese a la adecuación y mejora que estos necesitan permanentemente (Alejo y Piquer, 2010; Coyle, 2011; Martínez y Fielden, 2021; Pérez, 2020; entre otros). Por tanto, es necesario adherirse a la realidad de la educación bilingüe, de los programas bilingües y del contexto en el que se diseña e implementa.

3.3. Centros y secciones bilingües en la Comunidad Autónoma de Extremadura

A colación del escenario normativo nacional de la educación bilingüe y de las expectativas que esta genera a nivel social, a continuación, se aborda la panorámica de la educación bilingüe en la Comunidad Autónoma de Extremadura. Para ello, se determinan las definiciones de centro bilingüe (CB) y sección bilingüe (SB) y se expone la presencia que estos tienen en el ámbito regional de Extremadura.

Se entiende por centro bilingüe (CB) un centro educativo que ofrece un proyecto de educación bilingüe (PEB) al conjunto de todos sus estudiantes, por lo que el alumnado de todos los grupos y cursos reciben docencia en lengua extranjera (LE) en todas las etapas educativas. Por su parte, un centro con una sección bilingüe (SB) ofrece un PEB para una parte del alumnado del centro; esa parte, dependiendo del número de estudiantes inscritos y de la oferta educativa del centro, pueden organizarse en función del contexto y las circunstancias, pudiendo, así, constituir una línea por curso, o bien se pueden elaborar horarios diferentes para el alumnado que recibe instrucción en LE, entre otras cosas.

Por ejemplo, en Extremadura:

Tendrán la consideración de centros bilingües los centros docentes de Educación Infantil de Segundo Ciclo y Educación Primaria que impartan la enseñanza de lengua extranjera, junto con determinadas áreas no lingüísticas en esa misma lengua extranjera en, al menos, un veinte por ciento del horario lectivo semanal en el segundo ciclo de Educación Infantil y cuarenta por ciento en Educación Primaria. [Y] se tenderá a que el alumnado de secciones bilingües alcance, en la lengua de la sección, el nivel básico (A2) del MCER al terminar la Educación Primaria, y el nivel intermedio (B1) cuando acabe la Educación Secundaria Obligatoria. (Junta de Extremadura, s.f.)

Siguiendo las recomendaciones de la Comisión Europea acerca del fomento del plurilingüismo, la Ley de Educación de Extremadura (LEEx) (Ley 4/2011, de 7 de marzo, 2011) pone en marcha una serie de actuaciones encaminadas a que el alumnado desarrolle:

Su competencia comunicativa en al menos dos lenguas extranjeras y en la impartición de determinadas materias del currículo en uno o más lenguas extranjeras [...] favoreciendo el uso comunicativo del idioma extranjero, ya que se fomenta aprender no ya el idioma, sino aprender “en el idioma”, de ahí que se involucren otras áreas. (Junta de Extremadura, s.f.)

La Comunidad Autónoma de Extremadura inició su experiencia en educación bilingüe en el curso 1996/1997, gracias al convenio entre MEC y el British Council, en dos centros de Educación Primaria. A raíz de esta experiencia, en el año académico 2004-2005 tomaron impulso los proyectos piloto o experimentales en el tercer ciclo de los centros de Educación Primaria y en los centros de Educación Secundaria y, desde el año 2012, también en Educación Superior, en la rama de Formación Profesional. El número de programas fue aumentando progresivamente a lo largo de los años en las diferentes etapas educativas, alcanzando su apogeo entre los años 2010 y 2013.

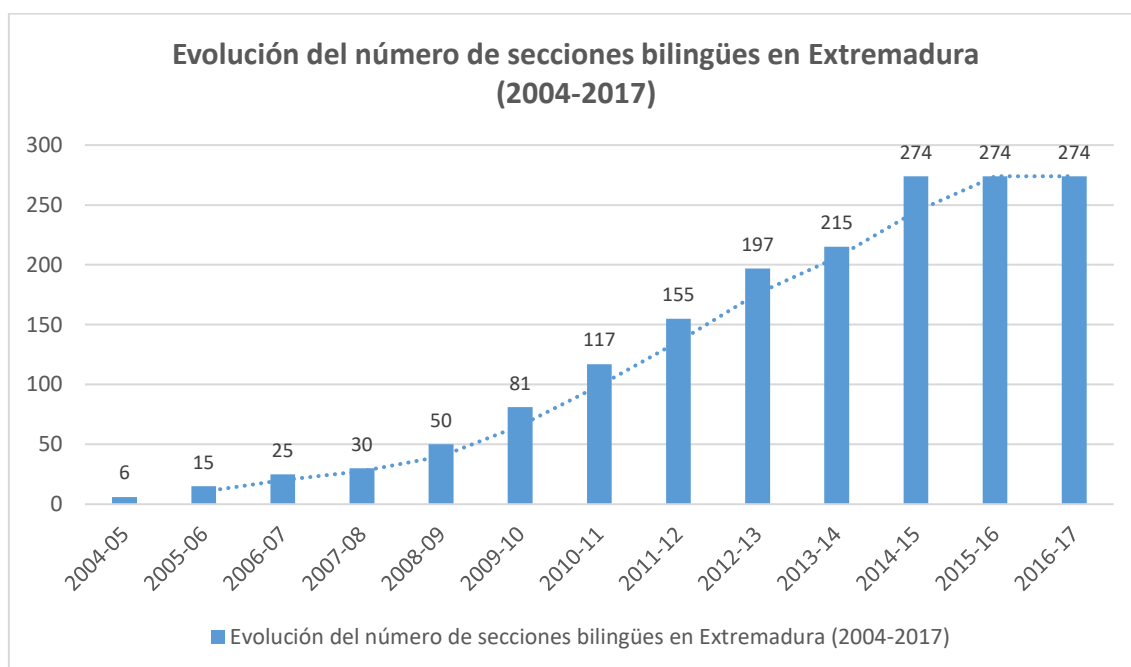
En el curso 2012-2013 se produjeron algunos cambios, como la ampliación de la enseñanza bilingüe al primer y segundo ciclos, la creación de las distintas modalidades bilingües de la Educación Secundaria, el establecimiento del B2 como requisito para el profesorado y la opción de conformar grupos mixtos en centros no bilingües pero con sección bilingüe (esto es, de alumnado de grupos no unitarios, sino proveniente de distintos grupos del mismo nivel). Además, se distinguen dos tipos de programas bilingües:

Modalidad A1 donde el centro selecciona dos materias no lingüísticas para impartir en la lengua de la selección, y la modalidad A2 (mixta) donde se cursan dos lenguas extranjeras con al menos tres periodos lectivos y, al menos, una materia no lingüística se imparte en cada una de las lenguas extranjeras. (Guadamillas y Alcaraz, 2018, p. 92)

La regulación de los centros bilingües se publica en la Orden de 17 de abril de 2015, por la que se establecen las características de los centros de Educación Infantil y Primaria bilingües de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Martínez (2018) refleja el crecimiento exponencial de las secciones bilingües en Extremadura entre el año 2004 y el 2017 en el gráfico representado en la Figura 05:

Figura 05. Evolución del número de Secciones Bilingües en Extremadura (2004-2017).



Nota. Martínez (2018, p. 58).

Una vez establecidos los distintos programas, comenzó su fase de estabilización, donde se frena el incremento de secciones bilingües, y donde se definen ciertos parámetros para dar respuesta a las exigencias de calidad de los programas bilingües. Para ello, la Junta de Extremadura regula la normativa de la enseñanza bilingüe de la región a través de la Orden de 20 de abril de 2017, se establecen los principios del currículo y la metodología, se modifican las modalidades de Educación Secundaria y se comienza a regular el acceso del profesorado a los centros y secciones bilingües extremeños mediante la acreditación

y habilitación lingüística, regulada por el Decreto 39/2014, de 18 de marzo, por el que se establecen los requisitos específicos de acreditación de la competencia lingüística en lengua extranjera para impartir áreas, materias o módulos en los programas bilingües, y se regula el procedimiento para obtener la correspondiente habilitación lingüística en la Comunidad Autónoma de Extremadura (DOE, núm. 57, de 24 de marzo).

Según datos actualizados en 2020-2021 por la Junta de Extremadura³ (Junta de Extremadura, s.f.), en Extremadura, actualmente, hay 10 centros bilingües español-inglés: 2 de Educación Infantil y Primaria, 8 de Educación Primaria. De estos 10 centros, 2 de ellos desarrollan su programa bajo el convenio con el British Council. Además, el convenio del British Council también ampara a 2 centros de Educación Secundaria.

Asimismo, Extremadura cuenta con 291 secciones bilingües: 280 español-inglés (169 de Infantil/Primaria y 111 de Secundaria/Bachiller), 6 español-francés (3 de Primaria y 3 de Secundaria), 4 español-portugués (2 de Infantil/Primaria y 2 de Secundaria) y 1 mixto español-inglés-francés de Secundaria.

Tabla 08. Centros y secciones bilingües en Extremadura.

	Infantil/ Primaria	Secundaria/ Bachillerato	TOTALES
CB Esp-Ing	8	-	8
CB Esp-Ing (Brit)	2	2	4
TOTAL CB	10	2	12
SB Esp-Ing	169	111	280
SB Esp-Fr	3	3	6
SB Esp-Pt	2	2	4
SB Esp-Ing-Pt	-	1	1
TOTAL SB	174	117	291

Leyenda: CB (centro bilingüe), SB (sección bilingüe), Esp (español), Ing (inglés), Pt (portugués), Brit (convenio con British Council).

Nota. Junta de Extremadura, s.f., datos del curso 2020-2021.

En el curso 2013-2014, una década después de la implantación de los programas bilingües en Extremadura, la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Extremadura publicó

³ Estos datos se han recabado del documento Excel publicado por la Junta de Extremadura en el portal oficial de Educarex, no de la tabla: <https://www.educarex.es/centros-bilingues/cbilingues-proyectos-innovacion.html>

la *Evaluación Integral de Secciones bilingües en Extremadura* (Evaluación Integral de Secciones bilingües en Extremadura [EISSBB], 2014). Esta evaluación concluye que los resultados muestran éxito respecto a la adquisición de habilidades lingüísticas en lenguas extranjeras en los alumnos de Primaria y Secundaria, con la respectiva satisfacción de los centros, familias y docentes. Asimismo, se realizan propuestas de mejora, que incluyen una mayor oferta en formación del profesorado, diversificación de idiomas, apoyo institucional y continuidad del programa en Bachillerato y Formación Profesional. Además, Martínez (2018) reúne la enumeración de fortalezas y aspectos mejorables en los programas bilingües de Extremadura.

En lo que respecta a la Educación Superior, Extremadura cuenta con 9 programas bilingües en Formación Profesional. Tal como se ha mencionado previamente, el enfoque educativo que baña los programas bilingües de Educación Infantil, Primaria y Secundaria es principalmente AICLE, el cual no es una nueva forma de enseñar contenidos, sino una fusión entre la enseñanza de contenidos más la enseñanza de una lengua extranjera (Coyle *et al.*, 2010). No obstante, aunque hace años AICLE no estaba implantada del todo en la Educación Superior (Coleman, 2006), poco a poco se han ido desarrollando programas bilingües de Educación Superior que cuentan con este enfoque o bien con EMI, principalmente, ya no solo en Formación Profesional, sino también en las universidades. Esto se debe a que, sin descuidar el desarrollo de las habilidades comunicativas interpersonales, los alumnos deben tener facilidades por parte de las instituciones educativas, en cuanto a favorecer el futuro desempeño personal, académico y profesional (Manchado, 2019) y, atendiendo a esta demanda, han ido surgiendo también los programas bilingües universitarios.

4. LOS PROGRAMAS BILINGÜES UNIVERSITARIOS

En la Educación Superior, las propuestas educativas “buscan desarrollar la competencia lingüística en inglés por medio del aumento de créditos impartidos en lengua extranjera o bien mediante la puesta en funcionamiento de titulaciones bilingües” (Delicado y Pavón, 2015, p. 36). Estas propuestas se implementan en diversas titulaciones de grado y

posgrado a nivel mundial, tanto públicas como privadas, tanto oficiales como de título propio.

4.1. Implantación de programas bilingües en las universidades

Al igual que se han implantado programas bilingües o plurilingües en todas las etapas educativas no universitarias, la creación de programas bilingües o plurilingües para las titulaciones universitarias se basa en la demanda socio-económica y socio-cultural actual; tal como describen Toledo *et al.* (2012):

En los últimos años, las universidades europeas, empujadas por la necesidad de fortalecer la internacionalización a fin de alcanzar mejores niveles de competitividad y captar alumnos de otros países, se están interesando cada vez más por los programas plurilingües, y muchos centros de enseñanza terciaria ofrecen docencia de contenidos o asignaturas en lenguas extranjeras. (p. 216)

De este modo, las necesidades del siglo XXI generan esta demanda en las instituciones académicas de Educación Superior, las cuales responden con una oferta educativa que incluya titulaciones regidas por programas bilingües.

Estos programas, a su vez, deben orientar al profesorado hacia unos propósitos específicos de formación previa y de formación continua que abarquen desde los modelos de enseñanza y los mecanismos de evaluación hasta el apoyo de diversa índole, como el lingüístico (Fang y Li, 2018). Es decir, los programas bilingües universitarios tienen la necesidad de que su profesorado no solo esté formando en materia de contenido específico, sino también en materia lingüística (Delicado y Pavón, 2015; Pérez, 2016a).

La formación del profesorado que instruye en un plan bilingüe guarda relación con la calidad que un título ofrezca a su alumnado, aunque de esta tesis emerge una controversia: el profesorado bilingüe debe recibir una formación previa a su participación en un programa bilingüe, pero, por otra parte, el profesorado bilingüe solo puede estar verdaderamente capacitado si forma parte del proceso de un programa bilingüe (Shen, 2004, citado por Feng, 2007).

En el contexto de implantación de un programa bilingüe universitario surgen retos y dificultades que las diversas universidades españolas han ido afrontando, sin dejar lugar

al abandono de estos programas, siendo las dificultades más comunes la coordinación entre los agentes implicados, la burocratización, la carencia de recursos tecnológicos adecuados y el personal especializado y formado (Pozo y Bretones, 2015).

A este tipo de conclusiones se ha llegado gracias a la investigación que se ha estado llevando a cabo desde la década de 1980, como es el caso de Canadá, Estados Unidos (Travé, 2013) o China (Fang y Li, 2018), y de ahí en adelante para muchos otros países donde ya se implementan los planes bilingües en diversos idiomas, ya sea en binomio entre la lengua materna y la lengua extranjera, o en varias lenguas, como es el caso de programas plurilingües de una o dos lenguas maternas y una o dos lenguas extranjeras. Un ejemplo de programa plurilingüe es el PEP (Plan de Educación Plurilingüe) de la Universidad de Huelva, donde se implantó un plan plurilingüe (español, inglés, francés) para el Grado de Educación Primaria en 2010-2011 y un plan plurilingüe (español, inglés e italiano) para el Grado de Educación Infantil en el curso 2011-2012 (Toledo *et al.*, 2012).

Acerca del enfoque metodológico, en las enseñanzas no universitarias ya se viene utilizando AICLE desde hace años y más bien convendría realizar una evaluación y establecer mejoras en su calidad, mientras que en la Educación Superior el enfoque AICLE se encuentra aún en fase de experimentación en España (Martínez, 2018), sobre todo en las universidades, donde la elección más frecuente para enseñar inglés en la Educación Superior viene siendo EMI.

Sin duda, una buena aplicación del método AICLE en los centros educativos es la buena preparación de los docentes que van a implementarlo, aunque “a nivel universitario, AICLE es una práctica adoptada de manera menos extensa que en los niveles educativos inferiores” (Martín del Pozo, 2013, pp. 201-202). Es decir: pese a que se trata de un enfoque cada vez más conocido, todavía hay pocos estudiantes que se benefician de la práctica AICLE (Otero y Ferrari, 2011), ya que parece ser que la universidad aún no ha alcanzado un equilibrio estable entre la preparación de los docentes y las exigencias de los programas bilingües, o al menos es algo que se está desarrollando actualmente, a medida que los estudios de investigación y la práctica educativa van tomando forma e implantándose en las universidades.

No obstante, emplear total o parcialmente el enfoque integrado de LE y contenidos en los programas bilingües universitarios se antoja una práctica útil y necesaria, puesto que

“enseñar a través de una lengua adicional supone bastante más que simplemente cambiar la lengua de instrucción” (Delicado y Pavón, 2015, p. 42). Es entonces cuando, en ocasiones, en lugar de emplear EMI, se opta por AICLE, ya que este permite fomentar el uso activo de una lengua por parte de los alumnos (Delicado y Pavón, 2015).

A nivel universitario, el término equivalente a AICLE es ICLHE (*Integration of Content and Language in Higher Education*), acuñado especialmente para la Educación Superior (Wilkinson, 2018), el cual se ha traducido al español como ICLES (Integración de Contenido y Lengua en la Educación Superior) (Pavón, 2019). Los objetivos de ICLES son los mismos que en AICLE, pero adaptados a la etapa de la Educación Superior. Las universidades españolas avanzan despacio y, aunque las privadas llevan la delantera en la oferta de grados y posgrados bilingües, las públicas están aumentando su oferta paulatinamente (Sánchez-Silva, 2017), siguiendo uno de los objetivos (2.4) de la Estrategia de Internacionalización de las Universidades Españolas para el período 2015-2020 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016). La Estrategia de Internacionalización de las Universidades Españolas para el período 2021-2027 no se ha publicado aún.

Respecto a las titulaciones universitarias bilingües, no existe una bibliografía académica concreta que corrobore con exactitud cuáles son las titulaciones que se imparten completamente o con programa bilingüe/plurilingüe de lenguas no co-oficiales en los diferentes países. En España, se publicó el *Catálogo de titulaciones bilingües en España*, de la autora Ramos (2014), aunque este catálogo ya ha quedado algo desfasado por los cambios de oferta y demanda de los últimos años Sánchez-Silva (2017); sin embargo, no tenemos constancia de que haya publicado un documento de este tipo más actualizado.

En España, algunas de las primeras experiencias de titulaciones bilingües o plurilingües en las facultades públicas de educación comenzaron a implantarse en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva (curso 2010-2011) o en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (curso 2011-2012), seguidas por otras facultades españolas, como la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (curso 2015-2016) o la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura (curso 2015-2016).

4.2. El programa bilingüe en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura

La adaptación de las antiguas diplomaturas de Magisterio Nacional Primario al EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) introdujo la propuesta de que todo el alumnado debería haber adquirido al menos un nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) en al menos una lengua extranjera al finalizar el Grado (Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre). Desde entonces, las leyes educativas amparan y fomentan los programas bilingües, especialmente en los últimos años.

A esto se le añade el interés progresivo de las universidades por desarrollar estrategias de internacionalización que fomenten su crecimiento internacional (Martín del Pozo, 2013) con el fin de ofrecer al alumnado titulaciones que se ajusten a los requerimientos educativos, laborales, etc. de la actualidad.

Las titulaciones bilingües han sido una solución a toda esta demanda, puesto que permite el desarrollo competencial de la comunidad educativa en diversas áreas al mismo tiempo. No obstante, la responsabilidad que una universidad asume al crear una titulación bilingüe va incluso más allá de las competencias y de la propuesta lingüística, ya que la implantación de una titulación de esas características va ligada, entre otras cosas, al empleo del tiempo, compromiso y motivación (Pérez, 2016b) del personal implicado.

En la Comunidad Autónoma de Extremadura, uno de los escenarios donde se ha producido esa implantación de un programa bilingüe es la Facultad de Formación del Profesorado (FFP) de la Universidad de Extremadura (UEx), donde existe un programa bilingüe del Grado de Educación Primaria (GEP). Esto es, que esta facultad oferta un grupo, sección o modalidad bilingüe para tal titulación, la cual fue diseñada con el fin de dar importancia a la lengua extranjera como vehículo de transmisión del contenido en parte de su plan docente, así como en la didáctica a través de un enfoque AICLE en muchas de sus asignaturas, para que los futuros docentes tengan la capacidad de ofrecer clases bilingües de calidad (Delicado y Pavón, 2015).

El programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura ha respondido durante años a la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, también conocida como LOMLOU, pero ahora se encuentra ubicada en el marco legislativo de la

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU, 2023). Este programa se caracteriza porque alrededor del 50% de la docencia de su plan docente se imparte en lengua inglesa (y el otro 50% en lengua materna: español); plan docente que fue verificado por la ANECA en julio de 2014 y entró en vigor en septiembre de 2015 y fue posible gracias a un convenio con la Secretaría General del Gobierno de Extremadura. Con el objetivo de vislumbrar la oferta académica del programa bilingüe de la FFP, a continuación, se presenta el plan docente del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria, el cual se expone por cursos y, dentro de cada uno de ellos, por asignaturas (código, idioma, tipología, semestre y título de la asignatura):

Tabla 09. Plan de estudios del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la UEx.

Primer curso					
Código	Idioma	Tipología	Semestre	Créditos	Asignatura
502848	ESP	Obligatoria	1º	6	Organización del centro escolar – <i>School organization</i>
502851	ESP	Obligatoria	2º	6	Atención psicoeducativa diversidad y convivencia escolar – <i>Psycho-educational attention to diversity and school coexistence</i>
502852	ESP	Obligatoria	2º	6	Psicología de la educación – <i>Psychology of education</i>
502853	ESP	Obligatoria	2º	6	Didáctica general – <i>General didactics</i>
502854	ESP	Obligatoria	2º	6	Recursos tecnológicos didácticos y de investigación – <i>Digital educational and research resources</i>
502855	ESP	Obligatoria	2º	6	Sociología de las relaciones de género y de la familia – <i>Sociology of gender relations and family</i>
502846	ENG	Obligatoria	1º	6	Acción tutorial y educación familiar – <i>Tutorship and family education</i>
502849	ENG	Obligatoria	1º	6	Fundamentos teóricos, históricos y políticos de la Educación – <i>Theoretical, Historical and Political bases of Education</i>
502850	ENG	Obligatoria	1º	6	Psicología del desarrollo en edad escolar – <i>Developmental psychology at school age</i>
502847	ENG	Obligatoria	1º	6	Sociología de la educación – <i>Sociology of Education</i>
Segundo curso					
Código	Idioma	Tipología	Semestre	Créditos	Asignatura
502858	ESP	Obligatoria	4º	6	Didáctica de la geografía – <i>Didactic of Social Sciences: Geography didactics</i>
502859	ESP	Obligatoria	4º	6	Didáctica de la historia – <i>Social Science education: Teaching History</i>

502860	ESP	Obligatoria	4º	6	Didáctica de la lengua – <i>Didactics of Spanish language</i>
502862	ESP	Obligatoria	4º	6	Matemáticas y su didáctica – <i>Mathematics and its didactics</i>
502856	ENG	Obligatoria	3º	24	Practicum I
502857	ENG	Obligatoria	4º	6	Didáctica de la materia y la energía – <i>Teaching of matter and energy</i>
502861	ENG	Obligatoria	4º	6	Inglés para primaria 1 – <i>English for primary education 1</i>
Tercer curso					
Código	Idioma	Tipología	Semestre	Créditos	Asignatura
502863	ESP	Obligatoria	5º	6	Expresión plástica y su didáctica en Primaria – <i>Creative Art teaching in primary school</i>
502864	ESP	Obligatoria	5º	6	Conocimiento del medio físico, cultural y social de Extremadura – <i>Understanding the physical, cultural and social environment of Extremadura</i>
502866	ESP	Obligatoria	5º	6	Lengua y literatura – <i>Language and Literature</i>
502867	ESP	Obligatoria	5º	6	Didáctica de las Matemáticas 1 – <i>Didactics of Mathematics 1</i>
502871	ESP	Obligatoria	6º	6	Dca. de la literatura y la literatura infantil – <i>Teaching children's literatura and literature</i>
502872	ESP	Obligatoria	6º	6	Didáctica de las Matemáticas 2 – <i>Didactics of Mathematics 2</i>
502865	ENG	Obligatoria	5º	6	Enseñanza aprendizaje del inglés en educación primaria – <i>English teaching and learning in primary education</i>
502868	ENG	Obligatoria	6º	6	La Educación Física en educación primaria – <i>Physical Education in primary school</i>
502869	ENG	Obligatoria	6º	6	Fundamentos de la expresión musical en educación primaria – <i>Fundamentals of musical expression in primary education</i>
502870	ENG	Obligatoria	6º	6	Dca. del medio físico y los seres vivos – <i>Earth and life science education</i>
Cuarto curso					
Código	Idioma	Tipología	Semestre	Créditos	Asignatura
502873	ESP	Obligatoria	7º	6	Conocimiento del medio natural en educación primaria – <i>Knowledge of the natural environment in primary education</i>
502878	ENG	Obligatoria	8º	24	Practicum II (lenguas extranjeras) – <i>Practicum II (foreign languages)</i>
502954	ENG	Obligatoria	8º	24	Practicum II (educación musical) – <i>Practicum II (musical education)</i>
502955	ENG	Obligatoria	8º	24	Practicum II (educación física) – <i>Practicum II (Physical Education)</i>
502956	ENG	Obligatoria	8º	24	Practicum II (generalista) – <i>Practicum II (general)</i>
502879	ENG	Obligatoria	8º	6	Trabajo Final de Grado – <i>Final Degree Project</i>
502946	ESP	Optativa	7º	6	Fundamentos musicales y su didáctica – <i>Musicals foundations and its didactics</i>

502947	ESP	Optativa	7°	6	Interpretación musical y su didáctica 1 – <i>Music performance and teaching 1</i>
502948	ESP	Optativa	7°	6	Interpretación musical y su didáctica 2 – <i>Music performance and teaching 2</i>
502949	ESP	Optativa	7°	6	Música, movimiento y educación – <i>Music, motion and education</i>
502950	ESP	Optativa	7°	6	Didáctica de la educación física en primaria – <i>Teaching of Physical Education in primary</i>
502951	ESP	Optativa	7°	6	El juego y las actividades físico-deportivas – <i>Physical sportive games and activities</i>
502952	ESP	Optativa	7°	6	Imagen, percepción, expresión y comunicación corporal – <i>Image, perception, expression and body communication</i>
502953	ESP	Optativa	7°	6	Motricidad, actividad física y salud – <i>Mobility, Physical Education and health</i>
502957	ESP	Optativa	7°	6	Pedagogía y didáctica de la religión católica – <i>Pedagogy and didactics of Catholic religion</i>
502874	ENG	Optativa	7°	6	Dca. del inglés 1 – <i>English didactics 1</i>
502875	ENG	Optativa	7°	6	Dca. del inglés 2 – <i>English didactics 2</i>
502876	ENG	Optativa	7°	6	Gramática del inglés – <i>English grammar</i>
502877	ENG	Optativa	7°	6	Inglés para Primaria 2 – <i>English for primary education 2</i>

Nota. Plan de estudios del Grado de Educación Primaria (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2009).

El Grado de Educación Primaria de la Facultad de Formación del Profesorado cuenta con varios itinerarios de especialización o menciones, cuyas asignaturas son aquellas de carácter optativo del cuarto curso. Estos itinerarios son: lengua extranjera (inglés), lengua extranjera (francés), música, educación física e itinerario de carácter generalista o no específico.

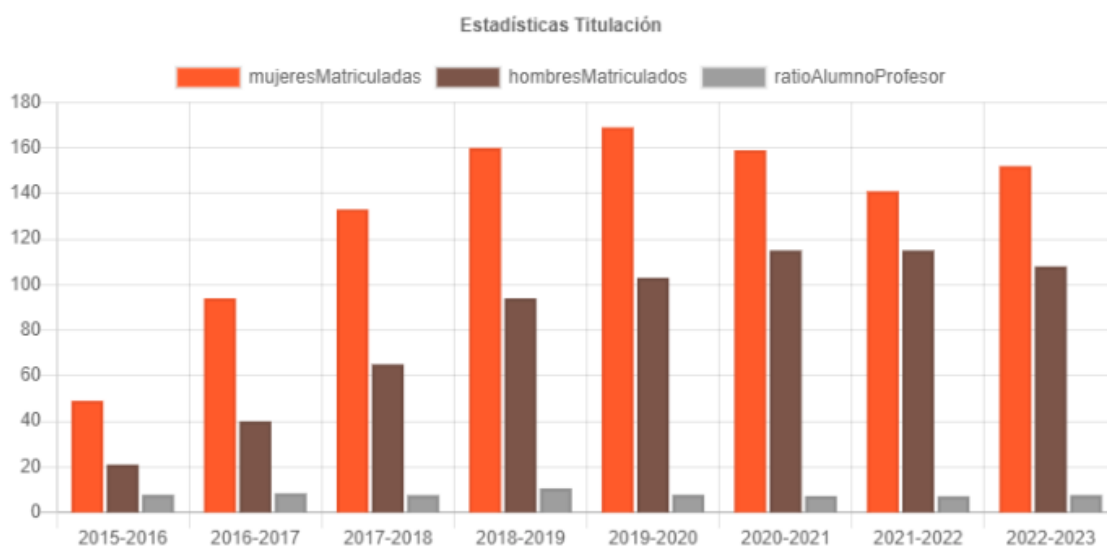
Tal como se aprecia en la Tabla 09, el programa bilingüe cuenta con el plan docente del Grado de Educación Primaria no bilingüe, solo que en el programa bilingüe aproximadamente la mitad de sus materias se imparten en lengua inglesa, incluso las asignaturas optativas para cursar los distintos itinerarios, a excepción del itinerario de lengua extranjera (francés), ya que, estos créditos, de impartirse en lengua francesa, no completarían los créditos impartidos en lengua inglesa que corresponden a el programa bilingüe, y esto requeriría un cambio en el plan de estudios.

El mencionado plan docente está publicado en la Memoria Verificada del título e incorpora las modificaciones del programa bilingüe en ese mismo documento. Asimismo,

los cambios que se han producido a lo largo de los años de implantación y desarrollo de este programa se han registrado en los documentos Modifica de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). En estos documentos se explicitan las asignaturas, sus características, la carga horaria de 60 créditos anuales y el idioma en el que se imparten: actualmente el 50% en lengua castellana y el 50% en lengua inglesa (esta última, a razón de 24 créditos en el primer curso, 36 créditos en el segundo curso, 24 créditos en el tercer curso y 36 créditos en el cuarto curso).

La Facultad de Formación del Profesorado dispone de datos estadísticos de la titulación, los cuales están publicados en su página web oficial. De estos datos, destacamos el perfil de los estudiantes matriculados en cada uno de los años, tal como se expone en la Figura 06, donde se puede observar que el perfil de mujeres matriculadas ha sido bastante más elevado que el de hombres matriculados, aunque cada año esa diferencia se va haciendo menos reseñable. El gráfico de la Figura 06 también muestra que la ratio alumno-profesor ha estado siempre equilibrada a unos 7-8 alumnos por profesor (UTEC, 2023).

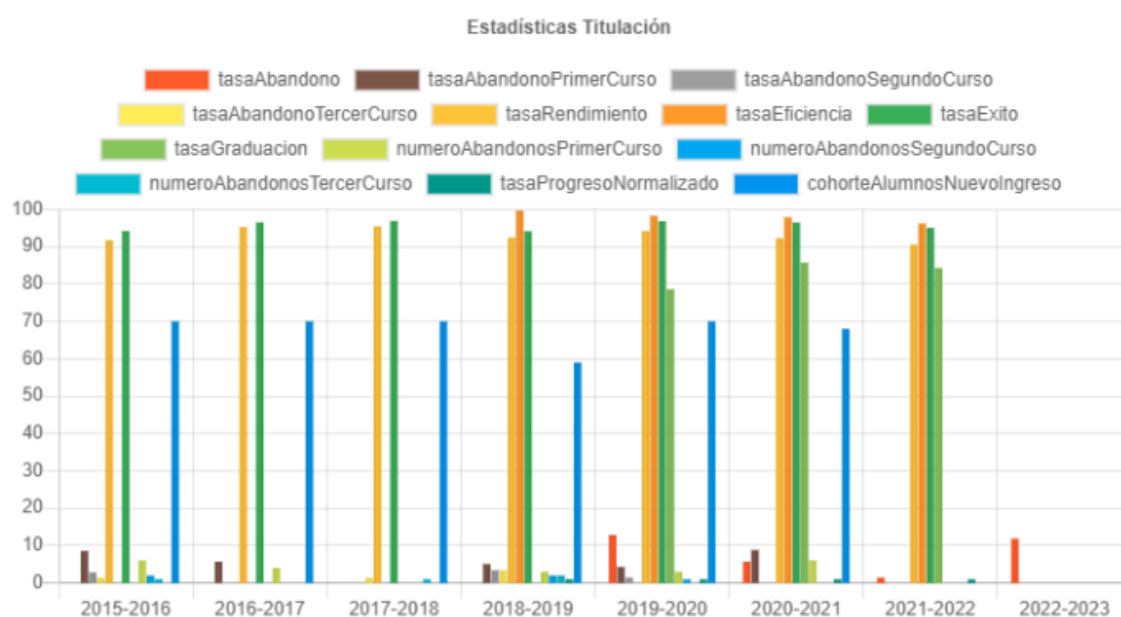
Figura 06. Estadísticas de estudiantes matriculados en el GEP.



Nota. UTEC (2023).

Estos datos también revelan que, a día de hoy, han egresado un total de 5 promociones, en las cuales los estudiantes han tenido siempre una tasa de eficiencia superior al 96%, una tasa de rendimiento superior al 90% y una tasa de abandono inferior al 13% (UTEC, 2023) - los datos del curso 2022-2023 aún no están disponibles.

Figura 07. Estadísticas del GEP, programa bilingüe, desde 2015-2016 hasta 2021-2022.



Nota. UTEC (2023).

En cuanto a la literatura científica que estudia el caso de Extremadura, se puede afirmar lo siguiente:

Aunque se dispone de valiosos estudios como *Teacher training in Extremadura: a needs analysis perspective* (Alejo y Piquer, 2010), *Higher Education Bilingual Programmes in Spain* (Ramos, 2013) y *A comparative study of bilingual teacher preparation programs in California and Spain* (Alonso, Delicado y Ramos, 2019), hay que seguir investigando y transferir los resultados de las investigaciones a la propia labor docente. [...] Algunos estudios reseñables sobre bilingüismo y educación superior en España son *La implantación de titulaciones bilingües en la Educación Superior: El caso de la formación didáctica del profesorado bilingüe de primaria en la Universidad de Extremadura* (Delicado y Pavón, 2015), *Training primary student teachers for CLIL: innovation through collaboration* (Delicado y Pavón, 2016), *Higher education bilingual programmes in Spain* (Ramos, 2012) o *Globalisation, internationalisation, multilingualism and linguistic strains in higher education* (Doiz, Lasagabaster y Sierra, 2012). (Manchado, 2019, p. 12-27)

A estos estudios es conveniente añadir la contribución *Maestros en activo formando en aulas universitarias: competencias para la enseñanza bilingüe*, que se ha publicado recientemente y que versa sobre la adquisición de competencias docentes para la

enseñanza en lengua extranjera gracias a cursar el programa de formación Docentes que Asesoran (Manchado *et al.*, 2023), programa que se describe más adelante.

El programa bilingüe del GEP se ha construido sobre los principios de la colaboración entre los diversos agentes implicados: profesorado de la UEX, profesorado externo, docentes de programas bilingües, alumnado, PAS y personal del gobierno regional de distintas instituciones.

4.3. Colaboración entre la Universidad de Extremadura y otras instituciones

Las acciones formativas de los últimos años dirigidas al profesorado que imparte docencia en programas bilingües combinan aspectos lingüísticos y metodológicos y dirigen su atención a la formación permanente de manera explícita, así como a la formación en materia AICLE como requisito del profesorado (Guadamillas y Alcaraz, 2018).

La preparación del profesorado bilingüe no solo precisa de una buena formación inicial y de una formación permanente adecuada, sino también de una adaptación de los requisitos del profesorado a las necesidades que va demandando el sistema educativo y el propio alumnado de las secciones y centros bilingües. Es por ello que algunas comunidades autónomas de España han tomado la determinación de solicitar como requisito indispensable que el profesorado que vaya a impartir docencia en secciones o centros bilingües no universitarios se haya acreditado a nivel lingüístico y metodológico (Real Decreto 1834/2008; Real Decreto 1594/2011).

Nevertheless, there was a noticeable fragile point in this whole process, being that the collaboration of school teachers also happened into university subjects, but with a very occasional frequency and because of the willingness and positive intention of the subject's responsible teacher at the university. In other words: it did not exist a specific way nor an effective coordination procedure among courses and working areas. (Manchado-Nieto *et al.*, 2023)

La ya común acreditación lingüística para el profesorado que imparte en el aula bilingüe se considera un requisito lógico, ya que la lengua extranjera es el vehículo para impartir otro tipo de contenidos curriculares. Aunque a menudo las acreditaciones lingüísticas se obtienen mediante la realización de un examen internacional (como Cambridge, TOEFL, DALF, entre otros), la acreditación más habitual y estandarizada para los centros

educativos españoles es la estipulada por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), de la Comisión Europea, donde se emplean los niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2, que se suele obtener de las Escuelas Oficiales de Idiomas o de los centros de Lenguas Modernas. Las diferentes comunidades autónomas han establecido requisitos dispares con respecto al nivel lingüístico exigido para el profesorado que imparte docencia en inglés (Real Decreto 1594/2011), y lo mismo ocurre con el profesorado universitario. Dicho requisito lingüístico se avala con certificados oficiales, con certificaciones propias de Institutos de Lenguas o entidades habilitantes.

Como se ha mencionado previamente, según la Orden Ministerial ECI/3857/2007, el estudiantado de los grados de Educación Primaria debe alcanzar el nivel B1 al finalizar la titulación (Julián-de-Vega y Ávila-López, 2018). Los estudiantes de estos grados que quieran, posteriormente, impartir docencia en centros bilingües deben acreditar un nivel entre B2 y C1, dependiendo de la comunidad autónoma (Ortega, 2015), pero entendiendo siempre que el nivel mínimo ha de ser el B2 (Guadamillas y Alcaraz, 2018). Es decir, nuestro sistema educativo contempla la necesidad que tiene el futuro profesorado de educación primaria de estar formado en materia lingüística, sobre todo si imparte docencia en secciones o centros bilingües.

Sin embargo, durante años se ha dejado en segundo plano el aspecto metodológico, el cual también resulta esencial para una docencia en lengua extranjera completa y coherente; es decir, la presencia de la dimensión metodológica es tan necesaria como la dimensión lingüística (Delicado y Pavón, 2015). Este hecho es relevante para la docencia en y de lengua extranjera y, consecuentemente, también lo es para la docencia bilingüe, que, según el enfoque metodológico de cada centro, las asignaturas se impartirán completa o parcialmente en lengua extranjera. Por tanto, “existen razones para considerar que también la acreditación metodológica debiera tener un matiz obligatorio, pues ambas, lingüística y metodológica, resultan imprescindibles en el perfil del profesorado bilingüe como parte integrante de sus competencias profesionales” (Torres, 2014, p. 14).

Así, la Consejería de Educación y Empleo de la Comunidad Autónoma de Extremadura resolvió que aquellos docentes que pretendan impartir docencia en las secciones y centros bilingües extremeños debían acreditarse en materia lingüística y también metodológica. Para ello, es necesario, por una parte, acreditar un nivel lingüístico igual o superior a B2, según el MCERL, y, por otra parte, acreditar docencia de un curso en secciones o centros

bilingües de centros sostenidos con fondos públicos o bien acreditar 50 horas de formación en metodologías de lenguas extranjeras (a las cuales se las relaciona habitualmente con las metodologías de las que se vale el enfoque AICLE). La Junta de Extremadura considera que la formación debe tener una duración de 50 horas porque se considera que es equivalente a 9 meses de experiencia impartiendo docencia en un aula bilingüe; de hecho, el profesorado que haya impartido docencia en un CB o SB, puede solicitar la acreditación sin necesidad de recibir esta formación específica.

Cualquiera de las dos acreditaciones, la lingüística y la metodológica, pueden ser adquiridas a través de diferentes vías, públicas o privadas, pero siempre de entidades oficiales que estén habilitadas para certificarlas. Tal requisito tomó forma en el Decreto 39/2014, de 18 de marzo [Consejería de Educación y Empleo]; y las diferentes convocatorias para solicitar la acreditación se han ido publicando en los años posteriores, desde la primera Orden de 3 de febrero de 2015 hasta la actualidad.

En lo referente a la formación del profesorado, resulta evidente que los estudiantes de los grados de educación primaria reciben una formación amplia sobre la pedagogía y la didáctica, dada la naturaleza del grado. Pero también es una reflexión sensata considerar que la demanda educativa y social cambia a medida que pasan los años y es por ello por lo que es imprescindible que tanto los estudiantes como el profesorado en activo estén al corriente de esos cambios, ya que ello conllevará una adaptación de la impartición de las asignaturas. Si bien esta adaptación es extensiva a todos los niveles educativos y a todos los programas de enseñanza, este estudio pone el foco en la educación bilingüe de los centros educativos de educación primaria en la región de Extremadura.

4.3.1. El programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura en colaboración con los docentes extremeños

Como la creación de secciones y centros bilingües de educación primaria en Extremadura lleva implantándose desde el curso 2004-2005 (Orden de 19 de mayo de 2005), previa preparación universitaria del profesorado para estos programas, el hecho de que se empezaran a desarrollar programas bilingües en la región sin tener profesorado especializado en ello fue un novedoso acontecimiento que supuso un denuedo del

personal docente, que debía afrontar esa situación de la mejor manera posible. Todos estos cambios pusieron de relieve la necesidad imperiosa de tener que formar al profesorado de educación primaria para el desempeño de la labor docente para la enseñanza bilingüe. A raíz de esa necesidad, se diseñó el programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Formación del Profesorado.

El diseño del programa bilingüe se realizó de manera conjunta y colaborativa entre el equipo docente de la Facultad de Formación del Profesorado y los docentes en activo de centros de educación primaria de Extremadura que ya tuvieran implantados sus respectivos programas bilingües, siendo sección o centro bilingüe. Esta colaboración permitió forjar un programa consistente para el programa bilingüe del Grado de Educación Primaria, puesto que estaba basado en el plan docente universitario, con todo lo que ello conlleva, y, además, contaba con la experiencia real de docentes de educación primaria, los cuales aportaron sus puntos de vista.

El hecho de que el profesorado universitario y el profesorado de educación primaria realizasen esa labor de colaboración hizo que, por una parte, la Facultad de Formación del Profesorado pudiera diseñar un plan de estudios acorde a la realidad educativa y que, por otra parte, generara lazos entre profesionales de la educación de diferentes etapas educativas. En este caso, la Facultad de Formación del Profesorado contó especialmente con la ayuda de numerosos docentes que impartían docencia en programas bilingües de la comunidad de Extremadura, con personal de la administración y con expertos, en concreto con profesorado de la Universidad de Córdoba (España), de la Universidad de Granada (España) y de la Universidad Loyola Marymount de California (Estados Unidos).

Se trataba, por tanto, de un programa nuevo, que estaba sujeto a las diferentes perspectivas de la enseñanza y pretendía atender al panorama educativo extremeño que se había ido construyendo en los últimos años; de ahí que el programa bilingüe del Grado de Educación Primaria sea un programa que responde a las necesidades sociales y educativas de la actualidad. Sin embargo, no solo era necesario dar respuesta en aquel momento, sino que la intención del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura también se propuso actualizar el espectro metodológico del profesorado universitario que imparte docencia en ese programa del grado.

4.3.2. La formación permanente del profesorado universitario a través de los Proyectos de Innovación Docente

La UEx lleva trabajando en el programa bilingüe del Grado de Educación Primaria desde el curso 2008-2009, aunque por proyectos desde el año 2012. Desde entonces, el profesorado implicado en el programa bilingüe ha trabajado (de forma paralela al diseño con los docentes) desde un Grupo de Innovación Docente (GID), siendo el denominado BilingÜEx el encargado de apostar por la continuidad del programa bilingüe, así como de realizar propuestas de mejora con el fin de asegurar su calidad en la medida en que las circunstancias lo permitan.

Los Grupos de Innovación Docente son grupos de trabajo relativamente estables donde se abordan temáticas de interés común para sus integrantes y que representan espacios de trabajo para la creatividad, la innovación y la puesta en marcha de diferentes actividades o proyectos. En este sentido, los Grupos de Innovación Docente actúan como entidad para solicitar Proyectos de Innovación Docente (PID) que la UEx ofrece y gestiona desde el Servicio de Orientación y Formación Docente (SOFD).

Durante la última década se han llevado a cabo diversos proyectos mediante los cuales se han ido sentando las bases del programa bilingüe y se han ido desarrollando formaciones específicas para el profesorado universitario que imparte en este programa. Una de las ventajas de estos proyectos es la generación de redes de colaboración entre el profesorado de la Facultad de Formación del Profesorado y del profesorado de diferentes universidades nacionales e internacionales.

En los Proyectos de Innovación Docente de los años previos a la implantación del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria hubo una colaboración voluntaria y muy comprometida entre el profesorado universitario y el de educación primaria gracias al desarrollo de varios proyectos:

En el curso 2012-2013 con el proyecto “Implantación de secciones bilingües en el grado de educación primaria en la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres” por el cual se sentaron las bases del programa bilingüe y con el proyecto de 2013-2014 denominado “Guía Didáctica Bilingüe para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras” para definir las asignaturas que se impartían en bilingüe y las que recibirían apoyo de expertos bilingües en los seminarios. (Manchado *et al.*, 2020).

Es decir, la colaboración entre el profesorado es un aspecto clave para el desempeño del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria en la Universidad de Extremadura y esto ha tenido una repercusión positiva en otros asuntos, como es el caso de la acreditación metodológica del docente de educación primaria.

4.3.3. Colaboración entre instituciones extremeñas para la formación bilingüe: Docentes que asesoran

Dada la buena comunicación entre la Facultad de Formación del Profesorado y los centros educativos extremeños, no podía no estar presente otro eslabón esencial de esta cadena: la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura. Desde la Consejería de Educación y Empleo no solo se ha valorado el trabajo desempeñado por el profesorado en pro de la educación bilingüe de la región, sino que además su equipo técnico, así como las entidades que pertenecen a esta entidad (como el CPR –Centro de Profesorado y Recursos), se han involucrado en el proceso de formación de los futuros docentes de educación primaria.

Tal como se ha mencionado previamente, el Decreto de habilitación lingüística (Decreto 39/2014, de 18 de marzo) se publicó por primera vez en el año 2014, y el programa bilingüe del GEP se puso en marcha en el curso 2015-2016. A esta base se le añadió el trabajo en conjunto que el profesorado venía realizando desde el año 2012. Dada la situación, se decidió colaborar desde todas estas áreas, dando lugar a la coordinación para la gestión de la acreditación y habilitación lingüística y metodológica.

Por tanto, la Consejería de Educación y Empleo, los docentes en activo y la Universidad de Extremadura conforman los tres vértices que, en colaboración, han consolidado las pautas que llevarían a la creación del programa Docentes que asesoran, anteriormente, hasta el curso 2019-2020, llamado “Programa AICLE” (Manchado, 2023).

Docentes que asesoran (DqA) es un programa de formación en metodología bilingüe cuyo contenido surgió de un Proyecto de Innovación Docente del Grupo de Innovación Docente BilingüeEx y que se consensuó con los docentes de los centros bilingües de Extremadura, así como con la Consejería de Educación. Además del contenido, también se consensuaron el número de talleres, la duración, el baremo de acceso de los ponentes, la metodología de trabajo y la evaluación.

El programa Docentes que asesoran consta de 12 talleres que conectan las asignaturas del grado con la práctica, cada uno de ellos impartido por un docente asesor (Delicado y Pavón, 2015), cuyo acceso se tramita mediante un proceso de selección y su consiguiente baremación realizada por el CPR de Cáceres. Los títulos de los talleres son los siguientes:

- **Taller 1.** Gestión y dirección escolar de centros/secciones bilingües: Innovación educativa.
- **Taller 2.** Educación familiar y tutorial para el alumnado de centros/secciones bilingües (escuelas de padres y madres, planes de acción tutorial, dinámicas, etc.).
- **Taller 3.** Aspectos sociológicos de los centros y secciones bilingües (coeducación, nuevos tipos de familia, modelos de evaluación escolar tipo PISA, etc.).
- **Taller 4.** Desarrollo psicológico del alumnado de los centros/secciones bilingües (habilidades sociales, resolución de conflictos, trabajo cooperativo, etc.).
- **Taller 5.** Diversidad funcional en los centros y secciones bilingües (atención al alumnado con diversidad funcional, adaptaciones curriculares, etc.).
- **Taller 6.** Metodología de las asignaturas bilingües: materiales y recursos AICLE.
- **Taller 7.** Usos de herramientas TIC en centros y secciones bilingües.
- **Taller 8.** Educación bilingüe en ciencias.
- **Taller 9.** Educación bilingüe en lectoescritura.
- **Taller 10.** Educación bilingüe en artes plásticas.
- **Taller 11.** Educación bilingüe en música.
- **Taller 12.** Educación bilingüe en educación física.

Este programa es novedoso y pionero a nivel nacional porque forma tanto a estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Formación del Profesorado como a docentes en activo que quieran adquirir la acreditación para poder impartir docencia en secciones o centros bilingües. Aunque la mayoría de los participantes realizan esta formación para enseñanza bilingüe inglés-español, este programa también habilita a

participantes con otros pares de idiomas, como francés-español o portugués-español, ya que la formación que se imparte se fundamenta en materia metodológica y no lingüística (la cual se acredita por otras vías, como ya se ha mencionado).

En un principio, la metodología se basaba en la asistencia a talleres presenciales que se evaluaban a través de la realización de diferentes tareas. Pero, a partir de la pandemia provocada por el virus SARS-CoV2, esto es, a partir de marzo de 2020, fue necesario realizar un cambio ad hoc en la metodología. Por lo tanto, y de nuevo gracias a la coordinación de todo el equipo de las mencionadas instituciones, ese año hubo que adaptar los talleres que no se hubieran impartido aún hasta ese momento a una metodología que permitiera trabajar de manera telemática.

Desde el Decanato de la Facultad de Formación del Profesorado, con el apoyo del equipo técnico de la Consejería de Educación y Empleo, se propuso trabajar con metodología *flipped classroom* o aula invertida, la cual fue aceptada por todo el equipo de trabajo, tras un análisis de viabilidad consensuado a través de reuniones virtuales. *Flipped classroom* es una metodología activa cuyo uso se ha incrementado en los últimos años y que contribuye a incentivar la motivación, el interés, el aprendizaje y el divertimento de los estudiantes, así como al buen desarrollo del trabajo colaborativo (Yllana-Prieto *et al.*, 2021); por tanto, cubría las necesidades que Docentes que asesoran demandaba.

De ese modo, fue necesario habilitar un espacio virtual de trabajo en *Moodle* conformado por los diferentes talleres, que permitiera el acceso a reuniones en línea y donde se pudieran mostrar los diferentes materiales y entregar las tareas de evaluación. Además de todas estas facilidades, sin duda, una de las mayores bondades de trabajar con metodología *flipped classroom* es que este método de trabajo implica dar *feedback* de los contenidos y las tareas a los participantes durante las clases presenciales, lo cual no solo potencia las ventajas de este método didáctico, sino que también fomenta el aprendizaje en comunidad y la participación activa, así como invita a la reflexión y a la adquisición de los contenidos.

Por contra, las mayores dificultades se hallaron en la adaptación de las presentaciones, en el cambio de materiales de físicos a virtuales y en la evaluación, que pasó de manipularse en el aula a entregarse por medios virtuales.

Como durante el año 2021 aún no existía una completa certeza sobre la ejecución de una completa presencialidad de las clases, hasta el curso 2021-2022⁴ se optó por seguir ofertando el programa Docentes que asesoran de manera virtual, metodología que ha persistido para el curso 2022-2023.

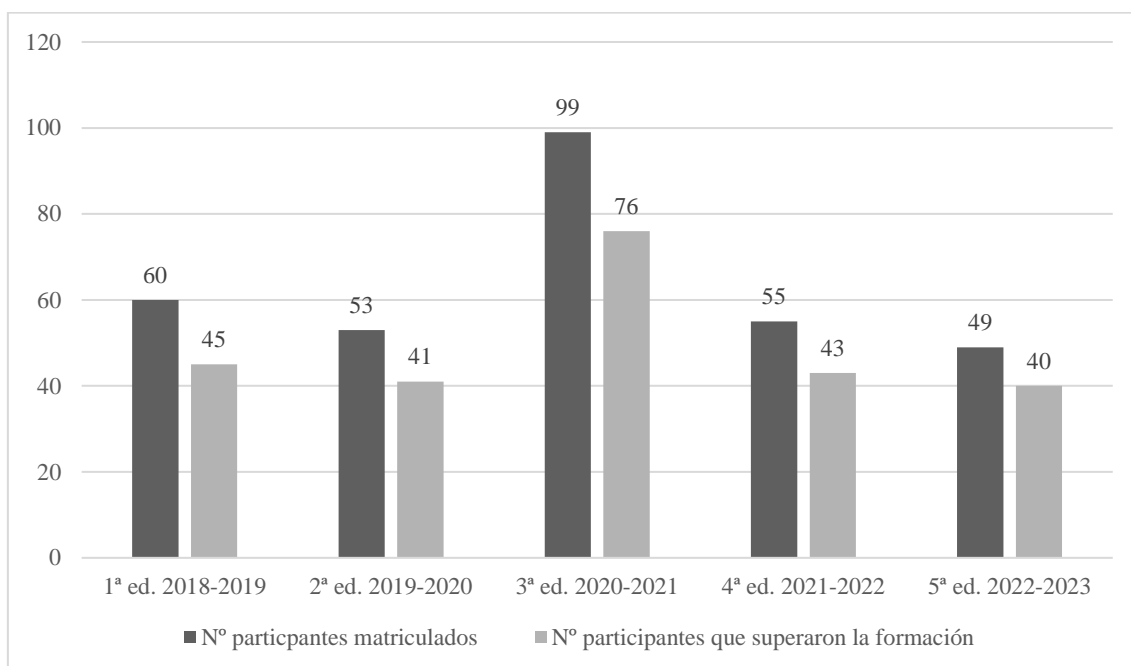
Las adaptaciones que se ejecutaron durante la pandemia de 2020 han permitido que el programa Docentes que asesoran siga funcionando con éxito, lo cual supuso un verdadero reto, pues este programa, que nace de la colaboración y promueve la colaboración de diferentes agentes de la educación extremeña, requiere la movilización y la implicación de múltiples personas y entidades.

La ventaja principal que ofrece el programa Docentes que asesoran es que los ponentes de los talleres son docentes cuya situación laboral es activa y cuya experiencia laboral está ligada a las secciones o centros bilingües de la Comunidad Autónoma de Extremadura. De ahí el nombre de *Docentes que Asesoran*, ya que son docentes que, efectivamente, asesoran a los actuales y futuros docentes de la educación primaria bilingüe extremeña.

Así, el elemento diferenciador de este programa es que los ponentes comparten con los participantes sus experiencias en secciones o centros bilingües, transmitiendo una realidad educativa actualizada e incuestionable sobre la enseñanza bilingüe en Extremadura. Los docentes asesores comparten también materiales, recursos y buenas prácticas, aparte de los contenidos específicos que han de tratarse en cada taller. Todo ello, además, teniendo como motor diferentes fuentes estructurales que apoyan y suman al programa.

⁴ Vídeo promocional DqA 2021-2022: <https://www.youtube.com/watch?v=snSY-tYNz8k>

Figura 08. Número de participantes en las 5 ediciones del programa Docentes que asesoran.



Nota. Elaboración propia.

Aunque el programa Docentes que asesoran debe ir mejorando y adaptándose a las cambiantes necesidades educativas y sociales, los resultados de este tipo de programas pueden contribuir a la implantación del mismo en contextos similares, ya que es evidente que aportan beneficios (Manchado *et al.*, 2023) a la comunidad docente en general y al profesorado del aula bilingüe en particular. Sin duda, el éxito de Docentes que asesoran radica en dos aspectos fundamentales: por una parte, en la metodología, que conlleva a la dinamización de las sesiones presenciales y a proporcionar *feedback* a los participantes y, por otra parte, en la estrecha colaboración entre la Consejería de Educación de una comunidad autónoma y la universidad.



CAPÍTULO
2

**METODOLOGÍA
DE LA
INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

“Cualquier reseña bibliográfica actual sobre educación bilingüe muestra claramente que hay una amplia variedad de programas de educación bilingüe en todo el mundo”. (Banfi *et al.*, 2015, p, 112)

1. PLANTEAMIENTO Y FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se expone, en primer lugar, el planteamiento del problema y las correspondientes preguntas de investigación que nos planteamos a raíz de ese planteamiento y, a continuación, se redactan los objetivos que pretendemos alcanzar a través de esta investigación. En segundo lugar, se define la cosmología de la investigación, donde especificamos la posición metodológica en que esta se fundamenta. Por último, se describe el diseño de la investigación y todas las características que este diseño implica.

1.1. Planteamiento del problema y preguntas de investigación

El problema que aborda esta investigación, entendiendo como *problema* el vacío investigativo u objeto de estudio, es la exigüidad de conocimiento científico acerca del diseño, la implantación y el desarrollo de programas bilingües en las universidades. A este respecto, el programa bilingüe del Grado de Educación Primaria en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura nos da la posibilidad de abordar este problema para poder entrar a valorar de qué manera se ha diseñado, implantado y desarrollado su programa bilingüe.

Para atender este problema, formulamos las preguntas de investigación, que son las que resuelven orientar la investigación hacia la búsqueda de la información que dé respuesta a esos interrogantes (Trede y Higgs, 2009). Las preguntas de investigación son el núcleo del diseño de la investigación, puesto que conecta directamente con el resto de componentes del diseño de la investigación (marco conceptual, objetivos, metodología y validez y confiabilidad); de ahí la gran importancia de formular preguntas de

investigación acordes al planteamiento del problema (Ramírez-Elías y Arbesú-García, 2019).

Producir las preguntas de investigación con la formulación que la investigación requiere resulta esencial, ya que esto puede influir en una búsqueda de los resultados más o menos acertada. Maxwell (2005) apunta que una o dos preguntas generales de investigación pueden ser un prolífico punto de partida, a lo que Valdés (2021) añade que eso “establece los límites de la investigación, así como la dirección del estudio” (p. 97). Además, según Agee (2009), para mantener el rumbo, las preguntas se deben ir revisando a lo largo de todo el proceso de investigación como un método de reflexión y refinamiento.

Siguiendo a todos estos autores, consideramos apropiado enmarcar y acotar nuestra investigación con una pregunta guía o pregunta general de investigación y tres preguntas específicas de investigación.

1.1.1. Preguntas de investigación

De manera general, nos preguntamos lo siguiente: ¿El diseño, la implantación y el desarrollo del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura puede servir de referencia para el desarrollo de otros programas bilingües similares?

Aunque los programas bilingües se extienden por una multitud de países de todo el mundo y a día de hoy forman parte de numerosos sistemas educativos, estos programas están algo menos instaurados en las universidades y, en España, especialmente en las universidades públicas (Sánchez-Silva, 2017). Una causa (o una consecuencia) de la presencia pormenorizada de los programas bilingües en las universidades puede ser la ausencia de guías para el diseño de un programa bilingüe o de referentes para su implantación y desarrollo durante los primeros años de vida de un programa de estas características.

Dentro de este espacio de actuación, y teniendo en cuenta el escenario actual de la educación bilingüe y de la escasez de documentos que guíen a los programas bilingües hacia su creación y consolidación sin perder unos determinados parámetros de calidad, la pregunta a la que este estudio se somete está dirigida precisamente a esa necesidad de dar

orientación a futuros proyectos o programas bilingües. Todo ello a partir de la experiencia del diseño, la implantación y el desarrollo del programa modalidad bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura.

La primera pregunta de investigación que nos planteamos es: ¿Cómo se ha diseñado, implantado y desarrollado el programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura?

Engendrar y poner en marcha un programa bilingüe requiere del compromiso y la ejecución de los agentes implicados, pero también requiere de pautas de creación y consolidación, lo cual va unido al desarrollo de estrategias que velen por la calidad y la longevidad de todo ese mecanismo. Por eso es de gran ayuda contar con experiencias precedentes que puedan orientar a las autoridades educativas, a la comunidad educativa y al equipo que lo lleve a cabo.

Ciertos proyectos ya han acometido este objetivo de dar respuesta a esta necesidad mediante la creación, revisión o propuesta de políticas lingüísticas, como el *Documento marco de política lingüística para la internacionalización del sistema universitario español*. CRUE Universidades Españolas (Bazo *et al.*, 2017) o bien mediante el establecimiento de indicadores de calidad para los programas bilingües en la educación superior, como es el caso de *A systematic review on evidences supporting quality indicators of bilingual, plurilingual and multilingual programs in higher education* (Rubio-Alcalá *et al.*, 2019), o *Quality factors in bilingual education at the university level* (Madrid y Julius, 2017), entre otros.

Asimismo, existen estudios sobre la implantación de programas bilingües en la educación superior, tales como *Implantación de un programa de plurilingüismo en el espacio europeo de educación superior: Análisis de contexto y detección de necesidades* (Rubio-Alcalá y Hermosín-Mojeda, 2010) o bien *La implantación de titulaciones bilingües en la Educación Superior: El caso de la formación didáctica del profesorado bilingüe de primaria en la Universidad de Extremadura* (Delicado y Pavón, 2015), así como del desarrollo de las prácticas bilingües, como *Developing and evaluating quality bilingual practices in higher education* (Rubio-Alcalá y Coyle, 2021).

En este caso, se pretende dar voz a la experiencia de la Universidad de Extremadura para crear el programa bilingüe del Grado de Educación Primaria con el fin de que pueda servir

de referencia para diseñar, implantar y desarrollar un programa de características similares en otras universidades locales, nacionales e incluso internacionales.

La segunda pregunta de investigación que nos planteamos es: ¿Qué debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades existen a la hora de diseñar, implantar y desarrollar programas bilingües universitarios en el ámbito educativo, tanto a nivel nacional como internacional?

Esta investigación, además de buscar los trazos referenciales para aplicarlo a contextos semejantes, pretende dar respuesta, por una parte, a los eventos o circunstancias que más han facilitado el proceder de la creación de un programa bilingüe y, por otra parte, a los acontecimientos que han suscitado mayores dificultades a lo largo del trascurso de diseño, implantación y desarrollo del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria.

En cuanto a este interrogante, existe una literatura relativamente abundante sobre los retos que se afrontan en la implantación de programas bilingües en las universidades. Algunos de los referentes en cuanto a los retos que presenta la implantación de programas bilingües en las universidades, cuyos resultados suponen una preciada base de información para la discusión de esta investigación, son, por ejemplo, *Dificultades y retos en la implantación de los títulos de grado en las universidades españolas* (Pozo y Bretones, 2015), *Pedagogical studies: the challenges of Santri in bilingual programs* (Na'imah et al., 2022), *Bilingual schooling as educational development: from experimentation to implementation* (Benson, 2005), o *Educación intercultural bilingüe en Ecuador: retos principales para su perfeccionamiento y sostenibilidad* (Paronyan y Cuenca, 2018), *Higher education bilingual programmes in Spain* (Ramos, 2013) o *Globalisation, internationalisation, multilingualism and linguistic strains in higher education* (Doiz et al., 2013), entre otros.

No obstante, no se dispone de una literatura tan amplia en lo que respecta a las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que emergen del proceso completo de un programa bilingüe universitario. Para dar respuesta a esta pregunta, es necesario realizar un acercamiento al contexto de esta investigación.

La tercera pregunta de investigación que nos planteamos es: ¿Cuáles son las líneas de actuación que debe seguir una universidad para diseñar, implantar y desarrollar un programa bilingüe?

Para lograr que las universidades adopten sus titulaciones a las exigencias y recomendaciones actuales, tienen que darse una serie de condiciones, entre las que se encuentra el dotar de coherencia al diseño y a la posterior implantación de las enseñanzas, así como el asegurar la calidad del plan de estudios (Pozo y Bretones, 2015). El diseño de una titulación o de un programa bilingüe ha de tener en cuenta múltiples aspectos, desde las políticas y normativas que circunscriben un determinado contexto hasta el plan educativo, que ha de abarcar tanto el contenido como la lingüística o la metodología (Delicado y Pavón, 2015).

Es por ello que, en última instancia, se pretende dar respuesta a qué líneas de actuación debe seguir o tener en cuenta una universidad para diseñar, implantar y desarrollar un programa bilingüe. Esta respuesta se pretende obtener mediante la categorización de las ideas que emerjan de los análisis de los correspondientes estudios de esta investigación.

1.2. Objetivos de la investigación

Una vez argumentada la brecha que esta investigación pretende rellenar o ampliar, a continuación se establecen los objetivos de la investigación cuya intención es dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas anteriormente. Cada objetivo da respuesta a una pregunta de investigación en relación con la numeración correlativa, de manera que se plantea un objetivo general para cada pregunta específica de investigación y, a su vez, cada objetivo general se desgrana en objetivos específicos que abordan los matices de cada una de las partes.

Los objetivos de esta investigación son los siguientes:

Objetivo general 1. Analizar en profundidad el diseño, la implantación y el desarrollo del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura.

Objetivo específico 1.1. Definir el proceso de diseño del programa bilingüe de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura.

Objetivo específico 1.2. Describir detalladamente el proceso de implantación del programa bilingüe de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura.

Objetivo específico 1.3. Evaluar minuciosamente el desarrollo del programa bilingüe de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura.

Objetivo general 2. Observar de manera global el diseño, la implementación y el desarrollo de programas universitarios bilingües del ámbito educativo en el plano nacional e internacional.

Objetivo específico 2.1. Comprender los ejes principales del diseño del programa bilingüe en universidades nacionales e internacionales.

Objetivo específico 2.2. Aproximarse al proceso de implantación de los programas bilingües en universidades nacionales e internacionales.

Objetivo específico 2.3. Conocer los aspectos fundamentales del desarrollo de programas bilingües en las universidades nacionales e internacionales.

Objetivo específico 2.4. Definir las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de los programas bilingües universitarios en titulaciones universitarias del ámbito educativo.

Objetivo general 3. Establecer líneas de actuación y recomendaciones para el diseño, la implementación y el desarrollo de programas bilingües en titulaciones universitarias.

Objetivo específico 3.1. Identificar los aspectos esenciales para el diseño de un programa bilingüe.

Objetivo específico 3.2. Establecer recomendaciones para la implantación de un programa bilingüe.

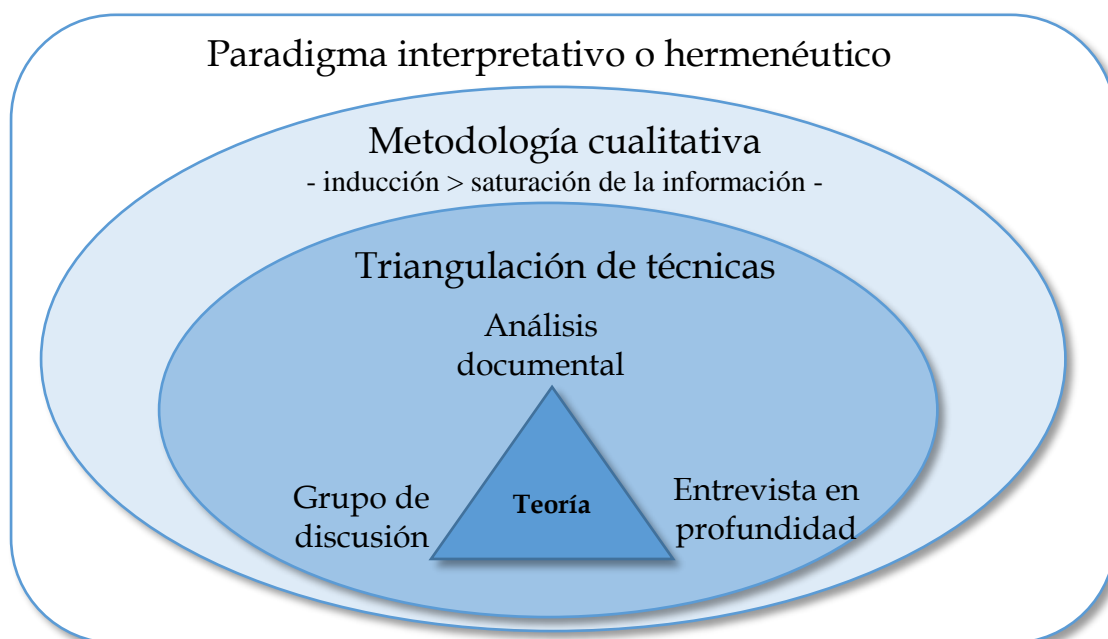
Objetivo específico 3.3. Definir líneas de actuación para el desarrollo de un programa bilingüe.

2. ENFOQUE METODOLÓGICO

Pese a la gran controversia que genera la selección de métodos para cada tipo de estudio, las ciencias sociales no tienen por qué utilizar los mismos mecanismos que los estudios de las ciencias naturales, puesto que las circunstancias y los objetos de estudio no fueren de la misma naturaleza. De este modo, cuando hablamos de investigar en el campo de la educación, “nos estamos refiriendo al estudio de los métodos, procedimientos y técnicas utilizados con el objetivo de obtener un conocimiento, explicación y comprensión científica de fenómenos educativos, así como dar solución a problemas de carácter educativo y social” (Hernández, 1995, citado por Yuste, 2012, p. 132). Explorar la naturaleza del contexto que pretende ser investigado es imprescindible para reconocer sus características, su potencial, su relevancia para la comunidad investigadora y, por ende, para la sociedad. Ese es el comienzo para averiguar de qué manera es más eficaz intervenir en ese contexto, esto es, con qué procedimiento o metodología el investigador sacará más provecho de los datos de los que dispone.

En síntesis, el enfoque metodológico que se aborda en esta investigación puede resumirse en la siguiente figura:

Figura 09. Paradigma, metodología y técnicas de investigación.



Nota. Elaboración propia.

2.1. Marco contextual de la investigación

Acorde a lo descrito en el marco teórico, la Universidad de Extremadura publicó en el año 2015 la oferta del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria, por el que se imparte en torno al 50% de la docencia en inglés y el resto en lengua materna (español). La Universidad de Extremadura, con el apoyo y la colaboración de la Junta de Extremadura y sus autoridades educativas, acogía este novedoso programa con la intención de dar respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI atendiendo al mismo programa curricular que en el Grado de Educación Primaria, pero ahora impartido en dos lenguas.

No solo se vislumbraba la formación del profesorado en un plan de estudios bilingüe, sino que también se culminaba la oferta educativa bilingüe a lo largo de todas las etapas educativas del sistema regional. En otras palabras, Extremadura ya contaba con planes bilingües en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, y este programa completaba el trayecto académico ofreciendo un plan bilingüe también en la Educación Superior universitaria.

A raíz de la creación de este nuevo programa, acontecieron múltiples sucesos que llevaron a este programa a establecerse en la oferta educativa de la Facultad de Formación del Profesorado de la universidad. Para ello, fueron necesarios tres pasos fundamentales: el diseño del programa, su implantación en el sistema universitario y, una vez instaurado, su desarrollo a lo largo de los años.

En primer lugar, el diseño del programa precisó de varios agentes para esbozar un proyecto coherente que tuviera una previsión de durabilidad a largo plazo. Entre estos organismos se encuentran el equipo decanal de aquel momento (previo a 2015), el equipo rectoral de aquel momento, el equipo de profesorado universitario de la Facultad de Formación del Profesorado, la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura, el Grupo de Innovación Docente Bilingüe Ex y sus Proyectos de Innovación Docente ejecutados a través del SOFD (Servicio de Orientación y Formación Docente), los maestros de Educación Primaria, la Comisión de Calidad del Título del Grado de Educación Primaria, el propio alumnado, el resto del PDI, PCI, el PAS, las personas expertas de la Universidad de Córdoba (España), de la Universidad de Granada (España) y de la Universidad Loyola Marymount de California (Estados Unidos), etc. Todo el

proceso de diseño se puso en marcha a partir del año 2008, por lo que supuso recorrer un amplio camino hasta su implantación en el año 2015.

En segundo lugar, la implantación del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria aconteció en el curso 2015-2016 como proyecto piloto. Ese curso, todo el personal implicado en hacer funcionar el programa bilingüe afrontó una serie de retos que hubo que asimilar y tener en consideración para poder ofrecer futuras ediciones. Los resultados de esa implantación llevaron a la facultad a optar por seguir ofertando ese programa en los años subsiguientes.

En tercer lugar, una vez diseñado e implantado el programa bilingüe, fue necesario activar mecanismos para desarrollar el programa y que este tuviera continuidad y perdurabilidad en el tiempo. En todo este proceso, de nuevo, se ven implicados todos los agentes de la comunidad universitaria, puesto que el desarrollo de cualquier titulación requiere un esfuerzo por parte de todos los miembros involucrados.

En definitiva, las tres etapas que consideramos en este estudio como decisivas para la creación de un programa bilingüe son el diseño, la implantación y el desarrollo, las cuales se ven abocadas a los diferentes acontecimientos y circunstancias que envuelven a una titulación universitaria, así como, por supuesto, todo el personal que forma parte de todo el proceso y el contexto coyuntural.

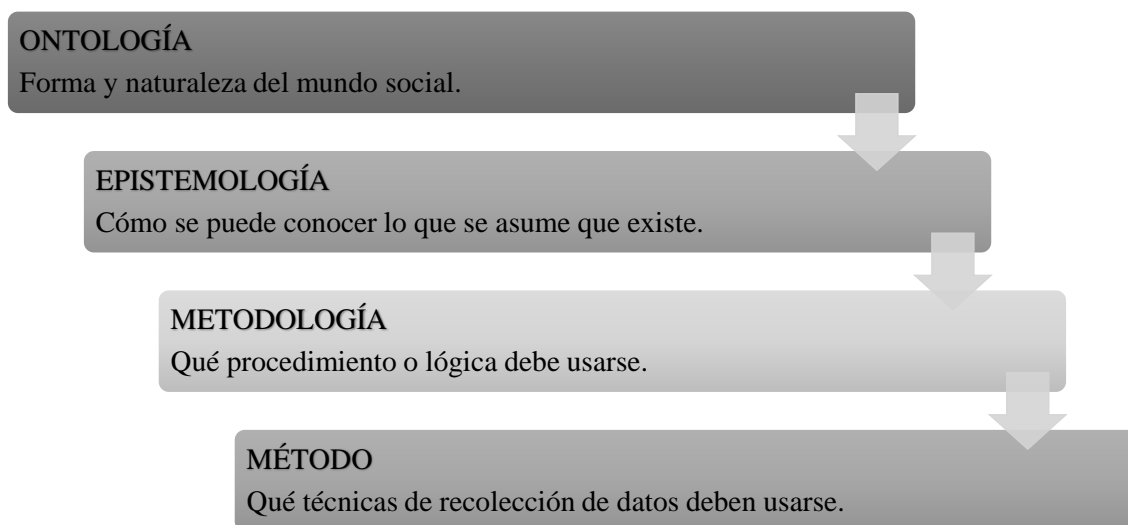
En relación con todo este proceso, el contexto en que se enmarca esta investigación responde a la creación del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura, en un periodo que abarca desde el año 2008 hasta el año 2022. A su vez, en este marco, se tienen en cuenta todos los procesos y agentes relacionados con la burocracia y con el personal vinculado al programa.

2.2. Enfoque metodológico de la investigación: el paradigma cualitativo e interpretativo

La metodología a la que se somete un estudio depende del investigador que lo lleve a cabo y de las posibilidades de dar resultados que este considere que tiene; el rendimiento de una investigación dependerá, por tanto, de la posición metodológica a la que el

investigador se acoja, así como a la experiencia personal y profesional que tenga. Así, para poder orientar una investigación hacia una posición metodológica u otra, en primer lugar, se debe dar respuesta a los planteamientos de la ontología, epistemología, metodología y métodos (figura 10) a los que mejor se ajustan los estudios de la investigación; todo ello en función de los objetivos planteados, puesto que así se dará una respuesta acomodada a la intencionalidad del estudio.

Figura 10. Relación entre ontología, epistemología, metodología y método.



Nota. Adaptación de Coe et al. (2017, p. 16).

Para abordar el problema planteado y dar respuesta a las preguntas de investigación, recurrimos a los agentes que han formado parte de todo ese proceso, desde los organismos oficiales, hasta el capital humano, pasando por el material que se ha generado a lo largo de todo ese tiempo. Es decir, las realidades personales de cada situación, documento e individuo son el foco sobre el que se construye el conocimiento. Dicho de otro modo: no hay separación entre el conocedor y el conocimiento y, por tanto, los hechos no pueden separarse de los valores (Coe et al, 2017), lo cual identifica el enfoque ontológico de la investigación en una posición interpretativa, ya que la realidad es relativa, holística y dinámica y se analiza desde una visión interna, determinando categorías y dando forma a las diferentes realidades (Coe et al., 2017; Quecedo y Castaño, 2003; Taylor y Bogdan, 1986).

En lo que respecta a la epistemología de la investigación, es decir, a la relación entre el cognoscente y lo cognoscible, se establece un conocimiento no especular, el cual nace de la perspectiva del investigador y de los procesos que surgen en el desarrollo de los eventos, la interacción y la visión del problema como un conjunto (Alonso, 2012). En este caso, asociamos la presente investigación con una visión subjetiva, transaccional e interactiva que, de nuevo, se relaciona con una visión interpretativa de la investigación (Coe *et al.*, 2017).

La naturaleza de estos agentes conduce a escoger el enfoque metodológico cualitativo para una investigación cuyos datos ayudan a conocer en profundidad una realidad concreta en un contexto natural determinado mediante lo experiencial y la interpretación de lo vivencial (Hernández *et al.*, 2015; Loayza-Maturrano, 2020). Un aspecto crucial de la investigación cualitativa es que esta trata de *ampliar, conocer y comprender* en profundidad el objeto de estudio y no de *medirlo* en cualquiera de sus variables. Por este motivo, esta investigación está orientada a conocer el porqué, el cómo y la finalidad de las determinadas acciones de nuestro objeto de estudio (Agee, 2009; Ramírez-Elías y Arbesú-García, 2019).

De este modo, el paradigma en el que nos basamos es un sistema básico de creencias que representan una visión del mundo y que definen qué se hace para investigar y qué cae dentro y fuera de los límites de una investigación legítima (Guba y Lincoln, 2002). Khun lo define como “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Khun, 1986, p. 13, citado por González, 2012, p. 125). Además, tal como afirman Coe *et al.* (2017), un paradigma representa la concepción que una persona tiene del mundo y, por tanto, esa persona trae consigo un bagaje de su vida, sus experiencias y conocimientos, lo cual sirve de competencia para darle credibilidad y fundamento a las respuestas de una determinada investigación.

En el contexto de esta investigación, para obtener resultados certeros que ayuden a comprender la realidad educativa que estudiamos, debemos manejar datos cuantificables, sólidos y repetibles que doten al estudio de rigor, objetividad, y que asuma una realidad estable (Abalde y Muñoz, 1992). Pero no todos los datos cuantificables, reales y que atiendan a un rigor científico son siempre el resultado de paradigmas positivistas y cuantitativos, sino que existen otro tipo de paradigmas y dinámicas que pueden llevar al

investigador a entender la realidad o el problema al que se enfrenta en sus estudios. De hecho, el análisis cualitativo también está informado por datos cuantificables, pero estos describen tendencias más que proporcionar evidencias estadísticas (Wold, 2017). Maldonado (2018) resume los paradigmas de la investigación y sus características en la siguiente tabla:

Tabla 10. *Tipos de paradigmas de la investigación.*

Supuestos	Tipos de Paradigmas			
	Positivista o Cuantitativo	Cualitativo o Interpretativo	Complementario	Socio-crítico
Objeto del conocimiento	Fenómenos objetivos	Fenómenos subjetivos	Fenómenos objetivo-subjetivos	Problemas sociales de prácticas investigativas
Sujeto de la investigación	No participante	Participante	No participante	Se incorpora mas no se involucra
Relación objeto-sujeto	Investigador experto	Investigador participante	Investigador experto	Participante pero cognitivo
Aproximación al objeto de estudio	Estática	Dinámica	Dinámica	Holística
Métodos	Cuantitativos	Cualitativos	Cuantitativos como cualitativos	Cualitativos
Técnicas	Cuantitativas	Cualitativas	Cuantitativas-cualitativas	Cualitativas y cuantitativas
Criterios de cientificidad	Objetividad	Subjetividad	Triangulación	Validez consensuada
Propósito	Medir, verificar, comprobar	Interpretar, comprender	Verificar, interpretar y comprender	Transformar la realidad

Nota. Maldonado (2018, p. 23).

Atendiendo a esta clasificación, nuestra investigación se identifica con el paradigma cualitativo o interpretativo, ya que el objeto del conocimiento es un fenómeno subjetivo, el sujeto de la investigación es participante, existe una relación participante entre el objeto y el sujeto, la aproximación al objeto de estudio es dinámica, se emplean métodos y técnicas cualitativas, el criterio de cientificidad es la subjetividad y el propósito es interpretar y comprender.

De este modo, ajustamos toda la descripción subsiguiente a las propiedades y particularidades del paradigma cualitativo o interpretativo, también conocido a menudo

como paradigma hermenéutico, por su carácter interpretativo y comprensivo (Sandín, 2003) por la legitimización de los fenómenos sociales a través del análisis del investigador (González, 2001) o, dicho de otro modo, por la interpretación de los resultados de la investigación (Maldonado, 2018). El paradigma interpretativo o hermenéutico “nos hace crecer epistemológicamente, en forma constructivista y hermenéutica, al considerar un paradigma más informado y complejo, [...] fluctuando por todos los vértices del triángulo en busca de [...] una nueva interpretación, constructo o narrativa” (Ortiz, 2011, p. 47-48).

2.3. Metodología cualitativa: la teoría fundamentada

La metodología cualitativa puede definirse como “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Quecedo y Castaño, 2003, p. 7). En ella, el modo de conocer la realidad y las consideraciones posibles de conocer del objeto de estudio (Ramírez-Elías y Arbesú-García, 2019; Ruedas *et al.*, 2007) se fundamentan en la interpretación de las informaciones y los datos para comprender en un nivel personal los motivos y creencias que hay detrás de unas determinadas acciones (Agee, 2009; Quecedo y Castaño, 2003).

Como se trata de comprender esa realidad, ampliar conocimientos sobre ella y obtener una perspectiva de ese evento, así como de las experiencias humanas de las personas que han formado parte de ese evento (Ramírez-Elías y Arbesú-García, 2019), la investigación cualitativa es particularmente apropiada para esta investigación, ya que en ella contamos con las diferentes construcciones sociales redefinidas por el propio proceso de investigación, por la interacción entre el investigador y la muestra de documentos o personas, y se emplean técnicas hermenéuticas y dialectales (Coe *et al.*, 2017). Un planteamiento cualitativo en torno a un programa educativo debe identificar las siguientes áreas según Patton (2002), traducido y citado por Hernández *et al.* (2015, p. 364):

1. El centro de la investigación está conformado por las experiencias de los participantes en torno al proceso, particularmente si subraya resultados individualizados.
2. Es necesaria información detallada y profunda acerca del proceso.

3. Se busca conocer la diversidad de idiosincrasias y cualidades únicas de los participantes inmersos en el proceso.

Así, el enfoque cualitativo nos permite observar y estudiar de una manera objetiva las diferentes subjetividades de la muestra (Landín, 2019) por medio de conductas observables, palabras o discursos orales y escritos o datos descriptivos (Owen, 2014; Taylor y Bogdan, 1986; Taylor y Bogdan, 1987), mediante lo cual se construye la realidad que se percibe (Glaserfeld, 1995). Contrario a lo que defiende un paradigma positivista, donde se busca medir y cuantificar unos datos determinados, el paradigma hermenéutico-interpretativo pretende comprender una realidad para dar respuesta al objeto de estudio, habiéndose convertido este paradigma en el sentido básico del conocimiento (Bollnow, 1970).

La investigación cualitativa se caracteriza por seguir procesos de tipo inductivo, generativo, constructivo y subjetivo. (Goetz y LeCompte, 1988, citado por Quecedo y Castaño, 2003). De entre estas dimensiones destacamos el proceso inductivo, ya que es el proceso por el cual generamos los códigos, y que se caracteriza por la recogida de datos mediante la observación empírica y mediciones para construir categorías y proposiciones teóricas y poder, de este modo, elaborar una teoría explicativa que justifique los datos recabados (Quecedo y Castaño, 2003). De este modo, el análisis del contenido bajo un prisma cualitativo nos permite construir estructuras analíticas o categorías (Quecedo y Castaño, 2003) y orientar los resultados hacia la formación de teorías aproximables a nuestra realidad a partir de la preconcepción, comprensión e interpretación de los datos recabados (Alonso, 2012).

Para poder conocer, comprender, contrastar e interpretar los eventos o las experiencias humanas de una investigación se requieren determinadas técnicas de recolección de datos. Las técnicas de las que se vale la investigación cualitativa se han agrupado en diferentes clasificaciones. Por ejemplo, Hernández *et al.* (2015) reconocen los siguientes tipos de estudios cualitativos: etnográfico cultural, etnográfico básico, fenomenológico, teoría fundamentada, historias de vida, biografía, estudios de caso y grupos de enfoque. Por su parte, Rodríguez *et al.*, (1996) realizaron la siguiente taxonomía:

Tabla 11. *Métodos y técnicas de la investigación cualitativa.*

Tipos de cuestiones de investigación	Método	Fuentes	Técnicas o instrumentos de recogida de información	Otras fuentes de datos
Cuestiones de significado: explicar la esencia de las experiencias de los actores	Fenomenología	Filosofía	Grabación de conversaciones, escribir anécdotas de experiencias personales	Literatura fenomenológica, reflexiones filosóficas, poesía, arte
Cuestiones descriptivo-interpretativas: valores, ideas, prácticas de los grupos culturales	Etnografía	Antropología	Entrevista no estructurada, observación participante, notas de campo	Documentos, registros, fotografía, mapas, genealogías, diagramas de redes sociales
Cuestiones de proceso: experiencia a lo largo del tiempo o el cambio, puede tener etapas y fases	Teoría fundamentada	Sociología	Entrevistas (registradas), cuestionarios abiertos o semiabiertos, grupos de discusión	Observación participante, memorias, diarios
Cuestiones centradas en la interacción verbal y el diálogo	Etnometodología	Semiótica	Diálogo (registrado)	Observación, notas de campo
Cuestiones de mejora y cambio social	Investigación-acción	Teoría crítica	Miscelánea	Varios
Cuestiones subjetivas	Biografía	Antropología, sociología	Entrevista	Documentos, registros, diarios

Nota. Adaptación de Rodríguez et al., (1996, p. 18).

En este sentido, si pretendemos describir un análisis del discurso u obtener un rango de experiencias, estaríamos realizando un análisis fenomenológico de la investigación, mientras que si, por el contrario, deseamos generar teorías y descripciones del objeto de estudio, nos estaríamos decantando por la elaboración de teorías fundamentadas (Ramírez-Elías y Arbesú-García, 2019). Este último ejemplo se refiere al caso de esta investigación, puesto que sus estudios abordan cuestiones de experiencias que han tenido lugar a lo largo del tiempo y este tiempo se puede distribuir en diferentes etapas o fases, tales como el diseño, la implantación y el desarrollo de un programa bilingüe.

La teoría fundamentada, se sitúa dentro de la teoría del construccionismo social, por lo que el significado de los datos no reside en cada uno de los individuos, sino en el nexo de relaciones que se establecen entre el global de una comunidad de individuos (Moral, 2016) y, en síntesis, construye teorías en lugar de comprobarlas (Valdés, 2021). Hay quien considera que la teoría fundamentada es el método cualitativo por excelencia (Hernández *et al.*, 2006), cuyas características, según Escudero y Cortéz (2018, p. 61), son las siguientes:

- Busca comprender por qué ocurren determinados acontecimientos sociales desde el punto de vista de las personas involucradas.
- Requiere del investigador saber escuchar a los participantes sin sesgos o prejuicios.
- El procedimiento de análisis se basa en la descomposición de datos, la comparación permanente entre datos y la posterior recomposición de datos para construir conceptos.
- Para la identificación y recomposición de conceptos utiliza la codificación de datos.
- El interés del investigador es la generación de una teoría basada en la experiencia de los propios sujetos.

Pero no solo se debe atender a las características del propio método de investigación, sino que también se deben tener en cuenta las habilidades que un investigador que trabaje con teoría fundamentada debe tener, adquirir o desarrollar, según Strauss y Corbin, (2016, p. 8):

- ❖ Capacidad para la retrospectiva y análisis crítico.
- ❖ Capacidad de identificar tendencia a los sesgos.
- ❖ Capacidad de pensamiento abstracto.
- ❖ Habilidades reflexivas y predispuestos a la crítica constructiva.
- ❖ Sensibilidad a las palabras y las acciones de los participantes.
- ❖ Sentido de absorción y devoción al proceso de investigación.

La investigación cualitativa es especialmente potente como fuente de resultados para generar teoría fundamentada; teoría que se genera de manera inductiva desde el campo de trabajo, es decir, que emerge de la información recabada pasando por el filtro del investigador (Alarcón *et al.*, 2017; Coe *et al.* 2017; Glaser y Strauss, 1967; Oktay, 2012; Patton, 2017; Strauss y Corbin, 1990). Este proceso nos permite desplegar la creatividad y navegar hacia nuevas ideas y direcciones a partir de los datos obtenidos Glaser y Strauss (1967).

En síntesis, cualquier investigación pretende generar teorías o bien ponerlas a prueba con el fin de contribuir de alguna forma al conocimiento y mejorar, así, la calidad de vida del ser humano (Delgado, 2012). La investigación que aquí se presenta contribuye al conocimiento mediante la generación de teoría fundamentada usando la interpretación (Bonilla-García y López-Suárez, 2016; Coe *et al.* 2017) como acto de composición mediante el análisis de los comentarios que las personas o grupos de personas han realizado en formato escrito u oral (Owen, 2014; Taylor y Bogdan, 1987). Para ello, hemos seguido el siguiente procedimiento:

Figura 11. Procedimiento y sistematización de la teoría fundamentada.



Nota. Glaser y Holton (2004), McMillan *et al.* (2005) y Strauss y Corbin (1990).

A lo largo de todo este proceso de análisis hemos desarrollado dos fases que son especialmente relevantes para la teoría fundamentada: la construcción de códigos y categorías y la saturación teórica. Estas fases son fundamentales porque es donde los datos que emergen comienzan a deconstruirse para luego construirse y es cuando hemos realizado los procesos analíticos de codificación (abierto, axial y selectivo) y aplicado una comparativa constante de los datos, estableciendo relaciones entre conceptos, categorías, subcategorías, propiedades y dimensiones que han conformado posteriormente la estructura teórica del modelo (Finol de Franco y Vera, 2020).

Dada la importancia del establecimiento de categorías, es necesario revisar qué tipo de categorías se ajustan a esta investigación. A este respecto, es necesario apuntar que, cuando se descifra un contenido, se decodifica o deconstruye y cuando se le atribuyen etiquetas, se codifica o reconstruye y, para deconstruir un texto, en primer lugar, hay que establecer las denominadas unidades de análisis. Lofland *et al.* (2005) proponen las siguientes unidades de análisis para identificar a nivel individual o social: significados, prácticas, episodios, encuentros, papeles o roles, díadas, grupos, organizaciones, comunidades, subculturas, estilos de vida y procesos.

En esta investigación se consideran unidades de análisis aquellas que indican cualidades o características de la muestra o que se identifican con los atributos del objeto de estudio, de manera que se puedan agrupar los datos que compartan las mismas características; esto incluye coincidencias por temática, por agrupación de líneas vinculadas o por afinidad semántica (Bonilla-García y López-Suárez, 2016). La unidad de análisis más pequeña es el código: Un código es una palabra o un conjunto reducido de palabras que se asigna de manera simbólica a una porción del lenguaje o de datos visuales para captar su esencia o evocar sus atributos (Saldaña, 2016).

Una vez definidas las unidades de análisis, consideramos, en segundo lugar, la codificación abierta o codificación de primer nivel de las unidades. Esta fase recibe el nombre de “primer nivel” porque marca el inicio real del proceso de análisis, ya que se trata del momento en que identificamos los conceptos mediante la interpretación del material y vamos generando códigos de manera subjetiva e inductiva. En relación con la generación de códigos, es importante recordar que todos los códigos son decisiones tomadas a conciencia por la persona que investiga, ya que trae a colación sus subjetividades y las peculiaridades respecto al proceso (Sipe y Ghiso, 2004, p. 482-483, citado por Saldaña, 2016, p. 8).

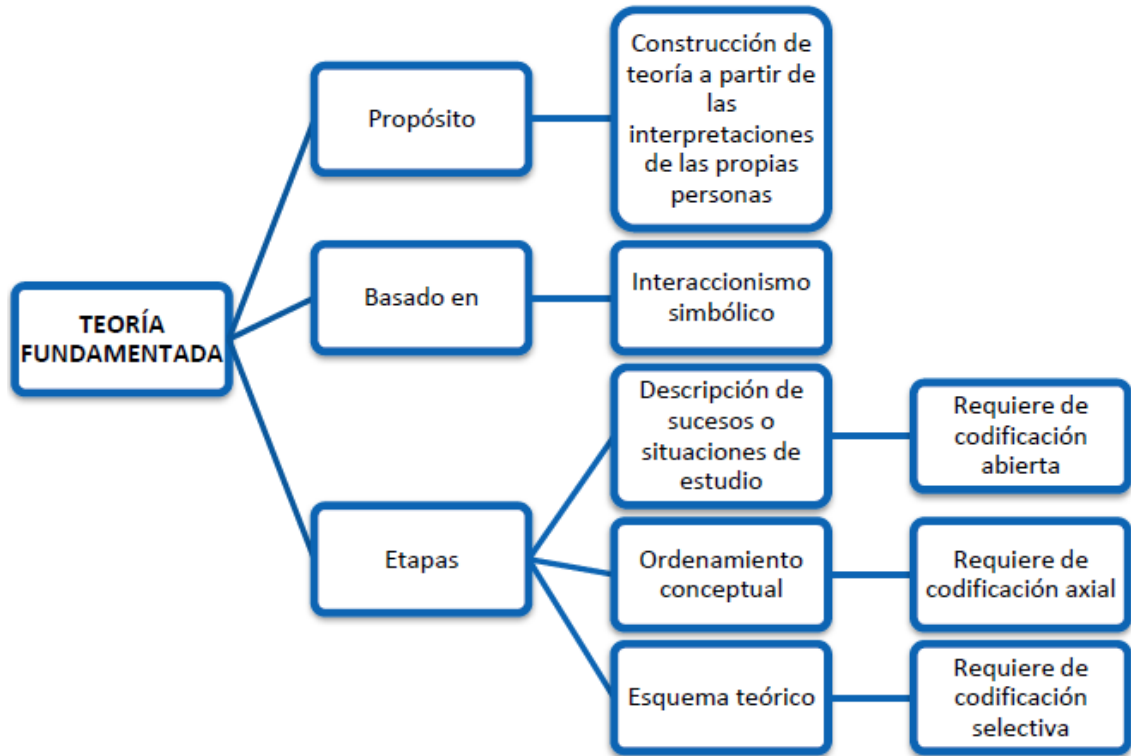
Tras identificar los conceptos, procedemos a ponerlo en orden, etapa que requiere de una codificación axial. En la codificación axial hemos establecido conexiones, tendencias o analogías entre los diferentes códigos, o lo que es lo mismo: patrones. Un patrón es una relación entre la unidad y la multiplicidad; es una coocurrencia repetitiva, regular y consistente de una acción o un dato que aparece en la muestra más de dos veces (Stenner, 2014). Siguiendo a Hatch (2002), un patrón se caracteriza por aspectos de similitud, diferencia, frecuencia, secuencia, correspondencia y causalidad.

Una vez establecidos los patrones mediante la codificación axial, hemos detectado relaciones entre los códigos atendiendo a sus propiedades, de manera que hemos definido las hipótesis o conclusiones que serán integradas en la teoría (Yuste, 2012). Este proceso recibe el nombre de codificación teórica o selectiva.

Por tanto, codificar es organizar el contenido en un orden sistemático para hacerlo parte de una estructura o clasificación, esto es, categorizar (Saldaña, 2016). Y, aunque a veces también se habla de agrupar categorías en las llamadas dimensiones (Corbin y Strauss, 2008, citado por Coe *et al.*, 2017), en esta investigación hemos resuelto agrupar la información en códigos y categorías, ya que se han considerado lo suficientemente informativas, si bien hemos generado un gran número de códigos. A este respecto, hemos consultado que un problema común a la hora de codificar es terminar el análisis habiendo generado demasiados códigos; sin embargo, esto no es necesariamente algo negativo, sino que puede reflejar simplemente la heterogeneidad de los datos y la complejidad del análisis (Coe *et al.*, 2017). Además, atendiendo a lo que Saldaña (2016) denomina *pragmatic eclecticism*, o análisis apropiado y relevante, se puede situar un mismo código en más de una categoría o subcategoría siempre y cuando esta “superposición” de códigos esté debidamente justificada (Harding, 2013).

Todo este proceso de análisis de la teoría fundamentada que se ha seguido en esta investigación se podría resumir en el siguiente esquema:

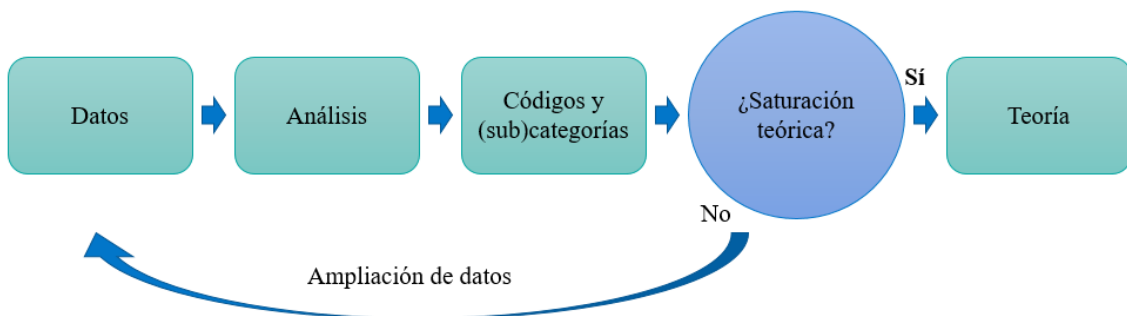
Figura 12. Resumen de la teoría fundamentada.



Nota. Yuste (2012, p. 145).

Los tres niveles de codificación (abierta, axial y selectiva) se completan cuando se alcanza la saturación teórica, la cual se define como el “momento en el que durante la obtención de la información esta empieza a ser igual, repetitiva o similar” (Álvarez- Gayou, 2003, p. 11) y se cumple cuando se han recogido y analizado los datos suficientes como para poder desarrollar un modelo teórico que permita explicar el fenómeno de estudio (Contreras *et al.*, 2019; Kellermanns *et al.*, 2012), tal como se muestra en la Figura 13.

Figura 13. Saturación teórica.



Nota. Adaptación de Barbera *et al.*, (2010).

2.4. Rigor científico y calidad de la investigación

La saturación teórica no solo representa la manera de alcanzar un punto de repetición de la información para poder desarrollar la teoría, sino que también es un indicador de rigor científico y calidad de la investigación, ya que la repetición de la información adquirida a través de diversas vías de análisis de datos indica que la interpretación de la investigación no se trata de algo aleatorio y arbitrario, sino que se fundamenta en un diseño de investigación sistematizado y unas técnicas de recolección de datos que dan rigor al resultado obtenido.

En el marco teórico y metodológico en que se ubica esta investigación, debemos tener en cuenta que, cuando una persona explica su experiencia o punto de vista y a continuación interpretamos esa información, el proceso muestra evidencias de que responde a un formato justificado para que se pueda aceptar esa interpretación como válida (Coe *et al*, 2017). Para ello, pese a tener en cuenta que se parte de datos individuales y de una interpretación subjetiva, aparte del rigor científico que confiere la saturación teórica, la investigación cualitativa cuenta con estándares que validan y aseguran su rigor científico.

Los estándares o criterios de validación y rigor científico establecidos por la comunidad científica fueron redefinidos para los enfoques naturalistas por Lincoln y Guba (1981) en su obra *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*, y revisados en posteriores obras de estos mismos autores (Guba y Lincoln, 1989; Guba y Lincoln, 2005; Lincoln y Guba 1985) o de otros (Patton, 2014), pero cuyo uso se ha extendido hasta la actualidad por una gran cantidad de autores de investigación cualitativa (Cope, 2014; Davis, 1992; Maxwell y Chmiel, 2014; Rohleder y Lyons, 2017; Rojas y Osorio, 2017; Threharne and Riggs, 2015). Esos criterios son los siguientes:

Tabla 12. *Criterios de validación y rigor científico de esta investigación.*

Aspecto	Término científico	Término naturalista	Estrategias de esta investigación
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad	Triangulación y saturación teórica
Aplicabilidad	Validez externa o generalizabilidad	Transferibilidad	Muestreo teórico y estudio en diferentes programas
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia	Descripción del diseño del estudio
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad	Cotejo de fuentes y saturación teórica

Nota. Adaptación de Sandín (2000, p. 230), Cubo (2019, p. 166) y Ruiz-Olabuénaga (2012).

En esta investigación nos valemos de los cuatro términos naturalistas clásicos mencionados en la Tabla 13 porque es la taxonomía donde gobierna un mayor acuerdo entre los autores de la literatura revisada, tal como se ha explicado previamente, los cuales aplicamos de la siguiente manera:

- **Credibilidad:** La relación entre la representación que el investigador hace de un dato y la realidad que ha construido la muestra (Guba y Lincoln, 1989). En esta investigación logramos la credibilidad a través de la recopilación de la información y con las conversaciones con los participantes (Rojas y Osorio, 2017, p. 67), utilizando como estrategia la triangulación de técnicas y la saturación de la información gracias a estas.
- **Transferibilidad:** Gracias a la saturación teórica y al estudio de programas similares en contextos diferentes al nuestro, los estudios realizados en esta investigación pueden transferirse o pueden hacer sus resultados extensibles a otras poblaciones (Salgado, 2007), siempre y cuando haya similitud entre los contextos (Rojas y Osorio, 2017).
- **Dependencia:** Tanto la recolección como el análisis de datos de esta investigación se han realizado de manera sistematizada, justificada y controlada. Esta descripción del diseño del estudio permite que otros estudios que recolecten datos similares en el campo y efectúen los mismos análisis generen resultados equivalentes (Rojas y Osorio, 2017).

- **Confirmabilidad:** Esta investigación sigue rigurosamente un proceso de recolección y análisis de datos, además de garantizar los valores éticos, profesionales y morales de la investigación cualitativa, por lo que los datos representan fielmente las respuestas de los individuos no hay información sesgada por las inclinaciones o puntos de vista del investigador (Tobin y Begley, 2004). Este parámetro está reforzado por la triangulación de técnicas y su correspondiente saturación teórica.

Aunque hay autores que identifican las diversas estrategias con diferentes términos de validez, es seguro que una de las formas de buscar la validez y la confiabilidad en la investigación cualitativa es mediante la triangulación de métodos (Álvarez-Gayou, 2003; Rojas y Osorio, 2017; Salgado, 2007). Otros autores añaden o modifican estos criterios, como es el caso de Hammersley (1992), quien afirma que los criterios que se adecúan a las ciencias sociales son la *validez* o *verdad* (representada a través de la adecuación de la *evidencia*) y la *relevancia*; o el caso de Noreña *et al.* (2012), quienes consideran que los criterios son la credibilidad, la transferibilidad, la consistencia, la confirmabilidad, la relevancia y la adecuación. Incluso para las diferentes clasificaciones de criterios también existen diferentes asignaciones de estrategias para cada una de ellas; por ejemplo, Rodríguez *et al.*, (1996) asignan la solapación de métodos o triangulación a la dependencia, mientras que Ruiz-Olabuénaga (2012) la asigna a la credibilidad y Rojas y Osorio (2017) la atribuyen tanto a la credibilidad como a la dependencia.

En definitiva, la calidad de la investigación cualitativa depende en gran medida de la formación metodológica, de las destrezas, la sensibilidad y la integridad del investigador, etc. de manera que se realicen hallazgos cualitativos útiles y significativos gracias a la observación, a las entrevistas y al análisis de contenido (Patton, 2014, p. 15).

En relación con la saturación teórica, surge la triangulación. Del mismo modo que un sistema de posicionamiento global (del inglés, *global positioning system* o GPS) geolocaliza una ubicación en un espacio mediante señales de transmisión recibidas por tres coordenadas (latitud, longitud y altitud), o al igual que la figura geométrica del triángulo representa la estructura más estable, el uso de tres métodos diferentes también le da una mayor consistencia a un estudio de investigación.

La triangulación es la utilización de “diferentes métodos, materiales empíricos, perspectivas y observadores para agregar rigor, amplitud, y profundidad a cualquier

investigación” (Denzin y Lincoln, 1998, citado por Álvarez- Gayou, 2003, p. 10). La triangulación, como estrategia de investigación, ayuda a una mayor comprensión de la realidad estudiada que con otras estrategias, ya que esta combinación de abordar un mismo fenómeno de diferentes modos nos permite llegar a conclusiones más rigurosas y profundas sobre el mismo (Aguilar y Barroso, 2015). Es decir, partiendo del hecho de que todo método es imperfecto y tiene sesgos, desde la década de 1960 se viene abogando por la complementariedad de métodos (Forni y De Grande, 2020), que es “la combinación de múltiples métodos en un estudio del mismo objeto o evento para abordar mejor el fenómeno que se investiga” (Cowman, 1993, citado por Vallejo y Finol de Franco, 2009, p. 121).

De acuerdo con Jiménez y García (2021), la triangulación se clasifica atendiendo al tipo de aspecto que se triángule, tal como se indica en la Tabla 12.

Tabla 13. *Tipos de triangulación.*

Tipo de triangulación	Definición	Características
Triangulación de datos	Esta tipología se considera como el uso de múltiples fuentes de datos para obtener diversas visiones acerca de un tópico para el propósito de validación (Arias, 2000)	Utiliza múltiples fuentes de datos. Tiene 3 subtipos: tiempo, espacio y persona
Triangulación teórica	Se define como el uso de distintas perspectivas teóricas para analizar un mismo grupo de datos (Rodríguez, 2005)	Distintas teorías. Se guía por hipótesis. Permite el aporte de críticas y polémicas desde varias perspectivas teóricas. Reformulación de teorías
Triangulación metodológica	Se trata simplemente del uso de dos o más métodos de investigación y puede ocurrir en el nivel del diseño o en la recolección de datos (Arias, 2000)	Se trata simplemente del uso de dos o más métodos de investigación y puede ocurrir en el nivel del diseño o en la recolección de datos (Arias, 2000)

Nota. Jiménez y García (2021, p. 71).

Dadas las circunstancias que rodean al objeto de estudio, esta investigación pretende dar respuesta a los interrogantes mediante una triangulación metodológica, puesto que se emplean tres técnicas diferentes para alcanzar la saturación teórica: análisis documental, grupos de discusión y entrevistas a expertos. Con la triangulación buscamos la

convergencia y corroboración de los resultados obtenidos en cada método por separado (Coe *et al.*, 2017), de manera gradual hasta llegar a la saturación teórica (Busetto *et al.*, 2020) y posteriormente categorizar los datos en temáticas generales para generar la teoría.

2.5. Técnicas de la investigación

2.5.1. Análisis documental

Siguiendo a MacDonald y Tipton (1993), “los documentos son cosas que podemos leer y que se refieren a algún aspecto del mundo social” (p. 188) y se pueden clasificar en documentos escritos (informes, prensa o papeles privados) y visuales (fotografías, pinturas, esculturas o arquitectura). Por su parte, Quecedo y Castaño (2003) distinguen entre documentos “no personales (libros de actas...) y personales (material de trabajo, diarios, autobiografía, historias de vida...)” (p. 23).

Cuando hablamos de analizar documentos, o de análisis documental, nos referimos, por tanto, a un conjunto de operaciones orientadas a representar un documento y su contenido con forma diferente a la original con el fin de identificarlo, recuperarlo y difundirlo y el cual el documentalista, además, analiza su información, la sintetiza y la interpreta (Clauso, 1993). Aunque no existe un consenso sobre la dicotomía *análisis formal* (descripción física o formal, también llamado análisis externo) y *análisis de contenido* (descripción de contenidos, también llamado análisis interno), la técnica que hemos empleado en esta investigación está orientada al tratamiento interno o de contenido se centra en el análisis y la recuperación de información sobre el documento (Pinto, 1989). Por tanto, en este estudio nos referiremos siempre al análisis de los documentos de la muestra como *análisis documental* o *análisis de contenido*, ya que nos “permite examinar textos con el propósito de conocer tanto su significado expreso o latente, así como obtener información respecto de su modo de producción” (Escudero y Cortéz, 2018, p. 64). A este respecto, algunos autores aseguran que los documentos son una fuente significativa de datos, pero que no se utilizan mucho en la investigación educativa: Los documentos son recursos importantes para la investigación educativa, aunque a veces poco usados; los documentos pueden dar soporte a la investigación en muchos aspectos y temáticas y su

amplitud se ha visto enaltecida a raíz de la revolución telemática del siglo XXI (Coe *et al.*, 2017,).

En esta investigación se utilizan documentos escritos como muestra para el primer estudio (análisis documental), cuya muestra está compuesta tanto por material personal, puesto que hay documentos emitidos por entidades, organismos, comisiones o redactores, como por prensa escrita, e incluso material no personal, considerando a estos los documentos bibliográficos.

2.5.2. Grupo de discusión

Otro de los métodos que utilizamos en esta investigación es el grupo de discusión, también llamado grupo de focalización o entrevistas grupales, cuyo término es una traducción sistemática del inglés: *focus group*.

La práctica de grupo de discusión que se utiliza en esta investigación es lo que se conoce como “reunión” y se define como “una práctica de investigación en la que se recoge el camino de vuelta a la unión, de lo que aparece separado, la reintegración al grupo tras la individualización” (Callejo, 2002, p. 418) cuyos integrantes no hablan de cualquier materia ni de cualquier manera, sino del objeto de investigación con carácter dialógico, donde la función principal es la circulación de discursos conducida por un moderador que no es como el resto de los integrantes (Callejo, 2002).

La función principal de esta técnica es la de obtener información de los integrantes del grupo (Gutiérrez, 2008), los cuales deben estar formados por entre 3 y 10 personas aproximadamente, para obtener información de la interacción entre ellas y no solo de hacerles individualmente las mismas preguntas (Hernández, 2015). Las reuniones donde se realizan los grupos de discusión deben durar entre 45 minutos y 2 horas. Durante este tiempo, en la conversación “se produce una estructura básica que se ordena secuencialmente en las siguientes fases: apertura, orientación, objetivo, conclusión y fin. Cada fase trabaja por traer la conversación y hacerla avanzar hasta su completo desarrollo” (Van Dijk, 1983, p. 277-279, citado por Gutiérrez, 2008, p. 51). Las fases y tareas que hemos seguido para la técnica del grupo de discusión son las que se detallan en la Tabla 14:

Tabla 14. Fases y tareas a realizar en la dinámica de un grupo de discusión.

Fases y tareas a realizar en la dinámica de un grupo de discusión			
Fase de presentación	Fase de consolidación	Fase de conducción	Fase de cierre o punto final
Adecuación de la sala e instrumentos de registro	Calentamiento del grupo (<i>warming up</i>) y afianzamiento de la situación grupal	Introducción de los objetivos de la investigación (aproximaciones generales y específicas)	Recapitulación de lo dicho
Presentación de la institución, empresa, organismo, investigador, etc.	Posicionamiento inicial del grupo frente al tema de la investigación	Presentación de estímulos para su evaluación si los hubiera	Preguntas específicas, aclaraciones, interpretaciones, etc.
Identificación de los roles a desempeñar	Primeras elaboraciones discursivas	Profundización en los objetivos de la investigación (aproximaciones específicas)	Requerimientos complementarios: cumplimentación de cuestionarios, datos sociodemográficos, nuevos contactos, etc.
Elaboración de la demanda de trabajo		Elaboraciones parciales de cuestiones centrales para la investigación	Despedida y gratificaciones
Presentación de los aparatos de registro		Reelaboraciones	
Presentación del tema de discusión			

Nota. Gutiérrez (2008, p. 52).

En el grupo de discusión, los participantes se han seleccionado en función de la necesidad de responder a las preguntas de investigación, previendo que los participantes seleccionados respondieran con diversidad y homogeneidad a los interrogantes del estudio y considerando que la unidad de análisis radica en la perspectiva colectiva, como si el diálogo grupal fuera una respuesta única (Coe *et al.*, 2017).

2.5.3. Entrevista en profundidad

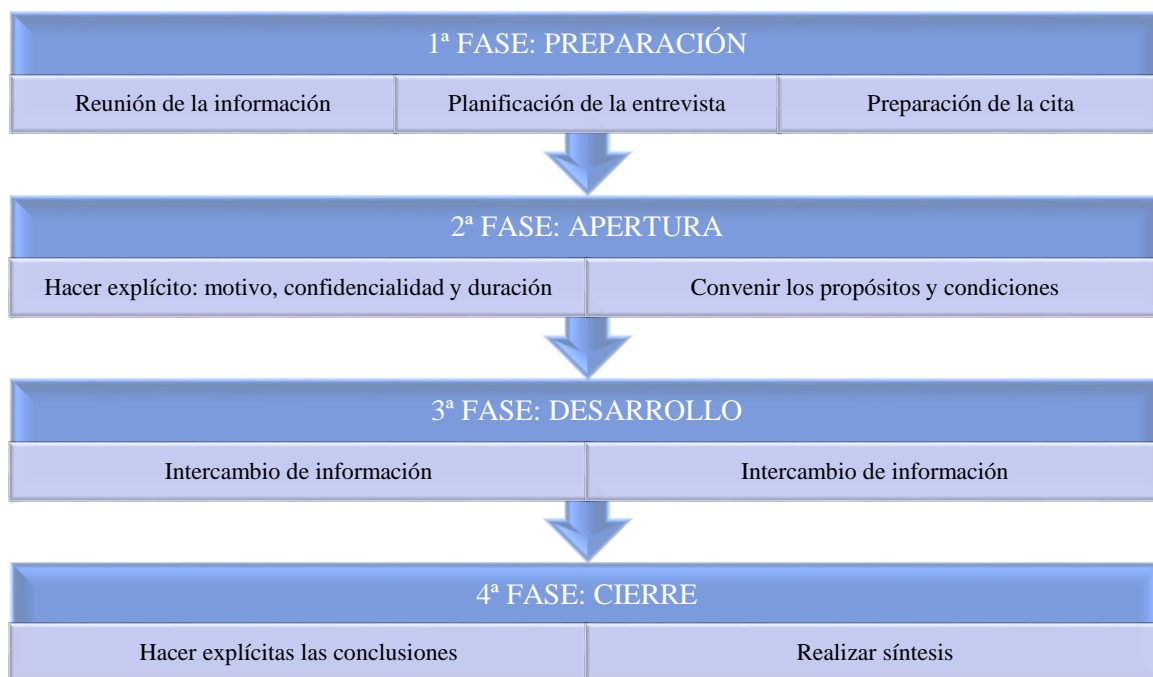
El tercer modelo de recogida de datos de esta investigación es la entrevista en profundidad. Según Coe *et al.* (2017), las entrevistas en profundidad son interacciones deliberadas por las cuales el investigador intenta aprender todo aquello que una persona sabe acerca de un tema, descubrir y registrar lo que esa persona ha experimentado, lo que piensa sobre ello, y qué significado, sentido o importancia puede tener.

Este método, como parte del diseño cualitativo, asume una realidad dinámica desde una perspectiva holística, y se define como “una comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto” (Canales, 2006, citado por Díaz-Bravo *et al.*, 2013). La clasificación más habitual en función de su planeación siguiendo a Díaz-Bravo *et al.* (2013) es la siguiente:

- Entrevista estructurada: preguntas fijadas, con un determinado orden y con opciones para que el sujeto elija. Es sistematizada, lo cual facilita la clasificación y el análisis, pero no es flexible, por lo que mitiga la profundidad del análisis.
- Entrevista semiestructurada: preguntas planeadas con mayor grado de flexibilidad que permite adaptarse a los entrevistados, lo cual posibilita el poder aclarar conceptos.
- Entrevista no estructurada: se trata de intervenciones más informales y flexibles que se planean en función de los sujetos y de las condiciones. Estas entrevistas pueden desviarse del plan original y, por tanto, también puede incurrir en lagunas en la información necesaria para la investigación.

Las entrevistas en profundidad utilizadas en esta investigación son del tipo semiestructurada, puesto que se han lanzado preguntas abiertas para que los entrevistados expresaran sus experiencias con sus propias palabras (Allmark *et al.*, 2009). No obstante, aunque las preguntas sean abiertas, se ha llevado un control y una organización para que estas se ejecuten a lo largo de varias fases, las cuales se describen en la Figura 14.

Figura 14. Fases de la entrevista en profundidad.



Nota. Díaz-Bravo et al. (2013, p. 164).

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Tal como se ha explicado previamente, esta investigación se sitúa en un enfoque cualitativo. Teniendo en cuenta la visión que este enfoque contempla, así como las preguntas de investigación, los objetivos planteados y el enfoque metodológico descrito, el diseño de investigación está orientado a la teoría fundamentada, puesto que se acomoda al campo que está siendo investigado y da respuesta a la realidad social del contexto en cuestión (Kornblit, 2007). La Figura 15 muestra el eje vertebral del diseño de la investigación.

Figura 15. *Proceso del diseño de investigación.*



Nota. Elaboración propia.

Con el fin de recabar la información necesaria y de poder alcanzar la saturación de la información (Busetto *et al.*, 2020) se ha optado por dividir todo ese proceso en dos estudios de investigación independientes, aunque relacionados entre ellos.

El primer estudio se trata de un análisis documental, que recoge la información escrita relativa al programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura.

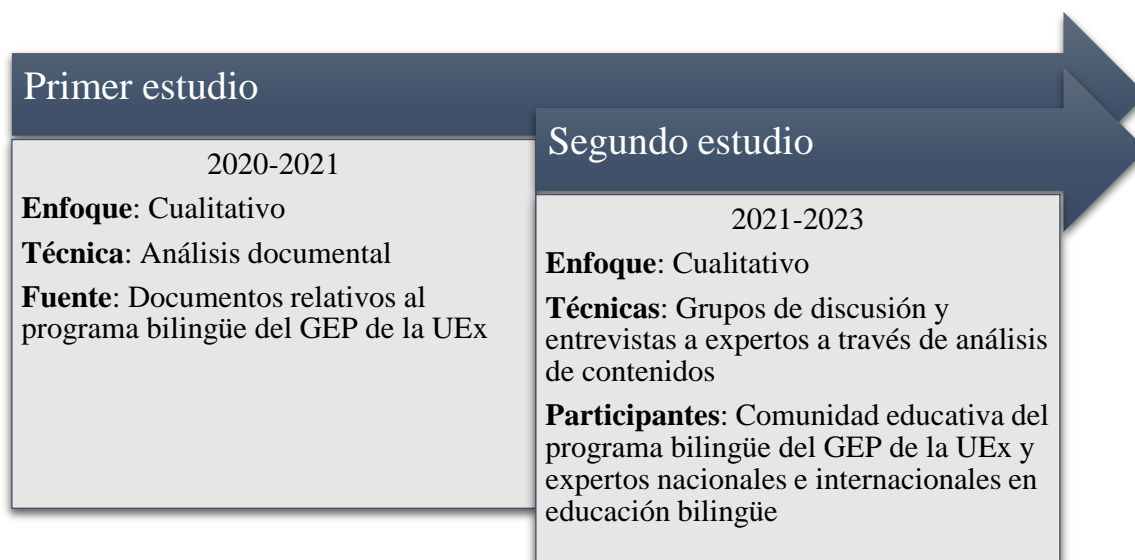
El segundo estudio se trata de un análisis del contenido obtenido de las opiniones y experiencias personales de la sociedad relacionada con la educación bilingüe. Este estudio recoge, por una parte, los relatos de personas pertenecientes a la comunidad educativa del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria, cuya información se ha extraído a través de grupos de discusión, y, por otra parte, los relatos de personas expertas en educación bilingüe a nivel nacional e internacional, cuya información se ha extraído a través de entrevistas en profundidad.

Existen dos motivos por los cuales se ha dividido la investigación en dos estudios: por una parte, se distingue entre los datos recabados de documentos (análisis documental) y los datos recabados de personas (análisis de contenido de las transcripciones de los grupos de discusión y las entrevistas a expertos); y, por otra parte, hay una intencionalidad de utilizar los datos que emergen del primer estudio para formular las preguntas que se utilizan en el segundo estudio.

Es decir, las preguntas que guían al grupo de discusión y que componen el esquema de la entrevista en profundidad se formulan a partir de los códigos y categorías que emanan del análisis documental. Esto permite guiar a los participantes del segundo estudio hacia

aspectos concretos del objeto de estudio, sin olvidar que, al tratarse de preguntas abiertas, también hay espacio para las visiones holísticas, así como personales de cada miembro participante.

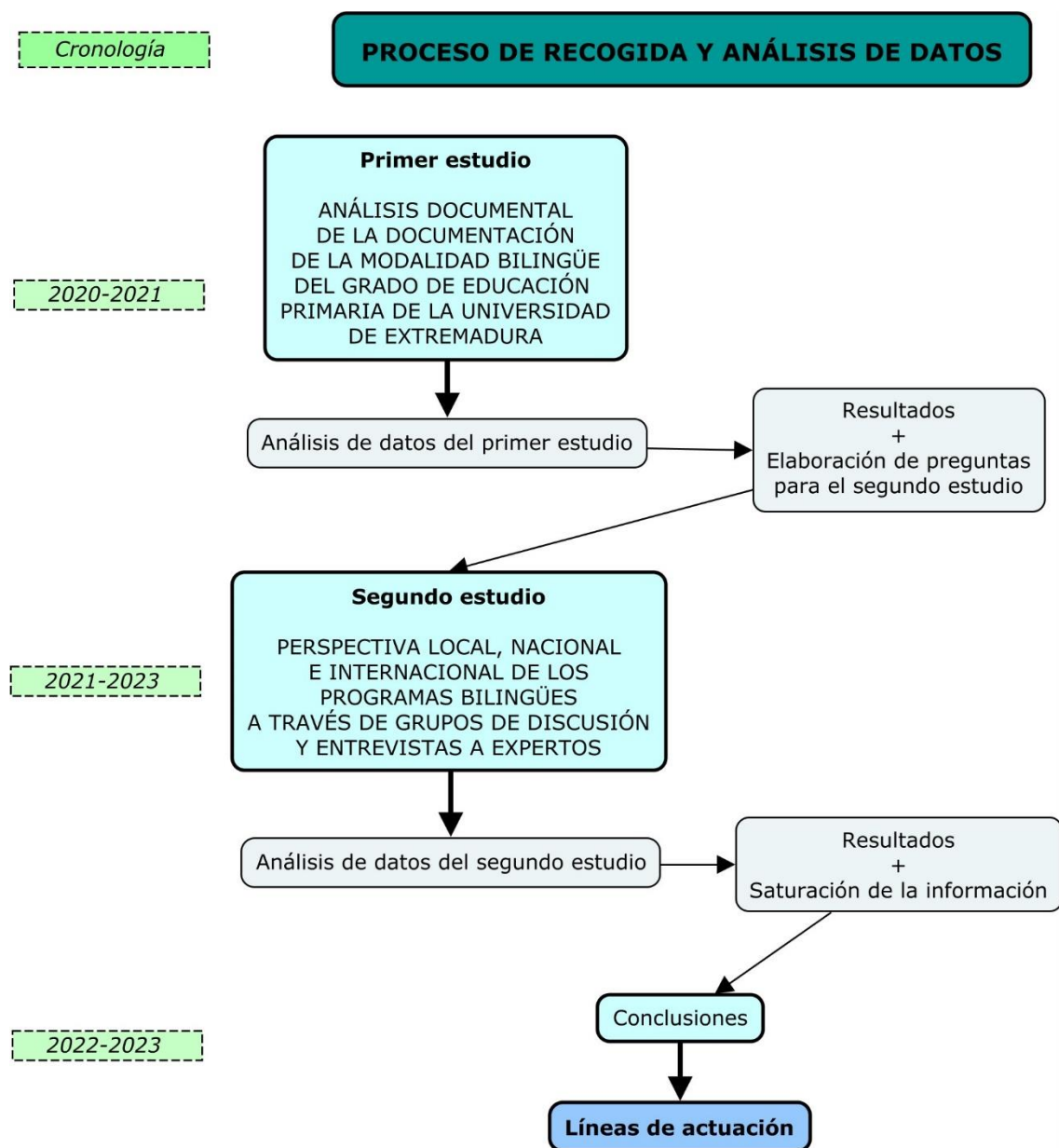
Figura 16. Detalles de los estudios de investigación.



Nota. Elaboración propia.

Teniendo como base el procedimiento de la Figura 15 y los detalles de la Figura 16, describimos la cronología y el proceso de recogida y análisis de datos para cada estudio y técnica, tal como se muestra en la Figura 17.

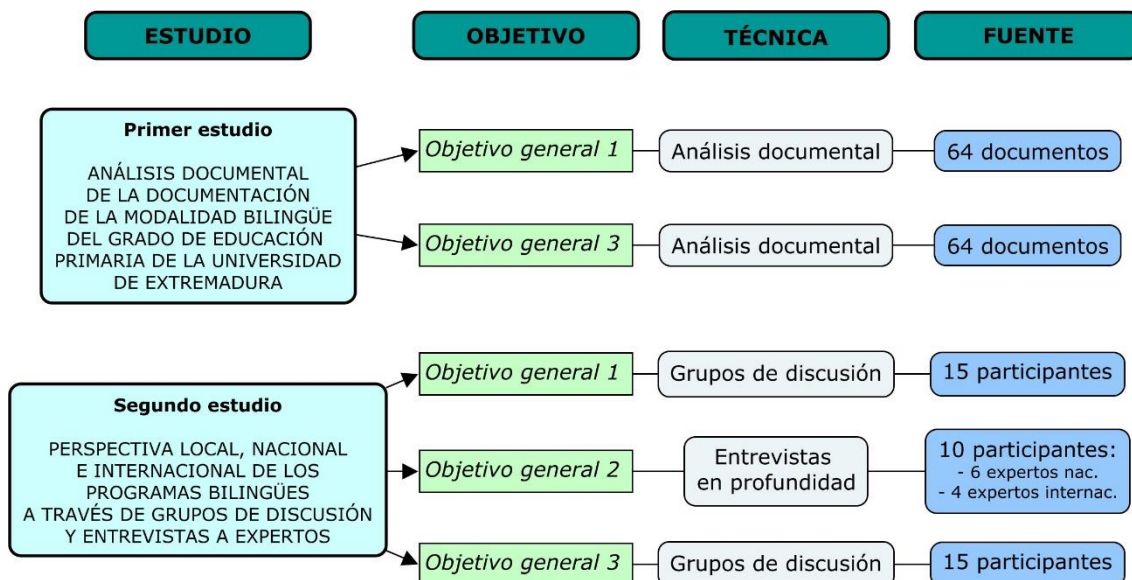
Figura 17. Cronología y proceso de recogida y análisis de datos.



Nota. Elaboración propia.

Finalmente, a continuación se muestra la relación de los estudios de investigación con los objetivos formulados:

Figura 18. Relación entre estudios y objetivos de investigación.



Nota. Elaboración propia.

4.1. Fuentes de la investigación: documentación y participantes

Los estudios cualitativos son artesanales (Hernández *et al.*, 2015; Taylor y Bogdan, 1986), “trajes hechos a medida de las circunstancias” (Hernández *et al.*, 2015. p. 385). Tal como asevera Neuman (2009), en la indagación cualitativa el tamaño de la muestra no se fija antes de la recolección de los datos, sino que se establecen unidades de análisis y, en función del tipo de estudio, se perfila un número aproximado de casos. Aunque algunos autores recomiendan un número determinado de casos para cada tipo de estudio, en realidad no hay parámetros definidos ni precisos para las investigaciones cualitativas (Hernández *et al.*, 2015). Esto se debe a que, en la investigación cualitativa, el hecho de abarcar más muestra no implica una mayor calidad de los resultados; en palabras de Neuman (2009): los datos resultantes de unas fuentes de investigación bien diseñadas y ejecutadas producirán resultados iguales o más precisos que intentando recabar información de todas y cada una de las personas de toda la población mundial.

Los casos seleccionados para un estudio cualitativo pueden variar según la información que vayan aportando a la investigación. El objetivo de elegir unas fuentes u otras o de ampliar o no el número de casos es que todo ello proporcione un sentido de la comprensión del contexto, así como del problema de investigación que se aborda (Daymon, 2010). Es decir, lo importante es realizar un buen diseño de investigación y no tanto perfilar un gran número de casos, ya que este puede variar a lo largo del estudio cuando se alcanza la “saturación de la información” (Busetto *et al.*, 2020; Hernández *et al.*, 2015).

Siguiendo los principios de la teoría fundamentada, la selección de las fuentes para este estudio se centra en su potencial para refinar o expandir los asuntos abordados en el objeto de estudio (Rodríguez *et al.*, 1996). Flick (2012, p. 79) resume las características del muestreo teórico de la siguiente forma:

- La extensión de la población básica no se conoce de antemano.
- Los rasgos de la población básica no se conocen de antemano.
- Extracción repetida de los elementos de muestreo con criterios que se han de definir de nuevo en cada paso.
- El tamaño de la muestra no está definido con antelación.
- La selección de fuentes acaba cuando se alcanza la saturación teórica.

Teniendo en cuenta estas referencias, las fuentes que componen esta investigación está conformada, por una parte, por documentos y, por otra parte, por personas; en ambos casos se relacionan con el tipo de métodos que se utilizan como parte del enfoque metodológico. Esta muestra se identifica y especifica más adelante, en cada uno de los estudios de esta investigación.

4.2. Análisis de datos

En la fase preliminar de la teoría fundamentada, recordamos que, según Glaser y Strauss (2002), citado por Alarcón *et al.* (2017), “el muestreo teórico es el proceso de recolección de datos para la generación de códigos por el que el analista recoge conjuntamente la

teoría, analiza sus datos y decide qué datos recoger en adelante y dónde encontrarlos para desarrollar su teoría que emerge de los mismos” (p. 240). Los datos han de ser recopilados y analizados sincrónicamente para compararlos de forma continua e ir sacando sus características y, de ese modo, interrelacionar e integrar todo en una teoría lógica y razonable (Alarcón et al., 2017). Este procedimiento analítico fue propuesto por Glaser y Strauss (1967) y se denomina método de comparación constante y muestreo teórico, el cual se utiliza en la presente investigación, puesto que va en consonancia con el resto de la posición metodológica y procedimental.

En esta investigación hemos recabado los datos a partir de los tres métodos empleados; los respectivos análisis, análisis documental y análisis de contenido, se realizan con el soporte digital del software Atlas.ti, versión 9. Atlas.ti es una herramienta CAQDAS (del inglés, *Computer Assited Qualitative Data Software*), que sirve para el análisis cualitativo de datos con la asistencia de un ordenador. Este tipo de herramientas sirven de soporte digital al investigador e incrementan el criterio de transparencia en el proceso de análisis, por lo que está al servicio de los requerimientos metodológicos que abordan los investigadores (Chernobilsky, 2009; San Martín, 2014). El software Atlas.ti es una herramienta adecuada para el análisis de datos cualitativos relacionados con la teoría fundamentada (San Martín, 2014).

4.3. Ética de la investigación

Esta investigación garantiza los valores éticos, profesionales y morales de la investigación y por eso valora y respeta los principios de todos los sujetos involucrados en las fuentes documentales, individuales y grupales mediante los siguientes parámetros (Allmark et al., 2009; Asociación Británica de Investigación Educativa, 2019; Cubo et al., 2011):

- Almacenamiento de datos: Los datos recabados en esta investigación se han registrado en formato audiovisual, lo cual ha sido transcrito posteriormente, por lo que todo el material se presenta en formato escrito en los anexos de este trabajo. El material audiovisual queda únicamente en posesión de las investigadoras con el fin de garantizar el anonimato de las personas que han participado en esta investigación.

- Privacidad: Para salvaguardar la confidencialidad de los participantes, hemos codificado todos los datos que puedan incurrir en su identificación personal directa, de modo que todos los datos están anonimizados.
- Consentimiento: Hemos redactado un consentimiento informado original donde se informa a los individuos de que su participación en el estudio es de carácter voluntario y donde se solicita su autorización para el uso de los datos con fines investigativos (Anexos 13 y 14, en español y en inglés, respectivamente) y su posterior y correspondiente divulgación.
- Valores de respeto y tolerancia: Todos los participantes en la investigación han sido debidamente informados de la legitimidad del estudio, así como de los requerimientos de conducta y del procedimiento de la discusión y se ha otorgado importancia a sus afirmaciones y conocimientos.



3

CAPÍTULO

PRIMER ESTUDIO



CAPÍTULO 3. PRIMER ESTUDIO

“Educational researchers study the world of teaching and learning in order to understand, inform and improve practice”. (Coe *et al.*, 2017, p. 183)

1. JUSTIFICACIÓN

El Grado de Educación Primaria de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura se implantó en el curso 2015-2016, aunque el diseño de su plan de estudios, así como la preparación del profesorado, entre otros aspectos, comenzaron a diseñarse a partir del curso 2008-2009. Todo ello ha dejado un legado documental que contiene información valiosa sobre la creación de un programa bilingüe universitario y que puede servir de referencia para establecer líneas de actuación que puedan servir de utilidad para la creación de otros programas universitarios con características similares al de este caso.

Esto significa que desde antes de la implantación del programa bilingüe se han estado elaborando los documentos correspondientes para la creación del programa. Unos años después de su inicio, consideramos apropiado revisar toda la documentación relativa a ese programa de la titulación, no solo con el propósito de recopilar todo el volumen documental que se ha generado para y desde su creación, sino también para comprender ese fenómeno en las circunstancias espacio-temporales y sociales en las que ocurre desde una perspectiva interpretativa.

Por tanto, este primer estudio contribuye a dar respuesta a varias de las preguntas que nos hemos planteado. Por una parte, respondemos a la primera pregunta de investigación: ¿Cómo se ha diseñado, implantado y desarrollado el programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura? Los documentos que se analizan en este estudio ponen de relieve los pasos que se han seguido para diseñar, implantar y desarrollar el programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura y, por ese motivo, desentraña una cuestión elemental y primordial de nuestro objeto de estudio.

Por otra parte, respondemos parcialmente a la tercera pregunta de investigación: ¿Cuáles son las líneas de actuación que debe seguir una universidad para diseñar, implantar y desarrollar un programa bilingüe? El hecho de que la respuesta sea parcial es porque en este estudio abordamos la materia desde un punto de vista documental, si bien es necesario complementar esta parte con el equipo humano, que se abordará en el segundo estudio de esta investigación. En este estudio se le da respuesta a esta pregunta de investigación porque en él se realiza un análisis en profundidad de toda la documentación, a su cronología, al origen de cada documento y a su contenido, lo cual permite establecer un acercamiento a las líneas de actuación para la creación de un programa bilingüe universitario.

Asimismo, este primer estudio contribuye a dar respuesta a la pregunta general de investigación: ¿El diseño, la implantación y el desarrollo del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura puede servir de referencia para el desarrollo de otros programas bilingües similares?

Es decir, gracias a este estudio acometemos los objetivos generales 1 y 3, tal como se precisa en el siguiente apartado.

El análisis documental de la documentación relativa al programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura constituye el primer estudio de esta investigación por dos motivos fundamentales: en primer lugar, porque se trata del material tangible del que se dispone que contenga información acerca del diseño, la implantación y el desarrollo del programa bilingüe y, en segundo lugar, porque de toda esa información se pueden extraer cuáles son los aspectos clave de todo ese proceso para poder materializarlo posteriormente (en el segundo estudio) en un instrumento que sirva de utilidad para recabar datos de personas relacionadas con el campo de estudio.

Además, a colación de todo lo anterior, es preciso matizar que el material recabado para este análisis documental no ha sido previamente analizado en otros estudios de investigación, por lo que la recopilación de este material y su correspondiente análisis supone una iniciativa original en este campo de estudio. De este modo, justificamos la originalidad, pertinencia y relevancia que este estudio aporta a la comunidad educativa en general y a esta investigación en particular.

2. OBJETIVOS

El objetivo general que abordamos en este primer estudio es el objetivo general 1 y el objetivo general 3, junto a sus correspondientes objetivos específicos:

Objetivo general 1. Analizar en profundidad el diseño, la implantación y el desarrollo del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura.

Objetivo específico 1.1. Definir el proceso de diseño del programa bilingüe de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura.

Objetivo específico 1.2. Describir detalladamente el proceso de implantación del programa bilingüe de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura.

Objetivo específico 1.3. Evaluar minuciosamente el desarrollo del programa bilingüe de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura.

Objetivo general 3. Establecer líneas de actuación y recomendaciones para el diseño, la implementación y el desarrollo de programas bilingües en titulaciones universitarias.

Objetivo específico 3.1. Identificar los aspectos esenciales para el diseño de un programa bilingüe.

Objetivo específico 3.2. Establecer recomendaciones para la implantación de un programa bilingüe.

Objetivo específico 3.3. Definir líneas de actuación para el desarrollo de un programa bilingüe.

3. METODOLOGÍA: ANÁLISIS DOCUMENTAL

En este apartado se expone el proceso mediante el cual se han seleccionado los documentos para el estudio, así como una descripción de todos ellos; posteriormente, se argumenta la calidad del estudio, y finalmente se describe cuál ha sido el procedimiento de investigación teniendo en cuenta el modelo metodológico de esta investigación y cómo se han analizado los datos.

3.1. Selección y clasificación documental

Al tratarse, en este caso, de un programa de nueva creación, relativamente reciente y con disponibilidad de encontrar el material publicado o redactado en formato digital, ha sido posible la recuperación de la totalidad de la documentación emparentada.

No obstante, antes de localizar toda la documentación se realizó una búsqueda activa de la literatura existente, tanto a nivel académico como a nivel burocrático, de todo lo que se requiere o todo lo que influye en la inserción de un programa bilingüe en un grado de educación en España y, más concretamente, en la región de Extremadura. De esta búsqueda obtuvimos los primeros ejes orientativos sobre la documentación necesaria: normativa estatal, normativa regional, aspectos curriculares, preceptiva de calidad, actas de comisiones, proyectos de innovación docente, cursos, talleres, seminarios, jornadas, publicaciones y estudios de investigación.

Para empezar, accedimos a la documentación sobre el Grado de Educación Primaria, programa bilingüe, comenzando por toda la normativa publicada en la web oficial de la facultad sobre las bases de la titulación, sus documentos de acreditación a nivel nacional y la documentación legislativa nacional y regional. Toda esta información la encontramos accesible al público. Igual de accesibles se encuentran los documentos redactados por la Comisión de Calidad del Título (CCT): actas de reuniones e informes anuales, de entre los cuales seleccionamos únicamente aquellos que atañen al programa bilingüe.

Seguidamente, recolectamos todos los Proyectos de Innovación Docente (PID) que se desarrollaron para el diseño, la implantación, el desarrollo o la mejora del programa

bilingüe del Grado de Educación Primaria, así como todos aquellos cursos, talleres y seminarios que se hubieran realizado a lo largo de la vida del programa bilingüe.

Para hacernos con estos documentos, la Comisión de Calidad del Título nos facilitó un histórico de Proyectos de Innovación Docente, mediante el cual pudimos contactar con los investigadores principales de cada uno de los proyectos concedidos por el Servicio de Orientación y Formación Docente (SOFD) de la Universidad de Extremadura. Gracias a este proceso, obtuvimos la totalidad de las solicitudes de los proyectos hasta la fecha y, en su caso, también los informes de seguimiento e informes finales de cada uno de ellos.

Además, los documentos generados en los diversos eventos celebrados en torno al programa bilingüe nos los facilitó el profesorado coordinador de los correspondientes cursos, talleres, seminarios o jornadas. Tales eventos versaban sobre la calidad de la educación bilingüe, la formación continua del profesorado que imparte docencia en este programa y la innovación docente en el marco de la educación bilingüe. Esta información fue proporcionada, de nuevo, por los miembros de la Comisión de Calidad del Título y también por el equipo decanal de la Facultad de Formación del Profesorado, tanto por los que forman parte del equipo actual como aquellos miembros que desempeñaban cargos de dirección en Decanato en los años de diseño, implantación y desarrollo del programa.

Por último, incluimos también la bibliografía relacionada con este programa y que encontramos en forma de artículos de revistas de investigación especializadas en la temática. Las referencias, aunque todavía no son muy abundantes, sí son muy específicas y vinculadas a la temática de este estudio, ya que se trata de publicaciones que abordan específicamente la casuística del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura.

Todos aquellos documentos que no tengan relación directa con el diseño, la implantación o el desarrollo del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria no han sido considerados pertinentes para este estudio y, por tanto, han quedado excluidos del corpus documental; por ejemplo: las fichas docentes de las asignaturas del plan de estudios, ya que consideramos que en ellas se redactan los objetivos y el contenido curricular específico de cada materia (y no de la constitución del programa bilingüe), las notas de prensa, puesto que anuncian los avances que se producían respecto al programa pero no aportaban información nueva, y los proyectos o eventos relacionados con las menciones de lenguas extranjeras, como materias específicas o itinerarios de especialidad para

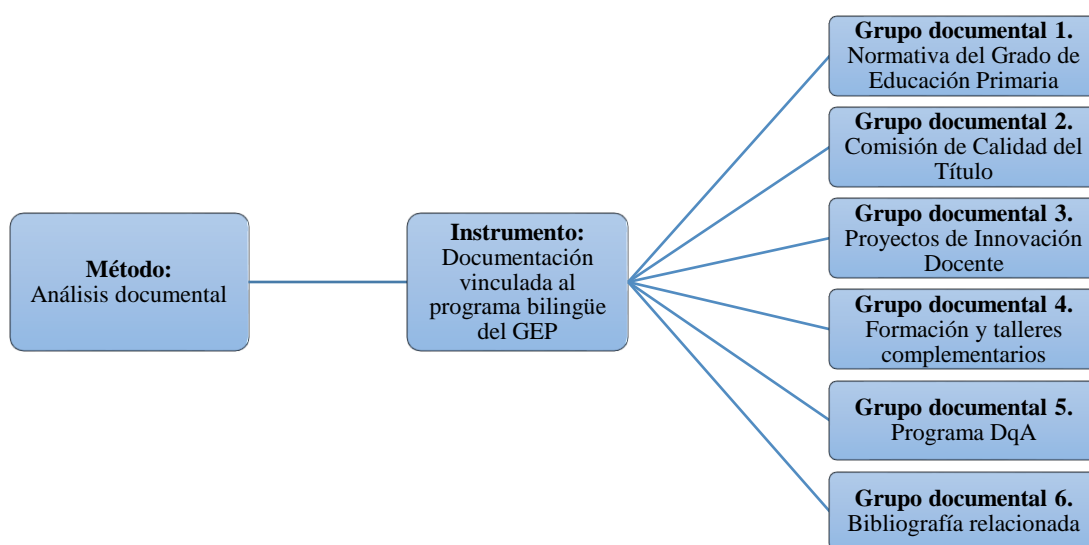
cualesquiera de las dos programas, bilingüe y no bilingüe. Por los mismos motivos, también han quedado excluidos los documentos generados por el alumnado que ha cursado programa bilingüe de la titulación, como Trabajos Fin de Grado (TFG) o memorias de prácticas del Practicum I y Practicum II.

Una vez que hubimos compilado toda esta documentación, procedimos a la organización de la misma mediante una distribución lógica por tipología, atendiendo a la naturaleza u origen de cada documento, así como a la vinculación directa entre ellos.

Gracias a la obtención de todos estos documentos se elabora una lista provisional que supone la base documental para el primer estudio. Para sentar las bases de lo que sería el análisis documental, esbozamos un planteamiento estimado de los documentos para después proceder a la búsqueda del material correspondiente y, seguidamente, a la selección definitiva de los elementos susceptibles de ser analizados en función de los objetivos del estudio. Aunque hubo algunas modificaciones durante la selección de documentos, las líneas de trabajo que esbozamos estaban bastante claras desde el inicio de esta investigación. De hecho, los grupos de documentos que consideramos desde un principio son los que se han mantenido definitivamente, ya que no han aparecido nuevas líneas con la suficiente amplitud como para hacer nuevas agrupaciones, pero sí se han descartado algunos documentos y añadido otros a lo largo del proceso.

Los grupos en los que se ha dividido la selección documental son los siguientes:

Figura 19. Grupos documentales para el primer estudio.



Nota. Elaboración propia.

Esta distribución grupal surgió de un preámbulo donde consideramos que debíamos dar cabida, en primer lugar, a la parte reguladora de las acciones legislativas y normativas, lo cual nos llevó a distinguir el primer grupo. El hecho de pensar primero en este grupo no significa que sea el mayor vinculante a la creación de un programa bilingüe, pero sí es el que refleja el fruto y los condicionantes de todo el trabajo que ello conlleva y, por tanto, fue el primero del que se tuvo certeza.

Es pertinente aclarar que se reflexionó sobre la idea de incluir o no las fichas docentes 12A en este grupo, ya que forman parte del plan de estudios oficial del Grado de Educación Primaria; sin embargo, tras un avance de la lectura, tomamos la determinación de excluir estos documentos por dos motivos: por una parte la normativa que aparece en estas fichas se recoge de los documentos oficiales del grado, documentos que ya están incluidos en este grupo y que, por tanto no aportan información nueva; y, por otra parte, estas fichas reflejan contenidos curriculares muy específicos de las diversas materias del grado que no instruyen sobre el diseño, la implantación o el desarrollo del programa bilingüe, que son los objetivos que persigue este estudio. Esta decisión fue tan firme que ni siquiera se tuvo en cuenta para la primera selección de documentos.

En segundo lugar, era necesario dar cabida tanto a la parte gestora como a la parte formativa propias de la Universidad de Extremadura, especialmente, en este caso, de la Facultad de Formación del Profesorado. Pero el volumen de la gestión y la formación son tan extensos que decidimos clasificar toda esa información en varios grupos: el trabajo que vela por la calidad del grado (grupo 2, Comisión de Calidad del Título), la formación permanente del profesorado bilingüe a través de proyectos competitivos convocados por el SOFD (grupo 3, Proyectos de Innovación Docente), la formación complementaria de toda la comunidad educativa (grupo 4, formación y talleres complementarios) y el programa de formación metodológica para obtener la habilitación lingüística Docentes que asesoran (DqA), cuyos detalles abordaremos más adelante (grupo 5, programa DqA).

En tercer y último lugar, se dio un espacio a la rama más especialista de la labor universitaria: la investigación y la difusión del conocimiento (grupo 6, bibliografía relacionada).

Tras un rastreo inaugural, la primera selección resultó en 54 documentos; no obstante, durante la lectura preliminar, se fue dibujando el panorama documental completo, lo cual

nos llevó hasta los documentos adicionales que no habíamos tenido en cuenta en un principio.

Finalmente, se añadieron documentos al grupo 2 (Comisión de Calidad): actas de coordinación horizontal e informes anuales de la Comisión de Calidad del Título del Grado de Educación Primaria, ya que se mencionan en ellos determinados aspectos principalmente sobre el diseño del programa bilingüe; y también en el grupo 5 (Programa DqA): dípticos informativos de las convocatorias del programa Docentes que Asesoran, que recuperamos gracias a las notificaciones del Centro de Profesorado y Recursos (CPR) de Cáceres.

Toda esta evolución la registramos en la Tabla 15. La selección definitiva de la fuente documental consta de un total de 64 documentos.

Tabla 15. Selección y clasificación de los documentos.

GRUPO DE DOCUMENTOS	PRIMERA SELECCIÓN	DOCUMENTOS AÑADIDOS	SELECCIÓN DEFINITIVA
GRUPO 1. Normativa del grado	7 documentos	0	7 documentos
GRUPO 2. Comisión Calidad del Título	15 documentos	Se incluyen actas de coordinación horizontal e informes anuales: + 7 documentos	22 documentos
GRUPO 3. Proyectos de Innovación Docente	16 documentos	0	16 documentos
GRUPO 4. Formación y talleres	5 documentos	0	5 documentos
GRUPO 5. Programa DqA	8 documentos	Se incluyen dípticos informativos del Programa DqA: + 3 documentos	11 documentos
GRUPO 6. Bibliografía relacionada	3 documentos	0	3 documentos
Total	54 documentos	+ 10 documentos	64 documentos

Nota. Elaboración propia.

3.2. Descripción de los documentos

Los documentos sometidos a análisis ascienden a 64, los cuales se han distribuido en los 6 grupos previamente mencionados. Este primer enfoque del estudio ya se antoja bastante revelador, pues a raíz de esa disgregación comenzamos a obtener una primera visión global de lo que supone la constitución del programa bilingüe.

A partir de la documentación recopilada, procedemos al desglose de grupos y sus correspondientes documentos. Los documentos están numerados según el grupo al que pertenecen, seguido de la numeración que se les ha asignado dentro de ese grupo (por ejemplo, el número “2.03” corresponde al documento 3 del grupo documental 2), se detalla el número de páginas que tiene y se añaden aclaraciones cuando se considera necesario.

Grupo documental 1. Normativa.

Forman parte de este grupo todos los documentos legislativos a nivel nacional para la verificación del título, esto es, de la ANECA (Verifica, Modifica, Monitor) y los relativos al título (Acuerdo del Consejo de universidades).

Se han incluido en este grupo aquellos documentos donde se identifican las especificaciones para la creación del programa bilingüe y, tal como se ha mencionado previamente, se han excluido aquellos documentos que contienen información curricular de las asignaturas del grado y a los itinerarios específicos o menciones debido a que no aportan información concreta para el momento efectivo que este estudio aborda, sino que más bien aporta información sobre la ejecución rutinaria del grado y la aplicación curricular de las distintas materias.

Además, es importante señalar que los detalles sobre el plan de estudios para el diseño del programa bilingüe y, por tanto, útiles para este estudio, vienen explicitados en la Memoria del título del grado de educación primaria, también conocida como la Memoria verificada del grado, y, por tanto, no consideramos necesario redundar en esta materia e incluso duplicar información con las fichas docentes de cada asignatura del plan de estudios.

Así, los documentos analizados en este grupo son los siguientes:

- ❖ **1.01. Informe de verificación final de la ANECA.** [3 páginas] Se trata del expediente nº 1305/2009 que contiene la evaluación para que pueda ejecutarse la implantación del grado, es decir, es la resolución de la solicitud de verificación del título. A raíz de la evaluación favorable que se plasma en este documento, el GEP contó oficialmente con un programa bilingüe y pudieron sentarse las bases jurídicas de todo el plan de estudios, el equipo docente, las normativas de calidad, etc. En este informe de evaluación se aporta, no solo la resolución final, sino también una valoración de los diferentes criterios que aborda un plan de verificación y sus propuestas de mejora.
- ❖ **1.02. Acuerdo del Consejo de universidades.** [4 páginas] La resolución favorable emitida en el informe de verificación final de la ANECA se trasladó a la Secretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria del Ministerio de Educación en el año 2009, y ello se resuelve de nuevo en este documento, avalado por el Acuerdo del Consejo de universidades.
- ❖ **1.03. Memoria del título del grado de educación primaria (Verifica).** [134 páginas] Es el documento que contiene toda la información formal y oficial del grado, desde su descripción y distribución por la Universidad de Extremadura, hasta el plan de estudios por materias y menciones, pasando por el perfil de acceso, la orientación académica, la formación extracurricular y la enumeración de todas las competencias que han de adquirir sus estudiantes para egresar. En esta investigación estudiamos la solicitud para la modificación de títulos oficiales, de conformidad con el Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales, la cual fue aprobada en el año 2012 y modifica la versión previa de esta misma memoria verificada por la ANECA.
- ❖ **1.04. Informe Modifica de ANECA (v. 3).** [3 páginas] Este documento es la evaluación de ANECA en 2014 sobre la propuesta de modificación del GEP, donde se incluye la justificación y se aprueba la implantación del programa bilingüe y todos los cambios que ello conlleva: procesos, acciones específicas, acceso, plan de estudios, perfil del profesorado, servicios específicos y curso de implantación.
- ❖ **1.05. Informe Monitor de ANECA (v. 2).** [14 páginas] En 2015 ANECA realiza una evaluación de seguimiento a todos los grados de educación de la Universidad

de Extremadura, incluyendo el programa bilingüe; este informe redacta las valoraciones de tal evaluación.

- ❖ **1.06. Informe Modifica de ANECA (v. 4).** [3 páginas] En 2015 también se emite una evaluación de ANECA sobre la propuesta de modificación del plan de estudios, cuya motivación no supone un cambio relevante que afecte a la naturaleza del grado y a sus objetivos, sino que se trata de un cambio en la descripción y, por tanto, resulta favorable sin mayor contingencia.
- ❖ **1.07. Informe Modifica de ANECA (v. 6).** [4 páginas] El último informe de modificación del plan de estudios se redactó en 2017 y, al igual que el informe de 2015, tampoco afectaba sustancialmente a la titulación, pero sí se revisaron determinados aspectos de la redacción, así como de los requisitos de acceso y criterios de admisión al grado. Para el programa bilingüe, esta modificación sí resulta particularmente destacable, puesto que en ella se definen las asignaturas que se incorporan a su plan de estudios.

Grupo documental 2. Comisión de Calidad.

Todas las actas, así como los informes anuales e informes de coordinación redactados por las correspondientes comisiones de calidad del título, desde que se propone la creación de un programa bilingüe en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura hasta su seguimiento tras su implantación, se reúnen en este segundo grupo documental.

La estructura de este grupo corresponde, en primer lugar, a todos los informes anuales del Grado de Educación Primaria desde que comenzó a diseñarse el programa bilingüe en este organismo, esto es, desde el curso 2011-2012, hasta el último publicado hasta la fecha en que se ha realizado la recogida de datos de este estudio, esto es, en 2020. Los informes anuales son los documentos que elabora la Comisión de Calidad del Título como balance del curso previo para evaluar los aspectos positivos y mejorables que envuelven a la titulación. Y, en segundo lugar y ordenadas por orden cronológico, las actas de coordinación horizontal, también elaboradas por la Comisión de Calidad del Título del Grado de Educación Primaria (solo aquellas que conciernen al programa bilingüe) y las actas de reuniones de la Comisión de Calidad del Título.

A saber, todos los asuntos que conciernen al programa bilingüe se abordaban en la Comisión de Calidad del Título del Grado de Educación Primaria, si bien a partir del 13 de noviembre de 2019 se conformó una Comisión de Calidad independiente para el programa bilingüe del Grado de Educación Primaria y, por ende, a partir de esa fecha existen actas e informes propios y específicos del programa bilingüe.

Los documentos analizados en este grupo son los siguientes:

- ❖ **2.01. Informe anual 2011-2012.** [4 páginas]
- ❖ **2.02. Informe anual 2012-2013.** [7 páginas]
- ❖ **2.03. Informe anual 2013-2014.** [7 páginas]
- ❖ **2.04. Informe anual 2014-2015.** [39 páginas]
- ❖ **2.05. Informe anual 2015-2016.** [42 páginas]
- ❖ **2.06. Informe anual 2016-2017.** [48 páginas]
- ❖ **2.07. Informe anual 2017-2018.** [52 páginas]
- ❖ **2.08. Informe anual 2018-2019.** [25 páginas]
- ❖ **2.09. Informe anual 2018-2019 (bilingüe).** [19 páginas] Es el primer informe anual que elabora de manera independiente la Comisión de Calidad del programa bilingüe del GEP.
- ❖ **2.10. Informe anual 2019-2020.** [30 páginas]
- ❖ **2.11. Informe anual 2019-2020 (bilingüe).** [22 páginas] Es el segundo informe anual que elabora de manera independiente la Comisión de Calidad del programa bilingüe del GEP.
- ❖ **2.12. Acta de coordinación horizontal, 4 mayo 2015.** [3 páginas]
- ❖ **2.13. Acta Comisión de Calidad GEP, 24 enero 2017.** [1 páginas]
- ❖ **2.14. Acta Comisión de Calidad GEP, 28 noviembre 2017.** [1 páginas]
- ❖ **2.15. Acta Comisión de Calidad GEP, 07 febrero 2018.** [1 páginas]
- ❖ **2.16. Acta de coordinación horizontal, 01 marzo 2018.** [6 páginas]

- ❖ **2.17. Acta de Comisión de Calidad GEP, 15 mayo 2019.** [2 páginas]
- ❖ **2.18. Acta Comisión de Calidad GEP bilingüe, 05 diciembre 2019.** [3 páginas]
Se trata de la primera acta de la Comisión de Calidad del programa bilingüe del GEP, constituida de manera independiente a la comisión del programa no bilingüe desde el 13 de noviembre de 2019.
- ❖ **2.19. Acta Comisión de Calidad GEP bilingüe, 21 enero 2020.** [4 páginas]
- ❖ **2.20. Acta Comisión de Calidad GEP bilingüe, 29 junio 2020.** [2 páginas]
- ❖ **2.21. Acta Comisión de Calidad GEP bilingüe, 14 julio 2020.** [2 páginas]
- ❖ **2.22. Acta Comisión de Calidad GEP bilingüe, 26 enero 2021.** [2 páginas]

Grupo documental 3. Proyectos de Innovación Docente.

El tercer grupo de documentos recoge los Proyectos de Innovación Docente (PID) docente que se han gestado desde los grupos de innovación docente desde el año 2012 (antes de la implantación del grado bilingüe) y que se han ido asentando hasta dar con lo que hoy en día conforma el Grupo de Innovación Docente (GID) BilingÜEx. Este grupo es particularmente esencial en todo el proceso de creación del programa, ya que es donde se detectan las necesidades socio-laborales y académicas para insertar el programa bilingüe en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura. Asimismo, estos proyectos han servido para diseñar diversos aspectos del programa, para actualizar los objetivos y los recursos y también para aunar fuerzas colaborativas, tanto en el entorno de la Facultad de Formación del Profesorado, como con otras universidades nacionales e incluso internacionales.

Los documentos analizados en este grupo están ligados a sus Proyectos de Innovación Docente correspondientes. A continuación, se enumeran todos los Proyectos de Innovación Docente relacionados con el programa bilingüe del Grado de Educación Primaria en secuencia cronológica y con la siguiente información: numeración del documento, curso en que se desarrolla el PID (aclaración del tipo de documento) y título del Proyectos de Innovación Docente, seguido cada uno de ellos de las aclaraciones pertinentes, si procede.

- **3.01. PID 2011-2012 (solicitud).** [4 páginas]. PID 2011-2012. Título: “Estudio de viabilidad de implantación de sección bilingüe en el Grado de Educación Primaria de la Facultad de Formación del Profesorado”. El proyecto no requería memoria final, por tanto, no hay documentación disponible.
- **3.02. PID 2012-2013 (solicitud).** [23 páginas]. PID 2012-2013. Título: “Implantación de sección bilingüe en el grado de Primaria de la Fac. de Formación del profesorado de Cáceres”. El proyecto no requería memoria final, por eso no hay documentación disponible.
- **3.03. PID 2013-2014 (solicitud).** [33 páginas]. PID 2013-2014. Título: “Guía didáctica bilingüe para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras en la sección bilingüe del Grado de Educación Primaria”. El proyecto no requería memoria final, por eso no hay documentación disponible.
- **3.04. PID 2015-2016 (1, solicitud).** [34 páginas] y **3.05. PID 2015-2016 (1, informe final).** [9 páginas]. PID 2015-2016. Título: “Formación, asesoramiento y orientación al profesorado y al alumnado del Grado de Educación Primaria modalidad bilingüe”.
- **3.06. PID 2015-2016 (2, solicitud).** [7 páginas] y **3.07. PID 2015-2016 (2, informe final).** [9 páginas]. PID 2015-2016. Título: “Diseño y aplicación de un procedimiento de calidad para la implantación, seguimiento y evaluación del programa bilingüe del Grado en Educación Primaria”.
- **3.08. PID 2016-2017 (solicitud).** [12 páginas] y **3.09. PID 2016-2017 (informe final).** [9 páginas]. PID 2016-2017. Título: “Profesorado bilingüe en las aulas de la UEx: bilingüismo real e interuniversitario”.
- **3.10. PID 2017-2018 (solicitud).** [13 páginas] y **3.11. PID 2017-2018 (informe final).** [9 páginas]. PID 2017-2018. Título: “Profesorado bilingüe en las aulas de la UEx: II”.
- **3.12. PID 2019-2020 (solicitud).** [9 páginas] y **3.13. PID 2019-2020 (informe final).** [8 páginas]. PID 2019-20. Título: “Evaluación de la práctica docente bilingüe en el Grado de Educación Primaria”.
- **3.14. PID 2020-2021 (1, solicitud).** [10 páginas]. PID 2020-21. Título: “Metodologías, herramientas y estrategias para *flipeear* en el aula bilingüe-STEAM”.

- **3.15. PID 2020-2021 (2, solicitud).** [9 páginas]. PID 2020-21. Título: “Aulas abiertas en el Grado de Educación Primaria modalidad bilingüe: formación y observación entre iguales”.
- **3.16. PID 2021-2022 (solicitud).** [8 páginas]. PID 2021-22. Título: “Aulas abiertas II: Evaluación de la docencia bilingüe entre iguales y del alumnado e incorporación de tecnologías educativas”.

Grupo documental 4. Formación y talleres complementarios.

Aunque los documentos normativos y formales, así como los proyectos, son una parte intrínseca y necesaria de un proceso de creación de un programa en una titulación académica universitaria, desde que se inicia y a medida que se avanza en el proceso van surgiendo necesidades paralelas, como la formación continua del personal implicado y las acciones para el debate, la colaboración, la especulación de horizontes y el planteamiento de propuestas de mejora. Ensalzando esta perspectiva esencial para la creación de un programa bilingüe, nos valemos de la documentación disponible al respecto en materia de cursos, talleres, jornadas, actividades, grupos de debate y proyectos ajenos a los Proyectos de Innovación Docente del Grupo de Innovación Docente Bilingüe Ex.

Los documentos analizados en este grupo son los siguientes:

- ❖ **4.01. Grupo de debate (profesorado y maestros, 26 enero, 2016).** [3 páginas] Refleja las respuestas extraídas de un debate llevado a cabo en una reunión para este fin; en ella se reunieron el profesorado del programa bilingüe del GEP, así como maestros en activo de centros bilingües o con secciones bilingües de Extremadura.
- ❖ **4.02. Procedimiento de elección de centros para el Practicum II (28 abril, 2016).** [1 páginas] Este documento rige las pautas para el procedimiento de elección de centros educativos para la realización de la asignatura de prácticas regladas Practicum I a partir del año 2015. Se trata de un acuerdo entre el Vicedecanato de Prácticas de la Facultad de Formación del Profesorado y los delegados de cada grupo del GEP.

- ❖ **4.03. Actividad de análisis de experiencias interuniversitarias.** [25 páginas]
Este documento es un informe de las actividades realizadas para un PID de la Escuela Politécnica de la Universidad de Extremadura (se desconoce la fecha exacta pero, por el tipo de respuestas acerca del programa bilingüe, debió de ser en torno al 2016, ya que se aportan datos del grado que ya estaban establecidos, pero tampoco hay indicios del desarrollo a largo plazo). Al no ser un PID del GID BilingÜEx, no se ha incluido en el grupo 3 (Proyectos de Innovación Docente). Las actividades que se muestran en este informe son debates y talleres colaborativos que se llevaron a cabo entre diversas universidades españolas para abordar las respectivas experiencias de cada programa bilingüe y así poder realizar comparativas, detectar carencias y fortalezas y realizar propuestas de mejora. El informe contiene cinco actividades: 1) una encuesta, 2) un análisis de las asignaturas ya impartidas, 3) cómo abordar la terminología en LE, 4) localización de recursos docentes para impartir asignaturas en LE, y 5) seminario para el diseño de programas bilingües.
- ❖ **4.04. Diseño de asignaturas con docencia en inglés.** [7 páginas] Con el fin de establecer un marco uniforme para el diseño de actividades con docencia en inglés, se llevó a cabo esta actividad, que es un taller colaborativo entre el profesorado universitario de varias facultades, al igual que las actividades descritas en el documento previo. En esta ocasión, el profesorado aborda los requisitos de partida para asegurar la calidad de la enseñanza bilingüe, así como el diseño, el desarrollo y la evaluación de las asignaturas.
- ❖ **4.05. Jornadas de bilingüismo y formación del profesorado.** [3 páginas] Se trata de dos jornadas donde se realizan conferencias, talleres, debates y mesas redondas sobre la enseñanza bilingüe en Extremadura, curso 2016-2017. Estas jornadas fueron organizadas por el Centro de Profesores y Recursos (CPR) de Mérida, organismo adscrito a la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura, y se celebraron en el Centro Universitario de Mérida y en la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres y estuvieron dirigidos específicamente al profesorado universitario y al cuerpo de maestros de Educación Primaria implicados en proyectos bilingües de centros extremeños. Los talleres versaron sobre el programa bilingüe del Grado de Educación Primaria, el desarrollo de

experiencias concretas, la educación bilingüe, el enfoque AICLE y sus recursos y sobre la comunidad educativa que envuelve a la educación bilingüe.

También se han desarrollado otros talleres de los que no se dispone documentación y, por tanto, no hemos podido proceder a su análisis de contenido, aunque sí tenemos en cuenta que se hayan realizado en pro de la formación continua y la mejora del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria. A continuación, mostramos los talleres que se han llevado a cabo en el marco temporal comprendido entre el 2013 y el 2018:

- Título: “Teaching in the USA: Talk and Workshop”.

Ponente: Dña. Gloria Vélez, Doctora en educación por la Universidad de Purdue, Indiana (EE. UU.). Celebrado el 21 de mayo de 2013.

- Título: “La enseñanza de idiomas a niños trilingües: pautas y debate”.

Ponente: Dña. Carmen Gómez Fiegl, Doctora en Lengua y Literatura por la Universidad de Viena y profesora del North Shore Country Day School (Chicago, EE. UU.). Celebrado el 7 de noviembre de 2015.

- Título: “De Cáceres a Indiana: una maestra en EE.UU.”.

Ponente: Dña. María Luisa García Verdugo, Directora del Departamento de Lenguas de la Universidad de Purdue, Indiana (EE.UU.). Celebrado el 15 de marzo de 2017.

- Título: “Social justice in the Language Classroom”.

Ponente: Dña. Begoña Caballero, profesora del Wofford College, de Carolina del Sur, EE. UU. Celebrado el 9 de febrero de 2017.

- Título: “Curso de enseñanza bilingüe”.

Ponente: Dña. Ann Mabbot, Doctora en educación y segundas lenguas por la Universidad de Minnesota y profesora emérita de la Universidad de Hamline (EE. UU.). Celebrado del 22 al 26 de octubre de 2018.

Grupo documental 5. Programa DqA (Docentes que Asesoran).

A colación del grupo 4 (formación y talleres complementarios), podríamos considerar que los documentos de este grupo forman parte de esa ventana formativa. No obstante, estimamos que el Programa Docentes que asesoran (DqA) goza de importancia y autonomía suficientes como para enmarcarlo en su propio grupo. Además, este programa cuenta con una larga trayectoria, tal como reflejamos en el marco teórico de este trabajo, y la mayoría de los documentos vinculados a esta actividad son de tipo jurídico. Estos documentos se han obtenido en los sitios web oficiales de la Junta de Extremadura y a través de los responsables de coordinar las diferentes convocatorias del Programa Docentes que asesoran.

Los documentos analizados en este grupo son los siguientes:

- ❖ **5.01. DECRETO 39/2014, de 18 de marzo**, por el que se establecen los requisitos específicos de acreditación de la competencia lingüística en lengua extranjera para impartir áreas, materias o módulos en los programas bilingües, y se regula el procedimiento para obtener la correspondiente habilitación lingüística en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Extremadura. [10 páginas]
- ❖ **5.02. Convenio UEx y Consejería de Educación y Empleo**. Convenio de Colaboración entre la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura y la Universidad de Extremadura, a través de la Facultad de Formación del Profesorado, en materia de formación en metodología bilingüe, a efectos de habilitación docente; firmado el 28 de noviembre de 2018. [13 páginas]
- ❖ **5.03. Instrucción 06/2019, de 25 de enero**, de la Secretaría General de Educación, por la que se establece el programa de formación educativa Docentes que asesoran (programa de formación en metodología bilingüe), en colaboración con la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura, para el curso 20182019. [7 páginas]
- ❖ **5.04. ORDEN 2019, 11 de febrero**, por la que se convoca el procedimiento para la obtención de la acreditación y habilitación lingüística en lengua extranjera para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Extremadura. [13 páginas]

- ❖ **5.05. Díptico informativo Programa DqA 2018-2019.** Documento publicado por el CPR de Cáceres y la Junta de Extremadura, en colaboración con la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura, que contiene la información sobre el curso de formación Docentes que asesoran para el curso 2018-2019. [10 páginas]
- ❖ **5.06. ORDEN 2020, de 3 de febrero,** por la que se convoca el procedimiento para la obtención de la acreditación y habilitación lingüística en lengua extranjera para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Extremadura. [16 páginas]
- ❖ **5.07. Díptico informativo Programa DqA 2019-2020.** Documento publicado por el CPR de Cáceres y la Junta de Extremadura, en colaboración con la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura, que contiene la información sobre el curso de formación Docentes que asesoran para el curso 2019-2020 y que a partir de este curso comienza a llamarse “Docentes que asesoran” (previamente denominado “Programa AICLE”). [3 páginas]
- ❖ **5.08. ORDEN 2021, de 18 de febrero,** por la que se convoca el procedimiento para la obtención de la acreditación y habilitación lingüística en lengua extranjera para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Extremadura. [18 páginas]
- ❖ **5.09. Díptico informativo Programa DqA 2020-2021.** Documento publicado por el CPR de Cáceres y la Junta de Extremadura, en colaboración con la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura, que contiene la información sobre el curso de formación Docentes que asesoran para el curso 2020-2021. [3 páginas]
- ❖ **5.10. Convocatoria 2020-2021** para la participación en el programa de formación en metodología bilingüe de acuerdo con el convenio de colaboración entre la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura y la Universidad de Extremadura. [2 páginas]
- ❖ **5.11. Propuesta de actividades para los ponentes, 2020-2021.** Este documento plasma la “propuesta de actividades óptimas (no solo) para una formación semipresencial *online*”, cuyo contenido se expuso en una reunión previa al inicio

del programa 2020-2021 entre los docentes asesores y los miembros coordinadores de la Junta de Extremadura y de la Universidad de Extremadura. [4 páginas]

Grupo documental 6. Bibliografía relacionada.

Pese a la aún corta vida (2015-2016) del programa bilingüe del Grado en Educación Primaria en la Universidad de Extremadura, este programa ya ha sido objeto de estudio para algunas investigaciones, cuyos resultados son de gran utilidad para este estudio. Por ello, hemos destinado un grupo sobre la bibliografía relacionada con los tres artículos publicados hasta el año 2022 en revistas de investigación de diversa índole.

A continuación, se enumeran las referencias bibliográficas de los tres artículos analizados en este grupo documental:

- ❖ **6.01. Delicado, G., y Pavón, V. (2015).** La implantación de titulaciones bilingües en la Educación Superior: El caso de la formación didáctica del profesorado bilingüe de primaria en la Universidad de Extremadura The Implementation of Bilingual Programmes in Higher Education: The Case of Teacher Training for Primary School. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 32, 35-64. [30 páginas]
- ❖ **6.02. Puerto, G. D., & Vázquez, V. P. (2016).** Training primary student teachers for CLIL: Innovation through collaboration. *Pulso: revista de educación*, (39), 35-57. [24 páginas]
- ❖ **6.03. Alonso-Díaz, L., Delicado, G., y Ramos, F. (2019).** A Comparative Study of Bilingual Teacher Preparation Programs in California and Spain. In *Bilingualism and Bilingual Education: Politics, Policies and Practices in a Globalized Society* (pp. 81-101). Springer, Cham. [33 páginas]

Además de esta bibliografía, existen otros dos artículos de investigación y capítulos de libro que están relacionados con este campo de estudio, pero que no se han incluido porque han sido publicados con fecha posterior a la que se ha realizado el análisis de este

estudio, aunque serán, no obstante, tenidos en cuenta para la discusión de esta investigación. Se trata de estas publicaciones (mencionadas en orden cronológico):

- ❖ Delicado-Puerto, G., Alonso-Díaz, L., y Fielden Burns, L. V. (2022). Teaching Students, Creating Teachers: Focusing on Future Language Teachers and Their Education for Bilingual Classrooms. *Tesl-Ej*, 25(4), 1-31.
- ❖ Manchado, C., Alonso, L. y Delicado, G. (2023). Maestros en activo formando en aulas universitarias: competencias para la enseñanza bilingüe. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 87-105.
- ❖ Manchado-Nieto, C., Delicado-Puerto, G., y Alonso-Díaz, L. (2023). University and Primary Schools Co-Teaching Together: Challenges Towards a CLIL Training Program. In *Handbook of Research on Training Teachers for Bilingual Education in Primary Schools*, (5), 90-108. IGI Global.

El hecho de conocer con precisión cada documento, así como de ubicarlo en un grupo de trabajo nos permitió dar un paso más en nuestra investigación: la codificación (abierta, axial y selectiva) y la posterior categorización de la información.

3.3. Calidad del primer estudio

Siguiendo las pautas de la investigación cualitativa, hemos seleccionado y categorizado la documentación perfilando los tipos de documentos que dan respuesta a nuestras preguntas de investigación y, a medida que los hemos revisado, hemos ido estableciendo unidades de análisis, a las cuales hemos denominado grupos documentales. De esta manera, la totalidad de los documentos seleccionados han quedado organizados en formaciones grupales para favorecer el posterior análisis de su contenido.

El primer estudio se fundamenta en nuestro diseño de investigación, el cual se realiza de manera sistematizada para dotar de calidad y rigor a los resultados obtenidos. A pesar de que la técnica de investigación del primer estudio se complementa con las técnicas del segundo estudio para alcanzar la saturación teórica de datos, nos basamos igualmente en

los parámetros descritos previamente: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Teniendo en cuenta el sistema de selección, categorización y rigurosidad, describimos, a continuación, el proceso de análisis documental llevado a cabo.

3.4. Análisis del primer estudio: Codificación y categorización

El propósito de un análisis documental no es medir, sino comprender un fenómeno determinado en las circunstancias en las que ocurre. El instrumento de recogida de datos es la lectura siguiendo un método científico, esto es, sistemática, objetiva, replicable y válida. Lo característico de esta lectura cuando realizamos un análisis de contenido es que, además, utilizamos la observación y producción de datos, y la interpretación o análisis de datos (Andréu, 2002).

La intención de este análisis documental es realizar una codificación inductiva e interpretativa que parte de la realidad documental, que es nuestro objeto de estudio, desde donde pretendemos generar conclusiones hasta crear una teorización de la documentación que envuelve a esa realidad. Una de las tareas que implica el análisis documental es realizar una serie de lecturas en profundidad de todo el material seleccionado para el estudio para así poder clasificar el contenido que aparece en ella y manejar los datos emergentes.

Una vez que se han seleccionado los documentos y agrupado en conjuntos de documentos relacionados entre ellos y, consecuentemente, también más manejables para la investigación, se procede a la lectura de todo el material con la intención de abordar el contenido de cada documento y desmenuzarlo, a su vez, en elementos más concretos y relevantes. Por tanto, a medida que se lee, se va codificando el contenido de cada documento.

La lectura, al ser de carácter particular y subjetivo, se desempeña de manera racional e interpretativa y haciendo uso del conocimiento específico que aportan la base bibliográfica y el estado de la cuestión de la temática que abordamos. Esto nos permite analizar todo el contenido de manera global, a la par que de manera más específica, ya

que se analizan los detalles del contenido para posteriormente presentar los resultados del conjunto de documentos.

De este modo, hemos realizado varias lecturas: una primera lectura para comprender la intencionalidad de cada documento en su contexto y así poder clasificar los documentos en grupos, tal como hemos desarrollado en el apartado previo, una segunda lectura para realizar una codificación inicial (abierta) del contenido, una tercera lectura para consolidar la codificación (axial), y una cuarta lectura para revisar todo y unificar ciertos aspectos de la codificación (selectiva).

3.4.1. Codificación abierta para el análisis documental

La primera codificación, o codificación abierta, es la fase inicial del análisis mediante la cual se identifica la información relevante y se generan los primeros códigos por interpretación subjetiva e inducción. Esta codificación dio un resultado total de 73 códigos, que se enumeran a continuación en orden alfabético (este listado muestra los códigos tal cual se han denominado y codificado en Atlas.ti, ya que el software permite establecer este tipo de nomenclatura):

- ❖ Acceso y admisión
- ❖ Acreditación/Habilitación lingüística
- ❖ Adaptación
- ❖ Bilingüismo/Ed. bilingüe
- ❖ Calidad
- ❖ Captación de alumnado
- ❖ Característica: Actual
- ❖ Característica: Innovador
- ❖ Característica: Necesario
- ❖ Característica: Pertinente
- ❖ Centros educativos
- ❖ Comisiones de Calidad
- ❖ Comp. lingüística/LE
- ❖ Comp. socio-cultural
- ❖ Competencias
- ❖ Competencias básicas
- ❖ Competencias específicas
- ❖ Competencias generales
- ❖ Competencias transversales
- ❖ Conocimientos específicos
- ❖ Continuidad, trascendencia
- ❖ Coord. y colab.
- ❖ Dificultad
- ❖ Empleabilidad
- ❖ Enfoque AICLE
- ❖ Especialidades
- ❖ Estudiantes/Alumnado
- ❖ Estudios pre-universitarios/EBAU
- ❖ Estudios universitarios oficiales
- ❖ Evaluación [Sistema/s de]
- ❖ Evaluación docente
- ❖ Evaluación por competencias
- ❖ Experiencias, realidad educativa
- ❖ FFP
- ❖ Formación académica
- ❖ Formación docente permanente
- ❖ GEP
- ❖ GEP bil. Desarrollo
- ❖ GEP bil. Diseño
- ❖ GEP bil. Implantación
- ❖ GEP Modalidad bilingüe
- ❖ Investigación y difusión
- ❖ Maestros asesores
- ❖ Mercado laboral/profesional
- ❖ Metodología
- ❖ Movilidad e internacionalización
- ❖ NEE y discapacidades
- ❖ Negativo/Insuficiente
- ❖ Normativa autonómica Extremadura
- ❖ Normativa estatal España
- ❖ Normativa europea
- ❖ Objetivos y propuestas de mejora
- ❖ Oferta formativa (extracurricular)
- ❖ Orientación académica y laboral
- ❖ PAS
- ❖ Pendiente o en seguimiento
- ❖ PID
- ❖ Plan de estudios
- ❖ Positivo
- ❖ Prácticas regladas
- ❖ Profesorado
- ❖ Recursos e infraestructuras
- ❖ Redes, contactos
- ❖ Resultados buenos
- ❖ Resultados mejorables
- ❖ Revisión y supervisión
- ❖ Satisfacción del alumnado
- ❖ Satisfacción del profesorado
- ❖ TIC
- ❖ UEx
- ❖ Vocación, motivación

Cada código ha emergido por diferentes razones:

La primera y más común es la repetición; a medida que avanzamos en la lectura, hay conceptos que se repiten frecuentemente y, por tanto, merecen ser tenidos en cuenta con una asignación propia que los identifique. Es el caso de las competencias: no se mencionan reiteradamente todas las competencias por separado, pero sí algunas de ellas (como la competencia lingüística y la socio-cultural), bien en agrupaciones según el plan de estudios (competencias básicas, generales, específicas y transversales) o bien de forma genérica (competencias). Lo mismo ocurre con las características del grado (innovación, interdisciplinar, necesario, pertinente) o con los tipos de normativa (europea, nacional o autonómica).

La segunda razón por la que han emergido códigos es por su pertenencia intrínseca al tema de estudio, tales como “GEP bilingüe”, “estudiantes/alumnado”, “profesorado”, “UEX”, “FFP”, etc. o la diferenciación entre “GEP bil. Diseño”, “GEP bil. Implantación” y “GEP bil. Desarrollo”.

Y la tercera razón es la asignación espontánea en función de la interpretación del texto y su posterior revisión (y, en su caso, modificación). Esta última es la que más rigor precisa, puesto que se trata de una labor especialmente hermenéutica en la investigación y es especialmente susceptible a cambios. Los cambios que se han efectuado en el proceso de lectura son los siguientes:

- 1) Eliminación de códigos por falta de aportación al global de la codificación, como es el caso de “Criba de datos” o “DAFO” (este último sí puede resultar interesante en la investigación, pero no lo consideramos relevante como código).
- 2) Cambio de nombre: “Comisión” por “Comisiones de Calidad”, “Formación docente” por “Formación docente permanente”, o “Conocimientos” por “Conocimientos específicos”.
- 3) Separación de conceptos: “Acceso y admisión” de “Captación del alumnado”, los diferentes estratos de la normativa (europea, nacional y autonómica), “Mercado laboral/profesional” de “Empleabilidad”, o “Recursos e infraestructuras” de “TIC”.
- 4) Unión o inclusión de conceptos en un mismo código: “Vocación” por “Vocación, motivación”, “Continuidad, trascendencia”, “Negativo/Insuficiente”, “Movilidad e internacionalización” y “Objetivos y propuestas de mejora”. Por tanto, se trata

de asignaciones que hay que realizar de manera minuciosa para que se otorgue el código adecuado al texto correspondiente.

3.4.2. Codificación axial para el análisis documental

La siguiente fase del análisis es la codificación axial, mediante la cual se establecen tendencias y analogías entre los códigos generados en la codificación abierta con el fin de establecer patrones entre los códigos, así como también se redescubre la información analizada, de manera que durante la codificación axial la codificación está sujeta a cambios, pero debe terminar con un esquema más claro y definido que en la fase previa.

En el proceso de codificación axial se ha procedido a la lectura y re-codificación en reiteradas ocasiones con la intención de depurar el significado interpretativo, así como la codificación de cada documento. No obstante, los cambios introducidos en cada lectura no han sido sustanciales respecto a la lectura anterior, lo cual nos indica que, pese a nuestras primeras impresiones, la primera interpretación de la información casaba bastante bien con su misma reinterpretación en etapas posteriores del proceso de análisis documental. Cabe destacar que a numerosas citas textuales les han sido asignados dos o más códigos debido a que una misma cita puede aportar varios significados.

La codificación axial permite agrupar los códigos en categorías (Tabla 16) y todo ello, a su vez, se refina posteriormente en la codificación selectiva.

Tabla 16. Codificación axial del contenido de los documentos: Formación de categorías.

CATEGORÍAS	CÓDIGOS
Competencias	Comp. lingüística/LE
	Comp. socio-cultural
	Competencias
	Competencias Básicas
	Competencias Específicas
	Competencias Generales
	Competencias Transversales
	Evaluación por competencias
Normativa	Acceso y admisión
	Acreditación/Habilitación lingüística
	Estudios pre-universitarios/EBAU
	Estudios universitarios oficiales
	FFP
	GEP
	NEE y discapacidades
	Normativa autonómica Extremadura
	Normativa estatal España
	Normativa europea
	Plan de estudios
	UEX
Calidad	Calidad
	Calificaciones
	Captación de alumnado
	Comisiones de Calidad
	Evaluación [Sistema/s de]
	Evaluación docente
	Objetivos y propuestas de mejora
	Orientación académica y laboral
	Pendiente o en seguimiento
	Resultados buenos
	Resultados mejorables
	Revisión y supervisión
	Satisfacción del alumnado
	Satisfacción del profesorado
	Vocación, motivación
Articulación	Característica: Actual
	Característica: Innovador
	Característica: Interdisciplinar
	Característica: Necesario
	Característica: Pertinente
	Coord. y colab.
	Especialidades
	Estudiantes/Alumnado
	GEP bil. Desarrollo
	GEP bil. Diseño
	GEP bil. Implantación
	GEP Modalidad bilingüe
	PAS
	PID
	Profesorado
Realidad educativa y profesional	Adaptación

	Centros educativos
	Continuidad, trascendencia
	Dificultad
	Empleabilidad
	Experiencias, realidad educativa
	Formación académica
	Formación docente permanente
	Investigación y difusión
	Maestros asesores
	Mercado laboral/profesional
	Movilidad e internacionalización
	Oferta formativa (extracurricular)
	Prácticas regladas
	Redes, contactos
Enfoque educativo	Bilingüismo/Ed. bilingüe
	Conocimientos específicos
	Enfoque AICLE
	Metodología
	Negativo/Insuficiente
	Positivo
	Recursos e infraestructuras
	TIC
Total: 6 categorías	Total: 73 códigos

Nota. Elaboración propia.

3.4.3. Codificación selectiva para el análisis documental

En la última fase del análisis se establecen relaciones entre los códigos, pero esta vez atendiendo a sus características y propiedades con el fin de definir por completo los códigos y las categorías generadas. Después de todas las revisiones y modificaciones, el total de códigos asciende a 73, los cuales hemos agrupado en 6 categorías, según se describe a continuación:

Categoría 1. Competencias. [8 códigos]

Mercedes Camperos define las competencias como:

Un complejo entramado de comportamientos que ponen en evidencia la capacidad del profesional para movilizar y conjugar armónicamente sus conocimientos, experiencias, disposiciones, habilidades, actitudes y valores, a fin de abordar, resolver o actuar frente a situaciones del mundo personal, ciudadano, profesional y social (Camperos, 2008, p. 808).

Las competencias constituyen una rama esencial de nuestro sistema educativo actual; muestra de ello es que los elementos reguladores y las normativas concernientes a este incluyen las competencias, incluso la evaluación por competencias, en todas las etapas educativas. Y así lo plasman los documentos, con tanta presencia que constituyen por sí solas un volumen lo suficientemente amplio como para asignarles una categoría. Aunque, de no haber sido por su gran volumen, podría haberse incluido en la categoría 2 (normativa), dada su naturaleza y su vinculación a la normativa.

La categoría, por tanto, incluye los siguientes códigos (enumerados por orden alfabético):

- Competencia lingüística/LE: Se ha relacionado la competencia lingüística con la lengua extranjera porque, cuando en los documentos se habla de lenguas extranjeras, se hace referencia a los requisitos de formación (normalmente en inglés) o a las habilidades para utilizar una lengua extranjera, y todo ello implica, de una forma u otra, ser competente en la lengua extranjera.
 - Competencia socio-cultural: Hace alusión a la competencia que relaciona los aspectos sociales con los culturales, la cual está estrechamente relacionada con la competencia comunicativa y con la competencia intercultural.
 - Competencias: Aunque las competencias se desglosan por tipología o especificidad en otros códigos, los documentos se refieren en numerosas ocasiones a las competencias de manera genérica, sin concreción alguna. Por ello, hemos asignado un código único para este tipo de referencias imprecisas.
 - Competencias Básicas
 - Competencias Específicas
 - Competencias Generales
 - Competencias Transversales
- } Son las competencias que el alumnado debe adquirir a lo largo del grado; se demuestran con la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de conflictos.
- Evaluación por competencias. Se refiere a los sistemas que evalúan por competencias.

Categoría 2. Normativa. [12 códigos]

Al igual que ocurre con la taxonomía documental, la normativa representa un pilar imprescindible en un grado académico y, por tanto, con amplitud suficiente como para

conformar una categoría. En este sentido, entendemos como “normativa” todo aquello relacionado con los aspectos formales de la regularización, de la legislación y de las normas que rigen el grado. De este modo, forman parte de la siguiente categoría los códigos relacionados con esos aspectos formales de la documentación seleccionada:

- Acceso y admisión: Se han tenido en cuenta los factores que influyen en el acceso al GEP, ya que forma parte del recorrido académico.
- Acreditación/Habilitación lingüística: Este código guarda relación directa con el grupo documental 5 (Programa DqA); este programa reúne un número de documentos considerables y, sin embargo, consideramos que sus códigos han de pertenecer a diferentes categorías debido a la naturaleza mixta del propio programa. Así, la acreditación para la habilitación lingüística que otorga la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura desempeña un papel normativo, mientras que otros aspectos de este programa se encuentran vinculados a la formación lingüística y metodológica del profesorado en formación, a la realidad educativa y profesional o a la calidad de la educación bilingüe en Extremadura.
- Estudios pre-universitarios/EBAU: Referencias al alumnado que llega al Grado de Educación Primaria mediante las diferentes vías de acceso, como los estudios de Educación Superior no universitarios o pre-universitarios y la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU).
- Estudios universitarios oficiales: Especialmente los documentos normativos hacen mención a los estudios universitarios oficiales, dentro de los cuales se localiza el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura.
- FFP: Facultad de Formación del Profesorado.
- GEP: Grado de Educación Primaria. Este código se utiliza para hacer referencia al grado de manera íntegra, esto es, con los dos programas, bilingüe y no bilingüe.
- NEE y discapacidades: La decisión de nombrar este código así viene determinada por la nomenclatura que utilizan los propios documentos legislativos y normativos. Consideramos que las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y las adaptaciones han de tenerse en cuenta para la creación de un programa.
- Normativa autonómica Extremadura: Referente a las menciones a la normativa publicada por la Junta de Extremadura.

- Normativa estatal España: Referente a las menciones al Ministerio de Educación y Formación Profesional (o anteriores ministerios equivalentes) del Gobierno de España. Este código también incluye las menciones de la ANECA, ya que se trata de un organismo de evaluación nacional.
- Normativa europea: Referente a las menciones a la Comisión Europea y a documentos derivados de esta, como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).
- Plan de estudios: Este código recoge las ideas donde se habla de la organización académica del grado: de su planificación de las enseñanzas y sus asignaturas.
- UEx: Universidad de Extremadura.

Categoría 3. Calidad. [15 códigos]

Sin duda, uno de los vértices que deben tener los grados universitarios para mantener la persistencia en el tiempo y la adecuación de su planificación interna es la calidad. Esta categoría reúne los códigos referentes a la calidad y la búsqueda de la mejora del GEP:

- Calidad: Es el término esencial de este grupo; hace referencia tanto a la calidad que se persigue para dar cualidad de efectivo al grado, como para referirse a la calidad que ya ofrece y ha de mantenerse en el tiempo.
- Calificaciones: Son las calificaciones numéricas de las evaluaciones.
- Captación del alumnado: Para que un grado pueda efectuarse, precisa alumnado que cumplan con un perfil determinado o con una serie de requisitos, de ahí que la captación del alumnado aparezca en los documentos y sea importante para este análisis.
- Comisiones de Calidad: Son los grupos, normalmente formados por el profesorado de la universidad, que velan por la calidad de la estructura y ciertos procedimientos del grado.
- Evaluación [Sistema/s de]: Evaluación del alumnado.
- Evaluación docente: Evaluación del profesorado.
- Objetivos y propuestas de mejora: Objetivos planteados para una determinada actividad y propuestas para mejorar algún aspecto en concreto.

- Orientación académica y laboral: Este código acopia las referencias textuales referidas a la orientación que el alumnado recibe sobre sus posibilidades de formación académica y de su futuro laboral, para lo cual existen entidades de la universidad específicas en facilitar y difundir esta información.
- Pendiente o en seguimiento: Con este código se reflejan los actos que quedan por hacer o que reciben seguimiento de manera continua, ya que se trata de acciones u objetivos permanentes o a largo plazo.
- Resultados buenos: Indica que se han obtenido o mencionado resultados positivos.
- Resultados mejorables: Indica que se han obtenido o mencionado resultados que se pueden mejorar.
- Revisión y supervisión: Actividades o personas sujetas a observación con fines de detección de actos subsanables o simplemente como revisión o consideración.
- Satisfacción del alumnado: Indica que se mencionan aspectos u opiniones sobre la satisfacción del alumnado.
- Satisfacción del profesorado: Indica que se mencionan aspectos u opiniones sobre la satisfacción del profesorado.
- Vocación, motivación: Alude a los comentarios donde se muestre vocación o motivación, así como donde se haga referencia a estos valores.

Categoría 4. Articulación. [15 códigos]

La orquestación de todos los instrumentos que dan vida a un programa universitario requiere de actuaciones armonizadas que responden a unos determinados procesos y que tienen o desarrollan unas determinadas características. En el día a día, todo ello se pone en marcha por el personal implicado. Estos agentes encargados de articular el programa bilingüe se recogen en esta categoría.

- Característica: Actual: Menciones en que aparece la cualidad de actual.
- Característica: Innovador: Menciones en que aparece la cualidad de innovador o innovación.
- Característica: Interdisciplinar: Menciones en que aparece la cualidad de interdisciplinar.
- Característica: Necesario: Menciones en que aparece la cualidad de necesario.

- Característica: Pertinente: Menciones en que aparece la cualidad de pertinente, adecuado, conveniente, oportuno o apropiado.
- Coordinación y colaboración: Trabajo conjunto entre personas, grupos de personas y diferentes instituciones.
- Especialidades: Se refiere a las menciones que se ofertan en el GEP (bilingüe y no bilingüe), a saber, lenguas extranjeras (inglés y francés), música, educación física y los itinerarios de carácter generalista o itinerario no específico.
- Estudiantes/Alumnado: Alude a los estudiantes de la titulación.
- GEP bil. Desarrollo: Es el código que recoge las referencias que se hacen en los textos sobre cómo se está desempeñando el grado una vez implantado.
- GEP bil. Diseño: Es el código que recoge las referencias que se hacen en los textos sobre la fase previa a la ejecución efectiva del grado.
- GEP bil. Implantación: Es el código que recoge las referencias que se hacen en los textos sobre la ejecución del grado.
- GEP Modalidad Bilingüe: Pese a que todos los documentos hablan del programa bilingüe del grado, este código recoge las ocasiones en que aparece redactada este programa de manera más intencionada.
- PAS: Es el Personal de Administración y Servicios.
- PID: Son los Proyectos de Innovación Docente elaborados desde el Grupo de Innovación Docente específico en materia de educación bilingüe (GID BilingÜEx).
- Profesorado. Hace referencia al profesorado que imparte docencia en el programa bilingüe, incluyendo a menudo al PDI general (Personal Docente e Investigador).

Categoría 5. Realidad educativa y profesional. [15 códigos]

En esta categoría se recogen los códigos relacionados con el entorno educativo real que rodea a la actividad del programa bilingüe del GEP, desde el contexto laboral, con todo lo que ello conlleva, hasta la formación permanente, pasando por la difusión y la generación de redes de contacto.

- Adaptación. La realidad educativa plantea retos continuamente que deben ser abordados por los agentes implicados, de manera que todo ello genera una intención de cambio y, si aplica, una correspondiente adaptación situacional y circunstancial de los hechos.

- Centros educativos. Al tratarse de un grado de educación, el ámbito de estudio se encuentra muy conectado con los centros educativos de Educación Primaria, independientemente de su fuente de financiación (público, privado o concertado).
- Continuidad, trascendencia. Las acciones que se ejecutan desde y para el programa bilingüe debe tener un carácter útil, permanente y con una intencionalidad de perdurabilidad y sostenibilidad en el tiempo.
- Dificultad. Qué dificultades acontecen en la creación del programa bilingüe.
- Empleabilidad: Oportunidades de inserción en el mercado laboral.
- Experiencias, realidad educativa: Este código hace referencia a las experiencias (vivencias, anécdotas o colaboraciones) compartidas a través de los documentos y a los aspectos específicos del contexto educativo en cuestión.
- Formación académica: Formación general, reglada y complementaria, de índole académica que tienen o reciben los agentes implicados en el programa bilingüe.
- Formación docente permanente: Formación específica que recibe el profesorado de manera continua a lo largo de su carrera profesional.
- Investigación y difusión: Aspectos relacionados con la literatura científica, los estudios de investigación, la transferencia del conocimiento y la difusión de la información.
- Maestros asesores. Utilidad de la acreditación lingüística y metodológica y relación con los maestros asesores. Este código está relacionado directamente con los documentos del grupo 5: Programa DqA.
- Mercado laboral/profesional. Expectativas y líneas de empleabilidad.
- Movilidad e internacionalización: Referencias a las actividades de movilidad e internacionalización, tales como acuerdos internacionales, visitas, becas, intercambios, etc.
- Oferta formativa (extracurricular): Formación complementaria ajena al plan de estudios, pero en relación con este.
- Prácticas regladas. Hace referencia a las asignaturas de Practicum I y Practicum II del GEP, mediante las cuales el alumnado realiza las prácticas regladas en los centros educativos extremeños.
- Redes, contactos: Apertura a nuevos contextos y a nuevas personas, establecimientos de redes de contactos, relaciones y colaboraciones.

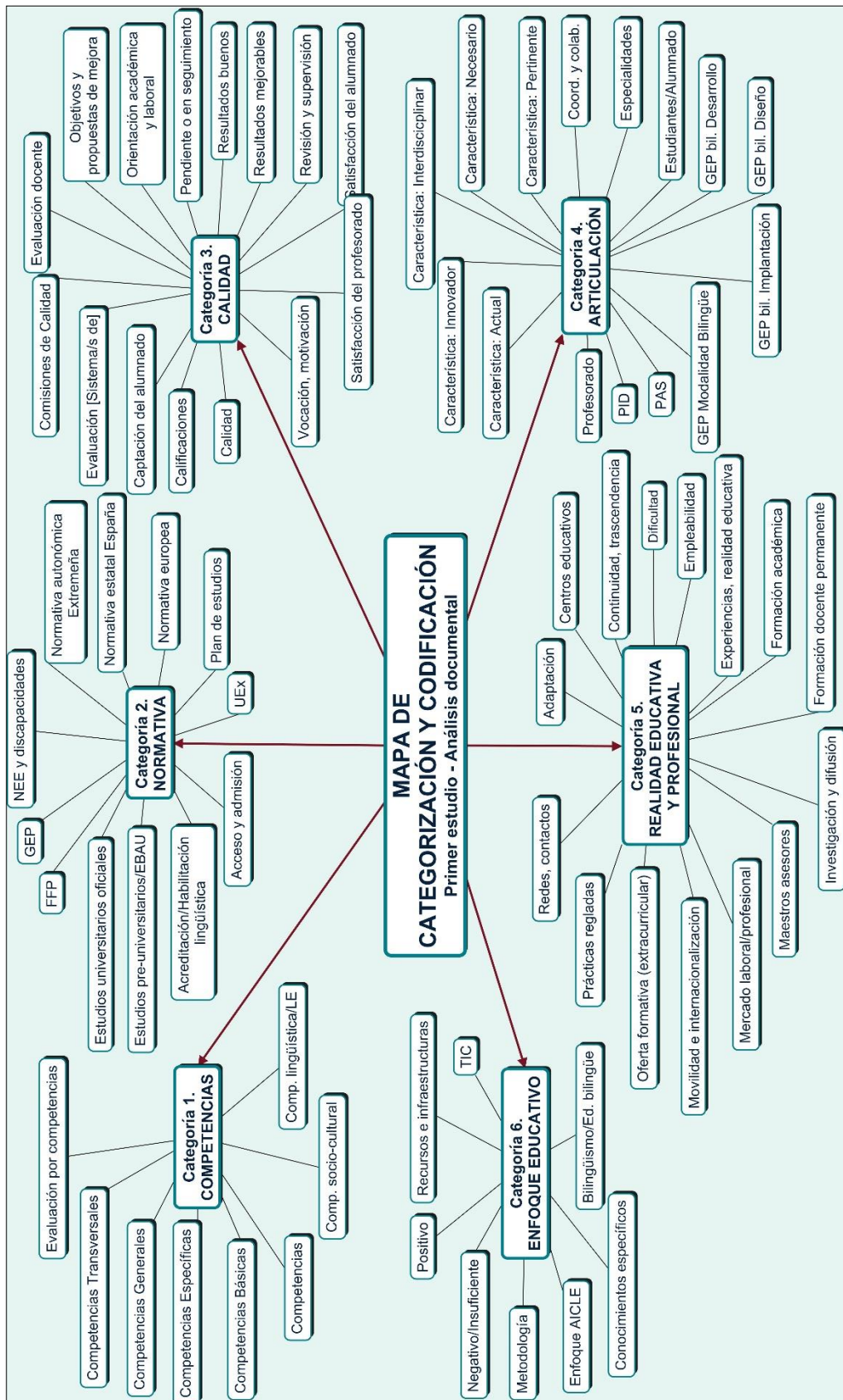
Categoría 6. Enfoque educativo. [8 códigos]

El prisma educativo por el que se mira al programa bilingüe es un elemento crucial para conocer sus entrañas. Por eso, esta categoría reúne la información relativa al enfoque metodológico del programa bilingüe, así como a sus pros y contras y a los recursos y materiales empleados.

- Bilingüismo/Ed. bilingüe. Pese a que, tal como se ha descrito en el marco teórico, *bilingüismo* no es exactamente lo mismo que *educación bilingüe*, en este código se han tenido en cuenta de manera conjunta, pues los documentos no hacen esta distinción teórica entre ambos términos.
- Conocimientos específicos: Poseer conocimientos, que estos procedan de la vanguardia de su campo de estudio y que lo aplique a su trabajo.
- Enfoque AICLE. Enfoque metodológico compuesto principalmente por métodos didácticos de tipología activa, participativa y comunicativa.
- Metodología. No hacer referencia a la metodología didáctica, sino más bien a la manera de proceder que se lleva a cabo o que se considera útil o emergente en las actividades que se desempeñan para hacer funcionar el programa bilingüe.
- Negativo/Insuficiente: Aspectos considerados escasos, incompletos o negativos.
- Positivo: Aspectos considerados efectivos, provechosos o positivos.
- Recursos e infraestructuras: Medios, equipamiento, logística y edificaciones de las que dispone un lugar o una institución determinados.
- TIC: Alusión a recursos de Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

El resumen de toda la categorización y codificación se resume en la Figura 20:

Figura 20. Mapa de categorización y codificación del análisis documental.



Nota. Elaboración propia.

4. RESULTADOS

Gracias a la compilación de documentos, ha sido posible elaborar una cronología documental del proceso de diseño, implantación y desarrollo del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura. De este modo, no solo se observa cuál es la línea temporal de documentos, sino que también se observa el volumen de producción de cada grupo y en cada momento del proceso.

El primer documento publicado en relación con el programa bilingüe data del año 2009 y el último documento incluido en esta investigación corresponde al año 2022. A lo largo de estos trece años distinguimos tres fases esenciales en la creación del programa bilingüe:

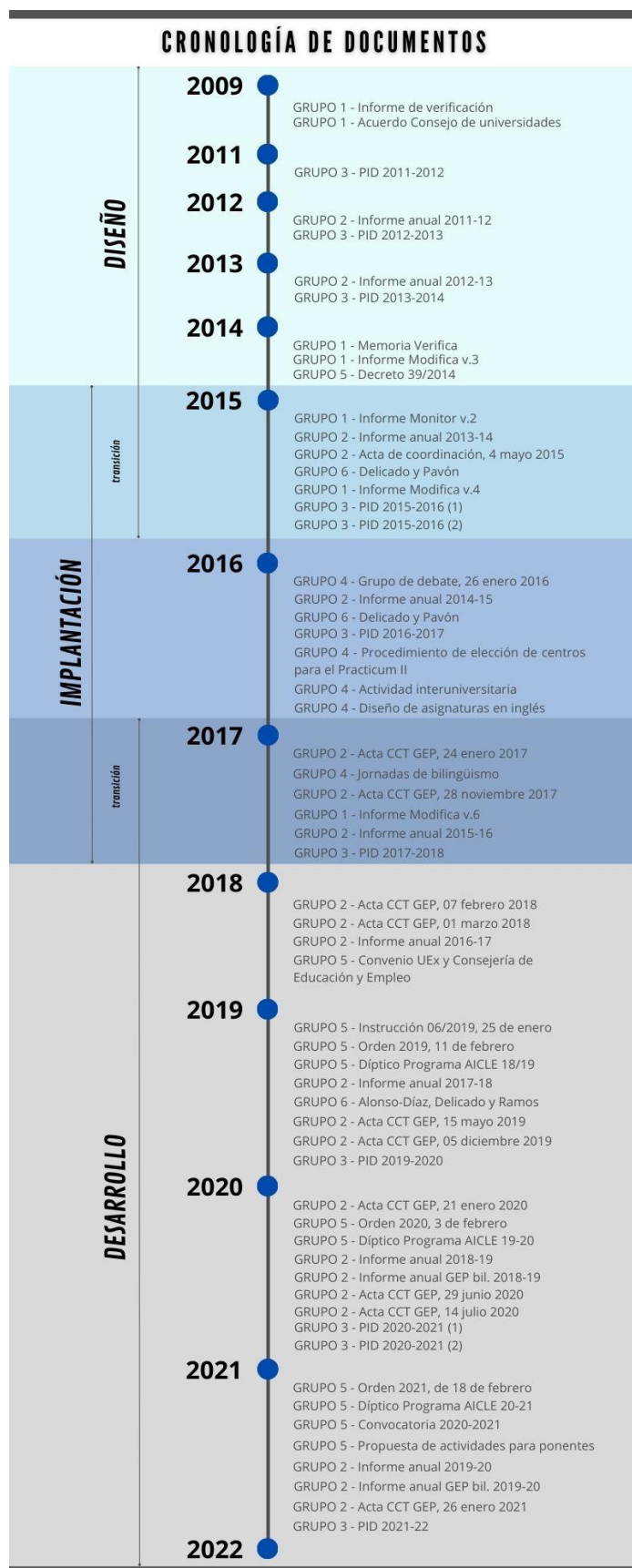
- ❖ **Diseño:** Es la fase previa de todo el proceso, esto es, la delimitación inicial del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria, desde su proceso burocrático y académico hasta la armonización de todos los agentes implicados para asegurar la puesta en marcha. Este proceso se inicia en el año 2009 y termina en el año 2015, año en que se implantó el programa.
 - Primera etapa de transición: Se da entre el diseño inicial del programa y la implantación de la primera promoción del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria, que fue el curso piloto del programa que tuvo lugar en el año 2015.

- ❖ **Implantación:** Es la fase en que el diseño se ejecuta en el contexto real y, por tanto, es el momento en que el programa se lleva a cabo según lo que previamente se había planificado. La implantación del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria entró en vigor como proyecto piloto en el curso 2015-2016, por lo que se ha considerado el año 2016 como el año en que se hizo efectiva su implantación.
 - Segunda etapa de transición: Se da en el año 2017, entre el final del primer curso de implantación (curso piloto de 2015-2016) y el principio del segundo curso de implantación (curso oficial de 2016-2017).

- ❖ **Desarrollo:** Es la fase en que el programa bilingüe ya se ha establecido como programa del Grado de Educación Primaria, considerando esta fase a partir del tercer curso del programa (2017-2018). El análisis de esta investigación para el desarrollo del programa bilingüe abarca, por tanto, desde el año 2017 hasta el año 2022, lo cual implica una etapa de cinco años.

La distinción de estas tres fases y sus correspondientes periodos de transición, así como los documentos que fueron generados en cada una de ellas se plasman en la Figura 21.

Figura 21. Cronología de documentos.



Nota. Elaboración propia.

Una vez compilada y organizada toda la información, se procede a desentrañar los resultados que proporcionan los documentos. Para ello, comenzamos con una muestra de las palabras que más se repiten por grupos de documentos para tener una panorámica de los conceptos clave que estos pueden arrojar. Las nubes de palabras se han obtenido con el software Atlas.ti 9; se ha configurado una frecuencia por palabras superior a 25 repeticiones y se han eliminado elementos no significativos ni representativos para el estudio: preposiciones, nombres propios, verbos conjugados, números, etc.

En el grupo documental 1, Normativa del Grado de Educación Primaria (Figura 22) [7 documentos], destacan principalmente elementos con un tinte burocrático y de gestión académica a nivel universitario en general, como *ECTS* o *semestral*, seguidos de otros más relacionados con el ámbito de estudio, como *educación*, *aprendizaje*, *enseñanza* o *estudiantes*.

Además, también salen a relucir términos que por lógica el lector espera encontrar en este tipo de documentos, ya que hacen referencia a aspectos normativos del Grado, como es el caso de *competencias*, *asignaturas*, *evaluación*, *título*, *verificable*, *análisis*, *problemas*, *nivel* o *información*, lo cual puede ser relevante para la implantación del título. Del mismo modo, encontramos otros términos muy influyentes en la normativa de hoy día, como *ciudadana*, *sociales*, *igualdad* o *recursos*, y otros que indican planteamiento o delineación, como *identificador*, *información*, *análisis* o *aplicar*.

Figura 22. Nube de palabras del grupo documental 1: Normativa del GEP.



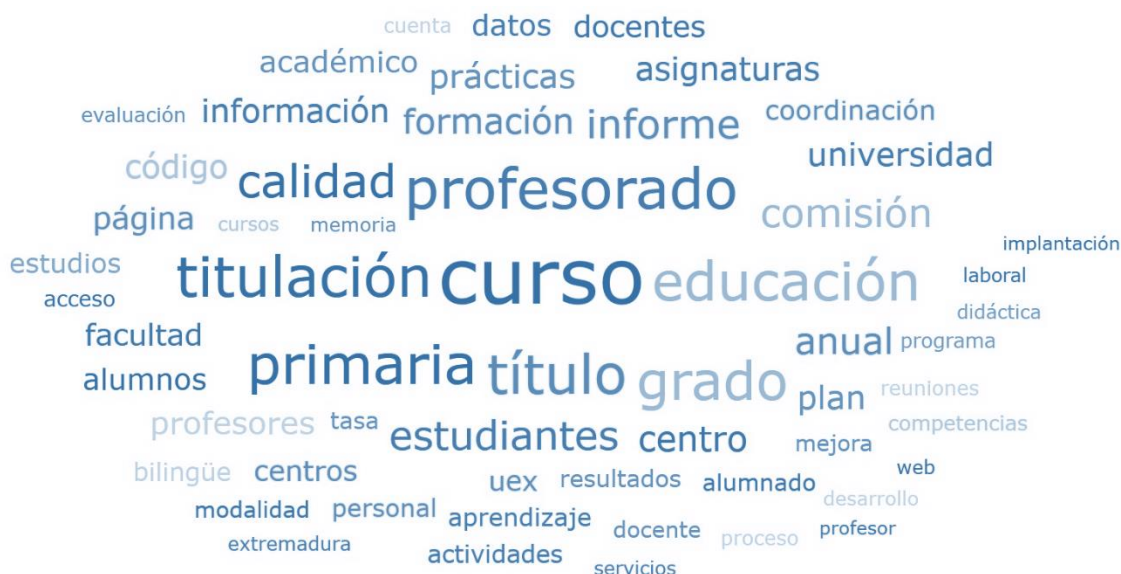
Nota. Elaboración propia.

El grupo documental 2, Comisión de Calidad del Título (Figura 23) [22 documentos], tiene más repartidos los términos principales, o los más repetidos, a lo largo del texto inmiscuido. Así, encontramos términos que se atribuyen fundamentalmente al plan de estudios del grado: *curso, titulación, grado, primaria, educación, profesorado, asignaturas*, y también al mantenimiento de este, como *comisión, calidad, estudiantes, formación y centro*. Todo ello indica el interés de la Comisión de Calidad en preservar la calidad del plan de estudios a lo largo del tiempo, esto es, en su desarrollo.

En el mantenimiento de la calidad en el plan de estudios pueden intervenir aspectos que también se repiten frecuentemente en este grupo documental, aunque en menor medida que los anteriores, como *coordinación, formación, información, docentes, prácticas*, y otros términos enfocados a la implantación del grado, como *acceso, implantación o servicios* y al desarrollo, como *datos, resultados, reuniones o desarrollo*.

Toda esta información arroja luz sobre la importancia de la Comisión de Calidad del Título en los tres niveles de formación del programa bilingüe del GEP: diseño, implantación y desarrollo.

Figura 23. Nube de palabras del grupo documental 2: Comisión de Calidad del Título.

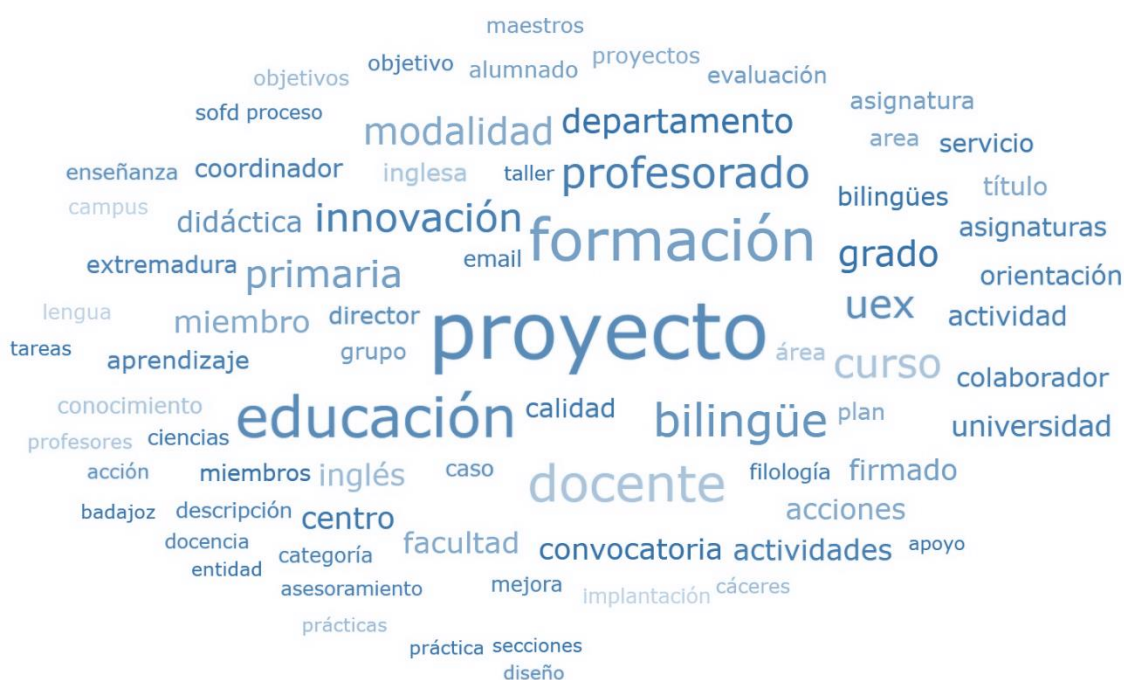


Nota. Elaboración propia.

En el grupo documental 3, Proyectos de Innovación Docente (Figura 24) [16 documentos], resaltan los conceptos de *proyecto*, *formación*, *educación*, *profesorado* e *innovación*; esto muestra la adecuación y pertinencia del contenido al grupo documental. Además de estos términos, también encontramos otros que hacen alusión al carácter colaborativo del Grupo de Innovación Docente que genera estos proyectos, tales como *coordinador*, *miembros*, *colaborador*, *asesoramiento*, *maestros*, *apoyo*, *acciones*, *bilingües*, *aprendizaje* o *didáctica*, y también términos vinculados al objetivo de estos proyectos, como *departamento*, *objetivo*, *diseño*, *orientación*, *implantación*, *evaluación*, *taller* o *mejora*.

De esta nube de palabras podemos deducir que los Proyectos de Innovación Docente también han estado presentes de forma explícita en el diseño y la implantación, y de manera no explícita, pero sí intuible, en el desarrollo, puesto que se observa que existe una formación del profesorado facultativo, una evaluación de resultados, realización de talleres/tareas y búsqueda de mejoras.

Figura 24. Nube de palabras del grupo documental 3: *Proyectos de Innovación Docente*.



Nota. Elaboración propia.

El grupo documental 4, Formación y talleres complementarios (Figura 25) [5 documentos], está claramente representado por el término *inglés*, lo cual indica que la formación complementaria está muy orientada al uso de la lengua inglesa como elemento principal, con otro término anexado: *nivel*, para referirse al nivel de inglés adquirido o por adquirir dentro de cada contexto.

Seguidamente, encontramos términos más relacionados con la formación en general, como *asignaturas*, *estudiantes*, *profesores*, *docencia*, *actividades*, *adaptación*, *materiales*, etc. y otros más enfocados al desarrollo y a la valoración de la formación, como es el caso de *cursos*, *objetivo*, *desarrollo*, *evaluación*, *prueba*, *encuesta*, *preguntas*, *satisfacción*. El hecho de que la documentación sobre la formación complementaria redunde tanto en conocer la valoración y la satisfacción de tal formación y el cumplimiento (o no) de sus objetivos deja entrever que existen parámetros marcados sobre lo que esta formación pretende conseguir, así como también existen pretensiones de mejorar. Todo ello contribuye al desarrollo del programa, así como al control de calidad de esta, si bien no está exento de *esfuerzo*, otro concepto a destacar. De manera adicional, se distinguen los términos *asesores* y *apoyo*, de lo que se obtiene que se cuenta con soporte para la formación complementaria.

Por lo tanto, en este grupo documental se abordan aspectos relacionados eminentemente con el desarrollo del programa, puesto que se hace referencia a la formación continua, a la valoración de esta y al mantenimiento de la calidad.

Figura 25. Nube de palabras del grupo documental 4: Formación y talleres complementarios.



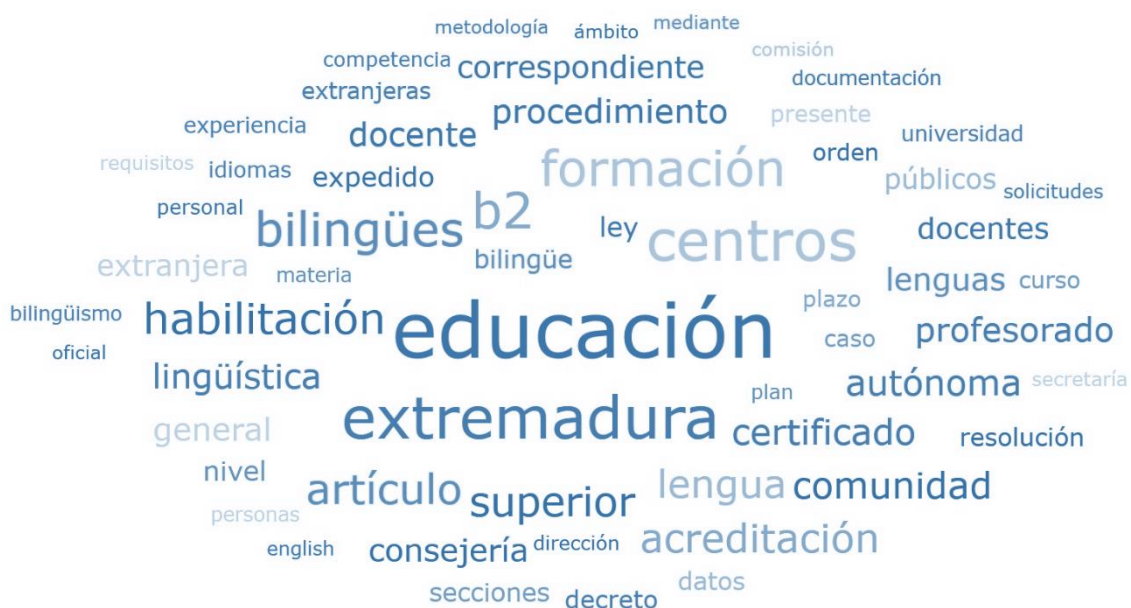
Nota. Elaboración propia.

En el grupo documental 5, Programa DqA (Figura 26) [11 documentos], destacan claramente *educación* y *Extremadura*, lo cual es muy ilustrativo, puesto que Docentes que asesoran se trata de un programa enfocado a la formación de docentes que constituyen o potencialmente constituirán el cuerpo de educación de Extremadura.

Tal como se explicaba en la descripción de los documentos seleccionados, este grupo podría considerarse como parte del grupo documental 4, puesto que se trata de un programa de formación habilitante y, por tanto, es parte de la formación complementaria al GEP y parte del desarrollo del programa bilingüe del GEP. Sin embargo, en este grupo, el contenido textual está más enfocado, por una parte, a las *lenguas extranjeras*, a la *lingüística*, al *bilingüismo*, a los *idiomas*, de entre los cuales, particularmente el *inglés*, y, por otra parte, a los *docentes*, a la *expedición* de un *certificado*, a la *habilitación* y *acreditación* de la *Consejería*, a un nivel *B2*, a un *procedimiento* público que responde a una *Resolución* y a un *Decreto Ley*.

Además, también se hace referencia a la *metodología*, a la *experiencia*, a los *centros* y a la *universidad*, debido a la naturaleza colaborativa de este programa entre la Consejería de Educación y Empleo y a la Universidad de Extremadura y el empeño de ambas instituciones en compartir experiencias docentes e invertir en los procesos metodológicos de enseñanza.

Figura 26. Nube de palabras del grupo documental 5: Programa DqA.



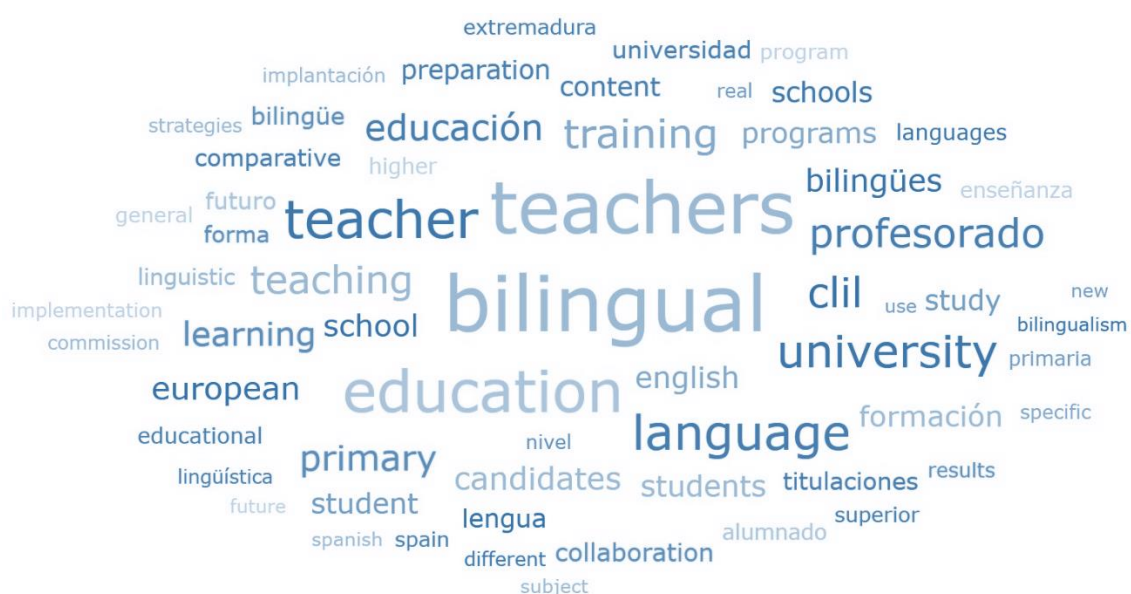
Nota. Elaboración propia.

El grupo documental 6, Bibliografía relacionada (Figura 27) [3 documentos], contiene un gran número de palabras en lengua inglesa, por lo que la mayoría de los términos están en este idioma y principalmente aluden a los ejes de la educación bilingüe: *bilingual*, *teachers*, *language*, *education*, *university*, *training* o *students*. En menor medida, pero también reseñables debido a que tienen su lugar en la nube de palabras, aparecen términos relacionados con las escuelas [*schools*] de educación *primaria*, dentro de un marco europeo [*European*] que aboga por el *futuro* de las *titulaciones* y de los *programas* bilingües.

Pero no solamente resaltan términos relacionados con los programas y los aspectos lingüísticos, sino también con el contenido más pedagógico de este ámbito, como es el *contenido*, las *estrategias*, la *enseñanza* y la *preparación*, así como la metodología AICLE [*CLIL*], los *resultados* y la *colaboración* entre los agentes implicados.

Esta frecuencia de palabras en el grupo documental de bibliografía relacionada determina que su contenido está relacionado con los aspectos que conforman la base de la pedagogía bilingüe, como son los aspectos metodológicos, los aspectos lingüísticos y los aspectos normativos, al menos a nivel europeo. Por ende, este grupo quizás no hace tanta alusión a la etapa del desarrollo, pero sí probablemente a las etapas de diseño e implantación del programa bilingüe del GEP, aunque los resultados de esta literatura sí pueden dar lugar a una mejora del programa durante su desarrollo.

Figura 27. Nube de palabras del grupo documental 6: Bibliografía relacionada.



Nota. Elaboración propia.

Una percepción general de las 6 nubes de palabras es que en todas ellas aparecen términos iguales o relacionados con bilingüe, bilingüismo, inglés o lenguas, lo cual guarda relación directa con el programa en cuestión y es el reflejo de que se tiene en cuenta en todos y cada uno de los grupos documentales.

Las nubes de palabras proporcionan información sobre qué grupo de documentos incide sobre qué fase de la creación del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria, lo cual se sintetiza en la Tabla 17:

Tabla 17. Incidencia de los grupos documentales en las fases de creación del programa bilingüe según las nubes de palabras.

GRUPO DE DOCUMENTOS	DISEÑO	IMPLANTACIÓN	DESARROLLO
GRUPO 1. Normativa del grado	X	X	
GRUPO 2. Comisión Calidad del Título	X	X	X
GRUPO 3. Proyectos de Innovación Docente	X	X	X
GRUPO 4. Formación y talleres		X	X
GRUPO 5. Programa DqA			X
GRUPO 6. Bibliografía relacionada	X	X	

Nota. Elaboración propia.

Una vez conocidos los grados de asiduidad de las palabras por grupo documental, a continuación revisamos la frecuencia en que los códigos de análisis aparecen en cada uno de estos grupos al mismo tiempo que incluimos ejemplos de las citas textuales que representan esos códigos. Estos resultados muestran información relativa no solamente al contenido textual, sino también al análisis interpretativo de este y su correspondiente asignación de códigos. Consecuentemente, se muestran las tablas de frecuencias por categorías temáticas y su respectiva asignación de códigos por grupos de documentos.

En la Tabla 18 hallamos una distribución de códigos muy inclinada hacia la competencia lingüística y lengua extranjera, que representa más de la mitad de la codificación de la **categoría Competencias** (164 sobre 233) y que viene determinado por citas textuales relacionadas con diversos aspectos:

- El nivel en lengua inglesa que el alumnado debe poseer según el MCERL: “El alumnado debe poseer un nivel B1 de inglés aceptado por el Vicerrectorado pertinente” (documento 1.03); o de las expectativas que tiene el profesorado sobre el alumnado de nuevo ingreso: “Deben acreditar un B2” (documento 4.03), e incluso según la propia normativa estatal: “La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, exige como mínimo, y sin perjuicio de que las administraciones autonómicas puedan establecer requisitos de formación añadidos, estar en posesión de un nivel de competencia B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, a partir del curso 2013-2014” (documento 5.01).
- La formación del profesorado facultativo: “Se han establecido planes para fomentar la competencia idiomática máxima en el profesorado universitario que

va a impartir clase en la modalidad bilingüe en aras de mejorar la calidad del proceso educativo (documento 2.06); las exigencias laborales atribuidas al PDI: “the bilingual teacher obviously requires a high command of linguistic skills” (documento 6.02); o la formación complementaria del alumnado, como por ejemplo en un taller de “Escritura y estilo en inglés” (documento 3.05).

- La satisfacción del profesorado y su percepción respecto al alumnado: “Los alumnos tienen el nivel de inglés adecuado para seguir las clases” (documento 4.01); “Los alumnos están muy contentos con la posibilidad de mejorar sus competencias lingüísticas en inglés” (documento 4.01); “Se podría pensar en la idoneidad de poner en funcionamiento medidas para intentar compensar un supuesto déficit lingüístico por parte del alumnado” (documento 6.01).
- El fomento del plurilingüismo: “La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, establece en su artículo 2 [...] la capacitación en una o más lenguas extranjeras” (documento 5.04).
- La mejora de la competencia lingüística del alumnado: “existe otro tipo de motivaciones añadidas que nos pueden hacer considerar que las titulaciones bilingües ayudan a mejorar la línea global de las universidades, como puede ser también la propia mejora de la capacidad lingüística del alumnado en una lengua extranjera” (documento 6.01).
- La investigación en el panorama internacional: “La expresión en lengua inglesa es claramente beneficiosa para el profesorado de la UEx, que está continuamente trabajando con investigadores extranjeros” (documento 4.03).

Dejando a un lado el evidente protagonismo de la **competencia lingüística** en esta categoría, también se cuenta con la presencia de otros códigos muy relevantes, como es el caso de la **competencia socio-cultural**: “promote the teaching and learning of languages as a critical move towards interculturalism, social integration, and mobility” (documento 6.03), así como los diversos tipos de competencias y sus sistemas de evaluación: **competencias** no especificadas: “La Comisión de Calidad del Título revisa cada uno de los planes docentes atendiendo a su coherencia, en relación a las competencias establecidas en la memoria verificada de la titulación” (documento 2.06) o “los objetivos de naturaleza competencial aumentan de forma exponencial (documento 6.01); **competencias básicas**: “una de las debilidades que se detecta en los alumnos que

presentan el TFG es el bajo nivel de interiorización de las competencias básicas” (documento 2.04) o “el Programa de Apoyo a la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (PALE) [...] promoverá programas de cooperación territorial con el fin de conseguir los objetivos de carácter general y reforzar las competencias básicas” (documento 6.01); **competencias específicas**: “Deberán revisarse las competencias específicas del programa bilingüe, comprobando que sean alcanzables por los estudiantes” (documento 3.06); **competencias generales**: “La información de la memoria verificada contiene mucha más información que la aportada por este centro sobre las competencias generales” (documento 1.05); **competencias transversales**: “Se contemplan una serie de iniciativas relacionadas con el proyecto para que el aprendizaje se produzca desde un punto de vista holístico trabajando diferentes competencias transversales tanto del alumnado como del profesorado” (documentos 3.03 y 3.04); y **evaluación por competencias**: “Aplicación de sistemas de evaluación continua y por competencias” (documento 2.03).

Tabla 18. *Tabla de frecuencias categoría 1: Competencias.*

CATEGORÍA	CÓDIGOS	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Total por código
Competencias	Comp. lingüística/LE	4	26	35	34	23	42	164
	Comp. socio-cultural	2					8	10
	Competencias Básicas	2	10	5	2		8	27
	Competencias Específicas		5				1	6
	Competencias Generales	8	3	1			2	14
	Competencias Transversales	5	3					8
	Evaluación por competencias	5	3	3			1	12
	Evaluación por competencias	1	5					6
Total por grupo		25	50	44	36	23	55	233

Nota. Elaboración propia.

En cuanto a la **categoría de Normativa** (Tabla 19), obtenemos un número total de 621 citas, especialmente distribuidas en el acceso y admisión del alumnado al GEP, el plan de estudios, la UEx y la normativa estatal, si bien existe representación de todos los códigos asignados durante el análisis hermenéutico. En este sentido, por una parte, encontramos una gran cantidad de citas (86) relacionadas con el **acceso y admisión** al grado: “Se

aplicarán los requisitos de acceso y los criterios de admisión establecidos en la normativa vigente (actualmente, el Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado y la Normativa de admisión a estudios universitarios de grado de la UEx” (documento 1.03), “Para acceder al Grado en Educación Primaria no existen pruebas de acceso especiales; basta con cumplir con los requisitos de acceso generales” (documento 2.10) o “los criterios de admisión aplicados permiten que los estudiantes tengan el perfil de ingreso adecuado para iniciar estos estudios” (documento 2.06) y específicamente al programa bilingüe del grado, en cuanto al perfil de ingreso: “El profesorado necesita una unificación en los criterios de admisión del alumnado en relación al nivel de inglés porque hay un claro desajuste” (documento 2.09), y en cuanto al número de admitidos: “Para que se imparta el programa bilingüe se exige un mínimo de 40 estudiantes, siendo 70 el número máximo de matriculados en dicha modalidad” (documento 1.04); en menor medida también se mencionan los **estudios pre-universitarios**: “títulos, diplomas o estudios equivalentes al título de Bachiller del Sistema Educativo Español” (documento 1.03) y los **estudios universitarios oficiales**: “ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro de educación primaria” (documento 1.07).

Todo ello indica que, aunque estos aspectos no son el eje que sostiene los programas bilingües, sí tienen importancia para el Grado de Educación Primaria (bilingüe o no bilingüe), ya que habla de la inserción de los estudiantes al sistema universitario extremeño.

Por otra parte, se menciona en varias ocasiones la **acreditación o habilitación lingüística**, como parte del esqueleto normativo para el profesorado que forman parte de la educación bilingüe no universitaria en Extremadura: “El DECRETO 39/2014, de 18 de marzo, por el que se establecen los requisitos específicos de acreditación de la competencia lingüística en lengua extranjera para impartir áreas, materias o módulos en los programas bilingües, y se regula el procedimiento para obtener la correspondiente habilitación lingüística en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Extremadura” (documento 5.01).

Siguiendo con el plano legislativo, también hay referencias sobre la **normativa autonómica**: “Esta normativa tiene por objeto regular los procedimientos de

reconocimiento y transferencia de créditos aplicables a los estudiantes de los títulos de Grado y de Máster de la Universidad de Extremadura en sus centros propios y adscritos” (documento 1.03) o “La Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura, apuesta por el fomento del plurilingüismo, impulsando un modelo educativo que tiene como una de sus prioridades potenciar la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en los centros educativos de esta Comunidad Autónoma y que procura, a través de los diferentes currículos, la adquisición de competencia comunicativa en, al menos, dos lenguas extranjeras” (documento 5.06); la **normativa estatal**: “Al tratarse de un título que habilita para profesión regulada, el perfil de egreso del alumnado del Grado de Educación Primaria fue definido desde el principio para cumplir los requisitos que establecía el Ministerio de Educación y ciencia respecto a los objetivos del título y planificación de las enseñanzas” (documento 2.05) y la **normativa europea**: “Uno de los aspectos más novedosos y claves que introduce la adaptación al EEES es la obligación de garantizar la calidad de los procesos de aprendizaje y, para ello, es necesario evaluar periódicamente la actividad docente del profesorado” (documento 2.04), “Estos planes de formación se marcan como objetivo el fomento de la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje siguiendo las metodologías propuestas desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y apuestan por la renovación del modelo educativo mediante la implantación de experiencias innovadoras en las prácticas docentes” (documento 2.10) o “Teniendo en cuenta la adhesión al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas [...], es necesario formar a los profesionales en la Educación Primaria desde la base para que sean capaces de impartir cualquier materia en inglés” (documentos 3.01, 3.02 y 3.06).

Al hilo de los diferentes niveles normativos, es conveniente tener en cuenta las **NEE y discapacidades**: “Estudiantes que tengan reconocido un grado de discapacidad igual o superior al 33 por 100, así como para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a circunstancias personales de discapacidad, que durante su escolarización anterior hayan precisado de recursos y apoyos para su plena normalización educativa” (documento 1.03), “La Facultad de Formación del Profesorado tiene buenas condiciones de accesibilidad y está exenta de barreras arquitectónicas, con infraestructuras que facilita el acceso a personas con movilidad y autonomía reducida, tales como ascensores con ancho especial, rampa de acceso a la entrada principal y cuatro plazas de aparcamiento adaptadas” (documentos 2.04, 2.05 y 2.07), “la UEx cuenta con

la Unidad de Atención al Estudiante [cuyo] objetivo principal es garantizar la plena inclusión de los estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas especiales en la universidad, garantizando la igualdad de oportunidades y procurando en la medida de lo posible la adaptación de los procesos de enseñanza a sus características y necesidades” (documentos 2.05, 2.06, 2.08 y 2.10) o “Diversidad funcional en los centros y secciones bilingües (atención al alumnado con diversidad funcional, adaptaciones curriculares, etc.)” (documentos 5.03, 5.05, 5.07 y 5.09).

Y, dentro de este marco, no podían faltar las menciones a la **UEx**, código que aparece fundamentalmente vinculado a la colaboración entre centros o instituciones o al diseño del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria: “Estimamos necesario el estudio de viabilidad depara la implantación de este proyecto piloto de innovación docente, cuya meta es complementar la apuesta de la UEx y de las instituciones públicas extremeñas por el bilingüismo” (documento 3.01); la **FFP**; “El SGIC implantado en la Facultad de Formación del Profesorado de acuerdo con las especificaciones del programa AUDIT de la ANECA ha venido recogiendo toda la información referente a la titulación y remitiéndola para participar en los diferentes programas que garantizaran un correcto desarrollo e implantación de la misma” (documento 2.04) y el **GEP**: “Graduado o Graduada en Educación Primaria por la Universidad de Extremadura” (miscelánea de documentos).

Tabla 19. *Tabla de frecuencias categoría 2: Normativa.*

CATEGORÍA	CÓDIGOS	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Total por código
Normativa	Acceso y admisión	23	49	4	2	3	5	86
	Acreditación/Habilitación lingüística					25		25
	Estudios pre-universitarios/EBAU	8						8
	Estudios universitarios oficiales	29	6		1			36
	FFP		23	21		5	7	56
	GEP	13	30	1			1	45
	NEE y discapacidades	2	9			4		15
	Normativa autonómica Extremadura	10	6	14	1	20	2	53
	Normativa estatal España	33	31	6	1	4	4	79
	Normativa europea	5	7	5		6	6	29
	Plan de estudios UEx	22	41	14	15		4	96
		26	32	21	5	4	5	93
	Total por grupo		171	234	86	25	71	34

Nota. Elaboración propia.

La categoría de *Calidad* (Tabla 20) abarca un total de 15 códigos, mencionados un total de 660 veces, y eso ya es indicador de todo lo que trabajar en los procesos de calidad abarca. En primer lugar, el código al que hemos asignado el mismo nombre que a la categoría, **calidad**, hace referencia a las ocasiones en que se menciona la calidad del GEP de forma genérica, como en “Sistema de garantía de calidad. Incluye un sistema de garantía de la calidad para la recogida y análisis de información sobre el desarrollo del plan de estudios” (documentos 1.01 y 1.02) o “Desde el inicio de la implantación de la sección [bilingüe] desde el equipo de gobierno de la Facultad se ha velado por la garantía del programa en su implantación y evaluación continua de su desarrollo” (documento 2.05).

Según nuestro análisis interpretativo de los documentos, otros indicadores de calidad vienen determinados por las **calificaciones**, tanto de acceso: “Nota de acceso: nota media de los estudios cursados” (documento 1.03), como de salida: “hemos logrado unas elevadas tasas de éxito” (documento 2.02); por la **captación del alumnado** de nuevo ingreso, ya que eso repercutirá en el interés que suscital programa bilingüe del GEP y las perspectivas de futuro que el potencial alumnado ve en ella “Objetivo: ¿Erasmus o nacionales?” (documento 4.03), o “Después de tres años de trabajo, los estudios del Grado en Educación Primaria verificados por ANECA entrarán en vigor en septiembre de 2015, como ya se ha dicho, siguiendo las pautas marcadas por la Consejería, se llevarán a cabo

acciones de información y captación de alumnado, al mismo tiempo que se establecerá un sistema de acceso de estudiantes que deseen matricularse en la sección bilingüe” (documento 6.01); y por los **sistemas de evaluación**: “las metodologías docentes y los sistemas de evaluación empleados para cada una de las asignaturas contribuyen a la consecución y valoración de los resultados de aprendizaje previstos” (documento 2.07), “Las asignaturas en inglés deben evaluar su contenido y, aunque deben velar por la mejora del nivel de inglés de los alumnos, no debe evaluar el nivel de inglés de los mismos, ya que no se trata de una asignatura de aprendizaje del inglés” (documento 4.03) o “Professors’ duties include guiding and supervising their corresponding group of candidates, contacting the traineeship tutor at the selected school and developing the latter’s teaching and assessment procedures” (documento 6.03).

Acerca de la evaluación, también distinguimos la presencia del código **evaluación docente** en tres de los seis grupos documentales, donde se alude a “Evaluar la práctica educativa de los docentes que imparten asignaturas en el Grado de Educación Primaria, modalidad bilingüe” (documento 3.12), así como a “Observar, analizar y evaluar las metodologías de enseñanza de los docentes para detectar necesidades formativas” (documento 3.12) o a “Evaluar el desempeño profesional de docencia bilingüe mediante la observación entre iguales (documento 3.15).

Por supuesto, uno de los grupos documentales que más relevancia tienen en esta categoría es el de **Comisiones de calidad**, ya que su cometido es precisamente velar por la calidad del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria y ello se plasma en diversas citas textuales: “La comisión de calidad del Grado de Primaria supervisa que todas las fichas docentes del grado se ajusten a los requisitos establecidos por la Memoria de Verificación” (documento 2.04), “La Comisión de Calidad del Título supervisa que la organización de las actividades formativas empleadas en las diferentes asignaturas faciliten la adquisición de los resultados de aprendizaje previstos por parte de los docentes, así sucede a partir de los programas y actividades programados por los departamentos en cada guía docente o programa de la asignatura” (documento 2.05) o “Las características particulares del programa bilingüe implica que la Comisión de Calidad del Título de Grado en Educación Primaria necesite de un grupo de apoyo para que la implantación, seguimiento y evaluación de las enseñanzas del programa bilingüe se realice en términos de calidad establecidos según el Manual de Garantía Interna de Calidad de la Facultad de Formación del Profesorado (2015), que vele por el

cumplimiento del Documento Verificado y que promueva y establezca las directrices generales que constituyen la Política de Calidad del Centro en la modalidad bilingüe” (documento 3.06).

Los mecanismos de preservación de la calidad en el programa bilingüe deben mantener actualizados unos **objetivos y propuestas de mejora**, código con mucha representación en esta categoría (148 citas de 660), entre otros:

- “Mejorar las titulaciones, tanto en su contenido como en su organización docente, apoyando la adaptación del alumnado a la nueva estructura y metodología de los estudios universitarios en el EEES” (documento 1.03).
- “Fomentar el intercambio de experiencias entre los profesores de las secciones bilingües de los colegios y el profesorado de la Facultad. Establecer una función de asesoría académica” (documento 2.05).
- “Fomentar la competencia idiomática máxima en el profesorado universitario que va a impartir docencia en la modalidad bilingüe en aras de mejorar la calidad del proceso educativo” (documento 2.05).
- “Establecer un perfil de contratación de profesores universitarios con formación de inglés para impartir en los títulos del bilingüe” (documento 2.06).
- “Mejorar la situación actual del programa bilingüe para que tenga una relevancia real” (documento 2.09).
- “Mejorar la situación actual de plazas para las prácticas (que el ratio de plazas en la ciudad que se estudia sea igual al número de estudiantes matriculados como mínimo)” (documento 2.09).
- “Se debe fortalecer esta coordinación en todos los niveles organizativos (áreas, departamentos y centro) que garanticen la perfecta coordinación entre un mismo grupo y título” (documento 2.11).

A la mayoría de estos objetivos se les da respuesta desde los documentos del grupo 3 (Proyectos de Innovación Docente), tal como muestran los documentos 3.13, 3.14, 3.15 o 3.16.

En cualquier caso, los objetivos que se plantean no siempre se pueden resolver de manera relativamente inmediata, sino que se plantean a largo plazo y por este motivo no hay que

perder de vista aquello que queda **pendiente o en seguimiento**: “Realizar una propuesta para la contemplación por parte de la Ley General de Acceso a la Universidad de Extremadura de la fijación del requisito de un nivel mínimo de inglés acreditado (EOI/ILM) para el acceso al Grado de Educación Primaria bilingüe: No se ha abordado” (documento 2.06), “No aplicable hasta la redacción de un Verifica específico de la sección bilingüe” (documento 2.08) o “Seguir apostando por una mayor coordinación con los colegios con sección bilingüe” (documento 2.09).

En esta categoría también se alude a la **orientación académica y laboral**: “Estas Jornadas de Puertas Abiertas, dirigidas a los estudiantes de Bachillerato y Ciclos Formativos y a sus familias, se organizan a lo largo del año por el Servicio de Información y Atención Administrativa (SIAA, Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo) con la colaboración de todos los centros de la UEx” (documento 2.06), “Todos los estudiantes reciben a principio de curso una agenda del estudiante en la que se recoge información sobre el calendario escolar, servicios disponibles, normativa de permanencia, etc.” (documentos 2.06 y 2.07), “Contamos con la presencia en los campus de Cáceres y Badajoz de sendas oficinas de Orientación Laboral gestionadas por personal del Servicio Extremeño Público de Empleo que, aparte de orientar a los estudiantes y facilitarles su transición al mercado de trabajo, suministra una información muy valiosa sobre el empleo de nuestros estudiantes a través de los datos recogidos en sus bases” (documentos 2.04 y 2.06), o “Dicha orientación es llevada a cabo en primera instancia por el Plan de Acción Tutorial (PAT) y a través de diferentes oficinas y servicios, creados, fundamentalmente, para apoyar y orientar al estudiante” (documento 2.10).

También es preciso tener en cuenta los resultados, tanto si son **resultados buenos**: “Las tasas de éxito y de rendimiento mantienen la tendencia del último curso académico y se sitúa en unos intervalos razonables que interpretamos como un indicador del adecuado ajuste entre el perfil del alumnado que accede y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en el grado” (documento 2.10), “es reseñable la gran labor que se realiza en los servicios de movilidad” (documento 2.09) o “The results obtained from the overall experience point to the benefits of incorporating in-service teachers in the training of future bilingual teachers through the establishment of a sustainable connection in higher education” (documento 6.02); **resultados mejorables**: “La tasa de abandono (16,42%) es superior a la estipulada en la memoria de Verificación del título (14%), pero inferior a la tasa de abandono de los últimos cinco años. Interpretamos este resultado

como un indicador de un posible desajuste entre las expectativas de los estudiantes al iniciar sus estudios y la oferta formativa que se ofrece en el grado” (documento 2.10), o “al responder a la pregunta: ¿cuándo se forman los docentes?, encontramos que la formación se produce a posteriori, una vez los maestros han empezado a formar parte del sistema educativo” (documento 6.01); o elementos que quedan bajo **revisión y supervisión**: “Analizar los resultados de la evaluación y seguimiento del título” (documento 3.06) o “Con objeto de garantizar la ejecución de este convenio y el cumplimiento de sus fines, se establecerá una Comisión de Seguimiento presidida por el Secretario General de Educación o persona en quien delegue” (documento 5.02). No obstante, los documentos muestran una mayor alusión a los resultados buenos, con un total de 53 citas, que a los resultados mejorables, con un total de 7 citas.

Del mismo modo, las referencias a la satisfacción del alumnado casi doblan en número (49 citas) a las referencias a la satisfacción del profesorado (26 citas). **Satisfacción del alumnado**: “[...] Los estudiantes se muestran satisfechos con la titulación” (documento 2.03), “En cuanto al grado de satisfacción de los estudiantes con la actuación docente del profesorado que imparte en Primaria hay que señalar que para el curso 2017-2018 es de 7,19 sobre 10 en Grado de Educación Primaria, y de 6,84 en Sección Bilingüe, observándose un ligero descenso respecto al curso anterior” (documento 2.07), “Es relevante también el estudio que se llevó a cabo de los perfiles de ingreso del alumnado, sus motivaciones, expectativas y satisfacción, todo lo cual redundará en una mejora de los resultados del alumnado en los sucesivos años de implantación del título y en la calidad del título” (documento 2.05), o “El alumnado expresa su interés en que haya un reconocimiento del programa” (documento 2.18); y **satisfacción del profesorado**: “Estoy muy satisfecha con las aportaciones de los maestros asesores. Ha sido el primer año y creo que hemos aprendido mucho de la experiencia” (documento 4.01), “Cumplimiento de las nuevas normas de convivencia” (documento 2.09), o “Además, se reconoce una pequeña descarga horaria” (documento 4.03).

Todos estos aspectos que han sido codificados se ven influenciados por la **vocación y motivación** de los agentes implicados: “En cuanto a la tasa de rendimiento y de éxito de nuestra titulación, valoramos contar con un alumno vocacional” (documento 2.03), o “[...] This result confirmed their desire to acquire knowledge, as well as to improve, as main motivational factors despite the fact that obtaining credits can mean better positions or help them to work in a preferred school [...]” (documento 6.02).

Tabla 20. *Tabla de frecuencias categoría 3: Calidad.*

CATEGORÍA	CÓDIGOS	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Total por código	
Calidad	Calidad	11	25	23	3	12	11	85	
	Calificaciones	16	6					22	
	Captación de alumnado		2		9	1	1	13	
	Comisiones de Calidad		45	7			1	53	
	Evaluación [Sistema/s de]	1	23	2	6	3	6	41	
	Evaluación docente			24	3		3	30	
	Objetivos y propuestas de mejora	21	62	30	9	9	17	148	
	Orientación académica y laboral	1	44	5	1		6	57	
	Pendiente o en seguimiento		23	2	2		1	28	
	Resultados buenos		25	9	6		13	53	
	Resultados mejorables		5		1		1	7	
	Revisión y supervisión	1	14	14	5	1	4	39	
	Satisfacción del alumnado		29	4	15		1	49	
	Satisfacción del profesorado			11		14		1	26
	Vocación, motivación		2			2		5	9
Total por grupo		51	316	120	76	26	71	660	

Nota. Elaboración propia.

En lo que respecta a la categoría de *Articulación* (Tabla 21), se observa una gran presencia de tres códigos: Coordinación y colaboración, con 212 citas textuales, Grado de Educación Primaria, modalidad bilingüe, con 121 citas y Profesorado, con 106 citas. El resto de códigos están por debajo de las 51 citas, pero casi todas ellas están repartidas por los grupos documentales.

Atendiendo al código más numeroso de esta categoría, **Coordinación y colaboración**, destacamos los siguientes ejemplos:

- Partimos de la idea de que el propio informe de verificación de la ANECA se realiza de manera coordinada: “La evaluación del plan de estudios se ha realizado por la Comisión Grado Ciencias Sociales y Jurídicas formada por expertos nacionales e internacionales del ámbito académico, profesionales del título correspondiente y estudiantes. En dicha evaluación también han participado expertos externos a la Comisión que han aportado informes adicionales a la misma” (documento 1.01). Esta coordinación aparece de manera reiterada a lo

largo de los informes y memorias del grupo documental 1: documentos 1.04, 1.06, 1.07 o 1.03 (“coordinación del profesorado”).

- Los informes anuales redactados por las comisiones de calidad alegan trabajar de manera cooperativa el plan del Grado de Educación Primaria entre la Facultad de Educación y Psicología del Campus de Badajoz (no bilingüe) y la Facultad de Formación del Profesorado del Campus de Cáceres (bilingüe y no bilingüe) y, entre otras cosas, exponen que “hay que destacar la coordinación entre ambas facultades” (documento 2.04) y que “organizan reuniones de coordinación horizontal con objeto de garantizar una correcta organización del plan de estudios” (documento 2.04). Asimismo, “se obtuvo asesoramiento por parte de editoriales que trabajan en el campo del bilingüismo, o se creó una comunidad de aprendizaje virtual en Moodle para promover los foros y el diálogo entre los participantes y se ha creado un clima de aprendizaje en comunidad” (documento 2.05).
- Colaboración del equipo directivo del centro conjuntamente con los centros educativos extremeños: “El Vicedecanato de Prácticas, en los últimos años, ha promovido y organizado algunas acciones concretas para coordinar la labor de la Universidad y los centros de prácticas” (documento 2.05), o “Se ha apostado por una mayor coordinación con los colegios con sección bilingüe” (documentos 2.06, 2.07 y 2.09). Esta colaboración entre la Facultad de Formación del Profesorado y los centros educativos es reiterada y permanente a lo largo de esta categoría de *Articulación*, por lo que revela el carácter esencial de este factor.
- Colaboración entre centros: “Otro de los pilares fue colaborar con proyectos existentes y futuros en varios centros de la UEx (Politécnica, Filosofía y Letras) donde esta Facultad ayudó a poner en marcha proyectos de colaboración entre expertos CLIL y PDI” (documentos 2.06, 2.07 y 3.04, entre otros), entre departamentos: “es ineludible crear estrategias y recursos para que las universidades velen por la calidad y la sostenibilidad de estas enseñanzas a nivel lingüístico, metodológico e interdepartamental” (documento 3.06) e incluso entre universidades: “Se va a colaborar en proyectos existentes y futuros en varios centros de la UEx y en varias universidades, como la UCA” (documento 3.10).
- Ausencia o insuficiencia de coordinación: “Los alumnos piden que haya más coordinación entre los profesores que comparten una misma asignatura. [...] Sí existen los mecanismos de coordinación pero hay que ejecutarlos y hacer que funcionen. Esta coordinación implica a todo el profesorado pero muy en particular

a aquellos profesores que comparten asignaturas. También se requiere coordinación con los profesores sustitutos” (documento 2.19).

- Colaboración entre docentes gracias a los Proyectos de Innovación Docente: “Los proyectos de innovación docente ofrecen una posibilidad de trabajo fundamental, pues son el terreno idóneo para que los profesores busquemos las propuestas formativas que más se ajustan a las necesidades que presentamos. Este grupo continuará trabajando con visión de futuro por la modalidad bilingüe, por su desarrollo, su internacionalización, y por la incorporación gradual de nuevos profesores al título desde una perspectiva de trabajo en equipo” (documento 3.07). Y también colaboración entre organismos públicos extremeños: “en nombre de este proyecto se lanzó una convocatoria a través de la lista de colegios de la Junta de Extremadura donde se pedía a los maestros bilingües colaboración en las clases universitarias” (documento 3.09), o “la Consejería de Educación y Empleo ha diseñado un plan formativo coordinado con la Universidad de Extremadura (Facultad de Formación del Profesorado) dirigido al profesorado de Primaria de Centros Educativos de Extremadura sostenido con fondos públicos, así como al alumnado de esta Universidad, para promover la formación en metodología AICLE/CLIL como estrategia para la enseñanza de áreas no lingüísticas (documento 5.09).
- Formación permanente del profesorado universitario: “interaprendizaje colaborativo [...]. Este tipo de evaluación por pares fomenta [...] la participación y la creación de espacios comunes donde se propicie el debate, la opinión, el espíritu crítico y el debate” (documento 3.15).
- Unión para optimizar las metodologías empleadas: “sobre todo en los modelos ICLHE, la cooperación y la colaboración interdepartamental resulta de una ayuda imprescindible, puesto que enseñar a través de una lengua adicional supone más que simplemente cambiar de lengua de instrucción [...]” (documento 6.01).

El concepto de coordinación y colaboración puede resumirse en la siguiente cita: “En la Universidad de Extremadura se ha pensado que la salida solo puede presentarse aunando a todos los implicados en el sistema creando de este modo una conexión ineludible desde la etapa infantil a la enseñanza terciaria que, en demasiadas ocasiones, se ve interrumpida por la ausencia de comunicación entre los agentes del sistema” (documento 6.01).

En esta categoría también aparecen asignados códigos que se antojan esenciales para esta investigación, como:

- **GEP bil. Diseño:** “estimamos necesario el estudio de viabilidad para la implantación de este proyecto piloto de innovación docente, cuya meta es complementar la apuesta de la UEx y de las instituciones públicas extremeñas por el bilingüismo” (documento 3.01), “Un grado bilingüe de estas características requiere un plan de acción no solo lingüístico, sino además metodológico que cubra todos los sectores implicados con especial incidencia en el PDI y el alumnado” (documento 304), “conviene prestar atención a la identificación y definición de sus objetivos, no solamente la revisión del porqué de este tipo de iniciativas, sino también a la reflexión de para qué ponerlas en práctica, se revela como indispensable paso previo a su implementación” (documento 6.01), o “*main components: Background, goals, curricula, and requirements for graduation*” (documento 6.03).
- **GEP bil. Implantación:** “para la internacionalización de las enseñanzas y movilidad en la UEx, estimamos necesario la implantación de este proyecto piloto de innovación docente, cuya meta es complementar la apuesta de las instituciones públicas extremeñas por el bilingüismo” (documento 3.02), “desde la Facultad de Formación del Profesorado se ha promovido, y ha sido verificado por la ANECA, la implantación de una sección o modalidad bilingüe en el título de Grado de Educación Primaria, que comenzará en el curso 2015-16” (documento 3.06), “El resultado que se espera en cuatro años es devolver a la sociedad egresados que se integren de una mejor manera en la realidad educativa que reclama excelentes profesionales en el ámbito de la educación bilingüe” (documento 3.08), o “con la máxima de que es importante una buena planificación estratégica para la correcta viabilidad de un proyecto, se ha trabajado durante tres años en cuatro fases diferenciadas: a) preparación para la implementación de una sección bilingüe, b) implementación, c) sostenibilidad y d) transferibilidad.
- **GEP bil. Desarrollo:** “En el segundo de los cursos de innovación se apostó por el otro pilar esencial para el correcto sostenimiento, asentamiento y crecimiento de la sección o modalidad, es decir, la formación, asesoramiento y orientación al profesorado” (documento 2.05), “Es de destacar que se han añadido varias

asignaturas más en inglés con el fin de ofrecer todos los itinerarios del Grado en Primaria en modalidad bilingüe (Ed. Física, Generalista Ed. Musical)” (documento 2.06), “Establecer un perfil de contratación de profesores universitarios con formación en inglés para impartir en los títulos del bilingüe” (documentos 2.06 y 2.08), “seguir apostando por una mayor coordinación de los colegios con sección bilingüe” (documentos 2.06 y 2.07), “existe un debate en la Facultad en cuanto a la revisión a la baja del número máximo de estudiantes de nuevo ingreso y fue discutido en el seno de esta comisión (Acta de 21/01/2020) (documento 2.11), “Otra situación que se pretende mejorar en este proyecto es promover un acercamiento entre el sistema educativo universitario y el sistema no universitario” (documento 3.08), o “El Grado de Educación Primaria en modalidad bilingüe plantea continuamente retos educativos que están siendo abordados mediante la implementación de proyectos de innovación cuya amplia trayectoria está brindando resultados muy útiles” (documento 3.12).

Además, hemos tenido en cuenta las referencias al programa de manera genérica en el código **GEP Modalidad bilingüe**: “De forma específica, el grado de Educación Primaria cuenta con un número de 76 profesores (60 en Primaria normal + 16 en Primaria Bilingüe), de los cuales 54 son doctores (38+16), que acumulan entre todos 16 sexenios” (documento 2.06), “La sección bilingüe está acreditada por ANECA, lo que supone una importante ventaja para egresados” (documento 2.12), o “Mejorar la situación actual del programa bilingüe para que tenga una relevancia real” (documento 2.09) y sus **Especialidades**: “En cuarto curso el alumno podrá optar por cualquiera de las menciones que se ofertan: Educación Musical, Educación Física, Lengua Extranjera (Francés o Inglés)” (documento 3.02), o “during the eighth semester of the degree, revolves around specific practices related to specialized tracks in English, Music or Physical Education and the reinforcement of some of the general aspects addressed in Practicum I” (documento 603).

A este respecto, al programa bilingüe del GEP le incumben agentes como el **Profesorado**: “Se ha creado un grupo de trabajo para la dirección de TFG en lengua inglesa” (documento 2.07), “El profesorado ha de tener como mínimo el nivel de inglés B2” (documento 2.12), o “Esfuerzo del profesorado. Cuenta con un 150% de los créditos docentes. Es decir, un grupo de 30 horas les cuenta como si fuesen 45” (documento 4.03);

el **PID**: “Este último punto supondrá una lanzadera para exponer los resultados de este proyecto novedoso que pretende el posicionamiento de la UEx a nivel internacional y transferirlo a otras instituciones a nivel nacional o internacional” (documento 3.06), “Este proyecto cuenta con nueve objetivos que cuentan con una serie de acciones donde se ha desarrollado una estrecha coordinación entre los diferentes agentes implicados” (documento 3.07), o “los proyectos de innovación ofrecen una posibilidad de trabajo fundamental, pues son el terreno idóneo para que los profesores busquemos las propuestas formativas que más se ajustan a las necesidades que presentamos” (documento 3.07); el **PAS**: “Proporcionar formación continua adecuada a PDI y PAS y facilitar los conocimientos necesarios para que desarrollen su actividad enfocada a la satisfacción de las necesidades y expectativas de los usuarios” (documento 3.06); y, por supuesto, **Estudiantes/Alumnado**: “La ratio de alumnos es muy superior a la que puede soportar el profesorado” (documento 2.09), “En relación con las tasas de éxito y rendimiento, se observa que estas se mantienen prácticamente constantes a lo largo de los años analizados, y siempre por encima del 95%. En este sentido, si comparamos con el grado impartido en castellano, las tasas de éxito y rendimiento son ligeramente superiores [...]” (documento 2.11), “Los alumnos tienen nivel de inglés adecuado para seguir las clases. Sin embargo, han carecido y todavía carecen de oportunidades de poner en práctica sus conocimientos. Por lo tanto, existe un desfase entre su nivel de inglés y sus competencias lingüísticas” (documento 4.01), “El grupo de inglés forma parte de un grupo ARA (Alto Rendimiento Académico)” (documento 4.03), o “students do not generally exhibit a minimum entry level in the foreign language that enables them to make the best of university lessons” (documento 6.02).

Al programa bilingüe del Grado de Educación Primaria se le atribuyen diversos adjetivos a lo largo de los documentos, que se han codificado en función de sus características: **Actual**: “Establecer conexiones teórico-prácticas entre la universidad y la escuela, favoreciendo un aprendizaje basado en la práctica del aula” (documentos 5.05 y 5.07); **Innovador**: “Asimismo, las regulaciones de carácter supranacional, como por ejemplo las promovidas por la política lingüística y educativa de la Unión Europea apoyan de forma explícita la puesta en marcha de iniciativas de carácter innovador en la educación superior, entre las que se aparece de manera manifiesta la enseñanza de materias académicas utilizando una lengua adicional” (documento 6.01), o “innovating through collaboration” (documento 6.02); **Interdisciplinar**: “El ámbito de desarrollo de este

proyecto incluye las áreas de Sociología, Psicología, Didáctica de las Ciencias Experimentales, Didáctica de Lengua y Literatura, Filología Inglesa, Didáctica de la Educación Musical, Plástica y Corporal, y Teoría e Historia de la Educación” (documento 3.16); **Necesario**: “la creación progresiva de secciones bilingües en los centros educativos de Extremadura está demandando una urgente capacitación del profesorado, tanto en competencia idiomática, como metodológica” (documento 6.01); y **Pertinente**: “Aporta diferentes evidencias que ponen de manifiesto su interés y relevancia académica y científica” (documento 1.02).

Tabla 21. *Tabla de frecuencias categoría 4: Articulación.*

CATEGORÍA	CÓDIGOS	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Total por código
Articulación	Característica: Actual			2	1	3		6
	Característica: Innovador	1	1	6		1	7	16
	Característica: Interdisciplinar			3	1		1	5
	Característica: Necesario			2	1		7	10
	Característica: Pertinente	1		3			1	5
	Coord. y colab.	9	74	61	7	12	49	212
	Especialidades	6	1	1	1	4	1	14
	Estudiantes/Alumnado	5	19	8	8		8	48
	GEP bil. Desarrollo		36	14	1			51
	GEP bil. Diseño	1		31			10	42
	GEP bil. Implantación	1	16	20			11	48
	GEP Modalidad bilingüe	16	52	36	2	5	10	121
	PAS		12	2			1	15
	PID		7	21	1		2	31
	Profesorado	3	46	27	10	1	19	106
Total por grupo		43	264	237	33	26	127	730

Nota. Elaboración propia.

La categoría de *Realidad educativa y profesional* (Tabla 22) aporta información sobre el contexto en que se basa esta investigación y cómo se refleja en la documentación analizada. En esta categoría, muchos de los códigos han recibido una cantidad de citas bastante semejantes, rondando los 30, mientras que otros tienen mucha presencia (como la formación docente permanente, los centros educativos o las prácticas regladas) y otros menos presencia (como la continuidad, transcendencia, el mercado laboral/profesional y redes, contactos).

El código que más abunda es el de **formación docente permanente**: “la Universidad de Extremadura cuenta con el Servicio de Orientación y Formación Docente (SOFD) [...]. Estos planes de formación se marcan como objetivo el fomento de la mejora del proceso

de enseñanza-aprendizaje siguiendo las metodologías propuestas desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y apuestan por la renovación del modelo educativo mediante la implantación de experiencias innovadoras en las prácticas docentes” (documentos 2.04 y 2.05), “Formación permanente: la UEx es una universidad implicada en el aprendizaje a lo largo de la vida, ofreciendo programas de formación continua o permanente que permiten la actualización, especialización, reciclaje y ampliación de la formación adquirida, respondiendo así a las demandas de las empresas, corporaciones locales, autonómicas, fundaciones o cualquier otra institución o entidad pública o privada” (documentos 2.05 y 2.06), “Talleres y charlas en otras facultades de la UEx” (documentos 3.09 y 3.09), “Junto con estos talleres se va a poner en marcha un programa de asesoramiento continuo coordinado para que alumnado y profesorado puedan practicar la dimensión oral a través de la Mesa Internacional y la dimensión escrita a través del *Writing Center*” (documento 3.10), “Observar, analizar y evaluar las metodologías de enseñanza de los docentes del grado bilingüe para detectar posibles puntos de flaqueza y proponer la implementación de mejoras a través de *workshops*” (documento 3.12), “Progresar en la práctica profesional de docencia bilingüe mediante la observación activa” (documento 3.16), “La formación inicial y permanente del profesorado constituye un objetivo prioritario en el modelo educativo extremeño que, junto con las experiencias desarrolladas en el aula por los docentes desde la innovación, la investigación y la experimentación ayudan a la transformación de la educación en Extremadura” (documento 5.09), o “en los casos en los que se pretenda poner en marcha un programa de capacitación a corto, medio o largo plazo, diseñar un programa de formación que abarque esta doble formación, lingüística y metodológica” (documento 6.04).

En cuanto a la formación continua, destaca la formación para la obtención de la acreditación lingüística y metodológica, el programa Docentes que asesoran, cuyo código asignado para este estudio lleva su nombre original: **maestros asesores** (Delicado y Pavón, 2015). Este código aparece en los grupos del 2 al 6 y algunas citas textuales son las siguientes: “como elemento innovador, la implantación de este modelo formativo cuenta con la cooperación de profesores de centros bilingües de la región que colaboran en las clases del profesorado universitario con el fin de enriquecer al alumnado con su bagaje AICLE en la escuela y aula real” (documento 6.01), o “Este proyecto pretende contar con el bagaje y la experiencia de profesores y asesores que han participado y

participan en secciones bilingües o están relacionados con las políticas que las sustentan, para sentar una base sólida para un proyecto donde se busca la implicación de todos los sectores educativos” (documento 3.03),

Pero, aparte de la formación docente, en los grupos documentales 2, 3 y 6 también se habla de la **formación académica**, en relación con la formación inicial, donde encontramos una pista clave para el estudio: “al responder a la pregunta ¿cómo se forman los docentes?, encontramos que la formación se produce a posteriori, una vez los maestros han empezado a formar parte del sistema educativo” (documento 6.01), “la escasez de profesorado bilingüe es una realidad en comunidades que han potenciado políticas lingüísticas sin haber previsto quizá la formación del profesorado a largo plazo” (documento 6.01), o “teniendo en cuenta que desde el año 2013 todo colegio de nueva creación en Extremadura ha de ser bilingüe, y dado que no existe suficiente profesorado formado para los mismos, es esencial que la Universidad de Extremadura lance este proyecto para ofrecer una formación al alumnado de la Facultad de Formación del Profesorado a nivel global” (documento 6.01). Asimismo, también merece atención la **oferta formativa (extracurricular)**, puesto que aparece en todos los grupos documentales: “El Programa de Acción Tutorial (PAT) de la Facultad de Formación del Profesorado es un programa de apoyo y orientación durante la formación de los estudiantes del centro. La tutoría, en este programa, es concebida como una herramienta metodológica para desarrollar procesos de aprendizaje [...]” (documento 2.04), o “Asimismo, se contempla ofrecer una serie de iniciativas extracurriculares relacionadas para enriquecer el proyecto y con el fin de que el aprendizaje se produzca desde un punto de vista holístico trabajando diferentes competencias transversales tanto del alumnado como del profesorado y, por tanto, los resultados sean enriquecedores y continuados” (documento 3.04).

En cuanto a la realidad en que el contexto de este estudio está embebida, es pertinente resaltar el entendimiento entre la universidad y los **centros educativos**: “Se ha apostado por una mayor coordinación con los colegios con sección bilingüe” (documento 2.06), “Reunión de trabajo con profesorado de colegios bilingües de Cáceres” (documento 302), “en nombre de este proyecto se lanzó una convocatoria a través de la lista de colegios de la Junta de Extremadura donde se pedía a los maestros bilingües colaboración en las clases universitarias” (documento 3.09), o “El artículo 2.1 de la citada Orden establece que las actividades de formación permanente irán dirigidas al profesorado y personal

especializado con destino en centros públicos y privados concertados de esta Comunidad en los que se impartan enseñanzas de régimen general y de régimen especial, en servicios educativos como Equipos de Orientación Educativa, Equipos de Educación para Adultos, Centros de Profesores y Recursos, Unidad de Programas Educativos, Inspección de Educación, así como personal docente de la Consejería de Educación” (documento 5.02); y las **experiencias, realidad educativa**: “Para acercar ambas realidades, proponemos seguir en 2017-18 con una colaboración que ha resultado pionera y novedosa en las clases de la UEx de los profesores asesores, o miembros de secciones bilingües de Primaria que han venido a enriquecer con su experiencia este programa bilingüe universitaria. Dicha colaboración está avalada por la Secretaría General de la Junta de Extremadura” (documento 3.10), “Mesa redonda: Experiencias otras titulaciones bilingües de la UEx” (documento 4.05), o “the capacity to reflect on personal practices and to be able to carry out action-research” (documento 6.02).

En cualquier caso, el contacto con los centros educativos está muy ligado a las **prácticas regladas**, esto es, las asignaturas de Practicum I y Practicum II del GEP: “se aprobó un procedimiento de calidad en Junta de Facultad que hacía mención a la mencionada modalidad [bilingüe], así como el proceso con los delegados para la selección de centros de prácticas en el que hubo consenso para integrar la modalidad bilingüe en el Practicum” (documento 2.05), “hay dificultades para encontrar plazas en centros bilingües” (documento 2.18), “the Practicum is considered the backbone of the degree and a fundamental stepping Stone in candidates’ introduction to the professional world” (documento 6.03), o “Students are exposed to the daily operations of elementary schools while observing real classroom practices, witnessing guided and independent teaching practices under the supervisión of a teaching tutor engaging in subsequent reflective analysis of their observations” (documento 6.03).

En este sentido, el alumnado debe estar preparado para el **mercado laboral/profesional**: “la globalización de las áreas profesionales demanda una serie de competencias específicas de carácter holístico, creativo e innovador” (documento 6.01), o “The escalating number of bilingual schools in Spain has provoked an unsustainable demand of field professionals. As a result, higher education is implementing bilingual teacher training programs at the Bachelor level, which are aimed at preparing primary education teachers for bilingual contexts” (documento 6.02); así como para la **empleabilidad**: “la empleabilidad profesional constituye un factor que debe ser tenido en cuenta previamente

a la decisión sobre qué tipo de estudios han de ofertarse en modalidad bilingüe” (documento 6.01), o “el objetivo del Portal de Empleo de la UEx es contribuir al desarrollo de los perfiles profesionales de los estudiantes y titulados favoreciendo el encuentro con las demandas que generan las empresas, entidades e instituciones empleadoras” (documento 2.06).

Y, para acceder al mercado laboral, debe tener en cuenta los aspectos que conforman el resto de códigos de esta categoría: **movilidad e internacionalización**: “movilidad de estudiantes tanto dentro del territorio nacional como fuera de él” (documento 1.03), “the efforts above may just be considered ploys aimed at training citizens with appropriate linguistic competences to obtain better and faster employability within a context of continuous mobility” (documento 6.03), “In a context of constant mobility and open borders, within an area made up of 27 countries and around 500 million inhabitants, pro-bilingualism and multilingualism European language policies have sprung rapidly in the last decades” (documento 6.03); **dificultad**: “La ratio de alumnos tan elevada que a menudo determinados procesos didácticos se ven comprometidos” (documento 2.09), “hay dificultades para encontrar plazas en centros bilingües” (documento 2.18), “En cuanto a posibles inconvenientes a la hora de aplicar el proyecto piloto en el futuro, se han comentado dos situaciones concretas: 1. ¿Cómo se solventa la baja de un profesor que imparte una asignatura completa en inglés? 2. Si después de los cuatro años del proyecto piloto, el grado bilingüe no ve la luz, ¿cómo se distribuye el Plan de Organización Docente del profesorado participante?” (documento 4.03), “cabe destacar como uno de los retos más importantes [...] la necesidad de verificar este tipo de titulaciones de forma oficial” (documento 6.01); **adaptación**: “En el curso 19/20, tras producirse la alteración docente como consecuencia de la COVID, se publicaron además todas las instrucciones relativas a la adaptación a la no presencialidad como consecuencia del confinamiento producido durante el segundo semestre” (documento 2.11), “Para fomentar una buena integración y adaptación de los estudiantes y del profesorado en esta sección bilingüe, se pretende crear una guía de adaptación (*online* y papel) para la correcta adaptación a la enseñanza-aprendizaje de la sección” (documento 3.03); **continuidad y trascendencia**: “Para el desarrollo de los Programas de Educación Bilingüe [...] es importante contar con profesorado que posea la competencia suficiente en los idiomas objeto de dichos programas, tanto para garantizar la calidad de los mismos como para facilitar su continuidad a lo largo de los diferentes cursos y etapas” (documento 2.01);

investigación y difusión; “Se ha asistido a eventos específicos relacionados con el bilingüismo en colaboración con profesores de otras universidades para exponer los resultados de este proyecto novedoso que pretende el posicionamiento de la UEx a nivel internacional y transferirlo a otras instituciones a nivel nacional o internacional” (documento 3.07); y, por último, **redes, contactos:** “animar y apoyar la creación de redes colaborativas con profesorado extranjero, no solo por los beneficios derivados del contacto académico e investigador, sino también por las oportunidades que se abren para la colaboración en forma de visitas, realización de videoconferencias, etc.” (documento 6.01).

Tabla 22. *Tabla de frecuencias categoría 5: Realidad educativa y profesional.*

CATEGORÍA	CÓDIGOS	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Total por código	
Realidad educativa y profesional	Adaptación	1	4	12	7	2	4	30	
	Centros educativos		31	13		2	10	56	
	Continuidad, trascendencia					1	7	8	
	Dificultad	2	8	1	3		11	25	
	Empleabilidad	1	18				6	25	
	Experiencias, realidad educativa		4	3	5	4	15	31	
	Formación académica		4	7			11	22	
	Formación docente permanente		19	43	5	8	14	89	
	Investigación y difusión		5	16	1	2	8	32	
	Maestros asesores		2	27	10	11	8	58	
	Mercado laboral/profesional							6	6
	Movilidad e internacionalización	3	16	18	3		10	50	
	Oferta formativa (extracurricular)	8	9	15	1	2	3	38	
	Prácticas regladas	5	34	3	1		10	53	
	Redes, contactos			1	1		2	4	
Total por grupo		20	154	159	37	32	125	527	

Nota. Elaboración propia.

Finalmente, la categoría *Enfoque educativo* (Tabla 23) revela cuestiones relativas al tipo de pedagogía utilizada en el programa bilingüe del Grado de Educación Primaria. Así, esta última categoría analizada brinda información específica sobre uno de los aspectos fundamentales de esta investigación, el **bilingüismo/educación bilingüe**, que cuenta con 152 citas de las 477 totales de esta categoría, por ejemplo: “Formar un equipo de trabajo inicial que actúe como germen en el desarrollo del bilingüismo en la facultad” (documento 3.01), “Continuar las conversaciones con el Gobierno de Extremadura, cuyo

asesoramiento en materia de implantación de programas bilingües es necesario” (documento 3.01), “Teniendo en cuenta la adhesión al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el florecimiento de las secciones bilingües y el hecho de que todo colegio de nueva creación será bilingüe en Extremadura, es necesario formar a los profesionales en la educación Primaria desde la base para que sean capaces de impartir cualquier materia en inglés” (documento 3.02), “En el Grado de Educación Primaria modalidad bilingüe que comenzará en septiembre de 2015 y que ha sido acreditado por la ANECA, el alumnado recibirá instrucción en un mínimo de 50% de los créditos en inglés a lo largo de cuatro años, lo cual le capacitará para ser un docente con perfil bilingüe” (documento 3.04), o “Para que pueda darse el título bilingüe, tienen que hacer al menos el 50% de los créditos en inglés. Tienen en castellano e inglés los dos primeros cursos completos y dos asignaturas de tercero” (documento 4.03).

A continuación, revisaremos los ejemplos que conciernen a los códigos de **enfoque AICLE**: “la Facultad de Formación del Profesorado puede convertirse en pieza fundamental siendo la institución donde se instruyan los futuros docentes que lo deseen. Todo ello poniendo en práctica la filosofía de inmersión lingüística y metodologías CLIL y AICLE que tan buenos resultados están dando en el mundo anglosajón” (documento 3.02), “Esta novedosa apuesta por la innovación en AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera)” (documento 4.05), “Capacitar en metodología AICLE tanto a maestros en activo como al alumnado y profesorado del programa bilingüe en Educación Primaria de la UEx” (documentos 5.02 y 5.03), o “para promover la formación en metodología CLIL como estrategia para la enseñanza de áreas no lingüísticas” (documento 5.05); **metodología**: “se recibió formación en metodologías bilingües, como CLIL, EMI, etc., mediante talleres para el profesorado aplicados a las enseñanzas de asignaturas en el Grado de Educación Primaria Bilingüe” (documento 2.05), “Un grado bilingüe de estas características requiere un plan de acción no solo lingüístico, sino además metodológico que cubra todos los sectores implicados con especial incidencia en el PID y el alumnado” (documento 3.04), “El alumno recibirá instrucción en materias en inglés a lo largo de los años, lo cual le capacitará para ser un docente bilingüe. De la misma forma con materias como Enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa, el futuro maestro aprenderá métodos y herramientas para afrontar la impartición de docencia en inglés” (documento 3.02), “para ofrecer esta formación específica en metodologías lingüísticas como CIL, EMI, etc. para enseñanzas universitarias se prevén varias fases y

estrategias de formación mediante las cuales el profesorado estará expuesto a los problemas, las soluciones y los recursos propios de la enseñanza bilingüe” (documento 3.04); y los **conocimientos específicos**: “De este modo, los alumnos cursarán un número considerable de asignaturas en inglés, además de metodología de enseñanza de la lengua inglesa y las asignaturas específicas de inglés del Grado” (documento 3.02).

En todo este aparataje pedagógico, tenemos en cuenta lo **positivo** (54 citas): “La Comisión destaca la gran labor que se realiza en los servicios de movilidad, sobre todo en las Erasmus” (documento 2.19), “La implantación del plan de estudios respeta escrupulosamente la estructura del plan de estudios propuesta en la memoria verificada. Las guías docentes del título concuerdan una a una con las asignaturas descritas en la memoria verificada” (documento 2.05), el significado de este código también hace referencia a las resoluciones favorables de los informes de evaluación, como “la Comisión de Evaluación emite un informe de evaluación FAVORABLE” (documentos 1.04, 1.06 y 1.07, entre otros); frente a lo **negativo/insuficiente** (17 citas), que se refiere principalmente a los aspectos de mejora propuestos por la ANECA, como: “en la CGCC y en la CCT no participan estudiantes ni PAS” (documento 1.05), o “en las especialidades más prácticas, como Inglés, Educación Física o Música, ni en las guías docentes, ni en los horarios, se aprecia si se usan o no las instalaciones señaladas en la memoria de verificación” (documento 1.05), aunque también hay comentarios referentes a otros aspectos, como: “El alumnado expresa su interés en que haya un reconocimiento del programa” (documento 2.18), o “Up to now, there has been no agreement on how to implement these programs of study and each institution develops what they consider to be a bilingual program, offering different percentages of credits in English within the framework of official and non-official undergraduate and graduate degrees” (documento 6.02).

Para finalizar, también tenemos en cuenta los recursos que tenemos a disposición para poder poner en marcha el enfoque educativo en cuestión, es decir, los **recursos e infraestructuras**: “CLIL basic principles, bilingual lesson planning, coordinating different subject áreas to enhance bilingualism, publishers and choice of bilingual material, construction of bilingual resources” (documento 6.02), “Si bien todas las aulas están adecuadamente dotadas (en lo referente a medios audiovisuales, ordenadores, material de laboratorio...), se considera que debe llevarse a cabo una renovación en su diseño dotándola de más funcionalidad y versatilidad para la puesta en marcha de

actividades más innovadoras” (documento 2.11); y, de forma independiente, los recursos TIC: “El Campus Virtual constituye una herramienta pedagógica indispensable, en muchos casos, para el desarrollo cotidiano de las asignaturas y su empleo está prácticamente generalizado por parte del profesorado del centro” (documento 2.10), “Se trabajarán diferentes recursos informáticos para la elaboración de material flipped, principalmente se emplearán programas de captación de imágenes y edición de vídeos (documento 3.14), “Se incentivará que se evalúen clases en las que se hayan utilizado herramientas digitales como Mentimeter, Kahoot, Playposit y Study, entre otras, pues son herramientas para las que el grupo tendrá adquirida una licencia” (documento 3.16), o “Finally, the International Research Network (IRNET) develop new tools and methods for advanced pedagogical science in the field of Information and Communication Technology (ICT) instruments, e-learning, and intercultural competences, and analyzes the impact of ICTs in higher education and the different ways in which technology contributes to the development of intercultural competence” (documento 6.03).

Tabla 23. Tabla de frecuencias categoría 6: Enfoque educativo.

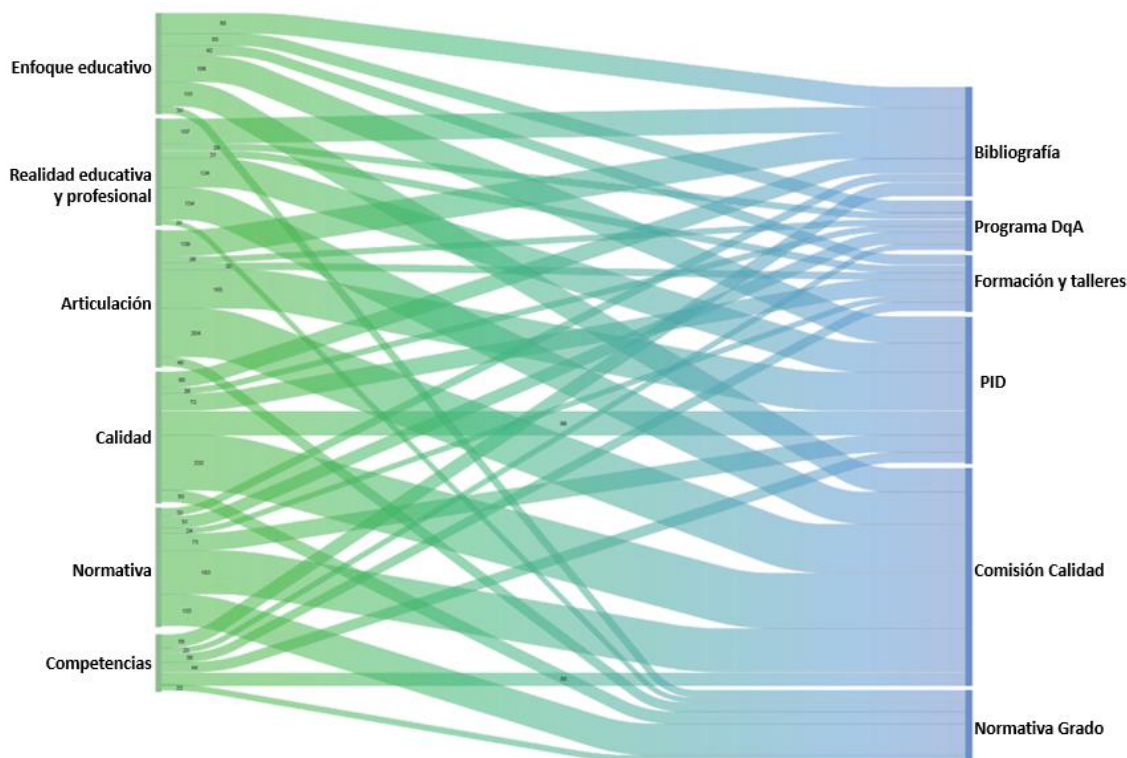
CATEGORÍA	CÓDIGOS	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Total por código
Enfoque educativo	Bilingüismo/Ed. bilingüe	2	11	62	23	20	34	152
	Conocimientos específicos		4	2				6
	Enfoque AICLE			22	4	18	16	60
	Metodología	7	29	33	14	8	26	117
	Negativo/Insuficiente	9	2				6	17
	Positivo	13	28	2	2		9	54
	Recursos e infraestructuras	2	23	3	2	1	5	36
	TIC		15	7	1	6	6	35
Total por grupo		33	112	131	43	53	102	477

Nota. Elaboración propia.

Como síntesis, los resultados se reúnen en un compendio general de relación de códigos por grupos de documentos en el siguiente diagrama de Sankey (Figura 28), donde se puede observar de manera global el volumen de códigos asignados a cada categoría y su correspondiente relación con cada uno de los grupos documentales. Es decir, este diagrama muestra una relación de las frecuencias entre las categorías (a la izquierda) y los grupos documentales (a la derecha), lo cual representa un resumen de la información

de las tablas de frecuencias expuestas previamente. Por lo tanto, aunque ya se han expuesto los resultados, este diagrama ofrece una visual completa de las frecuencias.

Figura 28. Distribución de códigos respecto a los grupos de documentos y las categorías.



Nota. Elaboración propia con Atlas.ti.

Tal como se puede apreciar, en síntesis, el grupo documental más voluminoso en cuanto a codificación es el grupo 2 (Comisión de Calidad del Título) y los menos voluminosos los grupos 4 (Formación y talleres complementarios) y 5 (Programa DqA), mientras que la categoría más voluminosa es la 4 (Articulación) y la categoría menos voluminosa es la 1 (Competencias).

5. DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta la revisión de la literatura de la fundamentación teórica y su relación con los resultados del primer estudio de esta investigación, obtenemos algunos datos interesantes para el campo de estudio en el que se enmarca este trabajo y, de este modo, dar respuesta a las preguntas de investigación.

En primer lugar, consideramos relevante señalar que los principales objetos de estudio de las investigaciones acerca de la educación bilingüe aborda: Por una parte, cuestiones relativas a la implantación de los programas bilingües o plurilingües (Delicado y Pavón, 2015; Pena et al., 2005; Pozo y Bretones, 2015; Toledo *et al.*, 2012; etc.), desde las necesidades del sistema educativo y las causas que llevan a componer estos programas (Pavón, 2018), hasta la revisión de políticas lingüísticas (Melara, 2015) y el contraste de estas entre entidades de diversa índole, regiones o incluso países. Y, por otra parte, cuestiones relativas al desarrollo de los programas bilingües: estudios de satisfacción (Porto *et al.*, 2020), de seguimiento (Rubio y Perea, 2021), evaluaciones de programas formativos (Manchado *et al.*, 2023; Pérez, 2012), del rendimiento académico (Cuadrado *et al.*, 2009; Toledo *et al.*, 2012), evaluación de la calidad o análisis de creencias (Madarova y García, 2020; Madrid *et al.*, 2018), de experiencias metodológicas específicas (García-Sampedro, 2019; Rojas, 2014), de la efectividad de las prácticas (Arco-Tirado *et al.*, 2019), o de cualquier otra naturaleza.

Todos estos estudios se realizan en multitud de áreas de especialización y en todas las etapas educativas, desde Educación Infantil hasta la Educación Superior, incluyendo la universidad. Dada la inmensa e inabarcable información sobre estudios de este tipo, es complicado asegurar que no haya estudios sobre algo en concreto; pero, en general, si apuntamos hacia la formación del profesorado, es muy probable que se preste una escasa atención al diseño de los programas bilingües universitarios.

Un ejemplo de trabajo cuyo objeto de estudio se centra en la detección de necesidades para elaborar un diseño de proyecto bilingüe universitario es un Trabajo Final de Máster elaborado por Puello y Hernández (2016), quienes explican los orígenes del proyecto, desde que nace la idea de crear un plan de estudios que sirviera para formar a futuros profesionales competentes en materia específica y en idiomas. Este estudio descriptivo, pese a no constituir un estudio de investigación publicado en una revista científica, es un ejemplo de análisis del diseño de un programa bilingüe universitario y coincide con

nuestros resultados en conceptos como “suponer un reto”, “servir de impacto social”, “compromiso de profesionales bilingües”, “socios clave”, “de un sueño a la realidad” o “crecer con calidad” a través de la creación de políticas lingüísticas. Además, considera como ejes estratégicos los siguientes: fortalecimiento institucional, internacionalización, gestión académica, investigación y relaciones con el entorno y fortalecimiento financiero y patrimonial.

Por tanto, una de las primeras observaciones que extraemos del primer estudio es la escasez o incluso la ausencia de revisión, análisis o investigación en los planes diseñados para los programas bilingües universitarios; no en cuanto a establecer una comparativa entre las materias que se imparten o el porcentaje o el idioma, sino más bien en investigar cuál ha sido el proceso que se ha seguido hasta la implantación del programa y cómo se está desarrollando. En este sentido, nuestro estudio puede aportar originalidad al campo de estudio para abrir debate y futura discusión.

Quizás el estudio que más se asimila a esta parte de nuestra investigación es el Quality assurance inventory for plurilingual programmes in higher education (QAPPHE), de Rubio-Alcalá *et al.* (2018), publicado en el libro *Developing and evaluating quality bilingual practices in higher education* (Rubio-Alcalá y Coyle, 2021), donde se establecen 30 indicadores de calidad para satisfacer las necesidades de un programa bilingüe. El QAPPHE no explica el proceso de diseño con todos los agentes implicados, pero sí sienta las bases de los objetivos que un diseño debe plantear y puntualiza, entre otras cosas, la necesidad de verificar un plan docente del programa o la titulación donde se va a implementar el programa bilingüe, hecho que sí tuvo lugar en el programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura.

También requiere atención la heterogeneidad con la que estos programas fueron creados. A pesar de que tanto a nivel mundial como en el caso particular de España existen multitud de programas bilingües, no hay un consenso para la creación o el desarrollo de estos programas, ni siquiera a nivel nacional, al igual que ocurre con la implantación de programas bilingües en otras etapas educativas. A este respecto, por ejemplo, Bazo *et al.* (2017) habla de la ausencia de puesta en común para los requisitos de acreditación lingüística que se solicitan en los perfiles de acceso del alumnado y del profesorado bilingües. Sin embargo, actualmente hay miembros de la comunidad que, a través de la CRUE o ACLES, están trabajando en intentar establecer un marco común (Julián-de-Vega y Ávila, 2018).

El hecho de que no haya una línea común genera una disparidad entre las condiciones en que estos programas se ejecutan, desde el perfil de acceso del alumnado hasta los requerimientos de los egresados para entrar en el mundo laboral, pasando por el porcentaje de impartición de materias en lengua extranjera, la metodología o la formación complementaria. Lozano-Martínez (2017) afirma que no existe un consenso sobre los retos que plantea un programa bilingüe, como la formación y la coordinación que requiere el hecho de impartir una disciplina no lingüística en inglés; y esto puede deberse a que “la realidad corre más deprisa de lo que pueden hacerlo las pesadas estructuras de la formación” (Jover et al., 2016, p. 122).

Así, tal como resolvemos gracias a nuestros documentos, que no haya consenso ocasiona a menudo inseguridad e incertidumbre entre los agentes implicados en una titulación, para lo cual, es necesaria la cooperación institucional y entre personas de diferentes sectores y rangos jerárquicos que generen redes de contacto y propicien un trabajo armonizado, al igual que respaldan estudios como los de Delicado-Puerto *et al.*, (2022), Franken *et al.* (2005) o Lozano-Martínez (2017). Del mismo modo, es necesaria la definición de unas pautas claras, lo cual puede traducirse de nuevo en la creación de políticas lingüísticas pertinentes.

Todo esto supone un desafío para la educación universitaria bilingüe, así como también considera Landeo (2022), y arroja luz sobre la necesidad de establecer un perfil del docente que imparte en programas bilingües universitarios, tal como refrendan los estudios de Melara y González, 2013 o Palacios *et al.*, 2018, y que estos, a su vez, lleguen a un consenso sobre la formación y la coordinación que requieren estos programas. De hecho, entender la formación permanente como un rasgo esencial del desarrollo es algo que forma parte de múltiples estudios, como el de Travé (2013) o Martínez-Serrano (2020), entre otros.

Otro aspecto sujeto a discusión es el fin último de un grado universitario: la empleabilidad y el servicio a la sociedad. Para que una persona prospere a nivel social, especialmente teniendo en cuenta el plano profesional, esta debe contar con una motivación, así como con un alto grado de adaptabilidad a las diferentes personas y circunstancias del entorno, ya que todo esto tiene repercusión en el desarrollo profesional del docente de programas bilingües, tal como apuntan Sanz y Guillén (2021). Esto se adquiere en muchas ocasiones gracias al contacto con las distintas realidades educativas y a la acumulación de experiencias en el campo de trabajo.

En cuanto a la presencia de documentación e las tres fases descritas en este estudio (diseño, implantación y desarrollo), las comisiones de calidad y los Proyectos de Innovación Docente ocupan un lugar muy importante en un programa bilingüe, aunque a nivel de publicaciones de investigación quedan eclipsados por todo lo demás. A este respecto, encontramos, sobre todo, Proyectos de Innovación Docente relacionados con la fase de desarrollo de programas bilingües, como es el caso de Pulido (2021), donde se evalúa el interés de los estudiantes por un programa bilingüe en lengua inglesa.

En la parte documental de la creación de un programa bilingüe universitario, otro aspecto que cobra relevancia es la preservación de la calidad. Los resultados de este estudio muestran que es necesario tener actualizados los objetivos y las propuestas de mejora para que el programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura vaya asentando sus mecanismos, hecho que Rubio-Alcalá *et al.* (2018) también recogen en su *quality assurance inventory for plurilingual programs in higher education* (QAIPPHE). La calidad de un programa bilingüe universitario también ha sido estudiado en los últimos años en investigaciones como las de Araujo (2013), cuyas conclusiones confluyen en 62 indicadores de calidad, Madrid y Roa (2018) o Rosado *et al.* (2014).

Por último, en cuanto a la discusión del desarrollo con estudios paralelos, quedan varios flecos sueltos acerca de diversas cuestiones trascendentales para el correcto funcionamiento de un programa bilingüe universitario en España; por ejemplo, tramitar las bajas del profesorado con perfil lingüístico o adaptarse a las situaciones adversas o inesperadas (como la de la COVID).



4 CAPÍTULO

SEGUNDO ESTUDIO

CAPÍTULO 4. SEGUNDO ESTUDIO

“Son precisamente los bilingües, porque están familiarizados con varias lenguas, los que pueden situarse encima de los conflictos entre los que las hablan y abrir así caminos de entendimiento mutuo. De manera que corresponderá a maestros, pensadores y gobernantes bilingües o plurilingües la tarea de construir un orden mundial tolerante y solidario”. (Siguan, 1996, p. 357)

1. JUSTIFICACIÓN

El Grado de Educación Primaria de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura ha contado desde sus inicios con una gran cantidad de personas que han formado parte de todo su proceso de creación y ha velado por su mantenimiento curso tras curso. Por eso, aparte de toda la información que podamos extraer de los documentos analizados en el primer estudio, esta investigación se propone involucrar a una parte esencial de las Ciencias Sociales, en especial de la Educación, y propia de los estudios cualitativos: las personas.

Los aspectos vivenciales derivados de las personas entrañan una valía incalculable, pues los testimonios de personas que han experimentado la evolución de un programa bilingüe representan una comunicación directa con el diseño, la implantación y el desarrollo del mismo. Y, de la misma manera que la Universidad de Extremadura ha puesto en marcha un programa bilingüe, también lo han puesto en marcha diferentes comunidades educativas a nivel universitario. A este respecto, aunque cada programa haya implicado seguir diferentes procesos contextuales y circunstanciales, resolvemos buscar líneas paralelas en los procesos de diseño, implantación y desarrollo de programas bilingües de universidades españolas y extranjeras.

Así, este segundo estudio contribuye a dar respuesta a las preguntas que nos hemos planteado. Por una parte, respondemos a la primera pregunta de investigación: ¿Cómo se ha diseñado, implantado y desarrollado el programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura? Para ello, recurrimos al equipo que ha trabajado en primera persona en el diseño, la implantación y el desarrollo del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura, ya que son

los testigos primarios de cómo se ha llevado a cabo todo el proceso de gestación y mantenimiento.

Igualmente, abordamos la segunda pregunta de investigación: ¿Qué debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades existen a la hora de diseñar, implantar y desarrollar programas bilingües universitarios en el ámbito educativo, tanto a nivel nacional como internacional? El segundo estudio da respuesta a esta pregunta gracias a las experiencias vividas por personas expertas en la materia, tanto por su vinculación con programas nacionales (España) como con programas internacionales, hayan formado parte directa o indirecta de la creación de estos.

También complementamos al primer estudio en lo que respecta a la tercera pregunta de investigación: ¿Cuáles son las líneas de actuación que debe seguir una universidad para diseñar, implantar y desarrollar un programa bilingüe? En este sentido, consideramos alcanzar la saturación de la información a través de las técnicas empleadas para así dar una respuesta clara sobre qué líneas de actuación han de tenerse en cuenta para la creación de un programa bilingüe universitario.

Es decir, gracias a este estudio acometemos los objetivos generales 1, 2 y 3, tal como se precisa en el siguiente apartado.

Los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad a personas expertas le dan carácter de segundo estudio a la presente investigación, ya que le otorga progresión al primer estudio y amplía y detalla la información de manera que esta se sature para poder redactar unas conclusiones veraces y útiles para otros contextos similares. Estos aspectos le atribuyen calidad a la investigación como para establecer unas líneas referenciales.

En definitiva, diseñar, implantar y desarrollar un programa bilingüe de un grado universitario requiere del compromiso de toda la comunidad educativa y de todos los agentes implicados en el proceso de su creación y puesta en marcha. De este modo, para comprender ese fenómeno y acercarnos a su realidad, nos planteamos este segundo estudio, en el que recabaremos la información de las personas que, de un modo u otro, han estado o están relacionadas con el programa bilingüe del Grado de Educación Primaria y han formado parte de todas o algunas de las tres etapas de su progreso, así como de personas expertas a nivel nacional e internacional cuyos perfiles guardan relación con la temática que estudiamos.

2. OBJETIVOS

Los objetivos generales que abordamos en este segundo estudio son el objetivo general 1, el objetivo general 2 y el objetivo general 3, y, por ende, sus correspondientes objetivos específicos:

Objetivo general 1. Analizar en profundidad el diseño, la implantación y el desarrollo del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura.

Objetivo específico 1.1. Definir el proceso de diseño del programa bilingüe de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura.

Objetivo específico 1.2. Describir detalladamente el proceso de implantación del programa bilingüe de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura.

Objetivo específico 1.3. Evaluar minuciosamente el desarrollo del programa bilingüe de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura.

Objetivo general 2. Observar de manera global el diseño, la implementación y el desarrollo de programas universitarios bilingües del ámbito educativo en el plano nacional e internacional.

Objetivo específico 2.1. Comprender los ejes principales del diseño del programa bilingüe en universidades nacionales e internacionales.

Objetivo específico 2.2. Aproximarse al proceso de implantación de los programas bilingües en universidades nacionales e internacionales.

Objetivo específico 2.3. Conocer los aspectos fundamentales del desarrollo de programas bilingües en las universidades nacionales e internacionales.

Objetivo específico 2.4. Definir las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de los programas bilingües universitarios en titulaciones universitarias del ámbito educativo.

Objetivo general 3. Establecer líneas de actuación y recomendaciones para el diseño, la implementación y el desarrollo de programas bilingües en titulaciones universitarias.

Objetivo específico 3.1. Identificar los aspectos esenciales para el diseño de un programa bilingüe.

Objetivo específico 3.2. Establecer recomendaciones para la implantación de un programa bilingüe.

Objetivo específico 3.3. Definir líneas de actuación para el desarrollo de un programa bilingüe.

3. METODOLOGÍA

En este apartado describimos las técnicas por las cuales se han recogido los datos, la selección de los participantes y el procedimiento por el cual se han analizado los datos obtenidos. Siguiendo el diseño de nuestra investigación, las técnicas empleadas en este estudio están orientadas a saturar la información para así conferir rigor y calidad a la investigación.

El enfoque metodológico de este estudio está basado en un modelo inductivo-deductivo, mediante el cual se realizan observaciones individuales a partir de las cuales se plantean generalizaciones. Según el modelo inductivo-deductivo, se “acepta la existencia de una realidad externa y postula la capacidad del ser humano para percibirla por medio de sus sentidos y entenderla por medio de su inteligencia” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 1)

Así, y tal como se ha descrito en capítulos anteriores, las dos técnicas de recogida de datos que se emplean en este segundo estudio son los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad a personas expertas en educación bilingüe.

3.1. Técnicas de recogida de datos: grupos de discusión y entrevistas en profundidad

Las técnicas de investigación utilizadas en este segundo estudio son los grupos de discusión (GD) y las entrevistas en profundidad (EP).

Acorde a nuestro diseño de la investigación, la creación del instrumento y el proceso de selección e identificación de los perfiles de los participantes tuvieron lugar a finales del año 2021 y comienzos del 2022, de manera que los métodos de recolección de datos pudieran llevarse a cabo a lo largo del curso 2022-2023.

La intencionalidad de estas dos técnicas es beber de las experiencias de las personas que han formado o aún forman parte de los procesos de diseño, implantación y desarrollo del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura para dar respuesta a los interrogantes que planteamos en este estudio. Con ello, se pretende alcanzar un nivel de saturación de la información para generar la teoría fundamentada.

3.2. Selección de los participantes

Para empezar, hemos localizado a los agentes implicados en el proceso de creación de un programa bilingüe, de manera que hemos podido bosquejar un esquema de los perfiles que este estudio necesita. Tomando como referencia el mapa de categorización y codificación del primer estudio (Figura 20), extraemos aquellos códigos que impliquen directamente a personas, y obtenemos los siguientes:

- ❖ Comisiones de Calidad
- ❖ Estudiantes/Alumnado
- ❖ Investigación y difusión
- ❖ Maestros asesores
- ❖ PAS (Personal de Administración y Servicios)
- ❖ Profesorado

Las Comisiones de Calidad están conformadas por profesores que imparten docencia en el programa bilingüe del Grado de Educación Primaria, por lo que el profesorado del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria conforma el primer grupo de interés para este estudio. En relación con el grupo del profesorado (puesto que han trabajado en colaboración unos con otros) están los maestros asesores. Además, como es evidente, el alumnado que está o ha estado matriculado en este programa tiene que tener presencia en este estudio. Y, por último, se ha tenido en cuenta a los expertos en la materia, como nexo entre la comunidad educativa de la Facultad de Formación del Profesorado y el ámbito de la investigación y la difusión.

Es reseñable justificar que el PAS (Personal de Administración y Servicios), si bien es un grupo formado por personas y se ve estrechamente afectado por lo que ocurra en el centro educativo, no deducimos de los anteriores resultados que sea un agente específico para diseñar, implementar o desarrollar el programa bilingüe del Grado de Educación Primaria, sino más bien un colectivo indispensable para acompañar al proceso de forma paralela. Por este motivo, se ha decidido no incluir al PAS (Personal de Administración y Servicios) como fuente de datos para este estudio.

Por tanto, identificamos cuatro perfiles: el profesorado, el alumnado, los maestros y los expertos. Partiendo de esta selección de perfiles, así como de las preguntas de investigación y los objetivos planteados previamente, elaboramos el diseño del instrumento. Este diseño debe permitir llegar a la saturación de la información para poder elevar los resultados a teoría fundamentada.

El itinerario de este estudio se vale de una visión en perspectiva, desde lo más local a lo más global. De este modo, abordamos los objetivos de investigación de este estudio en dos grandes bloques que, a su vez, se desgranán en dimensiones más específicas de trabajo, marcados por las técnicas de investigación descritas en la metodología.

- Local: El primer bloque de este estudio pretende abordar las experiencias de los entrevistados a través del método de grupos de discusión. Es decir, los grupos de discusión están orientados al debate de los agentes implicados en el programa bilingüe del GEP de la Facultad de Formación del Profesorado de la UEx.
- Nacional > Global: En el segundo bloque seguimos una secuencia desde un punto de vista local más avanzado, en este caso, a nivel nacional, culminando con un

punto de vista internacional. Para ello, utilizamos el método de entrevistas en profundidad a expertos. Es decir, las entrevistas en profundidad están orientadas a obtener la opinión de los expertos nacionales e internacionales en materia de educación bilingüe.

Las personas que han participado en este estudio se han seleccionado minuciosamente entre toda la comunidad educativa que envuelve al programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura, desde su inicio hasta su desenvolvimiento, así como entre diferentes contextos de educación bilingüe a niveles nacional e internacional. Los casos extraídos de la población para estudiar el fenómeno en cuestión se basa en una autoselección no aleatoria, ya que se ha realizado una selección por vinculación a la temática, por accesibilidad y sujeta a criterios intencionales para el estudio, aunque sin sesgos sistemáticos y con limitación de disponibilidad de tiempo de cada persona. Consideramos que los participantes constituyen una fuente de datos representativa al alcanzar la saturación de la información.

Los criterios por los que se han seleccionado los participantes de este estudio son los siguientes: 1) su vinculación a la educación bilingüe; 2) teniendo en cuenta el grupo al que pertenecen (profesorado, maestros, alumnado, expertos nacionales o expertos internacionales); 3) dependiendo de la fase de creación de un programa bilingüe de la que hayan formado parte; 4) en función de su accesibilidad, esto es, lo factible que ha sido para las investigadoras de este estudio contactar con estas personas; y 5) su tiempo y disponibilidad.

Aplicando estos criterios, un total de 25 participantes han sido seleccionados para este estudio, de los cuales 15 personas han participado en los diferentes grupos de discusión y 10 personas han participado individualmente en las entrevistas en profundidad. Los perfiles de cada uno de estos participantes según la técnica de recogida de datos en la que han participado se describen en los siguientes apartados.

3.2.1. Participantes de los grupos de discusión

Por una parte, 15 personas han participado en los diversos grupos de discusión. Los perfiles de estas personas son: profesorado, maestros y alumnado, los cuales, a su vez, han sido distribuidos en estos grupos en función de su perfil, de su disponibilidad y de su participación en cada una de las fases de la creación de un programa bilingüe: diseño, implantación y desarrollo.

A los grupos de discusión se les han asignado nombres identificativos; son los siguientes:

➤ Grupo de discusión 1 (GD1): Gestores.

Este grupo está compuesto por profesorado facultativo que trabajó en el diseño del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria, puesto que formaron parte del equipo decanal de los años en que se gestó el programa bilingüe.

Las personas que participan en este grupo se han seleccionado porque han sido las artífices de las fases de diseño y de implantación particularmente; algunos también continúan trabajando en la fase de desarrollo, pero incidiremos en recabar datos solamente de las dos primeras fases (diseño e implantación) porque consideramos que su experiencia al respecto es genuina y otros perfiles no podrían aportar ese tipo de datos. Es decir, consideramos que estas personas, al haber experimentado en primera persona el arranque del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura, poseen información valiosa para este estudio.

Para este grupo de discusión hemos seleccionado a tres participantes, siguiendo las recomendaciones teóricas para los grupos de discusión, y se han codificado así: GD1g1, GD1g2 y GD1g3.

➤ Grupo de discusión 2 (GD2): Profesorado.

Este grupo está compuesto por profesorado facultativo que ha sido parte implicada en el programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura como docente. Es decir, todos los integrantes de este grupo son profesores del programa bilingüe, y lo han sido durante varios años, por lo que conocen el proceso de implantación y, sobre todo, el proceso de desarrollo del programa. Todas estas personas imparten

docencia en lengua inglesa y, además, una de ellas forma parte de la Comisión de Calidad del Título.

Para este grupo de discusión hemos seleccionado a tres participantes y se han codificado así: GD2p1, GD2p2 y GD2p3.

➤ Grupo de discusión 3 (GD3): Profesorado y maestros.

Este grupo está compuesto por un profesor facultativo que es parte implicada en el programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura y dos maestros de Educación Primaria de centros educativos de Extremadura donde hay implantados programas bilingües.

El profesor facultativo es el actual Decano, y previamente Vicedecano de Calidad, de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura por lo que es un perfil que está inevitablemente en contacto con el programa bilingüe, con las funciones de su gestión y que también imparte docencia en inglés en el programa bilingüe de esa misma facultad. Por tanto, se trata de una persona que conoce a fondo las fases de implantación y desarrollo del programa. Los maestros de Educación Primaria son dos personas que han colaborado con la Facultad de Formación del Profesorado desde los inicios del programa bilingüe y permanecen en contacto con este a través del alumnado de prácticas, a través de la realización de talleres formativos o a través de colaboraciones de diversa naturaleza.

Los tres participantes de este grupo se han codificado así: GD3p1, GD3m1 y GD3m2.

➤ Grupo de discusión 4 (GD4): Alumnado del programa bilingüe.

Este grupo está compuesto por alumnado de diferentes promociones del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura.

Para este grupo ampliamos algo más el número de integrantes con el fin de tener más representación de alumnado de diferentes edades y promociones que hayan podido experimentar situaciones variadas y, por tanto, generar diferentes opiniones relativas a la implantación (sobre todo las primeras promociones) y al desarrollo del programa bilingüe que han cursado o están cursando. Es interesante señalar que, en el momento en que se

seleccionan los perfiles para este grupo, hay 4 promociones de egresados y el resto de promociones están matriculados en alguno de los últimos cursos del plan de estudios.

Así, el total de integrantes de este grupo asciende a 6 personas, de las cuales 1 persona está matriculada en el último curso del grado (estudiante de 4º curso) y las otras 5 personas son egresadas de diferentes promociones: 1 de la primera promoción (2015-2019), 3 de la segunda promoción (2016-2020), 1 de la tercera promoción (2017-2021) y 1 de la cuarta promoción (2018-2022). Los seis participantes de este grupo se han codificado así: GD4a1, GD4a2, GD4a3, GD4a4, GD4a5 y GD4a6.

3.2.2. Participantes de las entrevistas en profundidad

Por otra parte, 10 personas expertas en el área de conocimiento de esta investigación han participado en las entrevistas en profundidad. En esta ocasión, existe un perfil único común para los participantes: todos son profesores facultativos de universidades donde se han creado programas bilingües (o plurilingües) y, por ende, conocen programas bilingües similares al del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura. Además, todos los participantes de las entrevistas en profundidad son expertos/as en investigación sobre educación bilingüe. Estos participantes, a su vez, han sido distribuidos en entrevistas nacionales o internacionales función de su adscripción a una universidad española o a una universidad no española, respectivamente. Y también se han tenido en cuenta su disponibilidad y su relación y participación en cada una de las fases de la creación de un programa bilingüe: diseño, implantación y desarrollo.

La distribución de las entrevistas en profundidad a expertos es la siguiente:

- Entrevistas en profundidad a expertos nacionales - España (EPnac.).

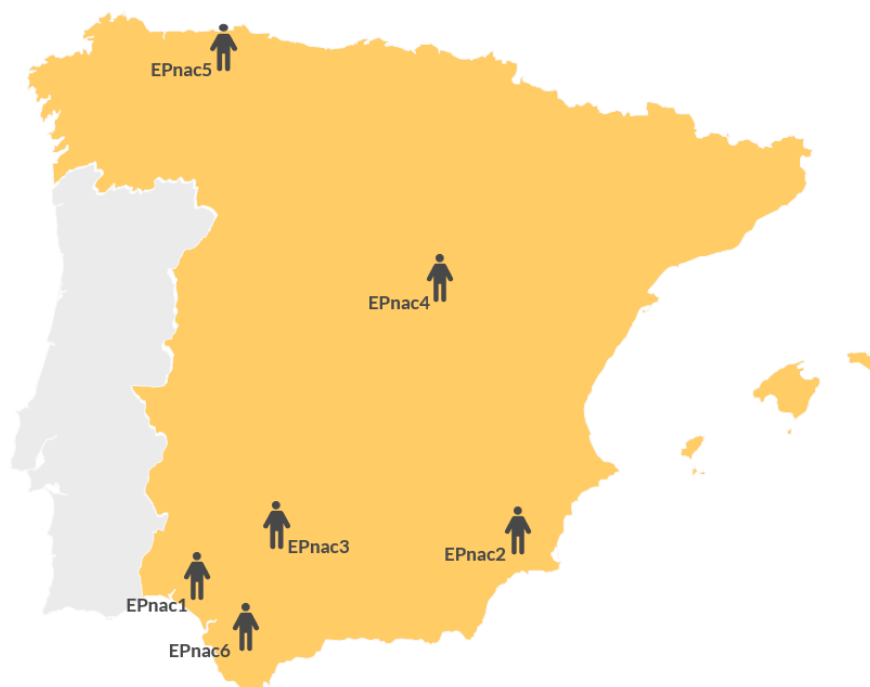
Los seis participantes de este grupo se han seleccionado debido a su perfil de experto/a en el área de conocimiento y se han codificado así (la numeración de la codificación va en función del orden cronológico en que han tenido lugar las entrevistas):

- EPnac1 (Universidad de Huelva): Persona experta en análisis de prácticas educativas en programas bilingües en la Educación Superior, en políticas lingüísticas y en evaluación de la calidad de estos programas.

- EPnac2 (Universidad de Murcia): Persona experta en el estudio del bilingüismo y del uso de recursos educativos y de la innovación en la educación bilingüe.
- EPnac3 (Universidad de Córdoba): Persona experta en la formación del profesorado para la educación bilingüe, en políticas lingüísticas y en la enseñanza de contenidos en lengua extranjera para los programas bilingües.
- EPnac4 (Universidad de Alcalá): Persona experta en la formación del profesorado para la educación bilingüe y del uso de recursos educativos en programas bilingües.
- EPnac5 (Universidad de Oviedo): Persona experta en modelos educativos y en desarrollo intercultural, cooperación y recursos para la educación bilingüe.
- EPnac6 (Universidad de Cádiz): Persona experta en educación bilingüe y multilingüe e intercultural y en el programa plurilingüe de la Universidad de Cádiz.

En la Figura 29 se muestra la procedencia y codificación de cada una de estas personas.

Figura 29. *Procedencia de los expertos para las entrevistas en profundidad nacionales.*



Nota. Elaboración propia.

➤ Entrevistas en profundidad a expertos internacionales (EPint.).

Los cuatro participantes de este grupo se han seleccionado debido a su perfil de experto/a en el área de conocimiento y se han codificado así (la numeración de la codificación va en función del orden cronológico en que han tenido lugar las entrevistas):

- EPint1 (*University of Jyväskylä*): Persona experta en diseños educativos, estrategias e innovación y autor/a en el ámbito del multilingüismo y de la educación bilingüe.
- EPint2 (*University of Loyola Marymount*): Persona experta en dirección de programas bilingües de etapas no universitarias y autor/a en el ámbito de la educación bilingüe universitaria en Estados Unidos y España.
- EPint3 (*Universidade de Evora*): Persona experta en la enseñanza y el aprendizaje *en o del* inglés como lengua vehicular o lengua extranjera.
- EPint4 (*Univerisity of Chichester*): Persona experta en la enseñanza y el aprendizaje del inglés en programas bilingües y en el desarrollo de las competencias para la educación bilingüe.

En la Figura 30 se muestra la procedencia y codificación de cada una de estas personas.

Figura 30. Procedencia de los expertos para las entrevistas en profundidad internacionales.



Nota. Elaboración propia.

La siguiente tabla (Tabla 24) muestra el resumen de los participantes y sus detalles:

Tabla 24. Resumen de la recogida de datos.

MÉTODO	Nº DE PARTICIPANTES	CODIFICACIÓN PARTICIPANTES	PERFIL DE PARTICIPANTE	PREGUNTAS ASIGNADAS
Grupo de discusión 1	3	GD1g1	Profesorado (gestor/a)	Diseño Implantación
		GD1g2	Profesorado (gestor/a)	
		GD1g3	Profesorado (gestor/a)	
Grupo de discusión 2	3	GD2p1	Profesorado (docente)	Implantación Desarrollo
		GD2p2	Profesorado (docente)	
		GD2p3	Profesorado (docente y CCT)	
Grupo de discusión 3	3	GD3p1	Profesorado (Decano)	Implantación Desarrollo
		GD3m1	Maestro/a	
		GD3m2	Maestro/a	
Grupo de discusión 4	6	GD4a1	Alumnado	Implantación Desarrollo
		GD4a2	Alumnado	
		GD4a3	Alumnado	
		GD4a4	Alumnado	
		GD4a5	Alumnado	
		GD4a6	Alumnado	
Entrevista en profundidad nacional 1	1	EPnac1	Experto/a nacional	Diseño Implantación Desarrollo
Entrevista en profundidad nacional 2	1	EPnac2	Experto/a nacional	Diseño Implantación Desarrollo
Entrevista en profundidad nacional 3	1	EPnac3	Experto/a nacional	Diseño Implantación Desarrollo
Entrevista en profundidad nacional 4	1	EPnac4	Experto/a nacional	Diseño Implantación Desarrollo
Entrevista en profundidad nacional 5	1	EPnac5	Experto/a nacional	Diseño Implantación Desarrollo
Entrevista en profundidad nacional 6	1	EPnac6	Experto/a nacional	Diseño Implantación Desarrollo
Entrevista en profundidad internacional 1	1	EPint1	Experto/a internacional	Diseño Implantación Desarrollo
Entrevista en profundidad internacional 2	1	EPint2	Experto/a internacional	Diseño Implantación Desarrollo
Entrevista en profundidad internacional 3	1	EPint3	Experto/a internacional	Diseño Implantación Desarrollo
Entrevista en profundidad internacional 4	1	EPint4	Experto/a internacional	Diseño Implantación Desarrollo
Total	25	-	-	-

Nota. Elaboración propia.

3.3. Diseño del instrumento

Para poder tener acceso a la información a través de los participantes seleccionados, elaboramos el instrumento, el cual se compone de preguntas que den respuesta a nuestras preguntas de investigación y que aporten información adicional al primer estudio, o bien que permitan llegar a la saturación de la información para poder elevar los resultados a teoría fundamentada.

En este sentido, siguiendo los resultados del primer estudio, elaboramos una serie de preguntas acerca del diseño, la implantación y el desarrollo de los programas bilingües en las universidades, basándonos en las siguientes premisas:

- Las preguntas se formulan en relación con los resultados obtenidos en el primer estudio en función de los aspectos que resultan más relevantes, de los aspectos que necesitan ser reforzados y de los aspectos que pueden afectar a las personas y que no se reflejan en los documentos analizados, con el objetivo de poder saturar la información.
- Las preguntas se formulan de forma abierta para que los participantes no estén sugestionados por ellas y puedan expresar sus opiniones de manera libre y llana.
- Las preguntas se formulan de forma genérica para que cada persona piense en el programa bilingüe que le atañe por su contexto.
- Las preguntas no se adaptan a los participantes, ni por perfil ni por método de investigación (grupos de discusión o entrevistas en profundidad), para asegurar obtener unos resultados no sesgados por el instrumento.

Las preguntas formuladas en el instrumento de este estudio son fijas, pero planeadas con cierto grado de flexibilidad para adaptarse a los entrevistados, lo cual permite aclarar conceptos (Díaz-Bravo et al., 2013). Es decir, estamos ante un instrumento que responde a una entrevista semiestructurada.

Para elaborar las preguntas, por una parte, se han tenido en cuenta las tres fases que hemos distinguido en el primer estudio: diseño, implantación y desarrollo, y se han orientado las preguntas de cada fase a las personas que han formado parte activa y ejecutiva de ese

proceso. Y, por otra parte, se han planteado 5 preguntas para cada fase, que en su mayoría están relacionadas con las categorías del primer estudio, por lo que encontramos preguntas sobre el planteamiento inicial, normativa, literatura, perfil del alumnado, dificultades y facilidades, oportunidades académicas y laborales, retos o perspectivas de futuro.

Además, para valorar de manera específica los aspectos internos y externos con los que cuenta un programa bilingüe, también se ha añadido una matriz DAFO al final de cada intervención, donde se analizan las Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades desde el punto de vista de los participantes.

La matriz DAFO representa un análisis confrontado de los aspectos internos y externos del objeto de estudio, siendo las debilidades y las fortalezas los aspectos internos y las amenazas y las oportunidades los aspectos externos. El DAFO es un método analítico original del ámbito empresarial de los años 60 que se ha ido extendiendo por otras áreas de estudio y que pretende analizar los principales factores que implican un producto, servicio u organización para propiciar estrategias y propuestas de mejora y es, por tanto, una herramienta propia del pensamiento estratégico para el diagnóstico y la planificación y no solamente un instrumento descriptivo (Aliaga *et al.*, 2018).

El producto de este proceso da lugar al diseño definitivo del instrumento de este segundo estudio, cuyas preguntas varían ligeramente dependiendo del grupo o del experto correspondiente, aunque el sentido de las preguntas formuladas es el mismo para todos los participantes.

A continuación, se expone el instrumento para los grupos de discusión:

Tabla 25. Instrumento para los grupos de discusión.

Preguntas GD profesorado y maestros	Preguntas GD alumnado
DISEÑO (solo GD 1)	[No aplica]
¿Cómo surge la idea de implantar un programa bilingüe en esta universidad?	
¿Qué ocurrió desde que se gestó esa idea hasta que empezó a ser un diseño real sobre el papel?	
¿Qué elementos fueron necesarios para empezar a poner en pie todo ese primer planteamiento? (comunidad educativa, normativa, etc.)	
¿Tuvisteis alguna referencia para diseñar el programa bilingüe? (guías, manuales, literatura...)	
Si volvierais a empezar desde cero el diseño de un programa bilingüe, ¿qué aspectos tendrías en cuenta, tanto positivos como negativos?	
IMPLANTACIÓN (GD 1, 2, 3 y 4)	IMPLANTACIÓN
¿Hay un público objetivo para el programa bilingüe? o ¿A qué tipo de alumnado está dirigido este programa?	¿Creéis que el programa bilingüe está (o debería estar) dirigida a un perfil de alumnado en concreto?
¿Hubo algún sistema de captación del alumnado? ¿Qué acogida creéis que tuvo entre la comunidad educativa?	¿Cómo os enterasteis de que existía este programa y por qué decidisteis cursarlo?
¿Qué dificultades habéis encontrado en los primeros años de implantación?	¿Qué dificultades habéis tenido cursando el programa bilingüe?
¿Qué facilidades habéis encontrado en los primeros años de implantación?	¿Qué facilidades habéis encontrado cursando este programa?
¿Qué consejo le darías a cualquier otra universidad española o extranjera para la implantación de un programa bilingüe?	¿Qué consejo le darías a una universidad para la implantación de un programa bilingüe?
DESARROLLO (GD 2, 3 y 4)	DESARROLLO
¿A qué retos se enfrenta el programa bilingüe?	¿A qué retos se enfrenta el programa bilingüe?
¿Qué satisfacciones o éxitos está dando este programa a la comunidad educativa?	¿Qué satisfacciones o éxitos está dando este programa a la comunidad educativa?
¿Qué oportunidades académicas y laborales ofrece un programa bilingüe?	¿Qué oportunidades académicas y laborales ofrece un programa bilingüe?
¿De qué manera se obtiene o mantiene la calidad en un programa bilingüe?	¿De qué manera se obtiene o mantiene la calidad en un programa bilingüe?
¿Cuáles son las perspectivas de futuro de este programa bilingüe?	¿Cuáles son las perspectivas de futuro de este programa bilingüe?
Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades (GD 1, 2, 3 y 4)	Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades
¿Qué DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) tiene un programa bilingüe?	¿Qué DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) tiene un programa bilingüe?

Nota. Elaboración propia.

Adicionalmente, es preciso apuntar que, por motivos de traducción localizada, la formulación de algunas preguntas puede variar ligeramente del español a su versión en inglés, aunque mantienen, no obstante, la intencionalidad y el significado en ambos idiomas. En este sentido, cabe señalar que las respuestas de cada integrante (sobre todo los participantes de las entrevistas internacionales) pueden variar en función de lo que se considere en cada país o entorno cultural un “programa bilingüe universitario”.

A continuación, se expone el instrumento para las entrevistas en profundidad (en inglés, *in-depth interviews*).

Tabla 26. Instrumento para las entrevistas en profundidad.

Preguntas EP (en español)	Questions i-DI (in English)
DISEÑO	DESIGN
¿Qué motiva a una universidad a diseñar un programa bilingüe para un grado en educación?	<i>What motivates universities to design bilingual tracks for future teachers' degrees?</i>
Según tu experiencia, ¿qué sabes acerca del proceso de diseño de un programa bilingüe en la universidad? (desde que surgen las primeras ideas hasta que salen los primeros documentos)	<i>What do you know about the process of designing a bilingual track at the university in any country that you know, from your experience? (first ideas, first documents...)</i>
¿Qué elementos son necesarios para poner en marcha un programa bilingüe en la universidad? (comunidad educativa, normativa, etc.)	<i>What elements do you think are necessary to set in motion a whole bilingual track at the university (education community, laws, documents, etc.)?</i>
¿Crees que existen referencias (manuales, guías, literatura...) para diseñar un programa bilingüe en la universidad?	<i>Are there any references to design a bilingual track at the university (guides, manuals, literature...)?</i>
Si tuvieras que crear un programa bilingüe desde el principio, ¿qué aspectos (positivos y negativos) considerarías?	<i>If you were about to design a bilingual track from scratch, what aspects (negative or positive) would you consider?</i>
IMPLANTACIÓN	IMPLEMENTATION
¿A qué tipo de alumnado está dirigido este programa?	<i>What is the target audience of bilingual tracks?</i>
¿Crees que hay o debería haber alguna estrategia de captación del alumnado?	<i>Do you think there is any strategy to engage future students with a bilingual track?</i>
¿Qué dificultades podemos encontrar durante los primeros años de implantación de un programa bilingüe?	<i>What difficulties may we find during the first years of implementation?</i>
¿Qué facilidades podemos encontrar durante los primeros años de implantación de un programa bilingüe?	<i>What easy assignments may we find during the first years of implementation?</i>
¿Qué consejo le darías a una universidad española o extranjera para la implantación de un programa bilingüe?	<i>If you had the opportunity of giving advice to any university thinking about implementing a new bilingual track, what would you recommend?</i>

DESARROLLO	DEVELOPMENT
¿A qué retos se enfrentan los programas bilingües?	<i>What challenges do bilingual tracks face?</i>
¿Qué éxitos están alcanzando los programas bilingües en las universidades?	<i>What kind of success do a bilingual track bring to the educative community?</i>
¿Qué oportunidades académicas y laborales ofrece un programa bilingüe?	<i>What academic and job opportunities do a bilingual track offer to their students?</i>
¿De qué manera se cuida o mantiene la calidad en todos los aspectos del grado bilingüe?	<i>How is quality preserved in all aspects of a bilingual degree?</i>
¿Cuáles son las perspectivas de futuro de un programa bilingüe?	<i>What are the future perspectives of a bilingual track?</i>
Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades	Strength, Weakness, Opportunity and Threat
¿Qué DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) tiene un programa bilingüe?	<i>What SWOT (Strength, Weakness, Opportunity and Threat) does the bilingual track have?</i>

Nota. Elaboración propia.

3.4. Procedimiento para el análisis de datos

El primer paso del procedimiento para el análisis de datos de este segundo estudio fue la realización del diseño de los grupos de discusión y de las entrevistas en profundidad. Una vez definidas estas técnicas, procedimos a la selección de los participantes, tal como se ha descrito ambos elementos en los apartados anteriores. A partir de esta información, procedimos a realizar las reuniones y entrevistas con cada participante o grupo de participantes.

Las reuniones con los participantes, tanto de los grupos de discusión como de las entrevistas en profundidad, no han seguido un calendario fijo debido a que ha dependido de la disponibilidad de ambas partes (investigadora y participante/s). En todo este proceso de ajuste de calendarios, ha habido variaciones de personas (nunca del perfil), especialmente en los participantes de los grupos de discusión, ya que es más complicado poner de acuerdo a varias personas que a una sola. Consecuentemente, desde el diseño de este segundo estudio hasta que se hizo efectivo, este proceso ha experimentado algunos cambios, sobre todo en la variación de fechas para poder casar los horarios de los grupos de discusión y para encontrar a disposición expertos en la materia.

Tras consensuar la participación en el estudio de las 25 personas seleccionadas, realizamos el acceso al campo de trabajo mediante una recogida de datos natural. El contacto con los participantes se estableció vía correo electrónico, vía telefónica y a través de la plataforma virtual de conferencias Zoom.

A todos los participantes se les envió una primera invitación, la cual se muestra a continuación (nótese que el texto ha sido modificado para exponerse como una muestra genérica, no personalizada):

Estimado/a [...]:

Soy Cristina Manchado, estudiante de Doctorado. El motivo por el que le escribo es porque me gustaría contar con su colaboración para realizar [un grupo de discusión/una entrevista individual] online para un estudio de mi Tesis Doctoral, dirigida por las Doctoras Laura Alonso y Gemma Delicado (en copia). La temática versa sobre el diseño, la implementación y el desarrollo de los programas bilingües en los Grados de Educación Primaria.

Estoy muy interesada en su participación, puesto que considero que sus aportaciones pueden resultar muy útiles, dada su relación con la educación bilingüe. Si tuviera el honor de contar con su participación, me gustaría realizar la entrevista [fecha]; la duración estimada sería de en torno a 60 minutos.

En cuanto reciba su confirmación para participar en este estudio, concretaremos la fecha y la hora.

Si tiene alguna duda, estaré encantada de atenderle por email o por teléfono.

Le agradezco enormemente su atención y quedo a la espera de su respuesta.

Un cordial saludo,

Cristina Manchado

Y su versión en inglés:

Dear [...],

My name is Cristina Manchado, I am a PhD at the University of Extremadura (Spain), and my supervisors are Dr. Laura Alonso and Dr. Gemma Delicado (in copy). The reason why I contact you is because I am interested in your contribution for my last study with a personal online

interview about the design, implementation and development of the bilingual tracks for the Education Degrees.

The profiles for these interviews have been attentively selected. Therefore, I consider your participation very valuable because of your relationship with bilingual education. If I had the honour of counting with your participation, I would love to do the interview [date], having an estimated length of around 60 minutes.

Once I have the confirmation, we will set the date and the time.

If you need more information about this issue, I will be glad to assist you by email or by telephone.

I truly appreciate your attention. I await your response.

Yours sincerely,

Cristina Manchado

Los grupos de discusión tuvieron lugar en abril de 2022. Por su parte, las entrevistas en profundidad tuvieron lugar de abril a julio de 2022, salvo la entrevista en profundidad 4 (EPint4), que se realizó en marzo de 2023 porque surgió la posibilidad de añadir un punto de vista más al estudio y decidimos incluirla en el último momento. En cuanto al idioma, todos los grupos de discusión se realizaron en español, mientras que dos de las entrevistas en profundidad fueron en español y las otras dos en inglés.

Así, los participantes del GD1 respondieron a 10 preguntas, las correspondientes a las fases de diseño e implantación; los participantes del GD2 respondieron a 10 preguntas, las correspondientes a las fases de implantación y desarrollo; los participantes del GD3 respondieron a 10 preguntas, las correspondientes a las fases de implantación y desarrollo; y los participantes del GD4 respondieron a 10 preguntas, las correspondientes a las fases de implantación y desarrollo. En el caso del GD4, a los estudiantes se les hizo un llamamiento y acudieron los participantes de manera voluntaria. A todos los expertos, nacionales e internacionales, se les han hecho las 15 preguntas, correspondientes a las tres fases de diseño, implantación y desarrollo.

3.5. Calidad del segundo estudio

Siguiendo las pautas de la investigación cualitativa, hemos seleccionado y categorizado el contenido de las transcripciones recabadas, ya que con ello damos respuesta a nuestras preguntas de investigación. El segundo estudio de esta investigación se fundamenta en nuestro diseño de investigación, el cual se realiza de manera sistematizada para dotar de calidad y rigor a los resultados obtenidos. Para ello, nos basamos en los parámetros descritos previamente: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Teniendo en cuenta el sistema de selección, categorización y rigurosidad, describimos, a continuación, el proceso de análisis de contenido llevado a cabo de las transcripciones realizadas a partir de los grupos de discusión y de las entrevistas en profundidad.

3.6. Análisis del segundo estudio: Codificación y categorización

El análisis de este segundo estudio se lleva a cabo a partir de la lectura y la clasificación y la interpretación de la información siguiendo los pasos del método científico para el análisis de contenido de la investigación cualitativa.

En este estudio se analizan los textos derivados de las entrevistas y discusiones realizadas. En otras palabras, las transcripciones derivadas de las entrevistas y discusiones con los participantes conforman el conjunto documental susceptible de ser analizado. Huelga decir que el objeto de análisis es el contenido y, por tanto, aspectos externos o el lenguaje no verbal no son objeto de estudio en esta investigación.

El análisis realizado se desarrolla con un proceso inductivo-deductivo que requiere de reiteradas lecturas a conciencia para determinar el valor de los textos, sus significados y su conceptualización para su posterior codificación y categorización. De modo que el orden de lecturas para comprender la realidad del contexto y de cada uno de sus participantes es la siguiente: una primera lectura para comprender la realidad de cada sujeto, una segunda lectura para realizar una codificación inicial (abierta) del contenido, una tercera lectura para consolidar la codificación (axial), y una cuarta lectura para revisar todo y unificar ciertos aspectos de la codificación (selectiva).

La clasificación de los documentos (transcripciones) fue natural, es decir, se hizo en función de las técnicas de investigación, grupos de discusión y entrevistas en profundidad, y, a su vez, las entrevistas en profundidad en dos grupos según la procedencia de los entrevistados: nacionales e internacionales. De manera que el total de los participantes se han clasificado en los siguientes tres grupos:

- Grupo A: Grupos de discusión 1, 2, 3 y 4.
- Grupo B: Entrevistas en profundidad de expertos nacionales 1, 2, 3, 4, 5 y 6.
- Grupo C: Entrevistas en profundidad de expertos internacionales 1, 2, 3 y 4.

Los datos de todas estas intervenciones con los participantes se han recopilado en la Tabla 27, donde se muestra la correlación entre los grupos mencionados, las técnicas de investigación utilizadas para la recogida de datos, la duración de la grabación, la densidad de las transcripciones, el número de participantes por intervención, el idioma que se ha empleado y la fecha de ejecución de la intervención.

Tabla 27. Resumen de la recogida de datos del segundo estudio.

GRUPO DOCUMENTAL	MÉTODO Y NUMERACIÓN	DURACIÓN DE LA GRABACIÓN	DENSIDAD DE TRANSCRIPCIÓN	Nº DE PARTICIPANTES	IDIOMA	FECHA
A	Grupo de discusión 1	01°31'08"	11.391 palabras	3	Español	27 abril 2022
	Grupo de discusión 2	01°04'38"	7.654 palabras	3	Español	25 abril 2022
	Grupo de discusión 3	01°17'41"	10.873 palabras	3	Español	12 mayo 2022
	Grupo de discusión 4	01°44'46"	15.550 palabras	6	Español	29 abril 2022
	Entrevista en profundidad nacional 1	00°23'01"	2.905 palabras	1	Español	10 mayo 2022
B	Entrevista en profundidad nacional 2	00°51'02"	7.434 palabras	1	Español	12 mayo 2022
	Entrevista en profundidad nacional 3	00°25'39"	4.086 palabras	1	Español	13 mayo 2022
	Entrevista en profundidad nacional 4	00°34'38"	4.356 palabras	1	Español	16 mayo 2022
	Entrevista en profundidad nacional 5	00°25'47"	3.003 palabras	1	Español	23 mayo 2022
	Entrevista en profundidad nacional 6	01°34'46"	9.974 palabras	1	Español	09 junio 2022
	C	Entrevista en profundidad internacional 1	00°50'44"	5.459 palabras	1	Inglés
Entrevista en profundidad internacional 2		00°34'54"	5.239 palabras	1	Español	20 abril 2022
Entrevista en profundidad internacional 3		01°15'29"	6.997 palabras	1	Inglés	03 julio 2022
Entrevista en profundidad internacional 4		00°47'15"	5.330 palabras	1	Español	20 marzo 2023
Total	14 intervenciones	13°21'27"	100.251 palabras	25 personas	2 idiomas	-

Nota. Elaboración propia.

3.6.1. Codificación abierta para grupos de discusión y entrevistas en profundidad

Recordemos que la primera codificación, o codificación abierta, es la fase inicial del análisis mediante la cual se identifica la información relevante y se generan los primeros códigos por interpretación subjetiva e inducción.

En esta ocasión, para emplear términos unificados, se ha rescatado la nomenclatura empleada en los códigos del primer estudio (esto es, nombrar códigos con el mismo significado de forma similar para luego poder identificarlos). Asimismo, se han eliminado los códigos que no han tenido relevancia en este estudio y se han añadido los códigos nuevos que forman parte de la codificación del contenido del segundo estudio. La primera codificación, o codificación abierta, dio un resultado total de 85 códigos.

Merece especial mención que la creación de nuevos códigos llegó a su fin antes de terminar de codificar todas las transcripciones y eso ya indicaba desde este punto del análisis que el contenido analizado era susceptible de llegar a la saturación teórica.

En definitiva, en la siguiente tabla (Tabla 28) se muestra el progreso de generación de los códigos del primer al segundo estudio (los códigos están en orden alfabético):

Tabla 28. *Trasvase y formación de códigos entre el primer estudio y el segundo estudio.*

CÓDIGOS PRIMER ESTUDIO		CÓDIGOS SEGUNDO ESTUDIO
Acceso y admisión		Acceso y admisión
Acreditación/Habilitación lingüística		Acreditación/Habilitación lingüística
Adaptación		Adaptación
Bilingüismo/Ed. bilingüe		Bilingüismo/Ed. bilingüe
Calidad		Calidad
Calificaciones		Calificaciones
Captación de alumnado		Captación de alumnado
Característica: Actual		Característica: Actual
Característica: Innovador		Característica: Innovador
Característica: Interdisciplinar		Característica: Interdisciplinar
Característica: Necesario		Característica: Necesario
Característica: Pertinente		Característica: Pertinente
Centros educativos		Centros educativos
Comisiones de Calidad		Comisiones de Calidad
Comp. lingüística/LE		Comp. lingüística/LE
Comp. socio-cultural		Comp. socio-cultural
Competencias		Competencias
Competencias Básicas		Competencias Básicas
Competencias Específicas		Competencias Específicas
Competencias Generales		Competencias Generales
Competencias Transversales		Competencias Transversales
		Compromiso

Conocimientos específicos
Continuidad, trascendencia Coord. y colab.
Dificultad Empleabilidad Enfoque AICLE
Especialidades
Estudiantes/Alumnado Estudios pre-universitarios/EBAU Estudios universitarios oficiales Evaluación [Sistema/s de] Evaluación docente Evaluación por competencias
Experiencias, realidad educativa
FFP Formación académica Formación docente permanente
GEP GEP bil. Desarrollo GEP bil. Diseño GEP bil. Implantación GEP Modalidad bilingüe
Investigación y difusión Maestros asesores Mercado laboral/profesional Metodología
Movilidad e internacionalización NEE y discapacidades Negativo/Insuficiente
Normativa autonómica Extremadura Normativa estatal España Normativa europea
Objetivos y propuestas de mejora Oferta formativa (extracurricular) Orientación académica y laboral
PAS Pendiente o en seguimiento PID Plan de estudios
Positivo Prácticas regladas Profesorado
Recursos e infraestructuras Redes, contactos
Resultados buenos Resultados mejorables



Conexión con la realidad Conocimientos específicos Consejería de Educación Continuidad, trascendencia Coord. y colab.
Desconocimiento, NS/NC Dificultad Empleabilidad Enfoque AICLE
Equipo decanal Especialidades
Estrategia Estudiantes/Alumnado Estudios pre-universitarios/EBAU Estudios universitarios oficiales Evaluación [Sistema/s de] Evaluación docente Evaluación por competencias
Expectativas Experiencias, realidad educativa
Expertos FFP Formación académica Formación docente permanente
Futuro docente bilingüe GEP GEP bil. Desarrollo GEP bil. Diseño GEP bil. Implantación GEP Modalidad bilingüe
Ideas previas/iniciales Ilusión Investigación y difusión Maestros asesores Mercado laboral/profesional Metodología
Movilidad e internacionalización NEE y discapacidades Negativo/Insuficiente Normativa autonómica Extremadura Normativa estatal España Normativa europea
Objetivos y propuestas de mejora Oferta formativa (extracurricular) Orientación académica y laboral
Otros programas bilingües PAS Pendiente o en seguimiento PID Plan de estudios
Plurilingüismo Políticas lingüísticas Positivo Prácticas regladas Profesorado
Recursos e infraestructuras Redes, contactos
Relaciones sociales y emociones Resultados buenos Resultados mejorables



Revisión y supervisión
Satisfacción del alumnado
Satisfacción del profesorado
UEx
Vocación, motivación

Revisión y supervisión
Satisfacción del alumnado
Satisfacción del profesorado
Tiempo
UEx
Universidad
Vocación, motivación

Nota. Elaboración propia.

Al igual que en el primer estudio, los códigos han emergido eminentemente por repetición a lo largo de las transcripciones, como es el caso de los códigos como “Ilusión”, “Compromiso”, “Tiempo” o “Conexión con la realidad”, pero también han emergido por la relevancia que muestran los participantes en esos conceptos, como es el caso de “Expectativas”, “Plurilingüismo” o “Políticas lingüísticas”.

Aparte de los códigos relativos al contenido que proporcionan las transcripciones, también se han generado 3 códigos adicionales que no computan para el análisis, pero sí para obtener el grado de concierto y coincidencia entre los miembros de los grupos de discusión. Estos códigos reflejan si los participantes expresan de manera explícita su acuerdo o desacuerdo con el resto de los participantes, según lo siguiente:

Tabla 29. Codificación para el grado de acuerdo en los grupos de discusión.

CÓDIGOS	Significado
A+	El participante muestra acuerdo explícito.
A-	El participante muestra desacuerdo explícito.
A+-	El participante muestra acuerdo hasta cierto punto y expone las causas o los matices por los que no está del todo de acuerdo. Estos argumentos suelen estar introducidos por la expresión “sí, pero”.

Nota Elaboración propia.

Por deducción, se entiende que, si no aparece ninguno de estos códigos en el análisis, significa que los participantes no han mostrado reacción expresa sobre su grado de acuerdo o desacuerdo ante los argumentos de los demás participantes.

La repetición de códigos del segundo estudio en relación con el primero no solo facilita la labor de investigación, sino que también (y más importante) conduce a la investigación hacia la saturación de la información, puesto que los conceptos reiterados ratifican la verosimilitud del contenido analizado en sendos estudios.

3.6.2. Codificación axial para grupos de discusión y entrevistas en profundidad

De nuevo, llevamos a cabo el proceso de codificación axial, mediante la cual se establecen tendencias y analogías entre los códigos generados en la codificación abierta con el fin de establecer patrones entre los códigos, así como también se redescubre la información analizada, de manera que durante la codificación axial la codificación está sujeta a cambios, pero debe terminar con un esquema más claro y definido que en la fase previa.

El total de códigos que hemos podido rescatar del primer estudio es de 68, mientras que en el nuevo análisis han emergido otros 17 códigos nuevos, dando un total de 85 códigos. El hecho de que los códigos que han emergido del segundo estudio se asemejen al del primer estudio es un indicativo claro de que el poso que deja el análisis documental y la información que deriva de las personas están en consonancia. No obstante, pese a la relación entre la codificación de sendos estudios, se han producido algunos cambios:

- La categoría “Competencias” ahora acoge a códigos relacionados no solo con las competencias profesionalizantes de las personas, sino también a códigos relacionados con los valores humanos y las emociones. Por tanto, decidimos cambiar el nombre de esta categoría a “Competencias y valores”.
- Siguiendo con la categoría “Competencias”, se ha reubicado el código “Vocación, motivación” a esta categoría, puesto que guarda relación con otros conceptos de valores, sentimientos o emociones que se le han atribuido a esa categoría.
- Los códigos “Negativo/Insuficiente” y “Positivo” hacían referencia única y exclusivamente al enfoque educativo, pero se han reubicado a la categoría “Calidad” en este segundo estudio para que su significado abarque cualquier aspecto de la investigación vinculado a la calidad del objeto de estudio.

- El resto de códigos emergidos se han ido ubicando en cada categoría según su relación con el contenido de estas.
- No han emergido nuevas categorías.

La codificación axial permite agrupar los códigos en categorías (Tabla 30) y todo ello, a su vez, se refina posteriormente en la codificación selectiva.

Tabla 30. Codificación axial de grupos de discusión y entrevistas en profundidad: Formación de categorías.

CATEGORÍAS	CÓDIGOS
Competencias y valores	Comp. lingüística/LE
	Comp. socio-cultural
	Competencias
	Competencias Específicas
	Competencias Transversales
	Compromiso
	Expectativas
	Ilusión
	Relaciones sociales y emociones
	Vocación, motivación
Normativa	Acceso y admisión
	Acreditación/Habilitación lingüística
	Consejería de Educación
	Estudios pre-universitarios/EBAU
	Estudios universitarios oficiales
	FFP
	GEP
	NEE y discapacidades
	Normativa estatal España
	Normativa europea
	Plan de estudios
	Políticas lingüísticas
	UEx
Calidad	Calidad
	Calificaciones
	Captación de alumnado
	Comisiones de Calidad
	Evaluación [Sistema/s de]
	Negativo/Insuficiente
	Objetivos y propuestas de mejora
	Orientación académica y laboral
	Pendiente o en seguimiento
	Positivo
	Resultados buenos
	Resultados mejorables
	Revisión y supervisión
Satisfacción del alumnado	
Satisfacción del profesorado	
Articulación	Característica: Actual
	Característica: Innovador

	Característica: Interdisciplinar
	Característica: Necesario
	Característica: Pertinente
	Coord. y colab.
	Equipo decanal
	Especialidades
	Estrategia
	Estudiantes/Alumnado
	Expertos
	GEP bil. Desarrollo
	GEP bil. Diseño
	GEP bil. Implantación
	GEP Modalidad bilingüe
	Ideas previas/iniciales
	PAS
	PID
	Profesorado
	Tiempo
	Universidad
	Adaptación
	Centros educativos
	Conexión con la realidad
	Continuidad, trascendencia
	Desconocimiento, NS/NC
	Dificultad
	Empleabilidad
	Experiencias, realidad educativa
	Formación académica
Realidad educativa y profesional	Formación docente permanente
	Futuro docente bilingüe
	Investigación y difusión
	Maestros asesores
	Mercado laboral/profesional
	Movilidad e internacionalización
	Oferta formativa (extracurricular)
	Otros programas bilingües
	Prácticas regladas
	Redes, contactos
	Bilingüismo/Ed. bilingüe
	Conocimientos específicos
Enfoque educativo	Enfoque AICLE
	Metodología
	Plurilingüismo
	Recursos e infraestructuras
	TIC
Total: 6 categorías	Total: 85 códigos

Nota. Elaboración propia.

3.6.3. Codificación selectiva para grupos de discusión y entrevistas en profundidad

En la codificación selectiva se establecen relaciones entre los códigos, pero esta vez atendiendo a sus características y propiedades con el fin de definir por completo los códigos y las categorías generadas. Atendiendo a las directrices de esta fase, después de todas las revisiones y modificaciones, la distribución de categorías y códigos queda definida según el listado que exponemos a continuación (en este listado rescatamos los comentarios del primer estudio, los modificamos, si procede, y añadimos las aclaraciones de los nuevos códigos generados en este segundo estudio).

Categoría 1. Competencias y valores. [10 códigos]

Tal como se ha mencionado previamente, esta categoría no solamente alberga competencias, sino que también acoge un nuevo aspecto del desarrollo humano: todo aquello relacionado con los valores, los sentimientos y las emociones que los participantes han expresado a lo largo de las discusiones y entrevistas. La categoría, por tanto, incluye los siguientes códigos (enumerados por orden alfabético):

- Competencia lingüística/LE: Se ha relacionado la competencia lingüística con la lengua extranjera porque, cuando en los documentos se habla de lenguas extranjeras, se hace referencia a los requisitos de formación (normalmente en inglés) o a las habilidades para utilizar una lengua extranjera, y todo ello implica, de una forma u otra, ser competente en la lengua extranjera.
- Competencia socio-cultural: Hace alusión a la competencia que relaciona los aspectos sociales con los culturales, la cual está estrechamente relacionada con la competencia comunicativa y con la competencia intercultural.
- Competencias: Aunque las competencias se desglosan por tipología o especificidad en otros códigos, los documentos se refieren en numerosas ocasiones a las competencias de manera genérica, sin concreción alguna. Por ello, hemos asignado un código único para este tipo de referencias imprecisas.
- Competencias Específicas: Son las competencias que el alumnado debe adquirir a lo largo del grado; se demuestran con la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de conflictos.

- **Competencias Transversales:** Son las competencias que el alumnado debe adquirir a lo largo del grado; se demuestran con la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de conflictos.
- **Compromiso:** Trabajar en un programa que exige diferentes desarrollos competenciales y profesionales, tanto a nivel lingüístico como a nivel pedagógico, requiere un compromiso especial para trabajar de manera incisiva, así como para asegurar el desarrollo del programa a largo plazo.
- **Expectativas:** Un programa bilingüe puede generar expectativas de índole académica, metodológica o laboral. Este código se refiere a esas expectativas que un programa bilingüe genera en los miembros de la comunidad educativa.
- **Ilusión:** Este código hace alusión a la ilusión con la que el personal accede a trabajar en la creación de un programa bilingüe. Podría relacionarse con la motivación, pero su uso frecuente a lo largo de las transcripciones hace destacar su presencia para configurar un código por sí solo.
- **Relaciones sociales y emociones:** Además de la cooperación entre los agentes implicados en la creación de un programa bilingüe, han destacado las relaciones sociales y las vinculaciones emocionales que surgen entre ellos.
- **Vocación, motivación:** Dado que el resto de códigos de la misma naturaleza humana y personal se han recogido en esta categoría, se ha reubicado este código desde la categoría 6 a la 1, respecto del primer estudio. Alude a los comentarios donde se muestre vocación o motivación, así como donde se haga referencia a estos valores.

Categoría 2. Normativa. [13 códigos]

- **Acceso y admisión:** Se han tenido en cuenta los factores que influyen en el acceso al GEP, ya que forma parte del recorrido académico.
- **Acreditación/Habilitación lingüística:** Este código guarda relación con la habilitación lingüística que otorga la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura desempeña un papel normativo, mientras que otros aspectos de este programa se encuentran vinculados a la formación lingüística y metodológica del profesorado en formación, a la realidad educativa y profesional o a la calidad de la educación bilingüe en Extremadura.

- Consejería de Educación: Este código es una transformación del código denominado “Normativa autonómica Extremadura” en el primer estudio. Se ha modificado para que guarde sentido con las consejerías de Educación de cualquier comunidad autónoma de España, e incluso de las entidades homólogas de otros países.
- Estudios pre-universitarios/EBAU: Referencias al alumnado que llega al Grado de Educación Primaria mediante las diferentes vías de acceso, como los estudios de Educación Superior no universitarios o pre-universitarios y la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU).
- Estudios universitarios oficiales: Especialmente los documentos normativos hacen mención a los estudios universitarios oficiales, dentro de los cuales se localiza el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura
- FFP: Facultad de Formación del Profesorado.
- GEP: Grado de Educación Primaria. Este código se utiliza para hacer referencia al grado de manera íntegra, esto es, con las dos programas, bilingüe y no bilingüe.
- NEE y discapacidades: que utilizan los propios documentos legislativos y normativos. Consideramos que las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y las adaptaciones han de tenerse en cuenta para la creación de un programa.
- Normativa estatal España: Referente a las menciones al Ministerio de Educación y Formación Profesional (o anteriores ministerios equivalentes) del Gobierno de España. En este estudio, este código guarda relación especial con la ANECA.
- Normativa europea: Referente a las menciones a la Comisión Europea y a documentos derivados de esta, como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).
- Plan de estudios: Este código recoge las ideas donde se habla de la organización académica del grado: de su planificación de las enseñanzas y sus asignaturas.
- Políticas lingüísticas: Aunque nos hemos referido de manera general a las políticas lingüísticas educativas previamente, en este estudio, este término destaca considerablemente por sí solo en este estudio como para aislarlo de manera específica del resto de normativas a niveles europeo, nacional o regional.
- UEx: Universidad de Extremadura.

Categoría 3. Calidad. [15 códigos]

- Calidad: Es el término esencial de este grupo; hace referencia tanto a la calidad que se persigue para dar cualidad de efectivo al grado, como para referirse a la calidad que ya ofrece y ha de mantenerse en el tiempo.
- Calificaciones: Son las calificaciones numéricas de las evaluaciones.
- Captación de alumnado: Para que un grado pueda efectuarse, precisa alumnado que cumplan con un perfil determinado o con una serie de requisitos, de ahí que la captación del alumnado aparezca en los documentos y sea importante para este análisis.
- Comisiones de Calidad: Son los grupos, normalmente formados por el profesorado de la universidad, que velan por la calidad de la estructura y ciertos procedimientos del grado.
- Evaluación [Sistema/s de]: Evaluación del alumnado.
- Negativo/Insuficiente: Este código se ha reubicado para que su significado abarque cualquier aspecto de la investigación vinculado a la calidad del objeto de estudio. Aspectos considerados escasos, incompletos o negativos.
- Objetivos y propuestas de mejora.
- Orientación académica y laboral.
- Pendiente o en seguimiento.
- Positivo: Este código se ha reubicado para que su significado abarque cualquier aspecto de la investigación vinculado a la calidad del objeto de estudio. Aspectos considerados efectivos, provechosos o positivos.
- Resultados buenos: Indica que se han obtenido o mencionado resultados positivos.
- Resultados mejorables: Indica que se han obtenido o mencionado resultados que se pueden mejorar.
- Revisión y supervisión: Actividades o personas sujetas a observación con fines de detección de actos subsanables o simplemente como revisión o consideración.
- Satisfacción del alumnado: Indica que se mencionan aspectos u opiniones sobre la satisfacción del alumnado.
- Satisfacción del profesorado: Indica que se mencionan aspectos u opiniones sobre la satisfacción del profesorado.

Categoría 4. Articulación. [21 códigos]

- Característica: Actual: Menciones en que aparece la cualidad de actual.
- Característica: Innovador: Menciones en que aparece la cualidad de innovador o innovación.
- Característica: Interdisciplinar: Menciones en que aparece la cualidad de interdisciplinar.
- Característica: Necesario: Menciones en que aparece la cualidad de necesario.
- Característica: Pertinente: Menciones en que aparece la cualidad de pertinente, adecuado, conveniente, oportuno o apropiado.
- Coordinación y colaboración: Trabajo conjunto entre personas, grupos de personas y diferentes instituciones.
- Equipo decanal: Alude al equipo directivo decanal de una facultad.
- Especialidades: Se refiere a las menciones que se ofertan en ambos programas del GEP, a saber, lenguas extranjeras (inglés y francés), música, educación física y los itinerarios de carácter generalista o itinerario no específico.
- Estrategia: Tácticas o habilidades que se emplean para establecer buenas condiciones en una titulación o en una actividad concreta o para trazar un plan de acción o una hoja de ruta.
- Estudiantes/Alumnado: Alude a los estudiantes de la titulación.
- Expertos: Se refiere a aquellas personas que han contribuido o que han servido de referentes para la creación de un programa bilingüe, tanto a nivel local, como nacional e internacional.
- GEP bil. Desarrollo: Referencias sobre cómo se está desempeñando un programa bilingüe una vez implantado.
- GEP bil. Diseño: Referencias sobre la fase previa a la ejecución efectiva de un programa bilingüe.
- GEP bil. Implantación: Referencias sobre la ejecución de un programa bilingüe.
- GEP Modalidad Bilingüe: Menciones explícitas al programa bilingüe del Grado de Educación Primaria.
- Ideas previas/iniciales: Planteamientos, reflexiones e ideas que dan lugar a la gestación de un programa bilingüe.
- PAS: Es el Personal de Administración y Servicios.

- PID: Son los Proyectos de Innovación Docente elaborados desde el Grupo de Innovación Docente específico en materia de educación bilingüe (GID BilingÜEx).
- Profesorado. Hace referencia al profesorado que imparte docencia en el programa bilingüe, incluyendo a menudo al PDI general (Personal Docente e Investigador).
- Tiempo: Alude al empleo del tiempo en determinadas etapas o actividades de la creación de un programa bilingüe.
- Universidad: Indica las circunstancias en las que se precisa que la universidad actúe de manera vertical, desde el equipo rectoral hacia todos los demás cuerpos, ya sea para la contribución económica, para dar apoyo normativo, para ayudar con personal, para satisfacer las demandas de reconocimiento del alumnado y del profesorado, entre otras cosas.

Categoría 5. Realidad educativa y profesional. [19 códigos]

- Adaptación. La realidad educativa plantea retos continuamente que deben ser abordados por los agentes implicados, de manera que todo ello genera una intención de cambio y, si aplica, una correspondiente adaptación situacional y circunstancial de los hechos.
- Centros educativos. Al tratarse de un grado de educación, el ámbito de estudio se encuentra muy conectado con los centros educativos de Educación Primaria, independientemente de su fuente de financiación (público, privado o concertado).
- Conexión con la realidad: Pertinencia y vinculación de un programa con una realidad social y educativa.
- Continuidad, trascendencia. Las acciones que se ejecutan desde y para el programa bilingüe debe tener un carácter útil, permanente y con una intencionalidad de perdurabilidad y sostenibilidad en el tiempo.
- Desconocimiento, NS/NC.
- Dificultad: Este código, además de referirse a la paralización u obstaculización de los procesos, también implica una resistencia al cambio a varios niveles (estatal, regional, universidad, personal, etc.).
- Empleabilidad: Oportunidades de inserción en el mercado laboral.

- Experiencias, realidad educativa: Este código hace referencia a las experiencias (vivencias, anécdotas o colaboraciones) compartidas a través de los documentos y a los aspectos específicos del contexto educativo en cuestión.
- Formación académica: Formación general, reglada y complementaria, de índole académica que tienen o reciben los agentes implicados en el programa bilingüe.
- Formación docente permanente: Formación específica que recibe el profesorado de manera continua a lo largo de su carrera profesional.
- Futuro docente bilingüe: Son los estudiantes, pero no referidos como alumnado universitario, sino como agentes del cambio de la educación bilingüe.
- Investigación y difusión: Aspectos relacionados con la literatura científica, los estudios de investigación, la transferencia del conocimiento y la difusión de la información.
- Maestros asesores. Alude a la acreditación lingüística y metodológica y relación con los maestros asesores.
- Mercado laboral/profesional. Expectativas y líneas de empleabilidad.
- Movilidad e internacionalización: Referencias a las actividades de movilidad e internacionalización, tales como acuerdos internacionales, visitas, becas, intercambios, etc.
- Oferta formativa (extracurricular): Formación complementaria ajena al plan de estudios, pero en relación con este.
- Otros programas bilingües: Programas, grados o programas bilingües de otros ámbitos diferentes al de la educación primaria.
- Prácticas regladas. Hace referencia a las asignaturas de Practicum I y Practicum II del GEP, mediante las cuales el alumnado realiza las prácticas regladas en los centros educativos extremeños.
- Redes, contactos: Apertura a nuevos contextos y a nuevas personas, establecimientos de redes de contactos, relaciones y colaboraciones.

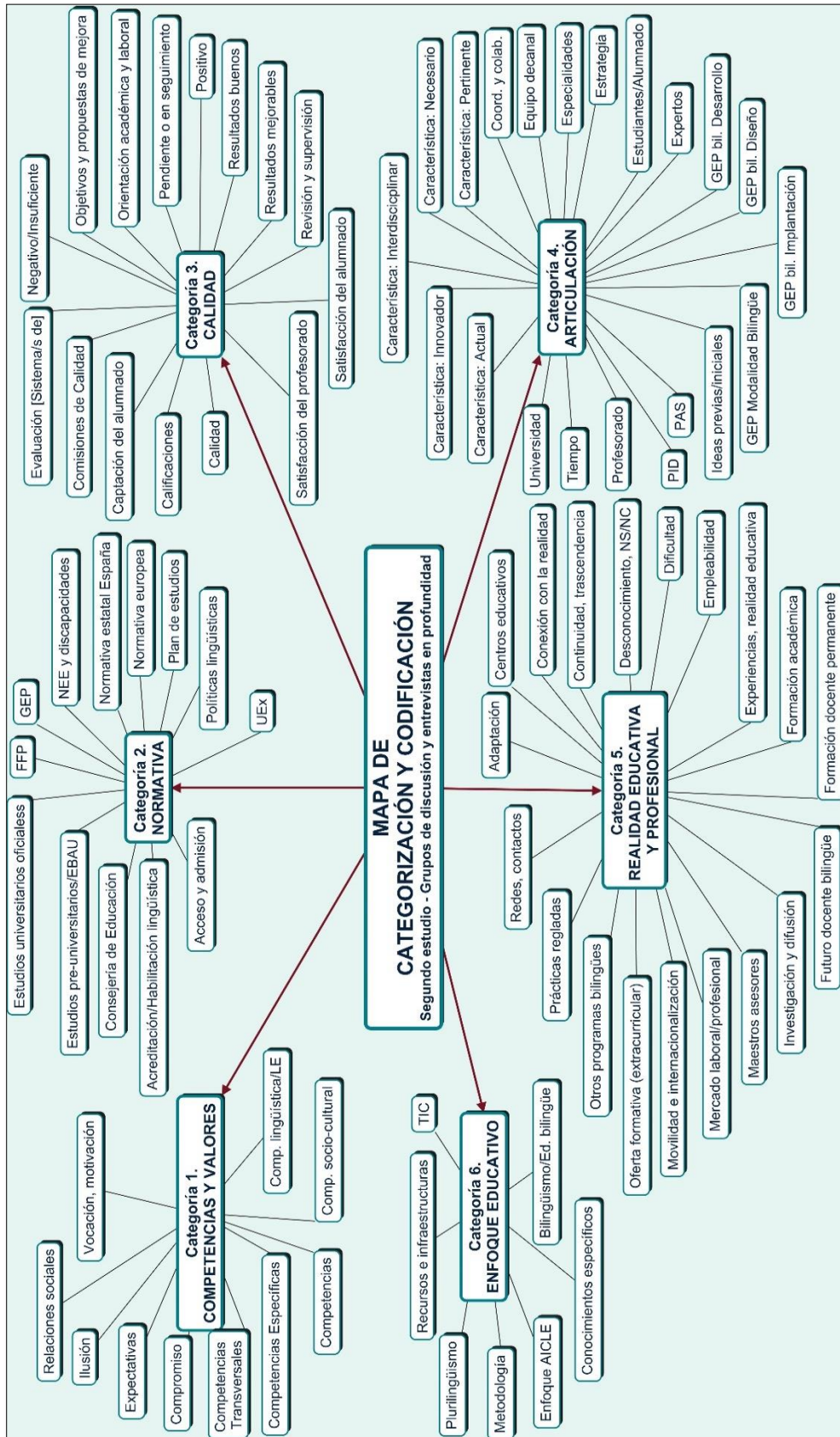
Categoría 6. Enfoque educativo. [7 códigos]

- Bilingüismo/Ed. bilingüe. Pese a que, tal como se ha descrito en el marco teórico, *bilingüismo* no es exactamente lo mismo que *educación bilingüe*, en este código se han tenido en cuenta de manera conjunta, pues los documentos no hacen esta distinción teórica entre ambos términos.

- Conocimientos específicos: Poseer conocimientos, que estos procedan de la vanguardia de su campo de estudio y que lo aplique a su trabajo.
- Enfoque AICLE. Enfoque metodológico compuesto principalmente por métodos didácticos de tipología activa, participativa y comunicativa.
- Metodología. No hacer referencia a la metodología didáctica, sino más bien a la manera de proceder que se lleva a cabo o que se considera útil o emergente en las actividades que se desempeñan para hacer funcionar el programa bilingüe.
- Plurilingüismo: Relativo a actividades, programas o recomendaciones sobre el conocimiento o uso de varios idiomas.
- Recursos e infraestructuras: Medios, equipamiento, logística y edificaciones de las que dispone un lugar o una institución determinados.
- TIC: Alusión a recursos de Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

El resumen de toda la categorización y codificación de los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad se resume en la Figura 31:

Figura 31. Mapa de categorización y codificación de los GD y las EP.



Nota. Elaboración propia.

4. RESULTADOS

La exposición de los resultados de este estudio se realizará, en primer lugar, por la frecuencia del análisis de codificación y categorización de las transcripciones; en segundo lugar, teniendo en cuenta las fases de creación de un programa bilingüe (diseño, implantación y desarrollo); en tercer lugar, desde la perspectiva de los diferentes grupos que han participado en el estudio (GD, EP nacionales y EP internacionales); y, finalmente, con una presentación del análisis DAFO.

4.1. Resultados del análisis frecuencial

Para obtener una primera visión global de la frecuencia de codificaciones, atendemos a la distribución de códigos por cada grupo de documentos, que se resume en la Tabla 31.

Tabla 31. Tabla de frecuencias de categorías por grupos de documentos.

GRUPO DE DOCUMENTOS	CATEGORÍAS						Total por categoría
	1. Competencias y valores	2. Normativa	3. Calidad	4. Articulación	5. Realidad educativa y profesional	6. Enfoque educativo	
GRUPO A (grupos de discusiones)	124	62	141	203	166	60	756
GRUPO B (entrevistas en profundidad a expertos nacionales)	70	16	76	148	96	42	448
GRUPO C (entrevistas en profundidad a expertos internacionales)	27	13	32	60	42	23	197
Total por grupo	221	91	249	411	304	125	1401

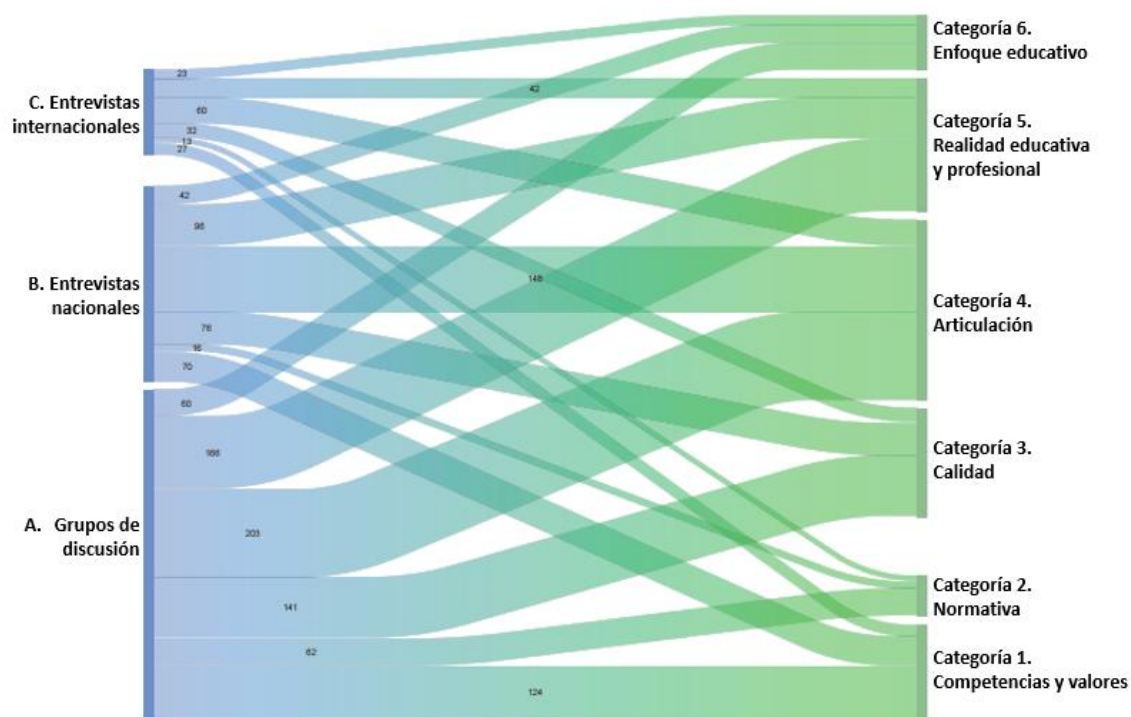
Nota. Elaboración propia.

Este esquema de codificación por grupos de documentos revela que existe una disparidad en el número de codificaciones que ha recibido cada categoría, siendo la categoría 4 (articulación) la que está más presente y la categoría 2 (normativa) la que menos.

Atendiendo también a la frecuencia de códigos, se observa que el grupo A (grupos de discusiones) abarca un total de 756 codificaciones, mientras que el grupo B 448 y el grupo C 197; número que va decreciendo probablemente no por el tipo de contenido, sino por el número de personas que intervienen en cada grupo (10 en el grupo A, 6 en el grupo B y 4 en el grupo C), por lo que entendemos que esa distribución frecuencial se debe a una relación proporcional entre los participantes y el número de codificaciones para sus respectivos grupos documentales. Por tanto, no consideramos que esta relación frecuencial sea un valor significativo en cuanto a su influencia en los resultados.

Este mismo esquema de frecuencias se percibe en la Figura 32, donde se distingue de manera más visual la aportación codificada de cada grupo documental.

Figura 32. Distribución de códigos respecto a los grupos de documentos y las categorías.



Nota. Elaboración propia con Atlas.ti.

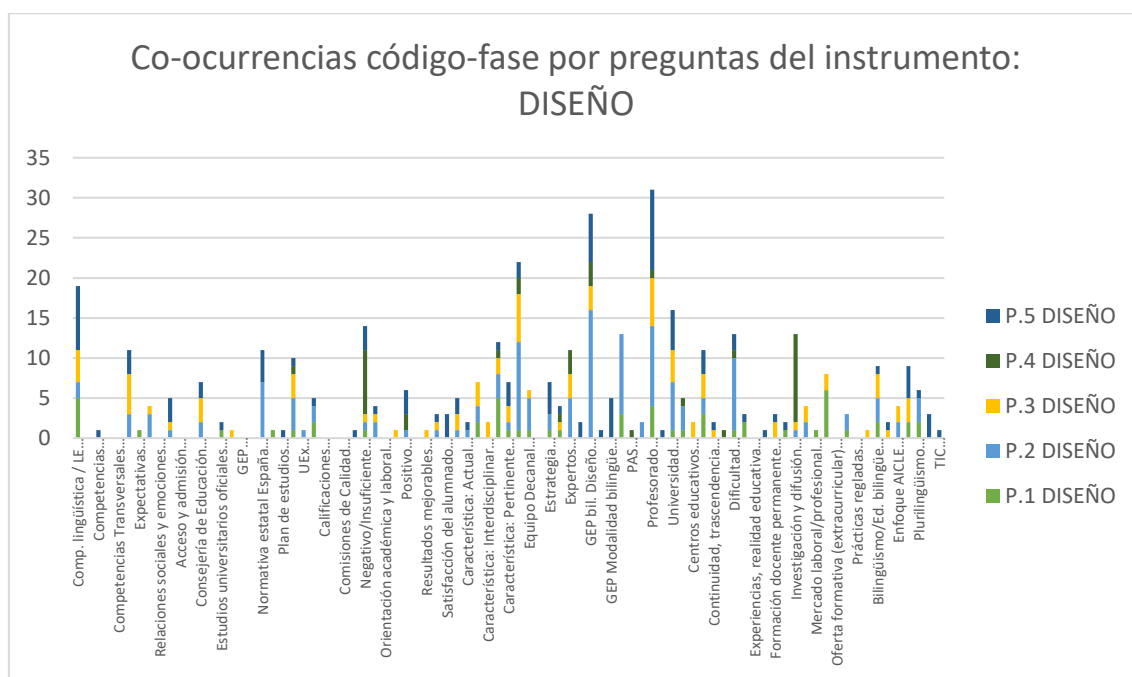
Huelga mencionar que el total de codificaciones obtenidas en este estudio es de 1401, muy similar a la obtenida en el primer estudio (1600), a pesar de que el conjunto documental difiere en 50 unidades (64 documentos en el primer estudio y 14 documentos en el segundo estudio). Esto muestra la relevancia temática que tiene el contenido de este estudio para el programa bilingüe del GEP respecto a los documentos del primer estudio;

no porque el primer estudio no tenga valor, sino porque el contenido del segundo estudio está focalizado íntegramente en nuestro objeto de estudio y, como todo el texto es provechoso, resolvemos que el instrumento se ha empleado de manera pertinente.

A continuación, se exponen dos tablas de co-ocurrencias para cada una de las fases de creación de un programa bilingüe: una de ellas muestra la relación de códigos y otra la relación de categorías (que es la suma de los códigos correspondientes a cada categoría).

Las Figuras 33 y 34 revelan que los códigos más frecuentes en la fase del diseño, con valores por encima de las 20 repeticiones, son *Tiempo*, *GEP bil. Diseño* y *Coord. y colab.*, lo cual es un primer indicador de que el diseño de un programa bilingüe implica tiempo y coordinación y colaboración, seguido muy de cerca por el código *Comp. lingüística/LE*.

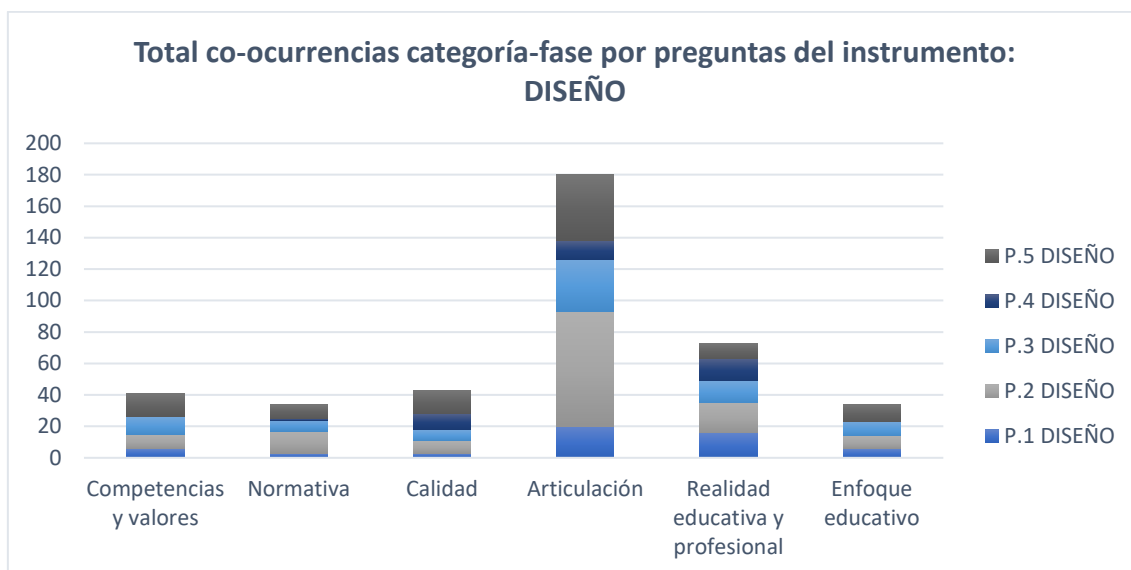
Figura 33. Co-ocurrencias de códigos y fases según las preguntas del diseño.



Nota. Elaboración propia.

Los tres códigos más repetidos en esta fase pertenecen a la categoría *Articulación*, cuyos valores son los más representativos del diseño, tal como se observa en la siguiente figura:

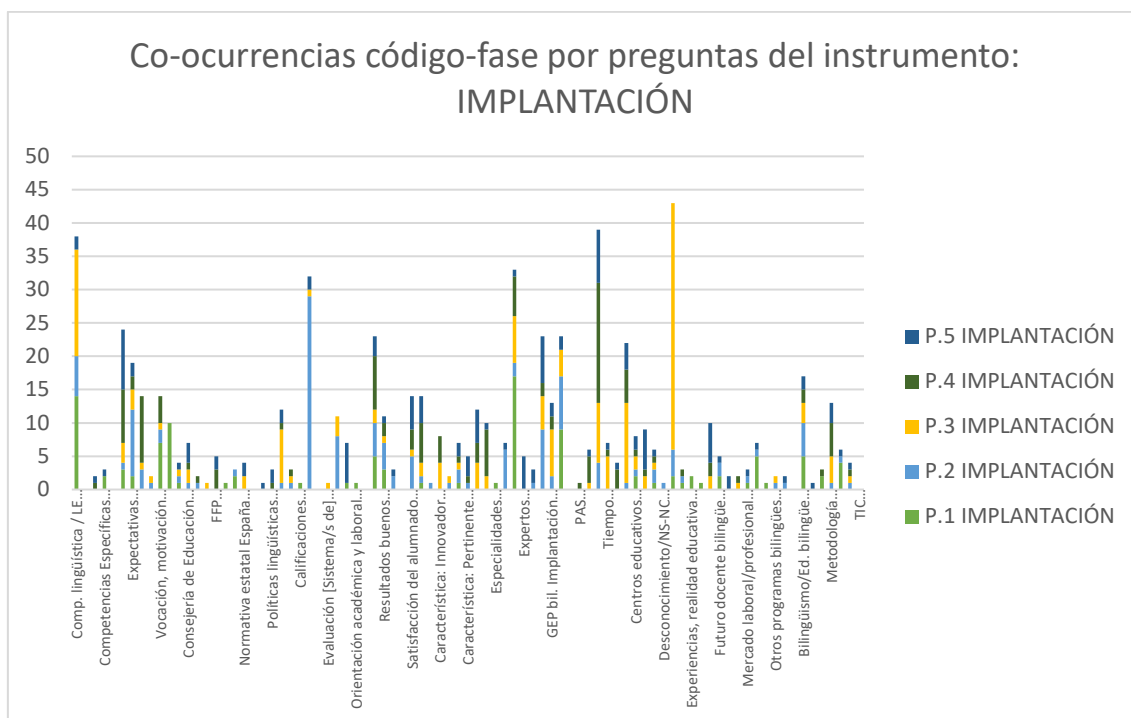
Figura 34. Co-ocurrencias de categorías y fases según las preguntas del diseño.



Nota. Elaboración propia.

En cuanto a la implantación (Figuras 35 y 36), destacan visiblemente los códigos *Dificultad* (donde se menciona casi exclusivamente en la tercera pregunta del instrumento), *Comp. lingüística/LE*, *Profesorado*, *Estudiantes/Alumnado* y *Captación del alumnado*. De este modo, destacan en esta fase los agentes implicados directamente en la acción educativa, que son los docentes y los discentes, ambos clave para la ejecución de un nuevo programa universitario. Además, se observa que la captación del alumnado es una tarea fundamental en un programa bilingüe, sin olvidar las complicaciones que puede haber en un proceso de implantación de un programa en dos idiomas.

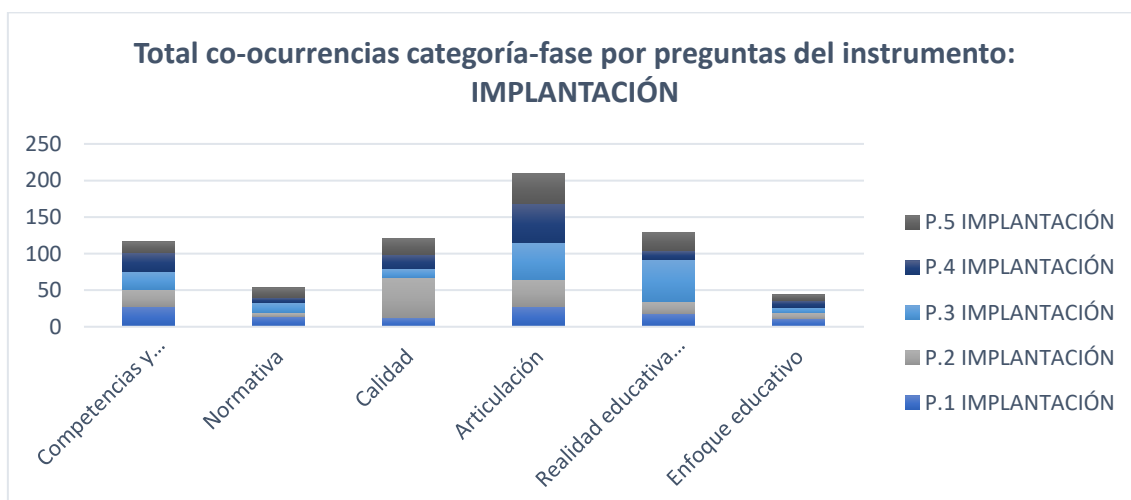
Figura 35. Co-ocurrencias de códigos y fases según las preguntas de la implantación.



Nota. Elaboración propia.

De nuevo, la categoría con más codificaciones es *Articulación*, pero esta vez también tienen mucha más representación las categorías *Competencias* y *valores* y *Realidad educativa y profesional*, estando estas dos últimas más relacionadas ya con el desarrollo competencial y profesionalizante de los futuros egresados de una titulación bilingüe.

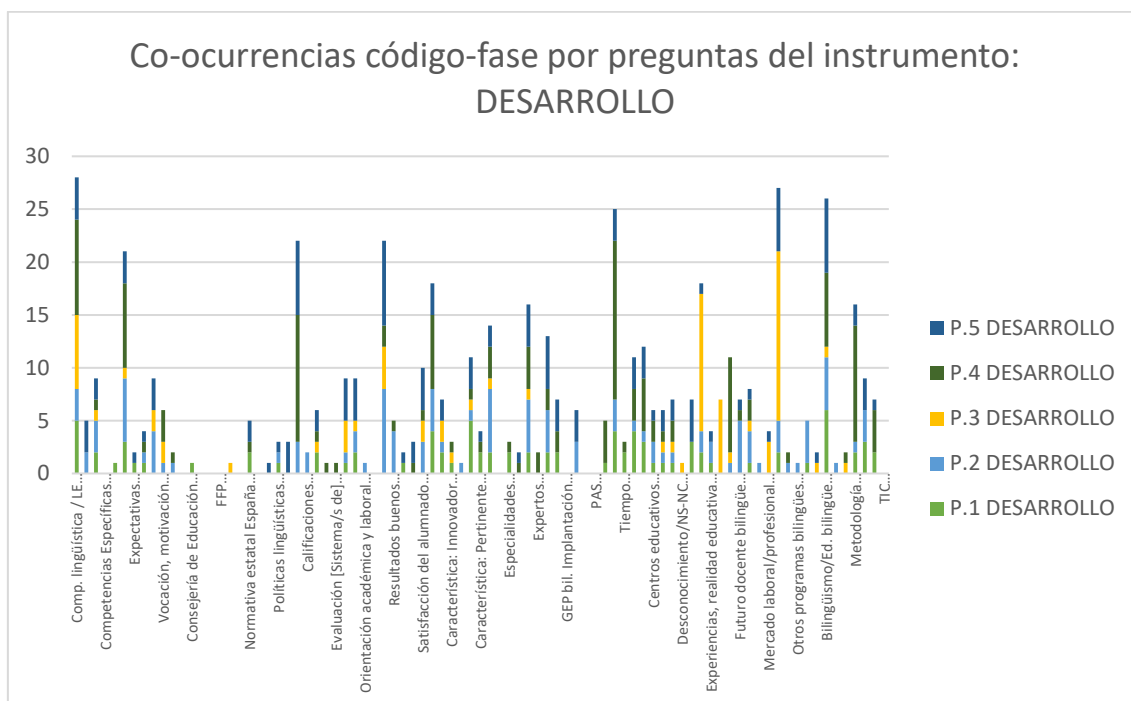
Figura 36. Co-ocurrencias de categorías y fases según las preguntas de la implantación.



Nota. Elaboración propia.

El desarrollo (Figuras 37 y 38) muestra una distribución muy dispar entre unos códigos y otros y, aunque varios códigos cuentan con una fuerte representación para esta fase, destacan *Comp. lingüística/LE*, *Movilidad e internacionalización* y *Bilingüismo/Ed. bilingüe* por encima de las 25 repeticiones, seguidos de cerca por *Profesorado*, *Positivo*, *Calidad* y *Compromiso*. Estos códigos orientan a la deducción de ideas relacionadas con los buenos resultados o buenas sensaciones, así como de las perspectivas a largo plazo basadas en la calidad, el compromiso, el profesorado y las bases de la educación bilingüe para que haya un correcto desempeño de un programa bilingüe.

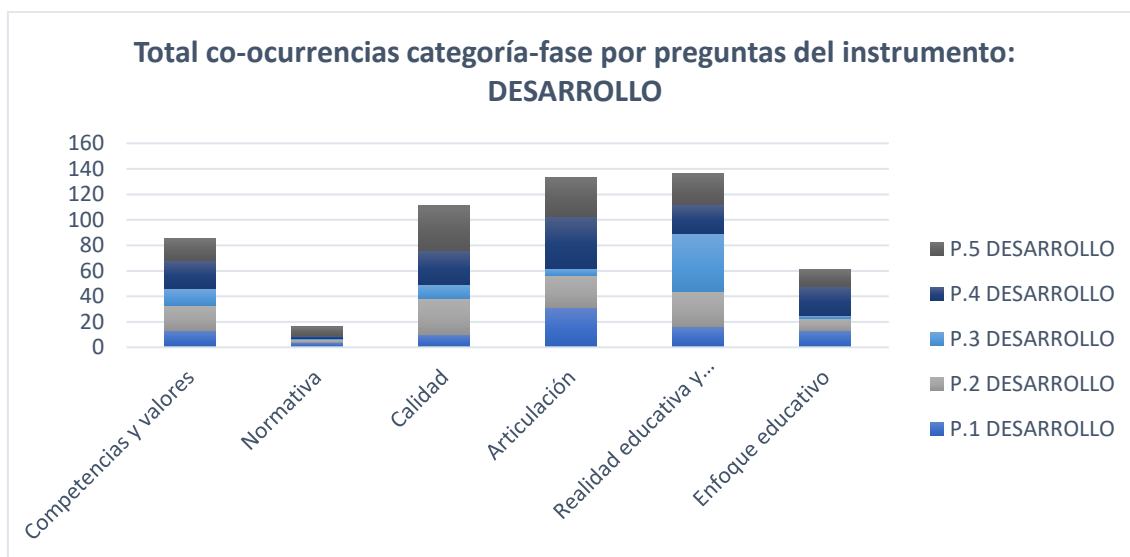
Figura 37. Co-ocurrencias de códigos y fases según las preguntas del desarrollo.



Nota. Elaboración propia.

En esta ocasión, al igual que en la fase de implantación, también destacan las categorías Realidad educativa y profesional y *Articulación*, pero seguidas de *Calidad*, *Competencias* y *valores* y *Enfoque educativo*, dejando la *Normativa* relegada a un segundo plano en cuestión de frecuencia.

Figura 38. Co-ocurrencias de categorías y fases según las preguntas del desarrollo.



Nota. Elaboración propia.

De estos gráficos podemos deducir, por tanto, que la manera en que se articula un programa bilingüe es muy significativo para ponerlo en marcha, y todo ello debe ir acompañado de un compromiso a largo plazo, un enfoque en educación bilingüe y con una presencia importante del profesorado y el alumnado, sin olvidar la calidad y el desarrollo competencial. Redundaremos en el contenido de la información codificada en los subsiguientes apartados.

4.2. Resultados y referencias destacadas por fases

En este apartado revisamos los resultados de los grupos de discusión y de las entrevistas en profundidad según las fases establecidas para la creación de un programa bilingüe. Para ello, aportamos citas destacadas a cada pregunta del instrumento (5 preguntas por cada fase).

4.2.1. Diseño

En el diseño hay codificaciones que corresponden a todas las categorías del estudio, aunque no todos, y, los que están, lógicamente, tienen diferentes niveles de incidencia. Por ejemplo, en las 5 preguntas del instrumento relativas al diseño de un programa

bilingüe, son más frecuentes los códigos de competencia lingüística/LE (19), coordinación y colaboración (22), dificultad (13), GEP bil. diseño (28), ideas previas (13), investigación y difusión (13), negativo/insuficiente (14), profesorado (30) o universidad (16).

Partiendo de estas ideas, desglosaremos los datos correspondientes a cada una de las 5 preguntas, que se refuerzan con las citas destacadas para cada una de ellas en las correspondientes tablas, aunque todas las citas se han tenido en cuenta para la redacción de los resultados. Nótese que algunas citas han sido codificadas con dos o más códigos.

Según los resultados obtenidos, la chispa que hace prender la mecha de la creación de un programa bilingüe en la universidad es el profesorado, que es el que detecta la necesidad en su contexto. Ese planteamiento afecta a la realidad educativa a la que sus egresados se sumergen una vez que finalizan sus titulaciones y en el mundo globalizado en que probablemente desarrollarán su actividad, tanto a nivel nacional como a nivel internacional.

Por tanto, el profesorado, especialmente desde el equipo decanal, se plantea esta necesidad y eleva la cuestión a equipos rectorales y demás miembros del profesorado. Este hecho es el que motiva a los diferentes agentes de la comunidad educativa a valorar la idea de implantar un programa bilingüe para alguna de sus titulaciones.

Tabla 32. Primera pregunta del diseño.

Pregunta 1: ¿Cómo surge la idea de implantar un programa bilingüe en esta universidad? // ¿Qué motiva a una universidad a diseñar un programa bilingüe para un grado en educación?		
Categoría	Código	Citas destacadas (ejemplos)
Articulación	Característica: necesario	“Entonces, en ese momento, digamos, que proporcionaban las colaboraciones y era obvio que era una necesidad de los colegios... Cada vez había más colegios bilingües en España y en la región y había una necesidad importantísima de formar a los futuros maestros en bilingüismo, o como queramos denominarlo. Pero, sobre todo el Decanato, lo que estábamos buscando en aquella época (GD1g3, corrígeme si me equivoco) era, sobre todo, conectarnos con las necesidades reales de los futuros egresados.” [participante GD1g2]
Competencias y valores	Comp. Lingüística/LE	“So, in other words, what I’m trying to say is that it has to be with language improvement, so bilingual education brings a new perspective, away from that monolingual approach only having English classes after History, after Chemistry, after Spanish or

		Portuguese... So, it's a new perspective of language education.” [participante EPint3]
Realidad educativa y profesional	Conexión con la realidad	“...sobre todo, lo que se buscaba era esa conexión entre la universidad, entre nuestro grado, con las necesidades reales de la sociedad.” [participante GD1g2] “Los centros bilingües de Primaria y Secundaria en Andalucía ya estaban en marcha y, entonces, como somos facultades de Ciencias de la Educación, pues entendíamos que no nos podíamos quedar atrás, puesto que nosotros formamos maestros.” [participante EPnac6]
Articulación	Ideas previas/iniciales	“Pues yo creo que esa idea la aporta por primera vez GD1g2. Estoy convencido de eso. O sea, una vez que los grados ya están implementados y hablamos de la posibilidad de algo así, sin definir todavía, yo creo que esa idea llega al Decanato de la facultad [FFP] por GD1g2, que pone una idea que era eso: generar, si no un grado, que también lo pensamos muy detenidamente, un grupo de los tres de primaria [GEP], convertirlo en bilingüe. [participante GD1g3]
Realidad educativa y profesional	Movilidad e internacionalización	“En segundo lugar, aparte de formar a nuestros egresados, en una sociedad tan globalizada como la que tenemos, pues también los egresados que salen de los títulos de educación no solo tienen por qué ejercer en este país, sino que pueden ejercer en otros países. Por lo tanto, si somos capaces de darles una formación en otro idioma, seguro que será positivo para su formación y puede aumentar sus posibilidades laborales”. [participante EPnac5]
Articulación	Profesorado	“Entonces, no fue la universidad, sino fue una motivación de un grupo de profesores y de la Facultad de Ciencias de la Educación.” [participante EPnac6]

Nota. Elaboración propia.

Cuando empieza a fraguarse un programa bilingüe, es esencial el papel que tienen los organismos de gestión y acreditación, ya que estos pueden facilitar o, por el contrario, obstaculizar un proceso como este. Tal como se contrasta en los resultados, observamos que, por una parte, el diseño de un programa bilingüe requiere del apoyo del equipo rectoral y, por otra parte, de disponer de un proceso sencillo para la acreditación de la titulación a nivel de calidad nacional. Los participantes de este estudio dejan constancia que, sin el apoyo de estos dos agentes, es muy complicado dar los primeros pasos para esbozar un diseño inicial de un programa bilingüe.

Además, los participantes dejan claro que este tipo de programas parten de motivaciones y emociones personales, más concretamente de mucha ilusión por parte del profesorado,

especialmente del equipo decanal del momento en la FFP. No obstante, el hecho de que cualquier universidad inicie el proceso con ilusión no le exime de cometer determinados errores de diseño, previos a su implementación, como no formar previamente al profesorado en materia lingüística y metodológica (sobre todo al profesorado de disciplinas no lingüísticas), que el equipo rectoral y/o parte del profesorado muestre resistencia al cambio en la educación, que el programa no se adapte a las circunstancias del contexto y sus recursos o que no haya un motivo y unos objetivos claros.

Del mismo modo, a menudo el profesorado con una intención decidida expresa que, de no haberse implantado en ese momento, igual el diseño del programa se habría quedado en un mero proyecto que no habría visto la luz nunca.

Tabla 33. Segunda pregunta del diseño.

Pregunta 2: ¿Qué ocurrió desde que se gestó esa idea hasta que empezó a ser un diseño real sobre el papel? // Según tu experiencia, ¿qué sabes acerca del proceso de diseño de un programa bilingüe en la universidad?		
Categoría	Código	Citas destacadas (ejemplos)
Articulación	Coord. y colab.	“Pues mucho trabajo, mucha coordinación a distintos niveles, tanto vertical como horizontal, porque hacía falta mucha coordinación entre los distintos organismos de la propia Universidad de Murcia, pues para ver la idea que tenían desde Vicerrectorado, para analizar también cuáles eran las necesidades de las facultades y, después, también, mucha coordinación del profesorado.” [participante EPnac2]
Realidad educativa y profesional	Dificultad	“Y, por otra parte, pues convertir lo que teníamos en la cabeza, que era una modalidad, en una realidad con el corsé que nos pone la agencia de acreditación” [participante GD1g1]
Realidad educativa y profesional	Dificultad	“A nivel universitario, es verdad que encontramos algunas piedras en el camino porque esto era algo completamente nuevo y complicado, y todo lo nuevo siempre genera dudas, genera incertidumbre... y hubo algunas complicaciones estructurales que tuvimos que salvar; de hecho, lo primero que nos pidió la universidad es que pasásemos por ANECA. Entonces, nosotros al principio no entendíamos por qué nosotros teníamos que verificar este grado cuando el resto de facultades en España no lo habían hecho, que luego nos alegramos mucho, pero fue un camino, como ha comentado GD1g1, muy difícil.” [participante GD1g2]
Realidad educativa y profesional	Dificultad	“Resistencia, sobre todo. Porque hay mucha gente a la que le cuesta mucho el cambio, y proponer algo que no existía y no estaba verificado... pues, intentaban

		ponernos trabas para desistir de la idea, ¿no?" [participante GD1g1]
Articulación	Ideas previas/iniciales	"Desde el equipo decanal, precisamente, de aquí de la facultad. El equipo decanal de hace 10 años, en aquel momento fue el que tuvo esa idea, porque también creo que venía de alguna propuesta del Rector de aquel tiempo." [participante EPnac2]
Articulación	Equipo Decanal	
Articulación	GEP bil. Diseño	"Nosotros pensamos que los grandes expertos en ese momento eran los maestros del bilingüe de primaria, por lo que empezamos a hacer con ellos muchos talleres del Proyecto de Innovación Docente, del SOFD, de la Universidad de Extremadura, para diseñar cuál sería un poco la implementación de ese grado, su gestación." [participante GD1g2]
Realidad educativa y profesional	Maestros asesores	
Articulación	PID	"Por un lado, yo recuerdo que una parte del equipo nos dedicamos a buscar los entresijos legales y el formato, que entonces era la Memoria de Verificación, ANECA, y todo lo que implicaba el trámite, y ahí estaba sobre todo GD1g1 también. Y otra parte, que era GD1g2, se dedicaba a... Recuerdo sus contactos con expertos en bilingüismo y tal, intentando emborronar una propuesta concreta." [participante GD1g3]
Normativa	Normativa estatal España	
Articulación	GEP bil. Diseño	
Articulación	Expertos	
Articulación	GEP bil. Diseño	"El único problema es que ellos, desde la Facultad de Educación, en mi opinión, hicieron correr mucho; no esperaron a tener al profesorado formado y a los alumnos bien informados y tal. Entonces, durante los primeros años tuvimos varios problemas que tuvimos que ir solucionando... los recursos aportándolos, sobre todo, la Facultad de Educación, porque se había puesto de forma un poco rápida con las ganas de tener un título completamente bilingüe." [participante EPnac3]
Articulación	GEP bil. Diseño	"Y, por lo tanto, nos ponemos manos a la obra para intentar redactar o tener un plan de estudios con esa modalidad bilingüe intentando adaptarnos en función de las características que teníamos en el centro en cuanto a profesorado, en cuanto a alumnado, en cuanto a infraestructuras, etc." [participante EPnac5]
Articulación	GEP bil. Diseño	"Empezamos a trabajar y a preparar un diseño, pero nosotros no podíamos lanzar más que experiencias piloto o experimentar, explorar... Porque, claro, si nosotros (los que éramos profesores de idiomas) tampoco teníamos muy claro cómo construir eso, pues los que no eran profesores de idiomas se sentían con más inseguridad a la hora de hacer frente a posibles clases en inglés, o a qué tipo de alumnado, con qué condiciones, qué formación voy a poder asumir (porque estaba claro que había que hacer una formación metodológica y lingüística..." [participante EPnac6]
Articulación	Profesorado	
Calidad	Objetivos y propuestas de mejora	"Por suerte, y por los años que ya llevo trabajando en la educación, pues he visto lo que es la creación de modalidades bilingües, tanto en primaria, secundaria y universidad, distintos niveles, es que tienen en común muchos elementos. La primera idea es el motivo [...]: para que haya, para que surja una modalidad bilingüe lo

		primero es el motivo. El motivo tiene que estar bastante claro.” [participante EPint4]
Articulación	Coord. y colab.	“Y cuando dices «qué ocurre desde que surgen las primeras ideas hasta que se escriben los primeros documentos», pues lo que hay son muchas reuniones, realmente. Hay muchas reuniones, y lo que tiene que haber es un acuerdo entre el equipo de gestión... tanto en primaria, como en secundaria, como en la universidad... debe haber una política lingüística en el entorno, en el contexto a nivel universitario. La universidad tiene que crear una política lingüística de educación bilingüe, crear un equipo de trabajo e iniciar lo que serían los primeros documentos en los que la universidad, o la institución, se compromete con el diseño de una serie de grados en modalidad bilingüe que van a llevar... bastantes años hasta que se consoliden.” [participante EPint4]
Normativa	Políticas lingüísticas	

Nota. Elaboración propia.

Sobre los elementos necesarios para la puesta en marcha de un programa bilingüe, uno de los más destacados es el eslabón que conecta a la universidad con la administración, de modo que se considera vital que haya cooperación y colaboración entre las entidades públicas de las distintas comunidades autónomas para que haya un contacto permanente entre el contexto universitario y la realidad educativa (los centros educativos, el cuerpo de maestros, los equipos directivos, las Consejerías de Educación, etc.).

Otro elemento clave para el diseño de un programa bilingüe es la elaboración de políticas lingüísticas, puesto que se considera el núcleo donde se recogen los requisitos para la creación de un programa bilingüe universitario y hacia donde todos los demás elementos deben mirar para que se diseñe, implemente y desarrolle con éxito. Estas políticas deben ser programas sólidos, con objetivos claros y donde se especifique de qué recursos se dispone y cuál debe ser la formación permanente que recibirán los miembros de la comunidad educativa.

Un elemento mencionado con menos frecuencia, pero quizás no por ello menos importante es la metodología, es decir, el enfoque metodológico y la formación pedagógica que sigue la universidad y a la cual su profesorado debe orientar su manera de impartir las clases. Este enfoque no solo debe estar orientado a una cultura de centro particular, sino que también debe ajustarse a las tendencias de la educación bilingüe y a las recomendaciones a nivel internacional, tanto dentro de Europa como fuera (como el

pensamiento interdisciplinar, AICLE, la evaluación competencial o el uso de metodologías activas).

Y todo ello, consideran los participantes, debe estar envuelto en un halo de voluntad y buena disposición, tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado, ya que ambos perfiles estarán supeditados a una carga de trabajo más amplia o, al menos, de mayor intensidad en comparación a un programa monolingüe en lengua materna.

Tabla 34. Tercera pregunta del diseño.

Pregunta 3: ¿Qué elementos fueron necesarios para empezar a poner en pie todo ese primer planteamiento? // ¿Qué elementos son necesarios para poner en marcha un programa bilingüe en la universidad?		
Categoría	Código	Citas destacadas (ejemplos)
Enfoque educativo	Bilingüismo/Ed. bilingüe	“So they may for example have a have a track where a teacher is being trained to be a primary school teacher in the first language, but they add on enhanced learning another language like English. And quite often without thinking about the pedagogy: «Is the bilingual pedagogy necessary for teaching in a bilingual context?» So, the first step really is interdisciplinary thinking experts who come together and look at both: «Why should we do this?». And also, «What should be in the curriculum for these teachers?»” [participante EPint1]
Articulación	Característica: Interdisciplinar	
Articulación	Característica: Necesario	“Por lo tanto, lo que realmente... el elemento necesario es la política lingüística de la comunidad educativa, tanto a nivel nacional como regional. En el caso, digamos de la Universidad de Extremadura, pues sería lo que es la... si existe un plan de implementación de creación de centros de educación bilingüe, eso es lo primero que va a mover a la creación de estos grados: la necesidad.
Normativa	Políticas lingüísticas	
Articulación	Característica: Pertinente	“So, now, we’re in the time that we’ve already identified «this is what we want to do, this is what we can do». Okay, so we went from a look-out perspective to a look-in perspective, and we agreed upon what it is that can be done in our institution, and then it’s time to go back again to the out perspective, but not out in a wider sense, but “out” in a local context. Because in order for us to really identify or decide how the track or the program is going to be about, it’s not only looking at what we can do but what our context needs or our context is ready to get from us.” [participante EPint3]
Realidad educativa y profesional	Centros educativos	“El centro, un equipo decidido y muy potente; la Consejería de Educación; y (en principio pequeño y luego más grande) la red que se fue tejiendo con

Normativa	Consejería Educación	de	algunos colegios bilingües. Esos son los tres grandes agentes que dan lugar al programa que conocemos.” [participante GD1g3]
Normativa	FFP		
Competencias y valores	Comp. lingüística/LE		“Primero, muy buena voluntad por parte de todos los compañeros. Eso sí. Como falle la buena voluntad... Pero, sobre todo, lo más importante para que esto empiece a arrancar es contar con el profesorado adecuado, porque lo demás son ya cuestiones de infraestructuras, de buscar alumnado... pero, si no tienes el profesorado adecuado, es que no podemos ni hablar de crear un programa bilingüe.
Competencias y valores	Compromiso		
Articulación	Profesorado		Cuando digo profesorado adecuado, me refiero a profesorado que tenga un nivel lingüístico suficiente para enseñar su disciplina en inglés y, después, la voluntad y las ganas, porque hay profesores que tienen muy buen nivel de inglés pero que tienen miedo a esta aventura.” [participante EPnac2]
Realidad educativa y profesional	Formación docente y permanente		“Lo primero, tener una normativa clara, un documento regulador, que diga «estos son los objetivos que queremos conseguir y esta es la forma de la que queremos conseguirlo»: con un programa sólido de formación, de información (como te decía antes) y también de incentivos, de incentivos para el profesorado y de incentivos para el alumnado. Estamos hablando de una complejidad y de una carga de trabajo mayor para ambos, para profesores y alumnos. Por lo tanto, yo creo que son los tres pilares fundamentales: programa de incentivos, programa de formación y, después, informar muy claramente de lo que significa poner en marcha un plan bilingüe y lo que significa luego el profesorado que tiene que dar la clase e impartir su asignatura en inglés.” [participante EPnac3]
Calidad	Objetivos y propuestas de mejora	y de	
Calidad	Satisfacción del profesorado	del	

Nota. Elaboración propia.

En cuanto a la literatura, si bien la mayoría de los participantes alegan desconocer referencias bibliográficas acerca de cómo diseñar, implantar o desarrollar un programa bilingüe en la universidad, algunos reconocen la existencia de manuales de creación de programas bilingües para educación primaria y secundaria, pero no para universidades, o bien la existencia de numerosas referencias sobre educación bilingüe y sus métodos didácticos.

De entre todos los participantes, tan solo tres identifican referencias concretas sobre esta temática: El primer participante alude a referencias internacionales, especialmente de Holanda, como sistema pionero de creación de programas bilingües, y también describe el *Documento marco de política lingüística para la internacionalización del sistema*

universitario español (Bazo et al., 2017), que es un documento elaborado desde la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) donde se desarrolla una política lingüística para la internacionalización de programas universitarios desde una revisión de los retos que plantea el sistema universitario español, pasando por los perfiles de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y PAS), su acreditación y un programa de incentivos. El segundo participante menciona otra referencia: *Developing and evaluating quality bilingual practices in higher education* (Rubio-Alcalá y Coyle, 2021), donde se elaboran 30 indicadores para desarrollar un programa de internacionalización en la universidad de calidad. Y el tercer participante habla del dilatado número de referencias con las que cuenta Estados Unidos para la creación de programas bilingües, así como de la disposición de pautas y políticas lingüísticas para cada estado.

No obstante, pese a la existencia de referencias, en España no existe una extensa literatura, aunque paulatinamente se van publicando investigaciones que se ajustan cada vez más a la demanda para el diseño, la implantación o el desarrollo de la calidad de programas internacionales o bilingües. Y, en cualquier caso, las referencias que van apareciendo datan de fechas muy actuales, lo cual indica que los programas diseñados previos a 2017 probablemente no contaron con ninguna referencia para el sistema educativo universitario español. En tal caso, las facultades se vieron abocadas a buscar la inspiración en referencias internacionales o en los propios expertos de cada entorno.

Tabla 35. Cuarta pregunta del diseño.

Pregunta 4: ¿Tuvisteis alguna referencia para diseñar el programa bilingüe? // ¿Crees que existen referencias (manuales, guías, literatura...) para diseñar un programa bilingüe en la universidad?		
Categoría	Código	Citas destacadas (ejemplos)
Articulación	Característica: Necesario	“Lo que descubrimos es que hace falta más investigación rigurosa: es necesaria, pues eso, más investigación basada en las evidencias, y no basada en comentarios, opiniones, etc.” [participante EPnac1]
Articulación	Coord. y colab.	“Sobre gestión del programa no había absolutamente nada. Por eso nosotros acudimos a quien nos parecía que sabían mucho más nosotros de esto, que eran los maestros. Porque en Granada, pues sí, nos asesoraron, nos dijeron lo que ellos hacían... Ellos estaban un paso por delante que nosotros; a lo mejor llevaban un par de años más que nosotros en esto. Entonces, nosotros acudimos a los que llevaban más años de experiencia, y
Articulación	Expertos	

			lo co-diseñamos con ellos, con los maestros: los temas que se tenían que debatir en clase, la formación que requería el profesorado, metodologías para impartir en el aula con los alumnos, enfoques...” [participante GD1g2]
Realidad educativa y profesional	Desconocimiento/ NS-NC		“Existe mucha literatura sobre cómo crear modalidades bilingües en centros educativos de primaria y secundaria, porque ha habido mucha investigación, mucha de ella guiada por la universidad. Pero lo que son guías o manuales para el diseño de modalidades bilingües en la universidad, yo, personalmente, desconozco.” [participante EPint4]
Articulación	Expertos		“Pero creo que en España hay uno que se desconoce bastante, un documento que hizo la CRUE sobre las recomendaciones para incentivar la impartición, la creación de títulos bilingües y ahí se presentaba en tres niveles: cómo actuar con el profesorado, con el alumnado y con el PAS, que es un elemento fundamental también en los procesos de internacionalización. Hay un documento, como digo, regulatorio, no de obligado cumplimiento, porque las universidades tienen luego libertad para hacer lo que crean conveniente, pero sí que creo que se dictan de manera bastante certera las pautas para cómo debería hacerse en el contexto universitario español.” [participante EPnac3]
Realidad educativa y profesional	Investigación y difusión		
Articulación	Estudiantes/ Alumnado		
Articulación	PAS		
Articulación	Profesorado		
Articulación	GEP bil. Diseño		“Bueno, de hecho, el título aquí surgió hace años... creo recordar que hace 9 ó 10 años que surgió el título y no teníamos prácticamente nada; teníamos que ir inventando... Sí que es cierto que teníamos la experiencia de las menciones en inglés, que te ayuda mucho, y, por supuesto, el profesorado de Filología Inglesa. Pero no teníamos nada. No sabíamos cómo desarrollar ese grupo. Y, años después, seguimos sin contar con ayudas de ese tipo para poder desarrollarlo. Entonces, ha aumentado el conocimiento, e incluso la propia experiencia nos va dando un poco una idea de cómo hacerlo, pero necesitaríamos más ayudas.” [participante EPnac5]
Articulación	GEP bil. Diseño		“Bueno... Sí. En nuestro caso sí, porque el estado siempre publica más o menos cuáles son los requisitos fundamentales para crear un programa bilingüe; tiene que cumplir con <i>estos</i> requisitos. Y luego, aparte, pues ya utilizamos también, una vez que ya estamos familiarizados con eso, pues echamos mano de otros programas bilingües que tienen otras universidades.” [participante EPint2]
Realidad educativa y profesional	Investigación y difusión		“Bueno, aquí, referencias hay muchísimas... Podemos tomar referencias desde modelos duales que existen en Estados Unidos o en el ámbito europeo... hay muchas universidades en el mundo, sobre todo en Holanda, los principales precursores de este tipo de titulaciones bilingües a nivel universitario” [participantes EPnac3]

Realidad educativa y profesional	Investigación y difusión	<p>“Hay poco. Uno de los pocos que hay es uno que hay publicado con Do Coyle, que precisamente se llama Developing multilingual programs, el desarrollo de la calidad, ¿no? Está publicado, como digo, en multilingual matters. Y lo que hace es, primero, una parte de política lingüística (cuál es la política lingüística, qué estrategias tienen que tomarse) y, después, una parte de implementación; está Víctor Pavón, están... en fin, distintos... [autores] que participaron en este proyecto que comenté antes y que estuvimos trabajando en ello, ¿no?</p> <p>Y, de hecho, es ahí en este libro donde se publican estos 30 criterios, ó 30 indicadores. Pero, aparte de eso, no hay mucho más, no hay mucho más.” [participante EPnac1]</p>
Normativa	Políticas lingüísticas	
Calidad	Negativo/ Insuficiente	<p>“Había muy poco. Sí que había literatura científica relacionada con el bilingüismo como concepto, pero no la gestión; eso no existía. De hecho, creo que todavía nadie ha hablado de esto, ¿no? [A Investigadora] Tu tesis, probablemente, será la primera que hable de esto: la gestión, cómo implementar un grado bilingüe y, además, sostenible en el tiempo, porque muchos se han caído por el camino y el nuestro sigue creciendo.” [participante GD1g2]</p>

Nota. Elaboración propia.

Tanto el profesorado y los expertos nacionales como los expertos internacionales consideran varios aspectos a tener en cuenta si volvieran a formar parte de un proceso de creación de un programa bilingüe universitario. Prácticamente todos hablan de la necesidad de tener un profesorado acreditado a nivel lingüístico y metodológico, y algunos incluso hablan de lo adecuado que sería realizar una entrevista al profesorado que pretende impartir docencia en un programa bilingüe, puesto que así se llegaría a conocer al profesorado más a fondo y también a conocer mejor el contexto de trabajo.

Para incentivar la competencia lingüística, reforzar el desarrollo profesional y la formación permanente de todos los implicados, el centro donde se imparta el programa bilingüe debe contar con asistentes lingüísticos (alumnado en prácticas, centros de lenguas, etc.).

En todo caso, los resultados arrojan que es importante tener el apoyo de la universidad y saber cuáles son sus recursos físicos y su capital humano, ya que estos programas a menudo cuentan con un grupo poco numeroso de profesorado preparado para impartir en LE o, en muchas ocasiones, con plantillas profesionales inestables que entorpecen la continuidad de las asignaturas y dificultan la distribución de créditos.

Además, los participantes hacen hincapié en que tanto el profesorado como el alumnado deben mostrar una actitud positiva ante un programa bilingüe, pero que tanto el tiempo suplementario empleado como el trabajo extra que ambos grupos desempeñan debería estar reconocido oficialmente por la administración. Pero estos grupos no solamente han de esperar ese reconocimiento como única compensación, sino también el valor añadido de impartir o recibir una educación bilingüe de calidad. En este sentido, salen a relucir valores y emociones como la motivación, la ilusión o el compromiso, y en especial la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje.

Asimismo, es preciso, tanto definir el enfoque metodológico como los objetivos del programa, qué nivel de fluidez se exige y por qué o para qué. Todo ello debería estar redactado en la correspondiente política lingüística de la comunidad autónoma o de la institución en cuestión.

Tabla 36. *Quinta pregunta del diseño.*

Pregunta 5: Si volvierais a empezar desde cero el diseño de un programa bilingüe, ¿qué aspectos tendrías en cuenta, tanto positivos como negativos? // Si tuvieras que crear un programa bilingüe desde el principio, ¿qué aspectos (positivos y negativos) considerarías?		
Categoría	Código	Citas destacadas (ejemplos)
Competencias y valores	Comp. lingüística/LE	“Entonces, haber tirado por un grado con unas premisas muy claras de profesorado: por ejemplo, la contratación supeditada a ese grado tenía que ser un C1, por ejemplo...” [participante GD1g3]
Competencias y valores	Comp. lingüística/LE	“Es decir, que necesitas una serie de requisitos. Y empezaría por ahí: por el profesorado, cuál es su motivación y cuáles son sus niveles de idiomas” [participante EPnac1]
Articulación	Profesorado	
Competencias y valores	Vocación, motivación	“I mean, the point about bilingual education which often fails to be understood in universities is that one language must not work against the other. The two languages need to be nurtured (or possibly the three languages) following a very same similar methodological approach. And there are a number of considerations that need to be built in to the design of the curriculum, including what do we understand as suitable fluency on the part of the teacher in those two languages, because this is also another problematic area where people have very different views of levels of fluency.” [participante EPint1]
Competencias y valores	Comp. lingüística/LE	
Enfoque educativo	Metodología	
Competencias y valores	Competencias	“Y después hay un aspecto que yo creo que es ideal y es que el alumno tenga la competencia de partida

		necesaria, pero no sé si es verdad, ¿no? Pero, si tú tienes todo lo demás, se le suple esa competencia fácilmente. Ahora, tú puedes tener un alumno con la competencia de partida ideal pero, si el profesorado no lo hace bien, pues eso no avanza lo que debería avanzar.” [participante EPnac3]
Competencias y valores	Compromiso	“Entonces: el compromiso del profesorado a largo plazo en el programa es fundamental. Eso a nosotros se nos quedó corto, es decir, el profesorado se sentía motivado o se sentía atraído por la idea, pero la formación necesaria, el tiempo de dedicación... algunos decían que, si no se les reconocía, no iban a continuar... otros, que no lo veían claro porque no tenían las condiciones claras para ello, etc.” [participante EPnac6]
Calidad	Satisfacción del profesorado	
Realidad educativa y profesional	Conexión con la realidad	“Es decir, le haría falta, pues alguna puntuación extra, algo en las oposiciones. Lo que no podemos hacer realmente es venderle a nuestros alumnos que un grado bilingüe en educación primaria es muy importante y es muy útil, que, de hecho, lo es, pues porque hay que atender a la sociedad, pues porque todos los colegios, prácticamente, son bilingües, y especialmente en la región de Murcia. [...] Y lo que no podemos hacer es formarles como maestros bilingües porque hacen falta maestros bilingües pero que después, la propia Consejería de Educación, cuando se presentan a las oposiciones, no les dé un reconocimiento extra. Y cursar una titulación bilingüe es... vamos a ser realistas, es complicado [...]. Y salen los últimos años y están viendo que no hay ese esfuerzo extra por parte de la administración para reconocerlo.” [participante EPnac2]
Calidad	Satisfacción del alumnado	
Articulación	Estrategia	“No quedarnos solo con la modalidad verificada dentro del grado de primaria, sino a hacer un grado aparte que siguiera, obviamente, la Orden Ministerial, pero que al final los estudiantes titularan con un grado de educación primaria bilingüe, que se asociara a un máster de especialización de bilingüe y que pudiéramos empaquetarlo todo y convertirlo en una línea estratégica de la facultad. Hubiésemos podido conseguir luchar por esa línea.” [participante GD1g1]
Articulación	GEP Modalidad bilingüe	
Articulación	GEP bil. Diseño	“Si tuviera que crear una modalidad bilingüe desde el principio, creo que lo primero que habría que pedirle al centro es que tenga un buen Proyecto Lingüístico de Centro sólido donde aparezcan claramente cuáles son los objetivos que se quieren alcanzar con las lenguas, no solamente con las asignaturas que se imparten en inglés, sino también con las asignaturas que se imparten en español.” [participante EPnac3]
Calidad	Evaluación [Sistema/s de]	“Y también, por supuesto, lo que es la metodología, claramente definida; una metodología (incluyendo la evaluación) para que las clases sean eficaces.” [participante EPnac3]
Enfoque educativo	Metodología	

Nota. Elaboración propia.

4.2.2. Implantación

A partir de esta fase entran en valoración los grupos de discusión 2, 3 y 4, lo cual aporta una perspectiva muy interesante a lo que venían aportando los gestores y expertos. Así, los resultados arrojan luz sobre el acceso del estudiantado a un grado de educación con un programa bilingüe, donde se habla de un perfil lingüístico recomendado (no obligado, puesto que no lo contempla ninguna Orden Ministerial española) de B2 o bien de un nivel competencial en la lengua extranjera adecuado al programa bilingüe, pero que pueda demostrarse a través de una entrevista personal o a lo largo de los años en que se curse el grado.

El alumnado que ha cursado o está cursando el programa bilingüe de la Universidad de Extremadura considera que la universidad no debería exigir un perfil de acceso determinado, pero sí entrar a valorar (mediante una entrevista personal, por ejemplo) sus motivaciones profesionales y su perfil competencial para entrar en el programa bilingüe y, sobre todo, por entrar en un grado de educación debido a la responsabilidad social que ese tipo de trabajos conlleva.

Los expertos consideran que el perfil al que está dirigido un programa bilingüe universitario es alumnado con inquietudes lingüísticas, de movilidad, de internacionalización, de interés global o de preocupación por la diversidad. Pero, sobre todo, se considera que el alumnado debe sentir un espíritu vocacional, un interés e incluso una pasión por los idiomas, y un compromiso con la profesión y la realidad educativa. Por lo tanto, influye que el alumnado de un programa bilingüe tenga, quiera tener o esté dispuesto a tener experiencias en el extranjero y que tenga interés por la atención a la diversidad de contextos y perfiles.

Para atender a este público, es necesario que la universidad defina su posición sobre la educación bilingüe y sus objetivos para que pueda informar debidamente a su alumnado sobre ello antes de acceder a un programa estas características.

Tabla 37. Primera pregunta de la implantación.

Pregunta 1: ¿Hay un público objetivo para el programa bilingüe? o ¿A qué tipo de alumnado está dirigido este programa? // ¿Creéis que el programa bilingüe está (o debería estar) dirigido a un perfil de alumnado en concreto? // ¿A qué tipo de alumnado está dirigido este programa?		
Categoría	Código	Citas destacadas (ejemplos)
Normativa	Acceso y admisión	“...es verdad que, cuando intentamos buscar un perfil, yo recuerdo que sí que propusimos que los alumnos viniesen con un perfil B2, pero, claro, nos topamos con que el acceso está regulado y no podíamos cambiar nada. Pero sí que recuerdo que en la Memoria verificada añadimos una frase en la que decíamos que «se recomienda un nivel B2 para este tipo de alumnos».” [participante GD1g2]
Competencias y valores	Comp. lingüística/LE	
Articulación	Estudiantes/ Alumnado	“Teníamos una hipótesis, y es que iban a subir las notas de corte, porque, si los estudiantes tenían interés en complicarse un poquito la vida con el bilingüe, pues que iban a ser estudiantes con notas un poquito más altas. Teníamos esa hipótesis y se ha cumplido. Realmente, en los últimos años, las notas de corte de ese grupo han subido muchísimo la media que teníamos antes, que al grupo de tarde iban estudiantes con calificaciones muchísimo más bajas para esa nota de corte y hemos pasado casi de un 5,00 a un 7. Y era una hipótesis... Pero, como decía GD1g3, el acceso a los grados universitarios es universal y no podíamos cerrar, a no ser que viniera con una Orden Ministerial, no podíamos perfilar el tipo de estudiantes, ni poner unas reglas de admisión diferentes a las que teníamos en el grado.” [participante GD1g1]
Competencias y valores	Expectativas	
Normativa	Acceso y admisión	“Yo también pienso que es verdad que debería haber un perfil, pero no en un sentido académico, sino personal, donde la gente que vaya a hacer Magisterio bilingüe, que lo haga porque le guste el bilingüe, que le gustaría trabajar como maestro, no el que no ha llegado a otras carreras porque no le daba la nota y “venga, me meto en Magisterio, en la sección bilingüe y todo eso”. Entonces, yo diría más bien en el sentido de la responsabilidad o de conciencia de uno mismo, en plan, que va a hacer una carrera superbonita y que por eso se va a meter ahí; porque luego le gustaría estar con los niños y le gustaría educarles y tal. No porque no le llegaba la nota y tal.
Competencias y valores	Comp. lingüística/LE	Y quizá, pues, lo que decía GD4a3. Estaría guay decir “Necesitamos tener un B1 de inglés antes de entrar en la carrera”. Pero, claro, con un B1... Hay gente que tiene mucho nivel, pero luego no tiene un certificado; entonces, ahí le complicas mucho a la gente que igual tiene muy buen nivel pero, por el simple hecho de que no tengan el título, ya no lo podrían hacer.” [participante GD4a2]
Normativa	Acceso y admisión	“Yo creo que no debería tener un perfil concreto pero sí, como has dicho, ciertas capacidades de flexibilidad

Articulación	Estudiantes/ Alumnado	o de responsabilidad que se esperan a largo plazo de los docentes. Sí que es verdad que a lo largo del grado te vas formando, pero yo creo que, en principio, al ser un grado bilingüe, no tienen que ser solo que te limite el nivel de la lengua; quiero decir, que se vayan desarrollando muchas más capacidades y que no esté limitado solo por eso. No considero que tengamos que tener un perfil concreto porque luego cada docente es diferente.” [participante GD4a4]
Normativa	Acceso y admisión	“Y, en ese sentido, creo que el grado bilingüe, uno de los problemas que tiene es que brinda poca información a quien va a entrar. Creo que eso es un aspecto a mejorar muy grande, por lo menos de cuando yo estaba.” [participante GD4a5]
Articulación	GEP Modalidad bilingüe	
Calidad	Objetivos y propuestas de mejora	
Enfoque educativo	Bilingüismo/ Ed. bilingüe	“So, a bilingual educated teacher or a teacher in a bilingual track actually should be acquiring skills that go beyond teaching another language as the same time as the first language. That has been a development recently, which I’ve noticed which is to produce bilingual tracks called “language aware tracks”, or perhaps the word plurilingual or multilingual is used, and I think there is a realization amongst leading edge universities that train teachers that actually “what we know about”, for example, the old emersions or the foundations of CLIL actually are relevant; the methodological principles are relevant and the sense of empathy of trying to get inside the mind of the children is relevant.” [participante EPint1]
Competencias y valores	Competencias Específicas	
Enfoque educativo	Enfoque AICLE	
Realidad educativa y profesional	Centros educativos	“La verdad es que en el colegio lo hemos comentado: estamos muy contentos; un alumnado que haya elegido ese grado y lo está cursando es porque realmente tiene como... no sé cómo decirlo, pero como un nivel de exigencia un poquito por encima de lo que yo percibía y de lo que yo veía en años anteriores. Es mi punto de vista, ¿eh? En cuanto a calidad, en cuanto a... no sé... he visto mucho cambio en el alumnado que ahora tenemos en prácticas en los colegios, desde que ha comenzado a ponerse en marcha el grado bilingüe; la modalidad, vamos.” [participante GD3m1]
Calidad	Positivo	
Realidad educativa y profesional	Centros educativos	“si no te gusta el Magisterio, es que tiene que ser una tortura estar aquí, y tiene que ser una tortura estar los dos semestres de prácticas. Y la verdad es que eso es un problema grave, que yo considero grave, porque deteriora la relación con los centros educativos (porque a nadie le gusta tener a un alumno en prácticas que te torpedee la clase o que no te participe, porque es que encima te sientes a disgusto) y encima también los problemas que supone dentro del aula, porque, si tienes alumnos que no tienen interés, ya puedes tú hacer maravillas, que terminas agotado. Y la lástima son aquellos que sí están motivados. Y, por ahora, ojalá
Competencias y valores	Vocación, motivación	

mantengamos esto en el grado bilingüe, porque eso se ha conseguido.” [participante GD3p1]

Nota. Elaboración propia.

En cuanto a la captación de ese público objetivo o captación del alumnado ideal para un programa bilingüe resalta de nuevo el concepto de necesidad de definir detalladamente el programa y sus objetivos, ya que lo contrario puede inducir a error en cuanto a las expectativas que el alumnado y su entorno puedan tener sobre su titulación.

Todo este panorama apunta, de nuevo, a la pertinencia de informar previamente al alumnado de las características de un programa bilingüe, ya que el alumnado del GD4 recuerda incongruencias entre el tipo de información obtuvieron en una primera instancia respecto a cómo se fue desarrollando después el Grado. Por su parte, el contenido de los gestores del GD1 apunta a una concepción errónea de lo que se entiende por educación bilingüe. Tal como señala el profesorado de los GD 1, 2 y 3 y los expertos, es conveniente no levantar falsas expectativas sobre lo que se supone que un programa bilingüe tendría que alcanzar, ya que estas pueden ser fruto de la desinformación o de los mitos que se desprenden del imaginario colectivo.

Los expertos nacionales aluden a un problema referente a la fase del desarrollo de un programa bilingüe, pero que es causado por la captación del alumnado en su implantación; se trata de que estos programas cuentan con una disminución en el número de matriculaciones a medida que pasan los cursos. La mayoría de instituciones siguieron alguna estrategia de captación del alumnado, como entrega de folletos, información a la prensa, realización de ferias educativas, a través de los centros educativos, reuniones grupales, captación personalizada o propuesta de cambio de grupo (del no bilingüe al bilingüe o plurilingüe), y esas estrategias han perdido fuelle a lo largo de los años, puesto que, en general, según los datos recabados, el número de matriculaciones de los primeros años fue abundante y han ido disminuyendo durante la fase de desarrollo del programa.

Un motivo del descontento del alumnado no está tan relacionado con el tipo de programa, sino con el reconocimiento de su factor diferenciador en el título del Grado, si bien esto parece no ser posible de momento en España por imposibilidad de ejecución por parte de las administraciones. Los sistemas universitarios alientan al alumnado a solicitar el Suplemento Europeo al Título para certificar que se ha recibido instrucción en dos (o más) idiomas, pero el alumnado demanda un reconocimiento a efectos prácticos para el

baremo de oposición pública o para tener prioridad en los centros o secciones bilingües de la comunidad autónoma o de país en que se titulen⁵.

De manera más escueta, también es preciso considerar si el objetivo principal de un programa bilingüe universitario en España está orientado a formar profesionales de la educación para que puedan trabajar en otros países o para satisfacer la demanda del cuerpo docente de nuestro propio sistema educativo.

En síntesis, la captación del alumnado consiste en tener el programa bien definido y, sobre todo, en informar debidamente a todos los miembros de la comunidad educativa. Relegado a esto, un reconocimiento práctico sobre el factor diferenciador propio de un programa bilingüe puede servir de captación del alumnado.

Tabla 38. Segunda pregunta de la implantación.

Pregunta 2: ¿Hubo algún sistema de captación del alumnado? ¿Qué acogida creéis que tuvo entre la comunidad educativa? // ¿Cómo os enterasteis de que existía este programa y por qué decidisteis cursarla? // ¿Crees que hay o debería haber alguna estrategia de captación del alumnado?		
Categoría	Código	Citas destacadas (ejemplos)
Enfoque educativo	Bilingüismo/Ed. bilingüe	“...había alumnos que venían de centros bilingües y ya había entre ellos una comunicación (a veces de entusiasmo y a veces decían «bueno, es lo que los centros bilingües no son tan bilingües...»); hay mucha diversidad en la experiencia y en el sentir y sí creo que es necesario que haya una estrategia suficientemente clara y comprometida por las dos partes (por parte del alumnado hacia el programa y por parte de la universidad hacia el alumnado).” [participante EPnac6]
Realidad educativa y profesional	Continuidad, trascendencia	
Calidad	Satisfacción del alumnado	
Calidad	Captación del alumnado	“Yo quería añadir una cosa que siempre se nos olvida, incluido a mí. Una cosa fundamental de bilingüe era que NO enseñábamos inglés y se lo intentamos decir a todo el mundo. Nosotros no montamos el bilingüe para enseñar inglés; nosotros montamos esto para utilizar el inglés como una herramienta educativa. Esa era una idea que recalcábamos muchísimo, y esa idea luego era conflictiva, porque la gente lo que quiere es que le den un papelajo donde dice que sabe inglés, pero esa no era ni mucho menos la misión de esta propuesta, de esta idea. [...] Nosotros no queríamos que... no quisimos nunca enseñar inglés; quisimos utilizar el inglés como
Competencias y valores	Expectativas	

⁵ Esta cuestión se aborda de manera dispersa a lo largo de las transcripciones, pero consideramos que responde a una cuestión relevante sobre la captación del alumnado.

		una herramienta, como una estrategia de innovación educativa.” [participante GD1g3]
Calidad	Captación del alumnado	“Sí, sí, tiene que haber una captación, que parte de la facultad. Tiene que haber, obviamente, en la matrícula, información sobre el grado plurilingüe. Debe haber, en la facultad, unos banners, en fin, una publicidad, para que se sepa. Y luego también, en la medida de lo posible, pues transferir a los medios de comunicación que existe ese grado. Nosotros lo hicimos así y se llenó el grupo plurilingüe el primer año. [...] Entonces, es muy importante, pues que se desarrollen estrategias para ello. Si no, puede fallar.” [participante EPnac1]
Calidad	Captación del alumnado	“No lo hubo y, ligándolo a lo anterior, creo que no debería haberlo. Se trata de informar [...], hay que informar bien a la comunidad universitaria; que esto parece una frase hecha, pero hay que informar bien al equipo decanal, hay que informar bien a los profesores y hay que informar bien al alumnado: cuáles son los retos con los que se van a encontrar, cuáles son las medidas que se van a poner en marcha para que la enseñanza tenga una calidad mínima, cómo lo vamos a hacer, cómo se va a evaluar... En fin, hay muchísimas cosas que decir y que informar que, por sí misma, una buena información sirve de captación o no captación. El alumno, cuando sabe perfectamente a lo que se va a enfrentar, cómo se le va a evaluar, qué tipo de problemas va a tener y qué apoyo lingüístico se le va a ofertar (porque los programas tienen que tener apoyo lingüístico), pues entonces decide sí o no. Pero, entonces, yo creo que no hay mejor forma de captar al alumnado que informarle de cuáles son las características del programa.” [participante EPnac3]
Articulación	Estrategia	“El hecho de que se vendió el grado como un grado que da respuesta a la gente que va, o que quiere desarrollarse profesionalmente, en los colegios bilingües es un grave error. Eso, desde mi punto de vista, fue un grave error que ha hecho que en nuestras aulas había insatisf... que estaban muy frustrados con el hecho de que el grado no les da, de manera oficial, ninguna ventaja con respecto a sus compañeros. Y esto es, poniendo de lado lo que, desde mi punto de vista, es el gran valor del grado. El gran valor del grado es justo poder mejorar las destrezas en inglés, poder mejorar las destrezas de poder dar clases en un entorno bilingüe... Pero esto no tiene nada que ver con la certificación.” [participante GD2p2]
Competencias y valores	Expectativas	
Calidad	Negativo/ Insuficiente	
Realidad educativa y profesional	Dificultad	“Pero nosotros, cuando formamos a maestros de educación primaria en un programa bilingüe, no es por darle esa perspectiva internacional de salir fuera de España. No. Nosotros les estamos formando porque precisamente nuestro sistema educativo está requiriendo maestros bilingües. Que no es por decir «tú haz magisterio de primaria porque te vas a ir a trabajar a Inglaterra o que te vas a ir a Alemania...». No.
	Futuro docente bilingüe	

		«Tienes que hacer esto porque todos tus coles de la región de Murcia son bilingües». Entonces, eso es lo difícil, hay que hacerlo ver más todavía.” [participante EPnac2]
Calidad	Captación del alumnado	“Yo creo, en ese sentido, que sí se había diseñado una buena estrategia de captación; lo que pasa es que después no ha habido una respuesta, que sería un traslado al título de que es una especialidad bilingüe, que constara en algún sitio... en algún documento, ¿no? [...] Pero creo que, lo que es la pregunta: la estrategia de captación del alumnado sí estuvo muy bien diseñada.” [participante GD2p3]
Articulación	GEP bil. Diseño	
Calidad	Positivo	

Nota. Elaboración propia.

Uno de los códigos más frecuentes en esta pregunta es *Adaptación*. El profesorado asume que un programa bilingüe es muy exigente en cuanto a formación lingüística y metodológica y quizás por eso existe mucha resistencia al cambio por parte del propio profesorado, mientras que el alumnado menciona este concepto como la dificultad de adaptarse a diferentes registros y acentos lingüísticos y también de compatibilizar su vida con el horario de tarde (en la Facultad de Formación del Profesorado, el programa bilingüe se imparte en horario de tarde). Un participante menciona también las dificultades añadidas a la situación de la pandemia por el COVID-19.

Entre los códigos más frecuentes también sobresale *Comp. lingüística/LE*. La competencia lingüística genera dificultades a varios niveles: 1) El profesorado que debe adquirir o potenciar su fluidez lingüística para poder impartir docencia en lengua extranjera. 2) El profesorado que imparte en un programa bilingüe y cuyo perfil tiene un reemplazo complicado. 3) El alumnado que desarrolla de manera inapropiada o tardía su competencia lingüística y eso le dificulta el correcto desempeño en determinadas asignaturas y que, a su vez, dificulte o limite el trabajo del docente. 4) La oferta para realizar formación continua para no descuidar el aprendizaje permanente de un idioma. 5) La posibilidad, disponibilidad y motivación para participar en programas, proyectos, talleres, jornadas, etc. de formación lingüística.

Algo que también puede suscitar dificultades a nivel de gestión del programa es la coordinación entre el centro que implanta un programa bilingüe y su equipo rectoral o entre la universidad y su administración regional o con los centros educativos si, por ejemplo, no se llega a un consenso o el alumnado causa problemas en el centro donde

realiza las prácticas. Y, de nuevo, se menciona la resistencia al cambio, sobre todo entre el propio profesorado, como una dificultad.

Otras dificultades que mencionan los participantes están relacionadas con la incertidumbre; con mantener la ilusión; con las amplias ratios de clase y su imposibilidad de llevar a cabo ciertas actividades; con los resultados obtenidos y cómo estos pueden influir en la futura captación del alumnado; con utilizar metodologías desfasadas sin un equipo que supervise su efectividad; con que implantar un nuevo programa siempre demanda mucho tiempo, pero sobre todo si este programa requiere preparación continua de diversos aspectos, y también el tiempo que el profesorado le dedica a la gestión por voluntad propia o ilusión; con la planificación de las asignaturas y su adaptación a la heterogeneidad lingüística del alumnado; o con reconocer las necesidades que tiene el alumnado que aprende en lengua extranjera.

Tabla 39. Tercera pregunta de la implantación.

Pregunta 3: ¿Qué dificultades habéis encontrado en los primeros años de implantación? // ¿Qué dificultades habéis tenido cursando el programa bilingüe? // ¿Qué dificultades podemos encontrar durante los primeros años de implantación de un programa bilingüe?		
Categoría	Código	Citas destacadas (ejemplos)
Realidad educativa y profesional	Adaptación	“En mi caso, la dificultad está también relacionada con el tema de los acentos. Sí es verdad que, por mucho que lo intentara, ¿no?, yo tengo muy mal oído, no era capaz de entenderlos bien. Y sí que noté más dificultades el primer año porque en el horario de tarde yo lo pasé muy mal. Estaba acostumbrada a estar por la mañana siempre y, además, yo soy nocturna, entonces, estaba acostumbrada a dormir mis horas, pero por la mañana tener las clases y rendir más por la tarde. Así que el horario para mí fue una gran dificultad.” [participante GD4a1]
	GEP bil. Diseño	
	Tiempo	
Articulación	Característica: Innovador	“We may find that we’ve just adopted old courses, and brought them in, or teachers have old courses and brought them in professors. And we’ve put together a package from what is already existing on different levels. If your life... we walk into a room and we take various books off the shelf, people come together and say «Hey, we have a new course». That is nowhere near as effective as bringing together an interdisciplinary team to say «Could we do better? Could we do this in a different way?» And if so, «How could we really change the way that we teach?»” [participante EPint1]
	Característica: Interdisciplinar	
Competencias y valores	Comp. lingüística/LE	“Por ejemplo, problemas que tenemos ahora: una profesora que imparte clase en el bilingüe, que es la que

Realidad educativa y profesional	Dificultad	<p>imparte clase en el bilingüe, se va de clase un año, pues a ver quién va a impartir esa asignatura, ¿no?, porque en el área no hay nadie con la competencia o que quiera asumir esa responsabilidad; porque, claro, siempre es un trabajo añadido para el docente también. Entonces, pues son cosas cotidianas del día a día que se van resolviendo. Ese es un problema que no está resuelto porque ¿Cómo resolvemos eso? Pues que, a partir de ahora, todo el profesorado que entre en la universidad tenga, al menos, un B2, ¿no? Pero no hacemos eso, ni muchísimo menos.</p>
Articulación	Profesorado	<p>Entonces, los profesores van llegando a las áreas y, cuando se genera una necesidad en el bilingüe, pues genera un problema para el departamento, para el área, para todo el mundo. Y yo creo que ese es el mayor problema que hay ahora mismo encima de la mesa.” [participante GD1g1]</p>
Competencias y valores	Comp. lingüística/LE	<p>“El problema es el mismo, tanto aquí [Reino Unido] como allí [España], es la capacidad del profesorado para reconocer la dificultad que tiene el alumnado para estudiar o aprender en una lengua extranjera, ¿de acuerdo? Cuando nosotros aquí impartimos clase en inglés a alumnado extranjero, por ejemplo, a alumnado que viene de España, <i>we take for granted</i>... damos por hecho que el alumnado va a tener un nivel elevado de inglés, de lengua extranjera y, bueno, pues sí es cierto que lo tienen, pero, debido a la complejidad del contenido con el que trabajamos (digamos, el vocabulario específico de investigación, el vocabulario técnico a nivel de pedagogía, por ejemplo, de conocimiento del área...) pues es realmente uno de los mayores problemas, y es la falta... <i>the lack of award</i>, la falta de... de apreciación de esa necesidad del alumnado lo que hace que, por ejemplo, hablemos más rápido, que no tengamos en consideración el lenguaje que realmente tienen que aprender antes de poder acceder al contenido...” [participante EPint4]</p>
Realidad educativa y profesional	Dificultad	<p>“El problema es el mismo, tanto aquí [Reino Unido] como allí [España], es la capacidad del profesorado para reconocer la dificultad que tiene el alumnado para estudiar o aprender en una lengua extranjera, ¿de acuerdo? Cuando nosotros aquí impartimos clase en inglés a alumnado extranjero, por ejemplo, a alumnado que viene de España, <i>we take for granted</i>... damos por hecho que el alumnado va a tener un nivel elevado de inglés, de lengua extranjera y, bueno, pues sí es cierto que lo tienen, pero, debido a la complejidad del contenido con el que trabajamos (digamos, el vocabulario específico de investigación, el vocabulario técnico a nivel de pedagogía, por ejemplo, de conocimiento del área...) pues es realmente uno de los mayores problemas, y es la falta... <i>the lack of award</i>, la falta de... de apreciación de esa necesidad del alumnado lo que hace que, por ejemplo, hablemos más rápido, que no tengamos en consideración el lenguaje que realmente tienen que aprender antes de poder acceder al contenido...” [participante EPint4]</p>
Articulación	Estudiantes/ Alumnado	<p>“El problema es el mismo, tanto aquí [Reino Unido] como allí [España], es la capacidad del profesorado para reconocer la dificultad que tiene el alumnado para estudiar o aprender en una lengua extranjera, ¿de acuerdo? Cuando nosotros aquí impartimos clase en inglés a alumnado extranjero, por ejemplo, a alumnado que viene de España, <i>we take for granted</i>... damos por hecho que el alumnado va a tener un nivel elevado de inglés, de lengua extranjera y, bueno, pues sí es cierto que lo tienen, pero, debido a la complejidad del contenido con el que trabajamos (digamos, el vocabulario específico de investigación, el vocabulario técnico a nivel de pedagogía, por ejemplo, de conocimiento del área...) pues es realmente uno de los mayores problemas, y es la falta... <i>the lack of award</i>, la falta de... de apreciación de esa necesidad del alumnado lo que hace que, por ejemplo, hablemos más rápido, que no tengamos en consideración el lenguaje que realmente tienen que aprender antes de poder acceder al contenido...” [participante EPint4]</p>
Realidad educativa y profesional	Dificultad	<p>“Todas derivadas de las dificultades para montarlo. Para mí, todas las dificultades fueron derivadas de todas las dificultades que tuvimos para montar la modalidad, que venían de un equipo rectoral con una disposición totalmente negativa y, por lo tanto, pues todo va cayendo, ¿no? Porque había que montar unas prácticas... Primero había que cambiar el Verifica, que ya fue un corte, después las prácticas, y todo eso depende de la propia universidad, y, luego, la propia mala disposición o ninguna disposición del equipo rectoral, pues influye en que se genere una imagen y un relato negativo sobre el título” [participante GD1g3]</p>
Normativa	Normativa estatal España UEX	<p>“Todas derivadas de las dificultades para montarlo. Para mí, todas las dificultades fueron derivadas de todas las dificultades que tuvimos para montar la modalidad, que venían de un equipo rectoral con una disposición totalmente negativa y, por lo tanto, pues todo va cayendo, ¿no? Porque había que montar unas prácticas... Primero había que cambiar el Verifica, que ya fue un corte, después las prácticas, y todo eso depende de la propia universidad, y, luego, la propia mala disposición o ninguna disposición del equipo rectoral, pues influye en que se genere una imagen y un relato negativo sobre el título” [participante GD1g3]</p>

Nota. Elaboración propia.

Las facilidades que los participantes consideran haber experimentado en el proceso de implantación de un programa bilingüe son las siguientes: implantar un modelo viable en consonancia con los centros educativos; la confianza y el compromiso que el profesorado implicado demuestra; el hecho de poder llevar a cabo un proceso innovador y su correspondiente satisfacción por transformar una realidad; la ilusión con la que se implementa un programa de esta índole; o la colaboración con la Consejería de Educación de cada región.

Es interesante señalar que en esta pregunta los códigos más frecuentes son *Profesorado* e *Ilusión*, lo cual pone de relieve la importancia que tiene un equipo profesional para el buen funcionamiento de un programa bilingüe.

Un distintivo identificado por el profesorado como una facilidad es la existencia de los Grupos de Innovación Docente y sus correspondientes Proyectos de Innovación Docente, desde donde se abordan cuestiones metodológicas y formación permanente. El profesorado destaca también la alta motivación que el alumnado muestra, así como su implicación en las aulas o su inquietud por la formación complementaria. Por su parte, los estudiantes del GD4 destacan la buena disposición del profesorado para abordar los problemas, el compromiso, la flexibilidad y la comunicación con ellos, y señalan en especial la buena labor del Decano de la Facultad de Formación del Profesorado.

Uno de los participantes alude a la financiación por parte de la universidad para la formación continua del profesorado y el alumnado, y otro participante menciona que, en su caso, el hecho de tener grupos reducidos para el programa bilingüe supone una facilidad para llevar a cabo metodologías específicas y atender a las necesidades del alumnado, lo cual aporta calidad a la actividad. Pero implantar un programa bilingüe no solo influye a nivel lingüístico o metodológico, sino que también puede ser una oportunidad para romper los límites de la creatividad y crear sinergias entre el profesorado para que estos disfruten de su proceso de enseñanza y del impacto que genera entre el estudiantado y, por ende, de afianzar su bienestar y su compromiso con la profesión.

Tabla 40. Cuarta pregunta de la implantación.

Pregunta 4: ¿Qué facilidades habéis encontrado en los primeros años de implantación? // ¿Qué facilidades habéis encontrado cursando este programa? // ¿Qué facilidades podemos encontrar durante los primeros años de implantación de un programa bilingüe?		
Categoría	Código	Citas destacadas (ejemplos)
Realidad educativa y profesional	Adaptación	“Yo, las facilidades que veo son: el apoyo, es decir, este ha sido un cambio que ha arrastrado a toda la facultad; los programas en que los maestros y las maestras venían a la facultad, eso ha cambiado muchas formas de ver; creo que se ha cambiado metodológicamente en muchas cosas y que los cambios que se han implementado en el bilingüe se han arrastrado a los grupos de la mañana... Yo creo que ha supuesto como un poquito de aire fresco en muchos aspectos. Valoraría que lo positivo ha venido de fuera y la implicación del profesorado que creían en el proyecto. Para mí, son dos aspectos muy positivos.” [participante GD3p1]
Normativa	FFP	
Articulación	Característica: Innovador	“But also they can lose their creative edge, so I think on the plus side, if you develop a new bilingual track for primary educators, you have an opportunity to create synergy and energy, and also the pleasure actually of teaching, which, if the university teachers are driven by what they’re doing, then that will impact well on students in their courses.” [participante EPint1]
Competencias y valores	Compromiso	
Articulación	Profesorado	“Pero sí que es cierto que mi incorporación al Proyecto de Innovación Docente lo destaco también como facilitador, ¿no? Creo que, desde el grupo de docentes que están más implicados en este gran reto que es la sección bilingüe, creo que se hace un trabajo fabuloso y que se ha creado un grupo estupendísimo para seguir formándonos, para seguir aprendiendo los unos de los otros... y eso yo se lo agradezco a la sección bilingüe. Porque esto no se hace en... en... Esto debería de hacerse, creo, en más de una facultad de formación del profesorado, donde no solamente se trata de transmitir un contenido, sino de transmitir metodología, de enseñar metodología, de enseñar de otra manera. Entonces, a veces, para enseñar de otra manera, tienes antes que aprender tú, tienes que desaprender tú, de cómo ha sido todo tu procedimiento de escolarización, ¿no?, que ha sido muy largo, contando con el Doctorado. Creo que, justo la sección bilingüe, tiene esa parte positiva: que hay un grupo humano detrás que acompaña en el proceso, y eso es muy enriquecedor.” [participante GD2p1]
Competencias y valores	Compromiso	
Realidad educativa y profesional	Formación docente permanente	
Articulación	PID	
Competencias y valores	Competencias	“Y, aparte de esto, es que yo creo plenamente en este grado. Es que yo no entiendo, sinceramente, cómo no todos son así. Yo sé que mi visión es un poco extrema, pero realmente esto es como tiene que ser un grado universitario: tiene que implicar ese tipo de retos, tanto para el alumno como para el profesor, especialmente en
	Compromiso	

		España, donde el inglés es un reto, eso no puede ser.” [participante GD2p2]
Enfoque educativo	Metodología	“Se junta gente que tiene ganas de hacer cosas interesantes con alumnos que tiene ganas de aprender de forma diferente. Una de las cosas que más nos han dicho los profesores (nosotros llevamos en la Universidad de Córdoba más de 10 años con el programa bilingüe) es que aprenden y han mejorado mucho su forma de dar clase. Pero es curioso, porque nos dicen «ha mejorado mucho su forma de dar clase, no solamente en inglés, sino en español» porque, claro, las medidas compensatorias de tipo metodológico que usa un profesor para hacer entender algo de estadística pura y dura a los alumnos: elementos visuales, utilización de vídeos, en fin... aparataje metodológico que el profesorado se da cuenta luego de que eso lo va a usar igual en sus clases en español. O sea, que las ventajas son, sobre todo, la anteriormente descrita, para el profesorado, que mejora, que evoluciona y, además, que es consciente y aprecia esa evolución.” [participante EPnac3]
Calidad	Positivo	

Nota. Elaboración propia.

Los consejos de los participantes para la implantación de un programa bilingüe están relacionados esencialmente con un compromiso a largo plazo por parte del profesorado y un buen diseño del programa. Teniendo esto como premisa principal, también es preciso tener una cohesión entre las instituciones públicas; contar con un equipo sólido, motivado, ilusionado y resiliente que, además, cuente con una situación laboral estable dentro del sistema universitario. Hay una incidencia en que la universidad valore el título que se ofrece y que se asegure de tener un profesorado competente y formado antes de poner en marcha un programa bilingüe, a lo cual se añade que es esencial cuidar del capital humano para que haya una continuidad.

En cuanto a los aspectos formales, los participantes aconsejan que se cumpla con todos los requisitos a nivel regional y nacional, que haya cohesión entre todas las instituciones públicas, que se haga uso de los espacios de cooperación para el profesorado (como los Proyectos de Innovación Docente) y que se incentive la consulta y la difusión del material de investigación actual disponible, tales como la guía de la CRUE (Conferencia de Rectores de Universidades Españolas) o los indicadores de calidad mencionados previamente.

Además, el alumnado aconseja o solicita que los egresados del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura salgan directamente acreditados a nivel lingüístico y metodológico para impartir docencia en secciones y centros bilingües de Extremadura para no tener que acreditarse por el programa Docentes que asesoran. El profesorado participante, a este respecto, menciona que el valor de la titulación no es la certificación, sino el contenido.

Por último, de las transcripciones recogemos que la creación de un programa bilingüe requiere de una estrategia de implantación, tener paciencia en los procesos por los que se transita, hacer uso de metodologías que faciliten al alumnado el entendimiento de un contenido a través de la lengua vehicular e invertir en recursos.

Tabla 41. Quinta pregunta de la implantación.

Pregunta 5: ¿Qué consejo le darías a cualquier otra universidad española o extranjera para la implantación de un programa bilingüe? // ¿Qué consejo le darías a una universidad para la implantación de un programa bilingüe? // ¿Qué consejo le darías a una universidad española o extranjera para la implantación de un programa bilingüe?		
Categoría	Código	Citas destacadas (ejemplos)
Competencias y valores	Compromiso	“Que cuenten con la Consejería, que cuenten con los centros, que ojalá cuenten con la universidad y con compañeros y un equipo fuerte, como decía GD1g2, y comprometido con la idea. Que no se olviden a ninguna de las partes porque, si no, es muy difícil que funcione.” [participante GD1g1]
Normativa	Consejería de Educación	
Articulación	Coord. y colab.	“Y luego, sobre todo, pues a la hora de reclutar a los estudiantes para el programa, sobre todo, que empiecen a vender el producto cuando el programa está bastante avanzado, para que se empiece a extender esa idea y los beneficios que van a tener los estudiantes, sobre todo, que es algo que muchas veces se nos olvida, si completan la modalidad bilingüe. [participante EPint2]
Calidad	Captación del alumnado	
Realidad educativa y profesional	Futuro docente bilingüe	“Pues [aconsejo] que trabaje con expertos (que no nos vayamos ni por las nubes unos, ni que otros pensemos que es algo que se realiza sin esfuerzo, sin recursos, sin compromiso...). Entonces, que no sea un deseo, sino que sea algo realizable. Que se trabaje con expertos de aquellos lugares donde las cosas ya están en marcha para aprovechar los beneficios y adelantarse a los errores (o aprender a rectificar: a veces, personas de otras universidades, como las del norte de Europa, tienen otros recursos y nosotros nos hemos creído que eso podía llegar a todas partes y no siempre es así).” [participante EPnac6]
	Característica: Pertinente	
Articulación	Coord. y colab. Expertos	
Realidad educativa y profesional	Centros educativos	“Bueno, yo creo que, más allá de la formación de los profesores, lo que ha dicho GD4a1 yo creo que está muy bien: El hecho de que vengan profesores que están

Articulación	Coord. y colab.	impartiendo en colegios bilingües a darnos charlas. Yo me acuerdo que en nuestra carrera vinieron el Jefe de Estudios del Castra Caecilia, que es un colegio bilingüe que está aquí en Cáceres, y vino algún profesor del Alba Plata también, que es otro colegio que está aquí.” [participante GD4a2]
Articulación	GEP bil. Diseño	“Well, first of all: why are we doing it; what is the purpose. And secondly, you could have an additional language in mind, a second language that you want the teacher to really be able to develop deeply. But, at the same time, make sure that you build in understanding of multilingual thinking awareness, and most importantly, to start thinking also about competences. We’ve talked a lot about competencies over many years, but competence building starts in primary education.” [participante EPint1]
Calidad	Objetivos y propuestas de mejora	
Competencias y valores	Competencias	
Enfoque educativo	Plurilingüismo	
Articulación	Coord. y colab.	“Creo que una sección bilingüe funciona bien si el profesorado está cohesionado, se coordina, hablan entre ellos, se conocen... que es un poco... La participación nuestra en el Proyecto de Innovación Docente desemboca en esto: en mayor coordinación, en mayor complicidad también entre los docentes (que, al final, eso también ayuda), y el tener espacios para poder compartir materiales, y «¿tú como lo haces?», y «oye, aconséjame», y también esa mayor relación con los especialistas en el idioma, ¿no? Los que no somos especialistas en lengua inglesa necesitamos también a veces algo de ayuda por inseguridad o por lo que sea... con los materiales. Y yo creo que un espacio como el Proyecto de Innovación Docente lo permite, porque al final te conoces y hay confianza.” [participante GD2p1]
Realidad educativa y profesional	Formación docente permanente	
Articulación	PID	
Articulación	GEP bil. Implantación Profesorado	“...que intenten mantener al profesorado durante un largo período de tiempo, porque, si no, el profesorado llega un momento en que se cansa de todos los años realizando ese esfuerzo para implantar la modalidad bilingüe. Y, por lo tanto, yo les diría: planificación, organización y que realmente valoraran al profesorado que imparte en esta modalidad.” [participante EPnac5]
Articulación	Equipo Decanal	“En el caso de las universidades es en España, pues está claro que hay dos motivos fundamentales: el apoyo de la política nacional objetiva y la internacionalización de la universidad, ¿de acuerdo? Pero una visión, un objetivo claro y guiado y creado por lo que es el equipo rectoral y decanal es fundamental.” [participante EPint4]
Normativa	Políticas lingüísticas	
Articulación	Universidad	
Articulación	GEP bil. Implantación	“Yo creo que hay que cuidar los elementos humanos. Y, luego, estar dispuestos a hacer una inversión en recursos que no tenemos normalmente, puesto que, sobre todo en la universidad pública, primero, los recursos son limitados, de siempre, pero además son recursos que generalmente están pensados para un estudiante monolingüe de español, o, como mucho, de
Enfoque educativo	Recursos e infraestructuras	

español-lengua autónoma. Y utilizar recursos añadidos... yo creo que no se puede vivir a coste cero; es verdad que hay cosas que uno puede utilizar, digamos, accidentalmente, o de vez en cuando, pero la enseñanza a coste cero para mí no existe.” [participante EPnac4]

Nota. Elaboración propia.

4.2.3. Desarrollo

En la tercera fase de creación de un programa bilingüe, y quizás la más difícil de mantener, ya que es cuando se consolida, encontramos una tarea no tan crítica o memorística por parte de los participantes, como en las dos primeras fases, sino más bien una tarea analítica para darle a la temática una perspectiva actual y de futuro.

En este sentido, los participantes estiman que un programa bilingüe se enfrenta a retos que responden al afianzamiento de un programa, como por ejemplo, hacer entender que el inglés es una necesidad de aprender una *lingua franca* mundial para una comunicación globalizada en cualquier contexto y no como una imposición académica, ya que no se trata solamente de aprender inglés, sino de adquirir un concepto de multilingüismo y multiculturalidad, y también de seguir captando alumnado que esté dispuesto a asumir una dificultad extra a cambio de desarrollar competencias arraigadas a ese concepto de comunicación y globalidad. El profesorado asevera en reiteradas ocasiones que es un reto dar visibilidad a los programas bilingües y captar alumnado.

También se menciona como un reto importante el de mantener una coherencia entre la oferta y la demanda, es decir, responder a una necesidad social mediante una formación adecuada del futuro profesorado bilingüe para que existan congruencias entre el desarrollo competencial y los requisitos de empleabilidad. A colación de la oferta y la demanda, la educación bilingüe tiene el reto de afrontar una actual disminución del número de centros bilingües en España. Para ello, un participante menciona que es necesario no aislar a la universidad del resto del contexto social y cultural.

En el plano de gestión, es importante recordar que también son retos correspondientes al desarrollo de un programa la constante actualización de la normativa, así como de la rotación generacional del profesorado (la cual precisa, según los resultados obtenidos, de profesorado novel comprometido para reemplazar a otro profesorado comprometido que

se marcha o se jubila). A esto se le añade el propio desgaste que presenta el profesorado tras años de sobreesfuerzo y tiempo extra y, en la mayoría de las ocasiones sin reconocimiento; hecho que ocurre igual entre el alumnado y su reconocimiento en el título.

Igualmente, supone un desafío mantener grupos de investigación y de innovación docente dispuestos a seguir renovando las metodologías y las investigaciones ligadas a la educación bilingüe. Y, en relación con la investigación, no debemos olvidar que es importante comprobar que, tras unos años de desarrollo, el programa esté resultando efectivo, tanto a nivel competencial, como de empleabilidad y de movilidad.

Tabla 42. Primera pregunta del desarrollo.

Pregunta 1: ¿A qué retos se enfrenta el programa bilingüe? // ¿A qué retos se enfrentan los programas bilingües?		
Categoría	Código	Citas destacadas (ejemplos)
Realidad educativa y profesional	Adaptación	“Well... Working, bringing in professors or departments which don’t actually want to adapt what they do normally for a rather unique situation, which is a multicultural, multilingual classroom, and, the understanding of language and thought.
Enfoque educativo	Plurilingüismo	
Calidad	Satisfacción del profesorado	So, I think one of the challenges is that (and I have mentioned this earlier) the existing resources can’t adapt effectively to the new situation. I mean, this is very typical at the universities. There are countries where universities, you know, where governments have just given up on trying to develop their own universities, so they go and start a new one.” [participante EPint1]
Enfoque educativo	Bilingüismo/Ed. bilingüe	“A ver, uno de los grandes retos es responder a la necesidad que tiene el mercado laboral para los futuros docentes. O sea, si tú implementas una sección bilingüe en la titulación de educación primaria (independientemente de lo que diga el título o no), y las competencias con las que salen nuestros estudiantes (una vez que ya tienen el título debajo del brazo porque ya son docentes), y comienzan a trabajar en colegios bilingües y no dan respuestas a las necesidades que se tienen en los colegios bilingües, pues entonces ahí hay un problema.
Competencias y valores	Competencias	
Realidad educativa y profesional	Conexión con la realidad	Entonces, para mí, es un reto que haya una coherencia entre las competencias que nosotros tratamos de desarrollar a lo largo de la formación del grado y después la puesta en práctica de esas competencias, que es cuando yo me pongo a trabajar en un cole, en una

		sección bilingüe, con niños de X edad, en la asignatura X. Entonces, para mí, ese es uno de los grandes retos: que esté equilibrado, que haya coherencia entre ambos objetivos.” [participante GD2p1]
Enfoque educativo	Recursos e infraestructuras	“Uno de los primeros retos a los que se van a enfrentar pueden ser los recursos, ¿de acuerdo?, la disponibilidad de recursos; la formación del docente (saber si están preparados para impartir o no); el tema de la investigación y la innovación (quizás se debería crear un equipo de investigación e innovación dedicado exclusivamente a la docencia en educación bilingüe para ese grado en concreto); y el mayor reto al que se enfrentan, que he comentado antes, es la innovación, que, pasados unos años, 5-6 años, realmente, si no hay un equipo de investigación e innovación educativa, pues es difícil mantener una motivación, sobre todo si existen presiones de tipo social” [participante EPint4]
Articulación	Característica: Innovador	
Competencias y valores	Ilusión	
Realidad educativa y profesional	Dificultad	“La nuestra no es bilingüe, es plurilingüe y, por consiguiente, tiene más retos; tiene más complejidad. Nosotros nos enfrentamos a nuestro propio desgaste en lo que planteamos, a lo mejor, de manera demasiado ambiciosa, pero también nos enfrentamos a nuestro propio cansancio, de falta de reconocimiento...” [participante EPnac6]
Articulación	GEP bil. Desarrollo	
Realidad educativa y profesional	Empleabilidad	“Pues yo creo que se enfrenta al reto al que se enfrentan todas las titulaciones de magisterio, pero esta de forma más importante, que es la empleabilidad. Es decir, nosotros hemos hecho este esfuerzo: la universidad, la facultad, e incluso el alumnado, el profesorado... han hecho el esfuerzo para esta modalidad bilingüe y, bueno, ¿eso, ahora, qué repercusión tiene en cuanto a la empleabilidad? ¿Supone que se emplean mejor si tienes esa modalidad bilingüe? ¿Eso tiene repercusión en los centros educativos? ¿Tiene repercusión en que el alumnado egresado de ese título pueda impartir docencia en otros países? Yo creo que es el reto más importante.” [participante EPnac5]
Articulación	Especialidades	“El desafío principal es mantener el nivel y el tema de la prácticas que van por especialidades, como Educación Física o Música.” [participante GD3m2]
Realidad educativa y profesional	Prácticas regladas	
Articulación	Característica: Necesario GEP bil. Diseño	“Yo quería decir que, como reto para otras universidades, es quizás lo que no hemos conseguido nosotros, y es convencer, primero, a su propia universidad y a la administración educativa, de que este título es imprescindible. Y, por lo tanto, hay que dotarlo de todos los medios y darle la seriedad y la importancia que debe tener y que el título sea un título de maestra/o de educación primaria bilingüe, que lo ponga en el título. Ese es el gran reto para todas las universidades en formación docente, en este caso, entiendo.” [participante GD2p3]

Nota. Elaboración propia.

Más allá de encontrar satisfacciones en la competencia lingüística, que es algo muy reiterado a lo largo de las transcripciones, los participantes también consideran que a los programas bilingües se les atribuye el éxito de hacer crecer no solo al alumnado, sino también al profesorado, quien, gracias a estos programas, encuentra el tiempo y el espacio para compartir y colaborar con otros profesores, y también que entre todos hacen ver el valor de las lenguas, tanto en las asignaturas como en actividades culturales y experiencias lingüísticas complementarias (no solo en inglés, sino también en francés, alemán, chino...). Pero también a menudo se da un acercamiento entre el alumnado de prácticas y los docentes de los centros educativos, lo cual demuestra la implicación por parte de ambos grupos sin inmiscuir, en este caso, a la universidad.

Del mismo modo, cuando las personas entienden que hay una coexistencia de lenguas y desarrollan competencias multilingües, hay también un desarrollo cerebral y una mejor adaptación a la diversidad social, lingüística y cultural. Esto favorece la cercanía a otras personas de otras culturas o países y, por tanto, la movilidad (personal o académica), la comunicación y el entendimiento. Y el alumnado percibe esta manera de ver el mundo en cuanto a la utilidad para diferentes áreas de trabajo y a una naturalización a la hora de trabajar con otro idioma.

Los expertos consideran que el éxito más relevante de los programas bilingües es que consiguen responder a una necesidad y fomentar la empleabilidad y la movilidad. Dos de los expertos internacionales mencionan la equidad como concepto clave para definir el éxito de los programas bilingües, ya que consideran que estos traen consigo ventajas competenciales que van más allá del aprendizaje de una lengua y que responden a las necesidades reales de las escuelas.

En lo referente a la movilidad, se incluye como éxito la movilidad bidireccional, esto es, el alumnado que sale al extranjero como el alumnado que llega de otros países. Y se considera otro éxito fundamental el formar al futuro profesorado en materia metodológica, lingüística y de contenido.

Tabla 43. Segunda pregunta del desarrollo.

Pregunta 2: ¿Qué satisfacciones o éxitos está dando este programa a la comunidad educativa? // ¿Qué éxitos están alcanzando los programas bilingües en las universidades?		
Categoría	Código	Citas destacadas (ejemplos)
Enfoque educativo	Bilingüismo/Ed. bilingüe	“So, it’s essentially a question of equity, but I think it’s also a question of health. Because what we know from the research is that a bilingual mind has advantages that a monolingual mind does not have. And although there’s controversy about this, it’s playing for most of us to see that if we start early in a systematic way introducing more than one language into the school life of a child, it brings advantages which go beyond the just knowing another language.” [participante EPint1]
Calidad	Positivo	
Calidad	Calidad	“Ha dado GD4a5 en una clave que para mí es importante. A través de las prácticas, principalmente, pero esa conexión universidad-colegios, con alumnos en prácticas llevando lo poquito que llevemos y sacando todo lo que sacamos, creo que ha hecho, como decía GD4a4, que vaya subiendo la calidad tanto en un terreno como en el otro.” [participante GD4a6]
Realidad educativa y profesional	Futuro docente bilingüe	
Competencias y valores	Competencias	“Yo creo que el alumnado adquiere una mayor destreza y mayores competencias, y también el profesorado. Yo creo que el profesorado que hemos transitado por la sección bilingüe hemos crecido como profesionales, precisamente por lo que decía anteriormente: porque hemos tenido más oportunidades de compartir, de pensar juntos, de recibir formación, de tener, pues, eso, un proceso de asesoramiento que en la docencia universitaria no se tiene. Y uno, pues se siente muy solo/a en la aventura de ser docente universitario, y la sección bilingüe tiene esta posibilidad de espacio de compartir y de seguir creciendo juntos, que me parece fundamental.” [participante GD2p1]
Articulación	Coord y colab.	
Calidad	Satisfacción del profesorado	
Realidad educativa y profesional	Conexión con la realidad	“Yo creo que, en ese sentido, también ha ayudado mucho a que la gente abra la cabeza, abra su mente de cara a que lo diferente no es malo. Creo que es algo que está muy arraigado en España, por situaciones políticas y geopolíticas y creo que conviene.” [participante GD4a5]
Realidad educativa y profesional	Empleabilidad	“Empleabilidad. Y, además, empleabilidad en centros privados, sobre todo. Yo creo que no le están aportando mucho a la universidad en este momento; creo que le podrían aportar si fueran implementados adecuadamente y de una manera organizada y sistemática, una mayor atracción de alumnado internacional y una mayor cooperación con profesorado, tanto a nivel divulgativo, docente, como investigador.” [participante EPnac4]
Articulación	Estudiantes/ Alumnado	“Es que tenemos incluso alumnos que nos están pidiendo alargar un poquito las prácticas de este grupo. O sea que...” [participante GD3p1]
Calidad	Positivo	

Realidad educativa y profesional	Prácticas regladas	“Pues yo, como tutora, también lo pediría. Se trabaja MUY bien con ellos. No te ponen ningún problema, sino todo facilidades. Es que son unos niños... es que es verdad... Yo el otro día le decía al mío [alumno tutorizado]: «Es que te veo tan maduro, que no es como tutora-alumno, es que somos como compañeros, como si fuéramos co-tutores los dos».” [participante GD3m1]
Competencias y valores	Relaciones sociales y emociones	
Enfoque educativo	Bilingüismo/Ed. bilingüe	“Y creo que sí, que también nosotros, que hemos salido de la carrera, tenemos otra manera de verlo, yo creo. Y yo sí lo noto: Ni superior, ni inferior, lo veo diferente. Como que lo veo de otra manera [...] Si vas a estudiar informática, manuales en inglés; si vas a estudiar una ingeniería, manuales en inglés; si vas a estudiar cualquier cosa, vas a tener que lidiar con el inglés. Entonces, creo que ahí sí que sale un beneficio en cuanto a la naturalidad a la hora de trabajar con el inglés.” [participante GD4a5]
Realidad educativa y profesional	Experiencias, realidad educativa	

Nota. Elaboración propia.

Respecto a las oportunidades académicas y laborales, los programas bilingües universitarios presentan, según los resultados obtenidos, ventajas muy marcadas en cuanto a la competencia lingüística, a los centros privados y a las preferencias del alumnado por la movilidad internacional (por interés socio-cultural o por confianza en su propia capacidad lingüística). Otro aspecto que influye en las oportunidades es el hábito adquirido de trabajar con otra lengua porque eso repercute en el afán de los egresados por buscar otras opciones laborales o plantearse otras líneas de estudios (posgrados, investigación, etc.).

Sin duda, una de las oportunidades más destacadas por los participantes es la empleabilidad laboral, especialmente en centros privados y concertados y, en menor medida, en el acceso a centros públicos por motivos de calificaciones obtenidas. Esto es consecuencia de que los estudiantes o los egresados presentan un perfil cada vez más atractivo para centros educativos de todos los niveles académicos a medida que la tendencia plurilingüe continúa.

En definitiva, las personas que han cursado un programa bilingüe en España no tienen claras ventajas burocráticas respecto a aquellas que no lo han cursado, pero sí existe una ventaja a nivel estructural y competencial que puede ser determinante para la movilidad, para los estudios de posgrado y para la empleabilidad.

Tabla 44. Tercera pregunta del desarrollo.

Pregunta 3: ¿Qué oportunidades académicas y laborales ofrece un programa bilingüe?		
Categoría	Código	Citas destacadas (ejemplos)
Articulación	Característica: Necesario	“En cuanto a las oportunidades laborales: Es fácil encontrar trabajo, porque hay muchísima necesidad, tanto en la zona de Los Ángeles, como en toda California, como en los Estados Unidos. Es muy difícil que uno de nuestros estudiantes que ha acabado el programa bilingüe no encuentre trabajo; es muy difícil.” [participante EPint2]
Realidad educativa y profesional	Empleabilidad	
Competencias y valores	Comp. lingüística/LE	“Muy claramente, oportunidades académicas durante el grado: Se van de Erasmus con un mejor nivel de inglés, en este caso. Con lo cual, pueden tener más éxito en las asignaturas.” [Participante EPnac1]
Realidad educativa y profesional	Movilidad e internacionalización	
Realidad educativa y profesional	Continuidad, trascendencia	“So, these teachers... so, these schools that are coming together saying “We should be teaching languages according to the same principles and not making English different to how we learn Spanish”. I think that’s coming very fast, and I think a student now at university who is developing bilingual education will become increasingly attractive as this tendency continues, especially across the European Union.” [participante EPint1]
Articulación	Coord. y colab.	“Los programas Erasmus están abiertos a todos, a todo el alumnado del grado de educación primaria. En principio no tienen ninguna ventaja especial por formar parte de un grupo bilingüe; la ventaja que tienen es una ventaja estructural porque depende de su nivel de inglés (se entiende que el grupo bilingüe tiene mayor nivel de inglés y tiene más acreditaciones oficiales de lenguas que los grupos no bilingües, y eso les permite elegir más destinos que al resto de los no bilingües), pero eso es algo estructural, no porque digamos nosotros «venga, los que vengan del grupo bilingüe se les va a dar una puntuación extra para elegir el destino Erasmus que quiera o para irse a los programas ICER de los Estados Unidos o de lo que sea».” [participante EPnac2]
Realidad educativa y profesional	Movilidad e internacionalización	
Competencias y valores	Comp. lingüística/LE	“Y, después, la empleabilidad. Y, aquellos que son opositores, que es la mayoría de Primaria, pues suelen tener mejores niveles de inglés. Los que van a la mención de inglés, obviamente. Pero suelen tener más perspectiva. Los que van a colegios concertados o privados... buscan profesores con idiomas. Bajo ningún concepto van a contratar a nadie sin idiomas porque los colegios concertados y privados son casi todos ya bilingües o tienen esos proyectos, ¿no? Entonces contratan solamente a gente que tiene idiomas, ¿y quiénes tienen idiomas? Los que han pasado por estos grados. Es decir, los que tienen el Suplemento Europeo al Título con esas asignaturas, o
Realidad educativa y profesional	Empleabilidad	

		el reconocimiento como mención, si es el caso de la universidad, o de la facultad correspondiente.” [participante EPnac1]
Realidad educativa y profesional	Formación académica	“...creo que el hecho de tener que enfrentarte al idioma, el inglés, a tener que leer en inglés, a tener que escribir muchísimo en inglés, de cara a que te quieras dedicar a la investigación o quieras continuar los posgrados, el mundo de la investigación está en inglés, y creo que puede ser también una ventaja el haber tenido que estar enfrentándote a esa situación. Lo tienes como un hábito. Es un éxito, una ventaja académica que veo también, en este caso.” [participante GD4a1]
Calidad	Positivo	
Realidad educativa y profesional	Mercado laboral/ profesional	“Es un alumnado que tiene una perspectiva mucho más amplia en cuanto a su futuro laboral. Por tanto, ve otras posibilidades, busca otras opciones y, de alguna manera, se abre a otras posibilidades.” [participante EPnac5]

Nota. Elaboración propia.

A la pregunta sobre cómo obtener o mantener la calidad de un programa bilingüe, los participantes se refieren a realizar un diseño consistente, bien fundamentado y que cumpla con los estándares de calidad a nivel local, regional, nacional y, en su caso, internacional (por ejemplo, los de la Unión Europea). Después, tener la disposición y la capacidad de adaptarse a los cambios, tanto a nivel administrativo y de gestión, como a nivel de perfilación del alumnado y del profesorado.

Del mismo modo, se habla de que es necesario definir la educación bilingüe que se pretende trabajar, así como la pedagogía que se va a llevar a cabo (la cual, además, debe incluir metodologías activas y apropiadas al contexto) y contar con profesorado acreditado lingüísticamente y también con alumnado que acceda con un nivel mínimo de competencia lingüística para que ambos puedan desenvolverse en la práctica diaria. Por tanto, el profesorado debe ser contratado para fines específicos, incluyendo el perfil lingüístico, y el alumnado debe acceder al programa con unos requisitos lingüísticos mínimos. Y esta perfilación de ambos grupos debe estar compensada con incentivos para el profesorado y con reconocimiento tangible para el alumnado.

Para que haya calidad, el profesorado debe dar consistencia al plan de estudios y mostrar un compromiso de permanencia a largo plazo; sin embargo, para que eso ocurra, el proceso de creación de un programa bilingüe debe estar respaldado por los equipos directivos, por los departamentos y por un sistema de contrataciones que permita la

estabilización de las plantillas. También debe haber comisiones de calidad en las que participe el alumnado que curse la titulación, Proyectos de Innovación Docente donde se incentiven la difusión de la información y la formación permanente del profesorado, e inversiones en recursos para la formación y la investigación.

Y, por supuesto, todo ello bajo un ambiente de trabajo, dedicación y motivación unido a la colaboración con los centros educativos y a la presencia de expertos en el área que puedan ayudar en las evaluaciones por pares, en la formación continua o en la difusión de la información.

Es decir, se debe apostar por la colaboración entre los diferentes grupos que conforma la comunidad educativa y cuidar del capital material y humano para que estos puedan garantizar una educación bilingüe de calidad.

Tabla 45. Cuarta pregunta del desarrollo.

Pregunta 4: ¿De qué manera se obtiene o mantiene la calidad en un programa bilingüe? // ¿De qué manera se cuida o mantiene la calidad en todos los aspectos del grado bilingüe?		
Categoría	Código	Citas destacadas (ejemplos)
Realidad educativa y profesional	Adaptación y Formación docente permanente	“Yo estoy bastante de acuerdo. Yo creo que los puntos principales vuelven a ser los mismos: formación del profesorado y evaluación. O sea, tienen que evaluar si esto funciona, si esto no funciona, y, si no funciona, lo cambiamos. Es que, si al final no funciona y no sabemos cómo hacerlo funcionar y seguimos, pues ese es a lo mejor el problema de algunos programas bilingües. Entonces, yo creo que los puntos clave son esos dos.” [participante GD4a4]
Realidad educativa y profesional Articulación	Adaptación Característica: Pertinente	“O sea, yo cuando diseñé este programa, pues sí que vi algunas que me convencían, me parecían muy bien, y había otras que decía “bueno... no sé cómo se han podido aprobar, porque aquí falta mucho contenido, sobre todo a nivel teórico”. Entonces, si tú lo que consigues es un documento que sea serio, que sea sólido, que esté bien fundamentado, que cumpla con los requisitos de calidad de la comunidad autónoma, que estés convencido de que estás al día en cuanto a las investigaciones y estos son los temas que realmente importan, pues suele ser más fácil el luego adaptarlo a los cambios que vengan más tarde.” [participante EPint2]
Enfoque educativo	Bilingüismo/Ed. bilingüe	“Yo diría dos cosas: voluntad y coherencia. Hay muchas cosas que no tienen coherencia. Y chocan. Cuando las cosas no tienen coherencia, chocan, saltan a la vista. Dar bilingüe no es que me den la asignatura en inglés, con los mismos contenidos y de la misma
Competencias y valores	Compromiso	

Enfoque educativo	Metodología	manera, y no me vale con que tengas un C1 en inglés. Es que no me estás enseñando nada nuevo, me estás enseñando la misma asignatura en inglés, y eso no es bilingüismo.” [participante GD4a5]
Calidad	Calidad Satisfacción del profesorado	“Antes también hablaba de los incentivos: Los profesores tienen una reducción de un 50% en los créditos que se imparten en inglés, pero también tienen otro tipo de incentivo que les ayuda, que, por ejemplo, es la posibilidad de tener nativos lectores a su disposición para resolver dudas de forma semanal, posibilidad de tener observación por expertos en clase que les ayude a enseñarles qué podrían mejorar, tenemos un plan de observación por pares también en el que los profesores seorean entre áreas diferentes (es decir, tanto de Filología y Veterinaria, etc., uno va a la clase con una rúbrica, que tenemos nosotros, evidentemente, una rúbrica buena – que no es ir allí a ver qué es lo que hacen, sino que, de acuerdo con los expertos, «en esta parte, que dicen que es esencial, tú lo haces de esta manera».)” [participante EPnac3]
Realidad educativa y profesional	Centros educativos	“En el caso de los grados de educación primaria, me parece fundamental la colaboración, la participación del profesorado de primaria de centros bilingües. Esa es una riqueza que nosotros todavía no hemos podido incorporar adecuadamente. Tenemos experiencias, pero eso es de una riqueza fundamental para un grado, un elemento cualitativo ineludible.” [participante EPnac6]
Articulación	Coord. y colab.	
Competencias y valores	Compromiso	“Primero, con un compromiso de los departamentos, con un compromiso de la universidad central, con un apoyo de los vicerrectorados, que muchas veces se carece de él (o sea, que “este es un problema del Decanato, o del Decano, y que él se apañe”). Pero tener grados bilingües, o grupos bilingües, como te decía, requiere una inversión y un apoyo del Rectorado que no se concibe muchas veces.” [participante EPnac4]
Articulación	Universidad	
Realidad educativa y profesional	Investigación y difusión	“Yo, personalmente, pienso que la investigación-acción es fundamental y, si no está acompañada por la institución, se debilita.” [participante EPnac6]
Articulación	Universidad	

Nota. Elaboración propia.

Finalmente, las perspectivas de futuro que auguran los participantes son, en general, optimistas, aunque teniendo siempre en cuenta los objetivos de mejora y la búsqueda de la calidad. Sus argumentos giran principalmente en torno a la necesidad de entender un mundo globalizado y, por tanto, destaca el ser competente en lo lingüístico, pero también en lo socio-cultural, a través de la educación bilingüe (o plurilingüe).

Es decir, de aquí en adelante, la vida de los programas bilingües dependerá del grado de compromiso de las universidades (junto con la administración) y su capacidad de adaptación, tanto a la sociedad como a las políticas lingüísticas y a las tendencias pedagógicas, y de inversión en profesorado, recursos y formación permanente.

Cuando miramos hacia adelante, es esencial no perder de vista los parámetros que hacen que la educación sea de calidad, mencionados previamente, como la contratación estable del profesorado, el uso de metodologías propias de la educación bilingüe, el acompañamiento en la formación permanente, el reconocimiento del esfuerzo extra del alumnado, etc. Y, en definitiva, para que todo ello funcione, el desarrollo de los programas debe basarse en el mantra de “consolidar y mejorar” [participante EPnac3].

Tabla 46. Quinta pregunta del desarrollo.

Pregunta 5: ¿Cuáles son las perspectivas de futuro de este programa bilingüe? // ¿Cuáles son las perspectivas de futuro de un programa bilingüe?		
Categoría	Código	Citas destacadas (ejemplos)
Articulación	Característica: Actual	“Por lo tanto, lo que es la educación bilingüe, la educación multilingüe y multicultural, o la educación en contextos multilingües y multiculturales es una realidad en Europa que está creciendo constantemente y que aquí es la realidad, es el presente y es el futuro. Y en centros, comunidades, en ciudades como Madrid, por ejemplo, se puede percibir perfectamente; ciudades como Barcelona, ciudades internacionales, pues ya se percibe esa necesidad de tener profesorado capaz de entender la educación multilingüe y multicultural y estar preparado para... No es que vayamos a ser capaces de manejar 24 lenguas, pero el hecho de entender, de ser conscientes de lo que es la necesidad de impartir en una lengua distinta a tu lengua materna, realmente desarrolla esa capacidad empática para poder trabajar con el alumnado que tienes delante.” [participante EPint4]
Enfoque educativo	Plurilingüismo	
Realidad educativa y profesional	Adaptación	
Enfoque educativo	Bilingüismo/Ed. bilingüe	
Enfoque educativo	Bilingüismo/Ed. bilingüe	“Creo que el hecho del programa bilingüe no solamente te proporciona el saber inglés y saber español, o saber francés y saber español, o lo que quiera que sean los dos idiomas bilingües que se impartan, sino que ya es un crecimiento personal, es... El aprender un idioma es meterte en otra cultura, es el entender cómo funciona otra cultura. Yo no soy la misma persona cuando hablo español que cuando hablo inglés, ni soy la misma persona cuando hablo las dos juntas.” [participante GD4a3]
Competencias y valores	Comp. lingüística/LE Comp. socio-cultural	
Enfoque educativo	Bilingüismo/Ed. bilingüe	“Que no es simplemente por darle publicidad a nuestro grupo, ni porque nuestro grupo sea el mejor de los mejores ni nada; es simplemente porque la sociedad lo

Articulación	Característica: Necesario	necesita. Lo que no podemos hacer es que la Consejería de Educación, igual que todas en toda España, estén machacando con los programas bilingües «y muy importante, y creando, y creando, y más centros bilingües, y más centros bilingües» y, ahora que estamos formando a profesores bilingües, no les deis un puesto prioritario. Hay que ser un poquito más coherente.” [participante EPnac2]
Enfoque educativo	Bilingüismo/Ed. bilingüe	“Lo que sí es cierto es que la educación bilingüe, o lo que hablaríamos hoy en día: educación multilingüe y multicultural, es una realidad y una característica de la sociedad actual y, por tanto, futura.” [participante EPint4]
Articulación	Característica: Actual	
Competencias y valores	Comp. socio-cultural	
Calidad	Calidad	“Hay una necesidad de que seamos agentes del cambio y creo que hay sed de un cambio de nuestro entorno para que seamos agentes del cambio. Y creo que va eso en consonancia con que, al ser un grado nuevo, pues, otro tipo de gente, gente sin esa resistencia tan fuerte al cambio. Entonces, yo creo que la perspectiva de futuro es de crecimiento exponencial de la calidad.” [participante GD4a6]
Articulación	Característica: Necesario	
Realidad educativa y profesional	Centros educativos	“Parece que las necesidades en cuanto a las escuelas, los colegios bilingües, parece que se siguen incrementando y parece, pues, que esta perspectiva va a tener posibilidades de futuro.” [participante EPnac5]
Articulación	Coord. y colab.	
Realidad educativa y profesional	Continuidad, trascendencia	“So, if you look at it in a positive, optimistic way of any bilingual track in any university or school, here in Portugal, are good right now. Now, overall, I do think that it’s going to continue for many years to come because still there’s a lot that can be done, even those countries like Spain or other countries that have invested a lot in bilingual education over the past 10, 15 or 20 years or so. So, I have an optimistic view of bilingual education because it also meets what the overall policies that the United Nations or Council of Europe policies of fostering multilingualism, multiculturalism, and I think that this perspective of bilingual education might get closer to this perspective, rather than teaching English in a school, 2 hours a week, Mondays from 8 to 9 and Wednesdays from 10 to 11, or something like this...” [participante EPint3]

Nota. Elaboración propia.

4.3. Resultados: Relación de conceptos

Los grupos de discusión han mostrado tener un acercamiento de pareceres muy afín y muestra de ellos es que un total de 72 estaban de acuerdo con los comentarios de otros participantes, mientras que 8 estaban parcialmente de acuerdo y tan solo 1 ha mostrado desacuerdo total con otra idea. Esta frecuencia se pormenoriza en la Tabla 47.

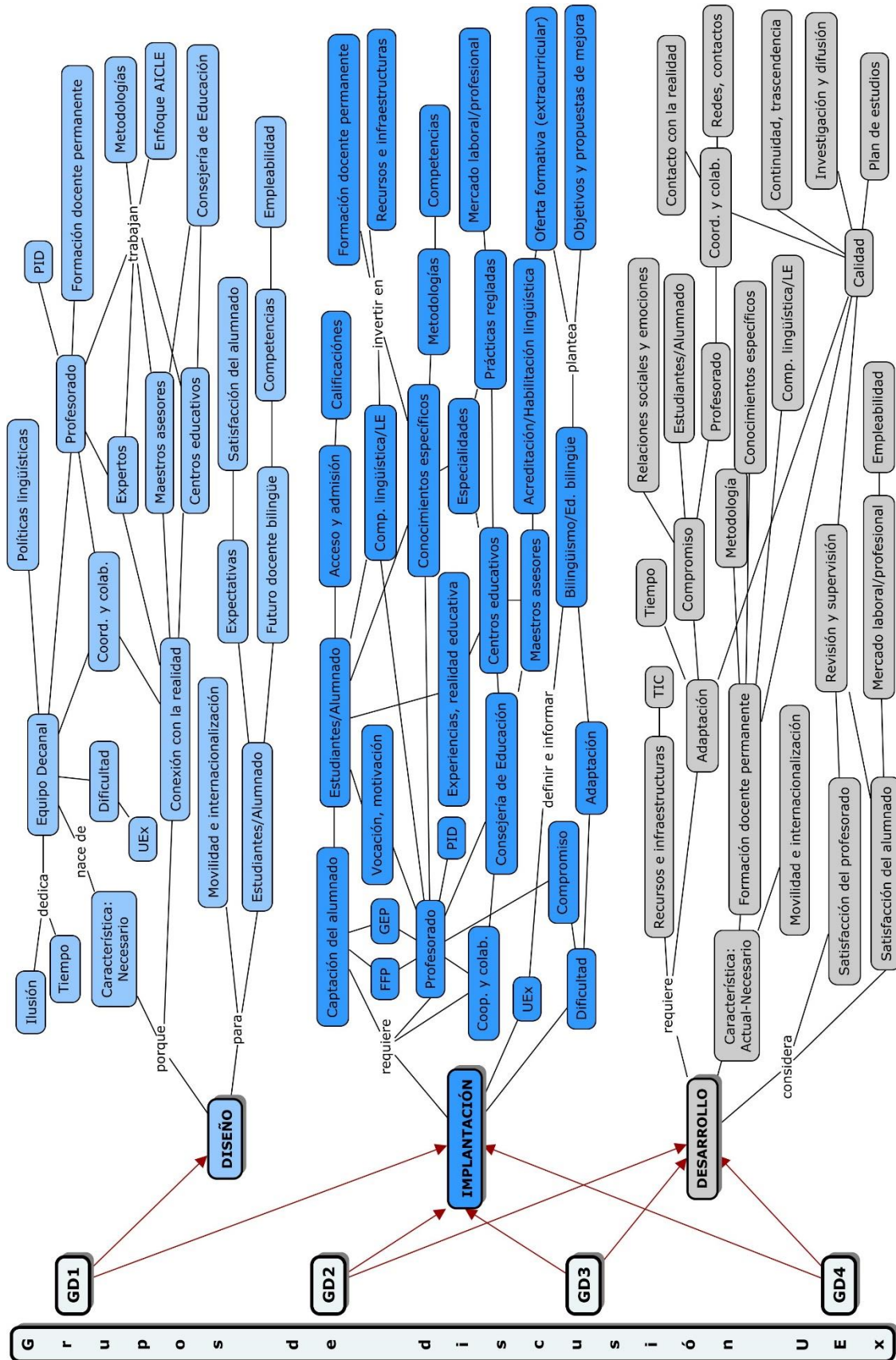
Tabla 47. Frecuencia de afinidad de ideas entre los participantes de los grupos de discusión.

	GD1	GD2	GD3	GD4	TOTAL	EJEMPLOS
A+	20	13	23	16	72	“Sí, yo creo que GD1g3 lo ha resumido muy bien y GD1g1 lo ha dejado muy claro dando el ejemplo más obvio, que es el problema del día a día.” [participante GD1g2]
						-
						“Yo coincido con mis compañeros. Sin duda, la parte más bonita era el equipo docente...” [participante GD2p2]
A-	0	1	0	0	1	“Coincido totalmente con GD3p1: son dos piedras angulares que sin ellas...” [participante GD3m2]
						-
						“Yo también coincido en que es necesaria una formación específica del profesorado.” [participante GD4a1]
A+-	1	2	0	5	8	“Son pocos... insisto.” [participante GD2P3]
						“Pero desde las universidades tenemos que empujar también un poco el cambio por ahí.” [participante GD1g1]
						“Sí, pero, para mí, darles esto es caer en la trampa de que lo importante es el certificado y no la realidad.” [participante GD2p2]
						“Yo también pienso que es verdad que debería haber un perfil, pero no en un sentido académico, sino personal...” [participante GD4a2]

Nota. Elaboración propia.

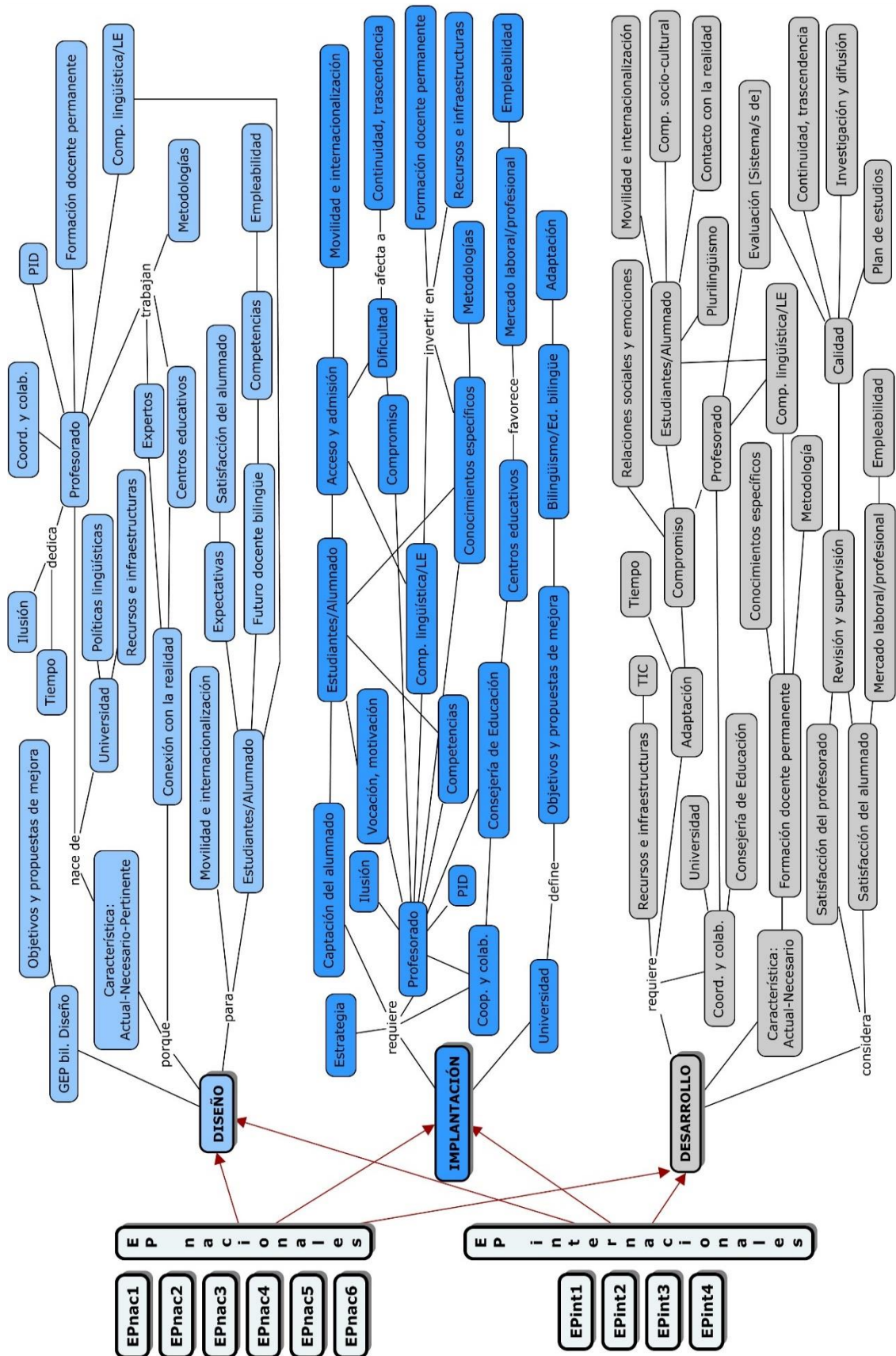
En los siguientes mapas conceptuales (Figura 39 y Figura 40) se muestran las relaciones principales entre conceptos para las tres fases de creación de un programa bilingüe universitario a partir de los dos métodos de recogida de datos: GD y EP.

Figura 39. Relación de conceptos por fases según los grupos de discusión (GD).



Nota. Elaboración propia.

Figura 40. Relación de conceptos por fases según las entrevistas en profundidad (EP).



Nota. Elaboración propia.

4.4. Resultados: DAFO

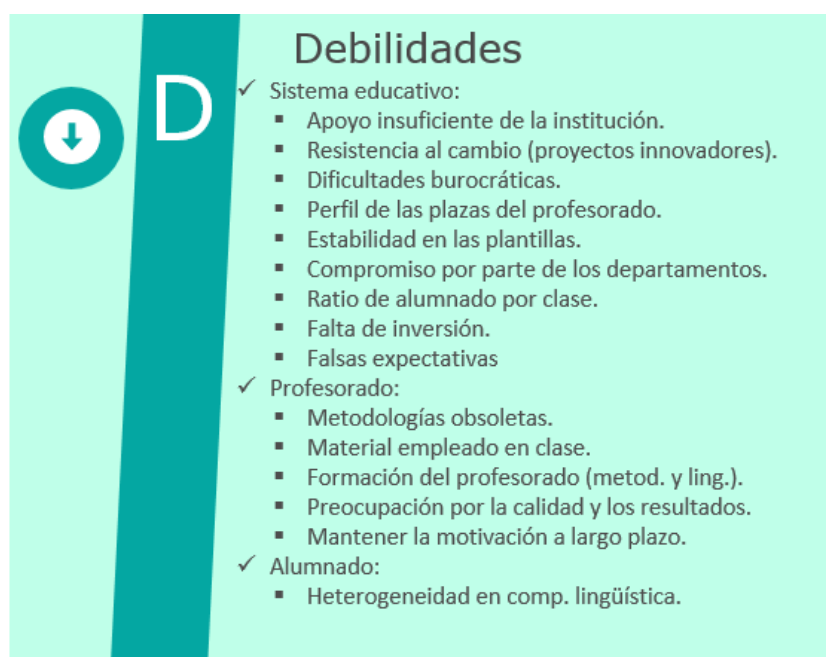
Finalmente, todas las intervenciones de los participantes han finalizado con un resumen de las ideas que afectan a la creación de un programa bilingüe universitario en términos internos (debilidades y fortalezas) y externos (amenazas y oportunidades). Estas ideas se han recogido y se muestran en las siguientes cuatro figuras, una por cada aspecto de los análisis, ordenados en formato de análisis DAFO. A su vez, cada aspecto desgrana las ideas en tres líneas principales: sistema educativo, profesorado y alumnado.

Por tanto, a continuación se exponen las ideas de los 25 participantes del segundo estudio en cuanto a las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de las fases de diseño, implantación y desarrollo de los programas bilingües universitarios.

Los participantes del estudio consideran que las debilidades de los programas bilingües en las universidades están relacionadas con recibir escaso apoyo de la propia institución donde se implanta el programa, hecho que también está vinculado con las dificultades burocráticas del sistema y todo lo que ello conlleva, como la estabilización de las plantillas, la falta de inversión o la regularización de las ratios por grupo, que en los grados de educación suelen ser bastante numerosas. También se mencionan la a veces insuficiente innovación en recursos, formación permanente o investigación; y la lucha contra los mitos y las falsas expectativas que provienen del contexto social.

En cuanto al binomio docente-discente, predominan los comentarios acerca de que el profesorado esté actualizado en materia pedagógica, de atender a la formación permanente y la preservación de la motivación, mientras que se considera que la debilidad del alumnado es la heterogeneidad de la competencia lingüística por grupo o promoción.

Figura 41. Análisis DAFO: Debilidades.

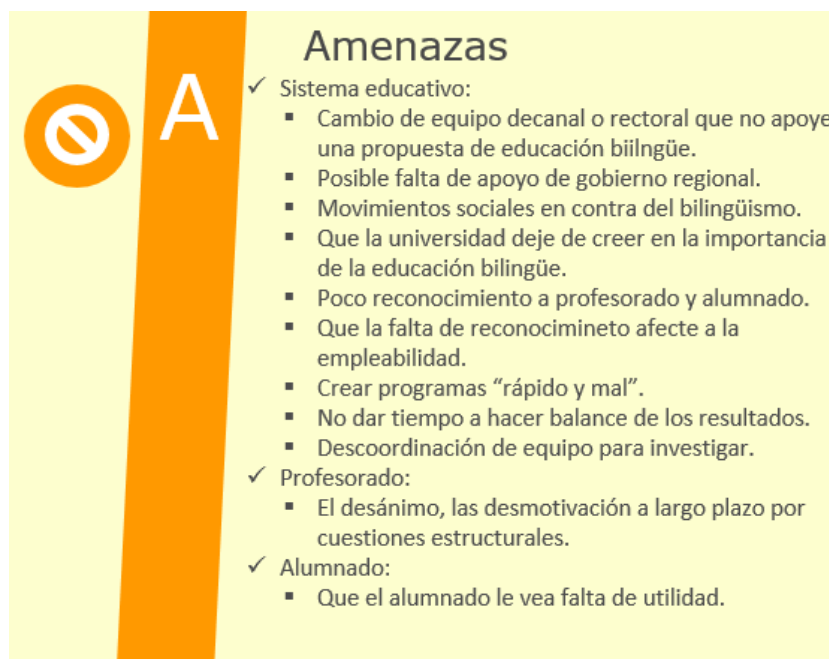


Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de los dos estudios.

Las amenazas que destacan los participantes en cuanto al sistema educativo se centran, de nuevo, en el apoyo institucional, aunque esta vez los comentarios se centran más en el equipo directivo de cada facultad en cuestión o en un equipo de gobierno regional que no apoyen un programa bilingüe. Asimismo, se consideran amenazas el pensamiento del imaginario colectivo en contra de la educación bilingüe, que la falta de reconocimiento del esfuerzo extra del profesorado y el alumnado no compense y eso conlleve a una insatisfacción o frustración de las personas involucradas, que los procesos no se lleven a cabo correctamente o que no se hagan mejoras pertinentes y a tiempo.

Al igual que se menciona en las debilidades, también se hace mención en las amenazas al sentimiento hacia un programa bilingüe, como son el desánimo o la desmotivación a largo plazo por parte del profesorado. Del mismo modo, es una amenaza que el alumnado no perciba la formación bilingüe como un rasgo distintivo en su recorrido académico o le vea falta de utilidad para su desarrollo personal y profesional.

Figura 42. Análisis DAFO: Amenazas.

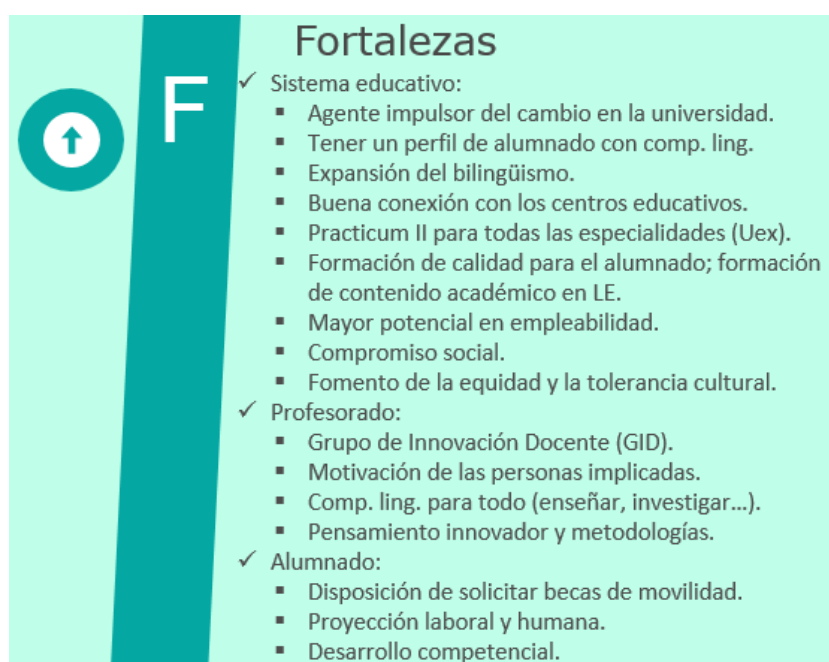


Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de los dos estudios.

En lo referente a las fortalezas de un programa bilingüe son reseñables aspectos como que es un fenómeno en expansión que sirve como agente impulsor del cambio en la universidad y desde la universidad, al igual que propicia un ambiente de colaboración entre los agentes implicados, especialmente entre la universidad y los centros educativos, como por ejemplo a través de las prácticas curriculares regladas. Al mismo tiempo, son fortalezas, según los participantes del estudio, que las personas adquieran un mayor compromiso con la sociedad, que se desarrollen competencias ciudadanas mediante las cuales se aumente el potencial para la empleabilidad y que también se fomenten valores humanos, como la equidad y la tolerancia cultural, ampliando la responsabilidad y la adquisición de conciencia global.

Las fortalezas del profesorado se asocian a la formación permanente a través de los Proyectos de Innovación Docente, al desarrollo continuo de las competencias lingüísticas, a la actualización de metodologías y elementos innovadores en el aula, así como al mantenimiento del compromiso y la motivación. Por su parte, al alumnado se le confieren las fortalezas de tener una buena disposición para participar en programas o becas de movilidad y también de tener el interés de desarrollar sus competencias para forjarse un futuro laboral y humano de calidad.

Figura 43. Análisis DAFO: Fortalezas.

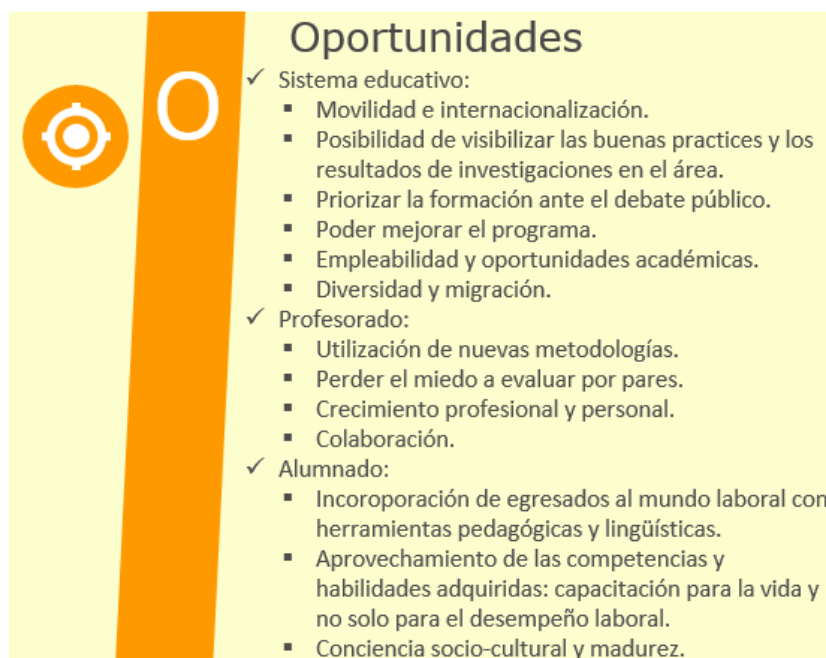


Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de los dos estudios.

Finalmente, las oportunidades que han destacado los participantes del estudio hablan sobre todo de la movilidad y la internacionalización como una coyuntura para ampliar horizontes, desarrollarse competencialmente o establecer redes de contactos. Aunque también existen oportunidades que pueden aportar valor a la comunidad inmersa en un programa bilingüe, como visibilizar las buenas prácticas educativas y las investigaciones que se realizan en cada contexto, establecer líneas de mejora, priorizar la formación al debate público a favor o en contra de los programas bilingües, abogar por la diversidad y la migración de las personas, e incluso optar a nuevas vías académicas y laborales.

El profesorado puede acceder a nuevos enfoques metodológicos, puede darse la oportunidad de crecer personal y profesionalmente a través de colaboraciones con sus iguales y realizar evaluaciones por pares. Por su parte, el alumnado tiene la oportunidad de incorporarse al mercado laboral con un distintivo competencial que puede interesar a un determinado nicho laboral. Esta misma capacitación competencial puede servir de desarrollo para la vida y no solo para el ámbito laboral, ya que genera conciencia socio-cultural, mejora de las habilidades lingüísticas y aptitudes de madurez.

Figura 44. Análisis DAFO: Oportunidades.



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de los dos estudios.

Con todo esto, consideramos que hemos llegado a la saturación de la información y que, por tanto, el estudio llega a su fin para poder desembocar en las discusiones del segundo estudio y las posteriores hipótesis de la investigación completa y sus conclusiones.

5. DISCUSIÓN

Tal como se puede apreciar, el segundo estudio completa al primero, ya que proporciona información muy interesante y útil que no necesariamente consta en los documentos escritos. De la experiencia con los grupos de discusión y entrevistas en profundidad de este estudio se desprende, en primer lugar, que la creación de una titulación o un programa bilingüe universitario depende del grado de compromiso y motivación del profesorado, que es quien detecta la necesidad de implantar estos programas.

Pérez (2016b) habla de la importancia que tienen estos aspectos de compromiso y motivación del profesorado para la implantación de programas bilingües, al igual que Sanz de la Cal *et al.* (2018), quienes sostienen que “indudablemente se reconoce que el pilar de los programas bilingües radica en la implicación y motivación del profesorado” (p. 85); si bien esta motivación del personal y un compromiso del profesorado con la institución no son suficientes para que un programa así tenga éxito.

Para que un programa bilingüe prospere, también hacen falta aspectos como la colaboración y la cooperación entre los agentes implicados para la creación de políticas lingüísticas, al igual que aseveran Cantero y Pérez (2017) y Julián-de-Vega y Ávila (2018); una implicación de la administración educativa (Porto *et al.*, 2020); y un diseño claro de la metodología (Delicado y Pavón, 2015) que dé lugar a poder realizar una correcta formación del profesorado en el enfoque metodológico que se haya formalizado (en general, sobre todo en España, EMI o AICLE), tal como dicen Delicado y Pavón (2016) o Sanz de la Cal *et al.* (2018). Estos últimos afirman que los docentes son otro “pilar del buen funcionamiento de dichos programas por su experiencia y conocimiento sobre la lengua extranjera y sobre la metodología AICLE” (Sanz de la Cal *et al.*, 2018, p. 91).

Nuestros resultados aluden, de un modo u otro, a la necesidad de un enfoque metodológico esencialmente basado en EMI y AICLE, tal como indican los resultados de

otros estudios (Alonso-Díaz *et al.*, 2019; Delicado y Pavón, 2015; Delicado y Pavón, 2016; Delicado-Puerto *et al.*, 2022; Durán, 2018; Fang y Li, 2018; Manchado *et al.*, 2023; Nieto y Custodio, 2022; Palacios-Hidalgo, 2020; Ramos, 2013). Los resultados dejan entrever que lo apropiado sería llevar a cabo enfoques EMI y AICLE (o, mejor dicho, ICLHE), tal como señala Lasagabaster (2021).

Según Lasagabaster (2021), hay tres motivos por los que ignorar el nivel de inglés en la universidad puede ser negligente: 1) Porque EMI se imparte en inglés por personas no hablantes nativas de la lengua inglesa y esto puede desembocar en frustración e inseguridad en el profesorado. 2) Porque la poca fluidez del estudiantado puede mermar la capacidad de comprensión de ideas abstractas, así como de su participación en clase. 3) Porque el deseo y las prisas de una institución de unirse a la tendencia EMI puede eclipsar la necesidad de revisar las medidas de calidad, como, por ejemplo, la formación previa y continua del profesorado. A esto se le suma que las instituciones universitarias ignoran la formación del profesorado en cuanto a su acreditación lingüística para la impartición de clases EMI, pero sobre todo se ignora la preparación del profesorado universitario en materia metodológica (O'Dowd, 2018). En el caso del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Formación del Profesorado, pese a las carencias que pueda mostrar en la gestión del grado, sí existe una preparación para impartir materias en lengua extranjera a través del Grupo de Innovación Docente BilingÜEx, a través de las colaboraciones con docentes, a través del programa formativo Docentes que Asesoran o a través de acciones promovidas por la facultad o por los miembros de la Comisión de Calidad del Título o del Grupo de Innovación Docente.

Sin embargo, ni el enfoque metodológico ni la pertenencia a un determinado grupo bilingüe no debería influir en la segregación social o distinción entre grupos de alumnos, resultado que queda sin resolver por completo, puesto que existe controversia en las evidencias de investigación, como en el estudio de Pérez (2016b), donde argumenta que los grupos que reciben formación AICLE normalmente reúnen estudiantes más motivados, inteligentes y con niveles lingüísticos avanzados, y estas diferencias conducen al prejuicio y a la discriminación frente aquellos que no reciben formación AICLE.

En cuanto a la colaboración y cooperación entre los agentes implicados en un proceso de creación de un programa bilingüe universitario, tal como apuntan Pozo y Bretones (2015) y Melara (2015), para dar respuesta a las dificultades que emergen de la implantación de un programa bilingüe, no solo es necesario ir mejorando poco a poco el funcionamiento

de los programas, sino también contar, de forma paralela con las aportaciones de profesionales externos. A este respecto, Lasagabaster (2018) apunta que el trabajo colaborativo entre el profesorado de disciplinas no lingüísticas y el profesorado de disciplinas lingüísticas se refuerza en los programas EMI, donde las habilidades de los miembros del equipo se complementan en pro de la mejora de los resultados de aprendizaje del alumnado, de manera que el todo es más grande que la suma de sus partes.

Del mismo modo que las colaboraciones contribuyen a resolver conflictos y dificultades, también desembocan en la preparación del diseño metodológico para un programa bilingüe. Nuestros resultados apuntan de nuevo hacia una colaboración con expertos, tanto docentes de las etapas educativas inmiscuidas como de investigadores locales y externos hecho que también corrobora Delicado y Pavón, (2016) y Manchado-Nieto *et al.* (2023). Todo ello, acompañado de un seguimiento de las investigaciones más recientes y de las corrientes pedagógicas de cada momento.

De esta situación ideal de colaboración y de buenas intenciones debe emanar un marco de políticas lingüísticas para guiar al programa hacia un contexto definido y estable. Las políticas lingüísticas deben servir de referencia, tal como afirman (Bazo et al., 2017), aunque esto, según los resultados obtenidos, se ve afectado por las distintas realidades y por las distintas políticas lingüísticas para la internacionalización de las universidades (Ramos y Pavón, 2018).

Y también de las colaboraciones deben surgir acuerdos entre los diferentes agentes implicados para no incurrir en situaciones de balcanización mediante las cuales se fragmenten las relaciones profesionales y personales por motivos de desgaste o de resistencia al cambio, entre otras cosas (Hargreaves, 1995). Tal como resuelve nuestro estudio, el conjunto de personas e instituciones implicadas deben colaborar para apoyarse y tomar riesgos hasta crear una comunidad amplia y fuerte que abogue por la mejora continua de la titulación y, en nuestro caso, de los programas bilingües. Para ello, es importante, tener objetivos claros y cubrir las necesidades de cada sector.

Asimismo, resulta ventajoso definir un perfil concreto, tanto para el alumnado como para el profesorado. En el caso del alumnado, según los resultados, en general lo ideal sería contar con un perfil de entrada con un mínimo de competencia lingüística de nivel B1 del MCERL y con compromiso para desarrollar un trabajo extra; resultados contrastables con los obtenidos por Sanmartín y Pérez (2020). Además, los resultados obtenidos arrojan que se da una tendencia del alumnado del programa bilingüe a tener un mayor

compromiso, tanto con el plan docente del grado como por el desarrollo competencial lingüístico. Según Castellano-Risco (2017), el alumnado que forma parte de un programa bilingüe desarrollado con el enfoque AICLE presentan un mayor tamaño de vocabulario receptivo respecto a aquellos alumnos que no pertenecen a un programa AICLE, por lo que se deduce que el tanto un programa bilingüe como un enfoque metodológico AICLE influyen en un desarrollo específico del alumnado que lo cursa, resultado que también ha sido contrastado por autores como Cangas (2013) o Jiménez y Ruiz de Zarobe (2009).

Por su parte, el profesorado, además de adquirir el compromiso permanente de actualizarse lingüística y metodológicamente, también debe desarrollar competencias profesionales para la labor que acomete, idea que refrendan Melara y González (2016). En relación con esto último, según Fielden *et al.* (2018), el profesorado muestra claramente una baja confianza respecto a sus destrezas lingüísticas para impartir contenido en lengua extranjera, principalmente inglés, y tienen inquietud y necesidad de recibir más formación lingüística, resultados que concuerdan con los de nuestra investigación (teniendo en cuenta que en nuestros estudios no se ha valorado cuantitativamente el grado de confianza para la expresión lingüística, pero sí se ha manifestado en reiteradas ocasiones la necesidad de una formación y un acompañamiento para paliar el posible deterioro lingüístico y para mantenerse en activo en este aspecto profesional).

Otro aspecto fundamental es que tanto el profesorado como el alumnado estén conformes con las condiciones en que se desarrolla un programa o una titulación bilingüe. Esto se traduce en la necesidad de mantener cubierta los niveles de satisfacción del profesorado y del alumnado. Los resultados de este estudio apuntan a que estos dos grupos deben recibir un reconocimiento apropiado y ajustado al nivel de trabajo que ambos desempeñan, tal como sostienen González-Riaño y Fernández-Costales (2014). Para ello, juega un papel fundamental la motivación del personal, ya que esto influye en el desempeño laboral del profesorado, así como en el desempeño académico del estudiantado, según Toledo *et al.* (2012). Como se puede comprobar, tal como se ha mencionado previamente, la implantación de una titulación de esas características va ligada, entre otras cosas, al empleo del tiempo, compromiso y motivación, tal como afirma Pérez (2016b).

Pero no toda la satisfacción de sendos grupos está orientada a los valores, emociones o sensaciones, sino también a manifestaciones administrativas para el alumnado, como el

reconocimiento del sobreesfuerzo que implica cursar materias del grado en una LE, y manifestaciones laborales en el caso del profesorado, coincidiendo esta última parte con Cabrera (2016), que afirma que “han de establecerse oportunidades de reconocimiento institucional (ajuste en la escala salarial, promoción, crecimiento profesional, etc.) para asegurar la captación y conservación de los docentes que tengan la capacidad y la disposición de impartir este tipo de clases” (p. 19).

La educación bilingüe, además, supone un desembolso de dinero por parte de la institución que acoge un programa de este tipo, resultados que coinciden con (Feng, 2007) y Cerezo *et al.* (2020). A este respecto, el centro que acoge un programa bilingüe ha de estar habilitado en recursos tradicionales y TIC, así como en infraestructuras, rasgos también relacionados con la disponibilidad financiera, tal como también apunta Ballesteros (2009).

Y, por supuesto, todo esto no tendría sentido sin conocer la intencionalidad de un programa, según los resultados obtenidos, que también coinciden con los de (Martín del Pozo, 2013) y Travé (2013).

Por último, cabe resaltar que, tras el análisis de los resultados de esta investigación, el QAIPPHE de Rubio-Alcalá *et al.* (2018) es especialmente esclarecedor para la discusión de los datos, ya que también recoge los principales bloques que resultan de este estudio: *organizational aspects, curriculum, language level and methodology, lecturers' (and staff) incentives, students' incentives, y quality assurance – evaluation plan – sustainability – impact.*

En cualquiera de los casos, las ideas confluyen en que, a pesar de las dificultades que entraña un programa bilingüe y los retos que afronta continuamente, estos “constituyen un elemento clave de oportunidad” (Sallis, 2002, citado por Travé, 2013, p. 39) y brindan una parte positiva que hace que merezca la pena formar parte de ellos siempre y cuando se siga trabajando en sus objetivos y se realicen propuestas de mejora. Esto lo secundan autores como Benson (2002) o Feng (2007).

Para intentar reducir al máximo cometer errores, para evitar quedar desprotegidos ante las adversidades y las incidencias y para orientar los procesos de creación de programas bilingües en la universidad hacia la optimización, proponemos unas líneas de actuación para el diseño, la implantación el desarrollo de programas bilingües universitarios.



5

CAPÍTULO

CONCLUSIONS [CONCLUSIONES], LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS

CAPÍTULO 5. *CONCLUSIONS* [CONCLUSIONES], LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS

“La reconceptualización engloba todo tipo de estrategias necesarias para dar solución a la situación actual, extraer todo lo beneficioso del pasado, adelantarse al futuro más cercano, palpable día a día en la sociedad”. (Cano, 2013, p. 13)

1. CONCLUSIONS

The outcomes obtained from the two studies, together with the notions discussed with other studies, converge at the conclusions described in this section about the design, implementation and development of a university bilingual program. Furthermore, we give answer to the research questions posed at the beginning of this work and we resolve to consider whether if the research objectives have been attained or not thanks to the entire research that has been carried out.

To that end, we will expose the ideas that illustrate the phases of the design, the implementation and the development of a university bilingual program.

To begin, we give answer to our first research question: *How has the primary education degree bilingual program of the University of Extremadura been designed, implemented, and developed?* According to the analysis of every phase of the foundation of the bilingual program at the University of Extremadura, we consider having answered to this research question. This question receives a good number of answers from the first study about the process that has been followed thanks to the documentary source, but also thanks to the second study, since it contributes the study by confirming certain statements.

We firstly address to the conclusions related to the design of a university bilingual program. In this primary stage of the creation of a bilingual program it is essential to envisage a time period long enough to design the program, since it will probably take years before getting to know if the university conditions are suitable and if the team is ready to start a project of this nature. The design of a bilingual program should start long beforehand so every aspect is programmed and agreed accordingly.

The creation of a university bilingual program from scratch requires starting from the elaboration of a viability plan and a strategy of implementation, as well as having a long-

term perspective to guarantee the continuity of the program in the future. This viability plan includes starting from a needs analysis of a certain context where a new program needs to be implemented, because it will shed light on what that context requires in terms of university training and future in-service educators. But a needs analysis of the context may not be enough to build a viability plan, since it is also important to count on the support of the authorities and the executive board of the university (rector, dean and departments' directors). Having the authorities support represents a genuine engagement that will surely give birth to a strong plan.

According to the results of this research, faculty detect the needs of their institutions for the creation of a bilingual program because they are in contact with the reality of their students and their educational context. So, faculty is a key factor to at least identify the initial ideas to begin building the program. From this moment onwards, the team in charge of designing the bilingual program, normally the dean office, will need to devote time and to be fully committed and motivated to mainly tackle three aspects at this stage:

- 1) Coordinating with colleagues of the same college, external experts, primary school teachers and regional government authorities in order to generate linguistic policies adjusted to the specific context.
- 2) Creating a suitable curriculum to be assessed by the national board of quality evaluation (in Spain, ANECA). The curriculum must concretize the whole plan for the degree, including subjects' contents, in which language they will be taught, and competences to be acquired by the students before graduating. It is also worth mentioning that the program should take into account what are the expectations of the students regarding the curriculum as well as their future employability. In other words, what they could expect to learn in a foreign language and what employability expectations they would envision thanks to the university degree obtained.
- 3) Composing a work plan to train faculty members on methodological aspects related to bilingual education, such as EMI or CLIL approaches, specific active methods, and new trends for using pedagogical techniques or resources. Apart from the methodological training work plan, faculty should also have at their disposal a linguistic development plan so to practice the foreign language(s) used at the bilingual program. All in all, a permanent training schedule for faculty members should be formulated. A valuable element that propelled the permanent

training at the bilingual program of the University of Extremadura is the teaching innovation group committed to make the program thriving (GID BilingÜEx).

Hence, a university that aims to create a bilingual program needs to pose a few questions at the beginning of the process. Such questions must respond to whether if the context that surrounds the university needs that program, if the university authorities are willing to support that kind of program by setting a legal framework, and if faculty members are well-trained, both linguistically and methodologically, to successfully perform in a bilingual classroom. In the meanwhile, the university should consult or elaborate proper linguistic policies to adjust the whole process and also to endorse upcoming situations.

Once these aspects have been clarified, the university needs to formulate a set of clear objectives that need to be addressed in short-term, when the program is arranged to be implemented, and in long-term, for the prosperity of the program development in the future. Getting to know the objectives and include them in official written documents is fundamental for the establishment of a bilingual program, although this step might be eclipsed by other duties. Therefore, the design represents a crucial stage that should be consciously planned taking into account several aspects, like the intentionality of the program, establishing clear objectives, and being aware of the social need and the utility of offering such academic training to future teachers.

The design arrangement for a bilingual program lays the foundation for a good implementation process. However, implementing a bilingual program should not only be subjected to see what happens during the first academic year. Otherwise, it also requires a defined curriculum where the institution gets engaged not only to a clear linguistic aim, but also to a well-established pedagogical approach, adapted to the context and its human and material resources, taking advantage of their strengths and opportunities and not forgetting about their weaknesses and threats.

Besides, as abovementioned, an important element to build a successful bilingual program is to be financially sustainable. Although some universities have prospered without any (or minimal) financial aid from their own institutions, this is one of the prior needs for every actor involved to work or study in decent conditions. Being financially fulfilled means, for instance, that faculty groups of innovation could be devoted to invest time and funds to collaborate to seek for new methodological trends, to do peer-assessment, to utilize traditional or new analogue or ICT resources, to invite experts from other institutions for an experience exchange and sharing good practices, to facilitate

mobility activities, to foster creating and maintaining cooperative projects, to deploy research tasks, and a quite long etcetera. Our research sheds light on the importance of the aforementioned features, because if the institution supports a bilingual program taking care of all these elements, it is more likely to have a contended and fulfilled human capital.

It is particularly relevant that innovation groups take action before and during the implementation of a bilingual program, since the projects derived from innovation groups follow the last pedagogical trends, are up to date to the research contributions, try different methodologies and resources, are open to self and peer assessment, and gets engaged with the continuous improvement of the program. In one word, prioritizing faculty instruction and continuous training constitutes one main ingredient for success formula.

Consequently, a properly planned curricula with an adjusted strategy can lead a university to be a case of success with regard to a university bilingual program implementation. In addition, despite service and office staff were slightly mentioned, we consider it could also help a bilingual program by making daily tasks simpler for newcomers, mobility students, faculty or teachers. That is the reason why every single member of the educative community should be trained to that end, and that is another motive to justify the need for funding in this area.

Apart from the preparation, the needs analysis and the appropriate investment, a university bilingual program should bear in mind its potential and take care of certain aspects. First, the university should always duly inform the students about the type of curriculum, the quantity of credits taught in the mother tongue and in the foreign language, as well as the future certification or diploma they will receive after graduating in a bilingual program and if this certification will have any added value or consideration within the official system. Second, the program should establish a roadmap in order to provide suitable solutions against potential problems or situations, such as temporary faculty replacements who should be able to handle a content lesson given in a foreign language, helping any actor involved to work on their linguistic or intercultural competences, or even a COVID pandemic that would need an urgent methodologic change.

This trend drives us to the next stage: the development of a university bilingual program, where the abovementioned ideas should be boosted with the aim of having a stabilized bilingual program for the future welfare of the program and, therefore, the students.

Students are the reason why the whole system moves the threads of the educative tissue, so they must receive a quality training alien to the social myths and beliefs or to the expectations that grows around the educative bilingual system.

Then, a solid bilingual program is also based on the certainty it instils. This consistency also lays on the motivational nature and the emotional connection that the actors involved on the program may have, which is usually hard to maintain in a long-term period. In addition, as well as the previous phases needed creating synergies and generating collaborative activities among the diverse actors and experts, the development of a bilingual program should also hold friendly ties between people and institutions.

Last, the international paradigm have influence on local spheres, so a bilingual program should respond to internationalization actions and should also evolve without leaving aside the research outcomes and sharing its own results with the rest of the community.

It should be emphasized that the particular case of the bilingual program in the region of Extremadura (Spain), despite the scarce financial and bureaucratic aid and the difficulties overcome over the last years, it has successfully met the demands of the University of Extremadura and its socio-economic context. What it is more: the bilingual program of the Teaching Training College of the University of Extremadura could be more attractive to foreign students if only a few aspects, which are not responsibility of the university, could be addressed, like having proper facilities available for different means of transport (airports, railway network in good conditions, decorous bus connections, etc.) or fostering tourism and mobility actions for coming or going abroad. In short, a suitable transport network in Extremadura would foster the internationalization of the University of Extremadura and, by extension, the bilingual program.

Likewise, all the previous ideas spotlight the process of the design, implementation and development of a university bilingual program, specifically at the University of Extremadura.

Next, we give answer to our second research question: *What strengths, weaknesses, opportunities and threats can we find when designing, implementing and developing university bilingual programs at a national and international level?* Thanks to the analysis of the second study, we resolve to give answer to this research question, where these four aspects are tackled by unifying the answers obtained from the instrument used in the focus groups formed by people who have a connection with the bilingual program

of the University of Extremadura and the in-depth interviews from national and international experts.

From the SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats) analysis we conclude that the perfect bilingual program does not exist, since there would always be weak internal aspects and uncontrollable external factors that are impossible to cover, or at least not easy to control. However, the real issue would never be the uncontrollable aspects, but not being aware of them and not to know how to react accordingly by taking advantage of those actually positive and controllable aspects. Therefore, the true path to success is being aware of the strongest and weakest features of a bilingual program in order to being able to get the most of the strongest and get to manage the weakest ones. It all means that it is necessary to have an overview on the SWOT picture so to commit as less mistakes as possible during the entire process of designing, implementing and developing the program.

Starting with the weaknesses that a bilingual program may have, it is essential to be familiar with the possibilities a university or a context have. That is the reason why, as aforementioned, the stakeholders in charge of building a bilingual program should know if the institution has the means to do it, or what limitations a lack of resources could bring: investment power, research capability, ways of training staff and accompany students, etc.

Apart from being supportive and allowing a certain quantity of resources for the program, the institution should be committed to the program that is going to be hosted in one of its colleges. In this case, being committed means that the university should facilitate the bureaucratic processes and providing assistance to the most relevant decisions the team needs to take, as well as to the most difficult problems the team will surely have to overcome. But administrative easiness is not only applicable to decisions related to writing linguistic policies or to pass quality assessments, but also to satisfy the departments' needs, from the resistance to change (people who are used to a certain curriculum may not want to get involved, or even to accept, a new plan) to the stabilization of the personnel. Professionally stabilizing the faculty members that belongs to the different departments of a college will be translated into a good replacement system to whenever the faculty go on a temporary research stay or get absent because of personal motives.

Besides, faculty training on pedagogical terms (permanent training to be updated to new teaching methods and resources) must be a targeted aspect to reach one year after another because it would become a huge weakness otherwise, without forgetting that linguistic competence should also be addressed for both, faculty and students. Also, fighting against social expectations can generate discomfort amongst the students, and, although it is an external factor, it can represent an internal weakness of the program because it all has influences on the personal motivation, commitment, and enthusiasm. Such personal values could also be jeopardized in a long-term period owing to satisfaction levels of educators and students. Therefore, establishing a good working system to keep personal efforts compensated for both could help improving the weaknesses of the program.

But not all “negative” aspects comes from the internal body, but also from the outside of the university or some other that are not within reach of the college. In other words, there are also external factors to which the program is not accountable but they do affect it; those are what we call the threats for a bilingual program. The results of our research highlighted as a threat the fact that an incoming new rector or dean could not give support to a bilingual program. This idea could be interpreted as an internal aspect, but, one way or another, it is definitely a negative aspect for the program, since it is that decision what could make a bilingual program sink or swim. And just the same happens when the regional government gives support or not to the program, and to bilingual education in general. Following this thread, it is noticeable that a public university and its regional government works better for the welfare of bilingual education when they work in a collaborative manner because they share the same public, which are students and families interested in education in a foreign language, and they also share professionals (faculty and teachers) whose target is giving bilingual training of quality.

Similarly, collective worldview, especially lack of information and myths, can also be considered as a threat because this kind of thinking are likely to lay the foundations for the frustration, dissatisfaction or loss of motivation around the whole educative community. And, as a matter of fact, demotivation and discourage among actors, as well as not considering a bilingual program as a useful training for today’s society could tear a bilingual program down.

In contrast, a bilingual program counts on a number of positive aspects, such as the strengths and the opportunities, which we consider to be intensely interconnected. Regarding the strengths that a bilingual program has, we underline the fact that bilingual

(and multilingual) education is a growing worldwide event that is provoking a transformation in the way of conveying information in class.

One way of transferring that global change into the classroom is by means of the universities' teaching innovation groups. These groups promote the faculty members' permanent training by working on linguistic improvement and receiving methodological training. For instance, the case of the teaching innovation group BilingÜEx, which is focused on the bilingual program of the University of Extremadura, has evolved from celebrating meetings and seminars for designing the program together with primary education teachers and external experts to learn how to implement new teaching methods and resources in the bilingual classroom. Thereby, collaborating with external experts paves the way for new opportunities just as collaborating with primary school teachers paves the way for a better understanding and implication regarding the internships (Practicum) of the Teacher Training College students. As a result, this is a clear example of how important teaching innovation groups are for the continuous prosperity of a bilingual program, and it is consequently one of the main strengths of the program.

Further to this, we underscore other strengths typical of a bilingual program, for example, this sort of programs usually counts on a student profile who has an international profile or seeks it, who is particularly interested on being linguistically competent, committed to social issues, and aiming to potentially have wider employability opportunities in their own country or abroad. Then, the students' profile that choses to get enrolled into a university bilingual program represents a great strength for the program itself. This, coupled with faculty engagement to teach and do research, can foster motivation, innovative thinking and social commitment of the actors involved, with the corresponding added value that all this puts on the program.

In relation to most of the strengths, we conclude that a bilingual program brings a wide range of opportunities too. Thus, thanks to a bilingual program we have the opportunity to disprove social myths or beliefs and work on prioritizing training over public debate by offering quality bilingual education at all academic levels. In order to do so, universities have the opportunity to continuously improving the program, to share good practices and the results of the research studies, using suitable methodologies and tools to teach, not giving up on growing personally and professionally, doing self and peer assessment, and collaborating with other colleagues and institutions.

As it has been mentioned numerous times along this research, collaborating is a key factor for the success of a bilingual program, and we consider reasonable to insist on that statement. Universities should cooperate with local institutions, but also with the international ones, and sometimes international bonds emerge from the universities' teaching innovation groups, since they work on innovative events on education and they need international collaboration to do so. Therefore, teaching innovation groups gives the opportunity to connect to other groups and sharing information in order to create working synergies.

Another opportunity that arises from bilingual programs is the internationalization of institutions. In this field, schools, high schools and countless other entities are already growing with international programs, since they have been participating in exchange programs, such as Erasmus, for many years (even virtual exchanges from the COVID pandemic onwards). Nevertheless, universities probably hold the key for setting an international mindset at a global scale to lead the way and lead by example. For that matter, faculty and students' mobility and international policies and agreements play an essential role to strengthen universities bilingual (or multilingual) programs. Internationalization not only means collaborating between two or several institutions to learn other languages, to write linguistic policies or to change a curriculum, but also means acquiring global responsibilities and commitment, developing citizenship competences, or fostering human values, like equity, socio-cultural awareness and tolerance.

Albeit there is a clear labour and human projection, there is no doubt that bilingual education is transforming our society's interconnections because of universities internationalization, and society's labour market, since languages demand to apply for a job is a something more and more common all around the globe. This situation acts in favour of the new conceptions of bilingualism, specially balanced bilingualism in the educational field, in which languages are used with different intentions in every particular context, not prioritizing linguistic perfection, but communicative stances, and emphasizing capabilities and cultural integration. In short: bilingual education phenomenon drives students to be linguistically and culturally competent.

To sum up the answer of the second research question, we could say that the conclusions we attained from both studies are very related one from another and all of them highlight that bilingual education is a current and necessary program for today's society and it has

a positive impact provided that the institution and the educators are willing to commit to a permanent training, investment and devotion.

Thirdly, we give answer to our third research question: *Which are the action points that a university should follow to design, implement and develop a bilingual program?* As a result of the research work carried out in this dissertation, we have shown an outlined action lines that summarizes the key elements that a university can have as a reference for the creation of an education bilingual program in Spain and in similar academic contexts worldwide. We display hereinafter the action lines detached from this research to design, implement and develop a bilingual program:

1. Needs analysis
 - a. Future utility of the program
 - b. Viability of the project
 - i. Trained educators
 - ii. Working spaces (classrooms, facilities)
 - iii. Resources (ICTs, materials, etc.)
2. Regulations establishment
 - a. Curriculum
 - i. Distribution of subjects and languages
 - ii. Verify the curriculum by the national quality agency (in Spain, ANECA)
 - b. Linguistic policies
 - c. Support and orientation services (tutorial action plans, linguistic centers, etc.)
3. Formulating objectives
 - a. What needs does the program meet
 - b. What is the labour orientation
 - c. What incentives do educators receive
 - d. What advantages and difficulties do students find
 - e. Practicum: Coordination with school centers to host students
4. Defining the type of bilingualism and the methodological approach
 - a. What type of bilingualism it is going to be implemented
 - b. Adjust the pedagogical terms and methodological approach

5. Study potential academic and labour opportunities
 - a. Mobility offer
 - b. Complementary degrees and posgraduate degrees
 - c. Local, national and international employability
6. Collaboration with regional and even national administration
7. Cooperation among university and educative centers and school teachers
8. Information and students attracting
9. Plans, programs and project for the educative community permanent training (faculty, students, service and administration staff, education centers, etc.)
 - a. Early, middle and continuous linguistic training
 - b. Updated methodological training
 - c. Supporting services for the linguistic immersion training
 - d. Teaching innovative groups and specific working groups (quality commissions)
10. Research studies and dissemination perspective
 - a. Control and follow-up studies to validate or improve processes
 - b. Education and teacher innovation trends
 - c. Good practices and research dissemination

Lastly, we give answer to our general research question: *Does the design, the implementation and the development of a bilingual program on the primary education degree of the Teacher Training College of the University of Extremadura serve as a reference for the development of other similar bilingual programs?*

Considering that the qualitative research has achieved saturation of the information and getting to the corresponding conclusions, we could say that the bilingual program of the Teacher Training College does serve as a reference for the design, implementation and development of a new or future university bilingual program, since the whole process and experiences could be extrapolated to other context with similar characteristics, and it all has been accurately analysed on documentary evidences and also on personal alien experiences.

Moreover, the creation of a bilingual program has numerous unnoticed and underestimated aspects, as in Figure 45, but all aspects work indeed for the same purpose

and the welfare of education. On the one hand, the most unnoticed elements are those related to the strategy, that is to say, the design of the program, and also those related to the quality maintenance, like the validation of the program by the official national quality agency (in Spain, ANECA) or the creation of linguistic policies, bureaucracy or internationalization. Besides, there are elements linked to competences which may go unnoticed, such as personal growth or global citizenship competences, and also innovation elements that faculty that give lessons in a foreign language is completely aware but other actors may not have into account, like innovation groups, continuous training or research about bilingual programs. On the other hand, there are more visible factors, like the teaching practices, including methodologies and the extra work that they imply, the linguistic benefits and of course the specific context, where it is convenient to note the importance of how the degree is certified to students and what are the social expectations and standards.

Figure 45. *Conclusions: iceberg analogy.*



Note. Own elaboration.

As a final conclusion, thanks to the research carried out we have been able to check if we have achieved the suggested objectives.

The first general objective and its respective specific objectives have been achieved through the documentary analysis of the first study and the focus group of the second study. Thanks to the results obtained we have been able to analyse the whole process including the three phases of design, implementation, and development of a university bilingual program and to find solid arguments to define, describe and assess the three phases, respectively.

The second general objective and its respective specific objectives have been achieved through the in-depth interviews belonging to the second study. The interesting content coming from the experts has shed light to the area of study with the consequent accomplishment of the corresponding objectives.

The third general objective and its respective specific objectives have been reached through the documentary analysis of the first study and the in-depth interviews of the second study. Both techniques have allowed the researchers to write a guideline for the design, the implementation, and the development of a bilingual program.

2. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos de los dos estudios de esta investigación junto con las discusiones realizadas a partir de los resultados de otros estudios convergen en las conclusiones que describimos en este apartado, donde exponemos las conclusiones a las que hemos llegado sobre el diseño, la implantación y el desarrollo de un programa bilingüe universitario. Además, damos respuesta a las preguntas de investigación que hemos formulado al principio de esta investigación para así considerar si hemos alcanzado o no los objetivos planteados gracias a la investigación llevada a cabo.

Para ello, expondremos las ideas que ilustran las fases del diseño, la implantación y el desarrollo de un programa bilingüe universitario.

Para empezar, damos respuesta a la primera pregunta de investigación: ¿Cómo se ha diseñado, implantado y desarrollado el programa bilingüe del Grado de Educación

Primaria de la Universidad de Extremadura? En consonancia con el análisis realizado para cada fase de la creación del programa bilingüe de la Universidad de Extremadura, consideramos haber respondido a esta pregunta de investigación. Esta pregunta se nutre de los resultados obtenidos en el primer estudio sobre el proceso que se ha seguido a través de las fuentes documentales. El segundo estudio contribuye a confirmar o reforzar determinados resultados.

En primer lugar, atendemos a las conclusiones relacionadas con el diseño de un programa bilingüe universitario. En esta primera etapa de la creación de un programa bilingüe es esencial contemplar un periodo de tiempo lo suficientemente amplio como para poder diseñar un programa así, puesto que probablemente lleve años conocer si las condiciones de la universidad en cuestión son apropiadas y si el equipo de trabajo está preparado para emprender un proyecto de esta naturaleza. El diseño de un programa bilingüe debería empezar con mucho tiempo de antelación para que todos los aspectos estén programados y acordados según el contexto.

La creación de un programa bilingüe desde cero requiere empezar desde la elaboración de un plan de viabilidad y una estrategia de implantación, así como tener una perspectiva a largo plazo que garantice la continuidad del programa en el futuro. Este plan de viabilidad comienza por realizar un análisis de las necesidades que tiene el contexto donde se pretende implantar el programa; esto arrojará luz sobre qué necesita ese contexto en términos de formación universitaria y de futuros educadores. Pero quizás un análisis de las necesidades puede no ser suficiente para construir un plan de viabilidad, ya que también es importante contar con el apoyo de los equipos directivos de la universidad (Rector/a, Decano/a y directores/as de departamento). Tener el apoyo de los equipos directivos representa un compromiso genuino que propiciará la creación de un plan consistente.

Según los resultados de esta investigación, es el profesorado universitario el que detecta la necesidad que tiene su institución de implantar un programa bilingüe porque son estos los que están en contacto con la realidad de sus estudiantes y de su contexto educativo. Por eso el profesorado es un factor clave para al menos identificar las ideas iniciales para empezar a construir el proyecto. A partir de ese momento, es el equipo encargado de diseñar el programa bilingüe (normalmente el equipo decanal de la facultad) quien dedicará su tiempo y quien debe estar lleno de entusiasmo y motivación para lidiar principalmente con tres aspectos en esta etapa del proceso:

- 1) Coordinarse con los colegas de la misma facultad, con personas expertas externas, con maestros de educación primaria y con el gobierno regional para generar políticas lingüísticas que se ajusten al contexto específico.
- 2) Crear un plan de estudios adecuado que pueda ser evaluado favorablemente por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). El plan de estudios debe concretar todo el currículum del grado, incluyendo los contenidos de las asignaturas, en qué idioma se impartirá cada una de ellas y las competencias que deberá haber adquirido el alumnado al finalizar el grado. También merece especial mención apuntar que el programa debe tener en cuenta cuáles son las expectativas de los estudiantes respecto al currículum y a su futuro laboral; en otras palabras, qué esperan aprender en lengua extranjera y qué expectativas de empleo creen que tendrían gracias a este programa universitario.
- 3) Componer un plan de trabajo para el profesorado universitario sobre los aspectos metodológicos relacionados con la educación bilingüe, como los enfoques EMI o AICLE, los métodos activos específicos y las nuevas tendencias en técnicas y recursos pedagógicos. Aparte del plan de trabajo para la formación metodológica, el profesorado también debería tener un plan de desarrollo lingüístico a disposición para poder practicar la lengua extranjera que se utilice en el programa bilingüe. En definitiva, es necesario concretar un esquema de formación permanente para el profesorado. Un elemento muy valioso que contribuye a fomentar la formación permanente en el programa bilingüe de la Universidad de Extremadura es el Grupo de Innovación Docente (GID) BilingÜEx, el cual está comprometido con el progreso de este programa.

Así, una universidad que aspire a crear un programa bilingüe necesita plantearse algunas cuestiones al comienzo del proceso. Estas preguntas deben estar orientadas a conocer si el contexto en el que se encuentra inmersa la universidad necesita ese programa. Asimismo, necesita conocer si el equipo directivo de la universidad está dispuesto a dar apoyo a este tipo programas aportando un marco legal o si el profesorado está lo suficientemente formado como para implicarse en este, tanto a nivel lingüístico como metodológico, para poder impartir clases de calidad. Al mismo tiempo, la universidad debe consultar políticas lingüísticas y, en su caso, crear las suyas propias para asegurar que estas se ajustan a todo el proceso y que respaldan las posibles decisiones que puedan tomarse en el futuro.

Una vez clarificados estos aspectos, la universidad necesita formular unos objetivos claros que deben abordarse tanto a corto plazo, cuando se prepara el programa para su implantación, como a largo plazo, para que el programa se desarrolle de manera próspera a lo largo de los años. Marcarse unos objetivos y escribirlos es algo fundamental para la creación de un programa bilingüe; no obstante, este paso puede verse eclipsado por otros quehaceres. Por tanto, el diseño representa una etapa crucial que debería ser planeado a conciencia teniendo en cuenta diversos aspectos, como determinar la intencionalidad del programa, establecer objetivos claros y tener conciencia de la necesidad social, así como de la utilidad que tiene ofertar una formación bilingüe a los futuros maestros.

Diseñar debidamente un programa bilingüe sienta las bases de un buen proceso de implantación. Del mismo modo, implementar un programa bilingüe no debería estar sujeto a la arbitrariedad de las circunstancias que acontezcan durante el primer año de funcionamiento del programa. Por el contrario, la etapa de implantación también requiere que haya un currículum definido al que las instituciones presten su compromiso, no solo en materia lingüística, sino también asegurar un buen enfoque pedagógico adaptado al contexto, como recursos materiales y humanos, y sacando rendimiento a sus fortalezas y oportunidades sin olvidarse de sus debilidades y amenazas.

Además, tal como se ha mencionado previamente, un elemento importante para que un programa bilingüe tenga éxito es que esté económicamente avalado. Esta es una de las necesidades primarias para que todos los agentes implicados puedan involucrarse para trabajar o estudiar un programa bilingüe en condiciones decentes, pese a que algunas universidades han hecho prosperar sus programas bilingües con poco o ningún apoyo económico por parte de su propia institución. Tener financiación económica significa que, por ejemplo, los grupos de innovación docente pudieran invertir tiempo y fondos en colaborar para buscar nuevas tendencias metodológicas, en hacer evaluaciones por pares, en utilizar recursos tradicionales o TIC para invitar a expertos de otras instituciones a intercambiar experiencias y compartir buenas prácticas, en facilitar la realización de actividades de movilidad, en fomentar la creación y el mantenimiento de proyectos cooperativos, en realizar tareas de investigación, y en un largo etcétera. Nuestra investigación arroja luz sobre la importancia que todos estos elementos tienen en un programa bilingüe y, en este sentido, si la institución cuida de todo ello, es más probable que haya un capital humano satisfecho y agradecido.

Es especialmente relevante que los grupos de innovación tomen acción antes y durante la implementación de un programa bilingüe, puesto que los proyectos derivados de los grupos de innovación están a la vanguardia de las tendencias pedagógicas, están al corriente de las contribuciones de las investigaciones, experimentan con diferentes metodologías y recursos, están abiertos a realizar autoevaluaciones y evaluaciones por pares, y se comprometen con la mejora continua del programa. En pocas palabras, dar prioridad a la instrucción del profesorado facultativo constituye el principal ingrediente para la fórmula del éxito.

Consecuentemente, un currículum debidamente planificado con una estrategia adecuada puede llevar a la universidad a servir como caso de éxito para la implantación de un programa bilingüe. Además, a pesar de que el personal de administración y servicios (PAS) se han mencionado ligeramente, consideramos que es un grupo que puede servir de mucha ayuda al programa porque pueden facilitar la realización de las tareas diarias en cuanto al alumnado de nuevo ingreso y a las personas que realizan estancias de movilidad, ya sean profesores o estudiantes. Esta es la razón por la cual todos y cada uno de los integrantes de la comunidad educativa deben ser y estar formados para un mismo fin, lo cual es otro motivo que justifica la necesidad de invertir en este campo.

Aparte de la preparación, del análisis de necesidades y de una inversión apropiada, un programa bilingüe universitario debe tener en cuenta cuál es su potencial y cuidar de determinados aspectos. En primer lugar, la universidad siempre debería informar debidamente a los estudiantes acerca del tipo de currículum, de la cantidad de créditos que se imparten en lengua materna y en lengua extranjera, así como de la certificación que se le otorgará al estudiantado que haya cursado un programa bilingüe y de si esta certificación tendrá un valor añadido o si será considerado en el sistema oficial. En segundo lugar, el programa debería establecer una hoja de ruta para proporcionar posibles soluciones contra potenciales problemas o situaciones, como el reemplazo temporal del profesorado por otro profesorado que esté capacitado para impartir docencia en lengua extranjera, como ayudar a cualquier agente implicado en su desarrollo competencial lingüístico o intercultural, como incluso a poder poner en marcha un cambio metodológico por la pandemia provocada por la COVID.

Todo lo anterior nos conduce hacia la siguiente etapa: el desarrollo de un programa bilingüe universitario, donde las ideas previamente descritas deberían florecer con el objeto de dar fruto a un programa estable para la prosperidad de este y, por tanto, de sus

estudiantes. Los estudiantes son la razón por la cual el sistema completo mueve los hilos del tejido educativo, por eso los estudiantes deben recibir una formación de calidad ajena a los mitos y a las creencias sociales, así como a las expectativas que crecen alrededor del sistema educativo bilingüe.

Por tanto, un programa bilingüe sólido también está fundamentado en la seguridad que transmite. Esta consistencia también descansa sobre una conexión de naturaleza motivacional y emocional que puedan tener los agentes involucrados en el programa, lo cual es algo difícil de mantener a largo plazo. Además, al igual que las dos fases previas necesitan crear sinergias y generar actividades colaborativas entre los diversos agentes y personas expertas, el desarrollo de un programa bilingüe también debería entablar lazos entre las personas e instituciones.

Por último, el paradigma internacional tiene influencias sobre las esferas locales, por lo que un programa bilingüe debería responder a las acciones de internacionalización y debería, asimismo, evolucionar sin dejar atrás los resultados obtenidos de las investigaciones ni dejar de compartir sus propios resultados con el resto de la comunidad.

Es necesario enfatizar que el caso particular del programa bilingüe de la región de Extremadura (España), a pesar de la escasa ayuda económica y burocrática y de las dificultades afrontadas en los últimos años, ha superado con éxito las demandas del contexto socio-económico de la Universidad de Extremadura. Y, lo que es más: el programa bilingüe de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura podría resultar más atractivo para estudiantes extranjeros si mejoraran aspectos que no dependen de la propia universidad, como disponer de infraestructuras adecuadas para los diferentes medios de transportes (aeropuertos, buenas condiciones de la red ferroviaria, conexiones decentes de autobuses, etc.) o fomentar el turismo y las acciones de movilidad de llegada y de salida. En definitiva, una red de transportes adecuada en la región de Extremadura fomentaría la internacionalización de la Universidad de Extremadura y, por ende, el éxito del programa bilingüe.

Así, todas las ideas previas resaltan el proceso de diseño, implantación y desarrollo de un programa bilingüe universitario, específicamente en la Universidad de Extremadura.

A continuación, damos respuesta a la segunda pregunta de investigación: ¿Qué debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades existen a la hora de diseñar, implantar y desarrollar programas bilingües universitarios en el ámbito educativo, tanto a nivel

nacional como internacional? Gracias al análisis del segundo estudio damos respuesta a esta pregunta de investigación, donde se abordan estos cuatro aspectos por medio de las respuestas obtenidas en la última pregunta del instrumento aplicado a los grupos de discusión (formados por personas que guardan alguna relación con el programa bilingüe de la Universidad de Extremadura) y a las entrevistas en profundidad de personas expertas nacionales e internacionales.

Del análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) concluimos que el programa bilingüe perfecto no existe, ya que siempre habrá aspectos internos débiles y factores externos ingobernables que se escapan al control total o parcial de los agentes implicados en un programa bilingüe. Sin embargo, el problema no son realmente los aspectos incontrolables, sino más bien no ser conscientes de ellos y no saber cómo reaccionar de manera adecuada haciendo uso de los aspectos positivos y controlables. Por tanto, el verdadero camino hacia el éxito es ser conscientes de las características fuertes y débiles que tiene un programa bilingüe para así poder sacar el máximo partido de las fuertes y poder gestionar las débiles. Todo esto significa que es necesario tener una visión amplia de lo que representa un análisis DAFO para cometer los menos errores posibles durante el proceso de diseño, implantación y desarrollo del programa.

Damos comienzo con las debilidades que un programa bilingüe puede tener y, para ello, es esencial estar familiarizado con las posibilidades que un contexto o una universidad ofrece. Tal como se ha mencionado anteriormente, los medios de los que se dispone son lo que marcan las futuras limitaciones o falta de recursos: capacidad de inversión, capacidad de investigación, vías de formación del personal y de acompañamiento al estudiante, etc.

Aparte de apoyar y de destinar una cierta cantidad de recursos al programa bilingüe, la institución debería comprometerse con el programa al que acoge en alguna de sus facultades. En este caso, comprometerse significa que la universidad debe facilitar los procesos burocráticos y proporcionar asistencia para ayudar al equipo en cuestión a tomar las decisiones más relevantes, así como para hacer frente a los problemas que seguramente llegarán. Pero las facilidades burocráticas no son solamente aplicables a las decisiones relacionadas con la creación de políticas lingüísticas o con aprobar las evaluaciones de calidad, sino también con satisfacer las necesidades de los departamentos, desde la resistencia al cambio (personas que están acostumbradas a un determinado currículum probablemente sean reticentes a involucrarse o incluso a aceptar

un nuevo plan de estudios) hasta la estabilización de las plantillas. Establecer profesionalmente al profesorado facultativo que pertenece a diferentes departamentos de una facultad se traducirá en un buen sistema de reemplazos para cuando el profesorado se marche temporalmente de estancia de investigación o se ausente por cualquier motivo personal.

Por otra parte, la formación del profesorado facultativo en términos pedagógicos (esto es, formación permanente actualizada a los nuevos métodos y recursos de enseñanza) ha de ser un objetivo que debe plantearse año tras año la universidad porque, de lo contrario, la falta de formación del profesorado podría convertirse en una enorme debilidad. No hay que olvidar que la competencia lingüística también debe ser un continuo objetivo tanto para el profesorado como para el alumnado. Además, luchar contra las expectativas sociales puede generar incomodidad entre los estudiantes y, aunque se trata de un factor externo, puede representar una debilidad interna para el programa, ya que todo ello tiene repercusión en la motivación personal, el compromiso y el entusiasmo. Tales valores personales corren el peligro de desvanecerse a largo plazo debido a los niveles de satisfacción del profesorado y del estudiantado, por lo que establecer un buen sistema de condiciones para ambos grupos para hacer que sus esfuerzos se vean recompensados podría ayudar a revertir las debilidades del programa.

Pero no todos los aspectos “negativos” provienen del propio programa o de la propia institución, sino que también llegan desde fuera de la universidad o desde contextos que quedan fuera del alcance de la facultad. Es decir, existen factores externos que no son responsabilidad del programa en cuestión pero que, de hecho, le afectan, y estos factores son los que denominamos las amenazas del programa. Los resultados de nuestra investigación señalan que el hecho de que la persona al cargo de un Rectorado o un Decanato representan una amenaza para un programa bilingüe. Esta idea se podría interpretar como un aspecto interno en lugar de externo, pero, de una manera o de otra, es indudablemente un aspecto negativo para el programa, ya que ese apoyo es lo que puede hacer que un programa bilingüe se hunda o salga a flote. Lo mismo ocurre cuando un gobierno regional da soporte o no al programa y a la educación bilingüe en general. Al hilo de este asunto, es evidente que una universidad pública y su gobierno regional trabajan mejor por el bien de la educación bilingüe cuando trabajan de una manera colaborativa. Esto se debe a que comparten el mismo público, que son estudiantes y familias interesados en la educación en lengua extranjera, así como también comparten

profesionales (profesorado facultativo y maestros) cuyo objetivo es ofrecer una educación bilingüe de calidad.

Del mismo modo, la perspectiva del imaginario colectivo, especialmente la falta de información y los mitos, pueden considerarse una amenaza porque este tipo de pensamientos muy probablemente dan paso a la frustración, a la insatisfacción o a la pérdida de motivación entre la comunidad educativa. Y, de hecho, la desmotivación y el desánimo entre los agentes involucrados, al igual que no considerar que un programa bilingüe sea útil para la sociedad actual, son causas que pueden derribar un programa bilingüe.

Por el contrario, un programa bilingüe cuenta con muchos aspectos positivos, como las fortalezas y las oportunidades, las cuales consideramos que están altamente interconectadas. Respecto a las fortalezas que un programa bilingüe tiene, destacamos el hecho de que la educación bilingüe (y multilingüe) es un fenómeno en expansión que está provocando una transformación a la hora de transferir información en las aulas.

Una manera de hacer llevar ese cambio de mentalidad a nivel mundial hacia las aulas es mediante los Grupos de Innovación Docente. Estos grupos promueven la formación permanente del profesorado trabajando en la mejora lingüística del profesorado facultativo y recibiendo formación metodológica. Por ejemplo, el caso del Grupo de Innovación Docente BilingÜEx, el cual se centra en el programa bilingüe de la Universidad de Extremadura, ha evolucionado desde celebrar reuniones y seminarios para el diseño del programa junto a maestros de educación primaria y personas expertas externas, hasta aprender cómo implementar nuevos métodos y recursos de enseñanza en el aula bilingüe. Por lo tanto, colaborar con personas expertas externas a la propia institución, allana el camino hacia las nuevas oportunidades, al igual que colaborar con maestros de educación primaria allana el camino para un mejor entendimiento y una mayor implicación de las partes que colaboran en las prácticas (Practicum) de los estudiantes de la Facultad de Formación del Profesorado. Como resultado de todo esto, podemos decir que BilingÜEx es un claro ejemplo de que los Grupos de Innovación Docente son de gran importancia para hacer prosperar un programa bilingüe y, por eso, consideramos que es una de sus principales fortalezas.

Igualmente, identificamos otras fortalezas propias de un programa bilingüe, como, por ejemplo, que este tipo de programas normalmente cuenta con un perfil de estudiantes específico, el cual tiene un perfil internacional o lo busca, que está particularmente

interesado en ser lingüísticamente competente, que está comprometido con los asuntos sociales y que desea tener potencialmente más oportunidades laborales en su propio país o en el extranjero. Así, los estudiantes que eligen matricularse en un programa bilingüe universitario tienen un perfil que representa una gran fortaleza para el programa. Esto, unido al compromiso del profesorado por enseñar e investigar puede potenciar la motivación, el pensamiento innovador y el compromiso social de los agentes involucrados, con el correspondiente valor añadido que todo esto pone sobre el programa.

En relación con la mayoría de las fortalezas, concluimos que un programa bilingüe arrastra consigo un amplio abanico de oportunidades, de modo que, gracias, a un programa bilingüe, tenemos la oportunidad de desmentir mitos y creencias sociales y de trabajar dando prioridad a la formación por encima del debate público, ofreciendo una educación bilingüe de calidad en todos los niveles académicos. Para hacer esto, las universidades tienen la oportunidad de mejorar sus programas de manera continua, de compartir las buenas prácticas y los resultados de sus investigaciones, de utilizar herramientas y metodologías apropiadas para la enseñanza, de no dejar de trabajar en su desarrollo personal y profesional, de realizar autoevaluaciones y evaluaciones por pares, y de colaborar con otros colegas y otras instituciones.

Tal como se ha mencionado a lo largo de esta investigación, consideramos razonable insistir en la siguiente reflexión: la colaboración es un factor clave para el éxito de un programa bilingüe. Las universidades deben colaborar con las instituciones locales, pero también con las internacionales. Y, a veces, los lazos internacionales emergen de los Grupos de Innovación Docente de las universidades, ya que estos trabajan en acontecimientos innovadores sobre la educación y se valen de la colaboración para hacerlo. Por tanto, los Grupos de Innovación Docente dan la oportunidad de conectar con otros grupos y compartir información para crear sinergias de trabajo.

Otra oportunidad que emerge de los programas bilingües es la internacionalización de las instituciones. A este respecto, tanto las escuelas, como los institutos y muchas otras entidades educativas hace años que vienen desarrollando programas internacionales, ya que han participado en programas de intercambios desde hace tiempo (e incluso en intercambios virtuales a partir de la pandemia por COVID). Pero probablemente es la universidad la que tiene la clave en liderar el camino y dar ejemplo para establecer una mentalidad internacional a nivel mundial. Para eso, las movibilidades para el profesorado y el estudiantado, así como las políticas y los acuerdos internacionales juegan un papel

esencial en cuanto a reforzar los programas bilingües o multilingües universitarios. La internacionalización no solo significa colaborar con dos o muchas instituciones para aprender otros idiomas, para escribir políticas lingüísticas o para cambiar un currículum, sino que también significa adquirir responsabilidades y compromisos globales, desarrollar competencias para la ciudadanía, o fomentar los valores humanos, como la equidad, la conciencia social y la tolerancia.

Aunque existe una proyección laboral y humana, tampoco hay duda de que la educación bilingüe está transformando las interconexiones sociales a causa de la internacionalización de las universidades y del mercado laboral, ya que es cada vez más común a nivel mundial encontrar una demanda laboral con requisitos lingüísticos específicos. Esta situación actúa a favor de las nuevas concepciones del bilingüismo, especialmente el bilingüismo equilibrado en el campo de la educación, en el cual las lenguas se usan con diferente intencionalidad en cada contexto particular, dejando la perfección lingüística relegada a un segundo plano, dando más importancia a la actitud comunicativa y enfatizando la integración cultural. En síntesis: el fenómeno de la educación bilingüe desarrolla las competencias lingüística y cultural de los estudiantes.

Como resumen de la respuesta a la segunda pregunta de investigación podemos aseverar que las conclusiones extraídas de los dos estudios están muy relacionadas entre ellas y todas enaltecen la importancia de la educación bilingüe apuntando que esta es actual y necesaria para la sociedad de hoy día. Las conclusiones también realzan la idea de que la educación bilingüe tiene un impacto positivo en la sociedad siempre que la institución donde se desarrolle y sus educadores estén dispuestos a comprometerse con la formación permanente, la inversión y la entrega.

Seguidamente, damos respuesta a la tercera pregunta de investigación: ¿Cuáles son las líneas de actuación que debe seguir una universidad para diseñar, implantar y desarrollar un programa bilingüe? Los resultados de esta investigación arrojan luz sobre las necesidades que plantea establecimiento de una modalidad bilingüe en una universidad. A continuación, enumeramos los requisitos indispensables que sirven como guía para el diseño, la implantación y el desarrollo de un programa bilingüe universitario en España o en un contexto académico similar en cualquier parte del mundo. Esta propuesta de actuación se expone a modo de resumen esquemático de todo lo desprendido de este trabajo.

1. Detección de la necesidad
 - a. Utilidad que tendrá el programa
 - b. Viabilidad del proyecto
 - i. Profesorado formado
 - ii. Espacios (aulas, infraestructuras)
 - iii. Recursos (TIC, materiales, etc.)
2. Establecimiento de la normativa
 - a. Plan de estudios
 - i. Distribución de asignaturas impartidas en cada lengua
 - ii. Verificar el plan de estudios por la ANECA
 - b. Políticas lingüísticas
 - c. Servicios de apoyo y orientación (PAT, aulas lingüísticas, etc.)
3. Planteamiento de los objetivos
 - a. Qué necesidades cubre
 - b. Qué orientación laboral tiene
 - c. Qué incentivos puede recibir el profesorado
 - d. Qué ventajas tendrá y dificultades afrontará el alumnado
 - e. Practicum: Coordinación con los centros para acoger al alumnado
4. Definir tipo de bilingüismo y enfoque metodológico
 - a. Qué tipo de bilingüismo se va a tratar
 - b. Ajustar el enfoque y la metodología de trabajo
5. Estudiar las potenciales salidas académicas y laborales
 - a. Ofertas de movilidad
 - b. Estudios de grado y posgrado
 - c. Empleabilidad local, nacional e internacional
6. Colaboración con la administración regional e incluso nacional
7. Cooperación entre la universidad y los centros educativos y sus maestros
8. Información y captación del alumnado
9. Planes, programas y proyectos de formación permanente para la comunidad educativa (PDI, estudiantes, PAS, centros educativos, etc.)
 - a. Formación lingüística inicial, media y continua
 - b. Formación metodológica actualizada
 - c. Servicios de apoyo a la formación e inmersiones lingüísticas
 - d. PID y grupos de trabajo específicos (GID y CCT)

10. Perspectiva de estudios de investigación y difusión

- a. Estudios de control y seguimiento para validar o mejorar procesos
- b. Tendencias en la innovación educativa y docente
- c. Difusión de las buenas prácticas e investigaciones

Por último, damos respuesta a nuestra pregunta general de investigación *¿El diseño, la implantación y el desarrollo del programa bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura puede servir de referencia para el desarrollo de otros programas bilingües similares?*

Considerando que hemos alcanzado la saturación teórica a través de las técnicas de la investigación cualitativa y que de ahí hemos podido llegar a todas estas conclusiones, podemos confirmar que el programa bilingüe de la Universidad de Extremadura puede servir de referencia para el diseño, la implantación y el desarrollo de nuevos o futuros programas bilingües universitarios. Nos basamos en que la investigación se ha desarrollado con un análisis preciso basado en evidencias documentales y en experiencias personales externas, por lo que todo el proceso y las experiencias son extrapolables a otros contextos con características similares.

Cabe añadir que la creación de un programa bilingüe cuenta con muchos aspectos que pasan desapercibidos y que están infravalorados, tal como representamos en la Figura 45. Pero todos esos aspectos navegan hacia el mismo propósito y para hacer avanzar la educación. Por una parte, los elementos que pasan más desapercibidos son aquellos que están relacionados con la estrategia, esto es, con el diseño del programa, y también aquellos relacionados con el mantenimiento de la calidad, como la validación del programa por la agencia nacional de calidad (en España, ANECA) o la creación de políticas lingüísticas, la burocracia o la internacionalización. También hay elementos que pasan desapercibidos que están relacionados con las competencias, como el crecimiento personal o las competencias para la ciudadanía global, y los elementos de innovación que el profesorado que imparte docencia en lengua extranjera conoce bien y otros agentes implicados pueden no tener tanto en cuenta, como los grupos de innovación, la formación permanente o la investigación en programas bilingües. Por otra parte, hay otros factores más visibles, como las prácticas educativas, incluyendo las metodologías y el trabajo extra que estas implican, las ventajas a nivel lingüístico y, por supuesto, el contexto específico, donde es conveniente resaltar la importancia del modo de certificar la titulación a los estudiantes y cuáles son los estándares y las expectativas sociales.

Figura 46. Conclusiones: analogía del iceberg.



Nota. Elaboración propia.

Como conclusión final, gracias a la investigación llevada a cabo podemos verificar si hemos alcanzado los objetivos planteados.

El primer objetivo general y sus correspondientes objetivos específicos se han alcanzado mediante el análisis documental del primer estudio y el grupo de discusión del segundo estudio. Gracias a los resultados obtenidos hemos podido analizar todo el proceso de creación de un programa bilingüe universitario, incluyendo las tres fases de diseño, implantación y desarrollo, así como a encontrar argumentos sólidos para definir, describir y valorar las tres fases, respectivamente.

El segundo objetivo general y sus correspondientes objetivos específicos se han alcanzado mediante las entrevistas en profundidad realizadas en el segundo estudio. El contenido tan interesante que ha emergido de las personas expertas ha arrojado luz sobre el área de estudio, llevándonos a cumplir con los objetivos planteados.

El tercer objetivo general y sus correspondientes objetivos específicos se han alcanzado mediante el análisis documental del primer estudio y a las entrevistas en profundidad del

segundo estudio. Ambas técnicas de investigación han permitido establecer unas guías de actuación para el diseño, la implementación y el desarrollo de un programa bilingüe.

3. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Para finalizar, exponemos algunas limitaciones que hemos encontrado en esta investigación y haremos una prospección de qué líneas de investigación podríamos seguir a partir del presente trabajo.

Respecto a las limitaciones derivadas de los resultados de esta investigación, cabe señalar que supone una traba para un programa bilingüe el hecho de no definir bien el tipo de bilingüismo y el tipo de plan de estudios en que se basa tal programa. Del mismo modo, también puede dar lugar a confusión la selección de los términos empleados, como “grado”, “titulación”, “modalidad”, “línea”, “sección” o “programa”. E igualmente supone una traba el hecho de entender que un programa bilingüe de educación está orientado a habilitarse para impartir docencia en centros bilingües, cuando en realidad se trata de recibir formación en lengua materna y lengua extranjera.

En cuanto a las limitaciones relacionadas con los diversos contextos en que se desarrolle un programa bilingüe, podemos hallar que los centros educativos bilingües o las secciones bilingües se encuentren a la vanguardia de los procesos educativos más innovadores mientras que la universidad aún queda relegada a modelos pedagógicos más tradicionales e incluso obsoletos. Puede ser una limitación también que no exista coordinación ni entornos colaborativos entre los agentes implicados. Asimismo, supone una limitación que no se haga partícipe al PAS de lo que acontece respecto a los programas bilingües universitarios, ya que este colectivo podría contribuir a cubrir determinadas necesidades de estos programas.

En lo que respecta a las limitaciones de la investigación en sí, hacemos referencia a dos aspectos principales: Por una parte, que no se hayan incluido en la muestra documental los Trabajos Final de Estudios (de grado o de máster) que versen sobre la educación bilingüe. El motivo por el que no se han incluido es por el volumen documental tan extenso del que ya se componía la muestra que finalmente hemos utilizado para el primer estudio. Por otra parte, es una limitación no poder tener acceso a una variedad de perfiles

de personas expertas, por ejemplo, de países asiáticos, africanos o sudamericanos, para entender el concepto de educación bilingüe en otros países y culturas y poder así ampliar el modo de llevar a la práctica un programa bilingüe.

En lo que respecta a las futuras líneas de estudio, señalamos como primera opción contrastar los datos obtenidos de esta investigación con otro tipo de formatos de programas bilingües y realizar una visión global por países y tipos de programas (pares de idiomas, plurilingüismo, porcentajes de impartición en lengua extranjera, esencia del profesorado, metodología empleada, etc.), ya que eso ampliaría el espectro conceptual y aportaría valor a los aspectos de tipo cultural y social, así como la manera de entender la educación bilingüe en las diversas partes del planeta.

También se contempla como futura línea de investigación realizar grupos de discusión con alumnado de otras universidades, o incluso debates de grupos compuestos por alumnado de diferentes universidades, contextos o idiomas. Esto podría llevar a realizar estudios comparativos entre sociedades, culturas y programas educativos. Además, este tipo de estudios que tienen en cuenta otros idiomas arrojarían luz sobre las recomendaciones del plurilingüismo y su importancia en la actualidad.

Otras líneas de estudio futuras que nos planteamos están relacionadas con complementar este estudio cualitativo con algún estudio de corte cuantitativo para corroborar posibles aspectos cuantificables a través de la estadística, con comprobar la empleabilidad del estudiantado egresado de programas bilingües, de realizar estudios longitudinales, de tomar como referencia los programas plurilingües de las comunidades autónomas españolas con lenguas oficiales y co-oficiales y, por último, en el caso de que alguna universidad utilice esta guía, comprobar si resulta efectiva.



BIBLIOGRAFÍA Y APÉNDICE

BIBLIOGRAFÍA Y APÉNDICE

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abalde, E., y Muñoz, J. M. (1992). Metodología cuantitativa vs. cualitativa. En Muñoz Cantero, J. M. y Abalde Paz, E. (Coords.), *Metodología educativa*, (pp. 89–99). Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña.
- Abreu, O., Gallegos, M.C., Jácome, J.G., y Martínez, R.J. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación Universitaria*, 10(3), 81-92.
- Acosta, L. (2017). Clasificación y tipos de bilingüismo. Más allá de una lengua. *Revista digital INESEM. Idiomas*. INESEM Business School.
- Agee, J. (2009). Developing qualitative research questions: A reflective process. *International journal of qualitative studies in education*, 22(4), 431-447.
- Aguilar Gavira, S., y Barroso Osuna, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-bit*, 47, 73-88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Aguilera Morales, D., y Perales Palacios, F. J. (2018). Repercusión del bilingüismo en el área de Ciencias de la Naturaleza. Un análisis de la perspectiva docente. En Matínez-Losada, C. y García-Barros, S. (Coords.), *Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales: iluminando el cambio educativo* (pp. 835-840). Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña.
- Alarcón Lora, A. A., Munera Cavadias, L., y Montes Miranda, A. J. (2017). La teoría fundamentada en el marco de la investigación educativa. *Saber, ciencia y libertad*, 12(1), 236-245.
- Alejo, R. y Piquer, A. (2010). CLIL teacher training in Extremadura: a needs analysis perspective. En Ruiz de Zarobe, Y. y Lasagabaster, D. (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher training* (1ª Ed., pp. 219-242). Cambridge Scholar Publishing.
- Aliaga, F. M., Gutiérrez-Braojos, C., y Fernández-Cano, A. (2018). Las revistas de investigación en educación: Análisis DAFO. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 563-579. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.312461>
- Allí, I. (2008) El bilingüismo como fenómeno mundial. *Journal of the College of Languages*, (18), 131-149.
- Allmark, P., Boote, J., Chambers, E., Clarke, A., McDonnell, A., Thompson, A., y Tod, A. M. (2009). Ethical issues in the use of in-depth interviews: literature review and discussion. *Research Ethics*, 5(2), 48-54.
- Alonso Aguilar, V. (2012). Ontología y epistemología en la investigación Cualitativa. *Revista de investigación en Psicología*, 15(1), 209-212.
- Alonso Bedate, C. (2014). *El saber interdisciplinar*. Universidad Pontificia de Comillas. ISBN: 9788484685586.

- Alonso-Díaz, L., Delicado, G., y Ramos, F. (2019). A Comparative Study of Bilingual Teacher Preparation Programs in California and Spain. En Guzmán Johannessen, B. G. (Ed.), *Bilingualism and Bilingual Education: Politics, Policies and Practices in a Globalized Society* (pp. 81-101). Springer.
- Alvar, M. (1986). *Cuestiones de bilingüismo y diglosia en el español*. Biblioteca Virtual Universal, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Andréu Abela, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro de Estudios Andaluces*, 10(2), 1-34.
- Anthony, E. M. (1963). Approach, Method and Technique. *English Language Teaching Journal*, 17(2), 63-67.
- Aparicio García, M. E. (2009). *Análisis de la educación bilingüe en España*. Instituto Complutense de Estudios Internacionales.
- Araujo Quiroz, C. B. (2013). Bilingüismo: herramienta clave en el contexto universitario. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 15(20), 189-204. <http://dx.doi.org/10.9757/Rhela.20.09>
- Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D., y Rubio-Alcalá, F. D. (2019). Evidence of effectiveness of bilingual education practices and programs in higher education. En Martínez Agudo, J. D., De la Maya Retamar, G. y Alejo González, R., *Bilingual education under debate. Practice, research and teacher education*, (pp. 63-77). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura. ISBN: 978-84-09-12126.7.
- Ardila, A. (2012). Ventajas y desventajas del bilingüismo. *Forma y Función*, 25(2), 99-114.
- Aristimuno, I. (2010). Los Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *Doshisha Studies in Language and Culture*, 12(4), 691-716.
- Arnau, J. (1981). Tipología de la Educación Bilingüe. *Revista de Educación*, 268, 157-166.
- Asociación Británica de Investigación Educativa. (2019). *Guía ética para la investigación educativa*. British Educational Research Association.
- Ayora Esteban, M. C. (2008). La situación sociolingüística de Ceuta: un caso de lenguas en contacto. *Revista electrónica de estudios filológicos*, 16.
- Baetens Beardsmore, H. (2009) Heteroglossic bilingual education policy. En García, O. et al. (Eds.), *Bilingual Education in the 21st Century. A global perspective*. Willey-Blackwell.
- Baetens, H. (2001). La diversidad lingüística: retos y estrategias. En Wulff, E. (Coord.), *Bilingüismo y Educación*. *Revista de Educación*, 63-78. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Baker, C. (2012), *Bilingual Education*. En Kaplan, R. B. (Ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, (2ª Ed.). Oxford.

- Balduzzi, E. (2021). Por una escuela vivida como comunidad educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 179-194. <https://doi.org/10.14201/teri.23774>
- Ballesteros Martín, F. J. (2009). La enseñanza de lenguas en el espacio europeo de educación superior. *Avances en Supervisión Educativa*, (10), 1-9.
- Banfi, C., Rettaroli, S., y Moreno, L. (2015). Educación bilingüe en Argentina—Programas y docentes. *Matices en lenguas extranjeras*, (9), 111-134.
- Barbera, N., Cánchica, M., Carrera, M, Ysea, E. y Zambrano, A. (2010). Teoría fundamentada, teoría y alcance. [Presentación de seminario doctoral] La ciencia de la acción y generación de teoría. <http://www.slideshare.net/marbelysc/grupo-3-teorafundamentadalista>
- Barnard, R. (2013). English medium instruction in Asian universities: Some concerns and a suggested approach to dual-medium instruction. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 10-22.
- Bazo, P., Centellas, A., Dafouz, E., Fernández, A., González, D. y Pavón, V. (2017). Documento marco de política lingüística para la internacionalización del sistema universitario español. CRUE Universidades Españolas [Towards a language policy for the internationalization of Spanish universities: A framework of reference]. Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE).
- Benson, C. J. (2002). Real and potential benefits of bilingual programmes in developing countries. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(6), 303-317.
- Benson, C. (2004) Do We Expect Too Much of Bilingual Teachers? Bilingual Teaching in Developing Countries. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2-3), 204-221, <https://doi.org/10.1080/13670050408667809>
- Bermúdez Jiménez, J. R. y Fandiño Parra, Y. J. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, (59), 99-124.
- Bermúdez, J., y Fandiño, Y. (2016). Bilingüismo: Definición, perspectivas y retos. *Ruta Maestra. Perspectivas sobre la enseñanza del inglés*, 16, 41-50.
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: the benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 65(4), 229. <https://doi.org/10.1037/a0025406>
- Blázquez, A. (2010). Análisis del bilingüismo. *Revista Digital. Innovación y Experiencias Educativas*, 31, 1-9.
- Boletín Oficial del Estado (2015), jueves 29 de enero de 2015. Disposiciones generales. Núm. 25, Sec. I, pp. 6986-7003. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Síntesis.
- Bollnow, O. (1970). *Introducción a la teoría del conocimiento*. Amorrortu Editores.
- Bonilla-García, M. Á., y López-Suárez, A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, (57), 305-315.

- Busetto, L., Wick, W., y Gumbinger, C. (2020). How to use and assess qualitative research methods. *Neurological Research and practice*, 2, 1-10.
- Butler, Y. G., y Hakuta, K. (2008). Bilingualism and second language acquisition. En Tej, K. B. y William, C. R. (Eds.), *The handbook of bilingualism*, (pp. 114-144). Blackwell Publishing.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Cabrera Blanco, M. (2016). Aprendizaje en inglés CLIL y EMI. Propuesta de unidad didáctica. [TFG, Escuela Técnica Superior de Ingeniería y Sistemas de Telecomunicación]. Archivo Digital UPM.
- Callejo Gallego, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 409-422.
- Calvo, A. y Mingorance, A. C. (2009). La estrategia de las universidades frente al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 319-34.
- Camperos Camero, M. (2008). La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos. *Educere*, 12(43), 805-814.
- Cangas Alonso, A. (2013). Receptive vocabulary size of secondary Spanish EFL learners. *Revista de Lingüísticas y Lenguas Aplicadas*, 8, 66-75.
- Cano, W. (2013). *Manual CLIL para centros bilingües*. Universidad Internacional de La Rioja.
- Cantero, P. C., y Pérez, M. B. (2017). Análisis, implementación y evaluación de programas bilingües en Galicia y la Universidad de A Coruña. En Gómez Parra, M. E. y Johnstone, R. (Coords.), *Educación Bilingüe: Tendencias Educativas y Conceptos Clave Bilingual Education: Educational Trends and Key Concepts*, (pp. 57-65). Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia.
- Carrizosa, P., E. (2019). Las competencias transversales para la empleabilidad y su integración en la educación universitaria. *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, 7(1), 83-114.
- Casal Madinabeitia, S. (2010). El reto de la enseñanza bilingüe para el profesorado del nuevo milenio. En Abelló-Contesse, C., Ehlers, C. y Quintana Hernández, L. (Eds.), *Escenarios bilingües. El contacto de lenguas en el individuo y la sociedad*, (pp. 129-153). Peter Lang.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Graó.
- Castellano-Risco, I. (2017). Cómo el uso de un enfoque AICLE puede afectar al vocabulario receptivo en estudiantes de Secundaria. En Nieto Caballero (Coord.), *Nuevas aportaciones al estudio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura. <https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/5263/1/978-84-608-9678-4.pdf>
- Castro García, D. (2017). Bilingualism, CLIL, and immersion programs: the case of Costa Rica. En Nieto Caballero, G. (Coord.), *Nuevas aportaciones al estudio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

- Cavalheiro, L., Guerra, L. y Pereira, R. (Eds.) (2021). *The handbook to English as a lingua franca practices for inclusive multilingual classrooms*. Húmus, Famalicão.
- Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes (s.f.). *Bilingüismo individual*. Diccionario de términos clave de ELE, Instituto Cervantes, España. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/bilinguin-div.htm
- Cerezo Herrero, E., Peyró, R., Candelaria, M., y Grao Rodríguez, A. (2020). Key competences and plurilingual education in the Valencian Region (Spain): a curricular analysis of Primary Education. *Pulso: revista de educación*, 43, 35-53.
- Chernobilsky, L. (2009). El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos. En Vasilachis, I., *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 239-273). Gedisa.
- Chin, A. (2015) Impact of bilingual education on student achievement. *IZA World of Labor*, 131. <https://doi.org/10.15185/izawol.131>
- Clauso Garcia, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista General de Información Y Documentación*, 3(1), 11–19.
- Coe, R., Arthur, J., Hedges, L. V., y Waring, M. (2017). *Research Methods and Methodologies in Education*, (2ª Ed., pp. 1-400). Sage.
- Coelho, Fabián (2015). "Diversidad lingüística". *Significados.com*. <https://www.significados.com/diversidad-linguistica/>
- Cohen, A. (1975). *A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education*. Massachussets.
- Coleman, J. (2006). English-medium teaching in European Higher Education. *Language Teaching*, 39(1), 1–14.
- Comisión Europea (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8>
- Comisión Europea. Reglamento (EC) 2006/96 de la Comisión, de 18 de diciembre de 2006, relativo a las competencias clave para el aprendizaje continuo. *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. Official Journal of the European Union, L 394, del 30 de diciembre de 2006. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>
- Comisión Hispánico-Británica de Seguimiento del Convenio MEC/British Council. (2000). *Documento técnico de mínimos necesarios para el adecuado desarrollo de la experiencia de educación bilingüe que se realiza en los centros educativos adscritos al Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el British Council de España. Elaborado por la Comisión Mixta Hispano-Británica de seguimiento del Convenio*. Madrid, 17 de febrero del 2000.
- Consejería de Educación y Cultura (2014). Evaluación Integral de las Secciones Bilingües en Extremadura (EISSBB). Gobierno de Extremadura. <https://www.educarex.es/plurilinguismo/evaluacion-integral-secciones-bilingues.html>

- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MEC, Instituto Cervantes y Editorial Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación: volumen complementario*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional: Instituto Cervantes, D.L. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Consejo de Europa. Recomendación (CE) 2006/962 del Consejo de la Unión Europea, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial L 394 de 30 de diciembre de 2006. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:es:PDF>
- Consejo de Europa. Recomendación (CE) 2018/189 del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea C 189 de 4 de junio de 2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=ES)
- Consejo de la Unión Europea (10 -11 de marzo de 2005). *The Changing European Classroom: The potential of plurilingual education*. Simposio 8392/05. Luxemburgo.
- Contreras Cuentas, M. M., Páramo Morales, D., y Rojano Alvarado, Y. N. (2019). La teoría fundamentada como metodología de construcción teórica. *Pensamiento & Gestión*, (47), 283-306.
- Cook, V. J. (1996): *Competence and multi-competence*. En Brown, G., Malmkjaer, K. y Williams, J. (Eds.), *Performance and Competence in Second Language Acquisition*, (pp. 57-69). Cambridge University Press.
- Cook, V. J., y Bassetti, B. (2010). *Language and bilingual cognition*. Psychology Press.
- Cooper, J. S. (1971). Bilinguals from Boghazköi. *Zeitschrift für Assyriologie*, 61, 1-22.
- Cope, D. (2014), Methods and meanings: Credibility and trustworthiness of qualitative research. *Methods & Meanings*, 41(1), 89-91. <https://doi.org/10.1188/14.ONF.89-91>
- Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in content and language integrated learning contexts. *Learning through a foreign language*, 46-62.
- Coyle, D. (2011). *Setting the CLIL agenda for successful learning: what pupils have to say*, [Conferencia plenaria]. En II Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.

- Cuadrado, M., Ruiz Molina, M. E. y Coca, M. (2009). Participación y rendimiento del estudiante universitario en un proyecto docente interdisciplinar, bilingüe y virtual Participation and performance of university students in an interdisciplinary and bilingual e-learning project. *Revista de Educación*, 348, 505-518.
- Cubo, S. (2019). La investigación experimental. En Cubo Delgado, S., Martín Marín, B., y Ramos Sánchez, J. L. (Eds.), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (5ª ed., pp. 235–328). Pirámide.
- Cubo, S., Martín, B. y Ramos, J.L. (coords.) (2011). *Métodos de investigación en ciencias sociales y de la salud*. Pirámide.
- Cummins, J. (1980): The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education. En Alatis, J. (Ed.), *Current Issues in Bilingual Education*, (pp. 81-103). Georgetown University.
- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. En Wulff, E. (Coord.), *Bilingüismo y Educación*. *Revista de Educación*, (326), 37–61. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. ISSN: 0034.8082.
- Cummins, J. (2003). BICS and CALP: Origins and rationale for the distinction. En Paulston, C. B. y Tucker, G. R. (Eds.), *Sociolinguistics: The essential readings*, (pp. 322-328). Blackwell.
- Dafouz, E., y Guerrini, M. C. (2009). *CLIL across educational levels*. Richmond.
- Davis, K. A. (1992). Validity and reliability in qualitative research on second language acquisition and teaching. Another researcher comments. *Tesol Quarterly*, 26(3), 605-608.
- Daymon, C., y Holloway, I. (2010). *Qualitative research methods in public relations and marketing communications*. Routledge.
- Dearden, J. (2014). *English as a medium of instruction-a growing global phenomenon*. British Council.
- Delgado, C. (2012). *La teoría fundamentada: decisión entre perspectivas*. Bloomington: Author House.
- Delicado, G., y Pavón, V. (2015). La implantación de titulaciones bilingües en la Educación Superior: El caso de la formación didáctica del profesorado bilingüe de primaria en la Universidad de Extremadura. *Educación Y Futuro*, 32, 35-63.
- Delicado, G., y Pavón, V. (2016). Training primary student teachers for CLIL: innovation through collaboration. *Pulso*, (39), 35–57.
- Delicado-Puerto, G., Alonso-díaz, L., y Fielden Burns, L. (2022). Teaching Students, Creating Teachers: Focusing on Future Language Teachers and their Education for Bilingual Classrooms. *Teaching English as a Second o Foreign Language*, 25(4), 1–31.
- Dewaele, J. M. (2015). Bilingualism and multilingualism. En Tracy, K. (Ed.), *The international encyclopedia of language and social interaction*, (pp. 1-11). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118611463/wbielsi108>

- Dewaele, J.-M., y Stavans, A. (2014). The effect of immigration, acculturation and multicompetence on personality profiles of Israeli multilinguals. *The International Journal of Bilingualism*, 18, 203–221. <https://doi.org/10.1177/1367006912439941>
- Díaz, R. M. (1985): Bilingual cognitive development: addressing three gaps in current research. *Child Development*, 56, 1376-1388.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162–167.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., y Sierra, J. (2013). Globalisation, internationalisation, multilingualism and linguistic strains in higher education. *Studies in higher education*, 38(9), 1407-1421.
- Doyle, A., Champagne, M., y Segalowitz, N. (1978). Some issues in the assessment of linguistic consequences of early bilingualism. *Aspects of bilingualism*, 13-20.
- Durán Martínez, R. (2018). Análisis comparativo de la percepción de los docentes sobre los programas bilingües en la Educación Primaria y Secundaria. *Revista complutense de educación*, 29(3), 865-880. <https://doi.org/10.5209/RCED.54066>
- Escudero, C., y Cortéz, L. (2018). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Editorial Utmach.
- Escutia López, M (2004). *Perspectivas psicológicas del bilingüismo*. Universidad Complutense de Madrid.
- Esnaola, M. (2019). Los efectos del bilingüismo en el desarrollo cognitivo. *Ideas*, 5(5), 1-5.
- España. Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura, Comunidad Autónoma de Extremadura. Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno de España (2011), Boletín Oficial del Estado, 7 de marzo de 2011, núm. 70. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-5297-consolidado.pdf>
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación – LOE. BOE-A-2006-7899. Boletín Oficial del Estado, 3 de mayo de 2006, núm. 106. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- España. Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. BOE-A-2023-7500. Boletín Oficial del Estado, 22 de marzo de 2023, núm. 70. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>
- España. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE-A-2020-17264. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 2020, núm. 340. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>
- España. Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE-A-2007-7786. Boletín Oficial del Estado, 12 de abril de 2007, núm. 89. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-7786-consolidado.pdf>
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa – LOMCE. BOE-A-2013-12886. Boletín Oficial del Estado, 9 de diciembre de

2013, núm. 295. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

- España. Orden 8137/2000 de 5 de abril [Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico en España], por la que se aprueba el Currículo Integrado para la Educación Infantil y la Educación Primaria previsto en el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico en España. Boletín Oficial del Estado, 5 de abril de 2000, núm. 105. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2000-8137>
- España. Orden de 17 de abril de 2015 [Consejería de Educación y Empleo], por la que se establecen las características de los centros de Educación Infantil y Primaria bilingües de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Diario Oficial de Extremadura, 17 de abril de 2015, núm. 89. <https://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2015/890o/15050113.pdf>
- España. Orden de 19 de mayo de 2005 [Consejería de Educación y Empleo], por la que se regula la convocatoria de secciones bilingües, con carácter experimental, en centros sostenidos con fondos públicos de Educación Primaria y de Educación Secundaria de Extremadura. Diario Oficial de Extremadura, 19 de mayo de 2005, núm. 59. <https://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2005/590o/05050248.pdf>
- España. Orden de 20 de abril de 2017 [Consejería de Educación y Empleo], por la que se regula el programa de Secciones Bilingües en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura y se establece el procedimiento para su implantación en las diferentes etapas educativas. Consejería de Educación y Empleo, Junta de Extremadura. Diario Oficial de Extremadura, 20 de abril de 2017, núm. 83. <https://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2017/830o/17050152.pdf>
- España. Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre [Ministerio de Educación y Ciencia], por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 27 de diciembre de 2007, núm. 312. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3857>
- España. Real Decreto 126/2014 [Ministerio de Educación, Política Social y Deporte], de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (2014). Boletín Oficial del Estado, 52, de 1 de marzo de 2014. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- España. Real Decreto 157/2022 [Ministerio de Educación, Política Social y Deporte], de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-3296-consolidado.pdf>
- España. Real Decreto 1594/2011 [Ministerio de Educación, Política Social y Deporte], de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. Boletín Oficial del Estado, 270, de 9 de noviembre de 2011. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-17630>
- España. Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre [Ministerio de Educación, Política Social y Deporte], por el que se definen las condiciones de formación para el

ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. Boletín Oficial del Estado, 287, de 28 de noviembre de 2008. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2008-19174>

- España. Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo [Ministerio de Educación, Política Social y Deporte], por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf>
- España. Real Decreto 717/2005, de 20 de junio [Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y British Council], por el que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros docentes acogidos al convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council. Boletín Oficial del Estado, 160, de 6 de julio de 2005. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2005-11545
- Extremadura. Decreto 39 de 2014 [Consejería de Educación y Cultura], por el que se establecen los requisitos específicos de acreditación de la competencia lingüística en lengua extranjera para impartir áreas, materias o módulos en los programas bilingües, y se regula el procedimiento para obtener la correspondiente habilitación lingüística en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Extremadura. 18 de marzo de 2014. Diario Oficial de Extremadura, Junta de Extremadura. <https://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2014/570o/14040050.pdf>
- Falcón Díaz, Á., Jiménez Vivas, A., y Urchaga Litago, J. D. (2019). El programa bilingüe MECD-British Council, más de dos décadas de innovación educativa. *Papeles salmantinos de educación*, (23), 83-105.
- Fandiño-Parra, Y. J., Bermúdez-Jiménez, J. R., y Lugo-Vásquez, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo: Colombia Bilingüe. *Educación y educadores*, 15(3), 363-381.
- Fang, H. y Li, M. (2018). A study on the training model of the bilingual teachers in local universities and colleges. *Studies in Literature and Language*, 17(2), 62-65.
- Feng, A. (Ed.). (2007). *Bilingual education in China: Practices, policies and concepts*. Multilingual Matters.
- Fielden, L. V., Rico, M., y Hernández, R. (2018). The growth of EMI tertiary programs in Spain: novel approaches to developing linguistic competence in instructors. *EPiC Series in Language and Linguistics*, 3, 40-46.
- Finol de Franco, M., y Vera Solórzano, J. L. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. *Mundo Recursivo*, 3(1), 1-24.
- Fishman, J. A. (Ed.). (1971). *Contributions to the Sociology of Language*. Mouton.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Vol. 303.442. Ediciones Morata, S. L.
- Forni, P., y De Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista mexicana de sociología*, 82(1), 159-189.
- Francomacaro, M. R. (2011). English as a Medium of Instruction at an Italian Engineering Faculty: an Investigation of Structural Features and Pragmatic Functions. [Tesis Doctoral no publicada]. Universidad de Nápoles.

- Franken, M., May, S., y McComish, J. (2005). *Pasifika languages research and guidelines project: literature review*. Ministry of Education.
- Frigols, M. J. (2008). CLIL Implementation in Spain: an approach to different models. En Coonan, C. M. (Ed.), *CLIL and the teaching of languages. The challenge of a new teaching environment* (pp. 221-232). Libreria Editrice Cafoscarina.
- García, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley & Sons.
- García-Sampedro, M. (2019). Five senses in the museum: Una experiencia multidisciplinar en la formación del profesorado bilingüe (español-inglés). *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (5), 145-159. <https://doi.org/10.1344/did.2019.5.145-159>
- Garrote Salazar, M. (2019). *Didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras en Educación Infantil y Primaria*. Ediciones Paraninfo, S.A.
- Gisbert, X. (16 marzo 2016). Los padres aceptan los programas de bilingüismo, sea cual sea su calidad. *Magisterio*. https://ebSpain.es/pdfs/entrevista_xgdc_mag08.pdf
- Glaser, B. y Holton, J. (2004). Research, remodelling grounded theory: forum of qualitative social. En *Forum qualitative sozialforschung/forum: qualitative social research* (vol. 5). <https://doi.org/10.1177/2345678906292462>
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- Glaserfeld E. Von (1995) A constructivist approach to teaching. En Steffe, L. P. y Gale, J. (Eds.), *Constructivism in education*. (pp. 3-15). Hillsdale.
- González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246.
- González, A., Núñez, M. P. y Trujillo, F (2007). El lugar ideológico de la enseñanza de las lenguas: cuestiones sobre el fenómeno migratorio. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 45, 46-59.
- González, C. (2012). Los paradigmas en las ciencias sociales de la religión. *Revista Cultura y Religión*, 6(1), 6-30.
- González-Riaño, X. A., y Fernández-Costales, A. (2014). *Asturian: The Asturian Language in Education in Spain*, (2ª Ed., pp. 1-52). Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning.
- 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. *LACLIL*, 11(1), 19-37. <https://doi.org/10.5294/lacil.2018.11.1.2>.
- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 6(6), 467-477.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.
- Guadamillas Gómez, M. V. y Alcaraz Mármol, G. (2018). Legislación en enseñanza bilingüe: Análisis en el marco de Educación Primaria en España. *Multiárea: revista de didáctica*, (9), 82-103.

- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En Norman, K., D. (Ed.) *The SAGE handbook of qualitative research* (6ª Ed., pp. 97-128). Sage.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. y Haro, J. A., *Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, (pp. 113-145). Colegio de Sonora.
- Guerra, L. y Bayyurt, Y. (2019). A review of research on the influence of English as a Lingua Franca on English Language Teaching. En Yangin Eksi, G., Guerra, L., Werbinska, D. y Bayyurt, Y. (Eds.), *Research Trends in English Language Teacher Education and English Language Teaching*. Universidad de Évora. ISBN: 978-989-8550-89-7.
- Guerrero, P. (2009). La competencia comunicativa en la educación europea. *MULTIárea*, 17.
- Gutiérrez Brito, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión* (Vol. 41). CIS.
- Gutiérrez Gutiérrez, A. P. (2009). El bilingüismo y la sociedad. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 10.
- Hamers, J. F. y Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge University Press.
- Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography?* Routledge.
- Harding, J. (2013). *Qualitative Data Analysis from Start to Finish*. Sage.
- Hargreaves, A. (1995). Renewal in the Age of Paradox. En Tomlinson, H. (Ed.), *Educational management, major themes in Education*. Routledge, 4. ISBN: 0-415-27655.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Suny Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2015). *Metodología de la Investigación*, (6ª Ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Hu, G. (1999). Review of Studies of Bilingualism and Intelligence. *Foreign Language Teaching and Research*, 3(119), 28-36.
- Huguet, A. M., y Mateo, M. L. (2000). Aragón trilingüe: El futuro de las lenguas minoritarias en la escuela. *Alazet*, (12), 103-120.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*, 53-73. <https://search.iczhiku.com/paper/4xqQYCyZ70pBcLxU.pdf>
- Ianco-Worrall, A. D. (1972). Bilingualism and Cognitive Development. *Child Development*, 43(4), 1390-1400.
- Izquierdo, E. (2017). Origen, causas y evolución de la educación bilingüe: el caso de Estados Unidos, Canadá y España. [Tesis Doctoral, Universidad Rey Juan Carlos]. BURJC Digital.

- Jacobs, J. y Frickel, S. (2009), Interdisciplinarity: A critical assessment. *Annual review of Sociology*, 35, 46-47.
- Jayanti, D., y Sujarwo, A. (2019). Bilingual education in Indonesia: between idealism and the reality. *Script Journal: Journal of Linguistic and English Teaching*, 4(1), 12. <https://doi.org/10.24903/sj.v4i1.271>
- Jensen, C., y Thøgersen, J. (2011). Danish University lecturers' attitudes towards English as the medium of instruction. *Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, (22), 13-33.
- Jiménez Catalán, R. M. y Ruiz de Zarobe, Y. (2009). The receptive vocabulary of EFL learners in two instructional contexts: CLIL versus non-CLIL learners. En Jiménez Catalán, R. M. y Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.), *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe* (pp. 81-93). Multilingual Matters.
- Jiménez Chaves, V. E., y García Torres, M. (2021). Triangulación metodológica en las investigaciones. *Revista UNIDA Científica*, 5(2).
- Jiménez Hernández, D., González Ortiz, J. J., y Tornel Abellán, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 76-94.
- Jiménez-Martínez, Y. 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.
- Jover Olmeda, G., Fleta Guillén, M. T. y González, R. (2016). La formación inicial de los maestros de educación primaria en el contexto de la enseñanza bilingüe en lengua extranjera. *Bordón: Revista de pedagogía*, 68(2), 121-135.
- Julia, J., Afrianti, N., Ahmed Soomro, K., Supriyadi, T., Dolifah, D., Isrokatun, I., y Ningrum, D. (2020). Flipped classroom educational model (2010-2019): A bibliometric study. *European Journal of Educational Research*, 9(4), 1377-1392.
- Julián-De-Vega, C. y Ávila-López, C. (2018). Políticas lingüísticas europeas y españolas: el camino hacia el cambio en la educación terciaria, *Porta Linguarum*, 3, 17-30. <http://hdl.handle.net/10481/54158>
- Junta de Extremadura (s.f.). *Educarex*. Consejería de Educación y Empleo. <https://www.educarex.es/>
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game based Methods and Strategies for Training and Education*, (1ª Ed.). Pfeiffer.
- Kellermanns, F. W., Eddleston, K. A., Sarathy, R. y Murphy, F. (2012). Innovativeness in family firms: a family influence perspective. *Small Business Economics*, 38(1), 85-101. <https://doi.org/10.1007/s11187-010-9268-5>
- Kornblit, A. (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis*. Biblos.
- Krashen, S. (1981). Second language acquisition. *Second Language Learning*, 3(7), 19-39.

- Landeo Minaya, K. L. (2022). Desafíos para la Educación Superior Intercultural Bilingüe. La universidad Nacional Intercultural de la Selva Central “Juan Santos Atahualpa” en pandemia del COVID-19. *International Journal for 21st Century Education*, 9(1), 55-72. <http://hdl.handle.net/10396/24773>
- Landín Miranda, M., Rosario, D., y Sánchez Trejo, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242.
- Lasagabaster, D. (2018). Fostering team teaching: Mapping out a research agenda for English-medium instruction at university level. *Language teaching*, 51(3), 400-416.
- Lasagabaster, D. (2021). Team Teaching: a Way to Boost the Quality of EMI Programmes? En Rubio-Alcalá, F. D., y Coyle, D. (Eds.). (2021). *Developing and evaluating quality bilingual practices in higher education*, 128, 163-180. Multilingual Matters.
- Lasagabaster, D. (2022). *English-Medium Instruction in Higher Education (Elements in Language Teaching)*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108903493>
- Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.) (2010). *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training*. Cambridge Scholars Publishing.
- Li, W., Dewaele, J.-M., y Housen, A. (2002). Introduction: Opportunities and challenges of bilingualism. En Li, W., Dewaele, J. M. y Housen, A. (Eds.), *Opportunities and challenges of bilingualism* (pp. 1–14). Mouton de Gruyter.
- Lincoln, Y.S. y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Littlemore, J., y Fielden-Burns, L. V. (2023). On the fringes of metaphor: Using ambiguously figurative vague language to pragmatically negotiate sensitive topics in the English as a Medium of Instruction classroom. *Journal of Pragmatics*, 209, 1-14. <https://doi-org.ezproxy.unex.es/10.1016/j.pragma.2023.02.016>
- Loayza-Maturrano, E. F. (2020). La investigación cualitativa en Ciencias Humanas y Educación. Criterios para elaborar artículos científicos. *Educare et Comunicare*, 8(2), 56-66.
- Loeza, P. M. (2015). El uso de estándares para promover niveles avanzados de competencia lingüística. *Diá-logos*, (4), 7-23.
- Lofland, J., Snow, D. A., Anderson, L. y Lofland, A. L. H. (2005). *Analyzing social settings: A guide to qualitative observation and analysis*. Wadsworth Publishing.
- Lozano-Martínez, L. (2017). Los docentes en los programas de educación bilingüe en Cantabria. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 17, 93-123.
- Macaro, E., Curle, S., Pun., J., An, J. y Dearden, J. (2017). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, 51(1), 36-76.
- MacDonald, K. y Tipton, C. (1993). Using documents. En Gilbert, N. (Comp.), *Researching social life* (pp. 187-200). Sage.
- Madarova, S., y Garcia Laborda, J. (2020). Seven common misconceptions in bilingual education in primary education in Spain. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(2), 358–368. <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i2.4605>

- Madrid Fernández, M., y Julius, S. M. (2017). Quality factors in bilingual education at the university level. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (28), 49-66.
- Madrid, D. y Hughes, S. (eds.) (2011). *Studies in Bilingual Education*. Peter Lang.
- Madrid, D., Gómez Parra, M. E. y Ortega-Martín, J. L. (2018). Evaluación de los programas bilingües en Andalucía. En Ortega-Martín, J. L., Hughes, S. P., y Madrid, D. (Eds.), *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España* (pp. 55–65). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y British Council.
- Madrid, D., y Roa, J. M. (2018). ¿Qué variables ejercen mayor influencia en la calidad de los programas bilingües? *Revista de educación*, (382), 80-102. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2018-382-393>
- Maldonado Pinto, J. E. (2018). *Metodología de la investigación social: Paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Ediciones de la U.
- Manchado Nieto, C. (2019). *Evaluación de un programa de formación sobre metodología AICLE impartido por docentes de centros bilingües en la Universidad de Extremadura*. [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Extremadura.
- Manchado, C., Alonso, D. y Delicado, G. (2020). Comunidad de aprendizaje para la evaluación de la enseñanza-aprendizaje AICLE en el profesorado universitario de Educación. En López-Meneses, E. et al. (Eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (1ª Ed., pp. 2099-2102), 2099-2102. Octaedro. ISBN 978-84-18348-22-8.
- Manchado, C., Alonso, L. y Delicado, G. (2023). Maestros en activo formando en aulas universitarias: competencias para la enseñanza bilingüe. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 87-105. <https://doi.org/10.6018/rie.499421>
- Manchado-Nieto, C., Delicado-Puerto, G., y Alonso-Díaz, L. (2023). University and Primary Schools Co-Teaching Together: Challenges Towards a CLIL Training Program. En Estrada Chichón, J. L. y Zayas Martínez, F. (Coords.), *Handbook of Research on Training Teachers for Bilingual Education in Primary Schools*, (5), 90-108. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-6179-2.ch005>
- Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends & foresight Potential. European Commission: Public Services Contract DG EAC 3601: Brussels: European Commission. <https://core.ac.uk/download/pdf/60884824.pdf>
- Marsh, D. y Laitinen, J. (2005). *Medium of instruction in European higher education: Summary of research outcomes of European Network for Language Learning Amongst Undergraduates (ENLU) Task Group 4*. UniCOM, University of Jyväskylä.
- Martín del Pozo, M. Á. (2013). Formación del profesorado universitario para la docencia en inglés. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 197–218.
- Martín Pastor, M. E., y 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.

- Martín Peris, E. y Atienza Cerezo, E. (2008). Diccionario de términos clave de ELE. Madrid: SGEL.
- Martín Sánchez, M. A. (2009a). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, 54-70. <http://hdl.handle.net/10662/7035>
- Martín, P. (2009b). Hacia una enseñanza bilingüe. Formación del profesorado. *Papeles Salmantinos de Educación*, (12), 171-190.
- Martínez Agudo, J. D. y Fielden Burns, L. V. (2021). What key stakeholders think about CLIL programmes: Commonalities and differences of perspective. *Porta Linguarum*, 35, 221-237. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i35.15320>
- Martínez, J. de D. (2018). Análisis de calidad de los programas de AICLE en Extremadura. En Ortega-Martín, J. L., Hughes, S. P., y Madrid, D. (Eds.), *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España* (pp. 55–65). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y British Council.
- Martínez-Serrano, L. M. (2020). La formación permanente del profesorado en itinerarios bilingües. En Gómez Parra, M. E. y Huertas Abril, C. A. (Eds.), *Educación bilingüe: perspectivas desde el sistema educativo español*. (3), 61-80. Junta de Andalucía.
- Martín-Macho Harrison, A. y Guadamillas Gómez, M. V. (2022). *Mediación lingüística en la enseñanza de lenguas: aportaciones del volumen complementario y recursos para el aula*. Octaedro.
- Maxwell, J. A., y Chmiel, M. (2014). Generalization in and from qualitative analysis. *The SAGE handbook of qualitative data analysis*, 7(37), 540-553.
- Maxwell, J. (2005). *Qualitative research: An interactive design* (2ª Ed.), Thousand Oaks, Sage.
- McMillan, J. H., Schumacher, S., y Baides, J. S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson.
- Mehisto, P. y Marsh, D. (2011). Approaching to the economic, cognitive and health benefits of bilingualism: Fuel for CLIL. En Ruiz de Zarobe, Sierra, J. y Gallardo del Pueto, F. (Eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning*, 21-48. Peter Lang.
- Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M.J. (2008): *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. London, McMillan.
- Melara Gutierrez, F. J. (2015). Sobre la formación del profesorado en el marco de las políticas lingüísticas andaluzas. About teacher training within the framework of Andalusia's language policies. *Revista Andalucía Educativa*, 85, 1-9.
- Melara Gutiérrez, F. J. y González López, I. (2016) Sketching the figure of a bilingual teacher: designing a profile of competencies. *Revista Española de Pedagogía*, 74(264), 357-380.

- Melara Gutiérrez, F. y González López, I. (2013). Diseñando el perfil competencial del docente de educación primaria especializado en enseñanza AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). En Cardona Moltó, M. C. *et al.* (Eds.), *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas* (pp. 1336-1344). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), Universidad de Alicante.
- Mendoza Fillola, A. (Coord.) (2008). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Pearson, Prentice Hall.
- Mestre-Mestre, E. M. (2015). *Aula inversa en estudios tecnológicos*. III Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAC, 2015). Madrid.
- Met, M. (1993). *Foreign Language Immersion Programs*. ERIC Digest.
- Milne, E. D., Llinares, A., y Morton, T. (2010). CLIL across contexts: A scaffolding framework for CLIL teacher education. *Current Research on CLIL*, 19(3), 12-20.
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (s.f.). Comunidad educativa. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82545.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional de España [MEC], (s.f.). *Competencias clave*. Educagob, Portal del sistema educativo español. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-actual/competencias-clave/linguistica.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2009). Estructura de las Enseñanzas [del título de Grado de Educación Primaria]. Boletín Oficial del Estado, 1 de diciembre de 2009, Sec. III, núm. 289. <https://www.boe.es/boe/dias/2009/12/01/pdfs/BOE-A-2009-19243.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). Estrategia de Internacionalización de las Universidades Españolas para el período 2015-2020. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://cpage.mpr.gob.es/producto/estrategia-para-la-internacionalizacion-de-las-universidades-espanolas-2015-2020-2/>
- Molina García, M. J. (2003). Fundamentos teóricos de la educación bilingüe. *Aldaba: revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla*, (29), 127-138
- Moradi, H. (2014) An investigation throught different types of bilinguals and bilingualism. *International Journal of Humanities & Social Sciences Studies*, 1(2), 147-154.
- Moral Santaella, C. (2016). Estrategias para resistir a la crisis de confianza en la investigación cualitativa actual. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 19(1), 159-177.
- Moreno-Vera, J. R. y Ponsoda-López de Atalaya, S. (2021). Competencias clave y patrimonio en educación primaria. Un análisis de la concepción del profesorado en formación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.3), 29-46. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91039>
- Munteanu, D. (1997). Claves para el bilingüismo. *Revista de Filología Española*, 77(3/4), 329-341.

- Na'imah, N., Hamid, A. W., Syafruddin, M. A., y Widyawati, D. (2022). Pedagogical Studies: The Challenges of Santri in Bilingual Programs. *Linguists: Journal of Linguistics and Language Teaching*, 8(2), 194-204.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *IRAL*, 9(2), 115-124.
- Neuman, W.L. (2009). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7ª Ed.). Pearson/Allyn & Bacon.
- Newell, W. H. (2007). Decision making in interdisciplinary studies. En Morçöl, G. (Ed.), *Handbook of decision making* (pp. 245-264) CRC.
- Nieto Moreno de Diezmas, E. (2023a). ¿Cómo se aprende mejor una lengua extranjera? Mitos versus investigación. En Nieto Moreno de Diezmas, E. (Ed.), *Mitos en torno al aprendizaje de idiomas: generando una opinión crítica a través de la divulgación de investigaciones recientes*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Peter Lang, 7-11.
- Nieto Moreno de Diezmas, E. (2023b). La educación bilingüe a examen: ¿qué nos dice la investigación acerca de la eficacia del bilingüismo para el aprendizaje de lenguas extranjeras, competencias y contenidos? En Nieto Moreno de Diezmas, E. (Ed.), *Mitos en torno al aprendizaje de idiomas: generando una opinión crítica a través de la divulgación de investigaciones recientes*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Peter Lang, 25-34.
- Nieto Moreno de Diezmas, E., y Custodio Espinar, M. (2022). Educación Multilingüe a Examen. Un análisis crítico sobre investigaciones e implementación de metodología AICLE a escala global. *Revista de educación*, (400), 347-348. ISBN: 978-3-631-88361-7.
- Nieto-Moreno-de-Diezmas, E. (2018). Adquisición de la lectura en L1 en programas bilingües de Educación Primaria. Un estudio comparativo. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 17(1), 43-54. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1471
- Noreña, L., Alcaraz, N., Rojas, J. y Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*. 12(3), 263-274.
- North, B., y Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe project. *Language teaching*, 49(3), 455-459.
- Núñez Morgades, P. (2005). Familia, escuela y entorno social. *Educación y Futuro*, 12, 71-80.
- Nurutdinova, A., y Bolotnikov, A. (2018). Study of Foreign Experience in Bilingual Education: Case Study: System of Higher (Professional) Education. En *SHS Web of Conferences*, 50, 1-8. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20185001211>
- O'Dowd, R. (2018). The training and accreditation of teachers for English medium instruction: An overview of practice in European universities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(5), 553-563. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1491945>
- Oktay, J. S. (2012). *Grounded theory*. Oxford University Press.

- Ortega Martín, J. L. (2015). La realidad de la enseñanza bilingüe. *Cuadernos de Pedagogía*, (458), 61-68.
- Ortiz Cermeño, E. (2011). Comunidad Educativa: ámbito de colaboración entre la familia y la escuela. En Maquilón Sánchez, J. J. et al. (Eds.), *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible*, (71). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. ISBN: 978-84-694-2843-6.
- Otero, J., y Ferrari, M. J. (2011). El español en los sistemas educativos de los países miembros de la Unión Europea. *Centro Virtual Cervantes*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_10-11/otero_ferrari/p03.htm
- Owen, G. T. (2014). Qualitative methods in higher education policy analysis: Using interviews and document analysis. *The qualitative report*, 19(26), 1-19.
- Padilla, A. M., Fairchild, H. H., Valdez, C. M. (Eds.) (1990). *Bilingual Education: Issues and Strategies*. Sage Publications.
- Páez, M. (2013). Método gramática-traducción y enfoque comunicativo en la lectura comprensiva en inglés. *Kaleidoscopio*, 10(19), 39-55.
- Palacios, F. J., Gómez Parra, M. E., y Huertas Abril, C. A. (2018). Formación inicial del docente AICLE en España: Retos y claves. *Estudios Franco-Alemanes. Revista internacional de Traducción y Filología*, 10, 141-161.
- Palacios-Hidalgo, F. J. (2020). 4. Efectos de los programas bilingües en España: la figura de los nuevos bilingües. *Educación bilingüe: perspectivas desde el sistema educativo español*, 81.
- Paradis, M. (1986). Sobre la presentación de dos lenguajes en un cerebro. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 6(4), 178-203.
- Parlamento Europeo. Resolución P9_TA(2021)0452 del Parlamento Europeo, de 11 de noviembre de 2021, sobre el Espacio Europeo de Educación: un enfoque global común (2020/2243(INI)). Parlamento Europeo, 11 de noviembre de 2021. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0452_ES.pdf
- Paronyan, H., y Cuenca Díaz, M. (2018). Educación intercultural bilingüe en Ecuador: retos principales para su perfeccionamiento y sostenibilidad. *Transformación*, 14(3), 310-326.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage.
- Patton, M. Q. (2017). *Principles-focused evaluation: The guide*. Guilford Publications.
- Pavón Vázquez, V. (2018). La controversia de la educación bilingüe en España. *Revista Tribuna Norteamericana*, (26), 20-27.
- Pavón Vázquez, V. (2019). Los retos de la internacionalización de los grados universitarios en el contexto del Espacio Europeo de la Educación Superior. En Escobar Urmeneta, C. y Arnau Sabatés, L. (Eds.). Síntesis. ISBN: 978-84-9171-099-8.
- Pavón, V. (2009). Cambios en la realidad educativa a través de la enseñanza integrada de lenguas y contenidos. En J. Jiménez y M. J. López-Pedraza (Coords.), *Las lenguas extranjeras como vehículo de comunicación intercultural* (pp. 65-84). Instituto Superior de Formación del Profesorado.

- Pena Díaz, C., Fernández Fernández, R., García Gómez, A., y Halbach, A. M. (2005). La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto. *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (3), 161-173.
- Pérez Cañado, M. L. (2016a). Are teachers ready for CLIL? Evidence from a European study. *European Journal of Teacher Education*, 39(2), 202–221.
- Pérez Cañado, M. L. (2016b). From the CLIL craze to the CLIL conundrum: Addressing the current CLIL controversy. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 9(1), 10-31.
- Pérez Cañado, M. L. (2020). CLIL and elitism: myth or reality? *The Language Learning Journal*, 48(1), 4-17.
- Pérez Invernón, M. A. (2012). *Evaluación de programas bilingües: análisis de resultados de las secciones experimentales de francés en el marco del Plan de Fomento de Plurilingüismo de Andalucía* [Universidad de Córdoba]. www.uco.es/publicaciones
- Peterson, C. C., y Wellman, H. M. (2019). Longitudinal theory of mind (ToM) development from preschool to adolescence with and without ToM delay. *Child Development*, 90(6), 1917-1934. <https://doi.org/10.1111/cdev.13064>
- Pinto Molina, M. (1989). Introducción al Análisis Documental y sus Niveles: El Análisis de contenido. *Anabad*. 39(2), 323-341.
- Piquer Píriz, A. M. (Coord.), Castellano Risco, I., Alejo González, R., Martín Gilete, M., Fielden Burns, L. V., Blázquez López, L., Calderón Poves, C. y Pérez Valenzuela, A. (2022). *ICLUEX Integración de Contenidos y Lengua Extranjera en la Universidad de Extremadura: guía sobre recursos para el desarrollo de destrezas académicas en la enseñanza-aprendizaje a través del inglés*. Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones. Cáceres.
- Porto Currás, M., Bolarín Martínez, M. J. y Lova Mellado, M. (2020). Programas bilingües en centros de Educación Primaria, ¿qué dicen los docentes implicados en su desarrollo? *Educatio Siglo XXI*, 38, 339-362. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/452951>
- Pozo Muñoz, C. y Bretones Nieto, B. (2015). Dificultades y retos en la implantación de los títulos de grado en las universidades españolas: Difficulties and challenges in the implementation of degrees in Spanish universities. *Revista de educación*, 367.
- Puello Mestre, E. M. y Hernández Gómez, O. (2016). *La universidad bilingüe, de un sueño a la realidad: caso de éxito Fundación Universitaria Colombo Internacional Unicolombo*. [Trabajo Final de Máster]. Universidad Tecnológica de Bolívar, Cartagena de Indias. <https://repositorio.utb.edu.co/handle/20.500.12585/3219>
- Pulido Delgado, F. (Coord.) (2021). *Hacia una docencia universitaria bilingüe: Análisis y evaluación del interés de los estudiantes pregraduados en Biología por una enseñanza bilingüe*. [Proyecto de Innovación Docente], Proyecto nº 123, Universidad Complutense de Madrid.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología de la investigación cualitativa. *Revista de Psicodidácticas*, (14), 1-26.

- Ramírez-Elías, A., y Arbesú-García, M. I. (2019). El objeto de conocimiento en la investigación cualitativa: un asunto epistemológico. *Enfermería universitaria*, 16(4), 424-435. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.4.735>
- Ramos García, A. M. (2014). Catálogo de titulaciones bilingües en España. En *Aproximación didáctica a la lengua y la literatura* (pp. 165-180). Síntesis.
- Ramos García, A. M., y Pavón Vázquez, V. (2018). The linguistic internationalization of higher education: a study on the presence of language policies and bilingual studies in Spanish universities. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (3), 31-46.
- Ramos, A. (2013). Higher Education Bilingual Programmes in Spain. *Porta Linguarum*, 19, 101-111. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/29632>
- Ramos, F., y Ruiz, J. V. (2011). La educación física en centros bilingües de primaria inglés-español: de las singularidades propias del área a la elaboración de propuestas didácticas prácticas con AIBLE. *Resla*, 24, 153-170.
- Ramos, S. L. y Espinet, M. (2013). Una propuesta fundamentada para analizar la interacción de contextos AICLE en la formación inicial del profesorado de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 31(3), 27-48.
- Rebolledo Recéniz, Nicanor y Miguez Fernández, M. P. (2013). Multilingüismo y educación bilingüe. *Fórum Lingüístico*, 10(4).
- Rodríguez Gómez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación educativa*. Aljibe.
- Rohleder, P., y Lyons, A. (2017). *Qualitative research in clinical and health psychology*. Bloomsbury Publishing.
- Rojas Bravo, X. y Belkis Osorio, B. (2017). Criterios de Calidad y Rigor en la metodología Cualitativa. *Gac Pedagog*, 36, 62-74.
- Rojas, S. (2014). Linguistics at university Level: The challenge of its learning process in a program of bilingual education. *GIST Education and Learning Research Journal*, 8, 156-170. <https://latinjournal.org/index.php/gist/article/view/631>
- Romaine, S. (1999). Early bilingual development: from elite to folk. *Bilingualism and migration*, 61-73.
- Romaine, S. (2001). Consecuencias de la investigación sobre las primeras etapas del desarrollo del bilingüismo en la política sobre educación bilingüe. En Wulff, E. (Coord.), *Bilingüismo y Educación*. Revista de Educación, (326), 13-24. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. ISSN: 0034.8082. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19419>
- Romero Oliva, M. F., Heredia Ponce, H., y Ordóñez Cruz, Á. (2017). Las TIC como elemento de cohesión en el desarrollo de la oralidad mediante el ABP. Un estudio de caso. *@tic. Revista d'innovació Educativa*, 0(19), 30. <https://doi.org/10.7203/attic.19.10891>

- Rosado, D. G., Cruz-Lemus, J. A., Sivatte, I. D., y Fernández-Medina, E. (2014). Aseguramiento y mejora de la calidad de la opción bilingüe del grado y el máster semipresencial en Ingeniería Informática. En “XX Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática”, Oviedo: Universidad de Oviedo, Escuela de Ingeniería Informática. ISBN: 978-84-697.0774-6. <http://hdl.handle.net/2099/15469>
- Rubio Alcalá, F. D., y Hermosín Mojeda, M. J. (2010). Implantación de un programa de plurilingüismo en el espacio europeo de educación superior: Análisis de contexto y detección de necesidades. *XXI: revista de educación*, 12, 107-128. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/24760>
- Rubio Cuenca, F., y Perea Barberá, M. D. (2021). Monitoring EMI teachers to assess their progress in university bilingual programs. *Alicante Journal of English Studies*, (34), 131-157. <https://doi.org/10.14198/raei.2021.34.07>
- Rubio-Alcalá, A. M., Arco, J. L., Ávila-López, F. J. et al. (2018). *Quality assurance inventory for plurilingual programs in higher education (QAIPPHE)*. Presentación no publicada de la International Conference on Quality of Plurilingual Programs in Higher Education, Universidad de Huelva.
- Rubio-Alcalá, F. D., Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martin, 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>
- Rubio-Alcalá, F. D., y Coyle, D. (Eds.) (2021). *Developing and evaluating quality bilingual practices in higher education* (Vol. 128). Multilingual Matters.
- Ruedas, M., Ríos, M. y Nieves, F. (2007). Epistemología de la investigación cualitativa. *Educere*, 13(46), 627-635.
- Ruiz-Bikandí, U. (2012). El plurilingüismo visto desde los documentos europeos: una mirada crítica. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 60, 65-76. <https://www.karrikiri.eus/sites/default/files/URIRUIZ.pdf>
- Ruiz-Bikandí, U. (Ed.) (2000), *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Síntesis.
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage Publications Inc.
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272007000100009&script=sci_arttext&tlng=en
- San Martín Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas. ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v16n1/v16n1a8.pdf>

- Sánchez-Silva, C. (22 mayo 2017). Estos son los grados universitarios que puedes estudiar en inglés. *El País*.
https://elpais.com/economia/2017/05/19/actualidad/1495211748_107783.html
- Sánchez-Torres, J. (2014). La interculturalidad en la asignatura de inglés de la E.S.O. bilingüe en Sevilla, España. *Estudios de lingüística inglesa aplicada, ELIA, 14*, 67-96.
- Sandín Esteban, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de investigación educativa, 18*(1), 223-242.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/121561>
- Sandín, M. P. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. McGraw Hill.
- Sanmartín, R., y Pérez Sánchez, A. M. (2020). Conociendo el perfil lingüístico de alumnado de Alto Rendimiento Académico del grado de Maestro de Educación Primaria: motivaciones, dificultades y propuestas de mejora. En Roig-Vila, R. (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*. Octaedro. ISBN: 978-84-18348-11-2.
- Sanz de la Cal, E., Casado Muñoz, R. y Portnova, T. (2018). Evaluación de los programas bilingües en centros de educación secundaria de Castilla y León. En Ortega-Martín, J. L., Hughes, S. P. y Madrid, D. (Eds.), *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España* (pp. 55–65). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y British Council.
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/influencia-de-la-politica-educativa-de-centro-en-la-ensenanza-bilingue-en-espana/ensenanza-lenguas-espana/22358>
- Sanz Trigueros, F. J., y Guillén Díaz, C. (2021). Adaptación y desarrollo profesional docente de los especialistas de la enseñanza bilingüe. *Revista Fuentes, 23*(1), 27-40. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.11572>
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics (IRAL), 10*, 31-54.
- Sharipovna Djumabaeva, J. y yuldashbayevna Kengboyeva, M. (2021). Bilingualism and its importance in human life. *Linguistics and Culture Review, 5*(1), 53-63.
<https://doi.org/10.21744/lingcure.v5n1.451>
- Signoret Dorcasberro, S. (2003). Tipos de bilingüismo y cognición. *Perfiles Educativos, 15*(102), 6-21.
- Siguan, M. (1996). *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*. Barcelona. Horsoni.
- Solá Viñals, S., Ygoa-Bayer, J. y James, I. (s.f.). What is English-Medium Instruction (EMI)? En *English for Teaching Purposes*, Universitat Autònoma de Barcelona. Coursera.
- Stenner P. (2014). Psychosocial: qu'est-ce que c'est? *Journal of Psycho-Social Studies, 8*(1), 205–216.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory, procedures and techniques*. Sage publications.
<https://doi.org/10.5072/genderopen-develop-7>

- Strauss, A., y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. ISBN: 958-655-623-9.
- Taboada Barber, A., Vizcaya-Jofré, F. y Lutz Klauda, S. (2021). La importancia de la Teoría de la Mente en la comprensión oral y la comprensión lectora en estudiantes bilingües emergentes. *Pensamiento educativo*, 52(2), 1-18. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.58.2.2021.3>
- Taylor, S. J. y Bogdan R. C. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Barcelona.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. C. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Paidós.
- Terrell, T. (1977) A natural approach to second language acquisition and learning. *Modern Language Journal LXI*, 325-337.
- Tobin, G. A. y Begley, C. M. (2004). Methodological rigour within a qualitative framework. *Journal of Advanced Nursing*, 48, 388-396.
- Toledo, I., Alcalá, Rubio, F. D., y Hermosín-Mojeda, M. (2012). Creencias, rendimiento académico y actitudes de alumnos universitarios principiantes en un programa plurilingüe. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (18), 213-228.
- Tong, F., Wang, Z., Min, Y., y Tang, S. (2020). A systematic literature synthesis of 19 years of bilingual education in Chinese higher education: Where does the academic discourse stand? *Sage Open*, 10(2).
- Torres Caño, P. (2014). La acreditación lingüística y metodológica del profesorado en la modalidad de enseñanza bilingüe. *Revista digital educativa enclave docente*, (5), 14-17. <http://www.enclavedocente.es/wp-content/uploads/2014/04/N%C2%BA5-enclave-docente-2014.pdf#page=14>
- Torres Menárgues, A. (21 octubre 2018). El problema de los colegios bilingües es que generan falsas expectativas. *El País*. https://elpais.com/sociedad/2018/09/24/actualidad/1537811034_517768.html
- Toukoma, P. y Skutnabb-Kangas, T. (1977): *The intensive teaching of the mother tongue to migrant children of preschool age and children in the lower level of comprehensive school*, Research Reports, 26. Tampere: Department of Sociology and Social Psychology-University of Tampere, Finlandia.
- Travé González, G. (2013) Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe. *Revista de Educación*, 361, 379-402. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-149>
- Traver Martí, J. A., Sales Ciges, A., y Moliner García, O. (2010). Ampliando el territorio: Algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 96-119. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55115052007.pdf>
- Trede, F., y Higgs, J. (2009). Framing research questions and writing philosophically: The role of framing research questions. En Higgs, J., Horsfall, D. y Grace, S. (Eds.), *Writing qualitative research on practice* (pp. 13-25). Brill. https://doi.org/10.1163/9789087909086_003

- Treharne, G. J., y Riggs, D. W. (2015). Ensuring quality in qualitative research. *Qualitative research in clinical and health psychology*, 57-73.
- Trovato, G. (2012). En torno a la evolución de la didáctica de lenguas extranjeras: hacia nuevos métodos y enfoques. *Illuminazioni (Rivista di Lingua, Letteratura e Comunicazione, Università di Messina)*, 1(21), 15-36.
- Trujillo Sáez, F. J., Fernández Navas, M., Montes Rodríguez, R., Segura Robles, A., Alaminos Romero, F. J., y Postigo Fuentes, A. Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa*. Madrid: Fad. <https://doi.org/10.5281/zenodo-3878844>
- Unidad Técnica de Evaluación y Calidad [UTECA] (2023). Observatorio de Indicadores de la Universidad de Extremadura. Estadísticas e indicadores universitarios. Universidad de Extremadura. <https://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/unidades/utec/funciones/estadisticas-e-indicadores-universitarios>
- Valdés Sánchez, V. (2021). *Las resistencias al cambio en educación. Un estudio para la inclusión de la cultura de innovación en la formación inicial del profesorado*. [Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura]. Dehesa Repositorio Institucional. <https://dehesa.unex.es/handle/10662/13589>
- Valian, V. (2015). Bilingualism and cognition. *Bilingualism: language and cognition*, 18(1), 3-24.
- Vallejo, R., y Finol de Franco, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *Redhecs*, 7(4), 117-133.
- Villalba Martínez, F., Hernández García, M. T. y Aguirre Martínez, C., (1999). Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados. *OFRIM. Suplemento*, 131-156.
- Vinuesa, V., e Izquierdo, E. (2019). Mitos y realidades sobre la educación bilingüe. *Revista Espacios*, 40(21). <https://www.revistaespacios.com/a19v40n21/a19v40n21p18.pdf>
- Weinreich, U. (1953). The Russification of Soviet minority languages. *Probs. Communism*, 2, 46.
- Wilkinson, R. (2018). Content and language integration at universities? Collaborative reflections. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(5), 607-615.
- Wodniecka, Z., Craik, F. I., Luo, L., y Bialystok, E. (2010). Does bilingualism help memory? Competing effects of verbal ability and executive control. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(5), 575-595. <https://doi.org/10.1080/13670050.2010.488287>
- Wold, S. H. (2017). *INGlish English. The progressive construction in learner narratives*, [Tesis Doctoral no publicada]. Universidad de Bergen.
- Wulff, E. (2001). Bilingüismo y Educación. Presentación. En Wulff, E. (Coord.), *Bilingüismo y Educación. Revista de Educación*, pp. 7-11. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. ISSN: 0034.8082.
- Yllana-Prieto, F., Jeong, J. S. y González-Gómez, D. (2021). An online-based Edu-Escape Room: A comparison study of a multidimensional domain of PSTs with

flipped sustainability-STEM contents. *Sustainability*, 13, 1-18.
<https://doi.org/10.3390/su13031032>

Yuste Tosina, R. (2012). *Una e-evaluación innovadora como factor de mejora de la enseñanza on-line*. [Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura]. Dehesa Repositorio Institucional. <https://dehesa.unex.es/handle/10662/440>

Zorrilla, M. M. (2018). Con la formación docente hemos topado. *El Cotidiano*, 33(208), 51-66.

APÉNDICE

1. Acceso a los documentos del análisis documental (primer estudio)

Dada la gran extensión de los documentos del primer estudio y que muchos de ellos contienen datos personales, estos documentos estarán disponibles en el siguiente enlace bajo petición previa a la autora: <https://cutt.ly/qwdi4TnY>

2. Transcripciones de los grupos de discusión (segundo estudio)

Anexo 01. Grupo de discusión 1

Investigadora	Mi nombre es Cristina Manchado, hoy entrevistaré al grupo de discusión 1, compuesto por GD1g1, GD1g2 y GD1g3, para el segundo estudio de mi Tesis Doctoral, supervisada por las Doctoras Laura Alonso y Gemma Delicado. He de aclarar que esta sesión será grabada para poder sacar la transcripción, la cual probablemente se anexará al trabajo. Por tanto, si los participantes están de acuerdo, comenzaremos la discusión sobre el diseño y la implantación de la modalidad bilingüe del Grado de Educación Primaria de la UEx.
Todos	Estamos de acuerdo.
Investigadora	¿Qué motiva a una universidad a diseñar una modalidad bilingüe para un grado en educación?
GD1g3	Pues yo creo que la idea la aporta por primera vez GD1g2. Estoy convencido de eso. O sea, una vez que los grados ya están implementados y hablamos de la posibilidad de algo así, sin definir todavía, yo creo que esa idea llega al Decanato de la facultad [FFP] por GD1g2, que pone una idea, que era, eso: generar, si no un grado, que también lo pensamos muy detenidamente, un grupo de los tres de primaria [GEP], convertirlo en bilingüe. O sea, en la parte de gestión que a mí me toca, esa idea me llega porque GD1g2 lo propone. Luego se va ampliando y tal, y se contacta y demás, pero la idea que llega a la gestión del centro es de GD1g2. Por qué lo hace, ya no lo sé; pero, sin duda, la primera vez que yo escucho eso, la primera vez que ya me lo planteo yo como gestor, es por GD1g2, lo propone ella.
GD1g1	Yo recuerdo exactamente lo mismo. Yo era responsable de calidad del centro en ese momento y GD1g2 empezó a comentarlo en el equipo, en las reuniones de equipo... esta posibilidad y los beneficios que podría traer y a convencernos un poco a todo el equipo de que esta posibilidad tenía un sentido y era una oportunidad para nuestra facultad y para nuestra región poder hacerlo, y de ahí surgió un poco todo; nos pusimos a trabajar a partir de ese momento.
GD1g2	Yo creo que quizá esa idea llega a Decanato de esa manera, pero llega en un marco donde, en ese momento, casi histórico, estábamos enfrentándonos al nuevo grado; llegábamos de las antiguas diplomaturas y estábamos en un momento de un cambio abismal, donde había muchísimas cosas que hacer. Era un Decanato muy abierto, muy predispuesto a la innovación y, por otro lado, fue un equipo decanal muy en contacto, por primera vez, y hasta donde yo sé, con la Junta de Extremadura y con la Consejería de Educación. Entonces, en ese momento, digamos, que se propiciaban las colaboraciones y era obvio que era una necesidad de los colegios... Cada vez había más colegios bilingües en España y en la región [Extremadura], y había una necesidad importantísima de formar a los futuros maestros en bilingüismo, o como queramos denominarlo. Pero, sobre todo, el Decanato, lo que estábamos buscando en aquella época (GD1g3, corrígeme si me equivoco) era, sobre todo, conectarnos con las necesidades reales de los futuros egresados. Es decir, modificar un poco los planes de estudio... De hecho, veníamos de... yo estuve con vosotros en las comisiones de estudio, y, sobre todo, lo que se buscaba era esa conexión entre la universidad, entre nuestro grado, con las necesidades reales de la sociedad. Entonces, en ese empeño de tu gestión como Decano, de conectar y de formar para el mundo real y con capacidades reales y habilidades necesarias y requeridas por los empleadores, pues surgió esta idea. O sea, no es que se me ocurriera a mí peregrinamente. O bueno, un poco sí. Pero digamos que estaba dentro de ese contexto de renovación, de cambio, y de innovación y de búsqueda y de conectarnos con las necesidades de esa sociedad.
GD1g3	Sin duda. Pero la primera persona que materializa la propuesta de una posibilidad bilingüe, dentro de ese contexto, por supuesto, fuiste tú, sin duda.
Investigadora	Pues, el hecho de materializarlo es un poco la segunda pregunta: ¿Qué ocurrió desde que se empezó esa idea hasta que se diseñó, hasta que empezó a ser un diseño real sobre papel?

GD1g3

Bueno, eso está bien preguntado. Porque una cosa es que, dentro del contexto que ha explicado muy bien GD1g2, se generara la idea, la asumiéramos como equipo e involucráramos ya a actores, hasta que se empieza a diseñar, es un periodo; y, luego, desde el diseño hasta... [la implementación], eso ya es otra historia.

Entonces, en esa primera, desde luego, yo recuerdo cierta predisposición por parte de todo el mundo. Yo recuerdo que la idea le parecía muy oportuna a todo el mundo, exceptuando, pues, las cosas “marinales” que hay en todos sitios, ¿no? Pero les parecía muy oportuna, y GD1g2 enseguida asumió la parte de la reforma. Porque todos sabíamos que todo esto tenía que partir de un papel, es decir, de una serie de documentos escritos, y ahí yo recuerdo mucha... yo hablaría incluso de ilusión, de decir: “Pues, efectivamente, a ver si somos los primeros en crear algo parecido; si realmente podemos convertirlo; si...”.

Por un lado, yo recuerdo que una parte del equipo nos dedicamos a buscar los entresijos legales y el formato, que entonces era la Memoria de Verificación, ANECA, y todo lo que implicaba el trámite, y ahí estaba sobre todo GD1g1 también. Y otra parte, que era GD1g2, se dedicaba a... Recuerdo sus contactos con expertos en bilingüismo y tal, intentando emborronar una propuesta concreta.

Durante ese tiempo, desde luego, había dos funciones; una era encajarlo todo en el procedimiento ANECA y elaborar una propuesta a partir de la cual se sentase y se empezara a hablar de un borrador de la Memoria de Verificación.

GD1g1

Efectivamente, tal y como está contando GD1g3, que eran un poco esas: Contarle a la sociedad lo que estaba pasando y lo que estábamos empezando a hacer, que esa era la parte más política y más de conexión con la sociedad para poder medir el impacto que podía tener. Y, por otra parte, pues convertir lo que teníamos en la cabeza, que era una modalidad en una realidad con el corsé que nos pone la agencia de acreditación.

Era muy complicado porque había que convencerles de que esto tenía sentido y que podíamos hacerlo con todas las garantías de calidad que teníamos en nuestras manos. Y fue complicado porque fuimos los pioneros y costó muchísimo convencer a una agencia con esos corsés y con esas formas tan estrictas de entender las cosas, pues que esto podíamos hacerlo y que se podía hacer en igualdad de condiciones que las otras modalidades del grado, ¿no? Así que costó, costó... porque las primeras veces la ANECA nos manda un informe porque no entendía lo que estábamos proponiendo, pero conseguimos diseñar un modelo y darle una estructura tan lógica que la agencia nacional la entendiera y la lanzara hacia adelante. Fuimos, en ese momento, sin duda, pioneros en una modalidad de este tipo.

GD1g2

Pues... volviendo un poco al inicio de la pregunta: esto surge en un momento en el que hay una necesidad; hay una necesidad de formar a maestros en bilingüismo, porque lo requiere la sociedad, y es un momento en el que el equipo decanal expresa una gran predisposición a conectar la universidad con la sociedad.

Dicho, esto, yo creo que hay cuatro niveles de gestión: 1) a nivel centro, 2) nivel Universidad de Extremadura, 3) nivel regional y 4) nivel ANECA.

A nivel centro, suscribo lo que dice GD1g3 de ilusión; yo creo que había muchísima ilusión por casi todas las partes, exceptuando, bueno, pues alguna parte que no estaría tan ilusionada, por implantar algo innovador. Porque no solamente era la cuestión del grado, sino todo lo que le acompañaba, ¿no? Entonces, a nivel centro, lo que hicimos, sobre todo, es, ya que nosotros no sabíamos cómo hacer esto, pues es contar con los que ya sabían. Por eso invitamos a expertos de la Universidad de Granada, primero, y luego de la Universidad de Córdoba. Ellos habían implantado modalidades bilingües en sus universidades y fueron los que nos asesoraron un poco en nuestros primeros pasos. De hecho, fuimos a hacer visitas a Córdoba y a Granada para ver cómo se estaba haciendo... Lo que pasa es que, ellos (y esto está relacionado con el nivel 4 -ANECA) no habían verificado sus grados; eran modalidades que habían lanzado, tipo piloto, y

esto era lo que existía en ese momento en España: varias modalidades oficiales, pero que no estaban verificadas por ANECA.

Entonces, fue una etapa muy emocionante porque, además, en ese momento teníamos muy buena sintonía (y la sigue habiendo) con nuestro gobierno regional, pues empezamos a colaborar con ellos en mesas de trabajo, sobre todo con maestros. Nosotros pensamos que los grandes expertos en ese momento eran los maestros del bilingüe de primaria, por lo que empezamos a hacer con ellos muchos talleres del Proyecto de Innovación Docente, del SOFD, de la Universidad de Extremadura, para diseñar cuál sería un poco la implementación de ese grado, su gestación.

Esto, yo recuerdo haberlo hablado contigo, GD1g3, muchas veces: el valor de un maestro de primaria en una facultad de educación. Que tú [GD1g3] siempre te has empeñado mucho en que los maestros tienen que estar en las facultades de educación. Entonces, no solamente “estar” en general, sino que, en este contexto concreto, ellos eran los que llevaban muchísimos años impartiendo clases en inglés en los colegios de primaria. Entonces, les invitamos para que ellos nos ayudaran a diseñar un programa donde los mismos maestros intervenían en nuestras clases. Pero, claro, nos sentamos con ellos durante... yo creo que casi dos años para diseñar qué temas deberían tratar ellos en nuestras clases: temas de nuestras asignaturas pero que estuvieran relacionados con sus asignaturas de primaria. En ningún momento se les pedía que nos vinieran a dar teoría, sino que nos contaran qué se hacía en la escuela real. Eso a nivel centro.

A nivel universitario, es verdad que encontramos algunas piedras en el camino porque esto era algo completamente nuevo y complicado, y todo lo nuevo siempre genera dudas, genera incertidumbre... y hubo algunas complicaciones estructurales que tuvimos que salvar; de hecho, lo primero que nos pidió la universidad es que pasásemos por ANECA. Entonces, nosotros al principio no entendíamos por qué nosotros teníamos que verificar este grado cuando el resto de facultades en España no lo habían hecho; que luego nos alegramos mucho, pero fue un camino, como ha comentado GD1g1, muy difícil.

El tercer nivel sería el nivel regional. Aquí, se crearon mesas de trabajo conjuntas con la Universidad de Extremadura, que fueron súper productivas a nivel político y, luego, a nivel técnico, con los propios técnicos de la Consejería de Educación y con los maestros.

Y, luego, el cuarto nivel, que fue el nivel ANECA, que fue muy complicado, pero que esto, el gran mérito, por supuesto, es de GD1g1. Y yo lo digo a todos los foros a los que voy: Nosotros fuimos el primer grado verificado, y fue todo gracias a GD1g1, que hizo una labor ahí de hormiguita y de contactar con unos y con otros y de hacer un trabajo, por supuesto, con el equipo decanal en ese momento.

No sé si se me ha escapado algo porque son muchísimas cosas...

GD1g3

Creo que la pregunta iba más enfocada hacia el momento en el que se le empieza a dar forma. Y es verdad que, hasta el momento en el que se le empieza a dar forma y que no hay una intervención directa a tantos niveles, pues: lo comentamos, nos empezamos a enterar de cómo va todo... y tal. Pero es verdad que la cabeza se nos va, a nosotros tres en concreto, se nos va yendo poquito a poco a la enorme cantidad de dificultades que nos encontramos a partir de un momento determinado, que es cuando, efectivamente, decidimos que vamos a asumir el reto de convertir una parte del grado en bilingüe. Esa es otra fase. Pero se nos va ahí... porque es verdad que fueron muchas las dificultades, es verdad.

GD1g2

Muchísimas. Por eso yo creo que las dificultades fueron a nivel regional, universidad y a nivel ANECA. O sea, que hubo muchas dificultades.

GD1g1

Resistencia, sobre todo. Porque hay mucha gente a la que le cuesta mucho el cambio, y proponer algo que no existía y no estaba verificado... pues, intentaban ponernos trabas para desistir de la idea, ¿no?, en realidad. Pero, bueno, nos mantuvimos... conseguimos mantenernos firmes y lo sacamos adelante.

Investigadora	Ahora hablaremos de las dificultades, pero antes me gustaría saber cuáles fueron los agentes implicados en todo este proceso.
GD1g1	Bueno... lo ha explicado GD1g2, ¿no?, con los cuatro niveles...
GD1g3	Para mí, los agentes implicados fueron: El centro, un equipo decidido y muy potente; la Consejería de Educación; y (en principio pequeño y luego más grande) la red que se fue tejiendo con algunos colegios bilingües. Esos son los tres grandes agentes que dan lugar a la modalidad que conocemos. No añado ahí, evidentemente, a la universidad porque la universidad fue un agente completamente distorsionador en su conjunto. Y me quedo con el esfuerzo que hizo el equipo decanal, la disposición de la Consejería de Educación y la colaboración, que era una cosa absolutamente novedosa en cualquier sitio, de algunos centros bilingües con los que se contactó y que estaban encantados de participar en esta historia. Yo creo. Esa sería mi opinión.
GD1g1	Sí, sin duda. Completamente de acuerdo.
GD1g3	La idea a la que GD1g2 le dio vueltas y vueltas y tal. Esa es una idea absolutamente ejemplar. Porque vivimos como vivimos y vivimos donde vivimos... pero eso es para llevarse premios y para llevarse de todo, ¿no? Sí, sí. Era una cosa de la que no se había hecho NADA, nada.
GD1g2	¡Y sigue sin hacerse! Que es lo curioso...
GD1g3	Sí, sí. Sigue sin hacerse. O sea, nadie ha encontrado... No nos dio tiempo a escribirlo, a lo mejor. Pero había un abismo entre la formación inicial y el gremio profesional del magisterio, que más o menos sigue estando (más o menos), pero había un abismo todavía mayor entre el hecho de que pudieras plantear algo bilingüe y lo que ya se hacía en el ejercicio profesional, que eran centros bilingües. Y, claro, decirle a los maestros que participaran en esa especie de seminarios (no los oficiales) para que primero formáramos y después... Pues, eso, es de una riqueza innovadora que yo no he conocido en los 8 años: ¿Tener allí a los maestros que hacían algo concreto en su centro para una cosa que nosotros queríamos hacer de manera innovadora? Eso yo no lo he conocido, ni en este grado ni en ningún otro grado de la Universidad de Extremadura, ni en casi ningún grado de educación de España. Yo no sé que haya experiencias en que los maestros bilingües... aquella gente del [CEIP] Castra Caecilia, tan maravillosa, estuviesen casi entusiasmados con la idea, ¿no? Entonces, actores reales: el centro; la Consejería, que nos apoyó desde el primer momento y hasta el final; y la red de coles que pudimos montar.
Investigadora	Y, en todo este proceso de diseño, ¿tuvisteis alguna referencia para diseñar? (alguna guía, manual, literatura...)
GD1g3	Eso GD1g2. Yo me dedicaba al "pasilleo".
GD1g2	Tú te dedicabas a apoyar como Decano y a enfrentarte con quien hubiera que enfrentarse. Porque aquí cada uno teníamos nuestro rol, y tu rol era el de guerrear para que esto llegara a buen puerto y me consta que fue muy difícil para ti muchas veces. O sea, que las ideas están muy bien, pero que hay que llevarlas a cabo. Entonces, el mérito de las batallas, pues fue tuyo y eso hay que reconocerlo.
GD1g1	Los referentes los has comentado tú, ¿no, GD1g2?, que fueron Córdoba y Granada.
GD1g2	Sí. Sobre todo, Granada. Pero, en realidad, no había nada... Sobre gestión de la modalidad no había absolutamente nada. Por eso nosotros acudimos a quien nos parecía que sabían mucho más nosotros de esto, que eran los maestros. Porque en Granada, pues sí, nos asesoraron, nos dijeron lo que ellos hacían... Ellos estaban un paso por delante que nosotros; a lo mejor llevaban un par de años más que nosotros en esto. Entonces, nosotros acudimos a los que llevaban más años de experiencia, y lo co-diseñamos con ellos, con los maestros: los temas que se tenían que debatir en clase, la formación que requería el profesorado, metodologías para impartir en el aula con los alumnos, enfoques...
	Había muy poco. Sí que había literatura científica relacionada con el bilingüismo como concepto, pero no la gestión; eso no existía. De hecho, creo que todavía nadie ha hablado de esto, ¿no? [A Investigadora] Tu tesis, probablemente, será la primera que hable de esto: la gestión, cómo implementar un grado bilingüe y, además, sostenible en el tiempo, porque muchos se han caído por el camino y el nuestro sigue creciendo.
GD1g3	Cierto
Investigadora	Si volvierais a empezar desde cero, ¿qué aspectos tendríais en cuenta, tanto positivos como negativos?

GD1g1	No sé... Quizás hubiéramos hecho un grado, en lugar de una modalidad; un grado bilingüe con su máster de especialización, y generar esa línea de trabajo total en la facultad. Que... al final, amarramos lo que pudimos, que fue la modalidad, pero igual tendríamos que haber persistido mucho más e intentar sacar el grado.
GD1g2	¿A qué te refieres, GD1g1? ¿A que todos los grupos fueran bilingües?
GD1g1	No, a hacer un grado aparte: No quedarnos solo con la modalidad verificada dentro del grado de primaria, sino a hacer un grado aparte que siguiera, obviamente, la Orden Ministerial, pero que al final los estudiantes titularan con un grado de educación primaria bilingüe, que se asociara a un máster de especialización de bilingüe y que pudiéramos empaquetarlo todo y convertirlo en una línea estratégica de la facultad. Hubiésemos podido conseguir luchar por esa línea.
GD1g3	Entonces fue complicado plantearlo, pero estuvo en nuestra mente más de una vez. Yo, hoy, con la experiencia apostaría decididamente por un grado, sin duda. Incluso por un doble grado infantil y primaria bilingüe.
GD1g1	Claro. Efectivamente, un doble grado, que no fuera solamente bilingüe para los de primaria.
GD1g3	Pero entonces, pues lo acabábamos de implementar... ya teníamos bastante encima... la universidad no ayudaba ni un, ni solo ápice; nada. Entonces, pues, con lo que tenemos, 6 grupos de primaria... “vamos a convertir uno de los de primaria, en la medida de lo posible, modificamos la memoria de verificación, que es más fácil” y tal. Luego resultó que era igual de complicado o más que hacer un grado. Entonces, haber tirado por un grado con unas premisas muy claras de profesorado; por ejemplo, la contratación supeditada a ese grado tenía que ser un C1, por ejemplo... por poner. Yo, por lo menos, tiraría por ahí. Recogiendo todo lo bueno que hicimos... O sea... Los aspectos negativos de nuestro bilingüe son, prácticamente todos, la poca predisposición de la Universidad de Extremadura, del equipo de gobierno de la UEx y de las dificultades que pusieron otros actores, como el Departamento de Filología Inglesa, o la Facultad de Filosofía y Letras, de poco apoyo o de muy poca disposición para la colaboración. Esos son los únicos aspectos. Los demás... estábamos “pues claro, un grado en bilingüe...”, todo el mundo lo decía, “estaría bueno”, parecía una cosa que caía por su peso, ¿no? Pero eso implicaba movimientos universitarios a los que, para nada estaba acostumbrada una institución muy clásica, en ese sentido. Y, bueno, todos esos aspectos negativos, hoy sabríamos cómo evitarlos. Entonces también supimos cómo evitarlos, de alguna manera... Pero yo creo que hoy sí hemos aprendido un poquito de la historia, ¿no?
GD1g2	A mí me cuesta mucho responder a esta pregunta. Porque creo que muchos de los que estuvimos aquí, y lo digo a nivel personal totalmente, hicimos un esfuerzo tan... tan gigante, que me cuesta ver cómo podríamos haberlo hecho de otra manera. Porque nos iba ya casi en la salud de los tres. Fue tal, tal, tal esfuerzo el que se hizo por sacar esto adelante... Y, además, cuando uno decaía, otro... a lo mejor, cuando estaba GD1g1 trabajando lo de la ANECA, pues igual GD1g3 y yo descansábamos un poco, pero me cuesta pensar cómo lo hubiera hecho de otra manera.

Quizás, después de que algunas personas a lo mejor han malentendido que esto no era un grado aparte... Porque, claro, es una profesión regulada, nosotros no nos podemos inventar un título que sea “Magisterio bilingüe” o “Enfermería bilingüe”... porque es una profesión regulada. Pero, quizás, si volviera para atrás, habría hecho un ejercicio de, cuando se presentó el grado, aclarar que no era un grado diferente, era el mismo grado con componentes diferentes, una formación diferente, porque eso ha llevado a error, no solamente en la Universidad de Extremadura, sino con todo el mundo que hablo en España, te dicen lo mismo: que los alumnos pensaban... (más que los alumnos, quizás las familias) que era un grado diferente. Y a veces algunos se han podido decepcionar. Que luego los alumnos ven que la formación es excelente, que el profesorado es excelente, que el profesorado se forma, que ofrece otros valores que no ofrece la modalidad no bilingüe, pues están contentísimos. De hecho, ayer el Decano me comentaba que había hablado con los alumnos de tercero y están contentísimos, que tenemos un alumno que venía de Barcelona o Girona que no se podía creer que aquí ofreciésemos las menciones también en inglés, no solamente las asignaturas propias de inglés; que ofreciésemos las asignaturas de música, educación física, etc. en

inglés en la modalidad bilingüe, que les daba muchísima envidia y que lo valoraban muchísimo.

Entonces: haber hecho una labor de explicar. Pero, claro, al ritmo al que íbamos, pues yo creo que quizás ni pensamos que esa parte era necesaria. Pero yo creo que habría cambiado muy poco, porque lo dimos todo. Fue un esfuerzo tan titánico, que no sé lo que hubiera cambiado.

Si pudiera... creo que no es viable, porque lo comenté una vez con Esther, la consejera, y es que lo ideal sería (pero, al ser una profesión regulada, es muy difícil) que quizá hubiésemos insistido más al principio, pero no sé si hubiera sido posible, que los egresados de estos grados sí tuviesen algún tipo de puntuación o valoración en las oposiciones para entrar en los colegios bilingües, porque tiene todo el sentido del mundo. Porque es un poco un contrasentido que, estando en la modalidad bilingüe les estamos formando para ello, pero luego van a una lista general.

Entonces, bueno, tenemos el curso de habilitación, que también solo lo tenemos nosotros, somos únicos en eso, pero quizás eso sería un empujoncito más para volver a unir esa conexión entre la universidad y la sociedad. Que estos que vienen de los grados bilingües, pues tuvieran preferencia en las listas bilingües. Que la acaban teniendo porque son todos alumnos excelentes y acaban todos en esas listas, pero un poco que hubiera un canal oficial para ellos. Yo lo he comentado en varias ocasiones, pero me dicen "No, los sindicatos no lo van a permitir" y, bueno, no lo sabemos porque no lo hemos planteado, pero, para mí, eso sí que sería lo ideal: un grado, como han planteado GD1g1 y GD1g3, pero que además fuera directamente a eso.

Es verdad que hay incongruencias en el sistema, no solo aquí en esto, sino, ayer hablaba, por ejemplo, de las optativas con mis alumnos y me decían: "Pero, ¿cómo que existe en Infantil la especialidad de Atención Temprana en inglés, si luego en las oposiciones no hay una especialidad de inglés en Infantil? Pero sí la hay en la facultad". Pues sí. Pues otra incongruencia. Debería existir, a nivel oposición o a nivel especialidad, inglés en Infantil, ¿no? Como habrá otras cosas que yo no sé; pero, donde haya este tipo de incongruencias entre la formación y las plazas reales...

GD1g1

Pero, desde las universidades, tenemos que empujar también un poco el cambio por ahí. Porque las órdenes ministeriales que tenemos en infantil y primaria tienen ya casi 15 años, y tenemos que impulsar un poco el cambio hacia los nuevos modelos, que también estamos investigando y descubriendo.

También deberíamos ser impulsores del cambio, porque las órdenes ministeriales se han quedado completamente obsoletas en muchísimas cuestiones... ni siquiera recogen las TIC, no recogen el idioma... Entonces, tenemos que impulsar de alguna manera, y eso hay que comentárselo al Decano actual. Yo creo que quizás la nueva ley educativa, la LOMLOE, que está intentando promover un sistema de acceso y de formación inicial del profesorado, pues quizás por ahí tenemos que empezar a hablar y a rectificar esa Orden Ministerial... porque, si no cambiamos eso y llega una nueva ley... Pero, si seguimos dando las mismas materias que teníamos desde hace 15 años, pues es muy complicado, ¿no? Entonces, bueno, pues esperemos que se vaya también caminando y avanzando hacia ahí, porque si no... con la Orden Ministerial actual, tenemos muy poco margen de maniobra para innovar y para cambiar las cosas.

GD1g2

Pues sí, yo estoy totalmente de acuerdo contigo en que quizás es nuestra labor, como los jóvenes que estamos ahora en nuestra facultad, pues hablar con el Decano y que esto se llevase a la Conferencia de Decanos, porque yo creo que esa es la vía. Si no... poco vamos a innovar. Yo creo que ahora mismo tendría mucho sentido tener un itinerario de TIC, por ejemplo, un itinerario de... Inglés, por ejemplo, a mí me parece una cosa ya... del siglo XIX; tendría que ser ya, pues un itinerario de bilingüismo, o de TIC y bilingüismo, o solo de TIC... Y eso, por lo que a mí respecta, yo no sé si en Educación Física o Música también necesitarían... U otro tipo de itinerarios, no sé...

GD1g1

Sí... Otro tipo de herramientas adaptadas al siglo XXI, que necesiten tener los maestros. Que, al fin y al cabo, estamos hablando de herramientas, ¿no?, para formar a

	<p>los futuros ciudadanos. Con lo cual, pues, todas las herramientas que tengan nuestros maestros, bienvenidas sean.</p> <p>Pero la Orden Ministerial actual no nos da margen para meter todo eso como materia específica, como asignatura específica, porque tenemos muy tasadas las materias y las asignaturas, y los contenidos que tenemos que impartir. Entonces, es muy complicado.</p>
GD1g2	Pues sí
Investigadora	De cara ya un poquito más a la implantación y a la búsqueda del estudiantado como público objetivo, ¿había un perfil de estudiante específico para esta modalidad?
GD1g3	<p>No. No, porque nosotros no podemos atender a perfiles. A nosotros nos llega... Eso lo sabe muy bien la Vicerrectora mucho mejor que yo. Nosotros no podemos atender a perfiles; nosotros atendemos al acceso a los estudios universitarios de los alumnos de Bachillerato y otras disciplinas de Secundaria, otras enseñanzas. Entonces, es imposible determinar un perfil como tal, salvo el que marca la ley de educación vigente, de acceso. Y, ahí, el riesgo siempre era que no sabíamos cómo podía afectar a la demanda del potencial alumnado.</p> <p>Nosotros diseñamos, aparte de lo que implicó todo lo que estamos contando, decidimos que, de los tres grupos, el de tarde, que era un grupo con un acceso casi residual de estudiantes, fuese el bilingüe. Y eso indicó que, si había interés y demanda, pues el acceso a ese grupo sería complicado en cuanto a la nota de acceso. Esa es la única... la única...</p>
GD1g1	<p>Sí. Teníamos una hipótesis, y es que iban a subir las notas de corte, porque, si los estudiantes tenían interés en complicarse un poquito la vida con el bilingüe, pues que iban a ser estudiantes con notas un poquito más altas. Teníamos esa hipótesis y se ha cumplido. Realmente, en los últimos años, las notas de corte de ese grupo han subido muchísimo la media que teníamos antes, que al grupo de tarde iban estudiantes con calificaciones muchísimo más bajas para esa nota de corte y hemos pasado casi de un 5,00 a un 7. Y era una hipótesis...</p> <p>Pero, como decía GD1g3, el acceso a los grados universitarios es universal y no podíamos cerrar, a no ser que viniera con una Orden Ministerial, no podíamos perfilar el tipo de estudiantes, ni poner unas reglas de admisión diferentes a las que teníamos en el grado. Entonces, recomendaciones e hipótesis que se han ido cumpliendo.</p>
GD1g2	<p>Yo, solamente por añadir un poco de información, es verdad que, cuando intentamos buscar un perfil, yo recuerdo que sí que propusimos que los alumnos viniesen con un perfil B2, pero, claro, nos topamos con que el acceso está regulado y no podíamos cambiar nada. Pero sí que recuerdo que en la Memoria verificada añadimos una frase en la que decíamos que “se recomienda un nivel B2 para este tipo de alumnos”.</p> <p>Es decir, oficialmente no podíamos optar por un perfil, pero extraoficialmente, como dice GD1g1, sí: imaginábamos que iban a ser alumnos que vendrían o bien de secciones bilingües o con muy buen nivel de inglés o con un perfil internacional, en el sentido de que podían ser alumnos con un padre extranjero, madre extranjera, o que hubieran viajado o hubieran tenido contacto con otros países de alguna manera y, efectivamente, pues se cumplió: subió muchísimo la nota media, a veces...</p> <p>Yo hice un estudio extraoficial, nada científico, pasando encuestas una vez en clase, y, solo en segundo ya, cuando la media de mis alumnos en nivel de inglés suele ser un A2 (A2, que esto es muy fuerte, porque se supone que vienen de...)... y cuando les he hecho esta misma pregunta en bilingüe, pues ellos ya tienen un B2 o incluso un C1 en primero o en segundo de carrera, o sea, imaginaos... A veces no un C1 certificado, pero hemos llegado a tener alumnos de casi 14 [nota EBAU]; o sea, que la nota a la que se refiere GD1g1 es la nota del último que ha entrado, pero no es la media, porque la media es bastante alta en comparación con la media del resto de alumnos de primaria. Y esto hace, además, que esta nota media tan alta tire de la media de los otros grupos; el grupo de tarde, como contaba GD1g3, pues era un grupo que a veces era incluso problemático (tenían problemas de conducta, problemas de comportamiento...), entonces, ese grupo desapareció, se creó el grupo bilingüe por la tarde que, además, ha</p>

tirado de las notas de corte de los otros dos grupos, y también se puso por la tarde para favorecer la participación de los maestros en las aulas (porque los maestros trabajan por las tardes en los coles bilingües y por la tarde era cuando venían para participar en nuestras clases, antes de que tuviésemos el curso de habilitación).

Investigadora ¿Y hubo algún sistema de captación de este alumnado?

GD1g3 No, no, no...

GD1g2 La feria...

GD1g3 El único sistema real, y es verdad que yo la vivo con mucha intensidad siempre, es la política. Es decir, la expresión pública de lo que haces. Y eso solo te lo da el hecho de salir en la prensa a través de un acompañamiento político y de la imagen que transmites. Nosotros presentamos el bilingüe de manera formal; hicimos un acto, vinieron el Secretario General de Educación, vino el Vicerrector, que entonces era Benito, y ahí hay unas fotos y tal. Y eso que salió en prensa tuvo una repercusión casi inmediata: empezaron a llamar al SIIA, precisamente, las madres y los padres interesándose por ello.

Entonces, esa captación es madre y padre de todo porque lo demás nunca tiene mucho recorrido real. Y una cosa tan nueva como era aquello. Y, luego, pues los coles que trabajaban en los seminarios que habíamos montado también hicieron una difusión en los coles entre ellos mismos, y hubo una comunicación por parte del centro a todos los colegios bilingües para que transmitieran información... y ya está. En realidad, no hubo una captación como tal.

Luego es verdad que la captación a través de las ferias abiertas y de este rollo, pues ahí sí es verdad que los chicos se acercaban. Siempre se han acercado muchísimo a Magisterio y Educación Social; siempre. Y, con el bilingüe ya a punto de empezar, pues se acercaron muchísimo más. En una cosa tan novedosa, en realidad, en cuanto sale en la televisión o en la prensa y la gente dice “¿Esto qué es?” y la gente se interesó mucho y el resultado fue que la pre-inscripción fue una cosa muy notoria... Estábamos todos en una nube cuando llegó aquello: los resultados de pre-inscripción, con notas muy altas y tal...

Yo quería añadir una cosa que siempre se nos olvida, incluido a mí. Una cosa fundamental de bilingüe era que NO enseñábamos inglés y se lo intentamos decir a todo el mundo. Nosotros no montamos el bilingüe para enseñar inglés; nosotros montamos esto para utilizar el inglés como una herramienta educativa. Esa era una idea que recalcábamos muchísimo, y esa idea luego era conflictiva, porque la gente lo que quiere es que le den un *papelajo* donde dice que sabe inglés, pero esa no era ni mucho menos la misión de esta propuesta, de esta idea. Nosotros utilizamos el inglés como fórmula... igual que se utiliza, entonces hablábamos de “nuevas tecnologías”; bueno, pues la tecnología educativa o la tecnología pedagógica... todo esto era... Lo que pasa es que, claro, el idioma, y más el inglés... toditico esto parecía que... No, no. Nosotros no queríamos que... no quisimos nunca enseñar inglés; quisimos utilizar el inglés como una herramienta, como una estrategia de innovación educativa. Y, hasta cierto punto, lo hemos conseguido. Porque todas esas quejas que puedan venir después es porque, efectivamente, había mucha gente que se acercaba a esto para tener otro papelito más, y no era eso. No era eso. Lo que pasa es que, claro, vivimos como vivimos y todos nos decían “¿Esto cómo se acreditará?”; bueno, pues esto es una herramienta y, si el título fuera...

Yo siempre ponía un ejemplo en aquellos tiempos: En la Universidad Carlos III hay un grado en Económicas en inglés; no es que sea bilingüe, es que es en inglés. No se trata de que haya la mitad en un idioma y la otra mitad en otro... No, no, no... Ahí, si no sabes inglés, pues no te matricules, porque las clases son todas en inglés y la vida es en inglés. Perfecto. Me parece muy bien. Claro, esa es una utilización del idioma de manera instrumental, no finalista, o sea, el idioma es una herramienta para manejarse en el escenario económico internacional; pues perfecto. Pues esto era lo mismo: para manejarte en esos centros que iban a crearse.

Hubo un decreto de la Junta de Extremadura que decía que todos los centros de nueva creación tenían que ser bilingües por obligación. Por lo tanto, ese tema, nosotros se lo resolvíamos formando a la gente en didácticas y demás, pero con un instrumento pedagógico que era el idioma, la lengua. Y la gente, con todo mi cariño, la gente no entendía. “Yo quiero mi papel... Esto quién lo va a acreditar...”, “Estos chicos, cuando terminen, ¿quién los acredita? ¿Quién los acredita?”. No. Esa nunca fue nuestra intención. Todo lo que se montó después “que si vale, que si no vale...”. No, no. Nosotros siempre intentamos explicar así, que no estamos con eso. “Pero yo lo que quiero es eso”. Bueno, pues te matriculas en la Escuela de Idiomas y te dan el papel, ¿no? Esto es otra cosa. Y, de hecho, eso fue tan así que muchos profesores que tenían un nivel bajo de inglés se esforzaron muchísimo por aprender, por saber manejar la terminología en educación y tal... O sea, que entendieron que era una utilización instrumental. Esa idea siempre fue la nuestra. Es que parecía que todo tenía que ser *para sacar algo*, ¿no? “El papel”, ¿no?

Como me dijo aquella vez el insigne Lorenzo Arcio, “el máster de Secundaria es lo que más me ha despellejado en mis años de Decano”. Bueno, a mí también me despellejó mucho el máster de Secundaria, pero el bilingüe también se dejó una parte de la piel de todos nosotros. O sea, nos costó... La ilusión se vio equilibrada con la amarga desilusión de la resistencia a cambio, la verdad.

GD1g2	Se dejó mucha piel.
GD1g3	Pero, bueno...
GD1g2	Pero ahí está. Y siguen saliendo alumnos excelentes y nos siguen felicitando los colegios porque los alumnos de prácticas bilingües no tienen parangón, no hay comparación que exista. Yo recuerdo cuando era Vicedecana de Relaciones Internacionales en tu equipo, GD1g3, que un año se quedaron 17 plazas libres en el colegio Castra Caecilia en el Practicum generalista en segundo porque ninguno de nuestros estudiantes de primaria se atrevía a ir a un colegio bilingüe porque les daba pánico que les hablaran en inglés los maestros. Y ahora tenemos muchísimos problemas para lo contrario, porque nuestros alumnos bilingües tienen que hacer las prácticas en colegios bilingües y no hay suficientes colegios bilingües y les tenemos que mandar a los pueblos, especialmente en las especialidades, porque no hay tantos maestros especializados en música, en educación física... Y yo recuerdo aquello, que a mí se me caían los palos del sombrero, de que nuestros alumnos tuvieran pánico de ir a un colegio bilingüe, que no estábamos hablando de ir a la ONU... que era el colegio de aquí del barrio. Y, sin embargo, ahora, te siguen llamando y te siguen diciendo “Madre mía, qué contentos estamos, qué nivelazo...”. Además, hay algo que todos repiten mucho... dicen “Qué respetuosos, qué educados...” porque es otro perfil de estudiantes, en general. Y yo creo que es el perfil que nuestra sociedad necesita: estudiantes de Magisterio brillantes y vocacionales. Es decir, ahora tenemos una chica, xxx, que acabó el año pasado (la pongo a ella como ejemplo, pero hay más), que estaba entre Medicina y Magisterio (porque sus padres, los dos, son médicos, y tenía noséqué nota... un 13 nosécuánto...). Entonces, no todos son como xxx, pero muchos son como xxx. Entonces, hemos hecho que cambie el perfil del alumnado, al menos en nuestra facultad. Y eso es muy importante, y eso tiene ya repercusión porque ya la primera generación del bilingüe está ya en los coles de Extremadura, y es otro perfil, y es otra formación la que llevan, y yo creo que, aunque lo hemos pasado mal (porque hay que reconocerlo), nuestro despellejamiento merece la pena a la larga... Que probablemente ni se está viendo... Quiero decir, que no se pude medir, o no somos... Yo creo que a lo mejor nosotros sí somos conscientes, pero eso está teniendo un impacto real en la sociedad porque se está viendo que los maestros de bilingüe son diferentes a los que tenemos, en general.
Investigadora	Pues ahora pasamos a las dificultades: ¿Qué dificultades habéis encontrado durante los primeros años de la implantación de la modalidad bilingüe?
GD1g3	Todas derivadas de las dificultades para montarlo. Para mí, todas las dificultades fueron derivadas de todas las dificultades que tuvimos para montar la modalidad, que venían de un equipo rectoral con una disposición totalmente negativa y, por lo tanto, pues todo va cayendo, ¿no? Porque había que montar unas prácticas... Primero había que cambiar el Verifica, que ya fue un corte, después las prácticas, y todo eso depende de la propia

universidad, y, luego, la propia mala disposición o ninguna disposición del equipo rectoral, pues influye en que se genere una imagen y un relato negativo sobre el título.

Quiero decir, que, yo tendría que decir “pues luego se generaron malas campañas sobre el título que dificultaron su propia implantación”, pero es que eso venía desde el equipo, y no solo desde el equipo, también venía desde la propia representación estudiantil, y desde el más alto nivel, había una predisposición negativa; había un desprecio y un desdén por parte de la organización de estudios de grado, y había una dificultad inherente en las primeras prácticas.

O sea, son todas las dificultades para mí, y esa es la parte del despellejamiento; todas esas dificultades para ponerlo en marcha vienen de que, una vez que se pone en marcha y eso ya no dependía tanto, tanto de la universidad, todo va cayendo un poco en cascada, y teníamos dificultades hasta para explicarle a los estudiantes esto que decía yo antes: no se trata de obtengáis un C1, aquí no se ha hecho esto para eso, “Pero es que a nosotros nos han dicho...”, nada. Nadie había dicho eso, nunca, jamás, se dijo que se les iba a dar una acreditación, nunca jamás se dijo que se iba a hacer un título específico, nunca jamás se dijo que se iba a tener o a ofrecer un beneficio en las oposiciones... nunca, nunca. Pero, pues, en los tiempos de los bulos, pues “me han dicho”, “yo he leído”... Y eso venía, pues, en muchos casos, del propio delegado de la universidad en aquel entonces (que había sido alumno de primaria [en la FFP] por especialidad de idiomas), pues, en todos los foros en los que estaba, lo ponía a caldo. Eso es igual que lo que decía yo antes, que la imagen que se proyecta o que se presenta, nos da publicidad para captación, la imagen que se proyecta cuando el propio delegado de universidad critica, o tenemos que estar pidiéndole a la Consejería de nuevo las prácticas y tal, pues, claro, se genera una imagen... Y “es que no se les va a dar un título”; sí: el de maestro de educación primaria, pero no se les va a certificar algo que jamás se ha dicho así. “Sí, pero se les prometió...”, todo eso venía de una disposición espantosa por parte de la universidad, muy cutre, para mí, muy casposa, muy movidita y, también, en una parte, muy envidiosa, yo creo, porque se intentaban otras cosas parecidas en otros títulos y no se conseguía porque era muy difícil meter al profesorado... En fin, que esto no era...

Y, entonces, pues, bueno, todo lo que supuso una dificultad de gestión, de dificultad política, se trasladó después a la circunstancia técnica de las prácticas. Los colegios lo entendieron bien. Quiero decir, yo nunca vi que nunca hubiese problema... yo no recuerdo problemas con los colegios. A la hora de las prácticas, los chicos decían que si se les quitaba, si no se les quitaba... No. Es que los colegios eran bilingües, por lo tanto, había una lógica en que los estudiantes que estaban cursando el bilingüe accediesen a unas prácticas... En fin, es que eran cosas que caían. Pero, bueno. Hubo unas disposiciones que... me gusta mucho contar, pero no me gusta recordar, aquellos detalles tan espantosos, de conversaciones que yo he tenido con los cargos de la universidad respecto a esto.

Yo creo que todas esas dificultades se tenían porque nunca sentimos (ni sentimos ni tuvimos) el apoyo, salvo el de la propia Consejería que, luego, además, cambió de signo político, y que no cambió nada. O sea, entendió que esto funcionaba y que había que seguir con ello y, es más, yo creo que se llegó un poquito más a entendimiento con la propia Consejería. Pero... veníamos de donde veníamos y... las dificultades, para mí, todas tuvieron que ver con esa disposición tan espantosa que tuvo el equipo rectoral.

GD1g1

Y luego los problemas del día a día; los que se han ido resolviendo sobre la marcha. Que, bueno, montamos una historia, no teníamos normativa específica para ello, el equipo de repente montó una normativa *ad hoc* para intentar resolver o dificultar, más bien, las cuestiones del bilingüe y, bueno, han ido llegando cosas del día a día.

Por ejemplo, problemas que tenemos ahora: una profesora que imparte clase en el bilingüe, que es la que imparte clase en el bilingüe, se va de clase un año, pues a ver quién va a impartir esa asignatura, ¿no?, porque en el área no hay nadie con la competencia o que quiera asumir esa responsabilidad; porque, claro, siempre es un

trabajo añadido para el docente también. Entonces, pues son cosas cotidianas del día a día que se van resolviendo. Ese es un problema que no está resuelto porque ¿Cómo resolvemos eso? Pues que, a partir de ahora, todo el profesorado que entre en la universidad tenga, al menos, un B2, ¿no? Pero no hacemos eso, ni muchísimo menos.

Entonces, los profesores van llegando a las áreas y, cuando se genera una necesidad en el bilingüe, pues genera un problema para el departamento, para el área, para todo el mundo. Y yo creo que ese es el mayor problema que hay ahora mismo encima de la mesa. Porque el resto de cuestiones, con mucho sufrimiento y con mucho trabajo, se han ido resolviendo, pero ese problema... Afortunadamente, como tenemos un porcentaje de créditos superior a la mitad, pues nos permite estar un poquito más holgados, pero se generan problemas... Se generan problemas cuando se dan estas circunstancias.

GD1g2

Sí, yo creo que GD1g3 lo ha resumido muy bien y GD1g1 lo ha dejado muy claro dando el ejemplo más obvio, que es el problema del día a día. Es decir, si la predisposición de la universidad hubiera sido otra, hubiesen redactado no sé qué tipo de normativa, documento o lo que fuera, para que, cualquier plaza que está vinculada a esta modalidad bilingüe, pues tuviera un B2; y, con esto, se hubieran acabado todos los problemas. Es decir, si esta profesora se va de estancia, pues al que se contrata solo puede tener un B2, punto. Pero eso no se hizo. Y eso era relativamente fácil de resolver, pero no se hizo porque no había predisposición. Entonces, pues, como eso, todo lo demás.

Entonces, claro, el día a día hay que resolverlo muchas veces... pues con mucho trabajo, por eso, porque no hay un marco oficial que nos permita no tener estos problemas, básicamente.

GD1g3

De hecho, hoy, uno ve que los actuales responsables del gobierno de la universidad promueven un programa de este tipo... Es decir, que sí puede haber una intencionalidad, lo que pasa es que, a la hora de concretar, las dificultades son extremas.

Yo recuerdo al Decano de la Facultad de Económicas, que ya manda narices que Económicas no tenga nada en ese sentido, o Empresariales, y se puso a ello y llegó un momento en que me preguntó “Pero, oye, tú cómo lo has hecho, porque esto es imposible”. Y él tenía todas las bendiciones. Todas. La Vicerrectora de Relaciones Internacionales era de su facultad. Pero, claro, tenías que tener el 50% de créditos y nosotros teníamos el Practicum... Todo, tenía que ser todo un encaje. Pero la dificultad está en el profesorado, en tal... Entonces, se queda todo en lo que nosotros llamamos una chapuza...

El hecho de que hubiera profesores que dijeran “yo doy mis clases en inglés”... Ya, pero tú no estás acogido a ningún plan, no hay ningún proyecto, no hay ninguna propuesta... Las das, luego quieres que se te reconozcan... básicamente. Esa no era la idea. La idea era que... De hecho, no se ha hecho nada en 10 años. O sea, no hay otro título todavía que diga que es bilingüe en la Universidad de Extremadura. No se ha conseguido porque el esfuerzo era tal.

Bueno, pues me quedo con la exposición del Señor Rector en aquella conversación cuando yo le explicaba que esto ya estaba, que, efectivamente, los alumnos que habían entrado y tal... Y él me miró y me dice: “Bueno, y ahora, el chino”. [...] No había ningún programa para promover el bilingüismo en la universidad, en inglés, no había nada... cositas sueltas, y resulta ¡que nos íbamos a meter con el chino! ¡A ser bilingües con el chino! Esa era la disposición de los responsables. Y toda la dificultad venía por eso. Y, efectivamente, lo ha dicho muy bien GD1g1, el ejemplo es maravilloso: los departamentos no estaban, ni están, imbuidos en la actualización continua; es decir, los departamentos solo tienden a que tienen que distribuir una carga en función de la normativa y noséqué... Claro, la universidad no promueve el bilingüismo y, por tanto, no necesita una normativa para elegir POD, no influye en las decisiones finales sobre quién asume las cargas. Claro, es que todo es una cascada. Si la universidad tuviera un empeño absoluto, pues ya llegaría a los departamentos, ya llegaría a la elección de

	<p>POD, ya se vería “pues, si esta persona se va, tiene que sustituirla una persona...”, todo eso no existe porque nunca hubo disposición. El ejemplo de que se te vaya un profesor de bilingüe y que lo tengan que sustituir es maravilloso porque lo dice todo, ¿no? Pero el departamento podría arbitrar medidas... “No, no, no... Nosotros nos dedicamos aquí a categoría, antigüedad y, oye, cuidado, no me toques mucho el tema. ¿Cómo voy a pensar yo ahora si tiene que saber inglés...? Nada, nada”.</p>
GD1g2	<p>Solo por cerrar... Me ha encantado la anécdota, GD1g3, de “¿Cómo lo has hecho?” Pues yo creo que esto lo hicimos porque nos juntamos un grupo de personas que queríamos cambiar las cosas. E igual que surgió que fuera bilingüe y tú lo aceptaste; si hubiéramos dicho que hiciéramos un grado en Psicología, todos nos hubiéramos lanzado; si GD1g1 hubiera propuesto un grado en Psicopedagogía, nos hubiéramos lanzado... porque lo que queríamos era cambiar las cosas. Que, yo creo que la universidad ni algunos compañeros de nuestro centro han visto. Es decir, nosotros queríamos innovar, fuera como fuese: en inglés, en francés, en chino o en coreano; o sea, lo que queríamos era un cambio. Además, estábamos en un momento de cambio. Además, estábamos en un momento de crisis, que lo hicimos todo a coste cero, quitándonoslo de nuestro pellejo, y que quizá la modalidad bilingüe fue un poco la excusa para innovar y cambiar las cosas y conectarlo con las demandas de la sociedad. Porque somos unos militantes de la causa y muy motivados para cambiar las cosas, y yo creo que eso fue lo que nos hizo superar todas las dificultades. Porque unos crearíamos más en el idioma que otros (yo soy de idiomas, pero vosotros no, vosotros queráis un cambio), y yo creo que eso fue lo que nos dio la fuerza para superar todo este tren de dificultades que, de hecho, todavía existen y se tienen que resolver, pues, como se pueden. Pero el resultado, al menos, es muy positivo por lo que comentábamos antes, ¿no? Pues que los colegios nos siguen dando la enhorabuena casi a diario por los alumnos que les estamos mandando.</p>
GD1g3	Cierto.
GD1g1	Totalmente.
Investigadora	Y, por contra, ¿cuáles han sido las facilidades o cuál ha sido la parte positiva de toda esta implantación?
GD1g1	<p>Pues yo creo que la transformación de la facultad. Porque hemos dicho que tenemos estudiantes con las calificaciones más altas, más comprometidos, con ganas de aportar algo diferente... Y también la transformación, o el impulso que ha supuesto este título en la universidad, para pensar qué tipo de reconocimiento hay que darle a los docentes, qué tipo de formación necesitaba un docente para este tipo de formación... Yo creo que ha servido de impulso y que sigue siendo, como dice GD1g3, un modelo que nadie ha conseguido implantar; pero, al fin y al cabo, hemos puesto y hemos implantado un modelo viable, posible y que ha traído beneficios para nuestros estudiantes, para la conexión con los coles (que están muy contentos con este tipo de estudiantes), para todo. La facultad ha sufrido, sin duda, una transformación gracias a esta modalidad, con todo lo que ha llevado, pero también para la universidad. La universidad también se ha visto beneficiada de este impulso y de este título porque ha tenido que repensar muchas cuestiones que están olvidadas y, gracias a este bilingüe, pues ha tenido que pensar y repensar. Entonces, sí, ha tenido un poder de transformación.</p>
GD1g3	<p>La satisfacción de un trabajo... O sea, la satisfacción de haber sido realmente transformadores de realidad. O sea, nosotros hemos transformado una realidad que nos encontramos y, de eso, tenemos que presumir, sin ningún problema de humildad y de modestia; tenemos que presumir de eso, de haber transformado una realidad que nos encontramos hacia donde sea. Con mucho esfuerzo, pero... bueno, a mí me vale para valorar, ¿no? Hay otra gente que tiene un poder enorme, que no transforma. Si nosotros, con el pequeño poder que teníamos, transformamos una realidad universitaria de centro y, además, del propio sistema educativo extremeño, lo queramos o no... pues... Los que tienen posibilidades y tal, deberían.</p> <p>Pero a mí me queda... Yo, es que, aunque aún tengo un cierto regusto agríndice por todo, a mí me queda alguna satisfacción que no vendo. O sea, yo no se la vendo a nadie la satisfacción de decir “Oye”, porque al final yo no sé inglés. Quiero decir, que yo no sé idiomas como tal, pero tuve la suerte o la habilidad de rodearme de gente muy, muy, muy capaz, que, si tenían ideas de calidad, ideas de lo que fuese, pues a saco, porque eso implicaba que cambiabas, y, o nos mueve eso, o no nos mueve nada. Y hoy, pues</p>

ahí queda, efectivamente. Y, con todo, digamos lo que digamos, y nos hayan dicho lo que nos hayan dicho, es un proyecto de innovación superlativa; incluir a los maestros ha sido una idea extraordinaria, maravillosa, imposible de repetir, casi, porque yo no la estoy viendo en ningún sitio.

Y luego, haber llegado hasta ese entendimiento con la propia Consejería, que es la fuente principal de empleo, pues también. Y, luego, la universidad, después un poco lo entendió, a duras penas, quizás, pero lo entendió, y ese tema ya no me preocupaba, y yo hasta dejé de ser Decano. Pero la satisfacción de llegar, querer transformar la realidad, que se le ocurra a la gente ideas y que se luche por ellas y se consiga... Eso no tiene precio. Lo conseguimos con lo de bilingüe, y es muy buena idea lo de bilingüe y, además, abre la mente, la verdad. Yo, sin duda, si hiciese balance, yo lo repetiría exactamente igual que lo hice, yo, personalmente, pero, además, casi hasta con más ahínco, o con más ariete, ¿no? Sin problema.

GD1g2

Bueno, yo creo que lo habéis explicado muy bien. Yo creo que ha sido transformador en muchísimos niveles: a nivel de estudiantes, que tienen un perfil diferente; a nivel de compañeros, que muchos nos seguimos formando para dar clases en bilingüe; otros, a lo mejor, e incluso los más reticentes, bueno, pues no se forman o no participan, pero yo creo que también, que a ellos se les ha abierto como una ventana al decir “Ostras, es que en mi facultad están pasando muchas cosas, voy a lanzarme yo” y cada uno, quizás, desde su punto de vista, incluso los que no son fans de esto, pues también lo estén haciendo a su manera. Está siendo transformador, pues en muchísimo.

Para mí, a nivel personal, hay dos cosas muy importantes: bueno, profesional, que aprendí muchísimo, sobre todo de las dificultades, pero aprendí muchísimo de mis colaboradores... Mi padre, el pobre, siempre me decía que me tenía que rodear de gente más inteligente que yo, y así fue, que, en ese momento, estaba con gente más inteligente que yo: GD1g3, que supo organizar a su equipo, y aprendí muchísimo, la verdad a nivel profesional.

Y luego, en lo personal, me llevé amigos; porque yo creo que a muy poca gente le he escuchado decir que ha ganado amigos después de estar en un equipo decanal, con todas las dificultades que eso conlleva. Y yo puedo decir que GD1g3 es mi amigo, aunque no nos veamos a diario, y GD1g1 es mi amiga. Porque es verdad que, en los momentos difíciles, nos tenemos los unos a los otros y nos conocemos nuestras lealtades; quiero decir, sabemos que somos amigos, no de la caña diaria, pero de los de verdad.

Yo conozco a poca gente que haya hecho amigos después de esto; quizás en esas dificultades nos hemos crecido y, aparte de ello, creo que se ha creado un grupo, y esto luego ha generado un Grupo de Innovación Docente, que tampoco creo que tenga parangón. Sé que existen GID en otras facultades, obviamente, pero no un grupo de innovación donde cada uno seamos de un departamento o de un área; porque ahí estamos los de química, con los de arte, con los de inglés, con los de francés, con los de ciencias de la educación, con los de educación física... y la verdad es que seguimos trabajando, súper ilusionados, por este objetivo.

La parte negativa, tengo que reconocer que a mí sí que me dolió muchísimo, a pesar de que GD1g3 diga que nos tenemos que sentir muy orgullosos de esto, que se dijera que en algún momento hemos mentido o hemos engañado, porque eso va en contra de mis valores. Porque, de hecho, todo esto surgió, yo creo, desde un valor que, desde la ética de decir “Tengo un puesto y voy a cambiar las cosas desde mi puesto”; que no creo que haya algo más ético que eso, cuando vemos a tanta gente que se sienta y solo calienta el asiento, ¿no? Entonces, después de haber luchado tanto por eso, que te salga un artículo en prensa diciendo “Me han engañado”, pues a mí sí que me afectó. Me afectó porque creo que lo hicimos... o sea, la motivación fue totalmente la opuesta: cambiar las cosas, mejorar el sistema, mejorar la formación... Entonces, ¿que todo esto estaba motivado por poderes fácticos? Obviamente. ¿Que esto era la opinión de algunos? Me decían los delegados “GD1g2, si esto es solo la opinión de dos o tres, pero han

	conseguido llegar a la prensa” Pues sí. Pero ahí llegó. Y a mí sí que me dolió oír eso porque, nada más alejado de la realidad.
Investigadora	Vamos a pasar a la última pregunta antes del DAFO, que yo creo que va a recoger un poco lo que habéis comentado en todas las anteriores: ¿Qué consejo le daríais a cualquier universidad, española o extranjera, para la implantación de una modalidad bilingüe?
GD1g1	Pues que se lean nuestro Verifica.
GD1g2	Yo les diría que formaran un equipo muy fuerte, muy fuerte, que quiera enfrentarse a esto. Muy fuerte en lo profesional y casi en lo psicológico; quiero decir, gente motivada, ilusionada, pero también fuerte. Que sea gente competente y gente resiliente.
GD1g1	Y que cuenten con todas las partes que hemos comentado como importantes, que no se olviden ninguna. Que cuenten con la Consejería, que cuenten con los centros, que ojalá cuenten con la universidad y con compañeros y un equipo fuerte, como decía GD1g2, y comprometido con la idea. Que no se olviden a ninguna de las partes porque, si no, es muy difícil que funcione.
GD1g2	Y que midan muy bien. Quiero decir, que midan muy bien (y me imagino que por eso ahora viene el DAFO) las dificultades y las oportunidades. Porque, si no hay gente acreditada que pueda impartir, pues, por muy equipo fuerte que ellos tengan... Van a necesitar un largo camino de formación antes de lanzarse a la implementación de un grado como este.
Investigadora	Pues pasamos al DAFO si queréis. Empezamos por los aspectos internos: Debilidades.
GD1g2	¿Actuales?
Investigadora	Sí.
GD1g2	Pues yo creo que el perfil de las plazas, por ejemplo. Que el perfil de las plazas no sea específico; que no tenga un requisito lingüístico.
GD1g3	Quizá una debilidad sea una muy necesaria con el sistema educativo de una manera mucho más profunda. Me explico: Son alumnos que han cursado ya sus especialidades y demás en bilingüe, inglés, y que, por lo tanto, deben acceder al sistema en una situación concreta.
	Alguien me va a decir “Bueno, pero, ¿y si todos fuesen bilingües?”. Bueno, pues que todos sean bilingües. Pero, al no serlo, evidentemente, una debilidad del propio grado, tampoco relacionado... Aunque llevemos muchos años ya y lo hayamos conseguido, esto no es como en Medicina, es decir, nosotros los producimos y luego tienen que pasar por una oposición, blabla, blabla... Entonces, esa desvinculación probablemente sea una debilidad para que los alumnos que lo hagan digan “efectivamente, esto no es mío, pero...”.
	Bueno, pues por ahí tiene que haber algún tipo de debilidad, además del del perfil del profesorado, que debería ser específico.
GD1g2	¿Pero eso sería una debilidad del grado o del sistema?
GD1g3	Bueno, sí... En realidad, es una debilidad del sistema. El sistema no ayuda. No digo que no colabore en todo lo que hacemos, sino que el sistema establecido, tan rígido, tan absolutamente rígido para la docencia en el sistema educativo español, es de una rigidez espantosa; no ayuda para nada que proyectos innovadores como este se... que eso, deberían ser más dinámicos... Pero, bueno, no podemos obviar que sea un poquito debilidad, ¿no?
GD1g2	Quizá la ratio. Pero esto no es exclusivo de la modalidad bilingüe, sino del grado de educación primaria en general, que la ratio alumno-profesor es muy alta todavía.
Investigadora	¿Fortalezas?
GD1g1	Bueno, ya lo hemos comentado, ¿no? Yo creo que el poder transformador de pensar en el inglés como un instrumento de cambio y que aporta. Y que ha obligado un poco a la universidad a ponerse las pilas en este tema. Ha servido como agente impulsor de pensar y repensar pues... cuánto había que darle a un profesor más por crear todos sus materiales en inglés, etc. Bueno, pues hemos ido poco a poco haciendo que sea una realidad y que el centro que quiera pudiera aportar su modalidad bilingüe también, ¿no?
	Entonces, yo creo que eso es una fortaleza y un beneficio para la universidad en su conjunto. Y para el centro, también lo hemos comentado: El tener un perfil de

	estudiantes diferente, un perfil de estudiantes con capacidad para aportar cosas diferentes a lo que estábamos acostumbrados en el centro y que ha sido bueno, porque son estudiantes comprometidos, estudiantes con ganas y ha traído beneficios en ese sentido. Creo que esas dos cuestiones son clave.
GD1g2	Sí. Yo diría estudiantes brillantes, grupos de innovación del profesorado (por ejemplo, el GID, creo que es una de las fortalezas que tiene esta modalidad), también oportunidades de internacionalización (porque esta modalidad está permitiendo que haya más alumnos que disfruten de las becas Erasmus o de otro tipo de... Por ejemplo, en nuestra facultad, nuestros alumnos tienen el perfil requerido B2 o C1 que solicitan las universidades receptoras, que solicitan un B2 para ir a cualquier país. Que, antes, por ejemplo, muchas de estas becas se quedaban vacías porque los alumnos no tenían ese perfil y, sin embargo, ahora nos faltan plazas porque la mayoría de nuestros alumnos de bilingüe se las están llevando porque tienen el nivel lingüístico. Entonces, los alumnos que salen están ofreciendo mayores oportunidades de internacionalización, pero también nos están llegando más alumnos; porque hay alumnos que, sabiendo que tienen clases en inglés, pues también vienen -es verdad que no muchos, porque Extremadura no es un sitio tan atractivo para ellos como lo pueden ser otras grandes urbes, pero también les abre esa oportunidad).
	También la conexión con los colegios, que sigue estando muy activa y muy viva.
	Y también la mejora de las prácticas, de las asignaturas Practicum. Porque está siendo muy beneficioso que estos alumnos puedan cursar estas prácticas entendiendo todo a la perfección y aportando en sus colegios. Que, antes, estas plazas de prácticas se quedaban vacías en los colegios bilingües. Y seguro que hay más cosas, pero se nos están olvidando.
GD1g3	Bueno, una fortaleza a nivel de centro es que tenga un bilingüe. Es decir, un bilingüe es una fortaleza. Después, lo arreglamos o lo actualizamos... Pero, el hecho de que tengas un título, de alguna forma, o una modalidad, como lo quieras llamar, que expanda el bilingüismo o que sea una herramienta, es una fortaleza. Es una señal de identidad, lo quieras o no. Es tan señal de identidad, insisto, que no ha habido otro centro en 10 años todavía, en la Universidad de Extremadura, que lo tenga.
GD1g2	Sí. Y, de hecho, otra fortaleza es que nos ha puesto en el mapa como facultad de Educación. Estaremos por otras causas... pero, especialmente en los últimos años, también por esto, porque nos han visto como una buena práctica a nivel nacional. Quiero decir: se habla de la Universidad de Extremadura, se habla de la Facultad de Formación del Profesorado por esta modalidad bilingüe. Porque, además, nosotros nos estamos encargando de presentarlo, de enviarlo a comunicaciones de congresos, de asistir a los foros pertinentes y sí que nos hemos puesto en el mapa, hemos abanderado esta causa y se nos conoce por ello. O sea, que yo creo que esa es otra gran fortaleza; que somos una buena práctica para muchas otras universidades.
Investigadora	Pues pasamos a los aspectos externos: Amenazas.
GD1g2	Para mí, una amenaza siempre va a ser el cambio de equipo decanal. Porque, igual que la universidad tiene que apoyar una iniciativa como esta, también el equipo decanal del centro lo tiene que apoyar, porque en el trabajo diario todavía sigue habiendo dificultades, como ya hemos comentado, y el equipo decanal tiene que creer en ello y tiene que apoyarlo, si queremos que siga siendo sostenible en el tiempo. Y a mí esto me preocupa. Me preocupa el siguiente equipo decanal.
GD1g3	Bueno, siempre está el hecho de que a un equipo decanal no solo se le pida, se le obligue a mantener... Eso no... no. No solo puede estar para hacer horarios y arreglar bombillas, sino para tener una línea clara. Y, por ahora, el centro no ha añadido en estos años, en los que nosotros ya no estamos dirigiéndolo, no ha añadido otra señal de identidad, por ejemplo, otro título, otro grado, o lo que fuera... un máster en didáctica, que siempre se habló... o lo que fuera. Sigue siendo el único elemento sustancial de modificación de los grados que nosotros mismos implantamos que sigue existiendo; no hay otra cosa. "Es que el próximo equipo quiere implantar un grado X". Sí, bueno, pero, hasta que eso llegara, el que tienes es este, ¿no? Lo único que te diferencia es este. A lo mejor, incluso, lo que te vamos a pedir, es que lo hagas grado.
Investigadora	Terminamos con las oportunidades.

GD1g3	Si todos los centros de nueva creación tienen que ser bilingües, pues todos los alumnos que vamos a producir en cadena en un centro universitario... la herramienta del idioma ya la tienen. Otra cosa es que nos demos de bofetadas para acreditarlo o no acreditarlo, eso es otra historia, pero la herramienta ya la tienen. No hay nada más oportuno que construir algo sobre un sistema que está cambiando. Entonces, esa modalidad ya entró en juego. Y, en este momento, la oportunidad sigue siendo la misma. O sea, que sigue siendo el hecho de que el acceso a centros bilingües, entre comillas, es más posible, se da con una mayor posibilidad, haciendo un grado de estas características que haciendo un grado como los otros grupos que tenemos. Es que... es de cajón.
GD1g1	La oportunidad que aporta este grado a nivel social, para la sociedad, para tener a docentes mejor formados, creo que es la oportunidad más importante.
GD1g2	Yo creo que es una oportunidad para la innovación. Porque, como decíamos antes, aquí la excusa ha sido el bilingüismo, como podía haber sido un grado en Pedagogía, o un máster en Pedagogía, o un máster en Psicología. Es verdad que esto tiene mucho impacto porque afecta a miles de maestros, ¿verdad? Pero la oportunidad, para mí, es el nivel de innovación que se ha ejecutado en esta facultad. Y una oportunidad también para la internacionalización. Porque los rankings, cuando nos mandan los rankings, lo único internacional que tenemos es esto. Bueno, y el máster de Badajoz también, quizás. Pero, como grado, el único es este.
Investigadora	Vale, pues habéis hecho un análisis muy completito. Muchísimas gracias.

Anexo 02. Grupo de discusión 2

Investigadora	Mi nombre es Cristina Manchado, hoy entrevistaré al grupo de discusión 2, compuesto por GD2p1, GD2p2 y GD2p3, para el segundo estudio de mi Tesis Doctoral, supervisada por las Doctoras Laura Alonso y Gemma Delicado. He de aclarar que esta sesión será grabada para poder sacar la transcripción, la cual probablemente se anexará al trabajo. Por tanto, si los participantes están de acuerdo, comenzaremos la discusión sobre la implantación y el desarrollo de la modalidad bilingüe del Grado de Educación Primaria de la UEx.
Investigadora	¿A qué tipo de alumnado está dirigida la modalidad bilingüe?
GD2p2	Yo diría que es para alumnos que tienen un especial interés en el inglés. Es lo primero, ¿no? Unos alumnos que sientan un grado de pasión por ese idioma y que vean la importancia de la internacionalización de los estudios.
GD2p1	Opino lo mismo. Creo que está dirigido hacia este tipo de alumnado y yo, personalmente, lo que me he ido encontrado en las aulas... Es que no quiero mezclar entre lo que me he encontrado en las aulas y el tipo de alumnado al que va dirigida esta modalidad. Lo que sí está claro es que hay una demanda de docentes con formación en inglés, con formación bilingüe y eso era una formación que no se estaba dando, por lo que, para mí, está dirigido a ese alumnado, ¿no? Alumnado que quiere desarrollarse personalmente en los colegios bilingües.
GD2p3	Sí. En esa línea, ante la necesidad de la formación específica de un futuro profesorado en colegios y secciones bilingües, pues nuestra especialidad, que es única en la Universidad de Extremadura, pues... ofreció un grupo, al menos un grupo, de todos los que había (4 grupos en Badajoz, 3 en Cáceres y 1 en Almendralejo), que hubiera al menos uno de formación específica para aquellos estudiantes que quisieran incorporarse a colegios y secciones bilingües. Es decir, primero, con una vocación de maestros, y luego con una vocación, y sobre todo, con una vocación y una capacitación en idiomas.
Investigadora	¿Crees que hay o debería haber alguna estrategia de captación del alumnado?
GD2p2	Bueno, yo pienso que aquí tengo que decir que es un tema un poco problemático y también, reflexionando en lo que dijeron mis dos compañeros, ¿no?
	El hecho de que se vendió el grado como un grado que da respuesta a la gente que va, o que quiere desarrollarse profesionalmente, en los colegios bilingües es un grave error. Eso, desde mi punto de vista, fue un grave error que ha hecho que en nuestras aulas había insatisf... que estaban muy frustrados con el hecho de que el grado no les da, de manera oficial, ninguna ventaja con respecto a sus compañeros. Y esto es, poniendo de lado lo que, desde mi punto de vista, es el gran valor del grado. El gran valor del grado es justo poder mejorar las destrezas en inglés, poder mejorar las destrezas de poder dar clases en un entorno bilingüe... Pero esto no tiene nada que ver con la certificación.
	Y eso, yo pienso, que, ahora mismo, el hecho de que tengamos tan pocos alumnos en el aula es el resultado de este error. Porque el producto en sí, sí cumple con las expectativas, en el sentido de que hacen muchas horas en inglés, tienen que desarrollar muchos trabajos en inglés, tienen un profesorado que da las clases en inglés, un profesorado que también demuestra cómo se trabaja en la técnica bilingüe. Pero, el hecho de que se conectó con el desarrollo profesional en los colegios bilingües ha hecho que para mucha gente eso haya sido un fracaso. Y, para mí, es muy triste que la publicidad ha ido contra los méritos del producto, que sí son válidos.
GD2p1	Sí... Yo me incorporé en el curso 2017/18 y el bilingüe comenzó dos cursos antes, ¿puede ser?
Investigadora	Sí, en el 2015/16.
GD2p1	Y, claro, yo no recuerdo cómo se publicitó, ni cómo fue, pero sí he escuchado... de hecho, creo que es <i>vox populi</i> , entre otras cosas porque salió en las noticias, ¿no? ...el descontento del alumnado y la reivindicación. De alguna manera, creo que pusieron encima de la mesa un cierto engaño que creo que desacredita, efectivamente, todo el esfuerzo que se está poniendo por parte del profesorado de la sección bilingüe en impartir docencia bilingüe.

	En ese sentido, sí que creo que, efectivamente, que el título oficial no iba a tener ningún tipo de diferencia respecto al título oficial del alumnado que cursa la misma titulación en lengua española. Quizás la estrategia ahí tendría que haber sido diferente.
GD2p3	Bueno, coincido en lo que estáis comentando porque ya se manifestó desde... no el primero... pero a partir del segundo curso, cuando comenzamos con esto, esas quejas por parte de los estudiantes. La pregunta, si no me equivoco, iba en el sentido de si creíamos que se había hecho una buena estrategia de captación. Yo creo, en ese sentido, que sí se había diseñado una buena estrategia de captación; lo que pasa es que después no ha habido una respuesta, que sería un traslado al título de que es una especialidad bilingüe, que constara en algún sitio... en algún documento, ¿no? No sé cómo está al final... si su título es exactamente igual, o en el anexo al título hay información... yo no lo sé ahora mismo. Pero creo que, lo que es la pregunta: la estrategia de captación del alumnado sí estuvo muy bien diseñada.
GD2p2	Yo es que no soy consciente de la actividad específica, pero sí soy consciente del error que surgió. Claro, fue un error que se hizo de manera inocente, ¿no? En el sentido de que la gente que diseñó el grado estaba convencida de que es un producto que vale la pena o de que es el más adecuado para mejorar la formación profesional de los profesores en los colegios bilingües; pero no se tomó en cuenta la mentalidad de que "si esto no aparece en un papel, realmente no vale", y ese es el precio que, de alguna manera, teníamos que pagar mucho tiempo y que, otra vez, ha cogido un producto que es muy buen producto, según mi punto de vista, y lo ha despreciado [el alumnado].
GD2p1	Es que... resulta complicado contestar a esa pregunta porque... bueno, en mi caso, yo no estuve en los primeros años y tampoco soy consciente ni tengo conocimiento de qué tipo de estrategias se utilizaron para tratar de captar a los estudiantes. Cuando yo me incorporo, es cierto que es un grupo muy numeroso, con lo cual, entiendo que se han hecho bien las cosas para que haya tanta demanda. Y es cierto que, como dice GD2p2, a lo largo de los años, pues hemos ido perdiendo alumnado. Que, por otra parte, eso ha añadido mayor calidad al tipo de estudiantes que tenemos en el aula y al tipo de actividades que se pueden desarrollar en ella. O sea, que también tiene su contrapartida positiva. Con lo cual: no sabría contestarte así, específicamente, a las estrategias, porque no las conozco. No sé qué se hizo y qué se dejó de hacer.
Investigadora	¿Qué dificultades podemos encontrar durante los primeros años de implantación de una modalidad bilingüe?
GD2p1	Para mí, la dificultad mayor al comienzo... La primera, mía, por mi parte, la inexperiencia en enseñar en otro idioma que no es tu lengua nativa. Al principio era complicado, pero también fue un reto, un reto muy bonito, que creo que abordé de buena manera. Y encontraba dificultades también con el propio nivel del alumnado. Porque no podían seguir el contenido del curso de forma... Había como mucho desnivel. Había un grupo con un nivel lingüístico muy potente y luego una gran mayoría que más o menos podía seguir la clase y luego había un grupo, también bastante numeroso, que no podía seguir la clase. Eso me ha ido ocurriendo a lo largo de los años, pero cada vez con menos gente; y alguna gente que se incorpora y luego desiste, que se da cuenta de que no puede seguir las clases en inglés. Sobre todo en estos últimos años que... Yo doy clase en primero, que creo que también es importante mencionarlo, ¿no? Primero, y en primer semestre, o sea, son recién llegados. Este año, en primero, primer semestre, es que creo que solo tienen una asignatura en español, si no me equivoco. Entonces, es un choque para ellos muy, muy potente, y aquellos que no tienen las competencias lingüísticas necesarias, generalmente desisten, ¿no? Se dan cuenta de que tienen que matricularse en otro turno. Pero al principio sí que me pasaba que tenía un gran número de gente que no podía seguir la clase. Eso y la ratio que tenemos. Los primeros años teníamos una ratio de... no me acuerdo... 80 ó 90, ¿no? Una ratio de entre 80 y 90 alumnos para el primer semestre del primer año, desde mi punto de vista, para implementar metodologías activas y llevar otra concepción de la clase que no sea clase magistral, unidireccional,

	<p>etc. pues para mí era una de las grandes dificultades; entre otras cosas, porque no puedes evaluar todas las tareas que vas pidiendo de una forma adecuada. Sobre todo, generalmente, porque no solo tenemos una asignatura por curso, ¿no? Tenemos varias. Son, pues, más o menos unos 180 estudiantes por semestre, eso es una barbaridad. Para mí, yo creo que esas son las principales dificultades que me he encontrado.</p>
GD2p3	<p>Pues, GD2p1, coincido contigo. Fundamentalmente porque he visto desde el primer curso, y estoy desde el inicio, esa dificultad de la diferencia del nivel en el idioma, del inglés, entre unos estudiantes y otros. Una diferencia muy grande. Tenemos todos los niveles de inglés en el grupo. Yo doy clase en tercero en inglés, y en cuarto en castellano (dos asignaturas diferentes), y en la que noto el cambio es en la de tercero, y todavía siguen... Dice [citando a GD2p1] "algunos desisten"... no desisten; están ahí. Estos días atrás he tenido unas exposiciones y hay un grupo de estudiantes, repetidores, que siguen ahí, con un nivel de inglés mínimo; yo hablaría de un nivel A1, si acaso, ¿eh? Y son incapaces de articular una lectura, ¿eh?, no digo ya un discurso..., una lectura de 10 minutos, en clase, para sus estudiantes, de un tema que eligen el primer día conmigo en Science, Natural Science; eligen un tema, se lo preparan y tienen que ir durante 10 minutos a transmitir eso a los demás, y hay un grupo, que no es solamente uno, son varios [estudiantes], que llegan a tercero con un nivel mínimo de inglés. Y eso me ha preocupado desde el principio, desde que lo detecté.</p> <p>Claro, el profesor, en mi caso... Yo ahora mismo no tengo un nivel C1, y no sé si lo voy a tener; estoy en B2. Pero a lo mejor me quedo corto con una parte de los estudiantes; a lo mejor no: seguro. Tenemos unos estudiantes con un nivel muy alto en inglés, y me quedo corto con ellos, pero hay un grupo por abajo... que no me siguen. Entonces... esa es una dificultad, que no se pudo... Nos explicaron en su momento que no se pudo exigir a nuestros estudiantes una titulación mínima, pero yo lo pondría en el B1 mínimo de inglés para los estudiantes, ¿no? Si para el profesorado debíamos pedir el C1, para los estudiantes, al menos, el B1, entiendo.</p>
GD2p2	<p>Sí. No tengo mucho que añadir. Estoy de acuerdo. El hecho de que haya un grupo en la clase al que le cueste mucho seguirla hace que nos limite el trabajo docente.</p> <p>Y también el hecho de que, incluso estos que tienen buen nivel de inglés, y que podían participar, no participan por vergüenza del grupo. Y esto, como GD2p1, yo también doy al principio del primer semestre, de hecho, yo lo que he notado es que a veces se va empeorando. Es decir, al principio, cuando no se conocen entre ellos, hablan. Pero, en cuanto empiezan a desarrollar unas relaciones sociales entre ellos, mucha gente para de hablar, ¿no? Y es una pena. Nosotros, desde nuestra posición como profesores, intentamos animarlos: hacemos actividades, intentamos hacerles sentir cómodos... mucho esfuerzo, ¿no? Pero, a veces, la cohesión del grupo de alguna manera reduce la valentía de ellos para participar, porque ya tienen otros intereses relacionados con sus compañeros, que no tienen nada que ver con participar en la asignatura. Entonces... sí, la participación en el alumnado es un reto para nosotros.</p>
GD2p3	<p>Hay una diferencia entre ellos. Quiero decir, que más de la mitad del grupo sí está a un nivel adecuado para seguir, para participar en la clase y tal... pero hay... la otra mitad y, expresamente, un tercio de ellos que... que no.</p>
Investigadora	<p>Estáis muy de acuerdo entre vosotros, ¿eh?</p>
GD2p2	<p>Sí. Yo pienso que GD2p1 lo dijo antes, ¿no? En cuanto pasan los años, esos que no entienden son cada vez menos.</p>
Investigadora	<p>[GD2p3 tuerce el gesto] GD2p3 no está muy de acuerdo.</p>
GD2p3	<p>Son pocos... insisto. Intento animarme a mí mismo. Son pocos, pero a mí me han puesto una dificultad en la ilusión que yo tenía al iniciar el título, ¿no? De hecho, ahora estamos en el POD y tenemos que elegir mañana definitivamente, y ya he tomado la decisión de que me vuelvo al grupo no bilingüe; esperemos que otro profesor con nivel C1 de inglés se incorpore y aporte más ilusión y más ganas de trabajar en el grupo bilingüe. O sea, que yo no voy a estar en el grupo bilingüe.</p>
Investigadora	<p>Bueno, y, por ver un poco la parte positiva de todo esto, me gustaría también conocer ¿qué facilidades podemos encontrar durante los primeros años de implantación de una modalidad bilingüe?</p>

GD2p3	<p>Pues muchas. Ahí sí. Hemos encontrado muchas facilidades. Porque el grupo inicial que puso en marcha el grupo pues se lo tomó también con muchísima ilusión, especialmente Gemma, y nos animó muchísimo, hicimos muchas actividades y teníamos ilusión y capacitación y muchas ganas de trabajar en ello. Entonces, sí tuvimos las herramientas necesarias para iniciar a trabajar con nuestro grupo bastante bien.</p> <p>Yo estuve durante dos cursos, antes de que empezara la primera promoción, preparando la metodología, como llevarlo a cabo, pidiendo materiales en inglés a las editoriales sobre Science y tuvimos muchas facilidades para iniciar la implantación del grupo bilingüe. Y tengo que agradecer, especialmente a Gemma, que movía muchos hilos para ello.</p>
GD2p1	<p>Yo no tengo la experiencia de los primeros años, como GD2p3, y realmente mi desembarco en el bilingüe fue así como... bueno, mi aterrizaje, fue como un poco forzoso y fui haciendo mis materiales un poco como pude.</p> <p>Pero sí que es cierto que mi incorporación al Proyecto de Innovación Docente lo destaco también como facilitador, ¿no? Creo que, desde el grupo de docentes que están más implicados en este gran reto que es la sección bilingüe, creo que se hace un trabajo fabuloso y que se ha creado un grupo estupendísimo para seguir formándonos, para seguir aprendiendo los unos de los otros... y eso yo se lo agradezco a la sección bilingüe. Porque esto no se hace en... en... Esto debería de hacerse, creo, en más de una facultad de formación del profesorado, donde no solamente se trata de transmitir un contenido, sino de transmitir metodología, de enseñar metodología, de enseñar de otra manera. Entonces, a veces, para enseñar de otra manera, tienes antes que aprender tú, tienes que desaprender tú, de cómo ha sido todo tu procedimiento de escolarización, ¿no?, que ha sido muy largo, contando con el Doctorado.</p> <p>Creo que, justo la sección bilingüe, tiene esa parte positiva: que hay un grupo humano detrás que acompaña en el proceso, y eso es muy enriquecedor.</p>
GD2p2	<p>Yo coincido con mis compañeros. Sin duda, la parte más bonita era el equipo docente, que intentó ayudar. Creo que tanto Laura como Gemma estuvieron creando esas redes de apoyo y esas iniciativas de formación...</p> <p>Y, aparte de esto, es que yo creo plenamente en este grado. Es que yo no entiendo, sinceramente, cómo no todos son así. Yo sé que mi visión es un poco extrema, pero realmente esto es como tiene que ser un grado universitario: tiene que implicar ese tipo de retos, tanto para el alumno como para el profesor, especialmente en España, donde el inglés es un reto, eso no puede ser.</p> <p>Y yo pienso que, de alguna manera, yo creo más en el grado bilingüe nuestro que en los grados bilingües de los colegios y los institutos. En el sentido de que los colegios y los institutos tienen una serie de problemas, pero nosotros... el alumnado que llega a nosotros es un alumnado que ha cursado la Selectividad; entonces, el conocimiento teórico lo tienen, y ahora tienen el reto de ponerlo en práctica. Entonces, ellos están preparados para ello. El hecho de que algunos no tienen el nivel, es otro tema... y, como han sacado la Selectividad, te hace pensar, ¿no?</p> <p>Pero, más allá de esto, en el mundo interconectado, globalizado en el que estamos, un graduado de una universidad no puede salir sin este nivel de inglés. Es que... cualquier otra opción a mí me parece un retraso. Porque, claro, yo... vengo de otra cultura donde es impensable, es impensable, que un graduado universitario no pueda manejarse perfectamente en inglés. Entonces, en ese sentido, yo sigo teniendo la ilusión; pienso que es una cosa fantástica y que le damos una oportunidad y que, sin ella, van a tener una vida radicalmente diferente. No estoy diciendo que ellos no puedan ir a la Escuela Oficial de Idiomas, pero, no es lo mismo que tener que sacar parte de tu grado en otro idioma.</p>
GD2p3	<p>Antes yo hablaba de los orígenes y puse de ejemplo la ilusión que transmitía Gemma y tal, pero, por supuesto, eso luego se consolidó con nuestro excelente Grupo de</p>

	Innovación Docente, donde venimos trabajando muchísimo. Y ojalá ese Grupo de Innovación Docente, que muy bien han puesto en marcha, y nos hemos incorporado, entre Gemma y Laura, estuviera, algo similar, en Primaria no bilingüe y en Infantil y en lo demás. Creo que tenemos un grupo modélico en ese sentido, y esa es la ayuda fundamental para el título.
Investigadora	¿Qué consejo le darías a una universidad para la implantación de una modalidad bilingüe?
GD2p1	<p>Pues un poco lo que hemos hablado, ¿no? La coherencia entre la estrategia de captación y la titulación que va a recibir el alumnado; formación, formación y formación para los docentes que se vayan a incorporar a la aventura de impartir clase en un idioma que no es el nativo... No sé, creo que un poco va en esa línea, ¿no?</p> <p>Creo que una sección bilingüe funciona bien si el profesorado está cohesionado, se coordina, hablan entre ellos, se conocen... que es un poco... La participación nuestra en el Proyecto de Innovación Docente desemboca en esto: en mayor coordinación, en mayor complicidad también entre los docentes (que, al final, eso también ayuda), y el tener espacios para poder compartir materiales, y “¿tú como lo haces?”, y “oye, aconséjame”, y también esa mayor relación con los especialistas en el idioma, ¿no? Los que no somos especialistas en lengua inglesa necesitamos también a veces algo de ayuda por inseguridad o por lo que sea... con los materiales. Y yo creo que un espacio como el Proyecto de Innovación Docente lo permite, porque al final te conoces y hay confianza y... “oye, Investigadora; oye, Laura... échame un cable con esto”, ¿no?</p> <p>Con lo cual, por parte de los docentes, yo haría mucha incidencia en eso, en tener un espacio formativo potente, continuado en el tiempo, para que los docentes se sientan arropados. ¿Por parte de los estudiantes? Pues, si pueden conseguir que se pueda exigir un nivel mínimo de idioma para comenzar los estudios en este tipo de modalidad, pues creo que sería recomendable, ¿no?</p> <p>Es cierto y estoy de acuerdo con lo que decía GD2p2: ojalá todos los grados, tanto el bilingüe como el no bilingüe, tuvieran una incidencia del inglés mucho mayor. Pero, bueno, eso requeriría también un cambio global en el sistema educativo que... bueno, tardará en llegar. Llegará por imperativo de la realidad. Pero, en un país como este, pues requiere tiempo; requiere mucho tiempo en todos los sentidos, desde las cosas más básicas hasta algo así más complejo, como es la titulación de un grado.</p>
GD2p3	Pues yo estoy 100% de acuerdo con todo lo que acaba de decir. O sea, eso es lo que pienso, lo que acaba de decir GD2p1. Gracias.
GD2p2	Claro, es que todos hemos tenido más o menos la misma experiencia; entonces, nuestros consejos van en la misma línea. Tan solo aclarar que el valor del grado no está en el título, sino en el contenido. Que esto es el futuro, lo queramos o no lo queramos. Y que un trabajo de equipo, detrás, de los docentes, es vital.
Investigadora	Pues sí, yo creo que tenemos un resumen amplio de toda la implantación. Y, como la modalidad bilingüe ya lleva unos años funcionando, vamos a pasar a las preguntas sobre su desarrollo: ¿A qué retos se enfrentan las modalidades bilingües en las universidades?
GD2p1	<p>A ver, uno de los grandes retos es responder a la necesidad que tiene el mercado laboral para los futuros docentes. O sea, si tú implementas una sección bilingüe en la titulación de educación primaria (independientemente de lo que diga el título o no), y las competencias con las que salen nuestros estudiantes (una vez que ya tienen el título debajo del brazo porque ya son docentes), y comienzan a trabajar en colegios bilingües y no dan respuestas a las necesidades que se tienen en los colegios bilingües, pues entonces ahí hay un problema.</p> <p>Entonces, para mí, es un reto que haya una coherencia entre las competencias que nosotros tratamos de desarrollar a lo largo de la formación del grado y después la puesta en práctica de esas competencias, que es cuando yo me pongo a trabajar en un cole, en una sección bilingüe, con niños de X edad, en la asignatura X. Entonces, para mí, ese es uno de los grandes retos: que esté equilibrado, que haya coherencia entre ambos objetivos.</p>

GD2p2	<p>Sí... El reto con respecto a los alumnos es desarrollar un... Como vienen de un contexto donde no han tenido bilingüismo, estar inmersos en un proceso de aprendizaje que les pide esa “duplicación de destrezas”, vamos a decir, ¿no? Es el reto con respecto a ellos.</p> <p>Después, el reto hacia la sociedad es incidir en la importancia de este tipo de educación, que, en el contexto español, hay sectores que todavía lo deslegitiman. Y yo pienso que es una cosa que hay que legitimar, tanto por la postura neoliberal, que es importante para los mercados, como también por la postura crítica: Tú no puedes ir por el mundo y no ser capaz de hablar con la mayoría de la gente del mundo en el que vivimos.</p> <p>Entonces, el dominio del inglés encaja perfectamente con el discurso neoliberal y, al mismo tiempo, también con el discurso crítico de la inclusión y la interculturalidad, y que no se pueden quedar al margen. Y títulos como el nuestro, más allá de la profesión, dan esta oportunidad a la gente.</p>
GD2p3	<p>Yo quería decir que, como reto para otras universidades, es quizás lo que no hemos conseguido nosotros, y es convencer, primero, a su propia universidad y a la administración educativa, de que este título es imprescindible. Y, por lo tanto, hay que dotarlo de todos los medios y darle la seriedad y la importancia que debe tener y que el título sea un título de maestra/o de educación primaria bilingüe, que lo ponga en el título. Ese es el gran reto para todas las universidades en formación docente, en este caso, entiendo.</p>
GD2p1	<p>Yo creo que, además, hay otro reto más dirigido hacia los docentes y que creo que está relacionado con lo que se está hablando aquí, que es el reconocimiento del trabajo que realiza el docente que se anima a impartir en bilingüe.</p> <p>Yo, por lo menos, no sé si es por la experiencia de los compañeros, pero, yo por lo menos tengo la sensación de que soy vivida, por parte de mi departamento, como un problema. De hecho, al año que viene voy a estar de estancia y, entonces, ahora hay que pedir una plaza, y la plaza hay que pedirla con perfil lingüístico, y esto es un gran, gran problema. Y, en lugar de vivirlo como “mira qué bien” porque le da como mayor estatus o mayor... no sé... mayor complejidad al departamento, en realidad, es vivido como “mira qué problema”. Además, los TFG en inglés... y “a ver cómo abordamos esto” porque nadie tiene la competencia... Porque, claro, nos quejamos mucho del nivel que tienen los estudiantes, pero el profesorado también carece... es un poco víctima del contexto cultural español en el que nos ha tocado vivir.</p> <p>Entonces, efectivamente, creo que, como decía GD2p2, vivimos en un mundo globalizado donde la <i>lingua franca</i> es el inglés y es muy triste encontrarte en ciertos contextos como español y sentir que estás en desventaja con respecto a otras personas que estudian en otras universidades donde el inglés se asume como... pues, Suecia, países nórdicos, Alemania... otros países donde el inglés es una lengua más, es una lengua potente. ¿Por qué? Pues porque se sabe que en ciertos contextos (muchos, cada vez más) el inglés es, eso, la <i>lingua franca</i>.</p> <p>Con lo cual, efectivamente, es un reto para las universidades españolas cambiar algo que creo que tiene que ver con eso, con la historia española, con el tipo de historia que hemos tenido, con el tipo de mentalidad y de cultura, que hace que siempre se hayan rechazado las lenguas extranjeras. Eso requiere un cambio muy potente, ¿no?, a muchos niveles, que no solo sea un grupo de docentes que digan “nos lanzamos a la piscina”, sino que es un cambio cultural que requiere un cambio de mentalidad muy fuerte y requiere de la participación de muchos agentes sociales.</p> <p>Claro, es que... cuando decimos “un reto para las universidades”... Las universidades no son nada aislado; las universidades forman parte de una sociedad y de un contexto cultural e histórico, y esto también hay que comprenderlo. Antes, cuando decía GD2p2 “es que yo vengo de un país en el que no se puede ni contemplar la posibilidad de que no se haga, que no se maneje el inglés”. Claro, pues aquí sí, pues porque el contexto ha</p>

	sido otro. Entonces, estamos hablando de algo mucho más complejo porque no es solamente el cambio en las universidades, es el cambio en la sociedad.
Investigadora	Vale. Y, asumiendo que hemos asumido esos retos en la facultad. ¿Qué éxitos pensáis que se han alcanzado en esta modalidad o que se están alcanzando en este desarrollo de la modalidad?
GD2p2	Bueno, primero son las destrezas de los alumnos. Estamos contribuyendo, desde mi punto de vista, de una manera crucial en que salgan graduados que tienen una destreza que es vital.
Investigadora	¿Te refieres a una destreza lingüística... o competencial...?
GD2p2	Sí, a una destreza lingüística y a una destreza de no sentirse intimidados por situaciones en las que se utilizan más de un idioma.
GD2p3	Coincido en que, como éxito, desde luego, es formar a una parte de nuestros estudiantes de otra manera diferente a lo que se venía haciendo con los grupos de primaria no bilingüe; hemos mejorado sustancialmente. Exceptuando esos problemas con un pequeño grupo respecto al idioma, yo creo que en general las promociones que han salido, han salido mejoradas en la formación general como maestros, independientemente de que lo hayamos hecho en inglés. Creo que el grupo este que hemos formado [GID] ha contribuido a la mejora de la formación en esos grupos. Yo estoy convencido de que sí, en general.
GD2p1	Totalmente de acuerdo. Yo creo que el alumnado adquiere una mayor destreza y mayores competencias, y también el profesorado. Yo creo que el profesorado que hemos transitado por la sección bilingüe hemos crecido como profesionales, precisamente por lo que decía anteriormente: porque hemos tenido más oportunidades de compartir, de pensar juntos, de recibir formación, de tener, pues, eso, un proceso de asesoramiento que en la docencia universitaria no se tiene. Y uno, pues se siente muy solo/a en la aventura de ser docente universitario, y la sección bilingüe tiene esta posibilidad de espacio de compartir y de seguir creciendo juntos, que me parece fundamental.
Investigadora	[Pregunta fuera de la entrevista]
	Y a nivel, por ejemplo, institucional, como organización, ¿la Universidad de Extremadura, ha tenido algún éxito, o a nivel de investigación?
GD2p3	Yo creo que sí. Nuestra universidad y nuestra facultad han tenido mucha visibilidad con el proyecto de transformación de uno de nuestros grupos en enseñanza bilingüe para nuestros maestros. Se ha visibilizado, como tú bien sabes, que hemos estado en los congresos últimamente, y somos un referente; no hemos hecho grandes cosas, pero sí esas cosas han llamado la atención de otros sitios, de que es posible hacer este tipo de formación en un grupo de primaria bilingüe. Que no se está haciendo en general en casi ninguna universidad; somos de la excepción: grupo reducido que está haciendo una formación que debería estar generalizada en todas las universidades del estado, ¿no?, la formación bilingüe. Y, entonces, sí que hemos conseguido éxitos como universidad y como facultad, desde luego.
GD2p1	Yo sé que hay... porque yo sé que GD2p3 está más implicado, sobre todo en la participación en los congresos, y me imagino pues que Gemma también, tú, Investigadora [GD2p3: "Investigadora, ha estado mucho"]... Claro. Los que no estamos implicados o, digamos, que los que nuestro objeto de investigación no ha sido el bilingüismo, creo que no estamos teniendo acceso a esa información, y es una pena, porque precisamente, pues, yo diría "sé que se han hecho algunas cosas, pero no sé qué cosas"; creo que le falta visibilización.
	Creo que sería importante también involucrar a todos los docentes que participamos en la docencia bilingüe... y creo que ahí, pues, falta, falta trabajo; o, si no falta trabajo, falta trabajo de visibilizar el trabajo ya hecho, ¿no? Pero precisamente porque pienso que todos deberíamos participar y yo, personalmente, no he participado en ningún proceso investigador relacionado con la enseñanza bilingüe, pues entiendo que eso falta, que eso no se ha dado.
Investigadora	¿Qué oportunidades académicas y laborales ofrece una modalidad bilingüe?
GD2p3	Pues debería haber una ventana abierta, una oportunidad magnífica. Pero, según lo que hemos hablado al principio, creo que no existe: A la hora de sus oposiciones y tal, pues

	el título que ha cursado con nosotros en la especialidad bilingüe con nosotros, pues no les aporta nada profesionalmente. Me parece.
GD2p2	Yo diría que cualquier persona, docente o no, gana mucho con desarrollar sus destrezas en inglés. Eso es una cosa que, incluso a los que van a ser Guardias Civiles, es mejor que sepan inglés en el mundo actual; que van a hablar con cualquier turista y no son capaces de hablar con él.
GD2p3	En general. En general sí pero, GD2p2, tú sabes que su queja es que a la larga no tengan algún punto más por haber cursado ese título a la hora de opositar.
GD2p2	Sí, pero, para mí, darles esto es caer en la trampa de que lo importante es el certificado y no la realidad. Entonces, si tú has hecho cuatro años, la mitad en inglés, y ahora manejas mejor el idioma, te ayuda. Y, además, muchos de nuestros alumnos no terminan en la docencia, y eso también le va mejor a la vida profesional, no importa qué ámbito elijan. Eso también depende mucho del alumno. Claro, si los alumnos lo único que quieren es sacar un 6 y sobrevivir, a ellos no. Pero los alumnos que lo han aprovechado y al mismo tiempo han ido a la Escuela Oficial de Idiomas, que han intentado reforzar, que han utilizado todas las herramientas que damos en el aula para mejorar su inglés, le abre un mundo de oportunidades que no han tenido antes, incluyendo trabajar en el extranjero.
GD2p3	Tenemos algunas personas trabajando en el extranjero, a algunas de nuestras alumnas, y les va bastante bien.
GD2p1	Sí, yo creo que también, como que cursar la sección bilingüe también les anima a salir al extranjero, a hacer más becas de movilidad, a participar en otros procesos que requieran la lengua inglesa... y eso, pues, al final, termina siendo parte de esa oportunidad. O sea, que la oportunidad no es solamente el título, la titulación, sino todo lo que se activa a lo largo del proceso de cursar la mitad de la titulación en otro idioma que no es el tuyo.

Porque ellos mismos también se van dando cuenta de lo que carecen, de lo que les falta, de lo que les dificulta y también se van buscando sus estrategias: bien se van un mes a Irlanda, o se van un verano a trabajar en *nosé dónde* para reforzar el conocimiento de inglés, o a la Escuela Oficial de Idiomas, o lo que sea, que al final también, las propias dificultades que se van encontrando en el propio grado, para muchos de ellos es una motivación para seguir desarrollándose por fuera.

Porque, al fin y al cabo (y esto es aplicable al grado en castellano), con la formación que se puede ofrecer durante cuatro años, pues todavía les falta mucho para saber. Es como la formación sobre discapacidad; pues no puedes pretender que en un semestre te hagas experto en atención a la diversidad, ¿no? Se les puede transmitir una cierta sensibilidad, una cierta manera de mirar el mundo pero, luego, la formación específica la tienen que adquirir después, a través de los másteres, a través de los cursos, a través de los voluntariados, a través de las prácticas y de la experiencia profesional que vayan adquiriendo después. Nadie sale siendo un experto con cuatro años de formación, ¿no? Lamentablemente. O afortunadamente. No sé.

Investigadora	Vale. Y, para que toda esta modalidad siga desarrollándose bien: ¿De qué manera podemos mantener la calidad o qué se está haciendo para mantener la calidad de la modalidad bilingüe? ¿O qué no?
GD2p3	De nuevo, todo lo que se está haciendo en nuestro Grupo de Innovación Docente y todos los proyectos que tenemos, donde hablamos y aprendemos todos de todos, y mejorar ese Grupo de Innovación Docente cada vez más, dando cabida a nuestros estudiantes, de alguna manera, de forma directa... Pero, en esa línea. Yo creo que nuestro Grupo de Innovación Docente es magnífico.
GD2p1	Totalmente de acuerdo, 100%. Para mí, el Proyecto de Innovación Docente es fundamental y, para mí, es una de las motivaciones más grandes, que hacen que yo continúe, pese a los pesares, en el grado bilingüe.

Añadiría un mayor reconocimiento por el esfuerzo que se realiza. No puede ser como los TFG: se reconocen... No sé ni cuánto se reconoce... ¿un 0,005? Es que, como me parece tan absurdo, directamente mi cerebro dice "bueno, da lo mismo". Ehm... Creo que ahí falta un poquito más de ayuda en ese lado; puede ser traducido a créditos o

	simplemente un reconocimiento por parte de la institución, por el trabajo que con lleva trabajar en la sección bilingüe.
GD2p2	Sí, yo creo que el apoyo a través del equipo de Innovación Docente tiene que seguir, y ya lo está haciendo.
Investigadora	¿Hay algo que NO se esté haciendo y que penséis que sí debería hacerse?
GD2p2	Quizás lo que dijo GD2p1 antes: un poco devolver a los otros participantes que no son parte de la especialidad del idioma, hacernos presentaciones de lo que se ha sacado y lo que se ha encontrado. Eso para nosotros sería muy enriquecedor.
Investigadora	Vale, pues: ¿Cuáles son las perspectivas de futuro de las modalidades bilingües?
GD2p3	No lo sé... No lo sé. Depende de la administración, que se lo tome muy en serio, e incluyendo en la administración a nuestra Universidad, con mayúsculas. Si se lo creen y apoyan firmemente esto, tendrá un futuro extraordinario, no solamente en esto, sino también para aumentar... no solo un grupo bilingüe, sino todo en bilingüe, o al menos un grupo aquí y otro en Badajoz. Pero, si no apuestan claramente por esto, el futuro yo lo veo bastante negro... languidecerá. Necesitamos la apuesta de la administración para impulsar definitivamente la formación bilingüe en la formación del maestro.
GD2p1	Es complicado. Si yo ahora mismo, viendo un poco las personas que componemos el grupo docente bilingüe y el Proyecto de Innovación Docente, diría que “larga vida”, ¿no? Porque estamos muy motivados, porque tenemos muchas ganas, porque realmente consideramos que esto es importante, y veo que va a haber continuidad. Pero esto va a depender, pues del tipo de contratos que tengan los docentes que participamos en este proyecto, el tipo también de situaciones en que se ve el profesorado (si el profesorado finalmente es evaluado por sus JCR y si a la docencia le quita tiempo... pues, al final, llega un momento en que, si esto no le compensa, pues lo deja, ¿no?). Quiero decir, que va a depender de muchos factores del equipo humano que está haciendo posible que esto sea realidad y, por supuesto, del Rectorado... (voy de lo micro a lo macro). Como decía GD2p3: que la universidad apueste realmente por... que entienda que esto es importante.
	Y, luego, que la sociedad también lo entienda y comparta que esto es importante. Sé que ahora mismo estamos en un punto de inflexión en el que se está poniendo en cuestionamiento las secciones bilingües de los coles y hay todo un movimiento en contra. Por eso digo, que es a nivel de sociedad; también tenemos que hablar mucho sobre esto y cuidar mucho cómo se materializa la enseñanza bilingüe en los colegios. Porque nosotros podemos dar una formación X, pero luego hay que materializar toda esa formación en el cole para que estos movimientos contrarios a la enseñanza bilingüe no tengan lugar. También creo que hay que hacer el ejercicio de ponerse en el lugar del padre, de la madre, del alumnado... para entender todos los discursos, todos los posicionamientos que hay acerca de este tema, porque una cosa es lo ideal, la utopía, y otra cosa es la materialización. Porque luego... ¿qué hacen en clase? ¿Y cómo lo hacen? ¿Y cómo pronuncian? ¿Y cómo elaboran el contenido? Yo, a lo mejor, que ahora estoy teniendo una perspectiva de madre, igual yo también estaría en contra... Entonces, la continuidad de un proyecto como este requiere de muchos niveles; desde lo más micro (el grupo docente, todos los incentivos y toda la formación, etc.) y luego también a nivel más macro, y luego también a nivel de sociedad.
Investigadora	Vale, maravilloso. Me está encantando todo lo que estáis diciendo. Vamos a terminar con un pequeño DAFO. Empezamos por los aspectos internos: Debilidades.
GD2p1	Una de ellas, para mí, es la ratio. Para mí, trabajar con 80 estudiantes en el aula... De hecho, este año han sido 60, ¿no? Un poquito menos. Y el trabajo ha sido fabuloso. Porque, claro, de los 60, no vienen los 60, vienen siempre menos. Me ha resultado tan fácil trabajar con ellos este año... y otros años me ha resultado complicadísimo... por eso, porque son muchos y porque tienen distintos niveles de inglés. Creo que ahí hay dos debilidades. Por la parte del alumnado, el nivel de inglés y la ratio.
GD2p3	Sí, especialmente la disimetría en el nivel de inglés. La ratio... bueno, ha descendido realmente, entre los que se van de Erasmus y tal, es un grupo de 50, que no son los 80-90 que teníamos en los otros grupos. No está tan mal. Pero especialmente, la debilidad es el diferente nivel del idioma, inglés, en los estudiantes.
GD2p2	Sí, menos alumnos da más calidad, eso está claro. Pero: una debilidad es el contexto. El contexto institucional, social... es lo que tenemos.
Investigadora	¿Y fortalezas?

GD2p2	El grupo humano.
GD2p3	El equipo humano formalizado a través de nuestro Grupo de Innovación Docente y los proyectos que llevamos a cabo.
GD2p1	<p>Sí, para mí es la mayor fortaleza que tiene la sección bilingüe. O sea, el equipo; hay un equipo, no son solo docentes así, individuales, cada uno en nuestro departamento, sino que hay un equipo, y eso se nota, creo. Sí, para mí, es la mayor fortaleza que hay.</p> <p>Y luego también fortaleza, con respecto al alumnado, creo que hay un grupo más numeroso de alumnado motivado. Yo tengo la oportunidad de dar la misma asignatura en el mismo grupo, el grupo de la mañana [no bilingüe] y el grupo de la tarde [bilingüe] y, siempre hay un grupo motivado, ¿no?, pero, en el caso de la sección bilingüe, siempre veo que es más numeroso; como con las ideas más claras, con una vocación mayor hacia la docencia. Y eso es una fortaleza. Si se sabe utilizar, es una gran fortaleza.</p>
Investigadora	Vale. Y pasamos ya, por último, a los aspectos externos: ¿Cuáles son las amenazas?
GD2p3	Las amenazas... fundamentalmente son el aspecto institucional. Es decir, que, a nivel de universidad y gobierno regional, todavía no se le da la importancia que tiene la formación de docentes bilingües. Esa es una amenaza; está ahí en el limbo. Y como, por otra parte, siguen también, con más fuerza, apareciendo movimientos en contra del bilingüismo en educación primaria, sin fundamento científico ninguno... Es decir, ellos dicen, se basan en que "ni se aprenden contenidos, ni se aprende idioma" y va en detrimento de todo, ¿no? Pero, sí hay... en los congresos en los que hemos participado, hay trabajos que demuestran lo contrario: sí se mejora muchísimo trabajando el bilingüismo, pero la administración... por eso digo, amenaza es que la administración no le ha dado la importancia que tiene a la formación bilingüe de nuestros maestros y maestras.
GD2p1	<p>Sí: contexto social y contexto institucional en el que nos movemos, esencialmente.</p> <p>Eso, yo creo que irá cambiando, ¿no? Por fuerza...</p>
GD2p3	Pues, precisamente, es cada vez más fuerte el movimiento antibilingüismo, ¿eh? Hablan muchos y escriben en los periódicos.
GD2p1	No sé... Yo creo que también habría que visibilizar las buenas prácticas. Siempre solemos ver la botella medio vacía en vez de la botella medio llena. O sea, obviamente hay malas prácticas en muchos lugares, pero también las hay buenas y las buenas siempre son las menos conocidas; y yo creo que hay que hacer todo un esfuerzo, grande, de visibilizar todo aquello que está bien. No por un <i>showing off</i> , sino precisamente también para constituir como un referente, que la gente que esté interesada sepa hacia dónde mirar cuando quiera hacer las cosas diferentes. Y yo creo que ahí, pues hay que hacer todo un esfuerzo, por parte de las universidades, pero también por parte de los coles, ¿no? Más jornadas de puertas abiertas... Menos miedo a que la gente entre en tu aula y vea cómo te organizas, cómo haces las cosas, cómo abordas, cómo utilizas las metodologías activas. Eso, creo que queda por hacer, y eso también es una cuestión social y cultural... Que la gente pierda ese miedo, pues requiere también un cambio de mentalidad muy grande. Que eso, en otros países, no pasa, pero porque ya está institucionalizado. Ya todos saben que alguien puede entrar en tu clase, y no pasa nada.
Investigadora	Pues faltarían las oportunidades. Que ya lo hemos comentado un poquito, pero por recapitular.
GD2p2	Las oportunidades serían seguir contracorriente y saber que la contribución a la formación de nuestro alumnado va por encima de todos esos debates y que, incluso si en el bilingüismo se han cometido errores, porque sí, tanto a nivel de primaria, como secundaria, y a nuestro nivel, en la universidad, todavía ofrece una alternativa muy válida. Como la democracia, que no es perfecta, pero es mejor que cualquier otra cosa que conocemos. Pues lo mismo aquí: está lejos de ser perfecto, pero es mejor que cualquier otra vía de formación que podamos ofrecer al alumnado.
GD2p1	Y yo creo que es una oportunidad de crecimiento personal. Al final, lo que hacemos en clase requiere un doble trabajo. Nuestro alumnado tiene que procesar la información dos veces, porque no tiene incorporado el inglés de manera que no tenga la necesidad de procesarlo dos veces; lo tiene que traducir, tiene que pasar por ese proceso. Ya llegará el momento en el que lea algo en inglés y no necesite leerlo también en español.

	Pero ya solamente el hecho de tener que hacer ese doble esfuerzo hace que ese alumnado trabaje mucho más, sea más consciente del contenido que se imparte en esa asignatura, que tenga que buscar más estrategias, porque no le vale solo con poner el oído: tiene que buscar en el diccionario, tiene que buscar en otros trabajos, preguntar a gente...digamos que requiere un mayor esfuerzo, una mayor habilidad, una mayor destreza, una mayor competencia... Todo esto lo hemos hablado. Entonces, para mí, es una oportunidad de crecimiento personal y profesional que, quizás, pues, en otro grado donde no se requiera tanto esfuerzo, no se obtiene. Luego, es una oportunidad.
Investigadora	¿Queréis añadir algo más que se haya quedado en el tintero y que consideréis que deba salir a la luz?
GD2p2	Yo, que hay que seguir apostando por esto, también contracorriente, que tiene su valor intrínseco, que va más allá de la publicidad o de la imagen; es un valor intrínseco para una institución académica, de retar a sus alumnos y a sus profesores.
Investigadora	Estupendo. Pues, con esto, ya podemos dar por concluido el debate. Muchísimas gracias.

Anexo 03. Grupo de discusión 3

Investigadora	Mi nombre es Cristina Manchado, hoy entrevistaré al grupo de discusión 2.b, compuesto por GD3p1, GD3m1 y GD3m2, para el segundo estudio de mi Tesis Doctoral, supervisada por las Doctoras Laura Alonso y Gemma Delicado. He de aclarar que esta sesión será grabada para poder sacar la transcripción, la cual probablemente se anexará al trabajo. Por tanto, si los participantes están de acuerdo, comenzaremos.
Todos	Estamos de acuerdo.
Investigadora	¿A qué tipo de alumnado está dirigida una modalidad bilingüe?
GD3m1	<p>Yo, personalmente, creo que sí, que está orientada a un... Yo, como tutora de prácticas, lo veo, que recibo como tutora a estos alumnos todos los años (que mañana, en concreto, despido a uno de ellos, con mucha pena), creo que está enfocada a alumnos más comprometidos. No sé. Yo he notado un cambio últimamente en la calidad, en la implicación, en el alumnado de prácticas que se está formando en el grado bilingüe y que recibimos en los colegios, muy significativo. Creo que han cambiado para bien; los veo más formados, más motivados, muy implicados.</p> <p>La verdad es que en el colegio lo hemos comentado: estamos muy contentos; un alumnado que haya elegido ese grado y lo está cursando es porque realmente tiene como... no sé cómo decirlo, pero como un nivel de exigencia un poquito por encima de lo que yo percibía y de lo que yo veía en años anteriores. Es mi punto de vista, ¿eh? En cuanto a calidad, en cuanto a... no sé... he visto mucho cambio en el alumnado que ahora tenemos en prácticas en los colegios, desde que ha comenzado a ponerse en marcha el grado bilingüe; la modalidad, vamos.</p>
GD3m2	<p>Yo estoy de acuerdo con GD3m1. Creo que está orientado a un alumno especialmente motivado, no solo por mejorar su formación como docente, porque es un complemento ideal salir con ese nivel de inglés. Salir del grado bilingüe tiene muchas ventajas, sobre todo a la hora de presentarte a los concursos, de acceder a una plaza donde ya automáticamente vas a tener una habilitación que te vaya a disponer para ejercer en secciones bilingües o en colegios bilingües. Pero también, aparte de esa motivación, digamos, extrínseca, está también la intrínseca de “ya que el alumnado siempre aspira a más, que vea que hay una oportunidad de que su propia formación sea más completa”.</p> <p>O sea, yo diría eso, que el alumnado que entra en esa sección tiene esa doble motivación: la externa a nivel profesional, porque le abre alguna puerta que, si no, la tendría que abrir de otra manera una vez ya que acceda a la profesión docente, y luego la propia motivación intrínseca de que desea tener esa formación porque es un nivel de calidad, de competencia profesional, superior.</p>
GD3p1	<p>Pues yo, que lo vivo de cerca: A ver, el alumnado, desde luego que sí es un alumnado más exigente, en el sentido de que, además de que... Por ejemplo, yo imparto en el grado bilingüe y en el no bilingüe y los contenidos son los mismos, solo que uno es en inglés y otro es en castellano; el grupo de inglés me trabaja el triple, en el sentido de que, además del reto que les supone para ellos recibir los contenidos en inglés, tener que expresarse en inglés, dar todo en inglés (el contenido curricular de la materia que imparto), y noto que es un alumnado que generalmente ha tenido un recorrido lingüístico mejor, es decir, casi todos me llegan, este año y el anterior, por ejemplo, fue el curso mejor que he tenido en toda mi carrera, pues alumnos que tienen ya un B2 o incluso un C1, alumnos que han viajado mucho... y todo eso le da, pues un toque de mayor madurez. Desde luego que, en grupos de 80 personas, pues hay de todo; pero, en general, en estos últimos años, sí que se observa que ha mejorado muchísimo.</p> <p>Yo impartí el último curso que por la tarde se impartía en castellano, y el de bilingüe no tiene nada que ver. Anteriormente, pues era un perfil de alumnado muy poco motivado, que accedía al Magisterio como 5ª opción, y todos esos alumnos se han movido a otros sitios. Entonces, claro, la motivación que tienen estos alumnos ha aumentado, en general en toda la facultad, pero especialmente en este grupo, porque esos alumnos que accedían al tercer grupo de por la tarde, que era el grupo escoba que recogía a todo el mundo, se ha tenido que ir a otra facultad, porque, desde luego,</p>

	<p>cursarlo en inglés requiere un esfuerzo muy adicional. Y, en general, yo creo que eso se nota en los alumnos.</p> <p>Yo estoy supercontento. Es decir, a pesar del miedo que tienes al principio, porque hablamos en castellano y te sientes más seguro en castellano, desde luego, que la experiencia me está resultando muy buena, tanto por la parte mía como docente, como, sobre todo, por los chavales, que los veo muy motivados, que coincido con vosotros. Y yo creo que es el sentir generalizado que existe. Es decir, por supuesto que hay cosas que mejorar, pero a nivel de estudiantes hemos mejorado mucho, en ese sentido.</p>
GD3m1	¿Cuánto tiempo han estado con nosotros [de prácticas]?
GD3p1	Son dos meses y medio.
GD3m1	<p>Dos meses y medio puede ser una tortura, si no te llevas bien. Y nos ha pasado a todos. Y puede ser un auténtico placer si se te queda corto. Esto es lo que nos está pasando últimamente con estos alumnos. O sea... yo, por ejemplo, al rellenar el cuestionario de evaluación el otro día, a su tutora le dije “mira, no me puedo quedar en esto numérico, le voy a poner un comentario también”, porque me parecía poco solo ceñirme al 8, al 9... digo “tengo que hablar de la madurez de este chico, de la motivación, de la implicación, de cómo se ha volcado en todo y del nivelazo que traen estos niños. Es que te aportan... Ellos vienen a aprender, vale, y a hacer sus prácticas, pero también aportan muchísimo, y cada año más. Es que vienen mejor preparados, se les va notando.</p>
GD3p1	<p>No sé si quedarme con la nota, porque no es el único valor, pero nunca habíamos tenido nota de corte en la facultad. Es decir, siempre había entrado todo el mundo. Y llevamos un tiempo en el que se queda gente fuera. Y eso ha mejorado, es que supone un cambio radical. Encima, yo te digo, que teniendo alumnos que no tienen nada de interés, nada de interés, por el Magisterio, es que es horrible intentar dar cosas, y eso el grado [la modalidad bilingüe] lo ha traído, y eso está arrastrando a los demás, porque ese perfil de alumnado que no quería estar, no está. Y se nota, la verdad es que se nota.</p>
GD3m1	Nosotros hemos tenido a ese alumnado en clase: que se pone atrás, en un rincón y está ahí con el ordenador, le intentas motivar, le intentas plantear algún reto.
GD3p1	<p>Nada, nada. No. Es Horrible. Es decir, si no te gusta el Magisterio, es que tiene que ser una tortura estar aquí, y tiene que ser una tortura estar los dos semestres de prácticas. Y la verdad es que eso es un problema grave, que yo considero grave, porque deteriora la relación con los centros educativos (porque a nadie le gusta tener a un alumno en prácticas que te torpedee la clase o que no te participe, porque es que encima te sientes a disgusto) y encima también los problemas que supone dentro del aula, porque, si tienes alumnos que no tienen interés, ya puedes tú hacer maravillas, que terminas agotado. Y la lástima son aquellos que sí están motivados. Y, por ahora, ojalá mantengamos esto en el grado bilingüe, porque eso se ha conseguido.</p>
GD3m1	Sí. Yo creo que sí.
Investigadora	Vosotros que habéis colaborado tanto entre la facultad y los centros educativos de Extremadura, ¿Creéis que hay o debería haber alguna estrategia de captación del alumnado?
GD3p1	<p>La verdad es que, como universidad, o como facultad, no hemos tenido estrategia. Yo creo que ahí sí hemos fallado: tan solo la hemos ofertado. Incluso, a lo mejor deberíamos haber explicado en qué consiste nuestro grado, y ver, pues, todo lo que trae. Creo que ya eso se ha suplido con el boca a boca, es decir, algo debe de funcionar bien cuando ya estamos teniendo hermanos de gente que ha egresado. O sea, que, si nos está llegando ya la segunda hornada de la misma familia, es porque funciona.</p> <p>Desde luego que, porque lo veo en mis clases, sobre todo cuando estamos ya a final del semestre, que ya están agotados y dicen “jo, es que los de por la mañana, encima, es más fácil”; “bueno, pues todos estos retos que están suponiendo, ya lo llevas para adelante; considéralo como un aprendizaje”. Pero sí creo que, como universidad, deberíamos haber intentado explicar bien lo que es el bilingüe y captar... No sé si <i>captar</i> es la palabra, pero hacer algún tipo de... Porque hay gente a la que le apasiona el Magisterio y el idioma, porque los tenemos (muchos de nuestros alumnos terminan haciendo la mención de inglés), o a lo mejor no conocían lo que se hacía y sí deberíamos haber puesto un poco más de hincapié en ese aspecto.</p>

GD3m2	<p>Yo, que me considero, en parte, un poquito culpable de que exista el grado, porque, cuando empezamos a trabajar con Gemma, sobre todo, con la ilusión que le puso al proyecto, los años que estuvo preparando el tema (que, en aquellos entonces, estaba yo de asesor en la Secretaría General de Educación y, ya os digo, que me siento un poquito culpable de que esto surgiera y apareciera); en aquellos tiempos, que solo había, a nivel público, la experiencia de Pavón, en la universidad de Granada (hablo de memoria, pero creo recordar que era así), al principio sí se hizo una promoción especialmente llamativa, se difundió, empezó con muy poquito... Pero yo creo que ahora mismo no sería necesario hacer una promoción especial porque creo que ha ido cogiendo un auge de año en año, con un aumento muy importante de alumnos, que quieren participar (de hecho, ya está comentando GD3p1 que este año había 80, creo haber oído) y creo que ya el boca a boca y la calidad de los alumnos que van saliendo y la formación, las competencias que van adquiriendo a lo largo de su carrera de Magisterio, yo creo que es suficiente hoy en día para que el ciclo [la modalidad bilingüe] se mantenga.</p> <p>Aparte, ¿hemos pensado en las consecuencias que puede tener el hacer una “campaña de captación”, por decirlo de alguna manera, sin saber si vamos a disponer de los recursos necesarios? Porque también hay que tener en cuenta que no todo el docente universitario está capacitado para abordar una enseñanza bilingüe. Es verdad que, por suerte, tenemos a personal muy, muy, muy bien preparado, pero, claro, el aumento de, digamos, de clientes, exige también un aumento de recursos y de personal de la universidad que de verdad se quiera meter también en esta bendita locura, como era al principio.</p> <p>Así que, de verdad, yo creo que la promoción que se hizo en los inicios era la parte más complicada. Aquí ninguno sabíamos dónde iba a acabar esto. Yo tengo la mayor de las alegrías de que esto vaya como vaya y, las ocasiones que tengo de hablarlo con Gemma, la verdad es que siempre lo recordamos con muchísima ilusión y orgullosos que esto haya llegado hasta donde ha llegado.</p>
GD3p1	<p>Sí, la verdad es que hay un trabajazo detrás tremendo. Yo cuando llegué ya estaba en marcha, pero hay mucho trabajo, hay mucho trabajo, y yo la crítica la pongo a veces en la universidad, que los primeros años no supo ver esto como una fortaleza.</p> <p>Yo creo que ya, afortunadamente, estamos en otros tiempos: ya salen plazas con perfil lingüístico, que eso nos está ayudando mucho (por ejemplo, este año ha salido música con C1; este año en mi departamento será ciencia con C1...), o sea, que la apuesta yo creo que ya es bastante sólida. En ese sentido, creo que esto se va consolidando. Desde luego, esto es un esfuerzo, pero, a estas alturas, creo que sería un error que esto no continuara; además, como digo, es que hay demanda, a pesar de que tenemos grandes dificultades a veces, pues con las prácticas, con encajar todo... Pero bueno.</p> <p>El otro día vinieron unos chavales de Barcelona y comparábamos el grado bilingüe que ellos tienen, porque ya sí que está más extendido, pero en otras universidades solo ofertan inglés; nosotros es que ofertamos todo: educación física y música, y la verdad es que, en general, la opinión es que compartimos los mismos problemas, pero todo el mundo de fuera también tenía buenas sensaciones con el grado bilingüe. O sea, que yo espero que esto cambie también un poquito la opinión general de toda la educación bilingüe.</p>
GD3m1	<p>Y, además, considero que tiene más mérito... Porque no se hizo mucha promoción, ¿no?, y ya eso pasó y no podemos arrepentirnos de ello, sino todo lo contrario: Yo creo que empezar de esa forma tan humilde y haber llegado a donde se ha llegado tiene mucho más mérito que haberlo hecho de la otra manera. Ahora mirándolo de forma retrospectiva.</p> <p>Yo, en mi colegio, puedo comparar, y también se empezó con la sección bilingüe de forma muy humilde, muy cautelosa, con mucho miedo, con muchos temores... y creo que ahora, después de tantos años, voto por decir que hicimos lo correcto; no lanzarnos ahí como... E ir con otro espíritu y con otras ambiciones, y creo que hemos seguido un poco el modelo este de ir pasito a pasito, dando los pasos cortitos, pero muy bien</p>

afianzados, muy seguros, y yo creo que quizás es el éxito del logro que se ha obtenido. Ahora, mirándolo un poco a modo [inaudible], pero segura.

Que nos quedábamos cortos cuando nos reuníamos, que había mucha incertidumbre, y que es verdad que acompañamos a Gemma con todo esto, pues sí, fueron muchas horas, mucho pensar, mucho darle vueltas, mucha dedicación, pero yo creo que se hizo estupendamente y a la vista está. Yo, vamos, considero que sí.

Investigadora ¿Qué dificultades podemos encontrar durante los primeros años de implantación de una modalidad bilingüe?

GD3m2 Bueno... en los primeros años, sobre todo al principio, la propia universidad no se podía creer el éxito que podía tener esto; era una etapa de mucha incertidumbre y se empezó metiendo un poco de cabeza por la insistencia de Gemma, de Laura, del equipo aquel que trabajó tan duramente en los inicios. Y yo creo que la principal dificultad fue eso, ganar adeptos a la causa, ganar personal de la propia universidad que dijera “esto puede tirar para adelante”.

También, a veces, cuando se pronuncia la palabra “bilingüe”... Bueno, ahora mismo, tenemos una polémica nueva con las secciones bilingües: que si eso no vale, que si... O sea, depende mucho del enfoque. Yo creo que el enfoque que se dio desde el principio fue muy válido. Una de las fortalezas de los inicios fue, sobre todo, contar con el personal docente, contar con maestros y maestras que aportaran su granito de arena y dieran sus ideas de cómo se podía hacer, de cómo se podía colaborar, de cómo se podían programar esas sesiones, digamos, salteadas que empezaron a darse al principio, que no se daba todo el temario, ni todas las materias en inglés, que se contó con mucha ayuda de docentes a pie de calle... Desde la administración también hubo un apoyo bueno (desde el principio diciendo “bueno, a ver qué va a pasar aquí...”).

Entre el poquito que puso la administración, lo mucho que se pidió de ayuda a los docentes de calle y, sobre todo, sobre todo, el planteamiento de paso a paso, como ha dicho GD3m1, de Gemma al principio, yo creo que esas fueron las principales fortalezas.

Dificultades: La incertidumbre, el no ver, el no tener claro a dónde se iba a llegar con eso; si se iba a convertir en una especie de gueto el grado bilingüe; el miedo a que el personal, los alumnos... no tuvieran la capacitación suficiente. Pero son miedos y dificultades que creo que con el tiempo, por suerte, estamos viendo que se superaron. Pero, por decir alguna dificultad... eso: la incertidumbre; quizá, al principio, la desconfianza desde la propia universidad de que esto siguiera para adelante; y la ayuda mínima desde la administración educativa regional (que luego, por suerte, se ha seguido manteniendo).

GD3p1 Yo, como Decano, mi principal problema ha sido, en los primeros años, la universidad. Es decir, lamentablemente, hubo un momento en que la universidad no creía en el proyecto (no por el proyecto, sino por razones ajenas al proyecto, y eso es lo lastimoso); y fue, pues un... no voy a decir un “torpedeo” al proyecto pero, si salió, fue gracias al esfuerzo de todo lo demás, excepto la universidad: al esfuerzo de todos los docentes que veníais a trabajar con nosotros, del empeño de compañeros que dijeron que esto tenía que salir adelante... y, al final, la sorpresa vino cuando el primer año se acabaron las plazas y la nota media se quedó en un 9. Esa fue la sorpresa y, a partir de ahí, pues el discurso cambia.

Pero ha sido con unas exigencias administrativas máximas, de tener todo perfecto. Y eso creo que ha sido un problema, pero que ha sido también una fortaleza porque ha hecho consolidar el programa de *docentes asesores*, que continúa, que ha hecho consolidar un apego especial del docente que impartimos al bilingüe porque algo que luchas y lo consigues con esfuerzo pues le coges cariño. Pero yo, si tuviera que poner una crítica, se la pongo a la universidad y a compañeros que no creían en el bilingüe por razones varias y es que no ayudaban nada.

	<p>Luego, los problemas de segunda generación que estamos teniendo ahora es que hay profesores que, después de impartir docencia en inglés durante algún tiempo, pues quieren cambiar. Pero, como digo, afortunadamente, con el perfil lingüístico de las plazas, yo creo que esto no va a ser un problema. Pero yo creo que, en general, para mí, si tengo que poner un problema, fue el interno; todo lo demás externo, fueron apoyos, tanto con el gobierno anterior que estaba en la Junta, como con el gobierno actual, el proyecto ha sido muy bienvenido, y eso se agradece. Y eso, como digo, ha hecho cambiar el discurso al equipo anterior de la universidad y, afortunadamente, este equipo ha creído en el bilingüismo y ha puesto en marcha otros planes de asignaturas en inglés que van en nuestra línea. Pero, desde luego, yo solo tengo crítica en los primeros años a críticas internas.</p>
GD3m2	<p>Gracias, también, en todo momento, al apoyo de la ANECA, que eso también fue muy importante.</p>
GD3p1	<p>Claro, sí, sí. Eso fue un apoyo decisivo. La verdad es que no se podrá decir que este título no ha pasado por todos los filtros porque es que, si había alguno más, nos mandaban pasarlo. Pero ya está... Se hizo, se hizo bien y gracias a eso tenemos lo que tenemos que, por ejemplo, creo que somos los únicos que tenemos cursos masivos en inglés de asignaturas no lingüísticas porque los otros... aunque existen planes de asignaturas en inglés, no tienen esta implantación como nosotros.</p>
GD3m1	<p>Pues fíjate, GD3p1, que en los colegios, o al menos en el mío, nos pasó igual: El principal problema lo tuvimos dentro, porque había muchísimos compañeros, cuando había que votar para el lanzamiento de esa primera modalidad bilingüe y tal, pues muy cerrados, muy cerrados al tema y había lo mismo: un grupo de profesores con muchas ganas de implicarse y de trabajar y el primer obstáculo grande fue ese.</p> <p>Ahora, eso sigue existiendo en un porcentaje muy pequeño, pero el tema de las familias, que vosotros ahí no lo sufrís, nosotros sí lo sufrimos. A día de hoy, es uno de los grandes problemas que tenemos.</p>
GD3p1	<p>A ver, yo entiendo que, por ejemplo, si yo no me encuentro cómodo dando las clases en inglés, pues no quiero, porque me limito las opciones como docente. Pero encima es que este título es por la tarde, tiene éxito a pesar del horario malo que tiene. Es que yo tengo las clases los viernes por la tarde y me vienen los alumnos; o sea, que, a pesar de eso, el programa tiene éxito.</p> <p>Yo creo que es una lástima. Es decir, el inmovilismo. ¿Qué miedo tienen a que haya una oferta en inglés? Yo doy en español y en inglés, doy los mismos contenidos; y te aseguro que mis alumnos aprenden Ciencias lo mismo por la mañana en español que por la tarde en inglés; si me apuras, incluso mejor por la tarde, porque, claro, las estrategias que sigo son diferentes, pues por las limitaciones propias del lenguaje.</p> <p>La verdad es que yo no entiendo, ni soy un acérrimo defensor del bilingüismo, pero no entiendo dónde está el problema: que hay para todos.</p>
GD3m1	<p>Exactamente. Y lo malo es que en el colegio a veces también tenemos que decir eso: Si no estás contento, es que hay una oferta muy grande. ¡Es que es una pena! Pero ya, cuando te ponen al límite, tienes que decir "sí no te convence, busca otra opción".</p>
GD3p1	<p>Por eso. Yo es lo que hablo con mis compañeros "¿No te convence? Pues tú da las clases por la mañana, que es lo que quieres, que no vas a tener que venir un viernes por la tarde a dar clase; ya está".</p>
Investigadora	<p>Y, por contra, ¿Qué facilidades podemos encontrar durante los primeros años de implantación de una modalidad bilingüe?</p>
GD3p1	<p>Yo, las facilidades que veo son: el apoyo, es decir, este ha sido un cambio que ha arrastrado a toda la facultad; los programas en que los maestros y las maestras venían a la facultad, eso ha cambiado muchas formas de ver; creo que se ha cambiado metodológicamente en muchas cosas y que los cambios que se han implementado en el bilingüe se han arrastrado a los grupos de la mañana... Yo creo que ha supuesto como un poquito de aire fresco en muchos aspectos.</p> <p>Valoraría que lo positivo ha venido de fuera y la implicación del profesorado que creían en el proyecto. Para mí, son dos aspectos muy positivos.</p>

GD3m2	<p>La mayor facilidad yo creo que ha sido, sobre todo, la ilusión de las personas que desde un principio creyeron en grado bilingüe. La ilusión y la constancia. Sobre todo la constancia, porque eso es lo que ha allanado un poco el camino. La constancia también en convencer al resto de la universidad, al resto de compañeros y compañeras de que esto era posible; en la labor pedagógica que se ha hecho también con compañeros (porque, como muy bien dice GD3p1, esto ha aplicado un cambio metodológico, y al personal hay que explicarle también cómo va esto).</p> <p>Yo estoy convencido de que el supuesto fracaso de algunas secciones bilingües es porque de verdad no se aborda un enfoque AICLE como se debe de abordar y algunas veces, en muchos casos, lo que se hace es traducir los contenidos de un idioma a otro, sin cambiar la metodología... y ahí ya tienes garantizado el fracaso.</p> <p>Bueno, pues yo digo que la función pedagógica que se hizo desde el principio ha facilitado mucho, junto con, ya os digo, la ilusión y el empeñamiento, algunas veces, de las personas que pusieron en marcha el proyecto.</p>
GD3m1	<p>Y las facilidades que se nos daban también, GD3p1, desde la... Porque, quieras o no, creo recordar (creo que era así), que tú elegías un poco, según tu perfil, qué temas querías trabajar, qué tipo de asignaturas... O sea, que yo creo que desde ese primer momento lo planteasteis bien porque nos hacía sentirnos más cómodos a la hora de ayudaros, aunque a veces te tocara algún tema que te lo tenías que preparar a conciencia. Yo... no sé ahora, pero con Pilar Bonilla, creo que fue, me tocó uno, que yo decía “madre mía... es que ni dándolo en español sé yo cómo voy a enfocar esto”.</p> <p>Pero, bueno, que de todo eso, luego, una vez superado, te sientes mucho más orgulloso que ir a dar una clase de las que das en el colegio normal, y esa implicación te va enganchando. En vez de echarte para atrás, cada vez estamos con más ganas.</p>
GD3p1	<p>Yo os aseguro que a mí dar las clases en inglés me ha cambiado totalmente. Es decir, la forma de trabajar me la ha dado la vuelta porque soy mucho más directo, mucho más práctico; las clases son... es que yo no hablo tanto porque es todo mucho más diferente y eso, yo creo que ha enriquecido todo.</p>
GD3m1	<p>Sin duda, sí.</p>
Investigadora	<p>¿Qué consejo le darías a una universidad para la implantación de una modalidad bilingüe?</p>
GD3p1	<p>Que es esencial contar con un grupo de personas. Es decir, tienes que contar con un grupo de personas que esté comprometido a trabajar más; a trabajar más por lo mismo, porque esto supone un esfuerzo. Si cuentas con un grupo de personas que esté dispuesto a tener este reto, va a funcionar. Eso y tener el apoyo de gente que sepa hacerlo: Tienes que dejarte asesorar porque si no, lo que dice GD3m2, no es coger el temario y traducirlo al inglés; eso es un fracaso.</p> <p>O sea: contar con un grupo de personas dispuestas a trabajar y a creer en esto y contar con alguien que te ayude y que te diga cómo van las cosas para que esto no sea un fracaso. Son las dos claves que debes tener.</p>
GD3m2	<p>Coincido totalmente con GD3p1: son dos piedras angulares que sin ellas... Yo, además, añadiría, como ya tenemos el bagaje que tenemos, vender también que nosotros empezamos con mucho miedo y ahora “mirad el éxito”, “mirad dónde estamos ahora en cuestión de pocos años”. Esto ha sido un exitazo y lo va a seguir siendo. O sea, que, aunque no veáis la luz al final del túnel cuando se empieza, nosotros ya os adelantamos que “tirad adelante con el proyecto porque el éxito está garantizado”.</p>
GD3m1	<p>Sí, va a ir bien. Sin prisa, pero sin pausa. Porque, si se hacen las cosas como estamos diciendo, hay mucha probabilidad de que todo salga bien. Y, además, los mismos alumnos, cada vez se van sintiendo más cómodos. Yo creo que es una cuestión de profesorado y de alumnos.</p> <p>También imagino que, el que empiece en primero, tendrá esa incertidumbre y tendrá esa duda, ahora cada vez menos porque ya va escuchando a sus hermanos mayores, a sus conocidos...</p>
GD3p1	<p>Claro, ya cada vez menos.</p>

GD3m1	...pero, quieras o no, la incertidumbre de un primero de carrera siempre va a existir, ¿no?
GD3p1	Sí. Es decir, el primer grupo, que fue un grupo complejo, no como grupo, sino que fue un grupo complejo porque era la primera vez que se impartía, porque había mucha incertidumbre, ese “al finalizar, ¿qué obtenemos?”... Un grupo que se comparaba: “los de por la mañana trabajan menos”... Pero luego, al final, yo creo que... El otro día me encontré a un chico que terminó y que ese año se presentó a las oposiciones y ya viéndolo, no con esa emoción de que estás cursándolo, sino que ya ha terminado y ya sabe lo que hay... y estaba satisfecho. Y eso yo creo que es importante. Ya os digo, es que estamos repitiendo ya con hermanos. Es decir, que, si eso es así, es porque han estado a gusto y han aprendido.
GD3m1	Y es la mejor publicidad, la que están haciendo esos chavales. Yo creo que, del propio grado bilingüe, son ellos mismos la mejor publicidad de todo esto.
GD3p1	Claro. Desde luego, que en el grupo grande, en el grupo entero, habrá gente insatisfecha. Eso es indudable, que no todo el mundo cumple los objetivos que se esperaba; pero, en general, en términos muy generales, y yo lo veo en clase (a no ser que me falle mi intuición y me mientan todos), yo veo que están satisfechos.
GD3m1	Sí. Desde luego, los que nosotros tenemos en los colegios están encantados; encantados de elegir lo que han elegido y, una vez que se les da la oportunidad de venir y volcarlo ante un grupo de 24 alumnos, de ver cómo se implican estos niños, de cómo son capaces de motivarlos, es que parece que es un sueño hecho realidad.
GD3p1	Es que hemos tenido grupos muy buenos, ¿eh? Y, mira, por ejemplo, los que han estado contigo ahora, estuvieron conmigo hace dos años (el primer grupo que tuvo Covid y que fue complejo), fue un grupo muy, muy bueno. Y el grupo del año anterior, que los tendréis el año que viene, para mí ha sido el mejor: superimplicados, trabajadores (en el sentido de querer más, no quedarse con lo justito), no sé; yo esa sensación nunca la había tenido en otros grupos.
GD3m1	No... Nosotros desde el otro lado tampoco. Y de que no solo estén a recibir cosas que tú les mandes, sino que también ellos te digan “¿y no quieres que organice, que prepare, que diseñe, que programe...?”
GD3p1	Claro, a eso me refiero.
GD3m1	Y te quedas como diciendo: “ <i>What?</i> , ¿Qué está pasando?”. O sea, se da un poco la vuelta a la tortilla, que son ellos los que te demandan implicarse más, más clases, más hacer (algo que ellos tenían en su cabeza llevarlo al aula)... y eso es muy nuevo para nosotros también.
GD3p1	La verdad es que me alegro. Y ya os digo que esto, indirectamente, ha arrastrado a los otros grupos. Es decir, indirectamente, también se está reflejando en los otros grupos de castellano.
GD3m1	¡Qué bien!
Investigadora	¿A qué retos se enfrenta la modalidad bilingüe en la universidad? Actualmente.
GD3p1	Por lo que voy observando, yo creo que en las modalidades bilingües los alumnos se van decantando cada vez más por la mención inglés. Entonces, tenemos que mantener el reto de que las otras menciones sigan siendo atractivas.

Y el reto que yo veo (ahora, como me toca gestionar) son las prácticas: Tenemos que conseguir que los coles se animen a acoger a nuestros alumnos bilingües de especialidad, no los de inglés, sino los de música bilingüe, educación física bilingüe... Eso es un reto organizativo.

Y el otro reto organizativo, como ya digo: están empezando a producirse ya relevos. Tenemos compañeros que están empezando ya o se van a jubilar o, por razones varias, quieren cambiar. Entonces, claro, necesitamos que esa gente comprometida que estaba sea reemplazada por otra gente comprometida. Hay gente joven que está entrando que viene con unas ganas tremendas; por ejemplo, un chico nuevo que ha empezado, de música, que es irlandés y que los tiene apasionados. Pero puede llegar a ser un reto ese reemplazo a esos profesores que van a cambiar, pues continuar.

GD3m2	<p>Pues sí, yo vuelvo a estar de acuerdo con GD3p1. El desafío principal es mantener el nivel y el tema de las prácticas que van por especialidades, como educación física o música.</p> <p>Y, por añadir algún desafío más, aprovechando que se nos viene encima o la tenemos ya, la LOMLOE, pues la adaptación de los contenidos, esta ligazón que permite el grado bilingüe entre la formación inicial y la formación permanente de un docente, que se mantenga y se vaya actualizando también a estos nuevos saberes básicos a estas nuevas situaciones de aprendizaje que se va a exigir a partir de “ya” a todo funcionario docente, a todos los alumnos que vayan saliendo de vuestra facultad. Si se logra mantener ese nivel de colaboración y esa actualización constante de los contenidos para adaptarlo a lo que se nos va viniendo encima, pues mejor que mejor. Es un desafío que hay que abordar sí o sí.</p>
Investigadora	<p>¿Qué éxitos está alcanzando la modalidad bilingüe en la universidad?</p>
GD3m2	<p>Yo creo que es lo que hemos ido diciendo poco a poco entre los tres a lo largo de la charla. Éxitos: La satisfacción del alumnado que egresa y el encontrarte, como dice GD3p1, alumnos que están encantados de la vida de haber elegido lo que han elegido. Y, también, me imagino que las evaluaciones que se hagan a nivel interno, las calificaciones medias de los grupos, yo creo que eso cantará bastante sobre el éxito que se está consiguiendo. Esa evaluación interna, que también es imprescindible, yo creo que es la mejor tarjeta de visita para decir “oye, que lo que estamos haciendo es un esfuerzo extra, pero mirad lo que estamos consiguiendo”.</p>
GD3p1	<p>Sí... A nivel de calificaciones, son chicos que sacan mayores calificaciones. Por ejemplo, lo vemos cuando eligen los Practicum en 4º, que se mezclan, por ejemplo, los de la mención inglés de bilingüe y de no bilingüe, pues todos los primeros puestos los alcanzan los bilingües porque, sin duda, trabajan más, en el sentido de que, el esfuerzo del inglés, pero sí que se ve recompensado.</p> <p>Yo creo que el éxito que ha traído la modalidad bilingüe para mí, como facultad, ha sido el cambio de calidad en muchos aspectos dentro de la facultad: el cambio metodológico, la apuesta por la ayuda, por la llegada de los maestros a la escuela... Es decir, con el programa de docentes que vienen a la facultad llevamos ya 5 ó 6 años. Eso es magnífico; que venga una voz de fuera que ayude a comprender y que le muestre a los alumnos, en estas 50 horas que tenemos con ellos, qué se hace en los colegios, yo creo que eso es un lujo que ojalá se extienda por los demás grados.</p> <p>Yo estoy supercontento. Sé que tenemos cosas que mejorar, sin duda, y sé que, bueno, que puede haber gente que no le guste, pero yo creo que ha venido a cambiar la facultad: ha mejorado el perfil del estudiante de ingreso, ha mejorado que tenga mejor nota de corte (cuando antes no existía) y eso ha filtrado gente que no estaba interesada en el Magisterio y yo creo que, bueno, en general están satisfechos. En términos generales yo creo que sí, que están satisfechos.</p>
GD3m1	<p>Sí. Y, luego, yo donde lo veo es en las clases también. En el éxito de que llega un extraño a esa clase en febrero y en dos meses los niños tienen el mismo nivel de aceptación y de cariño y de entrega hacia él que me llevo yo currando año y medio. O sea, que encima en los niveles que enseñamos en la Primaria, eso es como complicarles la vida con el tema del bilingüe. Pues... cómo les entran, cómo saben llevarlo, cómo captan al grupo y se lo llevan a esto del bilingüe, que cambian incluso la percepción, a través de los niños, de muchos padres que luego dicen “pues yo pensaba que esto del bilingüe les iba a costar más, pero lo están llevando bien”. Yo creo que eso es éxito vuestro también. De hecho, esas palabras que os decía que le ponía en la evaluación del alumno para la tutora [académica], le ponía “Enhorabuena por vuestro trabajo, por vuestra implicación. Muchas gracias”. O sea, es que de ahí surge todo lo demás que estamos viendo, fijaos, lejos de vuestra facultad, pero en nuestras aulas día a día. Eso es un éxito más de todo esto.</p>
GD3p1	<p>La verdad es que me gusta mucho escucharte porque a mí solo me llegan los problemas. Es decir, yo solo recibo problemas y quién se porta mal y que “no quiero volverle a ver en el colegio” y la verdad es que reconforta ver que hay otro perfil de estudiante que sí que es verdad que enriquece la docencia.</p>

GD3m1	Sí, sí. Lo de este año... De hecho, mañana les tenemos organizada una fiesta los profesores, ellos no lo saben, porque nos da una pena... Les hemos invitado a una excursión de fin de curso. Es que ya no sabemos qué hacer. Tenemos un vínculo muy bueno con ellos y ahora nos dejan... Y que, oye, llevamos mucho tiempo solos, pero que nos da como miedo a llegar el lunes y que no estén.
GD3p1	No, mira. Es que tenemos incluso alumnos que nos están pidiendo alargar un poquito las prácticas de este grupo. O sea que...
GD3m1	Pues yo, como tutora, también lo pediría. Se trabaja MUY bien con ellos. No te ponen ningún problema, sino todo facilidades. Es que son unos niños... es que es verdad... Yo el otro día le decía al mío [alumno tutorizado]: "Es que te veo tan maduro, que no es como tutora-alumno, es que somos como compañeros, como si fuéramos co-tutores los dos".
GD3p1	Qué bien.
GD3m1	Son cosas nuevas. Son sensaciones que no habíamos tenido otras veces; más bien al revés, antes casi que agradecías el día que no venía por algo...
GD3p1	La verdad es que tenemos alumnos muy complicados. Es que... uno de los problemas que tenemos en la facultad es que deberíamos hacer alguna prueba de tipo de ingreso, es decir, alguna forma de medir la vocación, porque "si no te gusta esto, ni se te ocurra meterte aquí", porque esto nos origina muchos problemas: Si tú mandas a un cole a una persona conflictiva, ese cole no vuelve a confiar en ti, o le cuesta mucho confiar en ti, y eso tenemos que cuidarlo mucho. Claro, pero tú tampoco conoces a tus 2.000 alumnos. Eso ya, fuera del bilingüismo, pero sí que el acceso a las escuelas de Magisterio, tenemos que ver cómo conseguimos mejorarlo un poquito para que esa vocación que se presupone sí que la tengan, porque si no...
Investigadora	¿Qué oportunidades académicas y laborales ofrece la modalidad bilingüe?
GD3p1	Bueno, per se, son las mismas que cualquier otra modalidad, pero la realidad es que las becas de colaboración y demás las están captando los estudiantes de la sección bilingüe porque tienen mejores calificaciones. Si no recuerdo mal, muchos de nuestros estudiantes que reciben estas becas son casi todos bilingües, o sea que ese esfuerzo del que ellos se quejan, luego sí que está recompensado. Eso aparte de las oportunidades laborales. Por ejemplo, conozco chicos que al terminar sí que han conseguido, de la promoción anterior, varios, que se han empleado en centros concertados que han contado con ellos. O sea, que sí que puede tener una mayor empleabilidad. Aunque datos estadísticos no tenemos.
Investigadora	Desde el punto de vista de los colegios, ¿qué perspectiva tenéis?
GD3m1	Pues, mira, en mi colegio, en concreto, por ejemplo, el mes pasado cuando fui a un proyecto en la facultad, ese día dejé toda la mañana sola a la clase, y el problema fue lo que comenté con los compañeros de otro colegio, les dije "¿Cómo os habéis organizado?", porque en mi colegio tenemos por norma no dejar a los alumnos en prácticas a solas jamás, y los del otro colegio me dijeron "pues nosotros sí, porque si no, no podríamos venir". Y dije, pues en mi colegio es imposible, y mira que tengo un alumno que va solo; yo le habría dejado solo porque confío plenamente en él. Y me dijo: "¿Me lo apunto como posible fichaje...?" porque este año hay oposiciones, puede que haya baile en la plantilla... Y digo "totalmente, recomendado 100%". O sea, que hasta ahí puedo decir, que sí, que son alumnos que te dan confianza plena a todos los niveles, y son niños que tienen... ¿22-23 años...?, pero tienen un grado de madurez bestial que también se lo da el estar metidos donde se han metido; esa estabilidad que tienen, que no están ahí porque "bueno, pues he entrado aquí porque no he entrado en otro sitio...". Estos niños están aquí porque realmente querían hacerlo y lo están haciendo... y es que eso se nota.
GD3p1	Totalmente. Esa perspectiva que estás diciendo, yo desde la facultad la veo. Son alumnos que, en general... Vamos, yo es que tengo clases los viernes; imaginaos un viernes hasta las 20:30 y encima hablando de Ciencias. Y allí los tengo. Que me vienen en torno al 70-80%. Que es que está todo en contra para que vengas, y los tenéis que ver: que no están allí sentados con el móvil, que están participando. A mí eso me dice mucho de estos grupos, que los veo que están... es decir, que no van a la facultad a

	<p>estar allí sentados, sino que hacen el esfuerzo de ir y que te demandan más como docente. Pero a mí también me da pena terminar mañana las clases mañana con ellos; les digo “mira que no quiero cogeros cariño”, pero al final termino cogiendo ese pequeño apego, que indudablemente lo hace el grupo, porque está ahí participando... Y es que lo ves, al final estás hablando con ellos y ves que se están enterando, los ves que están metidos dentro de la clase.</p>
Investigadora	¿De qué manera se obtiene o se mantiene la calidad de la modalidad bilingüe?
GD3p1	<p>Yo creo que aquí, de nuevo, las personas. El profesorado que estamos trabajando ahí, tiene que tener habilidades lingüísticas y tienes que tener herramientas. Repetimos lo mismo: no es traducir al inglés, no es coger un manual y ponerme a hablar en inglés... Es que se aprende diferente, es que yo no puedo hacer lo mismo hablando en castellano que en inglés; tengo que trabajar de otra manera porque, aparte del contenido, está la complejidad del lenguaje.</p> <p>Yo creo que el éxito depende de los recursos humanos de los que dispongas, y recursos materiales. Y si, luego ya, el alumnado que te llega viene ya con cierto nivel de inglés, pues mucho mejor. Pero también he descubierto que, si no tienen cierto nivel de inglés, también funcionan. Que no es que necesitemos un nivel C1 de estudiantes; necesitamos alumnos que tengan ganas de aprender.</p>
GD3m2	<p>Aquí la respuesta yo creo que está clara; conseguir alcanzar el nivel y mantenerlo depende todo de lo mismo: competencia docente del personal. Competencia docente y apoyo en recursos necesarios. Simplemente con eso, digamos que la bola irá rodando y se va a mantener el nivel, e incluso se irá aumentando.</p> <p>Y estoy totalmente de acuerdo con lo que comentaba GD3p1 de los alumnos que llegan con un poquito menos de nivel: Las expectativas que se tienen del alumnado ya desde el principio ya es una motivación para que el alumnado que está un poquito por debajo del nivel, se ponga al día lo antes posible, porque está, además, en un entorno que le obliga a estar atento y que le obliga a perfeccionarse, solamente por estar en esa inmersión (eso es, a fin de cuentas, una inmersión lingüística total), tanto a nivel lingüístico como a nivel de contenidos. Solamente eso y la competencia profesional docente son los elementos básicos para que esto siga manteniéndose en los niveles que tiene actualmente.</p>
GD3p1	<p>Totalmente. Mira, yo al principio tengo alumnos que les da vergüenza hablar en inglés y cuando tenemos que debatir (a mí me gusta mucho debatir y muchas veces saco temas polémicos para que hablen) y ya cada vez mas me dicen “deja, deja, que lo intento”, y por eso ya solo merece la pena. Ese miedo que tenemos todos al hablar en inglés... que yo les digo “sí yo soy de Plasencia, que no vengo de Londres, que aquí tenemos todos el acento que tenemos”. Pero yo estoy de acuerdo en que lo necesario es la competencia docente y acompañar con la habilidad de conocer el idioma.</p>
GD3m1	Y ganas. Muchas ganas.
GD3p1	Bueno, sí.
GD3m1	<p>En mi colegio ha pasado hoy mismo: Había maestros sin esa competencia y les ha llamado tanto la atención esto que han luchado por pasar de su A2 a su B1 y poquito a poco han peleado el B2 y ya están acreditados. Y realmente lo que le han puesto es ganas de formar parte del bilingüe y del profesorado bilingüe, y con los alumnos, claro, pasará lo mismo: que algunos comienzan de forma más cautelosa y luego dicen “venga, me suelto”. Es verdad, que se les nota, pues como en el cole, los que ya están en 4º con Sciences y dices “jo, cómo se manejan”... Es que, si te pones a pensar en cómo estaban en 1º o cómo están ahora... Y Sciences son 2 horas a la semana, y lo que se consigue es que es... increíble.</p>
GD3p1	<p>Es que, si te pones a pensar, dices “ojalá yo hubiese tenido esto” porque, aparte de las horas en inglés que tienen, es que tienen mogollón de horas que, aunque solo sea por escuchar y leer en inglés, es que ya merece la pena. Y yo os aseguro que los contenidos que tienen de mi materia son los mismos. Es que aprenden lo mismo en Química los de por la mañana que los de por la tarde, e incluso os digo que más los de la tarde, y encima si estás escuchando en inglés, en inglés, en inglés... es que yo veo todo ventajas.</p>
Investigadora	¿Cuáles son las perspectivas de futuro de la modalidad bilingüe?

GD3p1	<p>Yo creo que siempre buenas. Quiero pensar que el idioma es esencial. Va a ser la primera vez [este año] que nuestros alumnos se presenten a oposiciones y yo espero que tengan éxito y que puedan demostrar lo que han aprendido ya en el mundo laboral. Y yo espero que esto sea también, pues otro aliciente. A ver cómo terminan las oposiciones, a ver cómo quedan estos chavales... pero yo espero que todo ese esfuerzo pues tenga ahora toda esa recompensa adicional.</p> <p>De verdad que esto no quiere decir que los otros estudiantes de Primaria... no quiere decir que sean ni mejor ni peor, es que son diferentes, en el sentido de que han tenido que trabajar adicionalmente.</p>
GD3m2	<p>Yo creo que el éxito está garantizado. Totalmente. Que el tema tiene una salud excelente y que esto solo va a ir a mejor. Y, además, con la oportunidad de que ahora con estos chavales ya se va a poder demostrar, tanto ahora en las oposiciones como en su ejercicio docente, van a demostrar lo que valen y eso va a ser otro eslabón para que el grado bilingüe le suene mejor aún a todos los que tengan alguna duda sobre su éxito, su funcionamiento porque va a seguir atrayendo al alumnado, porque, de hecho, año tras año, como habéis estado comentando, han ido aumentando las matrículas, ha habido que poner nota de corte... y, una vez que estos alumnos estén ejerciendo ya como docentes, van a demostrar el nivel que tienen, tanto de motivación como de conocimientos como de estrategias. Naturalmente, todo eso se lo van a transmitir a sus alumnos. Y yo creo que llevan un sello, llevan un marchamo ahí que va a seguir animando al personal a decir “oye, pues, si este chaval viene así de preparado por haber estado en el grado bilingüe, oye, yo quiero meterme también ahí o aconsejarlo a posibles amigos, compañeros que quieran emprender esa carrera”. O sea, que yo pienso que el éxito está garantizado.</p>
GD3m1	<p>De hecho, a mí me ha pasado con unos amigos, con un grupo que organiza campamentos muy conocido aquí en Cáceres, que organizan inmersiones lingüísticas en campamentos de verano y tal. Pues el otro día me llamaron y le dije “pues, mira, el alumno de prácticas que tengo aquí este año lo recomiendo a todos los niveles, encima trabaja e los Scouts y tal” y... ya tiene trabajito para este verano. Lo que él quería, en un campamento. Entre que está en los Scouts y que le han hecho una entrevista y han visto que realmente está preparado para ser monitor de un campamento con inmersión bilingüe.</p>
GD3p1	<p>Claro. Ya te digo, que ese grupo es... Porque el segundo grupo casi que lo “perdimos” porque por la Covid se fueron para casa, pero ese curso también es muy responsable.</p>
GD3m1	<p>Pero, mira, una cosa te voy a decir: Estamos hablando de todo esto, que está muy bien y que es mi vida, la autoexigencia, el hacer muchas cosas, el no ponerme nunca un límite, tal... pero, echando yo un vistazo a la LOMLOE (no quiero meter miedo), no es lo que viene ahora... He estado viendo el temario de Infantil, Primaria y Secundaria desde hace 2-3 semanas y estoy viendo una bajada brutal de exigencias, de contenidos, de... a nivel curricular, que me da (os lo digo desde mi posición) un poquito de miedo. Porque parece que todo esto que estamos comentando no va a ser lo que se lleve ahora. Se lleva el “pónselo fácil, que no les cueste mucho y que vayan subiendo, subiendo, subiendo, subiendo, que no se desmotiven nunca...”, es como “no les desmotives, aprendan más o aprendan menos”. Es que veo muy light todo lo que llega. Y me da un poquito de miedo, y digo, por un lado, estamos queriendo esto [bilingüismo] y, por otro lado, nos llega esto otro [LOMLOE]. Pues... desde mi punto de vista, me ha decepcionado un poco todo lo que me está llegando al colegio; son de distintas editoriales y de distintos sitios, digo “pues... me parece un paso atrás”, sinceramente. En lo que nos ocupa a nosotros.</p>
GD3p1	<p>En lo que nos ocupa a nosotros, sí. Yo lo que vengo observando es que hay un problema en los chavales: últimamente, lo quieren todo rápido, inmediato, se agobian en seguida, no saben lidiar muy bien con el fracaso...</p>
GD3m1	<p>Y ahí están los padres detrás, apoyando siempre esa postura.</p>
GD3p1	<p>Claro. Y eso es peligroso, porque la vida no viene así.</p>
GD3m1	<p>No viene regalado.</p>
GD3p1	<p>Pero para nadie. Y yo creo que muchos de nuestros alumnos es que nunca han tenido un fracaso de ningún tipo; entonces... Yo lo estoy viendo, ¿eh? Es decir, a mí, los principales problemas que me llegan son de cómo afrontar eso que no he sido capaz de</p>

	hacer porque hasta ahora nunca nadie me ha dicho que “no” y, si todos vamos en esa línea, es echar más leña al fuego.
GD3m2	Sí. Por desgracia, es el signo de los tiempos porque es algo generalizado y esos problemas se están dando, los que somos docentes los estamos observando día a día. Bueno, y los que tenemos hijos también lo estamos observando día a día.
	Por apostillar un poco lo que decía GD3m1, yo he tenido la suerte de coordinar un grupo de trabajo de elaboración del currículum de Conocimiento del Medio y le doy totalmente la razón: hay una bajada de la exigencia curricular y todo creo que viene por lo que hemos estado comentando, porque los chavales no saben afrontar situaciones difíciles, se agobian a la mínima, no tienen recursos emocionales para atender el fracaso y para comprenderlo y superarlo...
	Y yo, con respecto al currículum, me consuelo con una cosa: que al final pone “tal, tal, tal, currículum de enseñanzas MÍNIMAS”. O sea, que yo siempre he tenido mucha fe en los docentes, por eso soy docente desde hace ya más de 35 años. O sea, que en lo que confío es en que, a pesar de lo que nos cuenta el currículum, somos soberanos en nuestras aulas y, oye, “si yo considero que te tengo que dar caña con esto, te voy a dar caña con esto, aunque no lo ponga en este papel”; eso [el currículum] es una enseñanza mínima. Si nos quedamos en el mínimo, nos quedamos en casi nada; así que yo es pero que todos sepamos... vamos a saber superarlo y vamos a saber impartir los contenidos que de verdad pensamos que son imprescindibles, no solo lo que nos cuente ese papelito.
GD3m1	Sí. Ir a máximos, no a mínimos.
GD3m2	Exacto.
GD3p1	Exacto.
GD3m1	Eso es. Pero no es lo que se lleva...
GD3m2	No, no...
GD3m1	No vamos a la moda, pero es lo que nos va a tocar si queremos realmente sacarle provecho a nuestro día a día y hacer algo que merezca la pena, porque si no...
GD3p1	Por ejemplo, a nivel de universidad, las últimas normativas de evaluación... todo, todo es para rescatar a aquel que no quiere implicarse. Yo creo que “oye, vamos a fijarnos en el que se esfuerza también, ¿no?”. Es decir, tenemos 7.000 oportunidades, pero “si encima no apruebas, te apruebo, porque tienes derecho a que te apruebe una asignatura, aunque no hayas hecho absolutamente nada”.
	No sé. Yo creo que la exigencia tenemos que mantenerla. Y lo que iba a decir antes, yo creo que, en cierto modo, también nos la demandan, porque yo hablo con los chavales y me dicen que ellos prefieren exigencia a no tener todo laxo. Porque hay compañeros [estudiantes] que son un poquito más relajados y yo les digo “vaya suerte que habéis tenido, si yo soy un agonías y estoy aquí...” y me dicen “no, no, si nosotros lo preferimos”. Es decir, que luego los chavales quieren aprender y quieren aprovechar el tiempo y que, ya que estamos aquí, vamos a hacer algo útil.
Investigadora	Vamos a ver el análisis DAFO. Empezaremos por los aspectos internos: Debilidades y fortalezas.
GD3m2	Bueno, yo creo que ha quedado más o menos claro a lo largo de la charla. Debilidades, pues poco apoyo a nivel de la universidad desde el principio; dificultades burocráticas, de exigencias y de filtros... Esa ha sido quizás la principal debilidad.
GD3p1	Sí, sí, totalmente de acuerdo.
GD3m1	Sí. Es que eso lo tenemos claro. Sí.
Investigadora	¿Fortalezas?
GD3m1	¡Casi todas!
GD3p1	Las personas, el proyecto, la colaboración...
GD3m2	Constancia, el creer en el proyecto desde el principio o en saber que iba a ser un éxito. La constancia; sobre todo, la constancia y la fe en la viabilidad y en la utilidad del proyecto.
GD3m1	Las ganas que le pusimos, la dedicación... A mí, en concreto, me tocaron las primeras contribuciones... y no fueron fáciles y me costó, pero luego me encantó hacerlo, claro,

	pero no fue fácil salir de nuestras clases de Primaria y meternos con estos chicos desconocidos ahí a otro nivel.
GD3p1	Yo creo que eso es una fortaleza mayúscula: Implicar a la escuela en la facultad. Eso ha sido una fortaleza gigantesca. Yo cuando cuento en reuniones que tenemos programas en colaboración con el CPR, hay maestros que no se lo creen. Digo, pues sí, que eso de que no se pueden tender puentes... sí que se pueden tender; que se puedan tender mejor: por supuesto, que siempre hay que mejorar y siempre hay que ser críticos, pero que se puede montar esta colaboración. Yo creo que esto ha sido único, que gente externa a la universidad opine de la universidad, con lo egocéntricos que somos los profesores universitarios, que venga alguien de fuera a decirnos cómo tenemos que trabajar... Yo creo que eso ha sido un éxito mayúsculo que ha permitido que esto funcione, porque si no, no habría funcionado.
Investigadora	Vale. Y ya, para terminar, hablaremos de los aspectos externos: amenazas y oportunidades.
GD3p1	Yo creo que a nuestra modalidad, como a las secciones bilingües. Es decir, últimamente, este verano, se han empezado a escuchar noticias de... Yo nunca he visto tantas noticias en un periódico sobre “el fracaso de la sección bilingüe”, no sé... Yo me temo que las amenazas son recursos: que se deje de apostar o que se deje de creer o que se opte por bombardear desde fuera las secciones bilingües o la enseñanza de contenidos lingüísticos en otro idioma son las principales amenazas. Yo creo que está claro que por ahora no es amenaza el que se deje de tener interés porque las matrículas se siguen llenando, pero yo creo que las amenazas pueden venir de fuera, de que, como en este país las cosas se deciden según tendencias, pues ahora de repente echen por tierra todo el trabajo hecho. Mi mayor preocupación es esa, que los siguientes gestores no quieran continuar con el proyecto.
GD3m2	Exacto. Por resumirlo en 3 palabras: la máxima amenaza es que falte el apoyo institucional, porque les quieran convencer o se quieran convencer de que el modelo no es viable, cuando se está demostrando que, cuando se aplica correctamente, es decir, cuando va acompañado del cambio metodológico necesario, por supuesto que es viable. Y cuando se habla tanto, como dice GD3p1, de que las secciones bilingües no son viables, de que no son válidas, de que el alumnado deja de aprender cosas simplemente porque se imparten en otra lengua... Bueno, pues todo eso, que es totalmente <i>fake</i> , creo que viene motivado por eso, porque se fijan en ejemplos muy concretos donde no se están aplicando las metodologías AICLE, por ejemplo, como se debe aplicar y, entonces, por desgracia, lo malo se generaliza mucho antes que lo bueno. Entonces, si faltara la parte institucional, esa parte sería, digo yo, la mayor de las amenazas que podría tener el sistema.
Investigadora	¿Y oportunidades?
GD3p1	Bueno, que aparte de ser maestro van a aprender a tener recursos lingüísticos: tu capacidad de... Por ejemplo, nuestros estudiantes van a conocer una realidad educativa diferente, van a tener un contacto más precoz con la escuela que otras titulaciones. Además, bueno, pues de todas las cosas que supone aprender otro idioma o fortalecer otro idioma.
GD3m2	La oportunidad está clarísima: que los estudiantes consiguen ser docentes especialmente competentes en ciertas herramientas y ciertos procedimientos que otros compañeros que han estudiado antes, que no han pasado por un grado bilingüe, no tienen y que les va a costar un esfuerzo aparte el llegar al nivel que ellos tienen ya recién salidos de la universidad. No digo ya que se tengan que apuntar a una Escuela Oficial de Idiomas para subir el nivel competencial lingüístico, que quizás sea lo más fácil, es también que ellos, a nivel de competencia docente, van a estar muy por encima de sus compañeros y eso los alumnos lo ven en seguida. Ven al profesor que va preparado, al profesor que maneja su materia, al profesor que aunque esté explicando en otra lengua está supercapacitado... Eso es ya otro punto de motivación, cuando el alumno ve a un docente superpreparado y que sabe de lo que está hablando. Y esa es una oportunidad que tienen que aprovechar todos los alumnos que van pasando por el grado bilingüe.
GD3m1	Y, además, creo que, aparte de como alumno y de la capacitación que les estamos dando, como ciudadano del mundo es que... Yo creo que todos los que hemos salido,

te pones a pensar en cómo salías tú en tus primeras escapadas al Reino Unido cuando te ibas a cómo salen estos alumnos... Es que, competentes también a ese nivel; no tiene nada que ver con cómo salíamos nosotros hace años. **Es que creo que te capacita para la vida, no solo para el desempeño laboral.**

Es que hasta el nivel de madurez, como dije en las primeras preguntas; es que los alumnos, simplemente por haberse metido ahí... Es que yo me puedo llevar vientos años con el alumno que he tenido de prácticas, pero es que le veo tan maduro, le veo esa cabeza tan bien amueblada, que eso ya es un gran éxito, aparte de lo curricular, lo académico y todo esto que estamos comentando.

Creo que no solo nos debemos quedar en lo académico; creo que a estos alumnos se les está dando una formación extra que les va a valer para la vida, ya en general: para viajar, para relacionarse, para implicarse en cualquier tipo de proyecto a nivel laboral... Creo que optarán en un futuro a... Mira yo. Yo iba para veterinaria y tengo mi Doctorado en Veterinaria, y mira dónde estoy ahora, en el colegio Diocesano y feliz de la vida, después de haber dado muchas vueltas por todo el mundo. O sea, que quién dice dónde acabarán y de qué acabarán. Pero, vamos, el sello de la enseñanza bilingüe lo van a llevar a donde vayan, sin duda. Estoy convencidísima.

Investigadora Qué maravilla, qué buen broche hemos tenido ahí. Con esto hemos terminado las preguntas, no sé si queréis dejar algún otro comentario o algo que se haya quedado en el tintero...

GD3m1 Pues, mira, no sé si lo sabéis, pero, en nuestro colegio, gracias a Gemma y a meternos en todo este follón en que nos metió, pues estamos sacando, tenemos nuestro propio proyecto educativo en *Arts & Crafts* hecho por nuestro propio equipo de profesorado (el que no ha aportado en la parte del diseño gráfico, ha aportado en contenidos, el que no, ha aportado en el tema de la programación...) y es un proyecto nuestro, del colegio, que, sinceramente, allá donde voy digo que se debe a la colaboración con el grado de bilingüe vuestro y esas ganas que te entraban al salir de esas reuniones, de esos encuentros, de mover, de hacer algo en el colegio y de sacar cosas nuevas adelante. O sea, que simplemente por eso a mí ya me mereció la pena. Y ver cómo están los niños de encantados trabajando este método y ver que es nuestro, con el sello "Diocesano", de nuestro cole, no hay vuelta de hoja.

GD3m2 Qué bien.

Por añadir una última cosita, aprovechando, además, que estoy en un CPR – llevo ya varios años, y viendo lo que cuenta GD3m1 sobre su proyecto de *Arts & Crafts*, pues me gustaría, sería una cosa ideal que, entre las muchísimas secciones bilingües que existen en Extremadura y las que vaya a haber, que se organizara de alguna manera una serie de contactos para que se compartiera más, sobre todo a nivel de proyectos, porque hay mucha gente trabajando y haciendo maravillas en sus centros, pero no se ven en el exterior (en el centro que está en el pueblo de al lado no lo saben)...

GD3m1 Bueno, el que está en la acera de en frente no lo sabe. Hace falta tiempo. La gente no se lo cree, GD3m2, pero no tenemos tiempo material de contarlo. No es por ganas. Lo que no nos da la vida a los docentes, en general... no nos da la vida; estamos acostumbrados a hacer 2 y 3 cosas a la vez...

GD3m2 Por eso digo que la administración debería facilitar algunos cauces, algunas vías, de manera que los docentes que estáis en secciones bilingües tuvieran contacto directo con vosotros, de una manera o de otra, y que se pudieran transmitir esos proyectos tan maravillosos que vamos haciendo y a los que a lo mejor no le damos la importancia que de verdad tienen, porque hay materiales, que son recursos fácilmente trasladables de un centro a otro y, a lo mejor, lo que no se le ocurre a uno, se le ocurre a otro, y hay proyectos maravillosos que merecen la pena ser compartidos.

Pero, claro, eso ya es algo que habría que exigirle facilidades a la administración educativa de alguna manera: habilitar algún tipo de foro (no hablo ya de las típicas jornadas de intercambios de experiencias, que funcionan muy bien y que en todos los CPR se hacen todos los años), sino de algo superespecífico de secciones bilingües, de proyectos de metodología AICLE, de proyectos como el que tú estás mencionando, que

yo conozco muchos en mi demarcación y siempre les digo lo mismo cuando voy a los centros: “Esto no se puede quedar aquí solo; esto tenéis que venderlo de alguna manera” y, claro, todas las respuestas son la misma: “No nos da la vida. No tenemos momentos, ni cauce, ni facilidades”, que es lo más importante: ni facilidad, por parte de la administración educativa (de Inspección no voy a hablar), facilidad cero para que yo pueda contar al colegio de al lado lo que estoy haciendo. Una especie de programa como Muévete (el famoso programa); lo mismo, pero con secciones bilingües e incluso donde participara la universidad, que cuente también la universidad cómo hacen sus programaciones en la modalidad bilingüe, cómo se llevan a cabo ciertos proyectos de colaboración con otros centros... Hay proyectos de innovación que llevamos con otros centros, específicamente sobre idiomas, que vendrían divinamente a cualquier sección bilingüe como complemento a todo lo que ya hacen.

Y, bueno, lo dejo ahí porque es una cosa a la que siempre le estoy dando vueltas a nivel profesional y veo que es prácticamente imposible de hacerlo de una manera efectiva.

Investigadora Muy bien. Pues yo creo que con todo esto podemos concluir. Os agradezco enormemente vuestro tiempo y vuestras respuestas. Sin duda, esto demuestra, una vez más, que la colaboración y la implicación es agente esencial en todo este proceso. Muchas gracias.

Anexo 04. Grupo de discusión 4

Investigadora	Mi nombre es Cristina Manchado, hoy entrevistaré al grupo de discusión 4, compuesto por estudiantes actuales y egresados de la modalidad bilingüe del Grado de Educación Primaria de la UEx, para el segundo estudio de mi Tesis Doctoral, supervisada por las Doctoras Laura Alonso y Gemma Delicado. He de aclarar que esta sesión será grabada para poder sacar la transcripción, la cual probablemente se anexará al trabajo. Por tanto, si los participantes están de acuerdo y dicen haber venido voluntariamente, comenzaremos la discusión.
Todos	Completamente. Estamos de acuerdo.
Investigadora	Pues me gustaría lanzaros la primera pregunta, que está relacionada con el perfil del alumnado de la modalidad bilingüe, y es: ¿Creéis que la modalidad bilingüe está (o debería estar) dirigida a un perfil de alumnado en concreto?
GD4a3	Yo creo que, en cierta parte, sí debería estar dirigida a un perfil concreto y que debería haber, a lo mejor un requisito más a la hora de entrar en la modalidad bilingüe, porque, al menos en mi experiencia, en el tema de mi clase, había mucha gente que estaba allí por estar, porque el bilingüe sonaba bonito (que, luego, al final, pues el bilingüe era solamente un sonido, porque no está en ningún lado). Pero creo que sí, que se debería hacer ciertos requisitos porque, a la hora de dar contenidos en inglés, muchas veces nos teníamos que quedar un poco para atrás, porque había mucha gente que no cumplía, a lo mejor, con el nivel que se espera de una clase que se supone que es bilingüe.
GD4a2	Yo también pienso que es verdad que debería haber un perfil, pero no en un sentido académico, sino personal, donde la gente que vaya a hacer Magisterio bilingüe, que lo haga porque le guste el bilingüe, que le gustaría trabajar como maestro, no el que no ha llegado a otras carreras porque no le daba la nota y “venga, me meto en Magisterio, en la sección bilingüe y todo eso”. Entonces, yo diría más bien en el sentido de la responsabilidad o de conciencia de uno mismo, en plan, que va a hacer una carrera súper bonita y que por eso se va a meter ahí; porque luego le gustaría estar con los niños y le gustaría educarles y tal. No porque no le llegaba la nota y tal. Y quizá, pues, lo que decía GD4a3. Estaría guay decir “Necesitamos tener un B1 de inglés antes de entrar en la carrera”. Pero, claro, con un B1... Hay gente que tiene mucho nivel, pero luego no tiene un certificado; entonces, ahí le complicas mucho a la gente que igual tiene muy buen nivel pero, por el simple hecho de que no tengan el título, ya no lo podrían hacer.
GD4a5	Yo estoy de acuerdo con las dos compañeras, en parte, porque sí que creo que es necesario, ya no solamente en el bilingüe, sino en los grados de educación en general, hacer una prueba inicial. No sé con qué formula, pero sí creo que hay que garantizar que la gente que va a formarse en educar a los que vienen, ya no pido vocación, pido profesionalidad. O sea, tiene que haber unas competencias muy marcadas que delimiten a una persona; si una persona no es capaz de comunicar correctamente, es muy difícil que llegue a ser un buen maestro. Y nos pasa también en otras etapas educativas que hemos cursado todos, en Secundaria y en la propia universidad: no por saber mucho vas a ser mejor maestro, sino que hay otro tipo de competencias que te marcan. Y creo que, en este caso, en el bilingüe, pasa un poco parecido porque hay competencias extra. Y coincido con GD4a2 en que no todo el nivel de inglés es válido porque, al final, es un papel y tú puedes ser autodidacta en una lengua y no tenerlo reconocido; y no sé si exactamente una prueba de idiomas a la entrada del grado sería también lo más justo. Y, en el sentido de las competencias, quizá un examen tampoco sea lo más justo. Yo lo he debatido mucho esto últimamente, a raíz de que salió que el gobierno quería poner una prueba de entrada, y yo creo que es fundamental una entrevista. Creo que es fundamental. Creo que es la mejor manera, no objetiva, pero más eficiente de saber qué perfil es el que realmente quieres. Evidentemente, tú tienes que tener público, no requisitos, o lo que buscas, el perfil de alumnado que buscas. Y, en este sentido, creo que el grado bilingüe, uno de los problemas que tiene, es que brinda poca información a quien va a entrar. Creo que eso es un aspecto a mejorar muy grande, por lo menos de cuando yo estaba; no sé cómo estará eso ahora, porque lo desconozco.

GD4a4	Yo creo que no debería tener un perfil concreto pero sí, como has dicho, ciertas capacidades de flexibilidad o de responsabilidad que se esperan a largo plazo de los docentes. Sí que es verdad que a lo largo del grado te vas formando, pero yo creo que, en principio, al ser un grado bilingüe, no tienen que ser solo que te limite el nivel de la lengua; quiero decir, que se vayan desarrollando muchas más capacidades y que no esté limitado solo por eso. No considero que tengamos que tener un perfil concreto porque luego cada docente es diferente.
GD4a1	Yo sí que considero que, a lo mejor, un perfil marcado no pero, tanto en el no bilingüe como en el bilingüe, es necesario que se vea un mínimo de que realmente estás comprometido profesionalmente con la carrera porque tienes mucha responsabilidad a lo largo de tu profesión. Y lo que sí considero a la hora de hacer el bilingüe es, una entrevista, como habéis comentado es una buena idea, sobre todo porque puedas demostrar el nivel de inglés que tú tienes, más de un papel (que conocemos cómo son los exámenes) y que muchas veces simplemente has aprobado el examen, pero a ti eso no te garantiza que tengas ni las destrezas ni el conocimiento adecuado. Entonces, en el grado bilingüe creo que sí que es necesario, porque te das cuenta de que hay gente que tiene un nivel muy bajo y mucha gente que tiene un nivel muy alto y eso, muchas veces, hace que el profesorado tenga que cambiar el método y que, realmente, lo que estés haciendo no sea bilingüe, sino intentar adaptarte, intentar dar los contenidos... y ya no hay comunicación y no hay realmente esa metodología de bilingüe que se pretende. Lo que sí también comentar, a lo mejor, poner un certificado específico porque, en mi caso personal, yo entré con un B1, es verdad, pero yo he crecido mucho con el inglés a lo largo de la carrera. Entonces, si, a lo mejor, estás diciendo que tienes que tener un B1, hay mucha gente que se va a quedar fuera y se va a perder esa oportunidad también de poder crecer y avanzar, idiomáticamente hablando. En mi caso, yo, al menos, lo he experimentado.
GD4a6	Yo creo que hemos estado hablando más de filtro que de público objetivo, y por eso creo que lo que ha dicho ahora GD4a1, tiene toda la razón. Yo creo que sería muy difícil definir un único perfil al que dirigir el grado, o la formación, pero ahí no sé si debería haber ese filtro o no. Desde luego, sí es cierto que, durante el grado, ha habido situaciones, ha habido momentos en los que daba la sensación que se retrasaba un poco con la cosa [el inglés] y tal, pero luego también es verdad que no puedes ponerlo muy rígido porque te dejas gente fuera que sí que vale. Estoy muy de acuerdo con todo lo que habéis dicho, pero sí matizaría esto: que no sé si un único perfil sería viable.
GD4a5	Luego, una cosa que sí quería añadir es que yo, ahora, opositando, me he dado cuenta también, de cómo se prepara la gente de cara a llegar a la universidad y, habiendo trabajado en adultos también lo he visto un poco: No se prepara a la gente para dirigirse a una profesión; se dirige a la gente académicamente, y es un error completo, porque lo académico y lo profesional no siempre van de la mano. Entonces, entre la gente que llega que no sabe lo que quiere hacer y la gente que llega un poco como por inercia, creo que ahí se pierde un poco esa chispa o esa... (no quiero hablar de vocación porque no creo realmente mucho en ella), pero ese “algo especial” que te hace llegar a donde quieres llegar, ¿sabes? Mucha gente viene muy perdida; entiendo, también, que son edades que no suelen ser muy fáciles, pero creo que eso es algo sobre lo que se puede reflexionar mucho de cara a cambiar la educación secundaria (tanto en Bachillerato, como en FP) y que se puede hacer mucho bien a la gente que entra en la universidad desde esa etapa.
Investigadora	Me gustaría saber ¿Cómo os enterasteis de que existía esta modalidad y por qué decidisteis cursarla?
GD4a2	Fue por la jornada de puertas abiertas que hubo en el instituto. Entonces, yo con mi instituto, que es el IES Virgen de Guadalupe, pues fuimos allí y nos dijeron: “Bueno, pues los que quieran hacer primaria bilingüe pueden ir a la Facultad de Formación del Profesorado”. Y, nada, nos fuimos allí con nuestros veteranos y nos estuvieron dando una vuelta y es verdad que nos dijeron todas las cosas, de que esto es un grado bilingüe y noséqué nosécuánto... y yo encantada, porque yo, por ejemplo, soy de Pakistán, y

allí a la gente le encanta el inglés, y digo: Bueno, en el caso de que el día de mañana no me quede aquí en España, pues una buena salida que tendría sería el bilingüe. Yo lo veía como el futuro, ¿no? Por la globalización y todo eso. Entonces dije: perfecto; yo quiero ser maestra y, ahora que tengo la oportunidad de hacerlo bilingüe, que me lo van a reconocer, entonces, pues lo hago y ya está. Entonces, me metí por eso, básicamente, no hubo ninguna otra razón.

GD4a4

En mi caso fue bastante parecido: Me lo dijeron y yo, en principio (bueno, no existía entonces) iba a ser maestra de inglés, dudé un poquito en si hacer estudios ingleses, y al final decidí entrar en el grado; lo que pasa es que, después, conforme fue avanzando el grado, (que he de decir que la formación fue buenísima y que lo volvería a hacer) sí que pensaba que luego, al final, íbamos a tener el...

Bueno, es que nosotros entramos, no sé si fue una mala idea que se fue transmitiendo, que pensaba que íbamos a tener el reconocimiento de haber cursado el grado en bilingüe. Y luego, claro, al final, cuando lo terminamos (porque, claro, al ser las primeras promociones...), pues vimos que tuvimos que hacer un curso de 50 horas (que fue muy bueno y muy provechoso pero, claro, son todas las horas que habíamos dado, ya sabíamos de sobra a lo que nos enfrentábamos). Pues lo tuvimos que hacer como los demás.

Entonces: me parece una formación buenísima y creo que es muy diferente de educación primaria no bilingüe, pero la verdad es que sí me habría gustado saber ese matiz. Gran matiz.

GD4a5

Nosotros fuimos los que nos comimos la venta de este grado. En mi caso, yo soy de Plasencia, y nos llevaron a la feria educativa en Cáceres y, en uno de los stands de todas las facultades y de todas las carreras, pues nos estuvimos informando, y en ese stand pues me explicaron con un folleto (que, por desgracia, perdí) todo lo que tenía el grado y todas las ventajas que iba a tener con respecto al Grado de Educación Primaria no bilingüe y la verdad es que era una gran idea, porque era metodologías innovadoras, un montón de diferenciaciones, un montón de otras visiones educativas en torno a esta lengua y creo que era provechoso para cualquiera; de hecho, tuvo muchísima demanda y la nota de corte estuvo altísima, que creo que también es uno de los puntos a favor que teníamos en nuestro año, y es que teníamos una gente muy competente en nuestra clase y eso nos hizo tener un buen rendimiento.

Pero, claro, luego fue entrar y no... no. No se correspondía nada de lo que nos habían explicado en aquella mesa con lo que era realmente. Evidentemente, el primer año llegamos que no sabíamos nada porque no teníamos experiencia en el ámbito universitario. Nuestra delegada estuvo dentro del Consejo de Estudiantes y le estuvieron explicando realmente lo que había y lo que no había.

Y luego, ya más adelante, cuando sí que nos involucramos nosotros en ver qué había, vimos que no se sostenía por ningún lado. De hecho, nosotros... no tenían previsto ni que tuviéramos la titulación. O sea, no estaba el Verifica lo suficientemente bien elaborado como para que la ANECA nos lo concediese. Entonces, hubo ese problema; hubo que trabajar mucho durante cuatro años. Mucho, muchísimas horas. Algunos de los que están aquí lo puede verificar. Pero, al final, sí que conseguimos terminar el grado con una titulación, en este caso, sin ser bilingüe, y creo que eso forma parte de esa desinformación que se da a la gente que va a entrar en la carrera, y es una pena, porque creo que se podrían hacer las cosas bien.

GD4a3

Yo, en mi caso, a mí me pasó igual que a GD4a5, pero con la diferencia de que, tristemente, yo no perdí ese folleto: me lo quitaron. Entonces, yo fui a X sitio con GD4a4; bueno, fue con más gente, pero recuerdo que GD4a4 fue una de ellas, y fuimos a quejarnos y, bueno, nos empezaron a vender un poco una moto y, bueno, yo acabé... Yo, de primeras, soy muy tranquila, pero luego tengo demasiado nervio; entonces, mi decisión fue abandonar, pero yo, igualmente, no me arrepiento de haber hecho la carrera tampoco.

	Yo también pienso que hay profesorado muy competente. Como en todos sitios, hay otro que... bueno, que no lo es tanto, por lo menos no según mi punto de vista. Pero sí que pienso, pues eso, que a lo mejor sí se debería informar mejor porque, para mí, no era ningún problema estudiar la carrera en inglés, pero lo mismo para alguna persona supone un esfuerzo que le puede llegar a causar... Bueno, yo tenía una compañera que le pasaba. Que le puede llegar a causar ansiedad el hacer eso, y lo hace simplemente porque dice: "Bueno, creo que puedo llevarlo, me lo han vendido como que sí, que voy a ser capaz, como que, además, luego esto me va a aportar un título final que va a ser muy bueno, que incluso me va a poner por encima de algunas personas y me va a dar ciertas ventajas...". Y esta persona en concreto de la que hablo lo pasó muy mal y ya cuando nos enteramos de que eso no era así, pues se le vino el mundo encima, la verdad. Y al final acabó y súper bien todo. Pero sí es verdad que puede llegar a causar problemas en ciertas personas.
	Igualmente, como ya he dicho, yo no me arrepiento de haberlo cursado, y sí que creo que hay profesores que valen la pena y he aprendido mucho.
GD4a6	¿Cómo te enteraste tú, GD4a3?
GD4a3	Igual que GD4a5: Fui a la feria, que eran diferentes postas con las diferentes facultades y ahí me senté, había dos personas, una alumna y una profesora, y... bueno, la alumna no dijo mucho, la profesora fue la que habló más y fue la que me convenció.
GD4a6	Vale. Yo, un poquito diferente, porque yo estaba trabajando y estaba buscando una oportunidad de seguir ampliando y seguir mejorando... Empecé a dar algunos talleres de gamificación... sobre todo relacionados con el coaching y la gamificación, y se me llenaban de maestros, se me llenaban de maestras, se me llenaban de profesorado. Y, entonces, me picó un poquillo y busqué la información. Y, además de ese trabajo, como tengo familia, pues tenía que hacerlo por las tardes; y por las tardes está el bilingüe. Aprovechando que me fue bien, pues tiré por ahí.
	Pero es cierto, lo que habéis dicho hasta ahora... bueno, habéis dicho incluso que teníais información que no se correspondía con la realidad. Pero, bueno. En cualquier caso, creo que hay muy poquita información... Lo que sí es verdad... Los que habéis hablado: ¿Creéis que no teníais información del título en el plano administrativo o en el plano o más allá... de calidad y eso? Porque yo creo que sí... yo hablo de la información básica que hay en la web de la facultad o de cuando yo llamé.
GD4a4	En el plano administrativo. Es que a nosotros, luego, al final, nos faltaban créditos para cubrir horas en inglés, y nosotros, por ejemplo, no tuvimos la opción, por ejemplo, de hacer el TFG en inglés o en español (que yo lo hubiese hecho en inglés, igual, también es verdad), pero había también ciertas cosas (quizás por ser la primera promoción) que sí que se han estado mejorando, de hecho. Pero, bueno, yo, como dije, lo volvería a hacer porque la formación ha sido muy buena. Y eso, básicamente.
GD4a5	Yo me encontré los andamios. Lo que pasa es que los andamios estaban muy vacíos y luego le faltaban algunas barras a los andamios. Entonces ya, pues nos empezamos a preocupar un poco más.
	A nivel de calidad, yo entiendo que, cuando un grado nace nuevo, no va a nacer perfecto, porque pasa en todos los sitios.
Investigadora	Hablaremos de la calidad más adelante. Si queréis, terminamos con esta pregunta y luego volvemos a calidad, ¿vale?
GD4a5	Vale, vale.
GD4a1	En mi caso, fue muy gracioso porque yo no tenía ni idea de lo que era el bilingüe, en ningún sentido. Yo tuve una crisis existencial en tercero de la ESO y, después de llevar toda la vida diciendo que quería ser maestra, empecé a decir que quería ser un montón de cosas; todas eran carreras que se hacían lejos de Badajoz, que es donde yo vivía, porque yo me quería ir fuera. Y mi madre trabaja en el Banco de Sangre, es médico, y entonces ella hacía las entrevistas en nuestra facultad para los donantes y tal. Ella tenía muy claro que yo quería ser maestra y yo no sabía por qué yo decía que no. Entonces, una profesora (porque ella preguntaba a todos los profesores que iban por allí) le habló de la carrera de bilingüe, y ella vino y me contó que en Cáceres había un grado que era Magisterio y que era bilingüe. Y yo no sabía nada más que estaba en Cáceres y que me

	<p>tenía que ir de casa. Y decidí cogerlo. Luego ya llegué a la carrera y me fui enterando de un montón de cosas, y ya... “Esto es bilingüe y estos son los problemas administrativos que tenía la cosa”. Pero, en mi caso, ese fue el motivo por el que cogí bilingüe. No tenía más información más allá de eso.</p>
GD4a3	<p>Yo quería decir una última cosa porque creo que es importante, entre comillas. Dentro del problema este del bilingüe, en mi clase, al menos, había gente que venía de otras partes de España, que solamente vino a hacer bilingüe porque pensaban que el título que tenían era completamente bilingüe, cuando en sus centros también tenían una modalidad bilingüe, pero no se vendía como “el título que vas a tener al final es bilingüe y vas a tener estas ventajas”. Entonces, hubo gente que yo sé que no le hizo mucha gracia cuando, después de moverse desde la otra punta de España, aquí, de repente dijo: “Ay, que, en verdad, podía haber hecho lo mismo allí porque me iba a contar un poco igual”.</p>
Investigadora	<p>¿Qué dificultades habéis tenido cursando la modalidad bilingüe?</p>
GD4a2	<p>La dificultad, yo creo, que, un poco general, como en todas las carreras, que he podido tener de pasar del Bachillerato a una carrera (cómo se organizan los exámenes, cómo se evalúa..., que ya es todo más estructurado y así, ¿no?), pues yo creo que uno de los problemas que he tenido es la comprensión del acento de algunos de los profesores a la hora de hablar inglés. Fue como “espérate...”. O como, por ejemplo, cuando tenías que seguir una presentación y yo, pues soy muy de tomar apuntes, y era como “vale, eh...”. Claro, como tardas un poquito más en comprender... Porque con el problema del acento, más si te sientas atrás o te sientas adelante, pues eso, básicamente, creo que fue el único problema que tuve yo, y era que había algunos profesores a los que no les entendía muy bien el acento. Mientras que había otros que tenían un acento muy bueno. Entonces, pues bien. Eso.</p>
GD4a4	<p>Yo, en mi caso, no recuerdo una dificultad muy llamativa. Lo que dice GD4a2... sí que el primer año alguna vez, pero, claro, yo creo que era también habituarse, porque como... bueno, en muchos institutos, por lo menos en el mío, el acento que se escuchaba era el británico. Pero creo que a mí incluso luego me vino hasta bien, porque al final es como variedad, ¿no? Porque en la vida real sucede. Pero sí, al principio, a lo mejor eso. Ahora mismo no se me ocurre otra cosa.</p>
GD4a3	<p>Yo, en mi caso, no recuerdo haber tenido ninguna dificultad, la verdad. No... Estoy pensando en el tema del inglés y tal, pero yo hice el instituto en inglés también, o sea, bilingüe también; entonces, todo el tema de redactar y eso, ya lo tenía y no... Dificultad, dificultad, no he tenido ninguna.</p> <p>Lo único que he tenido a veces es que me daba un poco rabia algún profesor (que han sido pocos, los cuento con uno o dos dedos) que hablaba y a lo mejor te corregía algo de pronunciación o algo así y decías “¡Ay...! Lo mismo no me tendrías que haber corregido porque lo mismo la que lo está pronunciando mal igual no soy yo”. Y no me pasaba cuando yo hablaba, ¿eh? O sea, había gente de nuestra clase que hablaba muy bien, muy bien inglés y a veces les corregían de alguna manera que yo decía “Pff... Esta persona seguro que no ha estado en un país angloparlante nunca”. O a lo mejor te corregían temas que no son de pronunciación, que son de acentos, y el acento es de uno; o sea, el acento no te hace hablar bien o mal inglés. Entonces, eso es lo único, pero que no era dificultad, era simplemente que me daba rabia.</p>
GD4a5	<p>Yo, a nivel académico, no tuve ninguna dificultad, y conozco a poca gente que haya tenido alguna dificultad. Quizás algún tipo de dificultad que haya podido tener la gente sea en algún trato con algún profesor, o algún encontronazo, o algún... algunas decisiones difíciles de comprender, de entender... Pero, por lo demás, yo creo que, en ese sentido no. No dicta nada diferente de lo que es el resto de la universidad, yo creo.</p>
Investigadora	<p>¿A qué decisiones te refieres, GD4a5?</p>
GD4a5	<p>Pues... no dejar examinarse a una persona por no tener la continua aprobada, por ejemplo. No dejar presentarse al examen y creo que eso no se debe ser así; creo que se debe dejar presentar al examen y, luego, si tienes que suspender a esa persona, o los criterios que tú quieras, le tendrás que suspender. Pero creo que todo el mundo tiene derecho a una prueba evaluativa, sea la situación que sea, y haya hecho el trabajo durante el curso que sea, porque no sabes las circunstancias de esa persona y creo que es duro y no... a mí no me entra en la cabeza, vaya.</p>

GD4a1	<p>En mi caso, la dificultad está también relacionada con el tema de los acentos. Sí es verdad que, por mucho que lo intentara, ¿no?, yo tengo muy mal oído, no era capaz de entenderlos bien. Y sí que noté más dificultades el primer año porque en el horario de tarde yo lo pasé muy mal. Estaba acostumbrada a estar por la mañana siempre y, además, yo soy nocturna, entonces, estaba acostumbrada a dormir mis horas, pero por la mañana tener las clases y rendir más por la tarde. Así que el horario para mí fue una gran dificultad.</p> <p>Y, como yo no había tenido nunca nada relacionado con bilingüe, ni en primaria, ni en Bachillerato, ni en la ESO, pues el primer año yo no sabía enfrentarme ni al temario ni a los exámenes y yo lo traducía todo, absolutamente todo. Entonces, ahí sí que tuve mucha dificultad, porque primero me lo aprendía todo en español y luego en inglés, y, al final, no era eso lo que se pretendía. Esas fueron mis dificultades.</p>
GD4a6	<p>Yo quería decir que tenía el uso del inglés un poco oxidado y sí lo noté un poco en ponerme al día; tenía buen oído, había estudiado inglés toda mi vida... pero el uso lo tenía oxidado. Y esa que, pensando así, creo que fue un poco la gran dificultad, también ha sido la gran ventaja de este... que me he puesto las pilas, que me he apretado para darle uso, para forzar situaciones de comunicación.</p>
GD4a5	<p>A colación de lo que ha dicho GD4a1, creo que para mí sí que fue una dificultad el horario de tarde porque me parece un poco perjudicial para el ocio de la gente. No hablo del ocio en cuanto a fiesta, hablo de ocio en todos los sentidos: Si tú quieres formar parte de cualquier equipo deportivo, se entrena por la tarde; si quieres ir al cine, el cine es por la tarde, no es por la mañana... Entonces, sí que creo que limita muchísimo la vida extraacadémica de los alumnos. Y creo que la imposición de que solamente se puede hacer por la tarde es un “debe”. Pero esto tiene su justificación, que imagino que luego tendré oportunidad de hablar sobre ello, que luego no se cumplió.</p> <p>A colación de lo que ha dicho GD4a6, yo también... Las dos horas de Pilar Bonilla en primero, íntegramente inglés, para una persona que no está acostumbrada a estar dos horas seguidas en inglés, se hacían duras. Pero... es lo que hay. O sea, esa dificultad creo que va intrínseca en la universidad: comerte dos horas y media de un profesor, sea cual sea la materia, sea en inglés o sea en castellano, se puede hacer muy duro. Entonces, esa dificultad creo que va intrínseca, ¿no? Tampoco me parecería como para sacarla a la luz muy de manera diferente al resto de la universidad.</p>
GD4a3	<p>Yo quería comentar también lo mismo que han dicho GD4a5 y GD4a1 en relación con lo del horario de la tarde. Para mí también fue un poco un problema... porque, bueno, yo tengo mi cuerpo dividido en dos: uno es el inglés y otro es la música. Para mí, la música es algo clave en mi vida y, al tener las clases por la tarde...</p> <p>Yo... Bueno, a pesar de que ya había acabado el conservatorio, es algo en lo que yo he estado siempre metida, no solamente ya siguiendo formándome, sino que también ha sido mi trabajo durante mucho tiempo, y aún... Bueno, ahora porque estoy aquí [EE. UU.], pero, en cuanto vuelva a España, sigue siendo un trabajo que tengo ahí (a pesar de que aún haya gente que no lo considere como tal), y yo tuve que hacer muchos cambios en mis horas de trabajo en cuanto a dar clases de música, en cuanto a ensayos que tenía con diferentes grupos que tenía...</p> <p>Tuve bastantes complicaciones en ese sentido, la verdad. Tuve que cambiarlo todo a por la mañana porque, claro, yo las clases que daba, sobre todo, era a niños (los niños por la mañana no pueden)... estudios de grabación y todo eso, por la mañana suelen estar para algunas cosas y por las tardes lo dejan a gente que es un poco más como independiente... Tuve bastantes problemas con eso y, para mí, a pesar de que también es ocio eso, pero para mí también es académico y es trabajo. Entonces, bueno, a lo mejor sí me hubiera gustado que hubiera tenido yo también la opción de elegir por la mañana. Igual que a la gente que quiere cursar primaria normal también le gustaría tener la opción de cursar por la tarde...</p>

	<p>Pero creo que esto es un problema general de Magisterio, de Educación Primaria, ya sea bilingüe o no bilingüe. Que, si quieres bilingüe, tiene que ser por la tarde, y, si quieres normal, tiene que ser por la mañana.</p>
Investigadora	<p>Y, por contra: ¿Qué facilidades habéis encontrado cursando esta modalidad?</p>
GD4a3	<p>A ver, yo es que, en mi caso, no sé si forma parte de la modalidad, pero yo... el inglés... Quizás es porque llevo desde que soy pequeña yéndome veranos enteros a Inglaterra y, entonces, para mí no fue un problema. Entonces, para mí, eso sí que fue facilidad.</p> <p>Y, luego, hay algún profesor (como son cosas buenas, voy a decir nombres)... Irina, por ejemplo, a mí me ayudó muchísimo, porque tuve un problema con una asignatura en primer y tuve que repetirla, y fue ella mi profesora después y entendió que yo estaba cursando un montón de asignaturas después (porque yo me había matriculado, obviamente, de todas las del siguiente año) y ella siempre me dio facilidades a la hora de trabajos, a la hora de no tener que asistir a clase todos los días para conseguir llevar la evaluación continua... y eso fue una facilidad que, la verdad, lo aprecié mucho.</p> <p>Y, bueno, he dicho su nombre, pero ha habido muchos más profesores que he tenido que me han entendido más de una vez. Por ejemplo, con el tema de la música que he dicho antes, muchas veces me he tenido que ir al extranjero porque tenía concierto y a lo mejor me tenía que ir una semana... Bueno, lo último fue a Austria una semana, justo en cuarto, y en seguida todos los profesores lo entendieron; tenía que entregar trabajos en esas fechas y me ayudaron muchísimo, me dijeron que no pasaba nada, que lo podía entregar después; trabajos que eran en grupo, me dejaron entregarlo a mí sola porque sabían que tenía estas dificultades... Entonces, en general, he tenido profesores que han entendido mucho mi problemática. He tenido también que no, pero he tenido muchos que sí.</p>
GD4a2	<p>Yo también he tenido mucha facilidad en el trato con los profesores, creo que el trato ha sido muy bueno. Y, sobre todo, bueno, ya no hablando solo de los profesores que están más cerca de nuestro grado, sino incluso del Decano, David.</p> <p>Yo, por ejemplo, me acuerdo que, creo que en tercero o cuarto, él nos dio una asignatura; entonces, me acuerdo que estaba haciendo un trabajo suyo y le mandé sin querer una parte que estaba vacía, entonces ya no te daba la oportunidad de volver a hacerlo (porque eran como unos tipo test que te hacía). Entonces, yo rápidamente le mandé un correo a David diciendo “te lo he mandado sin querer, no lo tenía terminado, no sé qué” y él, nada, a los 5 minutos ya me había contestado. Y yo creo que David fue una persona, al menos en nuestro grupo de trabajo, fue una persona de la que podíamos depender mucho. No sé si es bueno o malo pero, en nuestro caso, fue muy bueno, porque yo, por ejemplo, me acuerdo de que, ya no en grado, sino en el máster (el MUI), mi madre se puso mala y yo tenía que ir al hospital. Entonces, le escribí a él y le dije que yo no podía asistir a los exámenes presenciales, si podía hablar con los profesores y tal. Entonces, él me lo facilitó mucho.</p> <p>Y también otra facilidad que tuve fue con el tema del Ramadán. Porque yo, por ejemplo, soy musulmana y hay un mes en el que yo ayuno. Entonces, como me coincidía por las tardes, y por la tarde-noche había muchos días que mi hora de romper el ayuno coincidía con clase y yo tenía que salir a comer, y los profesores me dejaban salir a comer. Igual me pasaba con los rezos; normalmente, [las clases] siempre me coincidían con dos rezos por la tarde; entonces, me dejaban salir 5 minutos de clase a rezar y luego yo volvía. Entonces, yo, en ese sentido, lo agradezco mucho por ser tan flexibles conmigo. Y, bueno, han sido muy buenos.</p>
GD4a4	<p>Yo estoy totalmente de acuerdo. Yo, súper contenta con el profesorado, ya no solo por que sí que requiere esfuerzo prepararse las materias en sí, más que de la manera... porque, quieras o no, en otra lengua, requiere mucho... bueno, con los tecnicismos y demás, requiere un esfuerzo y una implicación del profesorado que es de valorar.</p> <p>Y también, como han dicho, de algunas personas, que yo eso lo considero muy importante en los docentes. Y, luego, además, es que yo, en mi caso, hice bilingüe también en la ESO; entonces, me parece que el grado te facilita también como la</p>

	<p>continuidad de eso, y me parece muy bueno, porque, claro, yo vi cómo era muy buena alumna dando <i>Science</i>, Educación Física... y todas las asignaturas y luego, como que aprendí a formarme justo en eso. Así que, en verdad eso lo veo una gran facilidad.</p>
GD4a1	<p>Yo también coincido en que el profesorado da muchas facilidades, que te ayudan mucho, incluso en el tema del bilingüe, cuando salen las plazas del Practicum I y hay muy pocas plazas, me consta que hay profesorado que llama a los colegios e intenta sacar más plazas, totalmente comprometidos. Entonces, en ese sentido, yo creo que es verdad que el profesorado te da muchas facilidades a la hora de entendernos. Cuando ha habido los problemas del título, también han intentado en todo momento explicarnos con calma y, desde aquí, pues encontrarnos una solución. David está siempre súper comprometido, da igual a la hora que le escribas, él siempre te responde y siempre tiene unas buenas palabras para ti. Entonces, sí que creo que el profesorado es una de las grandes facilidades que hay en este grado.</p>
GD4a6	<p>Totalmente de acuerdo con el tema de la flexibilidad, que yo he necesitado mucha, y trato cercano de todos, desde profesorado, hasta Decanato, incluso el personal de la universidad.</p> <p>Pero, por centrarme un poquito en el bilingüe, si bien, en capítulos anteriores, yo tenía el inglés muy oxidado, pues, para hacer las actividades académicas aquí en mi casa, iba muy bien, o me daba a mí la sensación, al hablarlo con el resto de mis compañeros, por tenerlo un poquito más fácil al tener ese plus, ese extra de nivel de inglés, creo.</p>
GD4a5	<p>Yo quería, sobre todo, destacar dos puntos: Uno, para mí, fue una gran facilidad mi clase. O sea, mis compañeros fueron increíbles. Creo que, en los momentos más difíciles que tuvimos durante la carrera, no hubo ningún tipo de fisura en lo que es la unidad del grupo, y se llegaron a acuerdos después de horas, y horas, y horas... y creo que eso, viéndolo ahora, a toro pasado, creo que es muy de agradecer (y yo se lo he agradecido muchísimo después).</p> <p>Y, luego, otro de los puntos, también yo lo he agradecido, yo siempre lo he visto muy positivo, es que siempre que ha habido un problema se ha estado dispuesto a hablar sobre el problema. Nunca se me ha cerrado la puerta a hablar sobre nada. Yo, en este caso, como representante de estudiantes, eso se valora, porque luego he vivido otras experiencias como representante en otros sitios y no se ha dado esa facilidad. Y creo que, en eso, David tiene muchísimo que decir y creo que dice mucho de él y de su manera de ser. Yo creo que cualquiera que le conozca coincide conmigo, y creo que, siempre desde un tono cordial y muy adecuado, se pueden llegar a cosas cordiales y adecuadas. En el momento en el que alguien se sale de esa línea, que lo ha habido, no se ha llegado a acuerdos. Y, cuando no se ha llegado a acuerdos, se ha llegado a más problemas. Entonces, en ese punto, creo que es algo muy positivo que tenía David, y es ese.</p>
Investigadora	<p>¿Qué consejo le darías a una universidad para la implantación de una modalidad bilingüe?</p>
GD4a3	<p>Primero, yo creo (lo digo por empezar de alguna manera) que se aseguren de que tienen un profesorado competente, no solo en el sentido de inglés o de la asignatura que den, sino en todo. Competente en saber que está enseñando en una modalidad bilingüe de Educación Primaria, que sea consciente de eso; competente en que tenga el nivel de inglés necesario, que no sea porque “esta persona lleva X años en esta universidad, le voy a meter a dar bilingüe”, porque a lo mejor no es lo mejor; y también, ya que están enseñando a gente a enseñar, que también sepan ellos enseñar, que no porque... hay algún que otro profesor (no en nuestra carrera; en todas) que está porque quiere investigar, y, pues, es la manera de investigar, el estar dando clases.</p> <p>Entonces, es que el profesorado que sea seleccionado para algo tan específico, que sea realmente competente en muchos sentidos. O sea, no solamente de idioma o de conocimiento o de lo que se está diciendo.</p>
GD4a5	<p>Y yo creo que esto es un debate eterno: que sigue por que los profesores tengan más estabilidad laboral, sigue por que no tengamos una carrera llena de asociados, sigue por que se cumpla la normativa... no hay más vuelta de hoja. Es decir, yo al final he hecho un grado en el que no se ha cumplido la normativa que estaba preestablecida. O sea, se</p>

dio una moratoria a los profesores que no tenían cierto nivel de inglés y estaban impartiendo la carrera para que alcanzaran ese nivel de inglés en no sé cuántos años, se pasó la moratoria y ahí seguían dándolo. Entonces, falta control... falta... ajustarse a lo establecido. Lo establecido no está mal. Este debate aparece también con Bolonia: Bolonia no es tan malo, lo que pasa es que hay que aplicarlo bien. Si no se aplica, pues es malo, evidentemente; como todo.

Y creo que yo lo estructuraría de una manera totalmente diferente. Creo que la clave del bilingüe es la metodología, y de metodología no hace falta que te lo impartan en inglés. Y creo que eso es un error enorme. Falta muchísima formación en metodología de bilingüe, por lo menos en mi caso, ¿eh? Y creo que es la clave: Si quieres diferenciar esta modalidad de otras, tiene que ser a nivel metodológico.

Y luego, evidentemente, una cohesión con las instituciones públicas de la región, en este caso, que es el tema de la habilitación lingüística. Yo me he sacado la habilitación lingüística esta semana pasada; me la han concedido esta semana pasada. Yo creo que todo egresado de la modalidad bilingüe de este grado tiene que salir con la habilitación lingüística. Todo egresado. O tiene que tener un papelito que, cuando tú vayas a la Junta de Extremadura y vayas a presentarte a unas oposiciones, se te convalide como una habilitación lingüística. Si no, tenemos un problema, porque ¿para qué vale? ¿Qué es... formarte por formarte? No creo en la educación a nivel funcional, pero creo que hay que darle cierto grado de funcionalidad a las cosas, que sea práctico. Entonces, creo que ahí son dos “debe” muy grande y... bueno, luego me gustaría comentar que yo, a lo largo de los años, he elaborado una propuesta en mi cabeza, que no sé si sería posible pero, bueno, es alternativa.

GD4a4 Yo estoy completamente de acuerdo. Y es que empezaron a hacer “bilingüismo” antes de estar formados los profesores. Y, después, cuando nos quisimos formar... me pasó lo mismo, que estoy habilitada... bueno, en proceso, hace poquito. Y yo enfatizaría la formación del profesorado y el uso de metodologías, porque es que el inglés, al final, tiene que ser, lo que nos dicen, un vehículo para eso, no ser un requisito indispensable que, por tener, a lo mejor, mucho menos nivel, te dificulte tanto acceder al contenido. Yo, en mi caso, que he realizado el máster de bilingüismo, he aprendido también mucho sobre ello. Entonces, yo me centraría en esos temas, básicamente, en formación del profesorado que quiera impartir el grado.

GD4a6 Totalmente de acuerdo en eso que habéis dicho. Me ha gustado mucho lo que ha dicho GD4a3. Claro, un profesorado con experiencia y un buen nivel de inglés, no tiene por qué ser un buen profesor de metodología bilingüe, o de bilingüismo. Entonces, sí: la formación específica del profesorado.

GD4a1 Yo también coincido en que es necesaria una formación específica del profesorado. E igual en que, una vez que hayas terminado el grado, tengas una manera de poder demostrar que has estado invirtiendo esos cuatro años en un bilingüismo.

Y otro consejo que yo daría es que los colegios tengan algún tipo de participación. Creo que es muy importante que las aulas que están realizando el bilingüismo en primaria tengan alguna presencia, porque, cuando tú llegas a un aula bilingüe en las prácticas, no tienes absolutamente idea de nada, son cosas muy diferentes, tienes una realidad totalmente distinta porque tienes 25 alumnos de X edad, es mucho más complicado y es mucho más difícil enfrentarte a ello. Así que yo sí que recomendaría que, de una forma u otra, pudieran tener una conexión real de los colegios que tienen bilingüe en las aulas de la universidad.

GD4a4 A nosotros sí que vinieron a darnos algunas charlas. Nos enseñaban, creo, ciertos materiales de cada centro, pero sí es verdad que fueron cosas muy generales y yo también intentaría darle un enfoque más práctico más allá del período de prácticas.

GD4a2 Bueno, yo creo que, más allá de la formación de los profesores, lo que ha dicho GD4a1 yo creo que está muy bien: El hecho de que vengan profesores que están impartiendo en colegios bilingües a darnos charlas. Yo me acuerdo que en nuestra carrera vinieron el Jefe de Estudios del Castra Caecilia, que es un colegio bilingüe que está aquí en Cáceres, y vino algún profesor del Alba Plata también, que es otro colegio que está aquí. Entonces, estuvo muy guay porque hicieron una presentación súper mega

	<p>completa con todas las cosas, en plan... fue en la clase de Gemma, bueno, que vinieron con Gemma, y nos dieron esa charla y estuvo muy bien.</p> <p>Lo que dice GD4a1 de que es verdad que luego cuando llegas a la realidad te sorprende que tú estés en frente de esos niños y ¡a trabajar!, yo creo también que, en parte fue súper guay, ¿no?, pero es verdad que, si en vez de hacer esas dos intervenciones, pues tuviera un par de intervenciones más para que pudiéramos absorberlo más, pues estaría muy guay para cuando estemos de cara a los niños. Pero, en general, yo creo que estaban bien.</p>
GD4a6	Con nosotros no vino nadie.
GD4a5	<p>Ahora lo explico, claro. Esto aparecía en el papel, en el folleto. Y se hizo. El primer año vinieron bastantes profes y la verdad es que era súper interesante porque veías un montón de realidades que cada uno te contaba. Básicamente, lo que quieres es escuchar cómo se daba una clase, qué te encuentras en un cole; aunque no lo puedas ver, pero, bueno... qué menos que un acercamiento.</p> <p>El problema fue que, claro, las circunstancias en las que se traía a estos profesores era hacerles venir desde la localidad en la que impartan, sin ningún tipo de retribución y un poco por amor al arte. Entonces, al final, no tira, no es sostenible bajo ningún concepto. La idea me parece fenomenal y era el precepto por el cual el bilingüe era por la tarde, para que pudieran venir estos maestros, que trabajan por la mañana y por la tarde pues te iban a acercar la realidad.</p> <p>Sí creo que también se puede hacer al revés: siendo nosotros los que damos clase por la tarde, pudiésemos acercarnos por la mañana al colegio; creo que, en cierta medida, se podría hacer.</p>
GD4a2	Para añadir un poco a GD4a5, de que nosotros nos podríamos acercar a los coles, aquí en Cáceres hay otro colegio concertado que se llama Paideuterion, y es verdad que ellos sacaron como un programa de...
GD4a5	Grupos interactivos eran.
GD4a2	Sí, eso. Y el grupo interactivo acabó superbién, o sea que ahí también veías cómo era la realidad y te sorprendía, decías “madre mía, tantos niños”, lo cual estaba bien, lo que pasa es que es verdad que a lo mejor desde el cole, perdón, desde la facultad con los colegios, pues, podían hacer más intervenciones, más relación, para que los que estamos por la tarde, sobre todo los del bilingüe, pudiéramos ir. Pues, yo qué sé... “los viernes vamos a tal cole”; yo qué sé... algo así para que todos los días nos acerquemos a la realidad; estaría guay.
GD4a5	<p>Si al final es participar en las comunidades de aprendizaje, que son una práctica de éxito en toda Europa de esta metodología. Y luego, lo que iba a comentar antes: Yo creo que el hecho de que sea una modalidad le resta infinidad de calidad, o sea, de valor, al propio título. Creo que habría que buscar otra fórmula diferente. No sé si una mención, en la que sí que veo que hay cierta... roza en distintos sitios, porque si tú quieres hacer, por ejemplo, Educación Física, bilingüe, como ha sido mi caso, no podrías hacerlo si son dos menciones diferentes; pero, bueno, creo que sí que se podría hacer algún tipo de vía por la cual se te reconozca de alguna manera.</p> <p>Lo que pasa es que volvemos a lo mismo: tienes que ir a ANECA, ANECA te lo tiene que reconocer, tiene que salir el Verifica, y no cuadra. Pero creo que también esto no es competencia única y exclusiva de la universidad. Creo que si a nivel nacional se quiere abogar por una opción, una alternativa bilingüe dentro de los centros educativos, o a nivel regional, se tiene que permitir que se haga de otra manera. Y se tiene que permitir que se haga más allá de tener un B2 y echar la habilitación lingüística y que te la den, porque no garantiza nada. O sea, un curso de 25 [50*] horas de AICLE no garantiza nada.</p> <p>Entonces, creo que es compromiso de más gente; yo entiendo que toda la culpa no la tiene ni la universidad, ni la facultad, porque el buen hacer, la buena idea estaba. Luego se ha hecho mal; por distintos factores, pero se ha hecho mal. Entonces, creo que, si de verdad hay una buena voluntad de apostar por ello, se tiene que empezar desde arriba,</p>

	que la legislación te permita hacer las cosas coherentemente, más allá de un certificado académico donde te pongan las asignaturas que has dado en inglés, que no vale para nada, en ningún sitio.
Investigadora	¿A qué retos se enfrentan las modalidades bilingües en las universidades?
GD4a3	<p>A mí me gustaría decir, que creo que está también relacionado con la pregunta anterior, que creo que algo muy importante es definir el concepto de bilingüe. Bilingüe no es “dos clases en español, tres clases en inglés”. Eso, además, lo... Bueno, yo estoy investigando ahora con una profesora de aquí, de la universidad en la que estoy aquí en Estados Unidos, y precisamente investigamos sobre eso, sobre qué es el bilingüismo, qué se considera una persona bilingüe, qué no... y, precisamente, la separación de “el español y el inglés” es un concepto muy básico y muy anticuado de bilingüismo. El bilingüismo es la convivencia de dos idiomas, no “la mitad del cerebro funciona en español y la otra mitad en inglés”; no, eso no es un bilingüismo real.</p> <p>Y creo que también es algo que se enseña durante la carrera, porque así es la carrera, y yo en el instituto igual. Al final está diseñado así: haces X asignaturas en inglés y X en español: eso es bilingüe... Eso no es bilingüismo. El bilingüismo es, pues eso, dentro de la misma asignatura, que convivan los dos idiomas, que se pueda hacer uso de las dos lenguas. Incluso yo en las prácticas lo he visto: llegar a las prácticas, que un niño de repente utilice una palabra en español cuando está en un contexto de inglés y decirle “no, no, no, esto es inglés”. No. Esto es bilingüe. Lo que ha hecho es lo que se debe hacer, porque eso es bilingüismo: usar herramientas de las dos lenguas que tengas, ya sea... siempre va a haber una lengua de poder o puede ser incluso que esté bastante pareja, pero suele haber una lengua con la que una persona se sienta más cómoda que con otra. Pero... el bilingüismo es eso, no hay separación, y creo que de ahí se debe partir.</p>
GD4a1	Yo creo que, en base a lo que ha dicho GD4a3, que eso es precisamente uno de los retos a los que se enfrenta la modalidad: que no está claro el concepto de bilingüismo en sí. Y que, al no estar claro y ser muchas veces dos clases en español y tres en inglés, los padres se sienten un poco confusos con el aprendizaje que están recibiendo sus hijos, porque muchas veces están traduciendo y saben decirme 5 palabras en inglés, pero ¿realmente están razonando, están sabiendo utilizar la lengua...? Entonces, precisamente, el no tener el concepto claro es lo que está haciendo que la modalidad bilingüe esté teniendo tanto rechazo actualmente, que cada vez hay más coles que se están planteando el quitarlo o el dejar de impartirlo, y es precisamente porque no está claro lo que es el concepto en sí.
GD4a6	Estoy completamente de acuerdo con eso. Creo que, si hubo una corriente, ahora hay una contracorriente de “bueno, esto del bilingüismo...”. Vamos a volver a sentar bien las matemáticas, vamos a poner bien esas [asignaturas] básicas, vamos a adaptarlas bien, y ya metemos el inglés. Porque creo que sí está esa corriente, ese miedo, de “es que en inglés se están perdiendo muchas cosas, muchos conceptos básicos, conocimientos básicos”. Entonces, si ya en el colegio está esa sensación, pues, trasladándolo al grado, puede haber ese problema de, al final, no tener alumnos que quieran cursar esa formación bilingüe, sino hacer una primaria, como se ha hecho siempre, sin ser bilingüe.
GD4a5	Yo estoy de acuerdo con lo que estáis comentando. Y, de hecho, ya estamos viendo que llevamos un par o tres de años que se van a reducir los centros en cantidad abismal, porque creo que el profesorado no está lo suficientemente bien formado como para darlo tampoco. Y, al final, la pescadilla que se muerde la cola: tienes que formar profesorado que enseñe al futuro profesorado (porque ellos ya no lo van a enseñar, porque... ya van tarde); a los niños, que se les enseñe un bilingüismo bien estructurado (que ya, para empezar, desde la Ley, está mal estructurado, no hay por dónde cogerlo); y yo luego recapacito y digo “no es tan difícil”. Ahora mismo, la promoción de que un niño pase de un curso al siguiente es competencial. ¿Qué problema hay, a nivel competencial, que el niño te diga cómo se llama el hueso en inglés o te lo diga en castellano? Ninguno.
	Se va a meter la competencia plurilingüe ahora, que es la gran novedad. ¿Cómo la vas a evaluar? No hay ningún tipo de criterio a evaluar ello. A nivel transversal. No digo en la asignatura de inglés, digo en todas las asignaturas, porque las competencias clave

son transversales a todas las áreas. ¿Cómo yo, en Educación Física, evalúo la competencia plurilingüe si no estoy en un colegio bilingüe, o si en mi colegio bilingüe yo no doy Educación Física en inglés? Lo tendrían que meter en el Plan Educativo del Centro y se tendría que establecer a nivel transversal en todas las asignaturas. Parece ser que va por el camino que debe ser, pero yo no me creo que eso en la práctica vaya a ser así. Y eso es un problema muy gordo.

Y lo que más me sorprende es que, en un país en el que tenemos situaciones de bilingüismo desde... ni se sabe cuántos años y una educación bilingüe de ni se sabe cuántos años, no se haya sabido trasladar esa realidad educativa (bueno, sí sé las razones, que son meramente políticas, porque no hay otras razones) ... de trasladar esa situación de aprendizaje a la que se quiere llegar con el inglés, o que se esté tardando tanto. Porque ya lo del bilingüe era de cuando yo entré en el instituto; yo entré en un instituto bilingüe también, en primero de la ESO. Ya... ha llovido desde entonces, para renovar profesorado, para formar profesorado, para renovar estructura y para renovar la metodología que se quiere impartir. Yo creo que es voluntad. Y no sé yo si la voluntad está o no está, o si está a medias, y a medias, pues no vale. Como todo lo que se quiere implantar: Si no lo implantas como se tiene que implantar, pues es una chapuza.

GD4a2

Yo pienso que uno de los retos del bilingüismo es que los padres, por ejemplo, no ven... (bueno, aparte de lo que dice GD4a5, de que el niño sepa decir o no "hueso" en inglés, qué sentido tiene, ¿no?) es que los padres no lo ven como un futuro, porque como en los colegios se centran mucho en "aprender inglés, aprender inglés", pero no aplicarlo, en el sentido de que estaría muy guay que los niños utilizaran, por ejemplo, la plataforma del British Council y hablaran con otros colegios de otros países. Entonces, así ya los padres verían ya "Ostras, pues mi hijo sabe cómo se da clase o ha aprendido cosas de Turquía", por ejemplo. O de... yo qué sé... de China, pues "Mi hijo está hablando con gente de China en inglés y está aprendiendo cosas de ese país, pues mira qué guay". Para que entiendan el concepto de globalización, para que lo tengan más como "Vale, mi hijo está aprendiendo tal cosa". Entonces, yo, en ese sentido, creo que se echa un poco de menos ese "Vale, mi hijo está aprendiendo inglés, pero lo está aplicando, está aprendiendo cosas de otros países". Entonces, yo, en ese sentido, creo que es lo que le falta al bilingüismo.

Y también es cierto que, en los colegios, por ejemplo, no se le puede exigir tanta responsabilidad al profesorado, porque es que es mucha carga. Yo, por ejemplo, ahora estoy en el cole trabajando y es que llevas desde las 9:00 de la mañana hasta las 14:00 de la mañana trabajando con los niños, que te dejan la cabeza mal y luego tienes las [¿?] de 14:00 a 15:00 y ahora, venga, tienes que inventar cosas, innovar... y te quedas como súper cansada. Encima, sí es verdad que tienes que innovar, tienes que estar más tiempo, para pensar, para planificarlo bien, para plantearlo, luego para pedir permiso al equipo directivo, luego para hablar con tu paralelo si vas a poder hacerlo o no hacerlo... O sea, que es mucha carga, al final; entonces, ¿qué es más fácil, hacerlo o no hacerlo? Pues no lo hago, ¿sabes? Y, si lo hago y se me va a quedar medianamente regular, pues directamente no lo hago. Y yo creo que es una pena en ese sentido, pero también es cierto que hay mucha carga y, entonces, hay muchas veces que, a no ser que el profesor sea joven y necesite conseguir puntos para las oposiciones o lo que sea, dice "¿Yo para qué quiero hacer esas cosas?" Entonces, no sé, a lo mejor se podía incentivar un poco que, si la persona que haga esas cosas así, innovadoras, para el bilingüe, pues hacerle una dotación económica, que eso es lo que más... La gente, por ejemplo, que ya tiene su plaza, eso es lo que más le interesa. Hay mucha gente que, aunque sea interina, con la carga que tiene, pues, si no le van a pagar con dinero, dicen "bah, paso". Entonces, no sé, no es tan fácil como parece, es muy complicado, ¿sabes? Yo creo que tardará bastante tiempo en superar eso.

GD4a4

Yo estoy de acuerdo con todo lo que han comentado, así que me espero a la siguiente pregunta.

Investigadora

¿Qué éxitos están alcanzando la modalidad bilingüe?

GD4a2

Yo creo que en la universidad está... no muchos, pero sí creo que ha conseguido un par de éxitos. Por ejemplo, yo creo que trajeron alumnos de otras universidades,

estudiantes de otras universidades, y eso fue como “¡guau! ¡Qué chulo!”. Y ahí fuimos capaces de hablar con ellos en inglés.

Luego, por ejemplo, que está habiendo muchos convenios con otras universidades de otros países, como por ejemplo como está GD4a3. Eso se agradece, yo creo que eso también, de una forma u otra, favorece al bilingüismo, y esas son algunas de las cosas que ha conseguido el bilingüe.

GD4a3

Yo, en concreto, he de decir que mi universidad no tiene convenio con la Universidad de Extremadura; yo estoy en Western y la que tiene convenio es Kalamazoo College. Yo, lo que he conseguido es porque, gracias a Dios, hay profesores bastante comprometidos en nuestra carrera, Gemma es una de ellas y, como ella estuvo haciendo lo mismo que estoy haciendo aquí yo, nos informó de que era una beca que daba la universidad de aquí y, bueno, aquí en el Departamento de Español de la universidad en la que estoy yo, le tienen mucho cariño a Gemma. Entonces, se fiaban mucho de ella y decidieron que fuera ella quien eligiera quien venía y quien no, pero eso es un proceso en que... o sea, donde yo estoy, la beca que yo tengo, la pueden pedir de cualquier parte; hay gente de Ghana, de México, de Perú... hay gente de todos lados... bueno, somos pocos, somos 13 personas, o sea, tampoco... Pero sí que se puede pedir de cualquier parte.

Pero sí es verdad que también lo de los alumnos que vinieron, por ejemplo, en concreto no es con nuestra facultad, es con Filología Inglesa con los que tienen el convenio. Pero, bueno, como ya he dicho, gracias a Dios, está Gemma que, por lo que sea, bueno, ella nos lo repitió muchas veces, que le gustaba mucho nuestra clase y sí es verdad que nos trajo a varias personas. También recuerdo que vinieron algunas personas, creo que también eran del Kalamazoo College, pero yo en ese momento no sabía que eso existía. Tuvimos a tres chicas que eran de Estados Unidos en una de las clases de Psicología, o algo así, y creo que, bueno, al final, poder tener contacto (lo que dice GD4a2) con gente de otros países es un avance. Pero es verdad que no estaría mal que nuestra facultad en concreto tuviera algún hermanamiento con alguna universidad de fuera, algún convenio.

Y, también, algo que sí que creo que ha sido un avance es que... bueno, cuando yo hice la Erasmus, creo que fue el primer año o el segundo en el que se incluyeron más universidades de países angloparlantes; había dos plazas y tuve suerte, me tocó una a mí, pero eso antes no lo había. Entonces, creo que eso es un pequeño avance. Aunque haya dos plazas... pero, bueno... no sé ahora cuántas plazas habrá, pero imagino que poco a poco se podrán ir consiguiendo más convenios.

GD4a4

Desde la universidad sí que se está consiguiendo una formación de calidad del profesorado pero, como vamos por dos vías, por la habilitación lingüística y por esta otra vía... Pero, bueno, se está consiguiendo formación del profesorado, y desde los colegios también hay coles donde se están haciendo cosas muy interesantes. Bueno, el Alba Plata, en Cáceres, sigue el convenio con el British Council y... es que, como hay tantas realidades distintas, porque hay coles que son bilingües, después hay secciones y después hay convenios, pues cada uno a su manera y cada uno tiene sus diferentes objetivos, pero sí que creo que hay coles que están consiguiendo cosas muy interesantes, incluso también con la integración de otras lenguas. Hay algunas otras con portugués y con francés, pero a mí me gustaría que se ampliase más; el uso del bilingüismo con otras lenguas, que el bilingüismo no significa que solo sea con inglés. Y eso, que también hay otros coles (una minoría, pero los hay).

GD4a5

Yo creo que, en ese sentido, también ha ayudado mucho a que la gente abra la cabeza, abra su mente de cara a que lo diferente no es malo. Creo que es algo que está muy arraigado en España, por situaciones políticas y geopolíticas y creo que conviene. Conviene porque, ahora que hablaba del portugués, es que somos vecinos, y es que hay una gran parte de Extremadura que habla portugués y que se entiende con los portugueses y que los portugueses hablan castellano y que viven prácticamente en una situación de bilingüismo. Entonces, si eso no lo sigues fomentando desde la escuela, no va a ningún lado.

	<p>Creo que también, y puede ser quizás anecdótico, el hecho de que los estudiantes del grado bilingüe vayan a hacer prácticas en coles donde haya maestros bilingües ha desahogado mucho a esos maestros bilingües que, como decía GD4a2, tenían tantísima carga (burocrática, principalmente) y creo que es un buen hacer, no sé si intencionado o anecdótico, pero es un beneficio que aporta el bilingüismo.</p> <p>Y creo que sí, que también nosotros, que hemos salido de la carrera, tenemos otra manera de verlo, yo creo. Y yo sí lo noto: Ni superior, ni inferior, lo veo diferente. Como que lo veo de otra manera, de que, a lo mejor, te plantas en una clase, que no es de una sección bilingüe o de un cole bilingüe, y te salen palabras en inglés; y, en lugar de traducirlas directamente, ¿por qué no interiorizarlas? Si es que las van a ver así escritas. Si la <i>smartboard</i> es una <i>smartboard</i>, no la vas a llamar pantalla digital, porque es que lo pone bien grande encima, con letras y en inglés, y es así, y la vida es así. Si vas a estudiar informática, manuales en inglés; si vas a estudiar una ingeniería, manuales en inglés; si vas a estudiar cualquier cosa, vas a tener que lidiar con el inglés. Entonces, creo que ahí sí que sale un beneficio en cuanto a la naturalidad a la hora de trabajar con el inglés. No tanto en la competencia, porque ahí sí que ya no me quiero pillar los dedos, pero sí en cuanto a no ver raro trabajar con otra lengua.</p>
GD4a6	<p>Ha dado GD4a5 en una clave que para mí es importante. A través de las prácticas, principalmente, pero esa conexión universidad-colegios, con alumnos en prácticas llevando lo poquito que llevemos y sacando todo lo que sacamos, creo que ha hecho, como decía GD4a4, que vaya subiendo la calidad tanto en un terreno como en el otro.</p>
GD4a1	<p>Creo que el éxito del bilingüe está a largo plazo, en las futuras generaciones que hemos tenido alguna formación relacionada con el bilingüismo, como puede ser nuestro grado.</p> <p>Pues, al menos desde mi experiencia personal, los dos coles en los que yo he estado, he visto cómo el profesorado ha tenido que replantear el bilingüismo, porque bien el profesorado no estaba convencido o los padres no terminaban de encajarlo, y sé de un caso en el que han pasado de dar <i>Science</i> a dar matemáticas en inglés (porque se utilizaba menos el inglés), unas matemáticas en inglés con ese pretexto; o en otro caso, incluso, se ha decidido de dar <i>Science</i> solamente en inglés a dar 6 temas en español y 3 en inglés.</p> <p>Entonces, creo que precisamente el éxito está en estas futuras generaciones, que sabemos que se está haciendo mal, somos conscientes de ello y nos estamos intentando formar para hacerlo bien porque seguimos creyendo en ello. Y creo que es donde está precisamente la clave, en ese compromiso de que creemos en esta idea y queremos que al final termine resultando. Porque las generaciones que están ahora mismo están un poco sobrepasadas, no tienen apoyo, hay muchos términos. Y nosotros que llegamos, y que queremos ver, y tenemos ese entusiasmo del principio, creo que es donde a largo plazo podemos conseguir que la situación se termine de arreglar, en cierto modo.</p>
Investigadora	<p>¿Qué oportunidades académicas y laborales ofrece una modalidad bilingüe?</p>
GD4a2	<p>Académicas, a nivel de trabajo en equipo, yo creo que te ayuda bastante porque, no sé por qué, en Magisterio cada dos por tres tienes que hacer un trabajo en grupo. Y, a no ser que estés en un buen grupo donde puedes estar más tranquilo, como te toquen unos compañeros con los que no quieres trabajar, pues ya... fatal. Pero yo creo que, en general, nos ha ayudado mucho en ese sentido a aprender a trabajar en equipo y, académicamente a aprender a superarte a ti mismo, ¿no?, de decir "oye, pues esto me parece difícil, pero, bueno, no pasa nada, voy a intentar esforzarme más". Yo creo que a mí, en ese sentido, me ha ayudado mucho. Y laboral, pues... oposiciones y a ver si hay suerte.</p>
Investigadora	<p>Las oportunidades académicas, me gustaría que lo orientarais más a los posgrados y formación así.</p>
GD4a3	<p>Yo, en mi opinión, creo que las oportunidades como tal son muy parecidas a las que te dan en primaria normal y que, en el caso de que se te ofrezcan otras oportunidades, como ya he dicho, es gracias a profesores que se implican y que te informan de cosas que en la universidad no te informan como tal.</p>

	<p>También, a lo mejor, a la hora de echar currículum a colegios privados y concertados, pues lo mismo el poner que has estudiado algunas asignaturas en inglés, a lo mejor alguien te dice “ah, bueno, venga, vas tú antes”. Pero creo que, en general, son muy parecidas a las que te dan en la primaria que se ha estudiado toda la vida.</p>
GD4a5	<p>Yo creo que, a nivel formal, a nivel estructural, prácticamente ninguna. Que se me ocurran así, creo que hay un programa de prácticas extracurriculares internacionales, que creo que es el Quercus, que creo que se puede acceder a él, pero creo que también se puede acceder sin ir desde el grado bilingüe. También se abrió la opción, si no recuerdo mal, de hacer las prácticas de cuarto en colegios de Reino Unido, que había poquitas plazas, pero creo que se podía, y creo que eso era muy positivo (creo que eso también aparecía en el folleto), pero que hasta cuarto no se pudo implementar porque, por convenio, no estaba establecido desde antes.</p> <p>Y, por lo demás, creo que poco. En la oposición no tienes ningún tipo de reconocimiento en el grado; en el posgrado tampoco tiene ningún tipo de reconocimiento... porque es que, como no figura en el título, el título no es diferente, entonces, no puedes acreditarlo de ninguna manera, y eso es un problema muy gordo. Porque no tener nada, ni aunque sea una cosa mínima, que varíe los requisitos de entrada a otro sitio, o que te ponga por delante o por detrás o lo que sea, pero que sea diferenciador, le resta muchísimo valor.</p>
GD4a6	<p>Yo sí creo que, aunque no sea a través de “tenemos este título, que es diferente al otro”, en los colegios privados o concertados, creo que sí da esa sensación de “no... Son los de bilingüe”. Yo sí creo que está... y sí abre alguna puerta más que otra, o esa sensación tengo yo.</p> <p>En cuanto a las oportunidades académicas, no estoy seguro de que tenga que ver con la modalidad bilingüe, sino aquí, en Extremadura, en esta modalidad bilingüe, porque, al ser nueva, creo que es la de la gente “echá pa'lante”, la de la gente que... como decía GD4a2: “Es que voy a tener que hacerlo en inglés, voy a tener que esforzarme un poquito más, voy a tener que apretarme un poquito más”. Bueno, pues ya vas agrupando ahí a... mira, un tipo de perfil; un perfil de gente a la que no le importa complicarse un poquito más para conseguir cosas.</p> <p>Entonces, pues ya tienes una red de contactos de gente que, pues, esto mismo, que estoy viendo aquí unas caras de gente muy potente. Creo que por ahí sí hay ventajas en eso. Pero, ya digo, no sé si es tanto por modalidad bilingüe como por que es una modalidad nueva, o más novedosa, que la que hay en esta universidad, que la que había antes y, entonces, los perfiles pueden ser diferentes. Pero creo que, eso, en este caso, es la de la gente inquieta, o “echá pa'lante”, o “venga, vamos a hacerlo”. Y creo que esa es una muy buena ventaja.</p>
GD4a3	<p>También había esto... Había una cosa, yo estuve a punto de pedirlo, pero al final me eché para atrás; no sé por qué, la verdad. Pero, cuando yo entré, vi que había una oportunidad supuestamente... pero yo creo que eso no se ha hecho, porque no conozco a nadie... solo me conozco a mí que supiese que eso existía. Que era para segundo de carrera, para irte a estudiar parte de... (ya no recuerdo cómo era, en el momento me informé) a Australia. Era una opción que había. No sé si la sigue habiendo. Y yo creo que en ningún momento fue una realidad, porque aparecía en letra pequeña, en alguna parte de la página web de la facultad; eso, nadie informó de nada en ningún momento... Yo creo que eso fue un poco lo que me echó para atrás, que no encontré nada; incluso le pregunté a profesores y nadie sabía de eso. Entonces, yo no sé muy bien por qué estaba eso ahí. No sé si en algún... No sé si eso a lo mejor ya es una realidad, o sigue sin serlo, no tengo ni idea.</p>
GD4a1	<p>Estoy de acuerdo con lo que han comentado mis compañeros. Tan solo por añadir algo diferente: creo que el hecho de tener que enfrentarte al idioma, el inglés, a tener que leer en inglés, a tener que escribir muchísimo en inglés, de cara a que te quieras dedicar a la investigación o quieras continuar los posgrados, el mundo de la investigación está en inglés, y creo que puede ser también una ventaja el haber tenido que estar enfrentándote a esa situación. Lo tienes como un hábito. Es un éxito, una ventaja académica que veo también, en este caso.</p>

Investigadora	¿De qué manera se obtiene o se mantiene la calidad de una modalidad bilingüe?
GD4a3	<p>Pues quizás un poco lo que comentó GD4a5 de las entrevistas a la gente para acceder, lo mismo también podrían hacerse entrevistas a profesores, y no decir “tú das inglés, pues tú te puedes meter en la modalidad bilingüe”. No. Hacer unas entrevistas, pues, como he dicho yo también antes, que te den a conocer más sobre la persona, de su interés hacia lo que va a enseñar, de su conciencia de lo que está enseñando, y que de verdad te muestre la competencia de esa persona. Y entrevistas no plenamente académicas, no hablo de eso, ni entrevista en inglés para ver una competencia súper buena en inglés... No. Yo, por ejemplo, para venir aquí [EEUU], me hicieron entrevista, una entrevista que era hecha por una persona medio nativa en inglés, una entrevista por una profesora de allí, que es Gemma, y un sociólogo. Y, entre los tres, veían si tenías las competencias que ellos buscaban para poder venir aquí. Pues a lo mejor algo así; no digo exactamente eso, pero, si se hiciese un poco más así, en vez de “Tú llevas muchos años aquí, tú te metes a dar clase” o “tú me has dicho que quieres dar clase en bilingüe, pues para adelante”, sin pensar si de verdad vales para ello o no.</p>
GD4a5	<p>Yo diría dos cosas: voluntad y coherencia. Hay muchas cosas que no tienen coherencia. Y chocan. Cuando las cosas no tienen coherencia, chocan, saltan a la vista. Dar bilingüe no es que me den la asignatura en inglés, con los mismos contenidos y de la misma manera, y no me vale con que tengas un C1 en inglés.</p>

Es que no me estás enseñando nada nuevo, me estás enseñando la misma asignatura en inglés, y eso no es bilingüismo. Lo que comentaba antes GD4a3: el concepto de bilingüismo está sobrevolando y a veces cuesta cogerlo. Entonces, si el que me está enseñando a enseñar no sabe enseñar, no me está enseñando a enseñar, como es coherente. Y esto pasa tanto en inglés como en castellano, ¿eh? Eso también hay que decirlo. Porque la calidad del profesorado es la que es en algunos casos, ¿no?

Pero se requiere, principalmente, de un plan. Yo creo que está puesto el apellido bilingüe y no hay plan detrás...o, si hay plan, no se está ejecutando bien. Habrá los impedimentos que haya, a nivel de contratación de profesorado, a nivel de estabilidad de profesorado... Porque yo entiendo que, si se te va un profesor de la asignatura de Acción tutorial y educación familiar, si esa asignatura está puesta como que se va a impartir en inglés, tienes que buscar un perfil de profesor que sea experto en acción tutorial y educación familiar en una situación bilingüe. Y no solamente en la bilingüe: en las dos, en una bilingüe y una no bilingüe. Porque tú no vas a trabajar única y exclusivamente de bilingüe, porque, de hecho, no tienes nada que te acredite para trabajar de bilingüe.

Entonces, si ya resulta difícil encontrar un profesor para suplir a otro profesor (que lo hemos vivido todos en nuestras carnes: meses y meses sin profesores), lo es más aún si ajustas el perfil muchísimo más, evidentemente. Pero esto ya se sabe de antes, esto no es de ahora. El volumen de asociados que hay en la universidad no es de ahora.

Entonces, cuando se ha planificado un programa bilingüe, un proyecto piloto bilingüe, una modalidad bilingüe, como quieras llamarlo, y lo vas a llevar a cabo, tendrás que ver qué déficit tiene y cómo intentar subsanarlo. Si no lo consigues, estás ofreciendo algo que no tiene coherencia. Evidentemente, a lo mejor todos no los puedes eliminar, pero, para mejorar la calidad, tienes que intentar conseguir que todos esos déficits... Uno de esos era el nivel de inglés, que ya habíamos dicho que se había puesto una prórroga de tantos años: se incumplió. Ahí baja la calidad. Y de nada me sirve que venga ANECA y me ponga un sello. La calidad la vemos nosotros, no la ve ANECA, por mucho que ANECA venga un día. No. La calidad no está en los papeles, la calidad está en las aulas. Y en las aulas, los únicos que lo vivimos somos nosotros.

Y ese es otro de los grandes problemas, que no se nos escucha en absolutamente nada, en ese sentido. O se nos escucha un 5% del 100% que se nos podría escuchar. Ni se nos tiene en cuenta para muchas cosas de este tipo, que creo que seríamos súper útiles, seríamos súper honestos porque tenemos muy poco que ganar en esto, más allá de nuestra formación y solo buscaríamos nuestro propio beneficio, que es el beneficio de

	<p>la universidad: que el alumnado salga lo más formado posible y lo más competente posible. Pero esto es un <i>modus operandi</i> general de la universidad que no va a cambiar. Entonces, yo esa batalla la doy por perdida, pero creo que por ahí va el asunto. O sea, coherencia y voluntad.</p>
GD4a4	<p>Yo estoy bastante de acuerdo. Yo creo que los puntos principales vuelven a ser los mismos: formación del profesorado y evaluación. O sea, tienen que evaluar si esto funciona, si esto no funciona, y, si no funciona, lo cambiamos. Es que, si al final no funciona y no sabemos cómo hacerlo funcionar y seguimos, pues ese es a lo mejor el problema de algunos programas bilingües. Entonces, yo creo que los puntos clave son esos dos.</p>
GD4a2	<p>Bueno, yo creo que estamos todo el rato repitiendo lo mismo, ¿no?, formación del profesorado, como que tiene que estar más capacitado para hacerlo. Y yo creo que una de las formas en las que podríamos ayudar, por ejemplo, al profesorado de la universidad, es dándole un referente. A ver, yo creo que ellos tampoco creo que lo estén haciendo mal porque quieren, porque todo el mundo, todos los profesores, siempre intentan hacerlo lo mejor que pueden. Si no llegan es porque no han tenido un referente o un modelo que les sirva para guiarse.</p> <p>Entonces, yo creo que una de las formas en las que se podía ayudar a eso es, pues, invitando a profesores de otros países, no solamente de países anglosajones, sino de otros países también: europeos, asiáticos, africanos... de todos... como una mezcla de todo, para que ellos evalúen cuál es la mejor metodología teniendo en cuenta el contexto de nuestro alumnado. Entonces, yo creo que un referente para nuestro profesorado sería invitar a otros profesores de otros países.</p> <p>Y también limitándole el trabajo y la carga docente que tiene el profesorado universitario, que yo creo que es mucho. Entonces, se parece mucho a lo que les pasa a los maestros de primaria, que tienen tanta carga que al final dicen “lo hago como me salga, al esfuerzo mínimo y ya está”; y, si ves que tus estudiantes tampoco te responden tan bien, pues dices “¿para qué me voy a esforzar tanto si esta gente luego no me lo va a agradecer?”. Entonces, lo dejas un poco ahí. Yo creo que es una pena en ese sentido, pero, bueno... es lo que hay.</p>
GD4a6	<p>Yo tenía aquí apuntado: mejorar los flujos de conexiones entre lo académico y cómo va eso luego a la escuela, a los maestros. Lo académico, teniendo en cuenta muchas de las cosas que dice GD4a2: esa internacionalización para tener más ideas, para ver lo que se está haciendo, lo que no se está haciendo, lo que funciona, lo que no funciona y, luego, esos flujos de conexión con los coles que lo están poniendo en práctica para saber qué limitaciones hay: llevarlo de la teoría a la práctica, llevarlo del entorno perfecto a, luego, de verdad lo que tenemos. Pues, creo que la mejora de esos flujos ayudaría a mantener o a obtener esa calidad.</p>
GD4a1	<p>Yo también concuerdo en lo que se ha dicho en cuanto al profesorado, así que no voy a añadir más nada. Sí que me gustaría añadir otros dos puntos: uno de ellos es metodología, porque yo he pasado por la carrera y no he sabido que existía AICLE, hasta que llegué al TFG y me dijeron “¿Quieres hacerlo sobre CLIL o AICLE?”, me pareció súper grave que, una carrera que supuestamente se basa en el uso del AICLE, que yo haya pasado por la carrera y no supiese de su existencia... Y encima yo que no hice el año pasado el curso de habilitación lingüística, todavía más grave.</p> <p>Y otra cosa es la actualización de contenidos, porque creo que está ligado. Ni siquiera teóricamente me habrían hablado del AICLE, que es una de las metodologías más novedosas y, sin embargo, soy capaz de decirte todas las clásicas. Que sí que es verdad que es necesario para que tú tengas una formación, pero que también se debería actualizar y dar un poquito de importancia a metodologías que a día de hoy se usan, funcionan muy bien, y no que simplemente te las cuenten de pasada. Por ejemplo, el ABN me la han contado dos veces contadas y la he visto en el cole, si no, no sabría de ella. Y creo que son metodologías que, a día de hoy, son una realidad. Entonces, creo que eso también mata mucho la calidad, porque no es lo mismo cuando tú llegas a un aula y saben que existen esas cosas a que cuando... cuando yo llegué a mis prácticas, que creía que la economía de fichas era lo más moderno del mundo. Y era... “pero si</p>

	la economía de fichas ya no lo usamos, usamos el ClassDojo” y era como “¿Y eso qué es?”. Pues cosas así sí que podrían aumentar mucho la calidad, y la seguridad también, del maestro que se está formando durante los cuatro años de carrera.
GD4a5	Y una última cosa. Hablando de calidad, no hay una comisión de calidad, y esto es un problema.
Investigadora	Sí la hay.
GD4a5	¿Ya la hay!?
GD4a6	Sí, sí, sí la hay. Ya sí.
GD4a5	Se acordó delante de mis ojos que iba a haber una comisión de calidad y yo no la viví. Pero bien, bien. ¿Hay alumnos en esa comisión?
Investigadora	Hay alumnos.
GD4a5	Bien. Eso era el principal paso que tenía que existir de cara a luchar por la calidad. Si no había una comisión de calidad y dependías del grado de primaria, no tenía ningún sentido.
	Y, en cuanto a lo que dice GD4a1, me parece completamente acertado a nivel metodológico y creo que el problema es general del grado, no solamente bilingüe, y es que se habla muy poquito de metodologías activas, que es ahora mismo lo que te exige la ley. O sea, no es lo que esté de “boom”, lo que esté de moda; no. Es que la nueva ley, la que va a entrar el año que viene, te exige evaluar de una manera variada, con instrumentos variados, y modificando tu metodología: metodologías activas, tertulias dialógicas, grupos interactivos (que comentábamos antes) ... Son prácticas que están consideradas “de éxito” a nivel internacional educativo. Y no puede ser que yo llegue a mi clase de Educación Física y me enseñen mando directo modificado.
	No es el ejército esto, y yo creo que ya es hora de revisar qué se está impartiendo o revisar los materiales, porque no me vale la misma presentación que llevas utilizando los últimos 15 años, porque no es útil, porque eso lo puedo buscar yo. O sea, porque a mí me han enseñado así. No quiero enseñar yo como me han enseñado a mí, que es para lo que estamos aquí. Entonces, con el paso de los años te vas dando más cuenta, sobre todo estudiando una oposición, de que faltan muchas cosas, muchas, muchas cosas...
Investigadora	¿Cuáles son las perspectivas de futuro de esta modalidad bilingüe?
GD4a2	Pues yo creo que, si se incorporan estas ideas y los planes que están ya hechos o que se quieren poner en práctica y las mejoras que se necesitan, yo creo que va a tener un éxito súper mega grande, porque ¿quién no querrá que sus hijos estudiaran... o el profesorado quiera impartir clases en bilingüe? O sea, porque eso es súper mega importante. Y yo creo que la gente, poco a poco, se irá dando cuenta de la importancia que tiene eso. Es verdad que últimamente está teniendo a muchos en contra, más en contra que a favor, pero yo creo que a la larga irá bien, irá bien... Lo que pasa es que falta poner en práctica, pues eso.
GD4a4	Pues yo creo que... y, con una visión súper optimista, que lo bueno sería que de verdad y de una vez se integrara, por fin y haciendo bien el bilingüismo, el contenido y la lengua, porque pienso que sigue estando súper, súper desintegrado; que se llevasen a cabo metodologías activas; y se colaborase. Y eso es súper importante. Creo que tiene que mejorar mucho la colaboración entre profesores. Por ejemplo, entre el maestro de AICLE y el tutor. Y, al final, creo que, entre eso y los colegios emparejados, con la colaboración entre países, el uso de las nuevas tecnologías, adaptarnos y hacerlo todo lo más funcional posible, pues serían para mí las propuestas de futuro de esto.
GD4a3	Yo, en mi opinión, si se empieza a cambiar, que, como ha dicho GD4a5, no todo es culpa de la universidad, y que, si se empieza a cambiar desde arriba, si se empieza a mirar bien desde arriba, creo que puede llegar a tener mucho éxito. Sí.
	Creo que el hecho de la modalidad bilingüe no solamente te proporciona el saber inglés y saber español, o saber francés y saber español, o lo que quiera que sean los dos idiomas bilingües que se impartan, sino que ya es un crecimiento personal, es... El aprender un idioma es meterte en otra cultura, es el entender cómo funciona otra cultura. Yo no soy la misma persona cuando hablo español que cuando hablo inglés, ni soy la misma persona cuando hablo las dos juntas. Hay gente con la que mi

conversación es bilingüe total; ayer mismo estuve con una amiga con la que mi conversación es bilingüe total, tanto por parte de ella como por parte de mí. Luego estoy con gente que solamente habla inglés aquí, obviamente. Y como que cambio totalmente, porque te hace también crecer mentalmente; entonces, creo que tiene cosas muy positivas el llegar a conseguir que esta formación bilingüe sea real.

Entonces, creo que en el momento que pase de ser un discurso y empiece a ser una realidad y se empiece a trabajar de verdad por ello, punto por punto, siendo muy minucioso, que cada cosa de verdad se implante como se dice, creo que puede llegar a tener éxito.

GD4a6

Yo, escuchándoos, creo que están teniendo éxito todas. Porque, ¿cuántas promociones van? ¿Tres ya? Y en tres promociones ya se habla así, ¿sabes? Así no se hablaba hace tres años, o cuatro años. Creo que este entorno y los ambientes en los que nos movemos tienen este tipo de ideas. Entonces, ¿perspectiva de futuro? Pues yo creo que una mejora de la calidad exponencial. O sea, brutal. Porque, bueno, pues ya se ha puesto en marcha. “Venga, vamos a ver cómo va”, “vaya, parece que hay un pequeño rechazo...”.

Hay una necesidad de que seamos agentes del cambio y creo que hay sed de un cambio de nuestro entorno para que seamos agentes del cambio. Y creo que va eso en consonancia con que, al ser un grado nuevo, pues, otro tipo de gente, gente sin esa resistencia tan fuerte al cambio. Entonces, yo creo que la perspectiva de futuro es de crecimiento exponencial de la calidad.

GD4a1

Yo sí que creo que tiene futuro por dos partes, la primera por el recurso humano que hay, que es muy potente, porque nosotros hemos pasado por el grado, sabemos que tiene sus pros y sus contras, y, sin embargo, seguimos apostando por el hecho del bilingüismo. Entonces, yo creo que todas esas personas, desde sus respectivos rincones, intentarán al máximo que una metodología así termine siendo exitosa.

Y, por otro lado, porque creo que también es cuestión de tiempo, vivimos en un contexto globalizado, donde tenemos una competencia global que PISA ya quiere evaluar, y que, básicamente, es como una actualización del tema del bilingüismo; porque, como ha dicho antes GD4a5, ahora hay una competencia plurilingüe, porque cada vez tenemos una sociedad más multilingüe y más multicultural...

Entonces, queramos o no, al final va a terminar siendo una parte de nuestra realidad. Entonces, habrá iniciativas, por ejemplo, el aula del futuro, que lo terminarán integrando y que a lo mejor no terminarán siendo como “estudios de bilingüismo”, sino como que es una parte, una realidad más del aula, igual que tenemos ya conceptos en la propia aula que se llaman en inglés porque no tiene sentido decir “pantalla digital” cuando tienes el nombre en grande, ¿no? Creo que al final es cuestión de tiempo. Pero, ahora mismo, es verdad que tiene una situación complicada aquí en España pero, sin embargo, la ley ha decidido poner una competencia que sea más allá de una lengua o una segunda lengua. Entonces, por eso mismo, yo creo que sí, que es cuestión de tiempo y, evidentemente, de mucho trabajo; pero que futuro tiene.

GD4a5

Yo soy un pelín más pesimista. Pero, a pesar de que creo que finalmente se acabará, digamos, regularizando de alguna manera mucho más coherente, hay un problema sistemático en este país que es poner el nombre antes de preparar lo que quieres preparar. La cantidad de colegios que han metido la sección bilingüe por meterla sin asegurarse de tener un personal, sin asegurarse de tener una formación, sin asegurarse de tener unas infraestructuras, sin asegurarse de muchas cosas.

Sí, lo que yo creo, es que ahora, a corto plazo, va a entrar en una fase, digamos, de estancamiento, en la que ya están saliendo muchas, muchas, muchas críticas de cómo se ha implantado el sistema bilingüe, y que deben darse pasos hacia atrás para luego darlos hacia adelante bien. Y creo que, siempre y cuando haya voluntad, que parece ser que por parte de los legisladores la hay, se podrán hacer las cosas bien. Ahora, hacer las cosas con prisas, nunca es bueno, y menos con este tipo de cosas. Y realmente, lo que yo veo, es que no era realmente necesario hacerlo con tanta prisa. No sé qué beneficio había, la verdad, no sé si a nivel de subvención europea, podía serlo... Pero

	creo que a veces pecamos de impacientes en lugar de decir “bueno, vamos a hacer las cosas bien, aunque tardemos 10 años en implantar una cosa, mejor que hacerlo mal y hacerlo en 4”.
	Veremos. Dependerá de mucha gente, de muchas, muchas cosas, que no somos nosotros precisamente.
Investigadora	Análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades). Empezamos por los aspectos internos: Debilidades.
GD4a2	Metodologías anticuadas.
GD4a3	Profesorado verdaderamente no preparado para enseñar en la modalidad bilingüe.
GD4a5	Estructura, diría yo.
GD4a1	Material (recursos de clase).
GD4a6	Conexión débil con el aula de primaria.
GD4a4	Colaboración con otros colegios.
Investigadora	Fortalezas
GD4a2	Gran futuro.
GD4a5	Hay mucha investigación, mucha base sobre la que trabajar.
GD4a2	Crecimiento personal.
GD4a3	Creo que la innovación y la creatividad que aporta, también sería una fortaleza.
GD4a1	Profesorado muy comprometido.
GD4a4	También que favorece la educación en la modalidad bilingüe a lo largo de la formación.
Investigadora	Aspectos externos: Amenazas.
GD4a4	Pues que la legislación no está totalmente de la mano de todo esto.
GD4a6	Sí, la inestabilidad de la legislación, también es importante para mí, porque “ahora vamos por aquí, ahora vamos por allá...” cada demasiado poco tiempo. Entonces, es difícil mantener así una línea.
GD4a3	Parte de compromiso por parte de personas que deberían estar más comprometidas. O, más que personas, entidades.
GD4a1	Desinformación también.
GD4a5	Yo diría falta de valoración de las lenguas, en general, de lo que aporta una lengua. Y en este país hay muchas.
GD4a6	Que se genere una opinión negativa. Este año han caído las matriculaciones de primaria bilingüe. Pues, como que... esos inicios complicados, ¿no? Y que se van ajustando cosas, y que se van... Que generen eso, una mala imagen que le afecte.
Investigadora	Oportunidades
GD4a2	Trabajo internacional. Oportunidad de trabajar en otros países.
GD4a3	El crecimiento personal, en verdad. Es real.
GD4a5	Yo creo que debería ser una apuesta regional para abrir Extremadura más al mundo, en este caso.
GD4a4	Un cambio de nuestra visión también, un uso de las metodologías más activas que incluya el aprendizaje de las lenguas de forma mucho más natural.
Investigadora	Bueno, yo creo que lo tenemos, ¿no? ¿Se os ocurre alguna otra cosita o algo que os hayáis quedado con ganas de decir?
GD4a3	Nada, que, si nos esforzamos aquí un poco entre todos y metemos presión y estamos a tope, a lo mejor conseguimos que toda esta problemática de la que hemos estado hablando se solucione o vaya solucionándose poco a poco. Aunque, como bien ha dicho GD4a5, no está en nuestras manos todo esto.
Investigadora	Pues hasta aquí, entonces. Muchísimas gracias a todos por vuestra participación, ha sido un placer.
Todos	Gracias.

3. Transcripciones de las entrevistas en profundidad (segundo estudio)

Anexo 05. Entrevista en profundidad nacional 1

Investigadora	Mi nombre es Cristina Manchado, hoy entrevistaré al Dr. EPnac1 como experto para el segundo estudio de mi Tesis Doctoral, supervisada por las Doctoras Laura Alonso y Gemma Delicado. Aunque el entrevistado ya me ha enviado su consentimiento informado, he de aclarar que esta sesión será grabada para poder sacar la transcripción, la cual probablemente se anexará al trabajo. Por tanto, si el participante está de acuerdo, comenzaremos la entrevista.
EPnac1	Estoy de acuerdo.
Investigadora	¿Qué motiva a una universidad a diseñar una modalidad bilingüe para un grado en educación?
EPnac1	Bueno, lo primero que tengo que aclarar es que hubo un grado bilingüe en Primaria [GEP]; realmente era plurilingüe porque también tenía francés, de 2010 a 2014, después ha estado dos años sin funcionar y ahora mismo se está otra vez poniendo en marcha para el curso que viene hacer un año experimental y continuar. Vale. Dicho esto... me preguntas por la motivación. Obviamente, la mía, como Director de Política Lingüística, y antiguamente como Vicedecano de Relaciones Internacionales, pues te empuja a desarrollar estos planes que son, al fin y al cabo, de internacionalización. Lo que hay detrás de todo esto es convertir la universidad en un lugar de entendimiento y en la cual, por un lado, los alumnos extranjeros tengan una oferta formativa en idiomas (de ahí la generación del itinerario, en concreto, en educación) pero, por otro lado, también nuestros alumnos, que puedan hacer un grado con un itinerario y que eso les permita irse de Erasmus con un mejor de inglés académico y, al mismo tiempo, al terminar el grado, pues conseguir una mayor empleabilidad.
Investigadora	Según tu experiencia, ¿qué sabes acerca del proceso de diseño de una modalidad bilingüe en la universidad?
EPnac1	Bueno, nosotros solicitamos un proyecto de excelencia de la Junta de Andalucía (y digo nosotros porque éramos un grupo de profesores de todas las universidades de Andalucía), que se concedió y fue financiado con 92.000€ aproximadamente, entre 2014 y 2019. En ese proyecto, el objetivo era construir una escala, un instrumento para ayudar en la puesta en marcha de estos programas. Entonces, durante mucho tiempo, un grupo de investigadores de Andalucía analizamos los indicadores que deben ser tenidos en cuenta a la hora de tener un programa de este tipo. Esos indicadores, después, fueron debatidos en distintas ocasiones, fueron refrendados por la literatura científica y después fueron publicados.
Investigadora	¿Qué elementos son necesarios para poner en marcha una modalidad bilingüe en la universidad?
EPnac1	Sí, bueno, en eso se vertebra el instrumento este que mencionaba antes. Primero hay unos macroindicadores, que son los institucionales. Es decir: todo programa debe tener un apoyo... Es decir, tiene que ser de arriba abajo y de abajo arriba, en el sentido de que, desde arriba, tanto el Rector/a y el Vicerrectorado pertinente (Internacionalización y también el de Organización Académica) deben de estar de acuerdo en que se están desarrollando porque todo esto puede influir en la contratación, en fin, de distintas dinámicas típicas de lo que son involucrar a distintos profesados. Y, después, por otro lado, de abajo hacia arriba porque son necesariamente las facultades las que tienen que organizarlo y tienen que desarrollarlo. Si alguna de las dos partes falla, pues al final el problema es como nos pasó a nosotros: Nosotros empezamos de abajo arriba, pero hubo cambios políticos en la universidad, y no hubo apoyo, no hubo claridad, y al final desapareció. Ahora la situación es muy distinta: Hay un apoyo muy claro. Yo, además, soy el Director de Política Lingüística, con lo cual mi función es desarrollar estos planes, ¿no?

Investigadora	Cuando dices “de abajo arriba”, ¿te refieres al profesorado hacia el resto de la universidad?
EPnac1	Sí, del profesorado y de los departamentos y de la facultad. Sí. Empezando por que haya un interés. Entre nosotros, obviamente, se empieza, primero, con los recursos que tienes humanos (si están acreditados en el idioma, tienen que estudiar eso, si hay deseabilidad de participar) y también por parte del alumnado: qué le parecería. Aunque, realmente, el alumnado es el que se beneficia el primero y no está, ¿no?, pero sí puedes obtener una información que te valga sobre los alumnos que ya están en el grado, aunque no estén en ese grado bilingüe, para ver qué piensan.
Investigadora	¿Crees que existen referencias (manuales, guías, literatura...) para diseñar una modalidad bilingüe en la universidad?
EPnac1	Hay poco. Uno de los pocos que hay es uno que hay publicado con Do Coyle, que precisamente se llama <i>Developing multilingual programs</i> , el desarrollo de la calidad, ¿no? Está publicado, como digo, en <i>multilingual matters</i> . Y lo que hace es, primero, una parte de política lingüística (cuál es la política lingüística, qué estrategias tienen que tomarse) y, después, una parte de implementación; está Víctor Pavón, están... en fin, distintos... [autores] que participaron en este proyecto que comenté antes y que estuvimos trabajando en ello, ¿no?
	Y, de hecho, es ahí en este libro donde se publican estos 30 criterios, ó 30 indicadores. Pero, aparte de eso, no hay mucho más, no hay mucho más. Y, además, te comento que las revisiones sistemáticas que hay en la literatura (la de McCarroll [¿?], por ejemplo, y la que hice yo con algunos de los investigadores, con José Luis Arco, con... en fin, con algunos más, Víctor Pavón también está), eh... Lo que descubrimos es que hace falta más investigación rigurosa; es necesaria, pues eso, más investigación basada en las evidencias, y no basada en comentarios, opiniones, etc.
Investigadora	Si tuvieras que crear una modalidad bilingüe desde el principio, ¿qué aspectos (positivos y negativos) considerarías?
EPnac1	Bueno, lo más importante: el profesorado. Tienes que ver de qué recursos humanos dispones. Y, después, si están acreditados. Yo conozco profesores que tienen buen nivel de inglés, pero no están acreditados [lingüísticamente]; ¿podrían participar? Sí, pero, de cara a la galería, pues no estaría bien. Es decir, que necesitas una serie de requisitos. Y empezaría por ahí: por el profesorado, cuál es su motivación y cuáles son sus niveles de idiomas.
	¿A qué tipo de alumnado está dirigida una modalidad bilingüe?
Investigadora	
EPnac1	Claramente, a alumnado motivado. Nosotros tuvimos esa experiencia en la Universidad de Huelva. El grupo que era plurilingüe, venían casi todos de fuera, es decir, de distintas partes de Andalucía e incluso fuera de Andalucía; la nota media subía 2 puntos y pico, con respecto a los otros grupos, ¿no?, y eran alumnos muy competitivos, que lo tenían muy claro. Las notas más altas que había, tanto en las asignaturas plurilingües como en las españolas (es decir, las impartidas en español) eran más altas en los grupos plurilingües. Con lo cual, son alumnos que son más estratégicos y más motivados.
Investigadora	¿Crees que hay o debería haber alguna estrategia de captación del alumnado?
EPnac1	Sí, sí, tiene que haber una captación, que parte de la facultad. Tiene que haber, obviamente, en la matrícula, información sobre el grado plurilingüe. Debe haber, en la facultad, unos <i>banners</i> , en fin, una publicidad, para que se sepa. Y luego también, en la medida de lo posible, pues transferir a los medios de comunicación que existe ese grado. Nosotros lo hicimos así y se llenó el grupo plurilingüe el primer año.
	Ahora, por ejemplo, hay dos grados, el de Informática y Química, en la Universidad de Huelva, que son bilingües. No se ha hecho como es debido esa publicidad y el número de alumnado no ha llenado el cupo. Entonces, es muy importante, pues que se desarrollen estrategias para ello. Si no, puede fallar.
Investigadora	¿Qué dificultades podemos encontrar durante los primeros años de implantación de una modalidad bilingüe?
EPnac1	Bueno, muchas dificultades porque... Además, creo que nosotros fuimos los primeros en Andalucía y entonces no había experiencias previas y, por ejemplo, pues surgían cuestiones de: “bueno, si un alumno que está en ese grupo plurilingüe quiere pasar a

uno que no es plurilingüe, se quiere cambiar de matrícula, ¿cómo se hace? Porque son grupos distintos”. Es decir, cuestiones burocráticas, sobre todo.

Después, había alumnos que habían entrado en el grupo porque les convenía el horario, pero realmente no querían estar en ese grupo; era un tanto por ciento pequeño, a lo mejor un 10%, pero eran alumnos que estaban insatisfechos, que se ponen al final de la clase, que incluso molestaban a veces, ¿no? Entonces, bueno, ciertas medidas de control, de qué alumnos podían entrar y cuáles no en esos grupos, y es quizá... lo recuerdo como las dificultades que tuvimos, pero, no muchas más.

Bueno, voy a comentar también que, claro, hay que tener muy claro qué es lo que se ofrece, porque los alumnos se piensan que es una titulación distinta, y la titulación es la misma, es Educación Primaria. Otra cosa es que se apruebe en la Memoria que sea una mención, bilingüe o plurilingüe si hay más de una lengua, o bueno, que ni siquiera se apruebe, que el alumno pida el Suplemento Europeo al Título y ahí aparezcan las asignaturas que han cursado en otro idioma.

Investigadora ¿Qué facilidades podemos encontrar durante los primeros años de implantación de una modalidad bilingüe?

EPnac1 Normalmente el profesorado que participa está motivado, y eso ayuda bastante. Al mismo tiempo es exigente porque necesita formación, necesita apoyo, y hay que dárselo, ¿no? Pero hay que generar una identidad de grupo; eso hace que se faciliten las cosas. Los alumnos de ese grupo eran “los plurilingüe” y, para todo, ellos se llamaban “los plurilingüe”, y entonces crearon una identidad que les hizo vivir la experiencia universitaria de un modo más pleno, diría yo. Y ellos tenían muy clara, como digo yo, esa identidad. Esa identidad es otra de las estrategias que hay que generar en un programa de este tipo.

Investigadora ¿Qué consejo le darías a una universidad para la implantación de una modalidad bilingüe?

EPnac1 Bueno... Mirar los 30 indicadores que están publicados, que se publicó, como te digo, en *multilingual matters*; están ahí, están los 30 indicadores, y que ahora mismo tengo un proyecto europeo (un Erasmus+, un K220), que vamos a trabajar en digitalizar esa herramienta. Esa herramienta va a estar digitalizada; se van a poder introducir todos los datos en el ordenador para ver esos indicadores y qué documentos tienen que estar, incluso se va a crear una red de conexión entre universidades sobre esta información de los indicadores.

Entonces, lo que aconsejo es que empiecen leyendo estos indicadores porque es una guía, claramente, de lo que hay que tener o de lo que hay que ir consiguiendo. Porque, claro, esa guía de 30 indicadores es un poco lo ideal, no siempre se puede tener, ¿no?

Investigadora ¿A qué retos se enfrentan las modalidades bilingües en las universidades?

EPnac1 Retos... desde el punto de vista positivo, pues a impartirlo o recibirlo en otro idioma, ¿no? Es un esfuerzo considerable y no deja de ser un reto para muchos profesores que, aunque tengan el C1 o el B2, no deja de ser difícil dar una clase en otro idioma, utilizar expresiones que utilizarías en español, que no puedes utilizar en inglés porque un B2 o un C1 nunca va a ser, nunca te llega al nivel bilingüe, obviamente, ¿no? Entonces, el gran reto, pues es lingüístico y, en ese sentido, energético, ¿no?, de tener energía para llevarlo a cabo.

Institucionalmente es un reto, porque le cuesta dinero a la universidad. Nada es gratis, ¿no? Y... no sé me ocurren más retos ahora mismo.

Investigadora ¿Qué éxitos están alcanzando las modalidades bilingües en las universidades?

EPnac1 Bueno, nosotros sí, en su momento, alcanzamos éxitos (estoy hablando del grupo que tuvimos) porque todo funcionó bien: las asignaturas se dieron. Teníamos una parte que era de francés (por eso era plurilingüe) que no se pudo dar, y eso nos supuso, obviamente, un problema (bueno, un problema...); el que ya no fuera plurilingüe, sino solamente bilingüe, solo con inglés.

El éxito... No hicimos una investigación *post* de ese grupo, pero tuvimos evidencias anecdóticas de que muchos de esos alumnos acabaron con puestos de trabajo, pues, o

en seguida, o en otros países... Es decir, que se les abrieron muchas puertas. Entonces, eso sí fue un éxito, pero no tenemos constancia; es decir, no tenemos números, ni estadísticas para ello. Pero nos constó, ya te digo, anecdóticamente.

Y, después, bueno, todo lo que es el éxito de poner a todo el mundo de acuerdo: a profesores, departamentos, facultad, vicerrectorado... Todo eso no es fácil, ¿no? Es una empresa bastante difícil. Y lo conseguimos.

Investigadora ¿Qué oportunidades académicas y laborales ofrece una modalidad bilingüe?

EPnac1 Muy claramente, oportunidades académicas durante el grado: Se van de Erasmus con un mejor nivel de inglés, en este caso. Con lo cual, pueden tener más éxito en las asignaturas.

Después, claro, al poder viajar más, pues practican más; es decir, que es como que se refuerza a sí mismo el programa. No sé si me explico.

Y, después, la empleabilidad. Y, aquellos que son opositores, que es la mayoría de Primaria, pues suelen tener mejores niveles de inglés. Los que van a la mención de inglés, obviamente. Pero suelen tener más perspectiva. Los que van a colegios concertados o privados... buscan profesores con idiomas. Bajo ningún concepto van a contratar a nadie sin idiomas porque los colegios concertados y privados son casi todos ya bilingües o tienen esos proyectos, ¿no? Entonces contratan solamente a gente que tiene idiomas, ¿y quiénes tienen idiomas? Los que han pasado por estos grados. Es decir, los que tienen el Suplemento Europeo al Título con esas asignaturas, o el reconocimiento como mención, si es el caso de la universidad, o de la facultad correspondiente.

Investigadora ¿De qué manera se obtiene o se mantiene la calidad de una modalidad bilingüe?

EPnac1 Hay un plan de sostenibilidad del proyecto. Es decir, los profesores tienen que tener un compromiso para impartir la asignatura, no solamente un año, sino más de un año. Y lo importante es que esté aprobado por la facultad del centro. Si está aprobado por la facultad y es un proyecto que no es de un año, sino de muchos años y se entiende así, esos itinerarios, esa formación de itinerarios de asignaturas, pues se imparten todos los años en ese idioma, ¿no? Y eso hace que el programa sea estable. La inestabilidad de un programa de este tipo parte por la posible inestabilidad del profesorado a la hora de impartirlo. Porque alumnos siempre va a haber interesados... y desinteresados, ¿no? Pero interesados hay.

Y, después, en universidades pequeñas, como por ejemplo la de Huelva, es muy importante la formación. Porque yo no pienso qué recursos humanos tengo ahora mismo; yo pienso cuántos recursos humanos puedo tener de aquí a X tiempo para que se sumen a los programas plurilingües. Entonces, la formación es muy importante y hay que tenerla en cuenta porque eso es lo que te va a ayudar a la sostenibilidad y a la estabilización de estos programas.

Investigadora ¿Cuáles son las perspectivas de futuro de las modalidades bilingües?

EPnac1 Las perspectivas de futuro las tengo muy claras: Están creciendo en toda España, en toda Europa, en todo el mundo. Es decir, yo, en la revisión sistemática que hice, era impresionante; se están haciendo... hay programas bilingües en la Educación Superior en todos los países, pero de todos los continentes. Se están desarrollando, ¿por qué? Porque tenemos ahí la globalización, para bien o para mal, con sus ventajas y sus inconvenientes. ¿Y la globalización a qué empuja? Pues a tener un idioma común. En este caso, por circunstancias históricas, sociales, pues es el inglés; en un futuro, puede ser otro idioma, ¿no? Pero ahora el inglés es el idioma de entendimiento. Yo mañana tengo una reunión del proyecto europeo, vienen de Polonia, de distintos países, y al final hablamos en inglés, es como nos estamos entendiendo, ¿no?

Con lo cual, el futuro de estos programas es ir *in crescendo*. Y las universidades deben contratar ya profesorado con idiomas, debe ser un requisito, no un mérito: un requisito, como mínimo un C1, porque esto va a continuar. Va a continuar y va a ir creciendo; va a pasar no solo en el grado de Primaria (que es uno de los que, por cierto, más programas tiene en España y en otros países, en muchas titulaciones). Con lo cual, el

	futuro es seguir dedicando financiación para estudiar estos programas y también para desarrollarlos y también para sostenerlos.
Investigadora	Maravilloso. Pues hemos llegado a la última pregunta, que puedes responderlas de manera esquemática. Empezaremos por los aspectos internos: Debilidades y fortalezas de la modalidad bilingüe.
EPnac1	Debilidades: Financiación. Siempre la financiación es un problema. Que pueda sustituir... Un profesor del grupo bilingüe se pone malo y tiene que poder sustituirlo otro que conozca idiomas, ¿no? Entonces, los recursos humanos siempre puede ser la debilidad que haya. Financiación y recursos humanos. ¿Fortalezas? Motivación, del profesorado y de las personas que están en ello.
Investigadora	Vale. Como aspectos externos: Amenazas y oportunidades.
EPnac1	La empleabilidad es la oportunidad. Amenazas no veo. No veo, excepto que supone más esfuerzo por parte de los alumnos y los profesores. Los alumnos tienen que estudiar en otro idioma y tienen que escribir en otro idioma; entonces, es una dificultad adicional. Pero el profesorado tiene que preparar también las clases en inglés: darlas en inglés es una dificultad también.
Investigadora	Pues eso es todo. Muchísimas gracias por todo.

Anexo 06. Entrevista en profundidad nacional 2

Investigadora	Mi nombre es Cristina Manchado, hoy entrevistaré al Dr. EPnac2 como experto para el segundo estudio de mi Tesis Doctoral, supervisada por las Doctoras Laura Alonso y Gemma Delicado. Aunque el entrevistado ya me ha enviado su consentimiento informado, he de aclarar que esta sesión será grabada para poder sacar la transcripción, la cual probablemente se anexará al trabajo. Por tanto, si el participante está de acuerdo, comenzaremos la entrevista.
EPnac2	Estoy de acuerdo.
Investigadora	¿Qué motiva a una universidad a diseñar una modalidad bilingüe para un grado en educación?
EPnac2	El reconocimiento de la internacionalización. Dar una mayor prospectiva profesional a los estudiantes. Yo creo que son esas dos cosas: aumentar la prospectiva profesional y, al mismo tiempo, fomentar lo que es la internacionalización, que, como sabemos, hoy en día, se valora tanto en distintos ámbitos, no solo ANECA, sino en distintos ámbitos.
Investigadora	Según tu experiencia, ¿qué sabes acerca del proceso de diseño de una modalidad bilingüe en la universidad?
EPnac2	Pues mucho trabajo, mucha coordinación a distintos niveles, tanto vertical como horizontal, porque hacía falta mucha coordinación entre los distintos organismos de la propia Universidad de Murcia, pues para ver la idea que tenían desde Vicerrectorado, para analizar también cuáles eran las necesidades de las facultades y, después, también mucha coordinación del profesorado. Pues porque había que comprobar cuál era exactamente el nivel lingüístico de los profesores, quién estaba dispuesto a embarcarse, precisamente, en este barco, valga la redundancia, porque es difícil, es difícil. Y sobre todo para los pioneros, que en un primer momento no era una cosa que se dijera “Uy, qué alegría, me quiero lanzar”, sino que hay pensárselo muy mucho.
	Entonces, pues yo recuerdo al principio muchas coordinaciones, muchas reuniones, mucho asesorar a los compañeros, sobre todo los que nos dedicamos a la didáctica de la lengua, pues era mucho... asesorarlos, reunirnos con ellos, comentarles un poquito cómo era la idea, cómo podían hacerlo. Hacerles un poquito entender que la docencia bilingüe no era solamente enseñar en inglés, sino que también había “algo por ahí” que se llamaba AICLE o CLIL, en inglés, y, bueno, lo vendíamos como una cosa útil, metodológica para el aula bilingüe. Que, al final, bueno, pues unos lo han utilizado más que otros, pero por lo menos que fueran conscientes.
	Entonces, eso, yo recuerdo al principio muchas reuniones y coordinaciones.
Investigadora	O sea, que las primeras ideas surgieron del equipo docente de lenguas extranjeras, imagino.
EPnac2	Desde el equipo decanal, precisamente, de aquí de la facultad. El equipo decanal de hace 10 años, en aquel momento fue el que tuvo esa idea, porque también creo que venía de alguna propuesta del Rector de aquel tiempo.
Investigadora	¿Qué elementos son necesarios para poner en marcha una modalidad bilingüe en la universidad? (comunidad educativa, leyes, documentos...)
EPnac2	Primero, muy buena voluntad por parte de todos los compañeros. Eso sí. Como falle la buena voluntad... Pero, sobre todo, lo más importante para que esto empiece a arrancar es contar con el profesorado adecuado, porque lo demás son ya cuestiones de infraestructuras, de buscar alumnado... pero, si no tienes el profesorado adecuado, es que no podemos ni hablar de crear un programa bilingüe.
	Cuando digo profesorado adecuado, me refiero a profesorado que tenga un nivel lingüístico suficiente para enseñar su disciplina en inglés y, después, la voluntad y las ganas, porque hay profesores que tienen muy buen nivel de inglés pero que tienen miedo a esta aventura.
Investigadora	¿Crees que existen referencias (manuales, guías, literatura...) para diseñar una modalidad bilingüe en la universidad?
EPnac2	Bueno... después comenzaron a salir algunos libros... Más que artículos, libros... Alguna cosa salió en contextos monolingües, como en español, creo que Marisa Pérez Cañado tenía algo por ahí que, de hecho, no lo sacó hace tanto, y daba algunas pautas.

	<p>Pero en verdad no hay tanto. Como también cada universidad es un mundo y tiene su propia normativa y sus propios requisitos... Se puede establecer algo a nivel metodológico, ¿no?, de “cómo enseñar asignaturas en lengua inglesa, asignaturas de contenidos”. Pero lo que es “diseño de un título”, poco. Puedes conseguir algunas listas, sobre todo buscando competencias, quizás, ¿no? Pero, ya te digo, como cada universidad es un mundo y tiene sus propias normas, pues... intentar crear, incluso, un manual específico que ayude al diseño, pues incluso igual no sería ni real, ¿no?, porque depende de las circunstancias de cada universidad. En cuanto al número de alumnado que se echa por grupo, en cuanto al número de créditos que se deben impartir como mínimo en inglés... Es decir, que hay muchas cuestiones en ese sentido.</p>
Investigadora	<p>Si tuvieras que crear una modalidad bilingüe desde el principio, ¿qué aspectos (positivos y negativos) considerarías?</p>
EPnac2	<p>Pues, más o menos lo que he dicho, es decir: el profesorado que necesitamos y saber si vamos a contar con un alumnado potencial que esté interesado, porque parece que, con el tiempo, cada vez va habiendo menos interés en los grupos bilingües, al menos de educación primaria. No sabemos por qué; bueno, yo sí que creo que sé más o menos por qué: porque no tiene el menor reconocimiento por parte de la administración pública, después, cuando van a trabajar como maestros.</p> <p>Es decir, le haría falta, pues alguna puntuación extra, algo en las oposiciones. Lo que no podemos hacer realmente es venderle a nuestros alumnos que un grado bilingüe en educación primaria es muy importante y es muy útil, que, de hecho, lo es, pues porque hay que atender a la sociedad, pues porque todos los colegios, prácticamente, son bilingües, y especialmente en la región de Murcia. En la región de Murcia todos los colegios son bilingües a cierto nivel, ¿no?, en alguno de los tres niveles, pero en todos [los centros] tiene que estar adscrito alguno de ellos.</p> <p>Y lo que no podemos hacer es formarles como maestros bilingües porque hacen falta maestros bilingües pero que después, la propia Consejería de Educación, cuando se presentan a las oposiciones, no les dé un reconocimiento extra. Y cursar una titulación bilingüe es... vamos a ser realistas, es complicado porque no es una lengua nativa del 90 y tantos por ciento del alumnado que tenemos; aunque tengamos algún nativo [inglés], pero no es una lengua nativa para los demás, sino que es un esfuerzo extra el que tienen que hacer. Y salen los últimos años y están viendo que no hay ese esfuerzo extra por parte de la administración para reconocerlo.</p> <p>Entonces, volviendo a la pregunta, yo contaría primero con el profesorado adecuado, que tuviera un nivel adecuado, no solamente el que certifiquen ellos, sino que pasaran por una serie de entrevistas. Y, además del nivel lingüístico, del metodológico también. Y, después, hay que sentarse y hablar seriamente con las administraciones educativas. Porque aquí lo que estamos haciendo es resolver la papeleta de la Consejería de Educación formando profesores bilingües, pero después no tienen un reconocimiento extra. Entonces, pues eso, resumiendo: profesorado adecuado. Porque hoy en día, parece que con las infraestructuras... es fácil de conseguir las infraestructuras.</p>
Investigadora	<p>¿A qué tipo de alumnado está dirigida una modalidad bilingüe?</p>
EPnac2	<p>Bueno... Aunque, en teoría, es un alumnado muy abierto al que está dirigido, ¿no?, tiene una audiencia amplia, pero realmente el alumnado que accede a grupos bilingües de educación primaria es, primero, un alumnado que tiene ciertas inquietudes lingüísticas, donde la mayoría de ellos quieren ser profesores de inglés como lengua extranjera y muchos de ellos han asistido a academias, tienen mucha formación en lengua extranjera extra, e incluso muchos de ellos proceden también de institutos bilingües.</p> <p>Por tanto, parece que la audiencia es muy amplia, pero luego tienes un perfil muy específico, ¿eh? Y, sobre todo, yo destacaría, pues eso, el hecho de que finalmente, casi todos, lo que quieren ser es maestros de inglés como lengua extranjera. Que, al menos nosotros, en esta facultad, queda abierta la opción, es decir, el bilingüismo sería durante</p>

	<p>los tres primeros años y después ya, el último año, que es el de la mención, ellos pueden elegir la mención que quieran.</p> <p>Pero, a pesar de todo, la mayoría, el 90 y tantos por ciento, sí que tendría intención de coger inglés como lengua extranjera; aunque alguno se nos escapa por ahí, ¿eh?, y se va a educación física o a música (esto de ser deportista es de ser muy <i>dedicated</i> y algún músico que ya esté en conservatorio o algo así, y al final dice “no, es que a mí me gustaría especializarme en la música”), pero la mayoría es profesorado de inglés.</p>
Investigadora	<p>Me voy a salir un poquito de la entrevista: ¿Hay segundas o terceras lenguas? Por ejemplo, se puede optar a mención de francés...</p>
EPnac2	<p>Sí, tenemos mención de francés aquí y tuvimos también mención de alemán. Lo que pasa es que la mención de alemán hace ya tres años que no la impartimos porque finalmente no llegó al número de alumnado necesario para poder impartirla. Fue un convenio que hubo aquí con el Ministerio de... no, con la Embajada de Alemania; ellos mismos lo financiaban, pero no llegó al número mínimo de alumnos necesarios.</p> <p>Y después tenemos eso, francés como lengua extranjera. Y, además, si te sirve un poco de pista, este año hemos tenido Erasmus que pertenecen al grupo bilingüe de inglés y, sin embargo, se han ido de Erasmus a destinos que son para francés. Y uno pregunta “bueno, y si tú eres de inglés, ¿por qué te vas finalmente a un destino que es de francés?” y te dicen “es que el inglés lo controlo y, como francés también me gusta, pues quiero vivir la experiencia y también aprender francés”.</p>
Investigadora	<p>Qué interesante. ¿Crees que hay o debería haber alguna estrategia de captación del alumnado?</p>
EPnac2	<p>Totalmente. Totalmente. Mira, nosotros tenemos aquí un problema que pasa que todos los años vamos perdiendo alumnos del grupo bilingüe. Nosotros, de tener al principio un grupo con 60, los 60 admitidos, 20 y tantos en lista de espera... al final hemos llegado a la situación este año de que por poco no sale el grupo bilingüe y hemos necesitado un permiso especial de la Vicerrectora de estudios para poder sacar el grupo bilingüe con 40 y tantos alumnos, y porque estuvimos buscándolos casi yendo casa por casa, tirando de ellos del brazo. Tuvimos que convocar una reunión en el salón de actos con todos los alumnos de primero de primaria para decirles que tenemos el programa bilingüe, que qué interesante, qué útil... y ahí pudimos sacar algunos más; después se acercaron a nosotros “pues sí...”, ponérselo fácil, todo...</p> <p>Pero sí que hace falta una estrategia de captación. Pero, para esa estrategia de captación, que puede ser de muy diversas maneras, nosotros, por ejemplo, lo que vamos a hacer ahora con la sede de Selectividad, hay 5 sedes, nos vamos a repartir los alumnos y algunos profes para ir repartiendo algunos folletos e informando a la gente para que sepan que lo tenemos.</p> <p>Pero es que también, antes de la pandemia, cuando la matrícula era presencial (y, además, lo digo por si os sirve de ayuda a vosotros, ¿no?, por si tenéis el mismo problema), nosotros teníamos una actividad que se llamaba “mesa informativa” y, a los alumnos que participaban en esa mesa informativa, se les reconocía un crédito CRAU; es decir, que encima tienen un reconocimiento de 25 horas reconocidas por el Vicerrectorado de estudiantes, que se incorporaba a su expediente como una actividad formal y un reconocimiento académico. Y ellos lo que hacían era... Nosotros estábamos 6 días que duraba la matrícula aquí presencial en la Facultad de Educación, teníamos una mesa en el <i>hall</i>, con las banderolas, los <i>flyers</i>, en fin... y poníamos a chicos y chicas voluntarios del grupo bilingüe y lo que hacían era, con su camiseta de la Universidad de Murcia, sus bolis y tal, se iban acercando a la Secretaría, a la gente que estaba allí esperando su turno, y les preguntaban “oye, ¿qué vas a hacer?”, “pues yo voy a hacer primaria”, “ah, ¿y tú sabes que tenemos un grado bilingüe...”, y el otro “ah, ¿sí?, pues no lo sabía”. Entonces, ellos les informaban, les ayudaban con el formulario que tienen que rellenar para el grupo bilingüe... Y eso a nosotros, antes de la pandemia, nos venía muy bien porque reclutaba a muchos alumnos y después no teníamos ningún problema, porque solamente con eso ya llegábamos a lo que</p>

necesitábamos nosotros. ¿Qué ocurrió? Que empezó ya todo el sistema *online* y ya no tenemos esa mesa de captación.

Entonces, lo que vamos a hacer ahora, por salir un poco del paso, es, este año, acudir a las sedes de Selectividad para dar esa difusión.

Otra actividad también, por así decirlo, es enviar ese mismo folleto a través de la Consejería de Educación, con la lista de distribución que tienen, a todos los institutos de la región de Murcia. Bueno, por lo menos se envían, ¿no?, y tienen a los orientadores de los centros, a ver si por lo menos se lo dicen a los alumnos y lo van comentando. Pero, ¿qué es necesario? Sí. ¿De qué forma? Pues, mira, hasta ahora creo que he nombrado 3, y que muchas más podrían salir, seguro. Incluso que los propios alumnos nuestros que pudieran ir por los centros suyos, donde ellos han estudiado su Bachillerato, pues para hablar de que tenemos grupos bilingües...

Pero no olvidemos que, antes de captación, hace falta convertir en algo apetecible el grupo bilingüe. Y, para que se convierta en algo apetecible, hoy en día no basta con “qué bien, vas a tener un título en inglés”, porque hoy en día el alumnado quiere algo más; hoy en día el alumnado quiere un reconocimiento extra. Entonces, antes de captar, vamos a ir buscando ese reconocimiento extra que se le pueda dar, por parte de autoridades educativas, como he dicho yo, pero también por parte de la universidad, que le dé algún reconocimiento más, incluso.

-

Este es un problema que estamos teniendo, por ejemplo, un grado en ADE, un grado en Derecho, o el de Informática, que también son bilingües ya, ellos estudian su título en inglés, pero ellos tienen, sobre todo, un enfoque más internacional y es una apertura al mercado laboral. Y, oye, si las cosas de Ingeniería aquí están difíciles, las cosas de Derecho aquí están difíciles y eso te fomenta, sobre todo, el Derecho internacional... La Informática, para trabajar en empresas fuera de España o con el inglés, que tiene que manejarse mucho, ellos sí que tienen una salida profesional clara y útil con el inglés, y sí que tienen cierta perspectiva de futuro al hecho de cursarlo en inglés.

Pero nosotros, cuando formamos a maestros de educación primaria en un programa bilingüe, no es por darle esa perspectiva internacional de salir fuera de España. No. Nosotros les estamos formando porque precisamente nuestro sistema educativo está requiriendo maestros bilingües. Que no es por decir “tú haz magisterio de primaria porque te vas a ir a trabajar a Inglaterra o que te vas a ir a Alemania...”. No. Tienes que hacer esto porque todos tus coles de la región de Murcia son bilingües. Entonces, eso es lo difícil, hay que hacerlo ver más todavía.

Investigadora Pues precisamente dices “difícil” y la siguiente pregunta es: ¿Qué dificultades podemos encontrar durante los primeros años de implantación de una modalidad bilingüe?

EPnac2 Pues quizás que los alumnos ven que el nivel es más difícil de lo que creen en un primer momento. Los profesores, que empiezan a diseñar las asignaturas y, en un primer momento, pues es muy difícil planificar una asignatura desde cero, donde tiene que buscar todo el material en lengua extranjera y preparar tus presentaciones, buscar los artículos que tienen que leer... Pues esos primeros años requiere mucho trabajo extra.

Después ya, lo que se dice siempre: cada maestrillo tiene su librillo, y la experiencia es lo que nos va haciendo que cada uno tengamos las destrezas docentes; pero, claro, en un primer momento, esto es un reto, ¿eh? Esa es la gran dificultad, que requiere MUCHO tiempo. Requiere mucho tiempo. Pues porque para impartir una asignatura desde cero y en una lengua que no es la nativa, ¿no?

Entonces, esa es la principal dificultad: por la parte del profesorado, que tiene que preparar las asignaturas muy bien y desde cero, por así decirlo. Y yo creo que, en principio, poco más. Porque otra dificultad para el alumno, el hecho de que piensen

	<p>que es más difícil... eso no es solamente en el primer año de implantación del grupo bilingüe, eso vale siempre, ¿no? Es verdad, que el alumnado del grupo bilingüe siempre lo considera difícil y un esfuerzo extra, independientemente de que esté recién implantado o de que llevemos 10 años como ahora. Y por parte del PAS tampoco veo nada...</p> <p>Pues, yo creo que, si tuviera que decir algo de mayor dificultad en los primeros años de implantación, es que es muy <i>time-consuming</i> para los profesores y quizás, también, las inseguridades que sienten, de "lo estoy haciendo bien, no lo estoy haciendo bien..." o a nivel de inglés, que aquí la gente se cree que el nivel de inglés tiene que ser perfectamente gramatical, correctamente pronunciado... Hay muchas personas que todavía no se han dado cuenta de que lo que queremos que sea es comunicativa... En fin. No sé si te respondo a la pregunta.</p>
Investigadora	Sí, sí, totalmente. Por contra, te pregunto ahora: ¿Qué facilidades podemos encontrar durante los primeros años de implantación de una modalidad bilingüe?
EPnac2	<p>Pues mucho reconocimiento desde primera hora, que precisamente servía también como sistema de captación, porque hemos contado con muchas facilidades por parte de la Universidad de Murcia, las cosas como son. Hemos contado con financiación para dar cursos a los profesores, cursos tanto de lengua para aumentar su competencia lingüística, como cursos metodológicos, también hemos conseguido financiación para que a los alumnos se les facilitara para que se pudieran examinar para adquirir otros niveles de lengua, se han creado muchas actividades, como por ejemplo, el <i>English Corner</i>, que se creó en un primer momento para que los alumnos también aprendan entre ellos de una manera más informal (era un poquito para romper el hielo, es decir, que no se vieran tan tensos como en las clases, que tiene que ser un inglés con un registro más formal, sino que se rompiera el hielo mediante, una vez a la semana, reunirse, hablar de cualquier tema, dirigido por alguno de los lectores).</p> <p>Es decir, que hemos contado con muchos recursos por parte de la universidad, eso sí es verdad.</p>
Investigadora	Qué maravilla. ¿Qué consejo le darías a una universidad para la implantación de una modalidad bilingüe?
EPnac2	<p>Paciencia. Les diría paciencia. Y que apostaran definitivamente por los títulos bilingües porque los títulos bilingües son los títulos del futuro. Hay que creer en ellos, totalmente. Es verdad que es un esfuerzo extra, que si la perspectiva internacional y tal... pero es que hay que creer en ello y, por tanto, hay que apoyarlo con todos los recursos.</p> <p>Yo entiendo que hay unos límites con respecto a los números mínimos de alumnos por grupo y que hay unos límites también con respecto al número de créditos que se deben impartir en inglés para que pueda salir adelante, pero que tengan paciencia y que apuesten por ello, independientemente del número de alumnos que tengan, que hay que arrancar de alguna manera. No podemos encontrarnos con unos obstáculos que sean "estos son los mínimos que necesitamos". Estos mínimos, en un grupo bilingüe, hay que quitarlos, porque quizás esos mínimos durarán un par de años; después ya, si se ha consolidado el programa, esos bilingües no van a hacer falta porque se va a extender, se va a hacer famoso entre el alumnado y entre el profesorado también, que se va a animar a participar en grupos bilingües. Entonces, eso, hace falta apoyo por parte de la universidad; y cuando digo <i>apoyo</i> me refiero a esos números mínimos, también a la inversión económica para la formación de profesorado.</p>
Investigadora	¿A qué retos se enfrentan las modalidades bilingües en las universidades?
EPnac2	<p>El número de alumnos, que hay que subirlo. Tenemos que subir el número de alumnos porque es que lo necesitamos. Entonces, el reto es hacer más visible el grupo bilingüe, por un lado, y, además de darle una mayor visibilidad, hay que darle una mayor utilidad. Es decir, visibilidad y utilidad.</p> <p>Porque, aunque parezca mentira, después de 10 años que llevamos aquí en Murcia, todavía hay alumnos que vienen de Bachillerato y no sabía que aquí había un grupo bilingüe de primaria, y eso no se puede consentir. Todo el mundo sabe que la región de Murcia tiene Arquitectura, tiene Bellas Artes, o unas carreras de Ciencias, de Letras,</p>

	de lo que sea, ¿no?, todo el mundo sabe lo que puede estudiar aquí en Murcia, pero hay muchas personas que no saben que hay un grupo de primaria bilingüe. Por tanto: visibilidad, pero, como digo, para la visibilidad también hace falta utilidad.
Investigadora	¿Qué éxitos están alcanzando las modalidades bilingües en las universidades?
EPnac2	Pues yo creo que el principal es la formación del futuro profesorado de la región de Murcia, que estamos consiguiendo realmente que salgan profesores bilingües, yo creo que están correctamente formados, a nivel metodológico, a nivel de contenidos, y a nivel lingüístico. Y yo creo que, con ese objetivo que se ha conseguido, nos podríamos dar por supersatisfechos, porque, al fin y al cabo, es lo que pretendemos cuando se diseña un plan de estudios, ¿no? Nosotros queremos la formación de profesionales adecuados a las exigencias de la sociedad. Pues yo creo que eso sí que lo estamos consiguiendo.
Investigadora	¿Qué oportunidades académicas y laborales ofrece una modalidad bilingüe?
EPnac2	Lo primero es que, al tener mayor nivel de inglés, tanto reconocido oficialmente como no reconocido, pues sí que tienen realmente un mayor nivel de inglés que el resto de compañeros de grupos no bilingües. Entonces, eso les permite que, por ejemplo, para salir de forma más inmediata cuando terminen la titulación, son siempre los colegios concertados antes de empezar a trabajar en la educación pública.
	Entonces, pues, uno de los principales logros ha sido eso, que contratan antes a los profesores que se han formado en el grupo bilingüe que a los que vienen de los no bilingües. Pero, claro, eso es de cara a la educación privada o concertada; hace falta el empujoncito de la pública. Porque, vale, entendemos que a los colegios privados o concertados les interesa tener maestros bilingües porque, como todos los colegios ya son bilingües en la región de Murcia, saben que en algún momento van a tener que actuar; entonces, a los maestros bilingües que se han formado aquí los tienen de comodín, no solo para enseñar inglés, sino para enseñar cualquier área en inglés. Es como un comodín; un comodín del que se benefician nuestros alumnos, porque su salida profesional inmediata, y consiguen puntos extra de cara a la oposición, pero también es una ventaja para esa empresa privada que se está beneficiando de esa formación que le hemos dado nosotros al alumnado de bilingüe.
	Por tanto, ahora es el momento de que la pública diga “oiga, aquí tenemos que hacer algo”, ¿no?
Investigadora	¿Y en cuanto a las oportunidades académicas?
EPnac2	En cuanto a las oportunidades académicas lo mismo: Al estar tan relacionado con el nivel de inglés, pues les da otra perspectiva de salir fuera a buscar otros másteres, porque tenemos bastantes alumnos que salen fuera a realizar másteres.
	Después, también, como [la mayoría de] los que han hecho el programa bilingüe tienen finalmente la mención de inglés, pues pueden aspirar a los programas de auxiliares de conversación, que eso los alumnos no bilingües no pueden hacerlo, y para ellos es también una experiencia muy enriquecedora porque se van, la mayoría, a Reino Unido, están trabajando de docentes, aunque estén dando clases de español, pero están bebiendo mucho más la cultura inglesa y aprendiendo también más inglés y, al mismo tiempo, desarrollando también más estrategias docentes, porque están dando clases.
	Después, también, a nivel académico... Es que nosotros también damos dos puntos extra a los que vienen del grupo bilingüe para acceder a la mención de inglés, en el sentido de que no tengan competencia con el resto de grupos, que no vayan en igualdad de condiciones, sino que ellos vayan por delante del resto de grupos porque es lo que, entendemos nosotros, hace falta para una mención de inglés; es decir, el alumnado que venga de los grupos bilingües.
	Y después ya pues los programas Erasmus. Los programas Erasmus están abiertos a todos, a todo el alumnado del grado de educación primaria. En principio no tienen ninguna ventaja especial por formar parte de un grupo bilingüe; la ventaja que tienen es una ventaja estructural porque depende de su nivel de inglés (se entiende que el grupo bilingüe tiene mayor nivel de inglés y tiene más acreditaciones oficiales de

lenguas que los grupos no bilingües, y eso les permite elegir más destinos que al resto de los no bilingües), pero eso es algo estructural, no porque digamos nosotros “venga, los que vengan del grupo bilingüe se les va a dar una puntuación extra para elegir el destino Erasmus que quiera o para irse a los programas ICER de los Estados Unidos o de lo que sea.

Ah, y también me acabo de acordar de que el año pasado creamos nosotros un doble título con una universidad de Colombia. Fue un contacto que teníamos allí nosotros y creamos un doble título para que el alumnado de esa universidad viniera aquí a España a lo mejor un año y viceversa, nuestro alumnado que se iba un año allí también (en los dos casos, el último año), que titularan finalmente y tuvieran los dos títulos, tanto el de aquí como el de allí. El título de aquí sería el Grado de Educación Primaria con la mención de inglés y Licenciado en Bilingüismo con énfasis en la enseñanza del inglés, que es el título que tienen allí en Colombia.

Y este programa, pues, cuando diseñamos el plan de estudios, tú sabes que hay que buscar todas las convalidaciones... para que los tres primeros años se puedan convalidar sin ningún problema y que solamente el último año sea el que tienen que salir a la universidad de destino. Y lo que se hizo fue que esta opción se le oferta solamente al grupo bilingüe. ¿Por qué? Porque este título, allí en Colombia, se imparte casi exclusivamente en inglés. Todas las asignaturas que iban estudiando desde primero hasta tercero, es decir, los primeros años, se da prácticamente todo en inglés, lo mismo que nuestros alumnos del bilingüe. Entonces, ¿qué dijimos? “No podemos enviar a alumnos de grupos no bilingües porque no ha hecho las mismas horas en lengua inglesa a lo que están haciendo los alumnos de Colombia. Entonces, es otra oportunidad académica donde les estamos dando la opción de tener un doble título internacional.

Lo que pasa es que surgió el año pasado, es verdad que a penas le hemos podido dar publicidad porque los convenios con Latinoamérica se cancelaron por todo lo de la pandemia y, entonces, pues tampoco queríamos darle más publicidad por lo mismo, ¿no? Este año ya sí se han abierto, pero ha sido ya un poquito tarde para este programa. Pero ahí está también para el grupo bilingüe, por si quieren optar por otra salida profesional, conocer otras experiencias o tener un doble título.

Investigadora ¿Y el gobierno de Colombia reconoce como tal esa modalidad bilingüe?

EPnac2 Sí, ellos salen con doble titulación. Ellos son graduados en Educación Primaria en la modalidad bilingüe por la Universidad de Murcia y Licenciados en Bilingüismo con énfasis en la enseñanza del inglés por la Universidad de El Bosque de Colombia.

Quizás para nosotros es menos apetecible porque el alumnado europeo puede tener menos interés en tener un título latinoamericano. Distinto sería para Pedagogía y Educación Social, que estamos planificando otros planes de estudios, pues para la misma... para que tengan dos títulos. Pero a ellos sí les interesa más porque hay una realidad social distinta, pueden hacer otras interpretaciones para Pedagogía y para Educación Social, pero, vamos a ser realistas, ¿qué alumno español con la mención en inglés quiere irse a Latinoamérica para tener otro título en la enseñanza de inglés? Pero, bueno, tenemos abiertas las puertas y es formación académica, más que por la perspectiva profesional, vamos a llamarlo formación académica. Y, sin embargo, para la universidad de Colombia, pues imagínate, ellos van a tener su título nacional y un título europeo; que, para ellos, abrir otro continente es como... en fin, ¿no?

Investigadora Qué bien, qué buen proyecto. ¿De qué manera se obtiene o se mantiene la calidad de una modalidad bilingüe?

EPnac2 Uff... Buena pregunta, ¿eh? Pues la calidad está en el profesorado que imparte docencia en el grupo bilingüe, comprobando que las cosas funcionen, con cuestionarios de satisfacción, que se tome en serio, innovando... Aquí tiene un papel importante el docente, más que el alumnado, es sobre todo el docente. No va a haber calidad si no hay un buen docente detrás.

Y la calidad se va a conseguir con una metodología innovadora, con una metodología que sea realista y también con un buen nivel de inglés, porque los docentes somos unos

modelos, por así decirlo, y, si queremos que nuestros alumnos se desenvuelvan bien en nuestras clases en inglés, los que al menos tienen que tener un buen nivel de inglés son los profesores. Y vale que hay algunos que empezaron con un B2, pero hace falta que la universidad siga formando a esos profesores que estén implicados para que sigan subiendo su nivel de inglés o algunos cursos específicos para adquirir otras estrategias comunicativas (no solo la lengua), sino que puedan convertirse en personas más comunicativas.

Entonces, la calidad pasaría por ahí: en invertir en la formación del profesorado para que tengan más conocimientos metodológicos, pedagógicos y lingüístico.

Investigadora A nivel administrativo, ¿hay algún punto que influya en la calidad?

EPnac2 Hombre, todo lo que sea motivar al profesorado hace que vaya al aula mucho más contento y que sea mucho más eficaz. Entonces, a nivel administrativo, ¿qué se podría hacer para conseguir un profesorado más motivado? Reconocimiento, reconocimiento y reconocimiento. Ahí está todo. Si no hay reconocimiento, el profesorado se nos aburre, no le ve incentivos.

Sí... una experiencia muy bonita dar una asignatura en inglés... pero eso lo pueden hacer 2 años y vivir la experiencia porque tiene un cargo de gestión. "Ah, pues, mira, está muy bien irse a Decanato, tal... y lo estoy aprendiendo". Vale. Pero no vas a ser Vicedecano para siempre y, "aquello que en un primer momento me incentivaba a mí, que era dar mis clases en inglés, formar parte de un programa bilingüe... ya esa chispa de los primeros años, ya se me ha ido". Entonces, lo que habría que hacer es que esa chispa no se vaya. Y, para que esa chispa no se vaya, hay que ver el reconocimiento. Y el reconocimiento es justo, porque es un trabajo extra: das una asignatura que no es la tuya nativa, una búsqueda de materiales adicionales... todo.

Por tanto, reconocimiento. Y cuando digo reconocimiento, estamos hablando de que cobren un poquito más, ¿por qué no?, que tengan una reducción de créditos porque realmente necesitan esos créditos para preparar sus clases, ¿por qué no?, que se les dé una puntuación extra cuando van a concursar a una plaza, ¿por qué no? Y, así, tres formas de reconocimiento. Serían esas tres que acabo de decir, ¿no?, más o menos. Reconocimiento es la palabra clave.

Investigadora ¿Cuáles son las perspectivas de futuro de las modalidades bilingües?

EPnac2 ¡Uy! A mí me gustaría que, cuando veamos las matrículas del curso que viene, veamos que hay 100 personas que lo han pedido; solamente podemos admitir 60 y hay 40 en la lista de espera. Pero ahora mismo, si pudiéramos cubrir ese grupo, estaríamos completamente felices, porque peligra. Vamos a ser realistas: peligra. Yo no creo que Vicerrectorado nos consienta un año más que saquemos un grupo bilingüe con un número muy por debajo de lo que en un primer momento se pretendía.

Y porque aquí, al fin y al cabo, repercute negativamente al resto de grupos, porque esto no es una titulación aparte, como igual en otras universidades quizás puedas tener con un grupo aparte, un título aparte y un código distinto... aquí de lo que estamos hablando es que es un grupo de los 7 que tenemos nosotros para educación primaria. Entonces, los que acceden a educación primaria, entran todos por la misma vía: una vez que han accedido a educación primaria, solo pueden concursar a entrar en el grupo bilingüe. Si tenemos 60 (porque 60 hay en cada grupo), estupendo, porque está equilibrado; si tenemos 40 en el grupo bilingüe, quiere decir que va a haber 20 alumnos que hay que repartir entre los otros grupos. Y, al fin y al cabo, se van a encontrar con 5-6 alumnos más en cada grupo. Es distinto. Para un profesor, es más corregir, más tardar... Claro.

Entonces, por eso digo, que con que tuviéramos el grupo que saliera realmente, pues nos daríamos con un canto en los dientes. Pero, bueno, para conseguir eso, vamos a hacer revista, no porque digamos eso vamos a decir "¡uy! qué injusta es la vida, que no tenemos tantos alumnos". No. Injusta es la vida porque no terminamos de darles el reconocimiento a los alumnos que deberían tener con este título. Si los alumnos le vieran más ventajas, pues a lo mejor este problema no estaría aquí.

	<p>Eso es lo que tenemos que buscar y quizás es el principal reto para el futuro: ¿Qué podemos hacer para captar a ese alumnado, para que los programas bilingües sigan siendo de interés para el alumnado? No para captar, sino qué podemos hacer para que el título bilingüe siga siendo interesante para el alumnado. Pues quizás es lo mismo que el profesorado: reconocimiento, reconocimiento y reconocimiento. Y el principal reconocimiento ya no solo viene mientras ellos estudian, quizás, sino que lo quieren fuera, una vez que vayan a empezar a trabajar, y esto ya es tarea de la administración pública, que diga “bueno, pues hay que reconocer esto, hay que darle una puntuación extra, hay que darles unos puestos prioritarios, quizás, en las bolsas de empleo nuestras, hay que crear una bolsa distinta de la que tiras y después del resto”, ¿no? Algo así.</p> <p>Que no es simplemente por darle publicidad a nuestro grupo, ni porque nuestro grupo sea el mejor de los mejores ni nada; es simplemente porque la sociedad lo necesita. Lo que no podemos hacer es que la Consejería de Educación, igual que todas en toda España, estén machacando con los programas bilingües “y muy importante, y creando, y creando, y más centros bilingües, y más centros bilingües” y, ahora que estamos formando a profesores bilingües, no les deis un puesto prioritario. Hay que ser un poquito más coherente.</p>
Investigadora	Vale. Pues hacemos el análisis DAFO con ideas que te vayan naciendo. Empezamos por aspectos internos: debilidades y amenazas.
EPnac2	<p>Debilidades: reconocimiento profesional; reconocimiento del título para salida profesional.</p> <p>Fortalezas: calidad de la formación del alumnado.</p>
Investigadora	En cuanto a aspectos externos: amenazas y oportunidades.
EPnac2	<p>Amenazas: que el alumnado le vea falta de utilidad. Es decir, si el alumnado ve que externamente no tiene un reconocimiento especial, o algo así, pues esa es la principal amenaza. De hecho, eso es lo que está provocando que... Me refiero a que, si el alumno cree que no tiene una salida muy evidente o más cómoda que el resto, pues no se interesa en el grupo bilingüe. Y es una amenaza que puede que nos quedemos sin grupo.</p> <p>Oportunidades: pues la salida profesional, pero con el sector privado, quizás. Y, después, las posibilidades académicas que ofrece el haber sido alumno de un grupo bilingüe.</p>
Investigadora	Pues con esto habríamos terminado. Si me quieres comentar alguna cosa que te hayas quedado con ganas de decir... Si no, yo tengo una pregunta: Mientras comentabas lo de la Consejería, he pensado que nosotros tenemos aquí lo que llamamos la “acreditación lingüística y metodológica” donde los alumnos necesitan el B2 y luego hacen un curso de metodología AICLE de 50 horas y, con esos dos certificados, solicitan a la Consejería una acreditación lingüística y metodológica. Entonces, no sé si eso lo tenéis allí.
EPnac2	No. Aquí es mucho más fácil. Aquí, la Consejería de Educación, cuando se presente el alumnado a las oposiciones, automáticamente todo aquel egresado en educación primaria con la mención de inglés por la Universidad de Murcia tiene reconocido el B2. No tiene que presentar nada más. Pero solamente alumnado de la mención de inglés de la Universidad de Murcia.
Investigadora	Cuando dices “de la mención de inglés”, ¿te refieres solamente al grupo bilingüe o a todos los grupos?
EPnac2	Nosotros es que, hasta el año pasado, lo que era la modalidad bilingüe era solamente los tres primeros años del grado de educación primaria. Las menciones, que aquí se dan en 4º exclusivamente, se quedaban fuera. Entonces, aquellos alumnos que han ido al grupo bilingüe durante los tres primeros años, pues casi todos aspiraban después a la modalidad de inglés, porque era como lo más coherente. Y, para facilitar que pudieran entrar y no tuvieran problemas con otros compañeros de otros grupos no bilingües, les dábamos dos puntos extra solamente para la mención de inglés, no para el resto de menciones, simplemente para la mención de inglés.
	Por eso algún alumno decía “es que para los alumnos de otros grupos es más fácil, la media de nuestro grupo es más alta”. Y, al tener la nota más alta que el resto de grupos,

pues van a tener más preferencia a la hora de hacer las elecciones porque su nota es más alta. Porque, si tú has tenido asignaturas en inglés, tu nota puede ser más baja, así que se les dio dos puntos extra. Eso fue en junio, y este año pasado (porque nosotros teníamos un 54% de créditos en inglés, o algo así, incluido en los tres primeros años del grado), entonces lo que hicimos fue plantearnos que la mención en inglés no tenía por qué darse exclusivamente en inglés, que no era obligatorio que se diera en inglés TODO. A ver... el sentido común te dice que sí, pero de cara a la Memoria de la ANECA, no ponía que todo tuviera que ser impartido únicamente en inglés. ¿Qué hicimos, entonces? Pues pedimos autorización para que la mención de inglés se considerara también parte del grupo bilingüe. Por tanto, este año, el grupo bilingüe nuestro incorporaría desde 1º de educación primaria hasta 4º de la mención de inglés. Y, de esta manera, ha aumentado el número de créditos que se imparten en inglés, lógicamente (hemos pasado de un 50 y tantos por ciento a un 80% o algo así). Claro, metes 20 y tantos créditos de la mención de inglés... pues, imagínate.

Entonces, aquellos alumnos que hacen la mención de inglés, se les presupone que tienen ese nivel B2 y la Consejería automáticamente lo reconoce. No es como otros especialistas de otra mención, que dirá “yo me quiero presentar a inglés porque tengo buen nivel; tendré que presentar un nivel de idiomas”, de Cambridge o de lo que sea, ¿no? Los nuestros no. Los de aquí de la casa que se presentan en la casa, por así decirlo, en la región de Murcia, no les hace falta dar pasos extra; ya lo tienen reconocido.

Investigadora ¿Y, con ese certificado, pueden presentarse a cualquier oposición de España, o solamente a las de Murcia?

EPnac2 Solamente a la oposición de Murcia. No se expide un certificado como tal, sino que la Consejería de Educación reconoce el nivel.

Investigadora O sea, que tienen bastante reconocimiento.

EPnac2 Pero eso nos servía hasta hace 3 años, 4... cuando nuestros alumnos empezaban al principio, que estaban todos con el B1, por los pelos, y tenían a lo mejor un titulito de B1 por ahí y podían entrar en el grupo bilingüe... Aquellos que no tenían ni siquiera un B1 y les hacíamos una prueba aquí, en el servicio de idiomas, pues aceptábamos un título en el que se reconociera que tenían un B1, sin importar cuál. Si había alguno que decía “mira, es que yo tengo este nivel de inglés, pero nunca me he presentad a ningún examen oficial”, pues había un día en que se hacían las entrevistas en el servicio de idiomas y te decían “pues sí, tienes el B1”.

Entonces, en un primer momento, todo esto venía bien, porque había alumnos que se veían ahí medio-medio, y fueron pasando los años con un B1, B1+... Pero es que ya desde hace 3 años, automáticamente al alumno que va a entrar en 1º ya le pedimos un B2.

Investigadora O sea, se pide como requisito de entrada.

EPnac2 Sí, sí, para entrar. No para la mención, sino en 1º de primaria en el grupo bilingüe tienen que tener un B2. Entonces, no tiene sentido que te reconozcan un B2 al salir del grado, cuando para entrar te están pidiendo mínimo un B2. Ahora mismo, los que entraron en 1º con un B2 están en 3º; y, al año que viene, cuando les digamos nosotros “chicos, chicas, que la Consejería os reconoce que tenéis un B2”, y dirán ellos “ah, sí... lo que yo entregué aquí cuando vine hace 3 años...”.

Por eso te digo que son cosas de reconocimiento que tienen que ir cambiando. Esto de los grupos bilingües es muy volátil y cada 4-5 años va a haber que cambiar cosas estructurales, ¿eh? El nivel de inglés los alumnos no es el mismo que era antes. Date cuenta que en 10 años tenemos alumnos que empezaron la primaria bilingüe en 6º y ya están en la universidad... ¡En 10 años! Y han vivido un programa bilingüe completo desde que estaban en 1º, quizás, en 1º de primaria, con buenos profesores, y han continuado en el instituto; estamos hablando de buenos centros públicos que tienen muy buen bilingüismo. Entonces, cómo vamos a comparar estos alumnos con de ahora que han mamado, por así decirlo, el bilingüismo, a aquellos que teníamos hace 10 años, que tenía un titulito, que era porque en aquel tiempo... “uy, mira, que se ha puesto de moda el examen de Cambridge ahora”.

Investigadora	Es que pensaba que no se podía poner requisitos de nivel para entrar en el grado en la universidad pública.
EPnac2	Sí, sí. De hecho, lo piden.
Investigadora	Porque depende de la universidad, supongo.
EPnac2	Claro, eso depende de la universidad. De hecho, nosotros, siendo realistas, lo que pedimos es un B2 o un B1, pero haber cursado Bachillerato bilingüe. Pero ya la mayoría sí que tienen el B2. Porque, la mayoría se presenta a exámenes de B2, salvo alguno que dijera “yo no me presento, no hay necesidad en este momento”. Pero, por lo demás, el que está en un Bachillerato bilingüe, tiene un título oficial de B2 de algún sitio, porque van a academias o lo que sea, ¿no? Pero, ya te digo, que casi todos los que han entrado son de B2 (o bien de Trinity, o bien de Cambridge, o lo que sea, pero un B2), y antes lo que pedíamos era un B1.
Investigadora	En una década, un nivel arriba.
EPnac2	Es que es mucho, claro. Te pones a pensarlo y dices “10 años...” un chico que entró en el 2011 en primaria, que tuviera 6 años... 10 años más tarde tiene 16, ¿no?, ahí, ahí, en 1º-2º de Bachillerato. Pues ha dado la primaria entera, la secundaria entera, el Bachillerato, en programa bilingüe, ¿eh?, desde que se creó el primer año de nuestro programa bilingüe, fíjate... Nunca lo había pensado así. Es que, cuando yo estaba preparando el plan de bilingüe, estaban estos niños en Infantil.
Investigadora	Claro. Y vuestras primeras promociones del bilingüe en la universidad ya llevan años dando clase...
EPnac2	Exactamente.
Investigadora	Bueno, pues hasta aquí la entrevista. Muchísimas gracias.

Anexo 07. Entrevista en profundidad nacional 3

Investigadora	Mi nombre es Cristina Manchado, hoy entrevistaré al Dr. EPnac3 como experto para el segundo estudio de mi Tesis Doctoral, supervisada por las Doctoras Laura Alonso y Gemma Delicado. Aunque el entrevistado ya me ha enviado su consentimiento informado, he de aclarar que esta sesión será grabada para poder sacar la transcripción, la cual probablemente se anexará al trabajo. Por tanto, si el participante está de acuerdo, comenzaremos la entrevista.
EPnac3	Estoy de acuerdo.
Investigadora	¿Qué motiva a una universidad a diseñar una modalidad bilingüe para un grado en educación?
EPnac3	Lo que motivó fue proporcionar al alumnado un tipo de enseñanza de mayor calidad. Ahora se requieren competencias muy relacionadas con el uso de una lengua extranjera con el inglés y la idea era que los alumnos pudieran desarrollar, a la par que aprendían sus contenidos, que pudieran desarrollar sus competencias lingüísticas de manera más efectiva.
Investigadora	Según tu experiencia, ¿qué sabes acerca del proceso de diseño de una modalidad bilingüe en la universidad?
EPnac3	Bueno, en la Universidad de Córdoba coexistieron como dos procesos: uno, que era el propio de la universidad, que tenía diseñado un plan para empezar a impartir asignaturas en inglés con el plan de formación del profesorado en distintas facultades, ¿no? Y, a la vez, pues desde la Facultad de Ciencias de la Educación, para los maestros, pues surgió la idea de hacer algo propio para ellos. El único problema es que ellos, desde la Facultad de Educación, en mi opinión, hicieron correr mucho; no esperaron a tener al profesorado formado y los alumnos bien informados y tal. Entonces, durante los primeros años tuvimos varios problemas que tuvimos que ir solucionando... los recursos aportándolos, sobre todo, la Facultad de Educación, porque se había puesto de forma un poco rápida con las ganas de tener un título completamente bilingüe. Pero, vamos, fundamentalmente los dos procesos convergieron: el de la propia universidad con el de la Facultad de Educación de poner un título propio.
Investigadora	Ese proceso, entonces, ¿nace del profesorado, de la facultad, de Decanato...?
EPnac3	Nace de la facultad porque nosotros tuvimos una ronda de visitas a todos los centros, les expusimos la intención del programa en la universidad, de forma global, lo que queríamos hacer, que primero teníamos que formar bien al profesorado, informar a los alumnos, poner algunas sesiones de pilotaje... y ellos fueron los que sugirieron que, con el suplemento europeo al título, juntando todas las asignaturas, podían llegar al mínimo que se pedía de créditos del 50% para que se impartiera en inglés. O sea, que por, decirlo de alguna manera, fue que los dos procesos convergen, de arriba abajo normativo y de abajo arriba por parte del grupo de profesores de la facultad.
Investigadora	¿Qué elementos son necesarios para poner en marcha una modalidad bilingüe en la universidad?
EPnac3	Lo primero, tener una normativa clara, un documento regulador, que diga “estos son los objetivos que queremos conseguir y esta es la forma de la que queremos conseguirlo”: con un programa sólido de formación, de información (como te decía antes) y también de incentivos, de incentivos para el profesorado y de incentivos para el alumnado. Estamos hablando de una complejidad y de una carga de trabajo mayor para ambos, para profesores y alumnos. Por lo tanto, yo creo que son los tres pilares fundamentales: programa de incentivos, programa de formación y, después, informar muy claramente de lo que significa poner en marcha un plan bilingüe y lo que significa luego el profesorado que tiene que dar la clase e impartir su asignatura en inglés.
Investigadora	¿Crees que existen referencias (manuales, guías, literatura...) para diseñar una modalidad bilingüe en la universidad?
EPnac3	Bueno, aquí, referencias hay muchísimas... Podemos tomar referencias desde los modelos duales que existen en Estados Unidos o en el ámbito europeo... hay muchas universidades en el mundo, sobre todo en Holanda, los principales precursores de este tipo de titulaciones bilingües a nivel universitario. Pero creo que en España hay uno que se desconoce bastante, un documento que hizo la CRUE sobre las recomendaciones para incentivar la impartición, la creación de

títulos bilingües y ahí se presentaba en tres niveles: cómo actuar con el profesorado, con el alumnado y con el PAS, que es un elemento fundamental también de los procesos de internacionalización.

Hay un documento, como digo, regulatorio, no de obligado cumplimiento, porque las universidades tienen luego libertad para hacer lo que crean conveniente, pero sí que creo que se dictan de manera bastante certera las pautas para cómo debería hacerse en el contexto universitario español.

Investigadora Me voy a salir un poquito de la entrevista: ¿Seguisteis algún manual de ese tipo?

EPnac3 Sí, bueno, yo es que estuve en la comisión que elaboró el documento y... éramos 5 personas y después se sometió al proceso de validación y de opiniones por parte de la comunidad universitaria, convocamos a todas las universidades españolas en una reunión en La Laguna; en fin, con todas las sugerencias que nosotros teníamos ya de partida... Pues, entonces, se elaboró este documento. A nosotros nos consta que hay muchas universidades que lo están siguiendo, pero, claro, es que es difícil, pero... creo que lo suficientemente general como para dar pautas de ayuda. Pero hay otras universidades que ni siquiera lo conocen porque es una cosa un poco extraña, ¿no?

Investigadora Si tuvieras que crear una modalidad bilingüe desde el principio, ¿qué aspectos (positivos y negativos) considerarías?

EPnac3 Si tuviera que crear una modalidad bilingüe desde el principio, creo que lo primero que habría que pedirle al centro es que tenga un Proyecto Lingüístico de Centro sólido donde aparezcan claramente cuáles son los objetivos que se quieren alcanzar con las lenguas, no solamente con las asignaturas que se imparten en inglés, sino también con las asignaturas que se imparten en español. Que haya una coordinación entre las lenguas: que se determinen perfectamente los roles de los profesores, el apoyo lingüístico al alumnado, los cuadros horarios donde se recoja la posibilidad de que los profesores se organicen, se coordinen... Y también, por supuesto, lo que es la metodología claramente definida; una metodología (incluyendo la evaluación) para que las clases sean eficaces.

Y, ligado a esto, si se tiene un proyecto lingüístico con claridad, pues entonces se tiene todo: se tiene la coordinación con el equipo directivo, que es fundamental, que sepan lo que se está haciendo para que salga bien, que los profesores sepan lo que tienen que hacer en las clases, que haya profesores cualificados, no solamente con el requisito básico fundamental de las lenguas, sino también en metodologías activas (en aprendizaje por proyectos, aprendizaje cooperativo, enseñanzas en tareas, andamiaje lingüístico...) En fin, todo el aparatado metodológico, que el profesorado tenga esa formación específica, ¿no?

Y, bueno, si también se tiene un programa de asistentes lingüísticos, pues eso también sería ideal; eso debería ser casi obligatorio, que los asistentes lingüísticos por supuesto también trabajaran con los profesores de contenidos [DNL] y no con los de lenguas, que son los que menor influencia determinante tienen para el programa bilingüe.

Y no sé si se me ocurrirían más... Quizás que hubiera también un programa de información a las familias, que las familias supieran realmente qué tipo de enseñanza se está llevando a cabo y que estuvieran asesorados. Pero, vamos, que hay algo fundamental que he dicho al principio, y es que exista coordinación entre las lenguas, que se trabaje con las lenguas, que haya una revisión académica de las asignaturas disciplinares, que se trabaje con las funciones discursivas relacionadas con los géneros textuales que se dan en cada asignatura: las ciencias con la explicación y la descripción, en historia con la narración...

En fin, quizás son muchas cosas, pero yo creo que eso es lo que yo pediría. Y después hay un aspecto que yo creo que es ideal y es que el alumno tenga la competencia de partida necesaria, pero no sé si es verdad, ¿no? Pero, si tú tienes todo lo demás, se le suple esa competencia fácilmente. Ahora, tú puedes tener un alumno con la competencia de partida ideal pero, si el profesorado no lo hace bien, pues eso no avanza lo que debería avanzar.

Investigadora	¿A qué tipo de alumnado está dirigida una modalidad bilingüe?
EPnac3	Bueno, no debería haberlo, en mi opinión. Debería ser... por supuesto, en universidades públicas, o en las privadas, tú tienes que darle una oferta en la misma calidad de enseñanza a todos los alumnos que se matriculen; con lo cual, no debería haberlo. Es verdad que luego hay diferencias, diferencias que vienen fundamentalmente determinadas por la competencia lingüística de entrada del alumnado. Pero, en principio, si se establece como debiera ser, un nivel mínimo de entrada, que está alrededor de un B2, para entendernos, pues todo el alumnado debería tener las posibilidades, de forma voluntaria, pues de poder escoger ese tipo de enseñanzas.
Investigadora	¿Crees que hay o debería haber alguna estrategia de captación del alumnado?
EPnac3	No lo hubo y, ligándolo a lo anterior, creo que no debería haberlo. Se trata de informar (ya lo he dicho antes, en alguna de las preguntas), hay que informar bien a la comunidad universitaria; que esto parece una frase hecha, pero hay que informar bien al equipo decanal, hay que informar bien a los profesores y hay que informar bien al alumnado: cuáles son los retos con los que se van a encontrar, cuáles son las medidas que se van a poner en marcha para que la enseñanza tenga una calidad mínima, cómo lo vamos a hacer, cómo se va a evaluar... En fin, hay muchísimas cosas que decir y que informar que, por sí misma, una buena información sirve de captación o no captación. El alumno, cuando sabe perfectamente a lo que se va a enfrentar, cómo se le va a evaluar, qué tipo de problemas va a tener y qué apoyo lingüístico se le va a ofertar (porque los programas tienen que tener apoyo lingüístico), pues entonces decide sí o no. Pero, entonces, yo creo que no hay mejor forma de captar al alumnado que informarle de cuáles son las características del programa.
Investigadora	¿Qué dificultades podemos encontrar durante los primeros años de implantación de una modalidad bilingüe?
EPnac3	Bueno, lo primero, sobre todo, es tratar con la heterogeneidad de los alumnos, a las diferentes capacidades lingüísticas, niveles de inglés (para entendernos). El profesorado encontraba, por lo menos eso era para nosotros el mayor de los problemas, ¿no? Claro, al final, eso muchas veces conllevaba a que el profesor escogiera un tipo de enseñanza, que en inglés es <i>el teacher fronting</i> , muy expositiva y menos participativa, ¿no? Pero, bueno, con el tiempo, nosotros sobre todo en el programa de formación, que es fundamental... Uno de los pilares del programa bilingüe de la universidad es que tiene cursos de formación específicos. Principalmente, que el profesor aprenda a rentabilizar su competencia lingüística de forma efectiva en el aula y, después, un abanico de cursos de tipo metodológico (aunque no me gusta utilizar la palabra <i>metodológico</i> porque eso a veces echa mucho para atrás a los profesores de Ciencias), pero cursos para proporcionarles herramientas para, por ejemplo, evaluar, cómo hacer trabajos de grupo, si hay aprendizaje más colaborativo, a veces es por tareas, proyectos... En fin, todo lo que está en el "a, b, c" de la metodología de la enseñanza bilingüe, pero que eso hay que explicarle a un profesor de Biología Molecular o de Dinámica de Fluidos, que no están muy acostumbrados, salvo a cambiar la lengua de instrucción. Entonces, ese tipo de formación es fundamental. Ese es el mayor de los problemas y, bueno, poco a poco, la gente que se incorpora a estos programas... son cada vez más jóvenes, vienen mejor formados y, bueno, cuando tienes un programa bueno, o relativamente bueno, de formación del profesorado, pues todos los años hay un gran número de profesores que pasan por ahí. Hay un curso, principalmente, que yo lo imparto, que me parece fundamental, que es de comunicación oral y pronunciación, que el profesor sea inteligible a sus alumnos; algo tan simple como eso. Y que tiene que haber un buen programa de formación y con eso se solucionarán muchos (no quiero decir la mayoría, no quiero ser tan osado) de los problemas que nos encontramos en el aula, que se encontraron, sobre todo, en los primeros años.
Investigadora	Y, por contra, ¿Qué facilidades podemos encontrar durante los primeros años de implantación de una modalidad bilingüe?
EPnac3	Para empezar, el profesorado que se mete en estos berenjenales (si me permites la coloquialidad), es un profesor altamente motivado. El profesor que es motivado suele ser un buen profesor. Eso es una ecuación que... esas dos cosas van juntas. Y el alumno que se mete también en este tipo de complejidad, también es un alumno motivado.

	<p>Estas cosas son las ventajas que, tirando de coloquialidad otra vez, se juntan el hambre con las ganas de comer. Se junta gente que tiene ganas de hacer cosas interesantes con alumnos que tiene ganas de aprender de forma diferente.</p> <p>Una de las cosas que más nos han dicho los profesores (nosotros llevamos en la Universidad de Córdoba más de 10 años con el programa bilingüe) es que aprenden y han mejorado mucho su forma de dar clase. Pero es curioso, porque nos dicen “ha mejorado mucho su forma de dar clase, no solamente en inglés, sino en español” porque, claro, las medidas compensatorias de tipo metodológico que usa un profesor para hacer entender algo de estadística pura y dura a los alumnos: elementos visuales, utilización de vídeos, en fin... aparataje metodológico que el profesorado se da cuenta luego de que eso lo va a usar igual en sus clases en español.</p> <p>O sea, que las ventajas son, sobre todo, la anteriormente descrita, para el profesorado, que mejora, que evoluciona y, además, que es consciente y aprecia esa evolución.</p>
Investigadora	¿Qué consejo le darías a una universidad para la implantación de una modalidad bilingüe?
EPnac3	<p>Lo primero, que se informe, que tenga una buena guía, como la que comentaba antes de la CRUE, que se informe de otros modelos, que mande a alguien a visitar a otras universidades a enterarse de cómo lo hacen y, después, que haga una buena ronda de información a todos los docentes.</p> <p>Quizás también (nosotros lo hicimos en su momento) un cuestionario a los profesores preguntándoles qué pensaban... Hace poco se leyó una tesis de la Universidad de Extremadura sobre qué pensaban los profesores anteriormente a poner un programa bilingüe; [la tesis] está basada en una universidad portuguesa, pero, vamos, que hay que informar, saber lo que se quiere hacer, tenerlo claro en la universidad, y luego informar a la propia universidad a través de los centros, los equipos directivos, profesorado y alumnado de que “esta es nuestra idea y esto lo vamos a hacer en un plan claro, con unos objetivos claros...” y con un paquete de medidas de iniciativas claras también.</p>
Investigadora	¿A qué retos se enfrentan las modalidades bilingües en las universidades?
EPnac3	<p>Pues nos seguimos enfrentando al reto de la heterogeneidad lingüística por parte del alumnado. Que tenemos que aportar más para compensar los posibles deslices lingüísticos de algunos de los alumnos que van entrando, ¿no? Eso en primer lugar.</p> <p>Y después también otro de los retos es que hay que concienciar más al profesorado, sobre todo a los de corte científico-técnico, que es necesario aprender cómo dar clases de forma diferente. Algunos, de forma intuitiva, son excelentes profesores y dirán “ah, pues esto es lo que yo hago en clase”... Y que entiendan que hay una serie de recursos estratégicos, de tipo metodológico, que les van a ayudar muchísimo en sus clases. Lo que pasa es que el problema es que el reto también es el que todo el mundo sabe: la enseñanza lingüística a todos los niveles: que, quizás, al dedicarle más tiempo a los aspectos metodológicos, o a hacer cosas diferentes en clase, igual se reduce el tiempo dedicado a los contenidos de tipo puramente conceptual. Muchas veces dicen “es que no me da tiempo a dar todo el temario; la pregunta que tenemos que hacer aquí es “¿A quién le da tiempo siempre a dar el temario, y más el universitario?”, que tampoco hay que rasgarse las vestiduras por eso.</p>
Investigadora	Porque reto tipo social, burocrático... ¿consideras que hay alguno?
EPnac3	<p>No... Burocrático... convencer a la universidad de que el plan está propuesto con su presupuesto, que... en fin, convencer a personas que no tienen nada que ver con este tipo de programas de que esto es rentable, que ayuda a la internacionalización, que también supone... que hay alumnos extranjeros que vienen a España porque a lo mejor también quieren aprender español, pero vienen a aprender español y, a lo mejor, también vienen a hacer alguna asignatura de Derecho Legal en español o una asignatura, como decía antes, de Química Nuclear en inglés. También puede ser una forma de atraer al alumnado extranjero.</p>
Investigadora	¿Qué éxitos están alcanzando las modalidades bilingües en las universidades?

EPnac3	Pues no te sabría decir... Lo que dicen los expertos que escriben en sus artículos y sus investigaciones de cómo se está llevando a cabo y cuáles son los resultados. Yo podría hablar de primera mano de la Universidad de Córdoba: Empezamos con una serie de cursos aquí y allí en alguna asignatura y ahora tenemos 11 itinerarios bilingües de 30 créditos cada uno, con su aparataje administrativo, sus temas cerrados... No son muchos, son 30, pero son 30 en 11 titulaciones diferentes. Yo ya no estoy a cargo de eso, pero la persona que está al cargo sigue avanzando y sigue captando más profesores para ir incrementando más itinerarios de 30 créditos o incluso algunos de los ya consolidados de 30 créditos, pues que puedan aspirar a modalidad bilingüe que sea al 50% de los créditos impartidos en la carrera, que serían unos 110 ó 120.
Investigadora	¿Qué oportunidades académicas y laborales ofrece una modalidad bilingüe?
EPnac3	Bueno, como oportunidades laborales para los estudiantes, no te sabría decir... Eso sería un tema interesante de estudiar, ¿no? Cómo ha repercutido el hecho de que un itinerario de 30 créditos que nosotros (salvo la Facultad de Educación, que es la única que tiene la titulación bilingüe), cómo repercute eso en su empleabilidad, por ejemplo. De eso no hay estudios que yo conozca, pero ni aquí ni en ningún otro lado, ¿no? Pero, después, otro tipo de repercusiones... pues es que yo creo que esto te obliga a otro tipo de enseñanza que contribuye, esto es, a todos los niveles, en Primaria y Secundaria también; contribuye a que los contenidos se aprendan de forma diferente y mejor, mejor consolidados, y que se aleja del aprendizaje de tipo memorístico, que es el que se da en la universidad, que es el que yo “vengo, te suelto todo mi rollo y tú tomas apuntes” o tal... Por eso, yo creo que sí contribuye definitivamente y claramente a la mejora en la enseñanza.
Investigadora	¿De qué manera se obtiene o se mantiene la calidad de una modalidad bilingüe?
EPnac3	Pues yo creo que se mantiene, de nuevo, con el programa de formación. Con un buen programa de formación y, de nuevo también, informando a los profesores de cómo hay que hacerlo y poner a su disposición recursos. Antes también hablaba de los incentivos: Los profesores tienen una reducción de un 50% en los créditos que se imparten en inglés, pero también tienen otro tipo de incentivo que les ayuda, que, por ejemplo, es la posibilidad de tener nativos lectores a su disposición para resolver dudas de forma semanal, posibilidad de tener observación por expertos en clase que les ayude a enseñarles qué podrían mejorar, tenemos un plan de observación por pares también en el que los profesores se parean entre áreas diferentes (es decir, tanto de Filología y Veterinaria, etc., uno va a la clase con una rúbrica, que tenemos nosotros, evidentemente, una rúbrica buena – que no es ir allí a ver qué es lo que hacen, sino que, de acuerdo con los expertos, “en esta parte, que dicen que es esencial, tú lo haces de esta manera”). En fin, hay una serie de elementos de incentivación y de apoyo que creo que son los fundamentales para que se mantenga la calidad.
Investigadora	¿Cuáles son las perspectivas de futuro de las modalidades bilingües?
EPnac3	Las perspectivas... Consolidar y mejorar. En Educación, por ejemplo, que ya tiene el bilingüe desde hace tiempo: consolidar y mejorar. No hay otra. Y, en las demás titulaciones que tienen itinerarios de 30 créditos, pues: consolidar, mejorar y, si es posible, que algunos de esos de 30 créditos pueda dar el salto a la modalidad bilingüe y conseguir que el 50% de sus créditos totales se impartan en inglés. Ese sería, a mi modesto modo de entender, el objetivo; por lo menos ese es el que nos marcamos en Córdoba y, por ser parecido, en otras universidades. Las que no han empezado todavía... pues, como decíamos antes: diseñar bien, pensarlo bien, tener un buen programa, informar y ponerlo en marcha.

Investigadora Bueno, pues terminamos con un breve análisis DAFO. Empezamos por los aspectos internos: debilidades y fortalezas.

EPnac3 Debilidades: el nivel de entrada de los alumnos. Otra debilidad es la indiferencia por parte del profesorado con respecto a la calidad de esta enseñanza, que creen que pueden perder calidad en los contenidos si los contenidos se imparten en inglés.

También, pues, que algunos profesores sean reticentes a las propuestas de mejora. Esas son tres debilidades que tiene y, después, que haya un programa de incentivos más amplio a nivel institucional-organizativo.

Y que haya... Nosotros, por lo menos no tenemos ese problema, que es muy grande... porque, aquí en Córdoba, se creyó en el programa y se invirtió, pero es que eso es fundamental. Yo, una de las debilidades que veo en muchas universidades es "ahí lo llevas, y se hace lo que se puede" y no hay un aparataje organizativo realmente, con esa incentivación, sólido.

-

Las fortalezas, para el alumnado, que se le da un poquito más, que se le ayuda a trabajar un tipo de inglés que no se aprende en las academias, relacionado con el inglés académico, que es más complejo y que, de hecho, es el que tiene más relación con su futura empleabilidad. Eso por un lado. Y, después, por otro, también para el alumnado, que los contenidos se aprenden mejor, se consolidan mejor, y es un tipo de aprendizaje más procedimental, porque ahora todo el mundo puede acceder a la información con un *click* de una tableta o un ordenador; pero saber utilizar la información de forma diferente. Y, entonces, ese tipo de enseñanza, sí que creo que va ¿aparejado? y creo que sí que es una fortaleza de esto.

Y para el profesorado, además de estar más motivado, pues se da cuenta de que mejora; mejora su enseñanza, mejora su capacidad de inglés... Para los profesores es importante utilizar el inglés, no solamente en términos de enseñanza, sino también para conferencias, congresos internacionales... y ayuda, en suma, a mejorar su capacidad como profesor, ¿no?, como difusor del conocimiento.

Investigadora En cuanto a los aspectos externos: amenazas y oportunidades.

EPnac3 Como amenazas... no te sabría decir. Que se extienda la opinión de que los alumnos aprendan menos, eso es lo que a mí: que el veterinario que ha hecho 30 créditos en inglés, que en las asignaturas que se le han impartido en inglés ha aprendido menos. Eso a mí me preocupa, que se corra la voz, que se agite ese estereotipo de que se aprende menos, cuando en realidad es todo lo contrario. Puede que aprendan menos detallitos... pero los detallitos se aprenden en un libro: abres un libro o un manual y ya está, pero con esto se aprenden otras cosas diferentes. Pero, vamos, esa es la amenaza más importante.

Y, quizás también, como amenaza, que las universidades dejen de creer en que esto es importante en el proceso de internacionalización y dejen de impartirlo.

-

Como oportunidades: mejorar la capacidad del alumnado para trabajar el desarrollo de una lengua extranjera en un ámbito más profesional que no podría tener en unas clases... sacándose un C1, por poner un ejemplo. Yo creo que eso sería la oportunidad más importante.

Y, para el profesorado, crecer. Crecer y seguir mejorando.

Investigadora Pues eso es todo. Si no hay más comentarios, te agradezco muchísimo tu colaboración.

Anexo 08. Entrevista en profundidad nacional 4

Investigadora	Mi nombre es Cristina Manchado, hoy entrevistaré al Dr. EPnac4 como experto para el segundo estudio de mi Tesis Doctoral, supervisada por las Doctoras Laura Alonso y Gemma Delicado. Aunque el entrevistado ya me ha enviado su consentimiento informado, he de aclarar que esta sesión será grabada para poder sacar la transcripción, la cual probablemente se anexará al trabajo. Por tanto, si el participante está de acuerdo, comenzaremos la entrevista.
EPnac4	Estoy de acuerdo.
Investigadora	¿Qué motiva a una universidad a diseñar una modalidad bilingüe para un grado en educación?
EPnac4	Pues nosotros teníamos una... Lo que pasa es que nosotros hemos quitado esta modalidad bilingüe, ¿vale? Eso es importante que lo sepas. ¿Qué es lo que hemos hecho? Pues teníamos ciertos problemas en la acreditación de profesores y lo que hemos hecho es pasar a tener lo que se llama <i>docencia en inglés</i> , pero no bilingüe. ¿Qué es lo que lo motivó en su momento? Pues fundamentalmente <i>marketing</i> , porque es una titulación que vende bien y que, de alguna manera, es interesante para mucha gente. Entonces, pues, claro, son grupos que se suelen llenar, a pesar de que el acceso no es sencillo, es un B2... Pero, bueno, básicamente, esa es la razón.
Investigadora	Según tu experiencia, ¿qué sabes acerca del proceso de diseño de esta modalidad bilingüe?
EPnac4	Todo esto ocurre mucho antes de que yo estuviese en la facultad; estamos hablando del año 2006, creo, más o menos. Entonces, lo que se encuentran es una serie de profesores que hablan inglés, básicamente (yo creo que con un nivel bastante malo, todo hay que decirlo; es decir, en algún momento de esta entrevista saldrán cuáles son los puntos malos y este es uno de ellos: que no todos los profesores van a tener un nivel C1 como mínimo y muchísimo menos acreditados); entonces, se encuentran una serie de profesores en el entorno del B1 que creen que pueden dar las clases en inglés, creen que podría ser una cosa que produjera cierto impacto y cierto interés en la Comunidad de Castilla La-Mancha y en la Comunidad de Madrid y desde ahí se hace la oferta. Repito, esto es en el año 2006; lo que se hace es pedir a todos los departamentos que ofrezcan a aquellos profesores que estén dispuestos o interesados y con un nivel mínimo de inglés de... ya te digo, que en aquel entonces era B1, porque a muchos de ellos los he oído después y son francamente, en inglés, bastante malos, todo hay que decirlo. Y, a partir de ahí, todo se hace de una forma <i>ad hoc</i> , es decir, un poco bastante mal, desorganizada, ¿vale? Esto es lo que te puedo decir; porque, de hecho, lo vamos a quitar.
Investigadora	O sea, este año ya no se va a ofertar para el año que viene.
EPnac4	Sí, sí, pero ya no se oferta, ni siquiera ya como... O sea, originalmente se ofreció como "titulación bilingüe", después, cuando yo entré hace 4 años en el Decanato, lo cambiamos porque observamos que no cumplía con ninguna de las directrices legales, lo pasamos a "grupo bilingüe" y, una vez hecho un análisis y dados de baja (porque era voluntarista, no había ningún acuerdo básico para ello), puesto que era voluntarista, observamos que no llegaba al número mínimo de profesores... Pues este año lo vamos a cambiar a llamarlo "con docencia en inglés", que son 2 ó 3 asignaturas que les vamos ofreciendo en inglés a los estudiantes de ese grupo.
Investigadora	¿Qué elementos son necesarios para poner en marcha una modalidad bilingüe en la universidad?
EPnac4	Pues lo mínimo, realmente, es profesores de contenidos con conocimientos, sobre todo, con acreditación C1, básicamente. Y el problema es que en las universidades no es tan fácil conseguir muchos profesores con C1 acreditados y que además hayan querido hacer la acreditación, porque es otro examen que, en nuestro caso, realiza la comunidad de Madrid, pero en realidad lo realizan en cada una de las comunidades españolas. Lo segundo es tener unos alumnos que estén dispuestos, de verdad, a recibir las clases en inglés. Una de las razones, por ejemplo, por las cuales se nos va el Departamento de Matemáticas es porque dicen que tienen que hacer muchísimas traducciones y que la gente no contesta en inglés en los exámenes.

	Esas son dos cosas fundamentales. Luego, también sería necesario tener un conocimiento de adquisición de segunda lengua que NO tienen los profesores y que tampoco están dispuestos a ponerse con ellos. Y un poco también el diseño y la selección de materiales.
Investigadora	¿Crees que existen referencias (manuales, guías, literatura...) para diseñar una modalidad bilingüe en la universidad?
EPnac4	No, el problema para mí es bien diferente. Lo que se necesitaría son cursos de formación del profesorado que va a estar en esos grupos o esas titulaciones bilingües. Yo te puedo hablar perfectamente de la fotosíntesis en inglés, pero no creo que sea la persona adecuada o que tenga los conocimientos adecuados para hablarte de la fotosíntesis en inglés. Esto les pasa a muchos de ellos también, es decir, los materiales que utilizan los estudiantes a veces son accesibles, otras veces no son accesibles, y no basta con mandarles un artículo científico o divulgativo para decirles “léete eso y, a partir de eso, haz X trabajo, léelo, analízalo, etc.
	Según nuestra experiencia, son muchos los problemas que nos han llevado a retirarlo [el grupo bilingüe], pero también es una cuestión de organización. La Universidad de Extremadura, en sus dos sedes de Educación de Cáceres y Badajoz tienen muchos más profesores preparados para esto de lo que podemos tener nosotros mismos, y el número de alumnado y el número de profesorado es casi el doble. Y no solo eso: el número de profesorado implicado no Asociado, es decir, no a tiempo parcial, es muchísimo mayor en Extremadura, por ejemplo, por no decirte en la Complutense, que tienen un programa estupendo, o la Universidad de Granada, que tiene un programa estupendo, etc.
Investigadora	O sea, que realmente no consideras que haya manuales o guías para el diseño de una modalidad bilingüe.
EPnac4	No. Y repito, habría que hacerles un curso específico para entender muchas cosas. De la misma manera que en Estados Unidos, en una modalidad bilingüe, no trabaja el primer “mindundi” que aparece por allí y que diga “yo sé español y voy a dar las clases en español”; de hecho, en muchas comunidades autónomas, en Educación Secundaria, los profesores tienen que seguir un curso <i>online</i> antes de ponerse a dar educación bilingüe. ¿Por qué eso no pasa en la universidad? Pues es preocupante. Porque, además, aquí hay menos conocimiento de lo que es, en sí mismo, pedagogía o didáctica. O sea, tú piensa que, por ejemplo, un profesor universitario puede o no puede haber pasado por el antiguo (antes del máster) CAP, que era el requisito equivalente al máster actual para poder impartir clase. Entonces, claro... y más en educación bilingüe, donde uno tiene que tener claro dónde van a caer sus alumnos, qué nivel de comprensión van a tener, qué problemas de lectura van a tener, etc.
Investigadora	Si tuvieras que crear una modalidad bilingüe desde el principio, ¿qué aspectos (positivos y negativos) considerarías?
EPnac4	No... yo creo que, básicamente, serían estos dos que te he dicho anteriormente: 1) la formación del profesorado, tanto a nivel lingüístico como pedagógico; la formación de los estudiantes a nivel lingüístico, en el cual, por ejemplo, un B2, que es lo que se les pide ahora a la mayoría de los estudiantes, me parece claramente insuficiente. Y, aún con un C1, es posible que, para lo que es una educación superior universitaria, fueran muy justos.
	Luego, deberían tener muchos más materiales, muchos más recursos, ya sea <i>online</i> de pago (que, muchas veces, las universidades ni los decanatos tenemos, digamos, muchas veces, un presupuesto suficientemente potente para aguantar eso) y una nueva conceptualización, por supuesto, de lo que es la docencia y lo que es la evaluación.
	Sin eso, yo creo que no podemos hacer absolutamente nada. Es más, ya te digo, uno puede decir “pues doy esta clase de <i>noséqué</i> en inglés”, pero eso no te va a llevar a que realmente los estudiantes respondan o tú puedas tener un grado que pueda tener una cierta garantía.
Investigadora	¿A qué tipo de alumnado está dirigida una modalidad bilingüe?
EPnac4	No, yo creo que debería ser solo un perfil, o sea, un alumnado, muy motivado, porque, en realidad, honestamente, uno de los problemas que se crean es parecido al que se crea

con la formación bilingüe, tanto en primaria como en secundaria. Es decir, ¿se les están dando exactamente los mismos conocimientos, o se les están haciendo las mismas exigencias a los estudiantes de los grupos bilingües o a los de los monolingües? Porque, en teoría, si no, no tendría mucho sentido de lo que estamos hablando.

Entonces, yo creo que ese es uno de los problemas más serios que tenemos y, muchas veces, repito, la limitación. Porque, si hay un problema de comprensión potente en primera lengua, a los estudiantes que van a estudiar en España en el grupo bilingüe, realmente no traen esos conocimientos lingüísticos elaborados que les van a permitir algo tan sencillo como tomar notas en inglés. Entonces, en ese sentido, hay un *gap* tremendo, aunque traigan un C1 del generalista, o incluso aunque vengan de una formación bilingüe del instituto, a lo que se van a encontrar en la universidad. De hecho, no hay tantos Bachilleratos bilingües en España como hay colegios e institutos en España. Yo vivo en una comunidad... bueno, de hecho, pertenezco a las dos comunidades (a Castilla La-Mancha y a Madrid) y en Castilla La-Mancha... en todo Guadalajara, por ejemplo, creo que hay 2 centros bilingües. Y en la Comunidad de Madrid suele haber 1 ó 2... Luego, podemos entrar en secciones, pero secciones no son grupos bilingües realmente y en secciones hay una idea de que hay que ayudar al estudiante, hay que darle unos apoyos... que no debería tener en el colegio bilingüe.

Además, luego está el tema de las asignaturas. Es decir, ¿qué asignaturas han tenido ellos en el instituto que nos pueda garantizar que, cuando entren en la universidad, vayan a poder seguir una clase de verdad en inglés? Y yo creo que, o sea, en lo que se refiere a lenguaje específico, lenguaje especializado, al concepto académico hay un hueco brutal que no es fácil de cubrir.

Investigadora ¿Crees que hay o debería haber alguna estrategia de captación del alumnado?

EPnac4 No, no... Yo creo que el alumno que entre en estos grupos o en estas titulaciones tienen que estar supermotivados, sabiendo que no va a ser en absoluto fácil, y eso, con una exigencia mucho mayor de lo que yo te digo que tienen ahora mismo y, además... O sea, primero, que no va a ser fácil, y yo no pondría mucho más que una restricción lingüística más seria de la que ponemos ahora mismo.

Investigadora ¿Qué dificultades podemos encontrar durante los primeros años de implantación de una modalidad bilingüe?

EPnac4 Básicamente, el tema del profesorado, el tema de que los alumnos no se adaptan a trabajar en inglés de ninguna manera, muchas veces; es decir, por lo que digo: o no traen el nivel, o porque no... muchas veces, tampoco se les hace, digamos, una pequeña formación inicial, lo que sería un “grupo cero” para que sepan a qué situaciones se van a enfrentar.

De todas formas, este “grupo cero” yo lo implementaría en toda la universidad, ¿eh?, no solo en los bilingües, sino en los monolingües. Un alumno entra en la universidad y, bueno, al final terminamos adaptándonos a lo que hay, pero no estaría nunca de más empezar a hablar con ellos desde el principio de qué tipos de expectativas vamos a tener. Desde cómo se hace un trabajo en la universidad, que no significa “copia-pega” y “cambio 10 palabras” a escritura académica, que, por supuesto, los estudiantes del grupo bilingüe NO traen escritura académica.

O sea, que a los demás nos ha costado, y muchas veces la hemos hecho en el posgrado; las universidades no ofrecen escritura académica, prácticamente, salvo algunas privadas, etc. Imagínate... Nosotros, por ejemplo, la escritura académica la ofrecemos en 4º para que hagan el TFG.

Investigadora Y, por contra, ¿Qué facilidades podemos encontrar durante los primeros años de implantación de una modalidad bilingüe?

EPnac4 El de la motivación. Normalmente, es un grupo motivado; suelen ser un grupo de chicas y chicos, normalmente, más trabajadores que el resto, sobre todo, porque ya desde el principio ven lo que se les avecina; quizás lo más importante: que son grupos muy pequeños, con lo cual, hay más posibilidades de atender a las necesidades específicas de cada alumno, cada alumna... Y yo creo que poquito más, más allá de que, efectivamente, la tasa de éxito suele ser un poquito por encima de la media (aunque

	<p>hoy en día las tasas de éxito en las universidades son altísimas). Entonces, sobre todo eso, el hecho de que ellos piensen que eso les va a abrir puertas.</p>
Investigadora	<p>¿Qué consejo le darías a una universidad para la implantación de una modalidad bilingüe?</p>
EPnac4	<p>Yo creo que hay que cuidar los elementos humanos. Y, luego, estar dispuestos a hacer una inversión en recursos que no tenemos normalmente, puesto que, sobre todo en la universidad pública, primero, los recursos son limitados, de siempre, pero además son recursos que generalmente están pensados para un estudiante monolingüe de español, o, como mucho, de español-lengua autónoma. Y utilizar recursos añadidos... yo creo que no se puede vivir a coste cero; es verdad que hay cosas que uno puede utilizar, digamos, accidentalmente, o de vez en cuando, pero la enseñanza a coste cero para mí no existe.</p>
Investigadora	<p>¿A qué retos se enfrentan las modalidades bilingües en las universidades?</p>
EPnac4	<p>Para mí, la enumeración es bastante sencilla. Es decir, profesorado cualificado, pero cualificado de verdad, con un amplio conocimiento y experiencia y bagaje en un país que sea el de la lengua del grupo bilingüe (generalmente Inglaterra, Estados Unidos o Australia); una variedad de recursos que se utilicen de verdad, porque yo he visto a alumnos que miran una página web, conectan el corrector automático y trabajan con eso (y eso no puede ser, por supuesto).</p>
Investigadora	<p>¿Qué éxitos están alcanzando las modalidades bilingües en las universidades?</p>
EPnac4	<p>Empleabilidad. Y, además, empleabilidad en centros privados, sobre todo. Yo creo que no le están aportando mucho a la universidad en este momento; creo que le podrían aportar si fueran implementados adecuadamente y de una manera organizada y sistemática, una mayor atracción de alumnado internacional y una mayor cooperación con profesorado, tanto a nivel divulgativo, docente, como investigador. Pero, si las cosas se hacen <i>ad hoc</i>, yo creo que están aportando muy poquito porque no puedes traer alumnos extranjeros a ponerse en esas clases.</p> <p>Entonces, para mí, ese es el problema. Potencialmente sería muy bonito, sobre todo, porque motivaría, como digo, un movimiento de estudiantes. Pero también es verdad que España es un país donde la motivación, sobre todo, es la lengua española en sí misma, en la mayoría de los casos. Entonces, mucho alumnado internacional solamente viene aquí porque se habla español. Eso pasa en todas las clases: las clases de español están hasta arriba llena de extranjeros, sobre todo cuando esa universidad puede ofrecerles el curso, precisamente para alumnos extranjeros, cosa que pasa en universidades muy grandes: Barcelona, Granada, Madrid, Málaga.</p>
Investigadora	<p>¿Qué oportunidades académicas y laborales ofrece una modalidad bilingüe?</p>
EPnac4	<p>Yo creo que la transferencia de alumnos al extranjero. Para mí, es muy importante. Ojalá tuviéramos, de verdad, suficientes alumnos, sobre todo porque son alumnos más motivados, a la transferencia externa. Cualquier transferencia externa tiene un reporte nacional. Es decir, si nosotros mandamos... yo qué sé... 40 alumnos de la Facultad Politécnica, por ejemplo, y nos vuelven 20 y, a lo mejor, 10 de ellos quieren trabajar en la universidad, es una inversión brutal, y además muy positiva. Entonces, yo creo que ese es el mayor tesoro que se puede tener.</p> <p>Y, en el ámbito académico, por supuesto, un intercambio mucho mayor. Al final, las universidades, en muchos casos, y piensa que el profesorado universitario español es un profesorado muy mayor, ¿eh? Es decir, la edad media de casi todas las universidades está en torno a los 55 años; eso quiere decir que el gruesísimo de los profesores están de los 55 a los 65. Es decir, un profesorado que apenas tuvo lengua extranjera y que ha tenido unas posibilidades muy limitadas de ir al extranjero y de investigar también.</p>
Investigadora	<p>¿De qué manera se obtiene o se mantiene la calidad de una modalidad bilingüe?</p>
EPnac4	<p>Primero, con un compromiso de los departamentos, con un compromiso de la universidad central, con un apoyo de los vicerrectorados, que muchas veces se carece de él (o sea, que “este es un problema del Decanato, o del Decano, y que él se apañe”). Pero tener grados bilingües, o grupos bilingües, como te decía, requiere una inversión y un apoyo del Rectorado que no se concibe muchas veces.</p>

Luego, un apoyo de los compañeros. El profesor que esté en estos grupos, va a estar en una situación excepcional. Pero, claro, esto es como todo “es que usted tiene 25 alumnos”, “es que yo hablo inglés para un C2 y, además, he vivido y he estudiado en Estados Unidos”, etc. Entonces, ese es el tipo que se necesita, un compromiso de los departamentos. ¿Por qué? Porque a veces se quedan con muy poquito personal y lo que menos les interesa tener es profesores con muy pocos alumnos, o con grupos pequeños, o lo que sea...

Nosotros hemos visto como se retiraban en los 3 últimos años 3 departamentos. Si no hay compromiso serio y se retiran los departamentos, no puedes tener un grupo bilingüe. O sea, quiero decir, independientemente de que en nuestro caso no lo hubiéramos podido tener legalmente, si se te retiran los departamentos, no hay nada que hacer. Y, luego, que, cuando los departamentos hacen sus contrataciones, no las hacen pensando en el grupo bilingüe de Magisterio o en el grupo bilingüe del Politécnico, las hacen pensando en que necesitan una persona que sepa de Física, o que sepa de Matemáticas, o que sepa de Ciencias de la vida, punto. Y, si viene alguien que puede hacer ese trabajo, pues mejor, pero, si no se puede hacer, no se puede cubrir.

Investigadora ¿Cuáles son las perspectivas de futuro de las modalidades bilingües?

EPnac4

Pues habría que replantearse todo, y esto empieza por, sobre todo, formar al profesorado, sobre todo al profesorado joven, que es el que viene con un poco más de destreza lingüística y eso significa tener que ayudarles a pasar más tiempo fuera.

¿Cuál es el problema, también? Que, muchas veces, el profesorado joven tampoco está por la labor de invertir años en salir al extranjero en unas situaciones precarias. O sea, yo sé perfectamente que decirle a un doctor “usted tiene que irse dos años de *visiting professor* a Massachusetts con un sueldo que es justito, retrasando su vida personal dos años...” es tremendo, a los mayores olvídate... Yo, como Catedrático, por ejemplo, dime tú que vaya SIN voluntad propia a Estados Unidos.... Cuando, curiosamente, mucho del profesorado *senior* que sí tiene unos conocimientos básicos están totalmente dispuestos a coger el avión.

Pero, claro, luego hace falta... Pensemos que uno de los problemas adicionales que no ha salido hasta este momento es que no todas las universidades tienen departamentos de didácticas específicas, como tiene la Universidad de Extremadura. Entonces, imagínate una universidad sin didácticas específicas, como puede ser la Universidad de Alcalá... A lo mejor es que hay un problema añadido, es que los profesores no tienen ningún interés en la educación; es como “bueno, pues a alguien le tiene que tocar esto, como a alguien le tiene que tocar la estadística en Ciencias Sociales. Pues, bueno... ¿Sabes lo que pasa? Que a mí lo que me gusta es la matemática difusa y lo que no me gusta, precisamente, es enseñar estadística” ... Y esto tampoco sale en casi ningún cuestionario, y tampoco se hace mucho al respecto.

Mi departamento tiene, por ejemplo, de didácticas específicas, 4 profesores acreditados como tal, en didáctica específica; 4, de los 140 que imparten en este centro. Yo soy uno de ellos, soy de “didáctica de la lengua” específicamente, es mi área. Tengo dos profesoras de didáctica de las Ciencias Sociales en el área de Geología y tengo un profesor en Física, de didáctica de las Ciencias. Entonces... poco se puede hacer. Porque, incluso si son muy buenos, lo que quieren hacer es estar haciendo una cosa completamente distinta, y esta situación es muy común en la mayoría de las universidades españolas. O sea, tener profesores... no es que no estén motivados, sino que, simplemente, ni les interesa el tema de la didáctica, y eso lo sufren las facultades de educación; pero no solo los grupos bilingües.

Si a eso, además, le añadimos que tienen que tener inglés... ¿Me explico?

Investigadora

¿Y crees que en tu facultad cabe la posibilidad de volver a retomar la modalidad bilingüe?

EPnac4

Requeriría muchas cosas, honestamente... De hecho, por ejemplo, esta universidad tiene otras cosas, como lo que se llama *English friendly*, que, básicamente, todos los materiales se dan en inglés, pero luego los alumnos los traducen... En fin, un

	despiporre. Yo creo que, a veces, de lo que no nos damos cuenta es de que en la universidad no todo es <i>marketing</i> y que lo que necesitamos son otros medios que no pasan necesariamente por grupos bilingües.
	Y no creas que soy derrotista en este tema, pero es que creo que soy una persona muy objetiva; lo mismo que sí te diría ahora mismo que lo que hay que fomentar, pero salvajemente, son los másteres bilingües, o, mejor dicho, másteres directamente en lengua inglesa. Pero eso lo tendríamos que hacer todas las universidades; no puede ser que, por ejemplo, yo he tenido ahora el caso de un amigo de Chipre, que me dice “¿Me puedes buscar un máster de educación que sea en inglés?”. ¿Cuál ha sido la contestación? Que hay uno en una universidad privada. O sea, yo no puedo traer así talento que quiera venir a trabajar con la gente.
Investigadora	Pues esa era la última pregunta. Pasamos a hacer el DAFO. Empezamos, si te parece, por los aspectos internos. ¿Qué debilidades tiene la modalidad bilingüe?
EPnac4	Bueno, pues formación del profesorado, nivel del alumnado, falta de recursos, una mejor gestión de estos grupos específicamente, compromiso de los departamentos... Yo creo que básicamente eso.
Investigadora	¿Fortalezas?
EPnac4	Empleabilidad, transferencia externa y, posiblemente, interés. Posiblemente. Porque incluso si luego no van a dar en educación bilingüe, que muchos no van a dar en educación bilingüe porque no tienen el nivel y se nota en la pobreza de nuestra educación bilingüe a nivel nacional, a pesar de que se han producido unas mejoras espectaculares, yo creo que no podemos ir a ningún sitio.
Investigadora	Y, en cuanto a aspectos externos. ¿Cuáles serían las amenazas?
EPnac4	Amenazas, en este momento, serían las propias debilidades del sistema. Luego, además, es verdad que cada vez tiene menos reconocimiento por parte de las universidades, que hay un desencanto social con el tema bilingüe, pero desde abajo hasta arriba; es decir, desde primaria a la universidad.
Investigadora	Y, por último, ¿las oportunidades?
EPnac4	Yo creo que eso nos internacionalizaría muchísimo. Luego, el grupo bilingüe nos permite que los profesores seamos mucho más polivalentes. Es decir, nos permite que luego podamos dar clase al grupo bilingüe y al no bilingüe con una cierta capacidad y una cierta calidad. Y yo creo que poquito más.
	O sea, sobre todo, ojalá hubiera más, en el sentido de que nos permitiría también hacer lo que yo llamo “una exportación de profesores a todo el mundo”. Y, también, a la larga, difundiría la lengua española, porque exportar profesorado a Estados Unidos, a Inglaterra, tal... lo único que hace es enriquecer a España, en el sentido de que al final todo eso termina revirtiendo en términos de intercambios culturales, etc., etc.
Investigadora	Estupendo. Pues, por mi parte, eso es todo. Si tienes algún comentario adicional, este es el momento.
EPnac4	Nada, solamente decir que yo tengo mi forma política de pensar y, realmente, en España está muy asociado el tema bilingüe a la política... muy, muy relacionado; demasiado.
Investigadora	Bueno, precisamente para expresar estos puntos de vista están estas entrevistas. Pues muchísimas gracias por todo.

Anexo 09. Entrevista en profundidad internacional 1

Researcher My name is Cristina Manchado, today I will interview EPint1, as an expert for the second study of my dissertation, supervised by Drs. Laura Alonso and Gemma Delicado. Although EPint1 and I have already spoken about the procedure and the processing of data, I will specify that this interview will be recorded to get the transcriptions, but it will never be published, and the transcriptions will be used for a qualitative analysis and it may be published as an annex of my dissertation. However, we will always respect the participant's will to share this information. // Besides, having the *informed consent* of the interviewed, we get ready to begin.

EPint1 I agree.

Researcher Ok, thank you.

So, in the first place, as you know, we are interested in any sign of the bilingual tracks for the university, specifically for primary education degrees. And we would like to know your opinion about what do you think that motivates universities to design bilingual tracks for future teachers' degrees.

EPint1 I think it depends on the region. It depends on where these universities are. Because in preparing teachers on bilingual tracks, they need to respond to the local environment.

So, for example, one environment may be about helping incoming children, migrant children, to learn the dominant language of the countries, such as in the United States, and other environment could be for example in cases like in Spain, accelerating the learning of an additional language like English. So, I think it really depends, first and foremost, on the environment.

Why are the universities moving in this direction? I think it's a combination of reasons; some of which could be actually commercial in terms of private universities. So it really there are many reasons why the university might want to do it but if you look at the basic social situation in which we live. we have considerable levels of mobility. And that means that young children at primary level need... Teachers at primary level need additional support in managing multilingual groups of children; so that's one issue.

Another one is the drive which has been exponential by parents, by families, for children to learn an additional language from an early age, which is often English in many places at the moment.

And another reason relates to minority languages, and the languages of perhaps marginalized people were the university passed. Perhaps it has a social mandate or whatever it is in a region where there is a need to improve the learning of a specific language which is under threat in a region, for whatever reason. So, the movement of the universities is towards this. The reasons are multiple.

Researcher What do you know about the process of designing a bilingual track at the university in any country that you know, from your experience?

EPint1 I have experience of trying to set up a bilingual track in a university, and it failed. And I know something about teacher education in, for example, the United States (Texas University), and something about the situation in Spain.

The first idea that comes up is the need generated by parents, by society... It's the need. Plus, it's the increasing volume of research. For example, on mind and brain, which has increased hugely in the last 20 years, and given us new understanding of the brain of a young child or an adult, in terms of accommodating, acquiring and learning a second language.

Now, that research is very, very significant, because it is one of the first times that I've seen the language learning or language teaching community being able to access information data evidenced from a different sector, as Neuro Sciences, in order to help

them make decisions about how to design a really superbe learning experience in the early years of children.

So, I think this is being generated by a multidisciplinary understanding of education, necessary for young children.

Researcher What elements do you think are necessary to set in motion a whole bilingual track at the university (education community, laws, documents, etc.)?

EPint1 Well, the first thing from the university's point of view will be: "Are we going to attract students to do this kind of programs at the very basic and pragmatic issue?" It requires interdisciplinary thinking.

Where bilingual tracks fail is where the language teaching community approach it from a language teaching perspective only.

So they may for example have a have a track where a teacher is being trained to be a primary school teacher in the first language, but they add on enhanced learning another language like English. And quite often without thinking about the pedagogy: "Is the bilingual pedagogy necessary for teaching in a bilingual context?" So, the first step really is interdisciplinary thinking experts who come together and look at both: "Why should we do this?". And also, "What should be in the curriculum for these teachers?"

So the failure is just what to teach in English so that they can do what they've learned in, for example, Spanish, and just do it in English... but that's not enough. And that's where I think the failings have been. So, to do it successfully, it means bringing it together: experts from different types, and also to focus on not just teaching in a classroom, but in the learning environment, to have a holistic view of the child's development visa the language which are being introduced.

But there are other aspects as well. So that interdisciplinary fusion of thinking is essential for getting started.

Researcher Are there any references to design a bilingual track at the university (guides, manuals, literature...)?

EPint1 I don't... I'm not on top of that field of research. I'm just a terrorist in the area. Really.

In my own work I have explored meta-research on education in general and looked at what appeared to be high impact aspects of a learning environment, and then looked at... "Well, is it possible to develop these inner teacher training process? And do these actually relate to developing teachers to become bilingual teachers?" So, my approach is very much to look at the broader research on education in order to consider what should be in the curriculum for those teachers.

Researcher Ok. So, if you were about to design a bilingual track from scratch, what aspects, negative or positive, would you consider?

EPint1 Well, first of all, I'd look a t the relationship of the two languages, for example, "Is it going to be Arabic as the first language and English as the second language?" So, the interrelationship between those two languages is something that I would need to look at, and then "When do we introduce the additional language?" and most importantly, "How do we introduce it?"

We're going to adopt a possibility foreign approach, which might work very well in another environment, such as, for example, in a region of Canada, or are we going to create our own because we understand what this environment is that we're working in. So the curricular design of which languages, and when, is absolutely essential because that relates to which age we're going to introduce the two languages.

I mean, the point about bilingual education which often fails to be understood in universities is that one language must not work against the other. The two languages need to be nurtured (or possibly the three languages) following a very same similar methodological approach. And there are a number of considerations that need to be built

in to the design of the curriculum, including what do we understand as suitable fluency on the part of the teacher in those two languages, because this is also another problematic area where people have very different views of levels of fluency.

So, the design essentially is: “What are the thinking skills that we need to develop at his age? How can we boost the self confidence of the children continuously? And how do we communicate this to other teachers and also very importantly to the parents, if not to the children, of what to expect?” Because things happen in early bilingual education, which frighten parents. For example, children mixing languages is a classic example.

So, basically, it’s that kind of holistic understanding but planning very carefully what, when, and how.

Researcher Okay, thank you. So, moving on to the second part, the implementation of bilingual tracks: What do you think is the target audience of bilingual tracks at the university?

EPint1 That’s a very demanding question.

If you develop the skills to teach young children through an additional language, those skills will also support you in teaching the same children or other children and the first language. And, quite frankly, primary school education is often very good at developing expertise to understand language development in the first language.

So, to actually build in understanding of how that needs to be modified to accommodate two languages is an essential part of the implementation that has to be understood. So, a teacher may say: “If I want to graduate and I want to be really attractive in terms of my CV”, then a program like this would be an added value for sure.

It’s also very important that with global mobility and on a human level, it can be a wonderful experience to spend, perhaps, a short time working in a different school, in a different country, in a different environment. Then the doors open. I mean, it doesn’t have to be that they specialize in English as a second language. But if they do, their career trajectory is strengthened by the potential... the trajectory is strengthened if they qualify as a bilingual teacher.

And this is something that we’ve seen very often in countries like Finland, where young graduates spend some time working in different countries, and actually when they come back, when they come home, they have even greater skills in accommodating diversity. And diversity is a very significant word for any future primary school teacher now, because the impact of life on the mind of a young child is not what it was 20 years ago, where you could fairly well predict how children might be thinking from certain families, because we now have a sort of global side of space, which very young children are now being affected by positively or negatively.

So, in order to manage diversity in the classrooms, becoming a bilingual educator has to be a plus. I mean, from my perspective, I could at another time put together all the reasons why it would be a plus but I think in terms of career it’s a plus, and then in terms of handling, let’s say, a Spanish classroom where the all children speak Spanish as a first language, those classrooms are getting rarer and rarer because it could be that the 25% of the children in that classroom actually speak a different language, a heritage language or at home.

So, all of us need to be trained. We have an advantage if we are trained to think in a multilingual way when we develop teaching practice. But it’s not just for the children who are, for example, my grandchildren or who have heritage language at home. It’s also about relating to special needs children. Because if you look at the percentage of children who have special or specific needs in an average classroom in European Union, it could be easily as high as 20 or 25% of children at some point in their education have specific

needs relating to language. I could be the language of Mathematics, but it could also be the other aspects of language.

So, a bilingual educated teacher or a teacher in a bilingual track actually should be acquiring skills that go beyond teaching another language as the same time as the first language. That has been a development recently, which I've noticed which is to produce bilingual tracks called "language aware tracks", or perhaps the word "plurilingual" or "multilingual" is used, and I think there is a realization amongst leading edge universities that train teachers that actually "what we know about", for example, the old emersions or the foundations of CLIL actually are relevant; the methodological principles are relevant and the sense of empathy of trying to get inside the mind of the children is relevant.

And so, to be language aware, as a teacher, and to be proficient in another language, and to be able to teach both, the first language and the second language, I think actually builds up the profile of a super teacher.

Researcher Do you think there is any strategy to engage future students with a bilingual track?

EPint1 I don't know, it depends on the university, and unfortunately universities tend to be very slow-moving entities. And this is, for example, in my own case, this is a challenge that I faced: that it was very difficult to change the mindset of some university faculty members who, you know, who have been trained in a certain way and have their area of specialization and don't really want to change the *status quo* of what they do. So, it depends very much on the university department, but it can be very very hard to change the *status quo*.

And a way to do that is to produce an entirely new bilingual track program, which, as I said, is basically, there are contributions from people from different sectors.

Yeah, who understand the dynamics of modern classrooms and modern life, and that includes special needs, that includes heritage languages, it includes moving away from traditional language teaching approaches, which we really do know now, are not as effective with a broad range of children, as in using integrated methodologies.

And also moving away from cliches about young children, because young children are incredibly exiting in terms of the intelligences they have, and I think it's really important if I had to take a country like Finland. It's a country which really focuses on developing the individual learning pathways of different children. And I think, if you're trained as a bilingual educator, as I said just now, you do have a broader vision of what's going in the mind of a child, and what language they need at what time in order to successfully think through activities which lead to deep learning.

Researcher Okay. That's very interesting.

And so, in the first years of implementation of a bilingual track, what difficulties may we find from your point of view?

EPint1 We may find that we've just adopted old courses, and brought them in, or teachers have old courses and brought them in professors. And we've put together a package from what is already existing on different levels. If your life... we walk into a room and we take various books off the shelf, people come together and say "Hey, we have a new course". That is nowhere near as effective as bringing together an interdisciplinary team to say "Could we do better? Could we do this in a different way?" And if so, "How could we really change the way that we teach?"

I mean, one classic example would be an university and, for example, one country, which sets up a bilingual track with an university in another country, and engages in online virtual mobility, where the best teachers and students can actually go into the classrooms in another country. This has been done quite often with certain universities.

And it's a really profound new way of teaching, and of course it's pre-pandemic. Because what the pandemic has shown us is the certain methodology do not migrate well and it's been particularly difficult for primary education. But I think after the pandemic (hopefully we're moving after the pandemic now), we've actually learned a lot about "Gosh! We can actually do different things with these even very young learners". And what we can do in teacher training is to inspire the university students to experience reflect, and then link to the theory.

The classic pattern has been first to give the theory, and then you give some time to go and look at something, and then you reflect; but actually experience first, a reflection, and then theory, I think is a deeper and more profound way of developing a teacher, and many others, actually.

Researcher And, on the contrary, what easy assignments may we find during the first years of implementation?

EPint1 I think, if a university administration supports the development of innovative teacher training courses, and really gives people freedom to put together something which of course has to be tested and validated and so on, it actually creates an energy, which may not be found easily in a teacher training department, that does the same old continuously year after year.

We have to remember that professors and universities generally have 10 years, and generally stay in their positions for a very long time, possibly, what? 30 years? And people lose their enthusiasm. They may be very keen on publishing and having their names in channels, which is a major problem for all university staff these days: to have to publish, you know: no matter what.

But also they can lose their creative edge, so I think on the plus side, if you develop a new bilingual track for primary educators, you have an opportunity to create synergy and energy, and also the pleasure actually of teaching, which, if the university teachers are driven by what they're doing, then that will impact well on students in their courses.

Researcher So, if you had the opportunity of giving advice to any university thinking about implementing a new bilingual track, what would be your recommendations?

EPint1 Well, first of all: why are we doing it; what is the purpose.

And secondly, you could have an additional language in mind, a second language that you want the teacher to really be able to develop deeply. But, at the same time, make sure that you build in understanding of multilingual thinking awareness, and most importantly, to start thinking also about competences. We've talked a lot about competencies over many years, but competence building starts in primary education.

We need to be clear about what is it we want the children to do. Alongside, what do we want them to know. And previously we've been focused on what they should know so that they can do. And so that I think the emphasis on competencies and competence building is a positive one to introduce into such a such a teacher training course.

Researcher Ok, so let's move to the development of bilingual tracks: What challenges do bilingual tracks face?

EPint1 Well... Working, bringing in professors or departments which don't actually want to adapt what they do normally for a rather unique situation, which is a multicultural, multilingual classroom, and, the understanding of language and thought.

So, I think one of the challenges is that (and I have mentioned this earlier) the existing resources can't adapt effectively to the new situation. I mean, this is very typical at the universities. There are countries where universities, you know, where governments have just given up on trying to develop their own universities, so they go and start a new one.

I mean, this is, in some ways, even happened in Finland, where I knew a university was created purposefully because it wanted to shake of the dust of the traditional approaches to the learning of different subjects. So, they created a new university, and I think, first and foremost, it is a matter of create saying "This is special". This is not about... for

example, in Spain, this is not about learning English only. This is about becoming multilingual having to develop multilingual competencies and that should be the target.

Basically, global competencies for a global world, and put it in the simplest possible way.

Researcher So, what kind of success do bilingual tracks bring to the educative community?

EPint1 Well, they enable the development of professionals who can respond to the very real needs in schools, so that you boost equity of access, so that children are not held back because their understanding of the first language may be more limited than other children.

So, it's essentially a question of equity, but I think it's also a question of health. Because what we know from the research is that a bilingual mind has advantages that a monolingual mind does not have. And although there's controversy about this, it's playing for most of us to see that if we start early in a systematic way introducing more than one language into the school life of a child, it brings advantages which go beyond the just knowing another language.

So, I think health and other factors need to be drawn in when you consider that question.

Researcher So, regarding these advantages: What academic or job opportunities do bilingual tracks offer their students?

EPint1 They ought to be highly desirable on the labour market. Frankly, the private sector in different countries is heavily focused on promising that they will... that the schools will provide children with another language like English, for good or for bad. But I think it's really a question of being not only well equipped to handle different types of learning classroom or learning situation, but also having an edge over the monolingual teachers in the market for sure. For sure, yeah.

I think that the movement in schools these days is away from having the segmental difference of "This is the mother tongue to show", "this is the English teacher", "this is the French teacher", "this is the German teacher", and we all have our own didactic, which is a nonsense, you know, because actually the didactics for learning an additional language are much the same, really; essentially when it comes down to the basics.

So, these teachers... so, these schools that are coming together saying "We should be teaching languages according to the same principles and not making English different to how we learn Spanish". I think that's coming very fast, and I think a student now at university who is developing bilingual education will become increasingly attractive as this tendency continues, especially across the European Union.

Researcher And, well, how is quality preserved in all aspects of a bilingual track?

EPint1 Well, ultimately you need standards, you need teacher standards, and you need to make sure that the teaching standards for the bilingual educators are modified from the teaching standards which would apply to a teacher who teaches through the first language.

There have been attempts to create frameworks for bilingual educators. And I think it's really important that the standards, which are being adopted for the future teacher actually also include the qualities and the competencies and the knowledge and awareness, which is necessary for a bilingual classroom.

Researcher And, so, what are the future perspectives of a bilingual track?

EPint1 Well, I think, ideally the universities partner up with two or three other partners in different contexts and, in doing so, they actually provide, virtually or with the physical mobility, they provide opportunities for the students in the bilingual track to have hands on contact with students in very different environments, because, as I said, the core of methodological approach, is the same.

However, how you apply the approach that is when you introduce the language and how that will defer to some extent. So, I think it's really through networking, and then having those partners apply peer quality review as they go through.

There's a lot of problems with quality assurance in universities and partly these have been driven by the big international benchmarking evaluation systems which at the end of the day are private companies just making money like U.S., you know. So, I think when you talk about quality we need to move back from what those big systems are looking at the university and go into peer review.

And it's not just peer review between universities, it's also peer review between students, and actually peer review should be an essential part of any teacher training student to student, and so on, and so on.

Researcher Just to make sure that I understood, you mean peer review, like observation or reading...?

EPint1 People of equal standing with people at equal standing review each other. So, if you go into a classroom and do a 10-minute teaching session, you know, I have somebody, one of my students, one of my fellow students, help review what they think, is not just the professor who is reviewing.

So, quality assurance, I think, is very strong. If it is holistic, if it is happening continually through the learning process and the mistake is for it to be top down, it's like assessment for learning, not just all learning or assessment for building that. Then, I think the quality, the identification of what is quality, and the identification of where do we see the quality becomes a lot easier.

Researcher Ok. Thank you, EPint1. We'll move to the last question, which is to make a brief SWAT analysis. Let's start with the strengths: What are the strengths of a bilingual track?

EPint1 Equipping future teachers with essential competencies for handling real classrooms in the modern world. Okay. It is a major strength.

Secondly, another strength is introducing those teachers to a greater variety of techniques and activities that we know are interesting, if not important, for early learning. I mean, I'll give you an example: Play-based learning is now considered to be exceptionally important, not for the shake of play, but for the shake of deep learning of a broad range of children. So, one of the strengths is to enable this innovative thinking to enter the course, and also the minds of the students.

And a third one is to promote equity, it's to promote respect for children who may have heritage languages that far away from the particular country in which they're working.

And another strength is to promote inclusion, is to have a greater understanding that actually people do think in different ways, and there's nothing wrong with that. It's not... you know, "slow-learner, fast-learner"; it's actually really trying to... It's demanding but it's not that difficult to try to individualize the learning parts of different children, and good primary teachers will do this anyway, but there are cases where we don't have good primary education, you know, there are countries in the world where primary education is very poor.

So, one of the strengths is actually generating... I wouldn't call it a leap... but generating courses, which are future oriented, because those teachers when they graduate in one or three years, they may be teaching for 30 years. So, one of the strengths is future orientation.

-

One of the weaknesses of bilingual education. Well, some would say: "Well, perhaps this teacher will not be capable to teach through the first language if they are spending all this time learning how to teach through a second language". Now, that as weakness is an attitude, which may be held by people, but which is not based on what we know, which is that "bilingual education is additive". It needs to be additive, not subtracted. Learning a second language needs to add the learning of the first language.

So, I think in terms of the weaknesses of bilingual track, one of the... yeah... I can't... I can't really specify weaknesses. I can specify threats more easily, but perhaps that's enough on our weaknesses.

-

In terms of opportunities, universities are extremely sensitive about how they are ranked nationally, internationally, possibly regionally, and to provide cutting edge programs will benefit the universities profile and possibly its ranking.

And another opportunity is to be more closely connected to the real-life communities in which teachers will ultimately go and work, which, as I mentioned earlier, is greater diversity; migration levels are going to rise. The environmental crisis means that we're going to have substantial movement of families, of people. And so, diversity is going to be with us in the future. So, an opportunity now is to be preparing these students, teachers, for this real world.

I think also another opportunity is that it attracts international collaboration of professors and universities. And I think this is an opportunity for the professors themselves that they may find new contacts in different countries who they would never have met, you know, could be in Japan, Korea, Finland... They would never have had that outreach; they would never have contacted them if they hadn't been involved in developing this kind of program. So, from a professor's point of view, and from the students' point of view, and ultimately a child's point of view, I think there are many opportunities here.

Can it go wrong? So, can a teacher of a bilingual track course go wrong? Well, yes. It could go wrong for many reasons.

-

So, if we move to threats, I think one threat is where decisions are made to go ahead with advertising or piloting a program without it being properly resourced. And this is a tendency in some universities, particularly in private sector, which is to create something that looks attractive and sell it as fast as possible. So, there's a threat that you have a proliferation of bilingual track courses which are absolutely not good enough because they're just being advertised in order to generate perhaps money, or you know profiling or something like that.

I think a major threat is attitude. Some 30 years ago, when I was working with others on developing CLIL, attitude was our main issue, in fact, at one point we were going to call CLIL "mainstream bilingual education", which we quickly decided not to, because "MB" actually sounded like some sort of learning dysfunction as an acronym. But the reason we moved away from that was because the term "bilingual" is understood in such different ways globally, and it's understood in such different ways even within a community, for example, a town in Spain.

So, one of the threats is that the attitudes about what does "bilingual" mean, may undermine the piloting of a really good, good program.

Another threat is that because universities may have staff who've been there for a long time, which may mean that they are absolutely wonderful, highly experienced, and incredibly good staff, there is a tendency, after certain number of years in some universities, for staff to become disinterested in self-development, and not really very excited about what they do. And that mass is quite significant in terms of threatening any new development because such persons or faculties can actually undermine the people who are developing something new; in many, many different ways, they can be undermined. So, like with all innovation, the threats are there, and they need to be faced, and they need to be handled strategically and tactically, so that we get as many people

	on board to have a positive attitude towards the bilingual track program, then to bond to lock it in some way.
Researcher	Well, that was a whole analysis of the bilingual track. That was amazing. I don't know if you had any other comment to add, maybe.
EPint1	No, I don't, really. As I said, my hands on knowledge of developing such bilingual tracks is limited, is very limited, because the work that I've been doing in the last few years has not been involved in this sector.
	But it is very, very interesting to just final point, is to consider what should be in what we call it "in-service training" or "initial teacher education", and what should be in continuing education for teachers who are already working in schools. And I would ideally, if I were asked to work on such project, I would ideally like to bring together those teachers for quite a lot of learning sequences were... So, you have a bilingual track for initial teacher education, but you bring in people to learn at the same time about certain modules as part of their continuing professional development. Because I think this accelerates in a positive way, not just the knowledge, but also it matches a positive attitude and reality, and understanding of reality, and it can be a very effective strategy and it can be done quite easily because quite often teachers need to do continuing professional development, but they tend to be isolated and had short courses here and there. But I would bring them together for certain learning experience sequences.
Researcher	Ok, EPint1. Well, so, thank you so much.
EPint1	Thank you.

Anexo 10. Entrevista en profundidad internacional 2

Investigadora	Mi nombre es Cristina Manchado, hoy entrevistaré al Dr. EPint2 como experto para el segundo estudio de mi Tesis Doctoral, supervisada por las Doctoras Laura Alonso y Gemma Delicado. Aunque el entrevistado ya me ha enviado su consentimiento informado, he de aclarar que esta sesión será grabada para poder sacar la transcripción, la cual probablemente se anexará al trabajo. Por tanto, si el participante está de acuerdo, comenzaremos la entrevista.
EPint2	Sí, sí; de acuerdo.
Investigadora	Gracias. Pues lo primero que me gustaría preguntarte es: ¿Qué crees que motiva a una universidad a diseñar una modalidad bilingüe para un grado en educación?
EPint2	En nuestro caso, fundamentalmente, es la necesidad de formar maestros que estén al tanto de teorías, de factores, que tienen un impacto sobre el aprendizaje de idiomas para que puedan implementar actividades, para que puedan implementar estrategias en clase que ayuden a los niños inmigrantes que no hablan inglés a adquirir, tanto el idioma como los contenidos académicos que necesitan aprender en cada una de las asignaturas. Porque en California aproximadamente el 25% de los estudiantes que llegan a nuestras escuelas o que están en nuestras escuelas no hablan inglés; tienen distintos niveles de conocimiento de inglés, pero, claro, necesitan una ayuda por parte de los maestros. Entonces... Aparte, el estado requiere que los maestros que trabajan con estudiantes que no saben inglés tengan una credencial o una acreditación específica, que más o menos indica que han tomado clases en teorías de aprendizajes de segundos idiomas, metodología de aprendizaje de estos idiomas, psicología y... no recuerdo cuál era exactamente la otra. Pero, bueno, que saben más o menos cómo deben enseñar a estos niños y que tienen la autorización necesaria para hacerlo.
Investigadora	Entonces, según tu experiencia en tu universidad ¿qué sabes acerca del proceso de diseño de una modalidad bilingüe en la universidad? ¿Cómo surgen las primeras ideas... qué ocurre desde que surgen esas primeras ideas hasta que se escriben los primeros documentos?
EPint2	Normalmente las primeras ideas suelen surgir por parte del departamento. En mi caso, estoy en el departamento de enseñanza y aprendizaje y, claro, necesariamente, oímos o hablamos con gente que dicen “Pues no encontramos a maestros cualificados” o... El estado acaba de publicar una serie de datos que indican que necesitan más maestros con una cierta especialización.

Entonces, eso se empieza a discutir a nivel de departamentos. Siempre hay algún profesor que habla sobre esa necesidad, sobre lo que habría que hacer... se discute en términos de departamento y, por lo general, el departamento nombra un grupo de trabajo para que recoja información, la presencia del departamento y, si se justifica la necesidad de hacer la modalidad bilingüe, o el tipo de programa que sea, entonces se empieza a trabajar ya con eso.

Es decir, lo primero que se hace es recoger una serie de datos, tanto de la necesidad por parte de los alumnos como la necesidad de profesores, se presenta al departamento; si el departamento lo aprueba, entonces el grupo de trabajo ya comienza a trabajar en... bueno, cuáles son las líneas maestras del estado en cuanto a la autorización bilingüe, en este caso, para los maestros, o el programa que vamos a crear. Una vez que tenemos ya las directrices del estado, es cuando miramos cuáles son las recomendaciones y cuáles son las asignaturas que pueden más o menos demostrar que cumplimos con las directrices del estado para poder anunciarlo luego en las clases. Ver si esas clases ya existen o si hay que crearlas de nuevo.

Si las clases ya existen, normalmente ya quedan englobadas dentro del programa. Si las clases no existen, hay que desarrollarlas; entonces ya decimos: “Bueno, pues se necesitan estas dos o tres clases y, luego, el contenido de cada una de ellas, más o menos va a ser este”. Entonces, se escribe un pequeño contenido, una descripción, digamos, de catálogo y luego ya se empieza a trabajar en los temas y los tópicos que vamos a ver en cada una de esas clases.

Una vez que está hecho eso, se vuelve a presentar al departamento. Si el departamento piensa que ya hay suficiente información, que está justificada y que es una buena medida, entonces hay que escribir un documento y se presenta al “comité de revisión académica”, que es un grupo de profesores dentro de la escuela de educación, de distintos departamentos, no necesariamente el nuestro solo, que es el que mira si, bueno, “Esto sí está alienado con lo que dice el estado y estos son los principales problemas que podríamos tener a la hora de encontrar profesorado que enseñe estas clases, cuándo se va a enseñar la clase, en qué modalidad se va a enseñar la clase (si va a ser online, si va a ser híbrida), qué potenciales contenidos no están incluidos ahí y deberían estar incluidos, quiénes son los alumnos y, luego, más o menos basado en eso, si va a haber suficientes alumnos para esa modalidad (porque, al estar en una universidad privada, pues también miramos a ver cuál es el dinero que va a entrar).

O sea, que, básicamente, es más o menos, así como funciona. Una vez que este comité aprueba ya ese programa; si hay que hacer una revisión, se hace una revisión, si no, ya nos lo manda y nos dice “Ya podéis seguir adelante”. Entonces, el programa queda ya como parte del catálogo y ya se puede promocionar y ya entra dentro del catálogo de clases.

Investigadora Bueno, pues, siguiendo con ese diseño, aunque ya has mencionado algunos elementos, ¿Qué elementos son necesarios para poner en marcha una modalidad bilingüe en la universidad?

EPint2 Lo primero: si hay de verdad necesidad. Porque nosotros, por ejemplo, en los últimos años hemos tenido que cerrar determinados programas porque se estaba viendo que ya no había tantos estudiantes interesados, por ejemplo, en un programa de *reading*, de lectura. Entonces, cuando empieza a disminuir el número de alumnos, es cuando empiezas a mirar “Bueno, pues igual ya no es un programa que nosotros podamos afrontar”, ¿no?, por el problema económico.

Entonces, en cuanto a los elementos necesarios: Lo primero, necesidad real; es decir, el estudiar las comunidades en las que vivimos, las leyes educativas (o los estándares que ha puesto el estado para crear ese tipo de modalidad y luego, sobre todo, el que los documentos que tú desarrolles y las conversaciones que tú desarrolles estén alienadas con esos estándares, porque, si no, va a ser imposible poder hacerlo. Porque una vez que tú garantizas que esta es una organización para poder enseñar en una modalidad bilingüe o este es un programa sobre la educación bilingüe, claro, naturalmente, lo primero que te van a ver es el estado: ¿El estado está de acuerdo con esto, o esto no es suficiente? O sea, yo te garantizo que tienes un título de la universidad, pero a lo mejor el estado no piensa que eso sea suficiente... porque esa es otra de las cosas que hay: Si tú quieres desarrollar un programa bilingüe completo, entonces tienes que ir a través del estado también; mandarlo al departamento de educación y asegurarte y que ellos te aseguren que eso cumple con la legislación. Es decir, si se necesita autorización del estado; si es solamente una autorización para los maestros, eso es solo una vez que has desarrollado el programa, lo haces tú directamente con ellos.

Investigadora Y, para fomentar todo este diseño de una modalidad bilingüe, ¿crees que existen referencia para diseñar una modalidad bilingüe?

EPint2 Bueno... Sí... En nuestro caso sí, porque el estado siempre publica más o menos cuáles son los requisitos fundamentales para crear un programa bilingüe; tiene que cumplir con “estos” requisitos. Y luego, aparte, pues ya utilizamos también, una vez que ya estamos familiarizados con eso, pues echamos mano de otros programas bilingües que tienen otras universidades.

O sea, en mi caso, por ejemplo, yo tuve que crear un programa de enseñanza de inglés como segundo idioma y lo que hice fue entrar directamente en las páginas web de las universidades... de ciertas universidades que ya veía que tenían el programa, veía más o menos, en el catálogo, en qué consistía el programa, luego ya leía un poco más sobre los contenidos, veía más o menos el énfasis que tenían y, luego ya, una vez que veía todo eso, pues ya miraba las asignaturas y las asignaturas que a mí me gustaron más fueron las que elegí para nuestro propio programa.

	Luego también hay artículos publicados sobre cómo funcionan determinados programas, los requisitos de credenciales... Entonces, normalmente, pones todo junto: las leyes estatales, con lo que otras universidades están haciendo y luego, finalmente, con artículos que se han escrito al respecto. Entonces, todo eso lo pones junto y, afortunadamente, sí que hay bastante información.
Investigadora	Y, si tuvieras que crear una modalidad bilingüe desde el principio, ¿qué aspectos positivos y negativos tendrías en cuenta?
EPint2	<p>Los aspectos positivos del proceso, normalmente, es muy interesante, porque aprendes muchísimo lo que el estado (en el caso de California) quiere que se haga. Luego, el hablar con compañeros, pues cada uno tiene distintas perspectivas, ¿no? Entonces, a lo mejor hay algunos que enfatizan más en las asignaturas, o en los contenidos dentro de las asignaturas, que van hacia la gramática; otros van más hacia la fluidez; otros son muy comunicativos; otros son... Entonces, todo eso pues te ayuda mucho a ver cómo funciona ese proceso, que es lo fundamental. Porque normalmente, nosotros, como maestros, pues entras en tu clase, das tu clase, te marchas y ya está. Pero aquí tienes que tener un punto de vista diferente porque es: cómo articulas estas clases para que entre ellas no haya demasiados conflictos, no haya demasiadas repeticiones y cubra todo lo que el estado quiere, pensando, además, en las necesidades de los maestros. Es decir, cómo puedo yo crear asignaturas que les vayan a ayudar a mis estudiantes a ser buenos maestros luego en la clase, en términos de la información que tú les vas a dar en estas asignaturas, la aplicación práctica, etc.</p> <p>Aspectos negativos: toma mucho tiempo. Porque, claro, si quieres hacer un buen trabajo, tienes que involucrarte bastante. A veces hay muchas discrepancias en torno al enfoque fundamental de las asignaturas: si es más teórico, si es más práctico, si hay contenidos que tú piensas que son necesarios y otra gente que piensa “bueno... no lo es tanto”. Luego, el enfoque, hay mucha gente que es más gramática, fonética...; hay otra gente que es más, pues la fluidez, la comunicación... Entonces, siempre hay alguna tensión ahí. Y luego, el tiempo que toma desde que tú desarrollas las ideas hasta que son aprobadas; porque tienes que ir a través del departamento; tienes que ir a través de... si es un programa nuevo, tienes que ir a través del departamento de educación de California, que toma bastante tiempo; discusiones... a veces “este” dice “no, esto tienes que revisarlo”... Entonces, toma bastante tiempo, pero fundamentalmente, en mi experiencia, siempre ha sido positivo porque he aprendido muchísimo de cómo se empieza, cuál es el proceso y cómo se termina.</p>
Investigadora	Vale, pues pasamos a la implementación. ¿A qué tipo de alumnado está dirigida la modalidad bilingüe?
EPint2	<p>Nosotros tenemos... La modalidad bilingüe va desde los grados <i>kinder</i> hasta el 12. Entonces tenemos... las asignaturas que pertenecen a la modalidad bilingüe están divididas entre <i>undergraduates</i> y <i>graduates</i>. Lo que pasa es que la enseñamos... hubo una época en la que las enseñábamos por separado porque las necesidades de los <i>undergraduates</i> eran distintas a las de los <i>graduates</i>; se cambió a especialidad; entonces, se enseñaba la misma clase para <i>kindergarten</i> hasta 5º, o de 6º hasta 12. Es decir, se enseñaba la misma clase, por ejemplo, metodología, para los estudiantes que estaban interesados en enseñar en primaria y metodología para los estudiantes que estaban en secundaria. Pero lo que pasaba es que no teníamos suficiente número de estudiantes, algunas veces, para secundaria, y ahora se vuelve a enseñar la misma clase para todos.</p> <p>Entonces, el tipo de alumnado al que dirigimos la modalidad bilingüe es cualquier profesor que vaya a enseñar a grados desde el <i>kinder</i> hasta el grado 12, que son todos los años de educación obligatoria. Y lo que pasa es que las clases que son más teóricas, pues se enseñan igual para todos, y las clases que son más prácticas normalmente... yo, en mi caso, en metodología, lo que suelo hacer es lo que hago con vosotros: enseño una actividad genérica, y luego ya los pongo por grupos de interés. Entonces, bueno, los que van a enseñar en los grados que van desde <i>kinder</i> al 2º, se van a un grupo; de 3º a 5º a otro; y, luego, en <i>middle</i> y <i>high school</i>, los pongo juntos por afinidad: los que</p>

	enseñan matemáticas, los que enseñan historia, los que enseñan ciencias... y ellos son los que adaptan las actividades.
	Pero, en general, el tipo de alumnado es este; gente que quiere trabajar en escuelas bilingües con distintos tipos de programas entre grados kinder al 12.
Investigadora	¿Crees que debería haber o hay alguna estrategia de captación de ese alumnado?
EPint2	Sí, claro. Porque, una vez que tienes el programa desarrollado, lo que quieres es venderlo a la gente. Entonces, las estrategias de captación que tenemos nosotros normalmente suelen estar dirigidas, por lo general, a los estudiantes latinos que tenemos en la universidad. Sobre todo porque muchos de ellos han crecido en ambientes bilingües, todavía retienen el español o, en el caso de alumnos chinos que tenemos, porque quieren enseñar chino mandarín en las escuelas...
	Entonces, empezamos siempre con los estudiantes que ya tenemos en la facultad y luego ya pues vamos publicándolo en distintos medios. “Tenemos un programa bilingüe que te facilita el poder...” y entonces ya les decimos, pues “a enseñar en programas de educación bilingüe transitoria, en programas duales, en programas de doble inmersión, etc.”.
Investigadora	¿Qué dificultades podemos encontrar durante los primeros años de implantación de una modalidad bilingüe?
EPint2	Las dificultades en los programas bilingües suele ser de dos tipos: La primera es encontrar alumnos que estén interesados, porque hay muchos de ellos que igual no se enteran, ¿no? Entonces, igual a través de un amigo que les ha dicho que “tal”...
	Y la segunda tiene que ver con el programa en sí, porque no necesariamente lo que tú piensas que va a funcionar, funciona bien en clase. Entonces, durante los primeros años, normalmente, el principal problema suele ser “este diseño que nosotros tenemos, ¿funciona realmente para las escuelas o alguna cosa que tenemos que quitar y poner cosas nuevas... (porque todo va avanzando muy rápidamente)?
	Entonces, ahora, con esto del covid, por ejemplo, con Zoom y cosas así, pues algunas de las estrategias no son aplicables, porque con Zoom son muy difíciles de hacer, que es lo que vemos en estas reuniones que tengo con vosotros: si estás presencial, puedes decirle a uno “cámbiate con este”, “cámbiale el papel”, “ven aquí”... Con Zoom es más difícil. Entonces, algunas de estas cosas tienes que quitarlas, tienes que incorporar las tecnologías, porque los muchachos ahora, sobre todo los que son más mayores, ya te vienen sabiendo muchísimas cosas sobre apps, sobre tecnologías, que tú no tienes ni idea... Entonces, dices, “claro...”, no puedes intentar competir con ellos... Yo, normalmente, como dije antes, ya les digo: “Yo no puedo competir con vosotros a nivel de tecnología, porque os voy a decir: utiliza tal app...” y alguien me va a decir “Eso ya lleva 7 años”. Entonces, “yo os doy un <i>baseline</i> y de ahí es donde vosotros podéis añadir Padlets y Kahoots y todo lo que queráis (si es que el Kahoot se lleva todavía...).
	Pero, principalmente, suele ser eso: la adaptación del programa o de la modalidad a la realidad que tenemos ahora y el encontrar alumnos que quieran participar ahí en la modalidad, y que se vean luego enseñando en el futuro en la educación bilingüe.
Investigadora	¿Qué facilidades podemos encontrar durante los primeros años de implantación de una modalidad bilingüe?
EPint2	Facilidades... Normalmente, la ilusión con la que desarrollas el programa y la ilusión con la que lo vendes, ¿no? Porque ves una cierta necesidad y dices “bueno, esto puede funcionar muy bien y, después de muchas horas de trabajo, pues parece que te recompensa decir “bueno, pues este es el producto final y ahora vamos a sacarlo adelante”. También suele haber bastante apoyo; porque, si presentas bien la necesidad, entonces normalmente la universidad se involucra bastante: te dan ayuda, te quitan a lo mejor un curso para que puedas tener más tiempo libre para desarrollar esto; si hay que hacer a lo mejor un viaje a... nosotros, en este caso, a Sacramento, a la capital, para hacer preguntas o lo que sea, eso no hay problema.

	Entonces, en ese sentido, sí que es fácil. Y luego también la novedad para los estudiantes: que hay muchos que te dicen “Pero, hombre, ya era hora de que tuviéramos este programa aquí, porque lo tienen en <i>nosequé</i> universidad y yo estaba pensando en irme...” y les suele gustar quedarse en la misma universidad porque ya conocen a los profesores, ya conocen más o menos la cultura de la universidad y entonces suele ser más fácil.
Investigadora	Para finalizar este bloque: ¿Qué consejo le darías a una universidad para la implantación de una modalidad bilingüe?
EPint2	¿Consejos? Pues... me imagino que les diría... Es.. Que investiguen bien las razones por las que se necesita... Es decir, lo primero de todo, ¿cuáles son las razones por las que quieres implementar un programa bilingüe en la universidad? ¿Hay necesidad en la comunidad? ¿Qué tipo de programa bilingüe van a querer implementar? Si está dirigido a... ¿A qué tipo de programa está dirigido esta modalidad bilingüe: a programas de doble vía, a programas de enseñanza como idioma extranjero...? Porque, entonces, claro, el contenido cambiará.
	Y luego, sobre todo, que estén muy seguros de que esa modalidad bilingüe cumple con todos los requisitos: los que pone la comunidad autónoma, la Consejería de Educación, o el Ministerio de Educación (no sé esas cosas ahora cómo van en España... me imagino que serán las consejerías de educación las que determinan más o menos qué es lo que hay que hacer); que estén seguros de que esa modalidad cumple con todos los requisitos para que el aprobado sea rápido o por lo menos se vaya moviendo y no se vaya extendiendo en el tiempo.
	Y luego, sobre todo, pues a la hora de reclutar a los estudiantes para el programa, sobre todo, que empiecen a vender el producto ya cuando el programa está bastante avanzando, para que se empiece a extender esa idea y los beneficios que van a tener los estudiantes, sobre todo, que es algo que muchas veces se nos olvida, si completan la modalidad bilingüe.
Investigadora	Una vez que el programa está funcionando, ¿a qué retos se enfrentan las modalidades bilingües en las universidades?
EPint2	Retos... fundamentalmente... yo, por lo que veo, suele ser: 1) Lo mismo, reclutar, conseguir alumnos para esos programas y decirles “mira, estas son las salidas”, que, en eso, mi universidad funciona bastante bien porque no es solamente que vengan, sino que luego les buscamos los <i>placements</i> . Ya trabajamos con varias escuelas; entonces, tú, como maestro, ya vas viendo cuáles son los alumnos buenos que puedes recomendar, y entonces a lo mejor las escuelas te llaman directamente: “Oye, tienes algún muchacho que tal...” “Sí, sí. Pues te puedo mandar a este y te puedo mandar a este”. O al revés: tú le dices al estudiante “Oye, llámame a la escuela porque me han dicho que necesitan a alguien”. Entonces, el vender eso, el vender “Mira, una de las ventajas de hacer este modelo o esta modalidad es que vas a poder encontrar trabajo después”.
	Otro reto, que también es fundamental, es, sobre todo, como te dije antes, cumplir con los requisitos, porque esos requisitos van cambiando de la Consejería de Educación o de, en nuestro caso, del departamento de educación, cambian de vez en cuando y hay que estar un poco al día. Y a lo mejor lo que has preparado, lo tienes ya hecho, y en ese momento te cambian los requisitos o te ponen requisitos adicionales y resulta que te has retrasado con esto y tal... tienes que volver otra vez al documento, volver a cambiarlo, y volver a mandarlo para que te lo aprueben y demás... Entonces, en ese sentido, pues son retos, pero, bueno, comparado con el trabajo que ya has hecho, pues suele ser más pequeño, no tan complicado.
Investigadora	¿Qué éxitos están alcanzando las modalidades bilingües en las universidades?
EPint2	A nosotros nos funciona bien el programa porque, como te dije antes, hay mucha necesidad. Entonces, los estudiantes que tenemos saben que, si cursan los estudios del programa bilingüe, casi seguro van a tener trabajo nada más acabar, porque, de la forma que lo presentamos, es: Si tú tienes en, solamente en California, el 25% de los estudiantes no hablan inglés, va a ser fácil que encuentres trabajo en California; no necesariamente a lo mejor en la zona que tú quieres... Claro, que esa es otra: porque la

inmigración latina, por lo general, no es demasiado rica y está concentrada en determinadas zonas; entonces, si vas a esas zonas, va a ser más fácil encontrar trabajo, lo que pasa es que a lo mejor esas zonas son más problemáticas. Pero, en ese sentido, no solemos tener mucho problema.

Y sucede lo mismo... o sea, la forma de vender el programa es, muchos de ellos, es... el número de inmigrantes no va a descender, y lo que estamos viendo es que, en estados que tradicionalmente no tenían tanta inmigración, ahora hay muchísimos: Georgia, Kentucky... Todo lo que es Mid-West, ahora hay muchísimos. Es decir, que, si tú cursas el programa bilingüe aquí en California, vayas a donde vayas de los Estados Unidos, vas a tener trabajo. Entonces, claro, eso es una forma de vender el programa que está bastante bien. Y nuestro programa, pues, está bastante bien reconocido en ese sentido.

También, claro, no tenemos tantos estudiantes en clase y, entonces, el tratamiento es muy personal. Pero, vamos, en ese sentido, tenemos un programa bilingüe que funciona bastante bien.

Investigadora ¿Qué oportunidades académicas y laborales ofrece una modalidad bilingüe?

En cuanto a las oportunidades laborales: Es fácil encontrar trabajo, porque hay muchísima necesidad, tanto en la zona de Los Ángeles, como en toda California, como en los Estados Unidos. Es muy difícil que uno de nuestros estudiantes que ha acabado el programa bilingüe no encuentre trabajo; es muy difícil.

En lo que se refiere a las oportunidades académicas, muchos de los estudiantes lo que pasa es que a lo mejor ellos han aprendido español porque se ven como maestros, pero, a medida que les empiezas a hablar de teorías, de la historia del bilingüismo o de cómo funciona el bilingüismo, pues se sienten más y más interesados por el tema y entonces ya, en lugar de hacer solamente el *Bachelors*, el BA, la diplomatura, pues ya empiezan a pensar en un máster en enseñanza bilingüe, un máster en enseñanzas para hablantes de otros idiomas o incluso en un doctorado. Entonces, es un campo muy bonito y, para muchos de ellos, es muy emocional, porque ellos vienen de unas familias en las que se habla un idioma... a lo mejor los padres son inmigrantes y, de ser ingenieros o arquitectos en su país de origen, llegan aquí a Estados Unidos, no hablan el idioma y tienen que empezar trabajando de albañiles o de pintores o de lo que sea, y ellos se ven también con la idea de “yo quiero ayudar también a que los niños que vienen aquí no tengan que pasar por lo mismo”. Pueden ayudar a sus padres; si yo les enseño bien a los niños, pueden llegar a trabajos buenos, y entonces es el futuro, ¿no? Sus padres vinieron para un futuro mejor y yo, de alguna forma, voy a contribuir. O sea, que es una combinación de oportunidades académicas, laborales y emocionales para ellos.

Investigadora ¿De qué manera se obtiene o se mantiene la calidad de un programa bilingüe?

EPint2

En principio, yo diría que, sobre todo, creando un documento explicando el programa que, precisamente, tenga calidad. Es decir, que tú hayas visto que estés empapado de las directrices de la comunidad autónoma o del departamento de educación, que sepas cómo otras universidades están planteando el tema, que estés familiarizado con el énfasis de determinados programas, que hayas leído una serie de artículos y que te permita crear un documento que sea sólido, porque, si tú lo que creas es un documento sólido, cualquier otra cosa que te pidan, es simplemente añadir un poquito o cambiar, no tener que empezar de cero, que es el problema que vemos en algunos sitios.

O sea, yo cuando diseñé este programa, pues sí que vi algunas que me convencían, me parecían muy bien, y había otras que decía “bueno... no sé cómo se han podido aprobar, porque aquí falta mucho contenido, sobre todo a nivel teórico”. Entonces, si tú lo que consigues es un documento que sea serio, que sea sólido, que esté bien fundamentado, que cumpla con los requisitos de calidad de la comunidad autónoma, que estés convencido de que estás al día en cuanto a las investigaciones y estos son los temas que realmente importan, pues suele ser más fácil el luego adaptarlo a los cambios que vengán más tarde.

Investigadora ¿Cuáles son las perspectivas de futuro de las modalidades bilingües?

Para nosotros muy buenas, por lo mismo, porque los números de estudiantes que no hablan inglés van a seguir. Entonces, eso no es algo que vaya a desaparecer y, luego, en parte, aquí en California, en 2016, se aprobó la proposición 58, que abrió las puertas a la creación de programas bilingües. Durante muchos años, tuvimos la proposición 227, del 1998 hasta el 2016, que restringía mucho la presencia de idiomas que no fuera el inglés en las clases; casi todos los programas eran de inmersión, nadie quería hablar... O sea, la ley no dejaba implementar programas de educación bilingüe, pero en el 2016 se hizo un referéndum y, con esta proposición consiguieron que pasara, y se están consiguiendo muchas oportunidades para abrir programas bilingües duales, programas de desarrollo, programas de enseñanza como segundo idioma, programas de enseñanza de idiomas extranjeros...

Entonces, las perspectivas de futuro ahora en California son muy buenas para cualquier programa bilingüe que se quiera establecer y para cualquier maestro que esté interesado en obtener la credencial.

Investigadora Pues muchísimas gracias. Tan solo nos queda el DAFO.

EPint2 Debilidades: Claro, yo como estoy metido ahí, pues no veo... Es como todo, sí que hay debilidades, pero estás metido ahí y quieres ver siempre las cosas buenas.

Debilidades de las modalidades bilingües y amenazas: Aquí en California sería la sociedad, básicamente, porque en Estados Unidos, tradicionalmente, los idiomas que no sean el inglés siempre se han visto como una amenaza, ¿no? Para la integración, para la asimilación de inmigrantes, etc. Entonces, la debilidad de las modalidades bilingües podría ser, dentro de lo que es el programa, que no esté bien construido: que no sea sólido y no esté al día (que haya información que no se haya incluido) y luego también, pues eso, que la sociedad... que... en las escuelas, por ejemplo, o que los padres, por ejemplo, vean que hay problemas con que los niños estén aprendiendo estudios sociales o ciencias naturales en español, pero luego los exámenes sean en inglés; porque entonces van a decir “Bueno, pues el vocabulario... las frases no las tienen... entonces, están fracasando”, es decir, que si alguien está estudiando (que es algo que he visto en España, que es un problema ahora mismo) en inglés, lógicamente, el examen debe ser en inglés; si estás estudiando la materia en español, lógicamente, el examen debe ser en español porque si no va a haber una bajada de puntos, ¿no?

Luego, lo de la sociedad: La aceptación social de otros idiomas aquí en California, yo creo que ha cambiado un poco porque hay muchos padres que hablan inglés, que han visto que es beneficioso para sus hijos, que aprendan español... no perfecto, pero bueno, que sepan desenvolverse en español. Entonces, lo que ha ayudado mucho aquí es que ha habido muchos padres que hablan el idioma mayoritario, en este caso inglés, diciendo “Yo quiero que mi hijo aprenda otro idioma”; entonces, claro, tienen mucha fuerza, ¿no?

Por lo que se refiere a las fortalezas, yo diría que la fortaleza de la modalidad bilingüe es que te amplía la visión que tienes de la sociedad, de otras culturas, de otros idiomas, y te hace mucho más respetuoso con los que son distintos, o con los que aparentemente actúan de forma distinta a la tuya, porque siempre hay una razón de ser.

La fortaleza también de las modalidades bilingües es que te hace querer aprender sobre otros, que es algo que para mí es fundamental, ¿no? El entender por qué la gente reacciona de otra manera, cuál es la forma de ver las cosas, porque te hace también mucho más tolerante en ese sentido (no tolerante en el sentido de “voy a aceptar”, sino tolerante en el sentido de decir “yo lo hago de una manera, este lo hace de otra y no necesariamente lo mío es lo bueno y lo suyo es lo malo, sino que hay distintas formas de ver la vida”).

Y en cuanto a las oportunidades, pues te diría que las oportunidades son un sinfín. Ahora porque, claro, en un mundo cada vez más global y con el Internet y la gente viajando mucho más frecuentemente, el preparar a los estudiantes en dos idiomas, que sean capaces de manejarse en estos dos idiomas, pues les abre mucho más las puertas

	a la oportunidad de conocer otras gentes, trabajar en otros lugares, viajar más, comunicarse y entender más otras culturas, básicamente.
Investigadora	Vale. Pues esa era la última pregunta; no sé si se te ha quedado algo en el tintero que quieras comentar.
EPint2	No, si no tienes otra pregunta, no... Vamos, también ha sido bajo mi propia experiencia, lo de llegar [a Estados Unidos], aquí darme cuenta de que no entendía la mitad de las cosas... Entonces era una sensación interesante porque dices “tengo que aprender, tengo que luchar” y luego ya, cuando me manejé un poco más, empecé a enseñar en el Este de Los Ángeles, después de llegar de México, entonces ves la necesidad de entender bien de saber bien cómo tienes que enseñar para ayudarles a ellos, porque ya no es solamente tú ser un buen maestro, sino que tienes 26 niños que, si haces un buen trabajo, estos niños van a tener una mejor vida que sus padres. Y esa es la idea fundamental, el poder ayudarles de esa manera. Y por eso yo me metí en la modalidad bilingüe, y es algo que enfatizo mucho con mis estudiantes: No es lo que vosotros vayáis a sacar, sino el impacto que vais a poder tener, si sois buenos profesores, en los niños que vais a tener en frente en el futuro.
Investigadora	Qué bonito y, además, qué verdad. Pues eso es todo, muchísimas gracias por todo.

Anexo 11. Entrevista en profundidad internacional 3

Researcher	My name is Researcher Manchado, today I will interview Dr. EPint3, as an expert for the second study of my dissertation, supervised by Drs. Laura Alonso and Gemma Delicado. Although EPint3 and I have already spoken about the procedure and the processing of data, I will specify that this interview will be recorded to get the transcriptions, and the transcriptions may be published as an annex of my dissertation.
EPint3	I agree.
Researcher	What motivates universities to design bilingual tracks for future teachers' degrees?
EPint3	First of all, before I delve into the issue that you asked specifically, I must say that, to my knowledge, there is no a bilingual program in universities here in Portugal; what they may have is courses, subjects that incorporate some identification of bilingual education, bilingual programs in school, but, to my knowledge, there has been not yet, unfortunately, any program from a university in Portugal that offers like an MA in bilingual education or teaching English as a foreign language with a specialization in bilingual education. So, let's say, my experience is not as much as pre-service teacher training, but in-service, so now and then I'm related to what we usually do, myself and some of my colleagues will share some interest, we have also contacted, we have also worked with in-service teachers in terms of discussing, dealing with bilingual education, right? So, my knowledge of bilingual tracks in universities is indirect. Not that I've already been in a university, we don't have that in Evora, we don't offer that. So, I know of bilingual programs in universities, in others, in Brazil I have some colleagues who somehow are part of this kind of programs like that. So, what I can say more specifically about your question is that, from what I know from discussions and from what I know of any motivation that might be behind opening courses, like opening tracks in university courses or not, but specifically about bilingual tracks, I would say that it would stem from at least two aspects. One is to provide programs that eventually, in the long run, will attempt to overcome or to solve that gap between what we want to teach in schools, want to provide learners with a set of linguistic competences and the gap between what we want to do and what the results are. So, but, choosing to provide a program on bilingual education for me is an attempt, a new perspective of creating a perspective of language education, which might then be able to close that gap between what we want our learners to achieve and what, unfortunately, at the end of their school life, that is somehow below our expectations. So, in other words, what I'm trying to say is that it has to be with language improvement, so bilingual education brings a new perspective, away from that monolingual approach of only having English classes after History, after Chemistry, after Spanish or Portuguese... So, it's a new perspective of language education. And then it leads me to another possible motivation behind offering designing and implementing and providing these courses is exactly due to the novelty, I mean, novelty not in the sense that it has been proposed a while ago... It has already been, for some time, that bilingual education exists, but novel (new, in this sense) that there is a lot of scope to make bilingual education effective. So, there is still a lot of empty space that can be somehow filled in by the bilingual perspective, but then and again, as a parenthesis here, most of what I'm going to say has to do with the Portuguese context, so I think that whatever Portuguese university that would choose to design and implement a bilingual education program has to do with "there's a lot to be done", so they're on their schools that have teachers that have no idea about that. So, it's like filling in a gap, filling in a void. In other words, language development and pedagogical development as well, so that we provide our foreign language teachers with another perspective, another approach to language teaching.
Researcher	What do you know about the process of designing a bilingual track at the university in any country that you know, from your experience?

EPint3 What I can say, and maybe it applies... it's a very general perspective, that may apply to designing and creating any kind of programming in language education program, but of course it can be applied to bilingual education as well.

I think, from what I know from our perspective at the University of Evora, and other Portuguese universities which I've been involved in as well, is that the starting point is to know what's going on, is to know what is currently a third in terms of bilingual education, so we want to know from experiences, so we want to see what bilingual education programs are like in other universities, be nationally, which is not the case, but internationally, so I think we will look for examples of programs and see how similar and different these programs are, so that we have a very wide perspective of what can be done. And once we identify these experiences in bilingual education programs or tracks in other universities, there's a kind of brainstorming of what can be done, and, of course, I mean, we end up with a very wide range of possibilities, right? Types of courses, types of subjects, you know, whatever internship, all the bits and pieces that make up a program like that.

And the following step would be to identify what we can do in our context. It's like selecting, not only copy-pasting from what other universities do, but most of the times adapting. So, we have to do so from the first moment of looking out, we have to look in to look at our characteristics, our meaning, the local, the institutional characteristics. So, unfortunately, we can't follow that way because we have limitations, here and there, whatever. And then, eventually, we will be able to come up with our own perspective, once also we identify some gaps, some issues, some negative issues that we saw in other programs as well. So, in this case, for example, it's going to be the university's opportunity to provide something new, something different that others programs are not providing, or they are providing, but the results are not the expected ones. So, we somehow try to adapt our possibilities, and then we eventually will hopefully come up with the one bilingual track that is unique to do all over our university.

Researcher What elements do you think are necessary to set in motion a whole bilingual track at the university (education community, laws, documents, etc.)?

EPint3 So, now, we're in the time that we've already identified "this is what we want to do, this is what we can do". Okay, so we went from a look-out perspective to a look-in perspective, and we agreed upon what it is that can be done in our institution, and then it's time to go back again to the out perspective, but not out in a wider sense, but "out" in a local context. Because in order for us to really identify or decide how the track or the program is going to be about, it's not only looking at what we can do but what our context needs or our context is ready to get from us.

So, I think it would be time to contact, and don't know how exactly, but it's necessary to talk to the stakeholders, to talk to the ones that are outside the institution: the school, the Ministry of Education, teachers (not the teachers that we are going to form, the end-service teachers, but the teachers who are already in the schools, who might be the ones who are going to or are already engaged in a bilingual program in those schools, or those who might decide later on to incorporate a bilingual program in their primary or eventually secondary school).

So, we cannot think of any course, any bilingual track in any university if we are not aware of the educational context, the regional context. I mean, there is this idea, at least in Portugal, that they are supposed to immediately serve the region in which they are part of, but not necessarily because we know that our students come from any part of the country, so we would have in our bilingual program students from all over the country. So, we should not just think of the immediate local context but also the national context. And, in order to do that, besides knowing who these people are, who the stakeholders are, I think it's necessary to be aware of the documents of policies, of legislation, to know what the Ministry of Education expects, or fosters, in terms of bilingual education.

So, we are talking about two different realities here, Spain and Portugal; I'm aware that there is a set of documents already established by the Ministry of Education, but your

local, regional... But we don't have that here in Portugal... We have projects. There is a couple of projects led by the Ministry of Education, but there's no a single guideline in terms of informing us universities or informing schools about bilingual education programs. So, it's now and then here and there they engage in cooperation with schools to create a bilingual program and, most of the times, in primary schools, most of the times, with English.

But we need to know these policies, and if they are not that clear, we need to somehow try and have the Ministry of Education, or the regional secretaries, the regional bureaus, to create those policies as well because there is no way that any bilingual program in any university will be successful if once you form those teachers, when they go to the schools, if there's no legislation, there is no policies or documents, it's never going to be effective. So, I think this is part of creating this bilingual track in any university, right?

And also, it's important to engage the universities which are planning, or creating, implementing, this bilingual track, to make sure that the teaching staff are specialists in the area. So, I don't believe in any course (it doesn't apply only to bilingual course) if it's not provided by specialists in the area. So, there's a wider perspective of foreign language teacher education, which is not the same as dealing with something specific, such as bilingual education, you know, foreign language education through a bilingual approach. So, it is something else so very important to consider: to engage specialists in the area of Applied Linguistics language teacher education, which have somehow proved to be researched or somehow liked to, or aware of the methodology or everything that is implied with bilingual education.

So, knowledge, for instance, knowledge of CLIL, so I would not expect that any professor in my university or any other university to be part of a bilingual track or bilingual program if he/she/they were not fully aware of what's up. Because this is a very collective enterprise, so it takes a lot of people to carry on such programs, and everybody has to be, you know, at the same level; not knowledge level, but level of motivation, of interests... of knowledge as well.

Researcher Are there any references to design a bilingual track at the university (guides, manuals, literature...)?

EPint3 No, I don't think so. I mean, for sure in my university they don't have that, they haven't developed that; in fact, it wouldn't be the university which would develop... and I'm not just talking about the University of Evora, I think what you mean in this question is that it's not the university director or directive board who creates those references, but if it's part of a policy of the university, then, of course, it would be the Language Department, it would be the Pedagogy Department, the Language Education Department to come up with those guides, those in the literature regarding bilingual education.

So, for sure, that hasn't been the case in my university, in most universities here. I know that there must be something like this in Oporto because in Oporto they have a couple of specialists in bilingual education. But, to my knowledge, I mean, I haven't come across any of those specific literature, but that doesn't mean that **the absence of local literature, you know, university policies, would prevent any university from starting from starting, from designing and implementing a bilingual track**, because **there are a lot of documents fortunately so far regarding the creation of a bilingual track** that the Council of Europe, the European Commission... they have already prepared some relevant literature, besides, of course, the general literature on Teacher Education that can also be applied.

There has been also a lot of publications on bilingualism and multilingualism, so I don't think we would fall short of references, but, again, concretely speaking of my contacts, there would be no local, institutional policy. We would have to rely on a wider collection of literature, or in our case here in Portugal, we just needed to cross the border and Spain has lots of documents, and again, we would have to adapt, right? Because it all has bilingual education that it's on a stage that is very open to local needs and local features, so there is no an overall one for all recipe for bilingual education that can be applied

nationally. Even talking about Portugal, you know, a tiny country, more or less homogeneous in terms of language policies, educational policies, but still this is not what's going on now, it's not what I think is going to happen in the future, there's not going to be a homogeneous... Each school, each context will develop different ways of dealing with bilingual education, bilingual programs, in those schools, much because of the lack of policies, be the lack of Portuguese policies in terms of why a bilingual education program should be like, not only in implementing bilingual programs in schools, but also in universities.

So, right now it's very much... you know... Anything can happen. Anything in a positive way, hopefully, because there's not one single path that we may or should follow.

Researcher If you were about to design a bilingual track from scratch, what aspects (negative or positive) would you consider?

EPint3 Back to what I said before: it is a collective challenge, right? I could start the discussion; I could say "let's have a meeting" and gather my colleagues and, like, "what do you think about offering, designing a bilingual Master or a degree or a course?", so I could be the one to ignite the flame, but I would never be able to do that online, so that's the one, let's say, the main challenge is to gather enough people to be able to start something like this, and it's not just anybody, it's not any colleague, as I said before, and they have to be in tune, they have to share the same motivation, the same awareness, the same expectations, the same amount of energy to carry on.

Maybe I'm saying something that applies to anything that we should start, right? But anyway, this is what we need to start, specifically a bilingual track in my university. So, I can't say that aspect it's negative or positive... It's just that it may become positive, it may become negative, right? So, I don't think when you are about to start something, when you are about to design a bilingual track from scratch, anything that you may try and hope to achieve, eventually may become positive or negative.

A negative one would be if from start I will have the feeling that there aren't enough people involved, that the ones who are involved would be fewer than expected, fewer than needed, which means that the load of work in order to implement and develop it would be heavier, because instead of having, let's say, 10 people, 10 colleagues, it would be just fine. So, that would be a negative one.

A negative aspect, then, for sure, and again I'm referring my context, but maybe can be applied to other, is when you don't have, or you don't know much about the context. So, if there are no policies, that may be negative, because we might have to create that... If we contact, because I wouldn't start any course in my university if I didn't know that my graduates would find job opportunities. We are forming teachers, so I want my graduates to be able to immediately find a job to be bilingual educators in schools. So, that might be a negative aspect or a challenge in designing a bilingual track from scratch if I don't have that awareness that my graduates will find opportunities.

You know, one thing leads to another, and we must look in the long run what's going to happen, we cannot just leave "oh, let's see, let's see...". So, we are going to have 20 graduates one year, but we don't know if they are going to be incorporated in the schools in this region. So, I think lack of knowledge maybe also negative. Or the lack of policies. I don't know... **I would expect my university to back it up**, right? But *university* meaning departmental structure, the faculty structure, the university structure too, **to believe in a course like that**, so they could give all the necessary support. Just for instance: Our department does not have specialist and we clearly need to hire someone, we need in order for our program to be successful, or we need teachers, or researchers, or something... I would expect my university to somehow support that. So, that would be negative in the sense that if we needed something to possibly provide a sound and successful, hopefully, program. If we don't have this kind of internal support, departmental, faculty or university support.

Researcher Moving on to the implementation, do you think there is a specific profile? What is the target audience of bilingual tracks?

EPint3 For me, the audience would be first-cycle graduates or anyone who would be interested in becoming language teachers, foreign language teachers, in schools, mostly, not only that.

So, that could be new ones, you know, somebody who has just started university or was finishing the first cycle, the BA or something, and wants to specialize in teaching English or French or whatever foreign language through a bilingual perspective, a bilingual approach, in specific situations, in a specific context, schools which out for bilingual education. But not only that because we also want to involve already teachers who are already, for instance, in primary education, so we want our primary teachers to eventually specialize in, or at least have an awareness, and not just be the old general teacher in primary education, but specialized.

So, new teachers, current in-service teachers, foreign language teachers to be, or already, and not only that: sometimes even school staff want to specialize to know more about bilingual education, and eventually go from school staff to teaching staff, so it's very much educational school-related, school-based. People who wanted to be part of the educational field, right?

Researcher Do you think there is any strategy to engage future students with a bilingual track?

EPint3 Of course there should be if we are going to follow this path, there should be a strategy, of course. It's like... Because when high school graduates think about "I'm going to study at the University of Evora, Porto, Coimbra, or whatever, and I'm going to study Tourism, Sociology, Language, or something", at that time, there should be already enough information regarding bilingual education programs, it's not just that you cannot just rely on "Oh, I want to be an English teacher". This is something else. It's similar, but it's not the same as "I want to be an English teacher in a bilingual program", right? They are pretty much related but one thing doesn't imply the other.

If we want to provide specific programs for those who want to be English teachers, overall speaking, and eventually teach English in private schools or in language schools or universities is somehow different, you know, the training would be different. So, it has to be from start, so it should be like an alternative to one team to become a teacher of a specific language: English, French, Spanish, Portuguese, whatever.

Researcher What difficulties may we find during the first years of implementation?

EPint3 There are two ways to look at it again. If I look at my context, it would be something new, so there is a good thing about it: something new might attract people, might, you know, "oh, this is new, I've never heard of it, so I want to try it", or the opposite, when it does not attract enough interest.

So, I think this might be difficult, and as if that strategy **to engage future students does not give the expected results**, that might be a difficult in the first few years of implementation, getting people to know that, for instance, "the University of Evora is starting a new bilingual program". The word might not be spread enough.

Now, in another context in which there is already some provisions of bilingual education, for instance, I'm just thinking about you in Spain: you might have many bilingual tracks, and you're going to start something new. The difficulty would be: there are so many now, why another one? So, what is it that this new one is going to offer that the other courses or tracks are not offering, right?

So, it's the proximity, it's the regional proximity to an area that has no program available, so if you identify your region and there are a lot of possibilities of engaging students, that can be an asset, so we are the ones who will be serving this region. But, if you offer something in a region that is already loaded with bilingual tracks, it might be difficult to engage people to your program instead of them, choosing this or that program. So, in a way, it's competition, if there are too many, or the lack of competition, meaning that people don't know about it, so that might be a difficult issue. But still, what seems to be a difficult now, might somehow turn it into something positive if you know how to handle that difficulty.

Researcher	What easy assignments may we find during the first years of implementation?
EPint3	<p>I think I briefly mentioned that, right? The easy one would be if it's something new that the region itself so far has not been able to respond to the needs, that might be easy. Imagine that Extremadura has no bilingual tracks, no bilingual program, and you know the cost that is starting to offer that. So, it's going to be easy in the sense that "oh, finally we have a bilingual track here", and so it's very likely that there's going to be a very good response from students.</p> <p>So, again, the easy part will depend on, let's say, external factors; if it's a novelty... For instance, "I believe that I know in the short run, if we do something like this, any university in Portugal which attempt to provide something like this, I think if it's well publicized, if the word is spread, I think it's going to be easy in the sense that there might be a good response from students who are interested, because it might be new, right? So, it depends on the context, yes.</p>
Researcher	So, if you had the opportunity of giving advice to any university thinking about implementing a new bilingual track, what would be your recommendations?
EPint3	<p>I think this is the most difficult question for me because I'm in no position to provide advice; it would be easier if I had hands on experience, right? But, the only thing that I can say is somehow related to what I said before: The advice I would give, and maybe the advice I would give another university here, in Portugal, who might be planning on doing something like this, or if I have colleagues in Porto, in Evora or Lisbon...</p> <p>So, the advice would be somehow related to most of the things that I talked about: The creation of policies, so don't start anything if you're not backed up by local and national institutional policies, to engage in, contacting the stakeholders, to know where you are if there's going to be a positive response to a program like this in your context...</p> <p>I know, for instance, just an example, bilingual programs are more successful and there are many more bilingual programs in schools in the North of the country [Portugal]. So, don't ask me why, I haven't seen any explanation, any study that explains like most, almost half of the schools and the programs that provide bilingual education are up in the North, and we're just talking about maybe, I'm not sure, one fourth of the whole country itself. So, I'd say one fourth is responsible for almost half of my language.</p> <p>So, maybe it has to do with the context, with the expectations of schools, or parents, or students... So, that's something that we would need to know, I would need to know my context to tell my colleagues. So, get to know what your school context is about in terms of bilingual education, if they are responsive to that, because we know that they are more, at least in Portugal, we know that this might work better, and, you know, the more urban population, more tourists related, because they see them, the more immediate need to develop language skills.</p> <p>I mean, if we go to the countryside, rural areas, the contexts are not as much conducive to creating programs, to enhance foreign language skills. I'm not saying that parents wouldn't want their kids to learn English. But this is something that starting a bilingual program and something new, a new perspective, creating from scratch, depending on their positive response, so this might work better in some areas. At least, what I'm saying is that for the first stage of implementation, because many things can happen in the long run, right? Eventually, it may become a national approach.</p> <p>But the first stages of implementation might rely a lot on specific regional, local needs and expectations. So, I that would be possible part of my advice.</p>
Researcher	Moving on to the development of the bilingual tracks, what challenges do bilingual tracks face?
EPint3	The first thing that comes to my mind has to do with something that I read not so long ago, some studies, or some "criticism" there in Spain to bilingual education. On one hand, some studies have shown that the language development was not what they expected, that there was no such increase in language skills, that it was not, let's say, a huge amount

of language development in terms of levels, that were developed in bilingual programs as much as they expected.

And another problem was that at the same time, together with an insufficient development of language skills competences was also faulty learning of academic content. I'm not saying this is an overall result, maybe it had to do with specific programs that were eventually measured, that they measured the acquisition of content, and the acquisition of language skills. And that it seemed that students in bilingual programs did not learn as much about content as those who were not in bilingual programs who learned History in Spanish, and not in bilingual Spanish-English programs.

So, in other words, it's the results. So, I think this is going to be a main challenge in any bilingual education program because it has to do not only how we are training our teachers (because I'm thinking about the universities who are preparing), so where is the problem? **Is the problem in the training of the teachers, or in the implementation of the bilingual program in schools?**

There seems to be something missing somewhere. So, the challenge is going to be identify the problems, what it is that is preventing learners to learn content and develop language skills, where the problems are, and tackle those problems because I don't think the problems are specifically in one only place. So, I think it might go throughout teacher training, training of bilingual education teachers, and the school context implementing that.

So, so far, I want to say, in a few words, that it has not been enough. There has not been enough data to support the TOTAL effectiveness of bilingual education. I'm not saying that it's not effective, right? So, there will be, and there are effective programs and which, once students are assessed, there has been a huge increase of language skills proficiency and content knowledge as well. But, I believe, from what I see from what I read that it hasn't been, let's say, general enough; there is still some issues that need to be solved and tackled.

Researcher What kind of success do a bilingual track bring to the educative community?

EPint3 In my opinion, the most immediate positive aspect in any community that engages in bilingual education is exactly about that are fostering an idea that bilingualism, and eventually multilingualism should be fostered enough of monolingual approach, or an acquisition of languages parallel to each other, like "I speak Portuguese, my native language, then I learn English. I know a little bit of English, then I also learn Spanish...". You know, looking at languages as separate entities. So, bilingual education programs give everyone involved in a perspective of multilingualism.

And when we say multilingualism we also talk about, or we should never forget that it has to do with multiculturalism, accepting differences, accepting others. Again, there are different contexts as well, Spain is much more aware of bilingualism, multilingualism due to the way that you guys are, you know, structured, politically, culturally, and socially. And, you know, Portugal is a very homogeneous country in terms of its regions, in terms of the language: mostly Portuguese. And it has been changing a little bit it's perspective on languages due to immigration, due to refugees.

So, let's say nowadays, Portugal is slightly different from you and like 20-30-40 years ago in terms of linguistic diversity. So, I think an immediate gain of any bilingual program in any given community is exactly this wider perspective of multilingual: languages coexisting, that there is no monolingual brain, but we are always engaging with different languages and different times, with different people. It somehow shows how our society is. So, it's, again, from a very Portuguese perspective, it would go from a very homogeneous society, culturally speaking and linguistically speaking, to a more diversified society, linguistically, culturally, socially speaking.

Researcher What academic and job opportunities do a bilingual track offer to their students?

EPint3 I think is the usual ones related to teacher education. So, it gives more opportunities for a teaching career, considering that our graduates will find schools, will find jobs in

schools, which foster or provide bilingual programs. So, definitely, it opens up, it widens the scope of where to work, where to teach in different communities, different schools, not only nationally, not only regionally, but also internationally, because then we're also dealing with something that is pervasive. It's not just in Spain that we have bilingual programs, so you can find jobs internationally as well.

So, teaching career, definitely, so you may use those students who want to become teachers of other foreign language, but also, of course, again, those who might decide to further their studies and become researchers, become professors. So, again, we need specialists in the area, so they may engage, you know, masters, PhD, they may become university professors as well in Applied Linguistics, Language Education programs, and become specialists in bilingual education, CLIL, or anything that might be related to that.

So, I think it's an enhancement of our field, the field of Applied Linguistics, the field of Language Education, so it opens up the possibilities, already existing possibilities, in different areas, new areas.

Researcher How is quality preserved in all aspects of a bilingual degree?

EPint3 I think at the beginning I said that I don't see any "successful" program, whether we're talking about teacher education, you know, in forming teachers of a specific language in bilingual programs, as well as bilingual tracks/programs in schools if you don't involve all stakeholders, and I go from Ministry of Education, administrators, policymakers to regional bureaus, regional secretaries, and school boards, school director board, teachers, students, and parents. I might be missing some...What I'm saying is that it's a very complex scenario because it involves all these stakeholders. And the quality of any program would only be guaranteed if we are constantly assessed, if we're going to be assessed by all the stakeholders.

So, you cannot just look at one specific aspect of any program, and the results might be positive, and you're like "oh, so this program is successful", so you say "Okay, good, we succeeded, let's keep up with the good work". So, you cannot rely on fragmented perceptions of this program. So, as I said, it might be positive, in a way, when you look at one specific school, or you look at one specific program that forms very capable teachers, but if later on you come across a study that shows that the results are not that good because learners are not developing their knowledge of the content more than the language, then it has failed, somehow it has failed.

So, the quality only exists when you look at the overall picture. So, you need to make sure you follow what's going on in terms of all the steak. If the machine is oiled... because if there is a glitch here, if there's a glitch in the policy, there's a glitch in the school, in that teacher, or the teachers who are involved in the primary level, they're not good. So, it's somehow... I mean, the result, the quality that we expected is not achieved, so I am a little bit afraid of these qualities. And when you assess something to choose so that you show that you've been successful, I most of the times see that these quality assurances is, but they forgot to look at *this*, they forgot to look at *that*... So the quality that they wanted to portray is, let's say, limited. *That* thing has quality, but if you look to somewhere else, you have no data, no information about how good *that* other thing is.

So, I think, for me, quality is everything. It should involve everybody that is part of any bilingual education program.

Researcher What are the future perspectives of a bilingual track?

EPint3 I'm usually optimistic. I think that it might increase. I think the future perspectives of bilingual education in Portugal are positive, there is a lot to grow. But again, we don't know how fast it's going to move.

The other day I was reading something about bilingual programs and the academic year 20-21 (so we're talking about pandemics, because we know that the pandemic just shuffled everything, so everything that we were going *this way here*, the pandemic came up on them so we had to stop and rearrange, so it's kind of difficult to go back to what it was before), but in 20-21 there were only 28 schools in Portugal which had some kind of

bilingual education program. But this is just to say that “okay, not many, not enough”, meaning that there is a lot of space to grow.

So, if you look at it in a positive, optimistic way of any bilingual track in any university or school, here in Portugal, are good right now. Now, overall, I do think that it’s going to continue for many years to come because still there’s a lot that can be done, even those countries like Spain or other countries that have invested a lot in bilingual education over the past 10, 15 or 20 years or so. So, I have an optimistic view of bilingual education because it also meets what the overall policies that the United Nations or Council of Europe policies of fostering multilingualism, multiculturalism, and I think that this perspective of bilingual education might get closer to this perspective, rather than teaching English in a school, 2 hours a week, Mondays from 8 to 9 and Wednesdays from 10 to 11, or something like this...

So, I think it has a lot to grow in any sense, in any context, whether if has in a context that it has already been established already, or in a context like mine, that it has a lot to be done.

Researcher All right. So, let’s go for the SWOT. What strengths are there in a bilingual track?

EPint3 I would say that the strengths are very likely due to my context. For me, is the novelty, not in the sense of timewise, not something that has been proposed recently, but the novelty in the sense of how to approach foreign language teaching. It moves from the traditional way of teaching a foreign language, right? So, I think there’s this trend of a bilingual program that, you know, put two languages (to be very simple in that), and develops language skills right at the same time in a context where both languages have similar aims in terms of content as well. So, it’s bilingual when I say “oh, I haven’t stressed that enough”, which is the importance of relating language to content as well. So, you just don’t teach language, but you teach a content area through the language, so it’s like killing two birds with one shot, right? So, this is what I meant by *novelty*, the novelty of the approach proposing something that goes against the traditional approach of language teaching and separating language from content.

-

Now, the weakness maybe it has to do with what I said before, is that the results might not be sufficient. So, you may propose something that seems to be quite interesting that you look at it and you buy it; “okay, let’s do it”, but if eventually the results, the outcomes are not what you expect, then it’s going to be the weakness. So, if that is not solved in the short run, it’s not proved that students gain content knowledge and language competence, then I’m going to put it very bluntly, there’s no point in providing bilingual education, because we’ve bought the bilingual education perspective so that we achieved those goals. If the goals are not achieved, let’s think of something new, let’s think of something else, let’s go back to how it was before, or let’s look at something different, right? So, I think the results have to be achieved. Otherwise, there’s no point in doing it right.

-

The opportunities... is the development, that’s the opportunity! That’s the opportunity for us to really have successful learners, successful users of a language, a foreign language, that’s a very good opportunity. Maybe this time, right? Because if the traditional approach was not enough, when we got to the end of our education, 11th grade, 12th grade... most of our students hardly achieved B1 level or something, A2+, something was not right.

So, that’s the opportunity bilingual education, bilingual programs, have the opportunity to solve that issue of language improvement. And I’m being closer to my areas on language education, but of course there’s also the opportunity to... And when I say language development skills, not just communicative skills, but academic skills as well, because we want our students to be successful, competent, users of English in terms of

History, in terms of Social Sciences, or Maths, or something, right? So, it's like not only communicative to be able to talk about anything using English, but also the content, specific competent for further academic success (going to the university, for instance, and having a dual knowledge of their area of expertise, going to a Physics program in the university, and our students of Physics in a university may handle Physics issues, both in Spanish or Portuguese, as well as in English); so, being a bilingual speaker, not in the overall sense, but a bilingual user in a specific area of knowledge as well.

-

The threats: If we are not successful, then, we might go back to traditional. So the threat is that if it doesn't comply with the expected results, the threat is that it's going to end the long run in the future being just a chapter in our course books. And in 20-30 years, like the way that we look at some methods that were used like suggestopedia, the silent way... which at that time were proposed in the 70s and the 80s they were like a fad and lots of people wanted to use those suggestopedia or silent way. But now, they're just history, I mean, we went beyond these methods. So, the threat is that this approach, the way it is done right now may be history so something else may develop.

I'm being a bit pessimistic here... I'm not usually... I don't think it's going to happen because things evolve, but I was just using an example of something that was created and had its apex and then it died, but I hope this treat that I identified will never be possible.

Researcher So, that was the last question. If there's no other comment, that's all. Thank you so much.

Anexo 12. Entrevista en profundidad internacional 4

Investigadora	Mi nombre es Cristina Manchado, hoy entrevistaré al Dr. EPint4 como experto para el segundo estudio de mi Tesis Doctoral, supervisada por las Doctoras Laura Alonso y Gemma Delicado. Aunque el entrevistado ya me ha enviado su consentimiento informado, he de aclarar que esta sesión será grabada para poder sacar la transcripción, la cual probablemente se anexará al trabajo. Por tanto, si el participante está de acuerdo, comenzaremos la entrevista.
EPint4	Adelante.
Investigadora	Estupendo. Pues lo primero que me gustaría preguntarte es respecto al diseño: ¿Qué crees que motiva a una universidad a diseñar una modalidad bilingüe para un grado en educación?
EPint4	Bueno, evidentemente, cada universidad es distinta y, dependiendo del contexto... Vamos a ver, si es una universidad española (bueno, tanto española como inglesa, como es mi caso), el concepto de <i>internacionalización</i> , que surgió hace ya unos años, es, posiblemente, la mayor motivación para cualquier universidad. Em... A nivel español, tomamos por cierto que el gobierno español está diseñando una política lingüística basada en educación bilingüe que viene de la mano de lo que es la política europea. Entonces, además de la internacionalización, de lo que sería la educación, pues también lo que es apoyar la política española educativa de educación bilingüe. Muchos centros de educación primaria y secundaria se están tornando bilingües, por lo tanto, tienen la necesidad de profesorado bilingüe que la universidad, en este caso (extremeña, madrileña...), tiene que formar a ese profesorado, realmente. En el Reino Unido, lo que tenemos es la necesidad de internacionalizar, en este caso, para atraer mayor alumnado de otros países. Y, bueno, lo que hacemos es diseñar una modalidad en bilingüe de los grados de los que ya disponemos. Más que bilingües, lo que diríamos es lo que se conoce como “inglés como medio de instrucción” (<i>English as a Medium of Instruction</i>). Entonces, pues, diseñamos grados de, por ejemplo, de negocios, o de ingeniería... Es lo que se conoce como inglés como <i>English as a Medium of Instruction</i> para alumnado internacional. Esos son los dos motivos, realmente, más importantes: lo que es la internacionalización y el apoyo a las políticas lingüísticas de los países.
Investigadora	Entonces, según tu experiencia en tu universidad ¿qué sabes acerca del proceso de diseño de una modalidad bilingüe en la universidad? ¿Cómo surgen las primeras ideas... qué ocurre desde que surgen esas primeras ideas hasta que se escriben los primeros documentos?
EPint4	Por suerte y, por los años que ya llevo trabajando en la educación, pues he visto lo que es la creación de modalidades bilingües, tanto en primaria, secundaria y universidad, distintos niveles, es que tienen en común muchos elementos. La primera idea es el motivo; lo que has comentado en la primera pregunta: para que haya, para que surja una modalidad bilingüe, lo primero es el motivo. El motivo tiene que estar bastante claro. También se toma como iniciativa lo que es la innovación. Si el profesorado, de repente, siente que necesita innovar y... bueno, surge el concepto de “educación bilingüe”, y el profesor se une a esa idea, ¿no?, y empezaría lo que es ese proceso de creación de una modalidad bilingüe. La motivación, la innovación, el apoyo a la política lingüística de un país, la internacionalización, el deseo de tener un mayor número de alumnado internacional, por ejemplo... Así es como realmente surge. Y cuando dices “qué ocurre desde que surgen las primeras ideas hasta que se escriben los primeros documentos”, pues lo que hay son muchas reuniones, realmente. Hay muchas reuniones, y lo que tiene que haber es un acuerdo entre el equipo de gestión... tanto en primaria, como en secundaria, como en la universidad... debe haber una política lingüística en el entorno, en el contexto a nivel universitario. La universidad tiene que crear una política lingüística de educación bilingüe, crear un equipo de trabajo e iniciar lo que serían los primeros documentos en los que la universidad, o la

	<p>institución, se compromete con el diseño de una serie de grados en modalidad bilingüe que van a llevar... bastantes años hasta que se consoliden.</p>
Investigadora	<p>Bueno, pues, siguiendo con ese diseño, aunque ya has mencionado algunos elementos, ¿Qué elementos son necesarios para poner en marcha una modalidad bilingüe en la universidad?</p>
EPint4	<p>Pues... En el caso de países como España, por ejemplo, Francia o Portugal... en que el inglés es una lengua extranjera, lo que realmente mueve a estos países al diseño de sus modalidades bilingües es la política, normalmente la política lingüística del país en que... Cuando hablamos de esto, hablamos de los grados de educación primaria, ¿de acuerdo? En el caso en que la universidad decida implementar un modelo, un grado en educación bilingüe, por ejemplo, en materia judicial, informática o negocios, el motivo es distinto; el motivo es normalmente el mismo que tenemos aquí [Reino Unido], que es el de la internacionalización y la atracción del alumnado internacional, ¿de acuerdo? Pero en el caso de educación primaria que, teniendo en cuenta que los maestros y maestras que saldrán de este grado van a ser docentes en España o en sus respectivos países... Es decir, no existe esa necesidad de atraer.</p> <p>Por lo tanto, lo que realmente... el elemento necesario es la política lingüística de la comunidad educativa, tanto a nivel nacional como regional. En el caso, digamos, de la Universidad de Extremadura, pues sería lo que es la... si existe un plan de implementación de creación de centros de educación bilingüe, eso es lo primero que va a mover a la creación de estos grados: la necesidad.</p> <p>Por lo tanto, esas políticas lingüísticas (leyes, documentos...), pues realmente es lo que mueve después a la comunidad educativa, ¿de acuerdo? Para que todo pueda surgir. Pero lo primero es la política lingüística.</p>
Investigadora	<p>Y, para fomentar todo este diseño de una modalidad bilingüe, ¿crees que existen referencia para diseñar una modalidad bilingüe?</p>
EPint4	<p>Existe mucha literatura sobre cómo crear modalidades bilingües en centros educativos de primaria y secundaria, porque ha habido mucha investigación, mucha de ella guiada por la universidad. Pero lo que son guías o manuales para el diseño de modalidades bilingües en la universidad yo, personalmente, desconozco.</p> <p>Lo que sí conozco es mucha investigación; pues ha habido ya bastantes proyectos de investigación, sobre todo en España, en cuanto a la implementación de lo que se conoce como English as a Medium of Instruction, que es lo que podríamos decir “modalidad bilingüe” en la universidad en España. Que no son guías, no son manuales, que nos darán las primeras pautas sobre cómo aproximar el diseño de una modalidad bilingüe, efectivamente, en el grado de educación primaria.</p>
Investigadora	<p>Y, si tuvieras que crear una modalidad bilingüe desde el principio, ¿qué aspectos positivos y negativos tendrías en cuenta?</p>
EPint4	<p>A ver, lo primero para crear una modalidad bilingüe es un equipo de trabajo. Ese equipo de trabajo normalmente parte de arriba, desde lo que sería el equipo rectoral. Debe partir de ahí. Se debe de crear una política universitaria en tema de educación bilingüe y, por lo tanto, lo que hay que analizar es las posibilidades, los recursos, porque, como en todo proceso educativo, una de las figuras más relevantes es el docente (en primaria, en secundaria o en la universidad). Sin un buen docente, sin un docente con una serie de características y destrezas sería, digamos, imposible, crear un grado de modalidad bilingüe con una cierta calidad. Tenemos que tener en cuenta que un docente de educación bilingüe, además de poseer conocimiento y la lengua, en este caso española, para impartir su materia, pues debe poseer, además, lo que sería el conocimiento de una segunda lengua a un nivel muy alto, porque estamos hablando de nivel universitario. Entonces, debería poseer un nivel C1 aproximadamente de la Unión Europea. Entonces, lo que habría que saber, realmente, es si la universidad cuenta con ese grupo de profesorado que sería capaz de impartir el grado o la modalidad bilingüe. Es decir, si... He podido ver en otros contextos que la falta de competencia lingüística sería un motivo de <i>demotivation</i>, de falta de motivación, y que daña lo que sería la calidad del proceso del grado. Necesitamos una política que parta desde arriba, un apoyo que parta del equipo rectoral y decanal, una vez que estaríamos en lo que es la</p>

facultad, ¿de acuerdo?, y luego, pues, evidentemente, lo que sería el profesorado. El profesorado es el elemento clave. Una vez que se cuenta con el profesorado, pues habría que tener en cuenta los recursos de los que se dispone, y un elemento fundamental es la formación continua. La formación continua es un elemento clave para lo que sería la enseñanza bilingüe, que es algo común en ciertos países como Canadá, por ejemplo, o Australia y está avanzando bastante lo que sería en Europa, pero todavía hay muchos aspectos que en Europa estamos todavía... aprendiendo, digamos, ¿no?

Entonces, contaríamos con la política universitaria, contaríamos con el equipo rectoral, decanal, el apoyo... y, a partir de ahí arriba, un grupo de profesorado que fuese capaz de llevar a cabo todo el proceso, una formación continua y una serie de recursos.

Todo esto, evidentemente, teniendo en cuenta que esta es una necesidad percibida por lo que sería la comunidad educativa. Es decir, podemos tenerlo todo, pero si luego no hay alumnado porque no hay una percepción de la comunidad educativa, en el contexto en el que estamos, de que exista esa necesidad... Bueno, pues, estaría bien tener todo ello, pero, si no tenemos alumnado, realmente no puede llevarse a cabo lo que es el proceso. Pero, bueno, esas son algunas de las ideas de las cosas que más o menos requeriría el proceso.

Investigadora De acuerdo. Pues pasamos a lo que sería la implementación de las modalidades bilingües: ¿A qué tipo de alumnado está dirigida la modalidad bilingüe?

EPint4 Partimos de la necesidad de (si nos enfocamos en la universidad extremeña), partimos de la necesidad de que la política educativa en Extremadura, pues está promoviendo la creación de centros bilingües, ¿de acuerdo? Y también sabemos que existen... que hay una serie de dificultades que se están percibiendo, observando, como por ejemplo la falta de capacitación del profesorado que lleva a cabo esa modalidad dentro de los centros de primaria, ¿de acuerdo? Falta, falta profesorado. Con lo cual, se podría decir que hay una necesidad de la implementación del grado bilingüe de primaria que la UEx está llevando a cabo en Extremadura. Existe esa necesidad.

Por lo tanto, ¿a qué tipo de alumnado? Pues, realmente, a ese alumnado que tiene en mente realmente impartir docencia dentro de centros educativos bilingües, lógicamente, en la Comunidad de Extremadura. Normalmente, el alumnado que se matricula en un grado de primaria, pues, lógicamente, debería ir enfocado a la idea de que va a impartir docencia en, ya sea en su comunidad o en otra comunidad, pero, en este caso, muy claro de que lo que va a hacer es impartir su área, que tiene por gusto (Ciencias, Matemáticas, o cualquier área que sea posible acorde a la política lingüística de la comunidad) en otro idioma, ¿de acuerdo? Ese es el alumnado clave para vuestro grado, que tiene muy claro desde el principio a qué se quiere dedicar.

Investigadora ¿Y en tu contexto? ¿Tenéis un público objetivo?

EPint4 En nuestro contexto tenemos... Nosotros, por ejemplo, captamos a gente de España para nuestro grado de educación, ¿de acuerdo? Nosotros, por ejemplo, para el grado de lenguas extranjeras, por ejemplo, pues traemos... El alumnado en concreto es aquel alumnado que quiere desarrollarse en otra lengua, que quiere impartir su conocimiento en otra lengua y desarrollar su propia lengua materna. Entonces, damos la oportunidad al profesorado, al alumnado español, que está estudiando inglés, que quiere tener un alto nivel de inglés, por ejemplo, ya puede ser de Filología Inglesa o de un Máster de inglés, por ejemplo, y les ofrecemos la oportunidad de estudiar el grado de primaria en lengua extranjera y llegarían a ser maestros de educación primaria, impartiría docencia en inglés y, además, impartiría docencia del español como lengua extranjera. Ese es el tipo de alumnado con el que nosotros trabajamos.

Investigadora ¿Crees que debería haber o hay alguna estrategia de captación de ese alumnado?

EPint4 Pues normalmente lo que hacemos es que firmamos acuerdos de colaboración, que es parte de mi trabajo como responsable de programas internacionales, y lo que hacemos es localizar contextos a los que nosotros podemos proporcionar... Por ejemplo, el grado requiere conocimientos del grado de inglés, evidentemente, pero de español, o de francés, o de alemán. Entonces, nos centramos en comunidades educativas que hablan esos idiomas y que han recibido una formación tanto del inglés como en su propia lengua materna. Y lo que hacemos es contactar con ellos y establecer acuerdos de

colaboración y, a partir de ahí, presentar los programas... Vamos, viajamos, presentamos los programas y ofrecemos, por ejemplo, la posibilidad de... lo que es el gobierno británico financia todo lo que sería la formación del docente aquí en Reino Unido, con la posibilidad de acceder a un puesto de trabajo inmediatamente, incluso antes de terminar el grado, ¿de acuerdo? Porque el proceso de llegar a ser docente aquí en el Reino Unido es totalmente distinto a España. Es decir, el profesor aquí no pasa por lo que sería por una oposición, como en España, sino que lo que hace es que mucha de la formación que reciben, digamos que un 80%, la hacen en los centros educativos, a diferencia de España, y, una vez que terminan la formación con nosotros, ya están 100% preparados para acceder a los centros educativos. Muchos se quedan en los centros donde han realizado las prácticas, por ejemplo, y otros pues depende de la movilidad del contexto de donde vengán, pues vuelven a sus lugares de origen e imparten docencia en esos contextos. Pero, eso, es un poquito distinto... Aquí, para ser docente, normalmente, antes de terminar, ya tiene un centro de trabajo, que está bastante bien.

Investigadora ¿Qué dificultades podemos encontrar durante los primeros años de implantación de una modalidad bilingüe?

EPint4 En nuestro caso, realmente... El problema es el mismo, tanto aquí [Reino Unido] como allí [España], es la capacidad del profesorado para reconocer la dificultad que tiene el alumnado para estudiar o aprender en una lengua extranjera, ¿de acuerdo? Cuando nosotros aquí impartimos clase en inglés a alumnado extranjero, por ejemplo, a alumnado que viene de España, *we take for granted*... damos por hecho que el alumnado va a tener un nivel elevado de inglés, de lengua extranjera y, bueno, pues sí es cierto que lo tienen, pero, debido a la complejidad del contenido con el que trabajamos (digamos, el vocabulario específico de investigación, el vocabulario técnico a nivel de pedagogía, por ejemplo, de conocimiento del área...) pues es realmente uno de los mayores problemas, y es la falta... *the lack of award*, la falta de... de apreciación de esa necesidad del alumnado lo que hace que, por ejemplo, hablemos más rápido, que no tengamos en consideración el lenguaje que realmente tienen que aprender antes de poder acceder al contenido... Y, bueno, pues es esa implicación de... “bueno, ese alumnado universitario tiene que tener una serie de características y de conocimiento” y, bueno, se da por hecho, ¿de acuerdo? Y, bueno, realmente, no se debería dar por hecho porque, por mucho nivel de idioma que tengas, realmente te estás metiendo en el aprendizaje de, a nivel universitario, de aprendizaje bastante complejo, ¿de acuerdo? En cualquier materia, en este caso, de pedagogía. Y es una de las mayores dificultades que yo he podido observar, la falta de... de *lack of awareness* de las necesidades del alumnado que tenemos delante. Por lo tanto, no diseñamos nuestra formación en relación a las necesidades del alumnado. Y estamos hablando de docencia; cuando nos vamos ya a un grado de ingenierías o ciencias en que el profesorado no presta mucha atención a la parte pedagógica, pues entonces se complica más la formación.

Investigadora ¿Y a nivel de equipo o a nivel burocrático, se pueden encontrar otro tipo de dificultades?

EPint4 A nivel de equipo eh..., fundamentalmente, lo que yo he podido observar es la falta de tiempo para poder coordinación, por ejemplo, y comunicación entre ellos. Esto es un trabajo de equipo y el equipo de trabajo tiene que estar a una, tiene que estar a todo. Y, bueno, pues, la falta de tiempo, de tener reuniones y sesiones y trabajo y, bueno, pues, encontrar esos momentos en común para trabajar de forma conjunta, que es absolutamente necesario para poder llevar a cabo una modalidad de estas características, pues es uno de los mayores problemas que yo he visto y que me han podido comentar de otras universidades, ¿de acuerdo? Es decir, la falta de tiempo y de capacidad para trabajar en equipo para llevar a cabo la implementación...

En un centro educativo de primaria y de secundaria, conforme va aumentando la complejidad del sistema educativo, es decir... En primaria, aunque no dispongan de mucho tiempo, si es cierto que tienen unos tiempos en común, ¿vale? Cuando ya pasamos a secundaria, digamos, que la complejidad de los horarios dificulta que el profesorado pueda trabajar de forma conjunta. Y cuando ya pasamos a la universidad se complica aún mucho más porque hay distintos grados, se enseña en distintas facultades... y, bueno, pues tener una hora de trabajo de equipo, pues es complicado. Ahora, con la posibilidad de trabajar de forma online, pues se ha facilitado un poquito,

	pero sí que es cierto que esa falta de tiempo y de capacidad para trabajar en equipo está volviendo locos [ríe] a muchos compañeros.
Investigadora	¿Qué facilidades podemos encontrar durante los primeros años de implantación de una modalidad bilingüe?
EPint4	En los primeros años de implantación, la facilidad es la innovación. Es decir, está claro que todo lo que sea innovación te motiva, y eso se ve a cualquier nivel. Los primeros años de implementación son los mejores porque todo el profesorado está motivado, porque todo el mundo saca tiempo para poder trabajar en equipo, porque es nuevo, porque realmente es atractivo, tanto para nosotros como docentes como para el alumnado... Es decir, todo lo que es la innovación inicial es fundamental y es uno de los aspectos más positivos que existen.
Investigadora	¿Dirías que las políticas [lingüísticas] son más una dificultad o una facilidad?
EPint4	Las políticas lingüísticas... Una de mis áreas es educación comparada internacional, ¿no?, y, por lo tanto, tengo que defender el tema de lo que es la política educativa. Sin una política educativa es difícil avanzar, ¿de acuerdo? Podemos tener docentes muy buenos que avanzan de forma aislada y que obtienen muy buenos resultados, pero lo que se puede observar de distintos países que tienen éxito en desarrollo educativo (como Finlandia, por ejemplo, o Portugal, recientemente) tienen una cosa en común, que es la política. Es decir, si la política educativa es buena y está bien implementada y no obstaculiza el desarrollo del programa, en ese caso, es perfecta. Y, desde mi punto de vista, yo creo que es más la interpretación de la política educativa lo que podría pararnos que lo que sería la política educativa en sí, ¿de acuerdo? Es solo mi percepción personal.
Investigadora	Para finalizar este bloque: ¿Qué consejo le darías a una universidad para la implantación de una modalidad bilingüe?
EPint4	Pues lo primero es tener un objetivo claro; una idea clara y un objetivo a largo plazo claro, y que sea aprobado, aceptado por toda la comunidad educativa, ¿de acuerdo? Es el primer consejo. Sin un objetivo claro, una ruta clara, sin una visión de futuro de lo que realmente va a ser el resultado de esa implementación de esa modalidad bilingüe, yo creo que es imposible avanzar. Si el objetivo es a corto plazo, el resultado no creo que vaya a ser positivo.
	En el caso nuestro, por ejemplo, aquí en el Reino Unido, nuestro objetivo es muy claro: una internacionalización de la educación. Nosotros queremos internacionalizar lo que es la universidad y aumentar el número de alumnado internacional del que disponemos, que vengan de diferentes países y, a partir de ahí, plantearnos una política internacional de la universidad, ¿no?, que vas expandiendo por los países con los que quieres trabajar y el impacto que quieres crear, en nuestro caso.
	En el caso de las universidades es en España, pues está claro que hay dos motivos fundamentales: el apoyo de la política nacional objetiva y la internacionalización de la universidad, ¿de acuerdo? Pero una visión, un objetivo claro y guiado y creado por lo que es el equipo rectoral y decanal es fundamental.
Investigadora	Bueno, pues pasando ya al desarrollo: Una vez que estos programas se han puesto en marcha, ¿a qué retos se enfrentan las modalidades bilingües en las universidades?
EPint4	Uno de los primeros retos a los que se van a enfrentar pueden ser los recursos, ¿de acuerdo?, la disponibilidad de recursos; la formación del docente (saber si están preparados para impartir o no); el tema de la investigación y la innovación (quizás se debería crear un equipo de investigación e innovación dedicado exclusivamente a la docencia en educación bilingüe para ese grado en concreto); y el mayor reto al que se enfrentan, que he comentado antes, es la innovación, que, pasados unos años, 5-6 años, realmente, si no hay un equipo de investigación e innovación educativa, pues es difícil mantener una motivación, sobre todo si existen presiones de tipo social, por ejemplo: si no se ven resultados inmediatos, pues se podría decir que la sociedad se impacienta con el hecho de decir "pues sí que hay modalidades bilingües y que hay profesorado bilingüe que va hacia centros bilingües, pero nuestros niños o niñas no acaban de hablar, ¿no?". Y uno de los problemas es que, para que podamos ver los resultados de una política educativa, necesitamos tiempo; necesitamos del orden de 5 a 10 años para poder ver más o menos los resultados de la política educativa que empezamos a implementar en 2007, por ejemplo, o 2008, ¿de acuerdo? Y, bueno, pues nos

	<p>impacientamos, y eso te lleva a una falta de motivación que se puede cubrir teniendo un equipo de investigación e innovación educativa relativa la parte bilingüe. Sin embargo, la dificultad está en que cada docente es especialista en un área, es decir, Sociales, Ciencias Sociales... cada uno especialista en su área, ¿no?, de Literatura, especialista en Literatura... y tienden a investigar sus áreas, ¿de acuerdo? Y es difícil crear un equipo de trabajo que se dedique a investigar en sus áreas y, además, a investigar en la implementación bilingüe de su área, ¿de acuerdo? Esos son, más o menos, los retos a los que creo que se enfrentan.</p>
Investigadora	¿Qué éxitos están alcanzando las modalidades bilingües en las universidades?
EPint4	<p>Pues... Yo creo que... He podido observar que los primeros resultados son a nivel lingüístico. A nivel lingüístico del alumnado que llega a ser docente en los centros educativos está muy, muy por encima de lo que yo viví como estudiante, como alumno de la universidad. Entonces, he podido ver la evolución de los alumnos desde entonces hasta ahora, como docente. Y el profesorado de hoy en día que sale de la universidad está bastante capacitado a nivel lingüístico, ¿de acuerdo? También a nivel de conocimiento sobre la educación bilingüe; no solamente a nivel lingüístico, sino a nivel de conocimiento de lo que sería, de lo que es, la educación bilingüe. Creo que ya existe bastante investigación, tenemos bastantes resultados; las universidades tienen la oportunidad de transferir ese conocimiento al futuro profesorado. Y creo que salen bastante bien preparados.</p>
Investigadora	¿Qué oportunidades académicas y laborales ofrece una modalidad bilingüe?
	<p>Pues, realmente, se multiplica, ¿no?, digamos. Tanto cuando sales de una modalidad monolingüe, realmente tienes oportunidades a nivel nacional e internacional si hablas español y, por lo tanto, ir a otras partes del mundo donde se habla español, como podría ser Sudamérica. En el caso de modalidad bilingüe, pues evidentemente se multiplica bastante lo que sería el acceso a nivel laboral, tanto a nivel nacional como a nivel internacional, tanto en escuelas públicas como en escuelas privadas. Se desarrolla lo que es el concepto de movilidad que realmente la Unión Europea está buscando: la posibilidad de trabajar en distintos países de la Unión Europea, por ejemplo, de distintos países de fuera de la Unión Europea, igualmente, porque, simplemente, porque tienes tanto la capacidad lingüística como el conocimiento necesario para poder impartir o llevar a cabo tu trabajo. Como he comentado antes, pues nosotros hacemos captación de ese alumnado en España que sale de un marco bilingüe, por ejemplo, que tiene la capacidad lingüística en inglés y que, además, posee la capacidad para enseñar español como lengua extranjera, por ejemplo, o para impartir primaria en Europa, en que los currículums son bastante parecidos.</p>
Investigadora	Y, a nivel académico, ¿crees que pueden acceder o acceden a otro tipo de grados, másteres, doctorados...?
EPint4	<p>Realmente es posible, es posible. No sé si lo hacen, pero, en nuestro caso, puesto que normalmente vienen aquí y lo que estudian es un posgrado, nosotros lo que ofertamos es a nivel de máster para llegar a ser docente, pues tienen acceso directo a lo que sería la vida laboral. ¿Que tienen acceso a otros? Por supuesto. Porque, realmente, en nuestro caso, cuando hacen el PCE, que es el <i>postgraduate certificate in education</i>, que es nivel de máster, nivel 7, no es un máster completo, pero sí que tiene los créditos que obtienen del certificado, que esos los pueden luego transferir a un máster en educación, por ejemplo, en lengua inglesa, como el que hacemos aquí.</p>
Investigadora	¿De qué manera se obtiene o se mantiene la calidad de un programa bilingüe?
EPint4	<p>Definir el concepto de calidad es algo bastante complejo. Lo que sí podríamos decir es que, digamos, para obtener o mantener calidad (entre comillas) de lo que sería una modalidad bilingüe, pues, digamos, que lo que se requiere es muchísimo trabajo, mucha dedicación, recursos y apoyo del equipo de gestión, ¿de acuerdo? Sin ello, pues, realmente es complicado mantener o llegar, o desarrollar un grado de calidad de la modalidad bilingüe, en este caso.</p> <p>La motivación. Hay que tener en cuenta que, hace unos años, como hemos dicho antes, el grado de motivación, decrece y, por lo tanto, <i>thinking ahead</i>, pues hay que desarrollar esa estrategia para solventar esta situación.</p>
Investigadora	¿Cuáles son las perspectivas de futuro de las modalidades bilingües?
	<p>Aquí en el Reino Unido lo que sería <i>English as a Medium of Instruction</i> está creciendo, ¿de acuerdo? Lo que es a nivel internacional, lo que es <i>English as a Medium of</i></p>

Instruction está creciendo, puesto que sí que existe mucha movilidad de alumnado a nivel internacional, dependiendo de los países con los que trabajamos. Los países en desarrollo, normalmente crecen, evidentemente, de un desarrollo pasan a ser países más o menos desarrollados, con lo cual comienza la movilidad del alumnado para estudiar en otros contextos educativos, ¿de acuerdo?, como es el caso de India, o el caso de China, por ejemplo, y con lo cual esa movilidad genera la necesidad de lo que sería la modalidad *English as a Medium of Instruction*, que sería modalidad bilingüe para el alumnado y para nosotros “inglés como lengua de instrucción”. Por lo que no sería igual que “inglés como lengua materna”.

Lo que sí es cierto es que la educación bilingüe, o lo que hablaríamos hoy en día, educación multilingüe y multicultural es una realidad y una característica de la sociedad actual y, por tanto, futura. Es decir, yo... Por ejemplo, en mi experiencia trabajando en Londres para un grupo de centros educativos, el trabajo consistía en analizar análisis de datos, *data analysis*, y consistía en analizar todos los recursos y los resultados el centro y proporcionárselos. Entonces, teníamos acceso a todos los centros educativos con los que trabajábamos y el alumnado. Pues, en grupos de 30 alumnos, por ejemplo, pues 25 culturas diferentes, 25 lenguas diferentes, ¿de acuerdo? Por lo tanto, lo que es la educación bilingüe, la educación multilingüe y multicultural, o la educación en contextos multilingües y multiculturales es una realidad en Europa que está creciendo constantemente y que aquí es la realidad, es el presente y es el futuro. Y en centros, comunidades, en ciudades como Madrid, por ejemplo, se puede percibir perfectamente; ciudades como Barcelona, ciudades internacionales, pues ya se percibe esa necesidad de tener profesorado capaz de entender la educación multilingüe y multicultural y estar preparado para... No es que vayamos a ser capaces de manejar 24 lenguas, pero el hecho de entender, de ser conscientes de lo que es la necesidad de impartir en una lengua distinta a tu lengua materna, realmente desarrolla esa capacidad empática para poder trabajar con el alumnado que tienes delante.

Investigadora Vale. Pues terminamos con un breve análisis DAFO. Empezamos por los aspectos internos: debilidades y fortalezas.

EPint4 Pues, como ya, más o menos, hemos ido comentando, pues una de las grandes debilidades es el elemento motivacional, puesto que es algo que no podemos controlar, y que tiene... como hemos podido observar a lo largo de los años, pues se va perdiendo.

La capacidad lingüística para impartir en contenidos en una lengua extranjera, que hay que estar desarrollando continuamente. En el caso de lo que sería el contexto inglés, pues sería *the lack of awareness*, la falta de... saber identificar esas necesidades, de empatía, de identificar las necesidades lingüísticas del alumnado extranjero que nos viene, ¿de acuerdo?, y, por lo tanto, reflejarlo en el diseño de nuestra formación.

El incremento de las distintas culturas con las que trabajamos. Es decir, si trabajamos en un grupo con alumnado inglés y un grupo de alumnado español, con lo cual puedes manejar dos lenguas, pero cuando se incrementan a 10 o 12 nacionalidades distintas, es un poco más complejo... y eso sería una posible debilidad.

Otra debilidad es la falta de equipos de investigación dedicados exclusivamente a lo que sería la formación bilingüe, la educación bilingüe, ¿de acuerdo?

-

Fortalezas. Pues aquí... las fortalezas es que *English as a Medium of Instruction per se*, aquí, en el Reino Unido es, realmente, el contexto ideal, ¿no?, para saber cómo impartir inglés como lengua extranjera. Llevamos muchos años con el tema de TESOL, por ejemplo, trabajando y, bueno, digamos, que tenemos muchos recursos, instituciones, posibilidades de crear equipos de trabajo que se dediquen exclusivamente a lo que se llama educación bilingüe, recursos de investigación... La verdad es que el contexto es ideal para desarrollar lo que es la educación bilingüe.

-

Y luego el tema de amenazas, a nivel externo... Pues... una de las amenazas fundamentales es que el profesorado que trabaja dentro de los grados para poder, digamos, compaginar lo que sería su propia investigación dentro de su área, por ejemplo, alguien de Sociolingüística, para poder compaginar la investigación en su contenido con lo que sería la investigación de la enseñanza de su contenido en la lengua extranjera, que es un añadido; es más trabajo añadido.

La dificultad para trabajar con los miembros de tu equipo para poder encontrar el tiempo, pues, más o menos, se percibe como una amenaza, porque es algo que no podemos realmente controlar. Es decir, los horarios vienen determinados desde fuera y, por lo tanto, la posibilidad de tener o no tiempos comunes, depende de esos horarios. Es algo que no podemos realmente controlar.

-

Y en temas de oportunidades, pues el tema de la internacionalización es una oportunidad muy grande. Realmente, el hecho de que el alumnado quiere venir a Reino Unido a estudiar, podría formarse; es una oportunidad muy grande.

El tema de que el Reino Unido está cada vez más... está creciendo mucho más en tema de una sociedad multicultural, multilingüística, y, con lo cual, se convierte en una necesidad, es una oportunidad.

Investigadora	Vale. Pues esa era la última pregunta, EPint4. Muchísimas gracias por todo.
EPint4	Gracias.

4. Otros anexos

Anexo 13. Hoja de consentimiento original (en español)

EXPOSICIÓN DEL ESTUDIO PARA LOS PARTICIPANTES

El propósito de este consentimiento es informar a los participantes acerca del estudio que se lleva a cabo, así como del rol que desempeñan como participantes.

La presente investigación la desarrolla la alumna Cristina Manchado Nieto bajo el Programa de Doctorado R010 de la Universidad de Extremadura, cuyas directoras son las Doctoras Laura Alonso y Gemma Delicado.

La participación en este estudio es voluntaria y la información que se recoja será tratada con fines investigativos. Si los participantes tienen alguna duda sobre el tratamiento de la información o sobre el estudio, podrán hacérselo saber a la investigadora en cualquier momento previo, simultáneo o posterior a la realización de la entrevista.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ acepto participar voluntariamente en esta investigación llevada a cabo por Cristina Manchado y dirigida por Laura Alonso y Gemma Delicado.

He sido informado/a de que el objetivo de este estudio es responder a preguntas cuya temática versa sobre el diseño, la implementación y el desarrollo de las modalidades bilingües de los Grados de Educación Primaria, y que todo ello tendrá una duración estimada de 60 minutos.

Entiendo que el material que resulte de esta investigación será tratada con fines investigativos y he sido informado de que puedo hacer preguntas acerca de este estudio en cualquier momento. Además, puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido.

Hoy, a ____ de _____ de 2022

Firma del participante

PARTICIPANTS' INFORMATION ABOUT THE STUDY

The purpose of this consent is to inform the participants about the research study and the role these participants will play within it.

This research is held by the PhD student Cristina Manchado Nieto, who is enrolled in the Doctoral Program R010 from the University of Extremadura (Spain), and her supervisors, Dr. Laura Alonso and Dr. Gemma Delicado.

Participating in this study is a voluntary task, and the information resulting from it will be treated as research material. Should the participants have any doubts about the processing of information or about the study itself, they can let the researcher know at any time before, during or after the requested interview.

INFORMED CONSENT

I, _____, hereby accept to voluntarily participate in this research held by Cristina Manchado and supervised by Laura Alonso and Gemma Delicado.

I have been duly informed about the objective of this study, which is answering to questions related to the design, the implementation and the development of bilingual tracks on Primary Education degrees. The interview will last round 60 minutes.

I understand that the resulting material will be processed for research purposes, and I know that I am allowed to ask questions related to this study at any time. Besides, I can ask for the results once the study concludes.

Today, ____ _____ 2022

Participants' signature

Anexo 15. Siglas y acrónimos destacados.

Tabla 48. Siglas y acrónimos destacados.

SIGLA ESPAÑOL	ACRÓNIMO ESPAÑOL	SIGLA INGLÉS	ACRÓNIMO INGLÉS
AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras	CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación	ANECA	-
CCT	Comisión de Calidad del Título	CCT	-
CPR	Centro de Profesorado y Recursos	CPR	-
DNL	Disciplinas no lingüísticas	NLD	<i>Non-linguistic disciplines</i>
DqA	Docentes que asesoran	DqA	-
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior	EHEA	<i>European Higher Education Area</i>
EMI	-	EMI	<i>English as a Medium of Instruction</i>
FFP	Facultad de Formación del Profesorado	TTC	<i>Teacher Training College</i>
GID	Grupo de Innovación Docente	-	<i>Teaching innovation group</i>
ICLES	Integración de contenido y lengua en la educación superior	ICLHE	<i>Integration of Content and Language in Higher Education</i>
LE	Lengua extranjera	FL	<i>Foreing Language</i>
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	CEFR	<i>Common European Framework of Reference for Languages</i>
SOFD	Servicio de Orientación y Formación Docente	-	-
UEx	Universidad de Extremadura	UEx	<i>University of Extremadura</i>
UTEC	Unidad Técnica de Evaluación y Calidad	-	-

Nota. Elaboración propia.

