
Servicio de Publicaciones y Difusión Científica (SPDC) de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria



Facultad de Ciencias de la Educación
Las Palmas de Gran Canaria, España

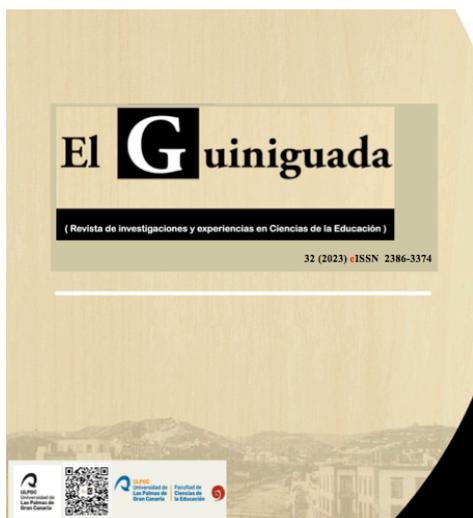
El Guiniguada

(Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación)

eISSN: 2386-3374

10.20420/ElGuiniguada.2013.333 (doi general de la revista)

Journal information, indexing and abstracting details, archives, and instructions for submissions:
<http://ojsspcd.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/index>



La opinión de las familias sobre el programa bilingüe de la Comunidad de Madrid

Parents' opinion about the bilingual program in the Autonomous Community of Madrid

M^a Begoña Ruiz Cordero

Universidad de Castilla-La Mancha
Cuenca, España.

DOI (en Sumario/Título, en WEB de la Revista)

Recibido el 28/02/2023

Aceptado el 31/03/2023

El Guiniguada is licensed under a Creative Commons ReconocimientoNoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional License.



**La opinión de las familias sobre el programa bilingüe de la
Comunidad de Madrid**
Parents' opinion about the bilingual program in the Autonomous
Community of Madrid

M^a Begoña Ruiz Cordero

Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, España.

mariabegona.ruiz@uclm.es

RESUMEN

El objetivo de este artículo es conocer la opinión y el nivel de satisfacción de las familias sobre el programa bilingüe de la Comunidad de Madrid. Para ello, en este estudio han participado 444 familias de estudiantes de educación primaria, que siguen enseñanzas bilingües (inglés-español) en cinco colegios públicos situados en Madrid. Los datos se han obtenido de manera anónima, mediante una encuesta que las familias han completado. Los principales resultados muestran que tanto las familias como sus hijos/as presentan un alto grado de satisfacción con el programa bilingüe, que el nivel de inglés de los alumnos mejora, que el docente, el alumno y las familias realizan un esfuerzo extra para que el programa funcione, que el nivel de inglés de los padres es crucial para poder ayudar a sus hijos/as y que el contenido de historia o ciencias naturales no se aprende al mismo nivel que en centros educativos monolingües.

PALABRAS CLAVE

OPINIÓN, FAMILIAS, PROGRAMA BILINGÜE, COMUNIDAD DE MADRID

ABSTRACT

The aim of this article is to understand the opinion and the level of satisfaction of the families of the bilingual program of the Madrid Community. Therefore, in this study 444 families of primary school students, who follow bilingual studies (English/Spanish), in 5 public schools, situated in Madrid, have participated. For this study the data have been collected in an anonymous way, through a survey which has been completed by the families. The main results show that: families and children are highly satisfied with the bilingual program, the English level of the students improves, teachers, students and parents make an extra effort to make the bilingual program work, the English level of the parents is crucial to be able to help their children, and the content of History or Natural Sciences is not learnt at the same level as in monolingual educational centers.

KEYWORDS

OPINION, FAMILIES, BILINGUAL PROGRAM, MADRID COMMUNITY

INTRODUCCIÓN

Uno de los principales criterios a la hora de elegir centro educativo por parte de las familias es si el centro tiene programa bilingüe. Este factor, junto con la cercanía del hogar a la escuela y el reconocimiento del colegio entre las personas del entorno, son

las razones más comunes entre los padres y madres para la elección de escuela (Murillo et al., 2020).

La educación bilingüe en Europa se desarrolla con la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera) fundada por Mohan en 1986. Este método es muy popular debido a su buen funcionamiento (Bolarín-Martínez et al., 2021, Nieto y Ruiz Cordero, 2018 y Ruiz de Zarobe, 2013) y muchas familias consideran que el hecho de asistir a un colegio bilingüe que siga esta metodología ofrece muchos beneficios. Entre ellos se puede destacar el incremento del aprendizaje de la lengua vehículo de instrucción (Falcón y Lorenzo, 2015), la alta motivación de los alumnos que siguen esta metodología (De Smet et al. 2018 y Geoghegan, 2018) o el hecho de que no interfiera ni en el aprendizaje ni en el uso de la lengua materna (Bolarín-Martínez et al., 2021 y Martín-Macho y Faya, 2020). No obstante, aunque hay numerosos estudios en relación con las ventajas de la educación bilingüe, hemos comprobado que existen muy pocos sobre la opinión de las familias, cuyos hijos/as están inmersos en este tipo de docencia. Por este motivo hemos decidido llevar a cabo este trabajo, cuyo objetivo principal es conocer la opinión y el grado de satisfacción de las familias respecto a la enseñanza bilingüe que se lleva a cabo en cinco colegios públicos de la Comunidad de Madrid.

El presente estudio se estructura del siguiente modo: en primer lugar, se muestra el origen y la distribución de los programas bilingües en la Comunidad de Madrid; a continuación, se presenta la metodología del trabajo de investigación en el que se detallan los centros educativos seleccionados, las familias que han participado y la encuesta que han completado. En la tercera sección de este trabajo se exponen y analizan los resultados obtenidos a través de las encuestas. Finalmente, se muestran las conclusiones alcanzadas en este trabajo de investigación.

ORIGEN Y DISTRIBUCIÓN DE LOS PROGRAMAS BILINGÜES EN LA COMUNIDAD DE MADRID

En 1996 el Ministerio de Educación y Ciencia de España y el British Council firmaron un convenio de colaboración cuyo objetivo era desarrollar un programa bilingüe en centros públicos españoles a través de un currículo integrado hispano-británico. En ese mismo año la comunidad de Madrid comenzó a desarrollar 10 programas bilingües en Educación Primaria y Secundaria con el proyecto denominado British Council-MEC. Posteriormente, en 2005, esta cifra ascendió considerablemente debido a la implantación de los programas lingüísticos autonómicos, y en Madrid se crearon 26 programas lingüísticos llamados «Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid». Desde el año 2005 hasta la actualidad ha habido aumento progresivo en el número de programas bilingües incorporados a Educación Primaria y Secundaria. En total, en el curso académico 2019/2020, curso en el que se llevó a cabo este estudio, había 796 centros bilingües: 399 colegios públicos, 216 colegios concertados, 181 institutos de Educación Secundaria y 9 centros públicos con ciclos de Formación Profesional. Todos ellos están sostenidos con fondos públicos, con una implantación que llega al 50 % de los colegios públicos, al 59,2 % de los institutos y al 54,7 % de los colegios concertados. Asimismo, el programa bilingüe se extendió al segundo ciclo de Educación Infantil en 99 colegios de Educación Infantil y Primaria.

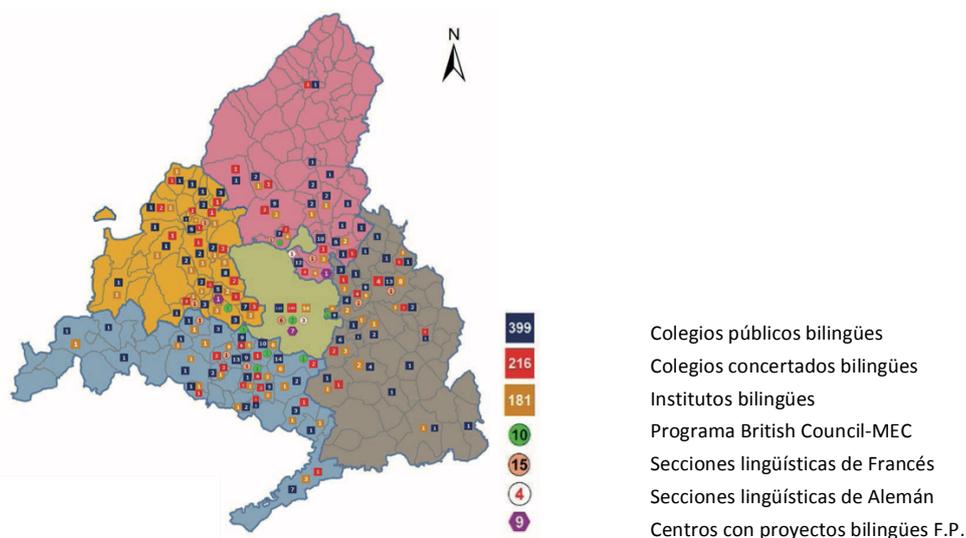
En cuanto a la lengua extranjera establecida en los programas bilingües, el inglés predomina sobre el resto de idiomas. De los 796 programas bilingües que se están

desarrollando, los 580 programas de Educación Primaria son de inglés. Sin embargo, en Educación Secundaria, además de los 197 programas de inglés, se llevan a cabo 15 programas bilingües de francés y 4 de alemán.

Los programas bilingües de la Comunidad de Madrid están distribuidos en cinco zonas conocidas como Direcciones de Área Territorial o DATs. Como podemos apreciar en la Figura 1, la distribución de los 796 centros bilingües de educación primaria en las distintas DATs es muy desigual. La zona en la que encontramos el mayor número de programas bilingües es la DAT centro, que corresponde al municipio de Madrid con todos sus distritos. Le sigue la DAT sur. Con un número menor de programas bilingües están las otras tres DATs: la norte, la oeste y la este. A nivel municipal es destacable mencionar que Madrid, Alcalá de Henares, Getafe y Móstoles son los municipios de la comunidad de Madrid con mayor número de colegios públicos bilingües y, a su vez, los de mayor población.

Figura 1

Distribución de centros bilingües curso 2019-2020 en la Comunidad de Madrid.



Fuente: Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza.

METODOLOGÍA

Tras exponer el origen y la distribución de los programas bilingües en la Comunidad de Madrid, vamos a describir algunos aspectos metodológicos de interés. En primer lugar, explicaremos el modo en el que se han seleccionado los centros educativos de los que proceden los estudiantes cuyas familias han participado en el estudio. En segundo lugar, detallaremos las características de las familias que han participado en este estudio. Seguidamente, describiremos la encuesta que han completado los padres y madres de los estudiantes de 6º curso de Educación Primaria de centros en los que se imparte enseñanza bilingüe a través de la metodología AICLE. A su vez, con la información que nos proporcione el análisis de los resultados de las encuestas, conoceremos la opinión y el grado de satisfacción de las familias sobre la enseñanza bilingüe que se lleva a cabo en la Comunidad de Madrid.

Centros educativos

Para seleccionar los centros educativos que iban a participar en este estudio contactamos con el equipo directivo de ocho colegios públicos, de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid, que tienen proyecto bilingüe con, al menos, cuatro años de experiencia en este tipo de docencia. Todos accedieron a participar en este trabajo de investigación y, para ello, les facilitamos una encuesta que debían cumplimentar las familias de alumnos de 6º curso de Educación Primaria. Posteriormente, en el plazo de una semana, las familias la completaron y los estudiantes la entregaron, aunque al final sólo se pudieron recoger los datos de cinco centros debido a la cancelación de las clases presenciales, por la COVID-19, en el mes de marzo de 2020. Se trata por tanto de una muestra incidental en la que los familiares de cinco centros públicos de Educación Infantil y Primaria, con al menos cuatro años de experiencia bilingüe, y usando la metodología AICLE, decidieron colaborar en este estudio.

Familias

En este estudio han participado 444 familias de alumnos de 6º curso de educación primaria que cursan enseñanzas bilingües, con el método AICLE, en colegios públicos ubicados en la capital de la Comunidad de Madrid. Entre los participantes encontramos 129 padres y 315 madres. El nivel cultural y socioeconómico de todos ellos similar, considerándose medio-alto, como detallaremos posteriormente al examinar los resultados de la primera pregunta formulada en la encuesta. Es destacable mencionar que todas las familias han mostrado mucho interés a la hora de completar la encuesta que les hemos facilitado y tenían muchas ganas de compartir su opinión sobre el tipo de enseñanza bilingüe que se imparte en el centro educativo de sus hijos/as.

Encuesta realizada por las familias

La encuesta, incluida en el apéndice (anexo I), ha sido elaborada por un grupo de expertos profesores de distintas disciplinas de la Universidad de Castilla-La Mancha, para asegurar que las preguntas estaban bien orientadas hacia el propósito de nuestra investigación, anteriormente mencionado. La encuesta está dividida en tres partes. En la primera parte hay una pregunta sobre el nivel académico de los padres y madres que han realizado la encuesta. En la segunda parte hay 13 afirmaciones en las que, seleccionando si están de acuerdo o no con ellas, hemos querido conocer la opinión del encuestado sobre la enseñanza bilingüe que se imparte en los centros educativos de sus hijos/as. En la tercera parte de la encuesta hay un apartado en el que el encuestado puede hacer comentarios libremente sobre aspectos exitosos o mejorables del programa bilingüe. Es importante señalar que los equipos directivos de los colegios nos han transmitido un alto grado de interés, por parte de las familias, a la hora de completar esta encuesta y poder exponer su punto de vista a cerca del programa de estudios que siguen sus hijos/as.

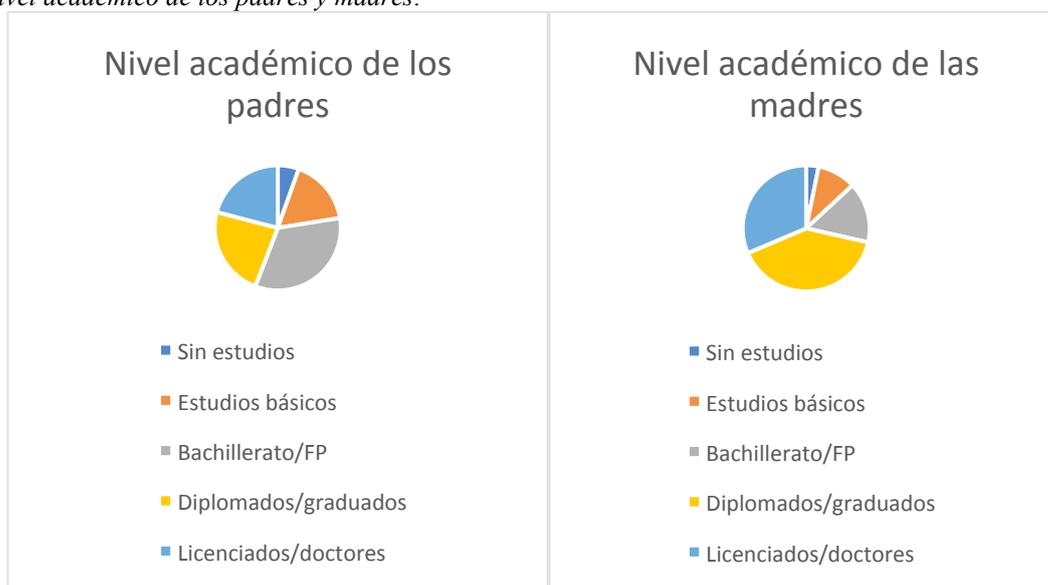
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez recopiladas las respuestas de las 444 encuestas, vamos a analizar los resultados obtenidos, de manera anónima, examinando cada una de las preguntas propuestas individualmente.

En la primera parte de la encuesta hemos querido conocer el nivel académico de las familias (Figura 2). De los 129 padres participantes comprobamos que el 94,57 % tiene estudios y, de ellos, un 44,18 % poseen un título universitario. En cuanto a las madres, el 96,82 % de las encuestadas indica tener formación académica (estudios primarios o secundarios) y, de ellas, el 71,42 % tiene estudios universitarios. Es destacable mencionar que el porcentaje de personas sin estudios es muy bajo; ascendiendo al 5,42 % en los padres y al 3,17 % en las madres. Con estas cifras comprobamos que el nivel académico de las familias que llevan a sus hijos/as a centros educativos públicos de Madrid capital es medio-alto.

Figura 2

Nivel académico de los padres y madres.



Fuente: elaboración propia

El alto nivel educativo de las familias encuestadas, como indican Cordero et al., (2013) tras haber analizado los informes PISA, va a ser un factor crucial para el desarrollo académico de los estudiantes, ya que, como se ha demostrado a lo largo de los años (Mehan, 1991; Pérez Serrano, 1981 y Ruiz de Miguel, 2009;), a mayor nivel educativo por parte de las familias se aprecia una mayor implicación en la educación y, por lo tanto, un mejor rendimiento académico del alumnado. A este respecto, Coleman et al. (1966) demostraron que el estatus sociocultural y económico de las familias era un fuerte indicador en el desarrollo académico del estudiante, afirmando que el entorno del alumno es más importante que lo que pasa dentro del aula. En cuanto al área de inglés, hemos encontrado informaciones contradictorias. Por un lado, el estudio de Madrid (2010) concluye que el contexto social del alumnado no está relacionado con su rendimiento en lengua inglesa. Sin embargo, por otro lado, y más recientemente, encontramos otra investigación realizada acerca de la relación casa-colegios bilingües, que postula que, si en la familia no hay un nivel educativo, el nivel de estudios primarios se ve afectado, incluyendo el aprendizaje de las materias en inglés (Brindusa et al., 2013). Con esta información, a lo largo de este estudio

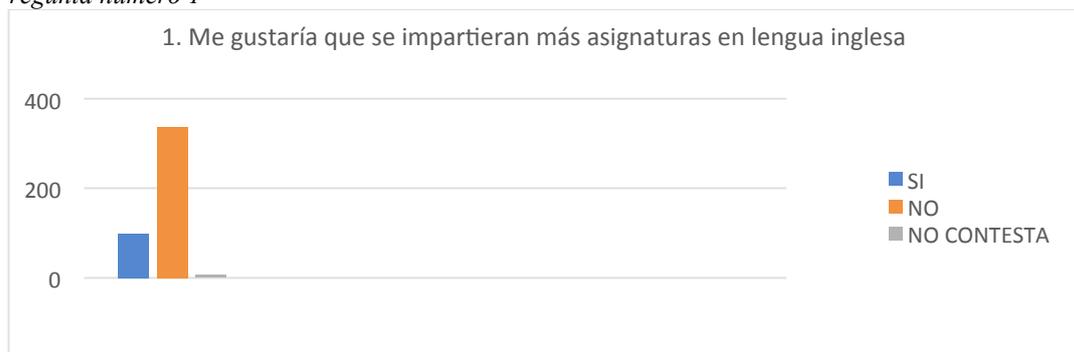
comprobaremos si, en la Comunidad de Madrid, el nivel académico familiar es relevante o no en la educación bilingüe de los alumnos.

En la segunda parte de la encuesta hemos formulado 13 preguntas (anexo I) a través de las cuales conoceremos la opinión de las familias sobre la educación bilingüe que reciben sus hijos/as en cinco colegios públicos de Madrid.

En la primera pregunta hemos querido saber si a las familias les gustaría que se impartieran más asignaturas en lengua inglesa de las que actualmente se imparten. Analizando las respuestas (Figura 3) comprobamos que un 1,5 % de los encuestados no contesta y que el 22 % apoya esta idea frente al 76 % que no quiere que se enseñen más asignaturas en lengua extranjera. Este alto porcentaje se puede deber al hecho de que muchos alumnos asisten a clases particulares de inglés fuera del horario lectivo, como analizaremos posteriormente, y por ello las familias consideran que ya están suficientemente expuestos al inglés (Ruiz Cordero, 2021, p.171). Asimismo, como indica la investigación de Chaieberras y Rascón-Moreno (2018, p.157), a medida que los estudiantes ven que progresan en las asignaturas impartidas en lengua inglesa, a través de la metodología AICLE, dejan de darle importancia a los aspectos lingüísticos, es decir, a la lengua inglesa, y esto es lo que transmiten los estudiantes a sus padres.

Figura 3

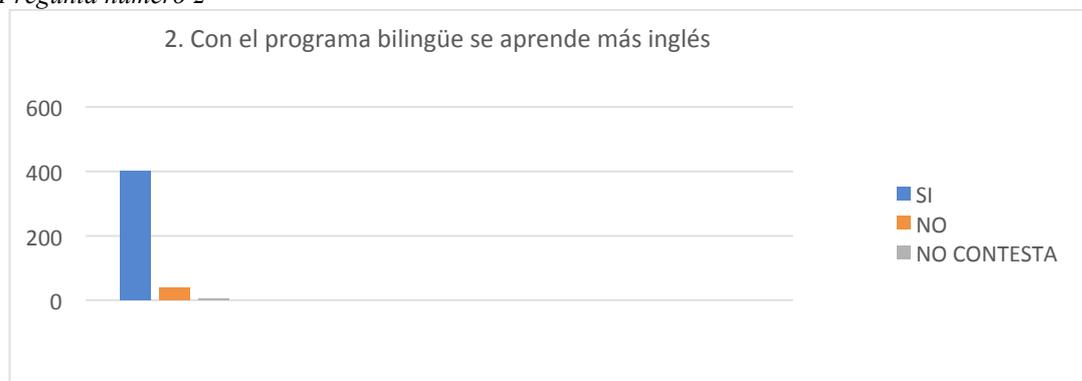
Pregunta número 1



Fuente: elaboración propia

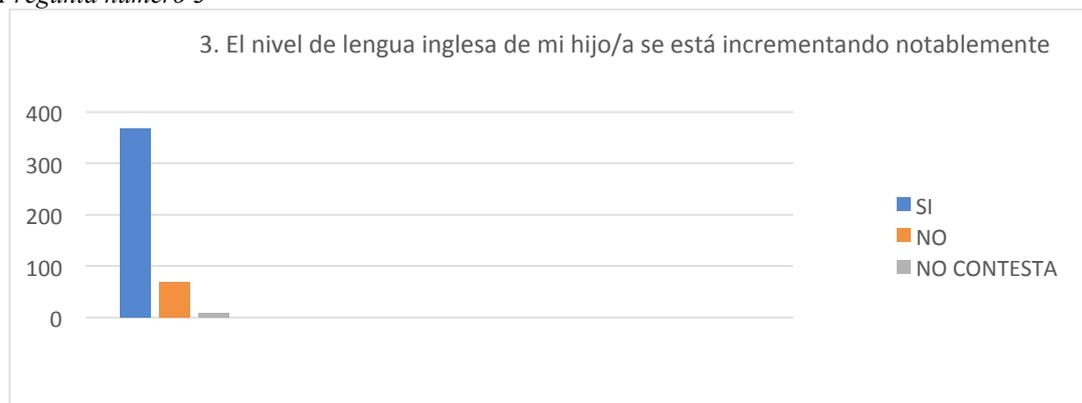
En segunda y tercera pregunta hemos querido conocer si las familias consideran que con el programa bilingüe se aprende más inglés y si creen que el nivel de lengua inglesa de sus hijos/as se está incrementando. Como podemos ver en la Figura 4, el 90,31 % de los encuestados cree que con la educación bilingüe se aprende más inglés porque así se lo transmiten sus hijos/as. Sin embargo, encontramos un porcentaje menor de familias que piensan que el nivel de idioma de sus hijos/as está mejorando notablemente, alcanzando un 82,88 % (figura 4). Ambos resultados, en los que se aprecia un alto grado de satisfacción, por parte de las familias, con el incremento del nivel lingüístico en inglés, coinciden con varias investigaciones llevadas a cabo en esta misma comunidad autónoma (Chaieberras, 2019 y Murillo et al., 2020). A su vez, hay otras comunidades monolingües como Andalucía (Lancaster, 2016 y Ráez-Padilla, 2018) o la región de Murcia (Hernández et al., 2018) donde se han llevado a cabo estudios similares, con familias de alumnos que cursan programas bilingües en Educación Primaria y Secundaria, y las conclusiones alcanzadas han sido las mismas que en este estudio.

Figura 4
Pregunta número 2



Fuente: elaboración propia

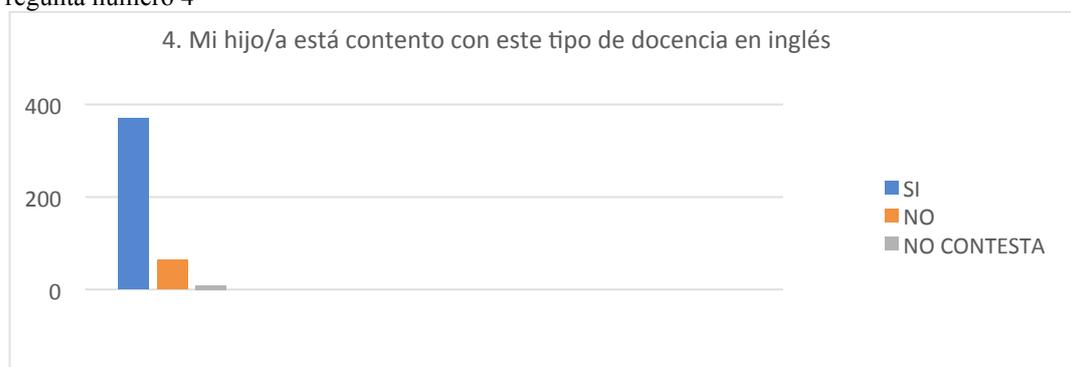
Figura 5
Pregunta número 3



Fuente: elaboración propia

En la cuarta pregunta, respecto al nivel de satisfacción de los alumnos con este tipo de docencia (Figura 6), comprobamos que el 83,33 % de las familias considera que sus hijos/as están contentos con el programa bilingüe que se imparte en su centro de estudios. Esto refleja que los estudiantes transmiten a sus familias que se sienten motivados con este programa de estudios, como se ha puesto de manifiesto en otras investigaciones previas (Cabezas Cabello, 2010; Doiz et al. 2014; Geoghegan, 2018; Lancaster, 2016; Lasagabaster, 2011; Lorenzo et al. 2009 y Pérez Vidal, 2013). A su vez, el aumento de la posibilidad de comunicación con mayor número de personas (Esparza y Belmonte, 2020), junto con los futuros beneficios económicos que el estudiante podrá adquirir al dominar un mayor número de lenguas (Baker et al. 2017), son otros aspectos que consideramos que el alumno tiene en cuenta y que ayudan a incrementar su grado de satisfacción respecto al programa bilingüe.

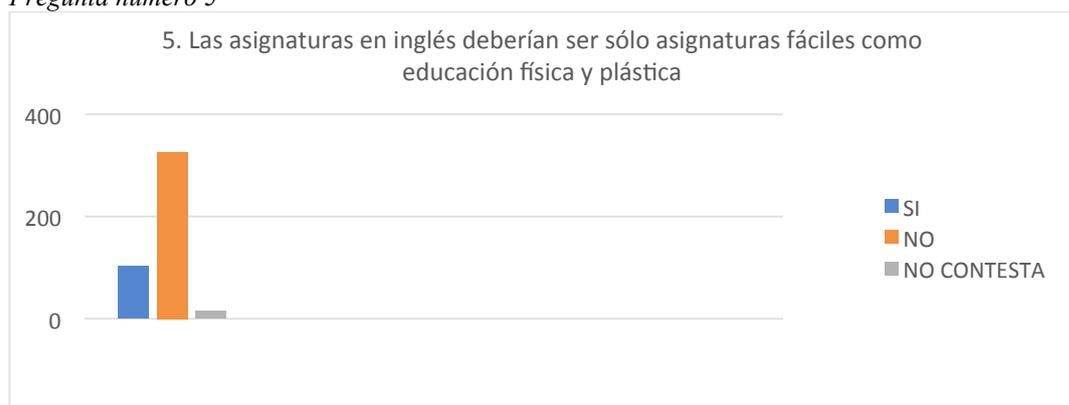
Figura 6
Pregunta número 4



Fuente: elaboración propia

Analizando las respuestas de la pregunta número 5, sobre si sólo las asignaturas más fáciles deberían ser en inglés, comprobamos, como se aprecia en la Figura 7, que el 73,42 % de los encuestados no está de acuerdo con esta afirmación, dato que indica que la mayoría de las familias no querría que se impartieran solamente las asignaturas más fáciles en lengua inglesa. Estos resultados demuestran que los estudiantes transmiten a sus familias que no encuentran dificultades en las materias de ciencias o historia, impartidas en lengua inglesa y, a su vez, confirman, como señalan Dale y Tanner (2012), que el alumnado está muy motivado por el atractivo de aprender contenido en una lengua extranjera y por el reto y satisfacción que ello supone. Sin embargo, al igual que a Esparza y Belmonte (2020), nos genera cierta incertidumbre la cantidad de conocimientos que se adquieren al estudiar un área concreta en otro idioma y, por ello, a continuación, vamos a analizar las respuestas de las preguntas número 6 y 7 relacionadas directamente con esto.

Figura 7
Pregunta número 5



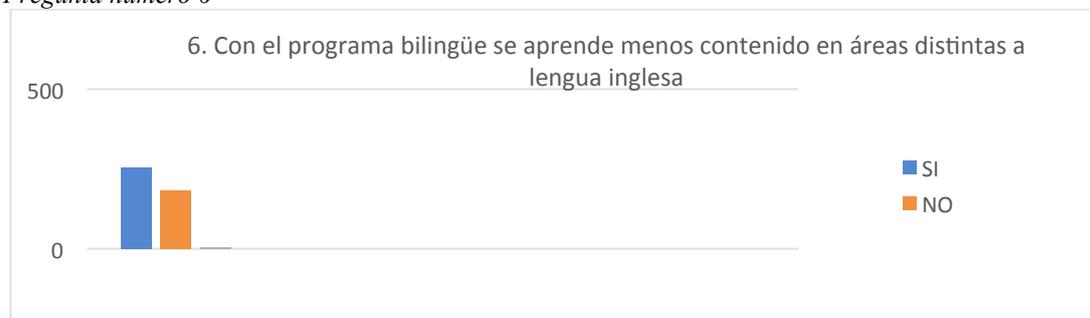
Fuente: elaboración propia

En la pregunta número 6, en cuanto a la reducción de la cantidad de contenido que se aprende en lengua inglesa, en asignaturas distintas al inglés (Figura 8), los resultados nos indican que el 57 % de las familias se posiciona a favor de esta afirmación, considerando que se aprende menos contenido, y el 40 % en contra, apoyando la creencia de que el contenido no se reduce. Si comparamos estos datos con los de la siguiente pregunta (la número 7), sobre el nivel académico que se obtiene con el

programa bilingüe, la Figura 9 muestra que el 67 % de los encuestados cree que el nivel de contenido adquirido es menor que en el programa no bilingüe, debido a que se imparte en otra lengua, frente al 26 %, que constata que no afecta al nivel académico de sus hijos/as. A este respecto hemos encontrado información que apoya y contradice estos resultados.

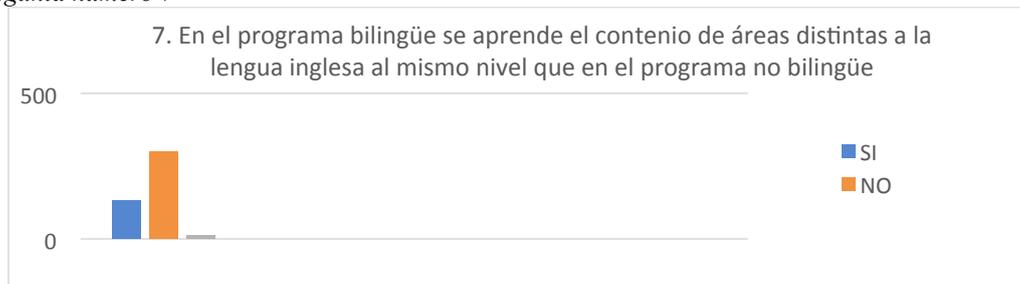
Por un lado, hay muchos estudios que confirman un efecto negativo en los conocimientos de materias impartidas en lengua inglesa, dificultando la comprensión de los contenidos (Alonso Somarriva, 2012 y Carro et al., 2016). Algunos autores cuestionan sobre aquellos alumnos que reconocen el sistema óseo en inglés y no su equivalencia en castellano (Sanmartín 2013) y otros, como Dalton-Puffer (2007), Fernández-Sanjurjo et al. (2017), Hajer (2000), Nyholm (2002), Ruiz (2016), Ródenas (2016), Sotoca y Muñoz (2015) y Washburn (1997), apoyan la información que nos han proporcionado las familias a través de la encuesta (anexo I), afirmando que se obtienen mejores resultados en alumnos que no están escolarizados en colegios bilingües. Sin embargo, por otro lado, y más recientemente, existen investigaciones como la de Chaieberras (2019), llevada a cabo en la Comunidad de Madrid con 77 familias, donde se recoge que el contenido impartido en lengua inglesa mejora. En esta misma línea, encontramos el estudio de Hernández et al. (2018), realizado con 150 familias murcianas, que perciben un buen rendimiento académico y ningún retraso en la adquisición del contenido en centros bilingües. También en Andalucía, Madrid y Barrios (2018) confirmaron igual puntuación en contenido en alumnos pertenecientes a centros bilingües y no bilingües en Educación Primaria.

Figura 8
Pregunta número 6



Fuente: elaboración propia

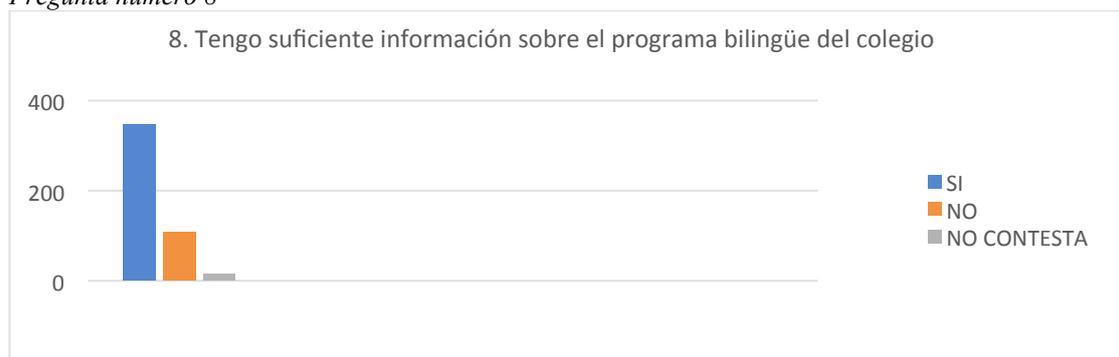
Figura 9
Pregunta número 7



Fuente: elaboración propia

La pregunta número 8, sobre la información que reciben las familias del programa bilingüe, la Figura 10 nos muestra que la mayoría de los encuestados (el 78,37 %) indica estar informado, un 18,24 % se posiciona en contra y un 3,37 % no contesta a esta pregunta. Estos datos son muy significativos porque, cuanto más conocimiento sobre el programa tengan las familias, mayor será su grado de implicación y participación, y todo ello influye positivamente en el éxito académico de los estudiantes (Hosseinpour et al., 2015).

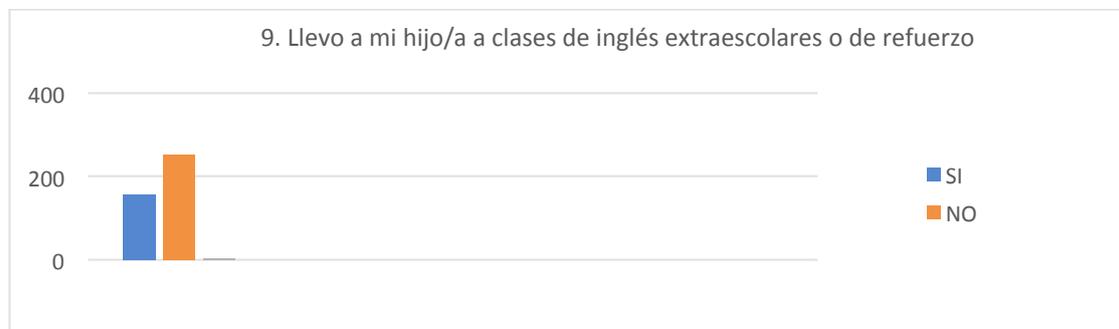
Figura 10
Pregunta número 8



Fuente: elaboración propia

En la pregunta número 9, comprobamos que las familias nos revelan que más de la mitad de los estudiantes no asisten a clases extraescolares o de refuerzo (Figura 11). Esta información puede indicar, por un lado, que sus hijos/as no presentan la necesidad de reforzar los conocimientos que adquieren en el aula, al contrario que en otras investigaciones en las que este tipo de actividades están muy demandadas (Murillo et al., 2021 y Ruiz Cordero, 2021). Por otro lado, hay muchas familias que afirman que invierten mucho tiempo y esfuerzo ayudando a sus hijos/as en las tareas escolares que tienen que realizar en lengua inglesa. Por este motivo, el conocimiento del inglés de las familias es crucial.

Figura 11
Pregunta número 9

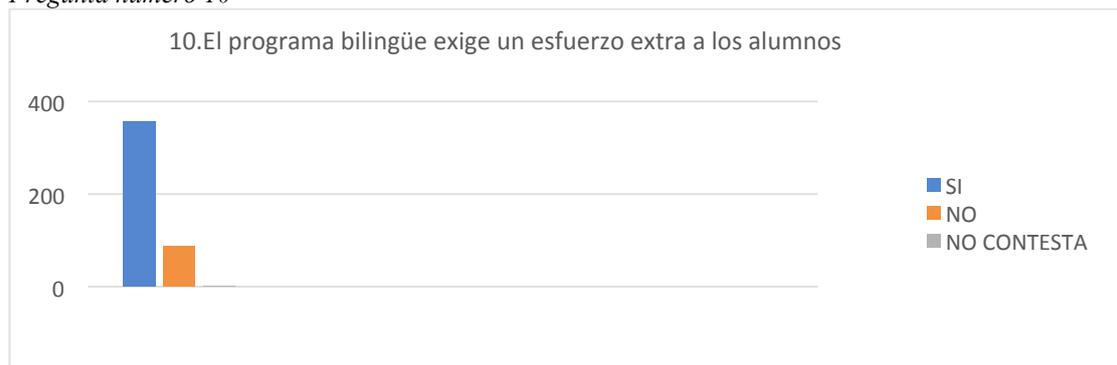


Fuente: elaboración propia

Las siguientes preguntas (número 9 y 10) hacen referencia al esfuerzo extra que exige el programa bilingüe a alumnos y maestros respectivamente. En ambos casos, como apreciamos en las Figuras 12 y 13, la mayoría de las familias considera que este

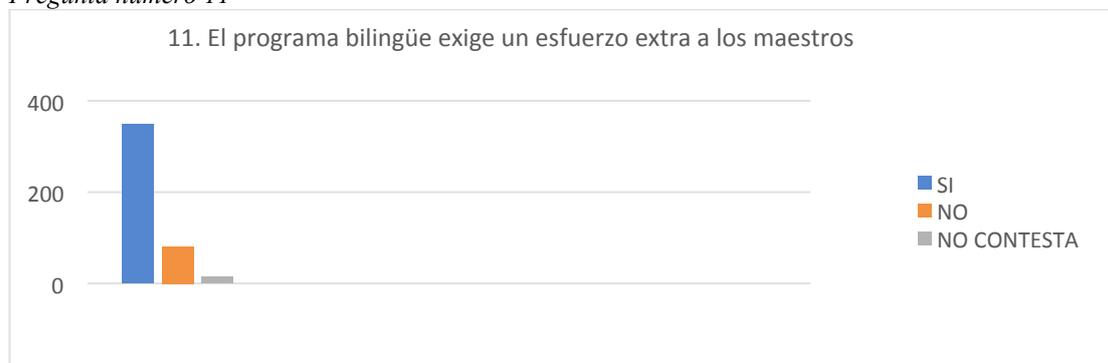
programa exige más esfuerzo tanto para los estudiantes, ya que el hecho de integrar contenido y adquisición de lengua extranjera requiere que el alumnado haga un doble esfuerzo cognitivo, teniendo que estar más activo durante el proceso de aprendizaje (Bialystok, 2004; Berger, 2016; Chaieberras, 2019; Halbach, 2009; Nieto, 2016; Van de Craen et al. 2007, 2005) como para los docentes, que demandan más formación constantemente (Esparza y Belmonte, 2020 y Milla y Casas, 2018).

Figura 12
Pregunta número 10



Fuente: elaboración propia

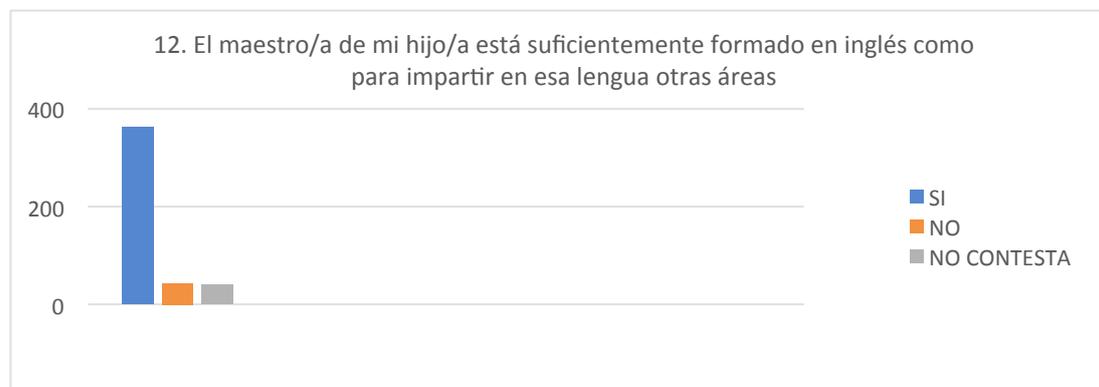
Figura 13
Pregunta número 11



Fuente: elaboración propia

En la pregunta número 12, sobre la formación de los maestros en lengua inglesa, la mayoría de las familias, como muestra la Figura 14, considera que los docentes están suficientemente formados en lengua inglesa (recordemos que en la Comunidad de Madrid obliga a todos los maestros del programa bilingüe a tener el nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia, en inglés). Esta opinión coincide con la de las familias andaluzas (Raez-Padilla, 2018) y los estudiantes canarios (Louise Oxbrow, 2018), que valoran altamente el nivel lingüístico y sociocultural de sus maestros, aunque, como hemos comentado en la pregunta anterior, los profesores piden y consideran que necesitan formación docente.

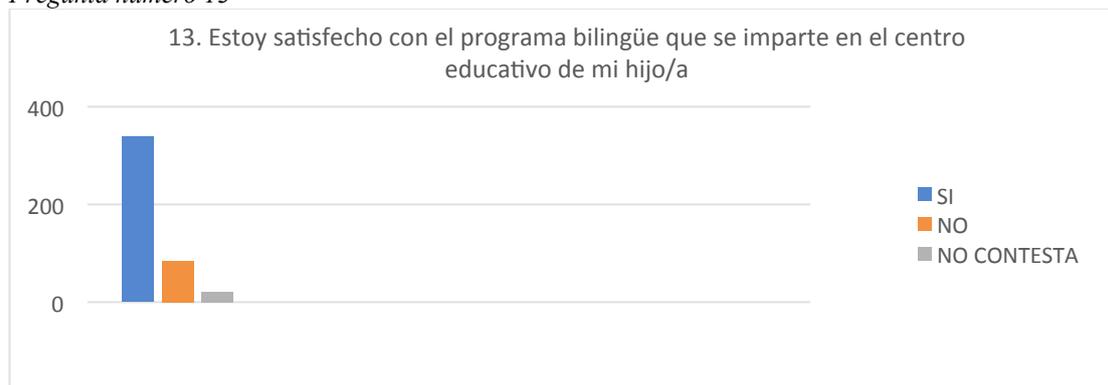
Figura 14
Pregunta número 12



Fuente: elaboración propia

En la última pregunta de la entrevista hemos querido conocer si las familias se sienten satisfechas con el programa bilingüe. En la Figura 15 se aprecia que la mayoría (el 76,12 %) están satisfechas, frente al 19,14 % ,que no lo está y al 4,72 %, que no contesta. Este alto porcentaje de familias satisfechas se puede deber a que todas ellas comprueban que, debido al programa bilingüe, sus hijos/as mejoran el nivel de inglés, se sienten más seguros de sí mismos y con más confianza y motivación respecto a la lengua inglesa (Lancaster, 2016 y Ráez-Padilla, 2018). Asimismo, es importante mencionar que a mayor nivel de idioma familiar se demuestra mayor nivel de satisfacción por parte de los padres y madres de los estudiantes (Hernández et al., 2018).

Figura 15
Pregunta número 13



Fuente: elaboración propia

Para finalizar el análisis de la encuesta, vamos a exponer los comentarios que han redactado libremente las familias en la tercera parte del cuestionario. Entre ellos hay que destacar que 28 personas han señalado el esfuerzo extra que tienen que realizar los padres y madres de alumnos que siguen enseñanzas bilingües a la hora de ayudar a los niños/as a realizar las tareas escolares en lengua inglesa. Esta idea no podemos generalizarla ya que, dependiendo del centro de estudios, se demanda mayor o menor implicación de las familias para la realización de deberes. No obstante, es evidente que las familias se enfrentan a un programa de estudios en lengua extranjera, que les

puede generar no solo esfuerzo, sino desconcierto e inseguridad si no dominan la lengua inglesa (López Peinado, 2018). A su vez, encontramos que 23 familias indican estar preocupadas por si sus hijos/as no aprenden los conocimientos de áreas impartidas en inglés, en español (su lengua materna), tema que ya hemos discutido al analizar las respuestas de la pregunta número 6. El resto de los comentarios (13 sobre el buen nivel de inglés que adquiere el alumnado y 12 sobre la satisfacción con la profesionalidad docente) han sido ya tratados previamente en el análisis de las preguntas de la encuesta.

CONCLUSIÓN

Tras haber analizado las respuestas proporcionadas por las 444 familias de estudiantes de 6º curso de educación primaria, que cursan enseñanzas bilingües en colegios públicos situados en la capital de la Comunidad de Madrid, son varias las conclusiones que se han alcanzado.

En primer lugar, hemos comprobado que el nivel académico de las familias es medio-alto y ello conlleva un mayor rendimiento por parte del alumnado (Brindusa et al., 2013), cuyas calificaciones, en lengua inglesa, se han incrementado notablemente, debido a los programas bilingües, según indican el 90,31 % de los encuestados. En cuanto a su opinión sobre el hecho de impartir más asignaturas en inglés, sólo el 22 % apoya esta afirmación. De este modo, las familias madrileñas, al igual que las del alumnado castellanomanchego (Ruiz Cordero, 2021), coinciden en que ya están suficientemente expuestos a la lengua inglesa y no tienen necesidad de cursar más materias en lengua extranjera. A su vez, hemos dejado constancia de que los estudiantes transmiten a sus familias que no encuentran dificultades en las materias de ciencias o historia, impartidas en inglés.

En segundo lugar, sobre la percepción que tienen las familias de la cantidad de contenido de historia y ciencias naturales que se enseña en lengua extranjera, observamos que la mitad de los padres y madres cree que se aprende menos contenido de historia y ciencias naturales que en centros escolares de enseñanza no bilingüe, mientras que la otra mitad de los encuestados opina que se aprende la misma cantidad de contenido. Esta respuesta nos lleva a interpretar que, aunque la mitad de las familias percibe que los contenidos se simplifican, y la mayoría (el 67 %) son conscientes de que el nivel académico de sus hijos/as es menor que el de los alumnos que siguen enseñanzas no bilingües, muchas familias (el 76,12 %) muestran estar satisfechas con el programa bilingüe. Con estos datos es evidente que el alto nivel de lengua inglesa que adquieren los alumnos, junto con los beneficios que ello conlleva, la satisfacción, el interés y la motivación con la que los estudiantes se enfrentan al programa bilingüe, son elementos que compensan esa pérdida de contenido.

En tercer lugar, es destacable señalar que el número de alumnos que asiste a clases extraescolares o de refuerzo es reducido, por lo que se deduce que la formación que reciben en su centro de estudios es suficiente. En cuanto a la profesionalidad docente, hemos encontrado que las familias valoran altamente la preparación académica y el nivel lingüístico y sociocultural de sus maestros, aunque, como hemos puesto de manifiesto, los profesores reclaman mucha formación docente.

Finalmente, tenemos que hacer mención especial al esfuerzo extra que realizan con el programa bilingüe los alumnos, los maestros y las familias cuya implicación en los programas bilingües, como indica Tabatadze (2015), es un mecanismo muy efectivo para asegurar la eficacia y calidad de ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Somarriba, L. (10 de marzo de 2012). La enseñanza bilingüe. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2012/03/09/opinion/1331319372_387330.html
- Baker, C., Campoy, F. I. y Ada, A. (2017). *Guía Para Padres de Niños Bilingües*. Bristol: Multilingual matters. doi: 10.21832/ ADA 7913.
- Berger, A. (2016). Learning mathematics bilingually. An Integrated Language and Mathematics Model (ILMM) of word problem solving processes in English as a foreign language. En T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore y U. Smit (Eds.), *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education* (pp. 73-100). Bristol: Multilingual Matters.
- Bolarín-Martínez, M. J, Porto-Currás, M. y Lova-Mellado, M. (2021). ¿Cómo enseñar una segunda lengua en el aula? Beneficios asociados al enfoque AICLE. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 480-495. Epub March 22, 2021. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-2.26>
- Brindusa, A., Cabrales, A. y Carro, J. M. (2013). *Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: el impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero*. Fundación de Estudios de Economía Aplicada, Documento de trabajo 2013/08. Recuperado de <http://documentos.fedea.net/pubs/dt/2013/dt-2013-08.pdf>
- Bialystok, E. (2004). The impact of bilingualism on language and literacy development. En T. Bhatia y W. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 577-601). Oxford: Blackwell.
- Bialystok, E. (2005). Consequences of bilingualism for cognitive development. En J. Kroll, y A. De Groot, *The handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 417-431). Oxford: Blackwell.
- Cabezas Cabello, J. M. (2010). A SWOT analysis of the Andalusian Plurilingualism Promotion Plan (APPP). En M. L. Pérez Cañado (Ed.), *Proceedings of the 23rd GRETA Convention* (pp. 83-91). Jaén: Joxman.
- Carro, J. M., Cabrales, A. y Anghel, B. (2016). Evaluating a bilingual education program in Spain: the impact beyond foreign language learning. *Economic Inquiry*, 54(2), 1202-1223.
- Chaieberras, Z. (2019). Parents' perspectives on the bilingual program in the region of Madrid. *Pulso. Revista de Educación*, 42, 73-105.
- Chaieberras, Z., y Rascón-Moreno, D. (2018). Perspectives of Compulsory Secondary Education Students on Bilingual Sections in Madrid (Spain). *English Language Teaching*, 11 (10), 152-161. <https://doi.org/10.5539/elt.v11n10p152>.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. y York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: US Department of Health, Education & Welfare. Office of Education.

- Cordero, J. M., Crespo, E. y Pedraja, F. (2013). Rendimiento educativo y determinantes según PISA: Una revisión de la literatura en España, *Revista de Educación*, 362, 273-297.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., y Sierra, J. M. (2014). CLIL and motivation: the effect of individual and contextual variables. *The Language Learning Journal*, 42 (2), 209-224.
- Dale, L., y Tanner, R. (2012). *CLIL Activities. A Resource for Subject and Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. <http://doi.org/10.1075/llt.20>
- De Smet, A., Mettwie, L., Galand, B., Hiligsmann, P., y Van Mensel, L. (2018). Classroom anxiety and enjoyment in CLIL and non-CLIL: Does the target language matter? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8 (1), 47-71.
- Esparza, C. M. y Belmonte, M. L. (2020). Percepción docente sobre el bilingüismo en centros de Educación Infantil y Educación Primaria de la Región de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 31 (2), 251-260. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.63130>
- Falcón, E., y Lorenzo, F. (2015). El desarrollo de la sintaxis compleja en L1y L2 en entornos educativos bilingües (CLIL). Un estudio de caso. *E-Aesla*, 1, 1-9.
- Fernández-Sanjurjo, J., Fernández-Costales, A., y Arias Blanco, J. M. (2017). Analysing students' content-learning in science in CLIL vs. Non-CLIL programmes: empirical evidence from Spain. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 1-14. <https://orcid.org/10.1080/13670050.2017.1294142>.
- Geoghegan, L. (2018). International posture, motivation and identity in study abroad. En Pérez Vidal, C., López-Serrano, S., Ament, J. y ThomasWilhelm, D. J. (Eds.). *Learning context effects: Study abroad, formal instruction and international immersion classrooms* (pp.215- 253). Berlín: Language Science Press.
- Hajer, M. (2000). Creating a language-promoting classroom: content-area teachers at work. En J. K. Hall, and L. Stoops Verplaetse (Eds.) *Second and foreign language learning through classroom interaction* (pp. 265-285). Mahwah N.J. and London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Halbach, A. (2009). The primary school teacher and the challenges of bilingual education. En E. Dafouz y M.C. Guerrini (Eds.), *CLIL across educational levels* (pp. 19-26). Madrid: Richmond Publishing.
- Hernández Prados, M. A., Gambín Martínez, M.J. y Tolino Hernández-Henarejos, A. C. (2018). La percepción de las familias ante la enseñanza de segundas lenguas. *Revista Fuentes*, 20(1),11-27. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i1.01>
- Hosseinpour, V., Sherkatolabbasi, M. y Yarahmadi, M. (2015). The impact of parents' involvement in and attitude toward their children's foreign language programs for learning English. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(4), 175-185.
- Lancaster, N. (2016). Stakeholder perspectives on CLIL in a monolingual context. *English Language Teaching*, 9 (2), 148-177. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n2p148>

- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), 3-18.
- López Peinado, M. E. (2018). *Estudio longitudinal del programa de enseñanza bilingüe CBM en un centro docente de Educación Primaria de la Región de Murcia* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Lorenzo, F., Casal, S., y Moore, P. (2009). The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics*, 31 (3), 418-442. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amp041>
- Louise Oxbrow, G. (2018). Students' perspectives on CLIL programme development: A quantitative analysis. *Porta Linguarum*, 29, 137-158.
- Madrid, D. (2010). El contexto social del alumnado y su relación con el rendimiento en lengua extranjera, en M. Falces, E. Hidalgo, J. Santana y S. Valera (eds.), *Para, por y sobre Luis Quereda*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 519-533.
- Martín-Macho, A., y Faya, F. (2020). L1 in CLIL: the case of Castilla-La Mancha. *Revista Tejuelo*, 31, 143-174. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.31.143>.
- Mehan, H. (1991). Sociological foundations supporting the study of cultural diversity. Disponible en: <http://escholarship.org/uc/item/0xb777zn.pdf>, accessed 8 May 2017.
- Milla Lara, M. D., Casas Pedrosa, A. V. (2018). Teacher Perspectives on CLIL Implementation: A Within-Group Comparison of Key Variables. *Porta Linguarum*, 29, 159-180.
- Mohan, B. (1986). *Language and Content*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Murillo, F. J., Almazán, A. y Martínez-Garrido, C. (2021). La elección de centro educativo en un sistema de cuasi-mercado escolar mediado por el programa de bilingüismo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 89-97. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.68068>.
- Nieto Moreno de Diezmas, E. (2016). The Impact of CLIL on the Acquisition of the Learning to Learn Competence in Secondary School Education in the Bilingual Programmes of Castilla-La Mancha. *Porta Linguarum*, 25, 21-34.
- Nieto Moreno de Diezmas, E. y Ruiz Cordero (2018). Evaluación de los programas AICLE en Castilla-La Mancha. In J.L. Ortega-Martín, S.P. Hughes & D. Madrid (Eds.), *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*. (pp. 93-103). Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (MECD).
- Nyholm, L. (2002). Läsa på engelska. *Språkvård*, 3, 38-39.
- Pérez Serrano, G. (1981). *Origen social y rendimiento escolar*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Pérez-Vidal, C. (2013). Perspectives and Lessons from the Challenge of CLIL Experiences. En C. Abello-Contesse, P. M. Chandler, M. D. López-Jiménez, y R. Chacón-Beltrán (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century. Building on Experience*, (pp. 59-82). Bristol: Multilingual Matters.

- Ráez-Padilla, J. (2018). Parent Perspectives on CLIL Implementation: Which Variables Make a Difference? *Porta Linguarum*, 29, 181-196.
- Ródenas, J. A. (2016). *La educación bilingüe en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: influencia en la creatividad, rendimiento y motivación académica del alumnado de Educación Primaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Ruiz Cordero, M.B. (2018) Assessing English Writing Skills of Students from Bilingual and Non-Bilingual Schools in Castilla-La Mancha, Spain. A Comparative Study. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 5 (2), 95–113. <https://doi.org/10.31261/tapsla.7658>
- Ruiz Cordero, M. B. (2021). Nivel de satisfacción del alumnado sobre los programas de enseñanza bilingüe en Castilla-La Mancha. *Tejuelo*, 33, 159-190. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.169>
- Ruiz de Zarobe, Y. (2013). CLIL implementation: From policy-makers to individual initiatives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (3), 231-243. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777383>
- Ruiz, M. (2016). Bilingual Education: Experience from Madrid (tesis de maestría). Centro de Estudios Monetarios y Financieros (CEMFI), Madrid. <http://doi.org/10.21832/9781783096701-011>.
- Ruiz de Miguel, C. (2009). The effective schools: A multilevel study of explanatory factors of the school performance in the area of mathematics, *Revista de Educación*, 348, 355-376.
- Sanmartín, O. (18 de diciembre de 2013). La educación bilingüe en inglés ralentiza el aprendizaje de Conocimiento del Medio. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/espana/2013/12/18/52b1bcda22601d3a6d8b457f.html>
- Sotoca Sienes, E., y Muñoz Hueso, A. C. (2015). El impacto del programa bilingüe de la Comunidad de Madrid en el rendimiento académico de los alumnos. *Journal of Education Research*, 9 (1), 27–40. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41732
- Tabatadze, S. (2015). Factors influencing the effectiveness of bilingual educational programs: The prospects of pilot programs in Georgia. *Sino-US English Teaching*, 12(2), 93-109.
- Van de Craen, P., Ceuleers, E., y Mondt, K. (2007). Cognitive development and bilingualism in primary schools: teaching maths in a CLIL environment. En D. Marsh, y D. Wolff (Eds.), *Diverse contexts – converging goals. CLIL in Europe* (pp. 185-200). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Washburn, L. (1997). *English immersion in Sweden. A case study of Röllingby High School 1987-1989*. Stockholm: University of Stockholm.

Anexo I

ENCUESTA A MADRES Y PADRES DE ALUMNOS/AS QUE CURSAN PROGRAMAS DE ENSEÑANZA BILINGÜE

En la Universidad de Castilla-La Mancha estamos realizando un estudio para un proyecto de investigación y nos gustaría contar con su ayuda para completar esta encuesta. Se trata de una encuesta anónima y voluntaria que sirve para medir la opinión de madres y padres de alumnas y alumnos (sus hijas e hijos) que asisten a centros educativos con enseñanza bilingüe. Sus hijas/os deberán entregarla a su maestra/o de inglés en cuanto les sea posible. Muchas gracias.

PARTE I: Marquen con una X la respuesta con la que estén más de acuerdo.

NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE	SIN ESTUDIOS	BÁSICOS	BACHILLERATO/FORMACIÓN PROFESIONAL	DIPLOMADO, GRADUADO O EQUIVALENTE	LICENCIADO DOCTOR
NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE	SIN ESTUDIOS	BÁSICOS	BACHILLERATO/FORMACIÓN PROFESIONAL	DIPLOMADO, GRADUADO O EQUIVALENTE	LICENCIADO DOCTOR

PARTE II:

	PREGUNTA	SI	NO
1	Me gustaría que impartieran más asignaturas en lengua inglesa.		
2	Con el programa bilingüe se aprende más inglés.		
3	El nivel de lengua inglesa de mi hija/o se está incrementando notablemente.		
4	Mi hija/o está contenta/o con este tipo de docencia en inglés.		
5	Las asignaturas en inglés deberían ser sólo asignaturas fáciles, como educación física y plástica.		
6	Con el programa bilingüe se aprende menos contenido en áreas distintas a lengua inglesa.		
7	En el programa bilingüe se aprende el contenido de áreas distintas a lengua inglesa al mismo nivel que en el programa no bilingüe.		
8	Tengo suficiente información sobre el programa bilingüe		
9	Llevo a mi hija/o a clases de inglés extraescolares o de refuerzo.		
10	El programa bilingüe exige un esfuerzo extra a los alumnos.		
11	El programa bilingüe exige un esfuerzo extra a los maestros.		
12	El maestro/a de mi hija/o está suficientemente formado/a en inglés como para impartir en esa lengua otras áreas.		
13	Estoy satisfecho con el programa bilingüe que se imparte en el centro educativo de mi hija/o.		

PARTE III:

COMENTARIOS: