

# Planificación, atención a la diversidad y evaluación en la enseñanza bilingüe en España<sup>1</sup>

Gabriel H. TRAVÉ GONZÁLEZ<sup>2</sup>

Orcid: 0000-0002-0887-8649

Antonio SOTO ROSALES<sup>2</sup>

Orcid: 0000-0003-3752-5970

## Resumen

El estudio analiza los procesos de planificación, atención a la diversidad y la evaluación en la enseñanza bilingüe desde la perspectiva del profesorado. Se administró un cuestionario dirigido a docentes bilingües de la Comunidad Autónoma de Andalucía (España) de los que se obtuvieron 413 respuestas. El cuestionario, basado en una escala Likert de 5 opciones de respuesta, incluyó 62 ítems cuantitativos y 2 ítems cualitativos. Entre los resultados relacionados con los procesos de planificación de la enseñanza bilingüe el profesorado manifiesta utilizar métodos activos, caracterizados por la flexibilidad y la adaptación a las características y necesidades del alumnado. Por su parte, los aspectos vinculados con la atención a la diversidad evidencian una mayoritaria identificación del profesorado con las visiones inclusivas, si bien se identifica una corriente minoritaria de naturaleza excluyente. Finalmente, con respecto a la evaluación, emergen prácticas de carácter formativo y procesual, en las que se utilizan instrumentos diversos a partir de los cuales se ofrece retroalimentación al alumnado en torno a sus aprendizajes. Las conclusiones dibujan un escenario didáctico alineado con las metodologías innovadoras y asentadas en principios constructivistas en lo referente a las prácticas de diseño, atención a la diversidad y evaluación de la enseñanza bilingüe. No obstante, se identifica la necesidad de reforzar los procesos de formación del profesorado en cuanto a la selección y tratamiento de los contenidos en las sesiones bilingües. Asimismo, se considera oportuno realizar procesos de adaptación y elaboración de materiales curriculares para responder a las necesidades del alumnado y la creación de instrumentos de evaluación para las diferentes áreas no lingüísticas.

## Palabras clave

Educación bilingüe – Planificación – Diversidad – Evaluación – Docentes – Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE).

**1** - Disponibilidad de los datos: Todo el conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio se ha publicado en el propio artículo.

**2** - Universidad de Huelva. Huelva, España. Contactos: gabriel.trave@edu.uhu.es; soto@uhu.es



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551294008es>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



# *Planning, Attention to Diversity, and Assessment in Bilingual Education in Spain*

## **Abstract**

*The study analyzes the processes of planning, attention to diversity, and the assessment of bilingual education from the educators' perspective. A questionnaire was administered to bilingual teachers practicing in the autonomous community of Andalusia, Spain, from which 413 valid responses were obtained. The Likert-type questionnaire, scaled with five response options, consisted of 62 quantitative and 2 qualitative items. In terms of lesson planning, teachers reported using active methods marked by flexibility and adaptability to the needs and characteristics of their pupils. As for diversity-related aspects, most teachers identify with inclusive approaches, although a small minority still exhibit exclusionary attitudes. Regarding assessment, formative and procedural practices are highlighted, in which various instruments are used to provide feedback to students on their learning. The conclusions derived from the results show a teaching environment aligned with innovative methodologies and grounded in constructivist principles, referencing lesson design, attention to diversity, and the assessment of bilingual teaching. However, the need to strengthen teacher training processes has been identified, especially concerning the selection and management of content in bilingual classes. Therefore, it is recommended to develop and adapt curricular materials that meet students' needs, as well as to create assessment instruments and tools for different non-linguistic areas within bilingual education.*

## **Keywords**

*Bilingual education – Planning – Diversity – Assessment – Teachers – Content and Language Integrated Learning (CLIL).*

---

## **Introducción**

Asistimos a un desarrollo inusitado de la globalización y con ella se establece la necesidad de dominar más de una lengua con el propósito de fortalecer las relaciones internacionales y el acceso al mundo de la información y la comunicación. Con tal fin, los proyectos de enseñanza bilingüe representan una realidad extendida a nivel mundial, con una gran expansión en Europa y en ciertos países del continente asiático (Huang; Tsou, 2023; Sylvén; Tsuchiya, 2023).

Sin embargo, la conceptualización y concreción de los programas bilingües en los distintos sistemas educativos presenta diferencias sustanciales, determinadas tanto por el papel que desempeñan las lenguas y culturas presentes en los programas como por la propia finalidad que se persigue con la enseñanza bilingüe (Baker; Wright, 2021). Mientras que en algunos contextos la enseñanza bilingüe se sigue utilizando como herramienta desde postulados asimilacionistas y monoculturales, como sigue ocurriendo en determinados



estados americanos (Brown, 2024); los posicionamientos interculturales y multilingües defienden el enriquecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de la coexistencia de diferentes lenguas en el currículum y de las manifestaciones culturales que aportan los sujetos y las comunidades en las que estas se utilizan (García, 2009).

En concreto, el contexto educativo español ha experimentado un notable desarrollo de los programas bilingües tanto de las lenguas propias como lenguas extranjeras en las diferentes comunidades autónomas a principios del presente siglo y con continuidad en la actualidad (Durán-Martínez; Fernández-Costales, 2025; Leonet; Orcasitas-Vicandi, 2022).

Pese a las dificultades experimentadas y las voces críticas con la modalidad educativa (Hidalgo-McCabe; Tompkins, 2024), existen evidencias de los beneficios que los programas bilingües aportan al alumnado participante en la mejora de sus competencias lingüísticas y de razonamiento lógico (Asociación Enseñanza Bilingüe, 2024; Lorenzo *et al.*, 2021; Pérez-Cañado, 2019, 2023; Shepherd; Ainsworth, 2017), así como la convicción que el propio alumnado manifiesta en torno a la importancia de aprender lenguas de uso internacional como el inglés (Doherty *et al.*, 2022).

La implementación de los programas bilingües en los centros educativos españoles ha exigido la modificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, dado que las áreas elegidas para su desarrollo han sido las no lingüísticas (ANL), trascendiendo así a los modelos de enseñanza de lenguas extranjeras como asignaturas y situándose metodológicamente en el enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) (Blanco-López; Miguel-Pérez, 2020; Coyle *et al.*, 2010). De este modo, el profesorado de ANL asume la responsabilidad de desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje con el doble objetivo de enseñar contenidos de las disciplinas y contribuir al desarrollo de la competencia lingüística del alumnado, lo que exige la movilización de nuevas habilidades y conocimientos profesionales (Alonso-Belmonte, 2024; Banegas *et al.*, 2025; Lorenzo; Granados, 2020).

Los procesos de planificación didáctica en los programas de enseñanza bilingüe de lenguas extranjeras españoles se sustentan epistemológicamente en el marco de competencia de las 4 Cs propuesto por Coyle (2008), en el que se interrelacionan el contenido curricular, la comunicación, la cognición y la cultura. Desde este enfoque, se parte de principios constructivistas en los que el docente asume un rol mediador del contenido para incentivar el aprendizaje del alumnado a través de la interacción en el aula y el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior (Hemmi; Banegas, 2021). El contenido, debidamente seleccionado y contextualizado en actividades, tareas, dinámicas y situaciones de aprendizaje, se convierte en el vehículo que otorga relevancia y significatividad al aprendizaje de la lengua extranjera (LE) (Pinner, 2021).

Entre otras prácticas derivadas de los procesos de diseño y desarrollo de la enseñanza bilingüe según los principios AICLE se encuentran la anticipación y el tratamiento de la lengua necesaria para el abordaje de los contenidos de las ANL, la creación de escenarios de participación en los que el alumnado intercambia información, el aporte de *feedback* adecuado como estrategia para aumentar la comprensión y el procesamiento de la información, así como la necesidad de garantizar que el alumnado pueda relacionar los



nuevos conocimientos con sus ideas previas, tanto a nivel de contenidos curriculares como en referencia a los saberes y destrezas propiamente lingüísticas (Klewitz, 2021).

Por su parte, uno de los principales retos en la enseñanza bilingüe se relaciona con la necesidad de garantizar el derecho del alumnado a ser educado en igualdad de oportunidades y ofrecer una adecuada respuesta a la diversidad existente en las aulas; aspecto aún lejos de ser una realidad en la enseñanza general y en la bilingüe en particular (Martín-Pastor; Durán-Martínez, 2019; Pérez-Cañado, 2018). A este respecto, Durán-Martínez *et al.* (2020) evidenciaron que mientras el 79,4% del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (N.E.A.E) accedía a la enseñanza bilingüe en la etapa de primaria, en secundaria se reducía al 35,4%. Asimismo, el estudio reveló que la creciente tasa de abandono respondía a factores que iban más allá del mero desinterés, apuntando a carencias en las estrategias de apoyo implementadas en la etapa de secundaria.

Al referirnos al alumnado con N.E.A.E. aludimos a aquel sector de estudiantes que, en algún momento de su escolarización, y por razones diversas necesita, en mayor o menor medida, apoyos complementarios para poder acceder al currículo ordinario que le corresponde por su edad (Fernández-Suárez; Suárez-Riveiro, 2024).

Por su parte, Senra-Silva (2021) puso de manifiesto en un estudio con 86 docentes en activo la carencia de recursos destinados al alumnado con N.E.A.E., así como la ausencia de profesionales de pedagogía terapéutica especializados en enseñanza bilingüe. Entre los resultados se evidenciaron las dificultades de participación de este alumnado en las sesiones de clase. Siepmann *et al.* (2023), por su parte, analizaron las estrategias de atención a la diversidad utilizadas por el profesorado en las sesiones de clase. Entre los resultados, tanto docentes como alumnado coincidieron en señalar la ausencia de materiales y recursos adaptados a las diferentes capacidades del alumnado. Asimismo, se constató que, a pesar de que las sesiones de clase estaban diseñadas para fomentar la actividad e implicación del alumnado, este manifestaba no sentirse suficientemente apoyado. En la misma línea, Nikula *et al.* (2022) pusieron de relieve las dificultades del profesorado para ofrecer feedback personalizado y adaptado a las características del alumnado, recurriendo con frecuencia a dirigirse al grupo-clase y por tanto limitando su efectividad para atender a la diversidad.

Las contribuciones derivadas del proyecto europeo “CLIL for All: Attention to Diversity in Bilingual Education (ADiBE) (Pérez-Cañado, 2023) identificaron carencias en los sistemas de apoyo al alumnado en los centros de Educación Secundaria, así como las necesidades formativas existentes en torno a los procesos de elaboración y adaptación de materiales, las técnicas de andamiaje y las metodologías centradas en el alumnado. En el marco del mismo proyecto, Casas-Pedrosa y Rascón-Moreno (2021) concluyeron que, aunque el profesorado afirma tener en cuenta la atención a la diversidad de su alumnado, experimenta a su vez dificultades para diseñar y desarrollar la enseñanza AICLE con estudiantes que presentan diferentes niveles de competencia lingüística en la lengua extranjera, así como en sus habilidades en general.

Otro de los aspectos clave de la enseñanza bilingüe se relaciona con la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, dada la atención necesaria que ha de prestarse -entre otras muchas- a las dimensiones lingüísticas y de contenido (Del Pozo; Llinares,



2021; Del Pozo, 2024). Diferentes estudios se han acercado a los procesos de evaluación en la enseñanza bilingüe con anterioridad, identificando, entre otros aspectos, el enriquecimiento de las prácticas de evaluación del profesorado a través de la utilización de instrumentos diversos en el marco de procesos de evaluación formativa (Barrios; Milla-Lara, 2018; Campillo *et al.*, 2019). En este sentido, desde la investigación se ha señalado el potencial de la utilización de portfolios en AICLE, al posibilitar la compilación de las diferentes producciones del alumnado -tales como redacciones, presentaciones orales, proyectos, actividades cortas- y la inclusión de actividades de auto y coevaluación, posibilitando a su vez la evaluación de las dimensiones lingüísticas asociadas con las áreas de contenido (Del Pozo, 2024). No obstante, el estudio de Otto y Estrada (2019) evidenció que el examen escrito sigue representando el instrumento de evaluación más utilizado por el profesorado, seguido de la revisión de los cuadernos en los que se registran las tareas y ejercicios realizados.

La complejidad asociada a los procesos de planificación, atención a la diversidad y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros bilingües plantea diversas preguntas de investigación, entre ellas: ¿qué características tienen los procesos de planificación didáctica en la enseñanza bilingüe?, ¿qué decisiones se toman con respecto a la atención a la diversidad del alumnado? y ¿en qué consisten los procesos de evaluación de la enseñanza bilingüe? Para dar respuesta a las preguntas de investigación se desarrolla el siguiente estudio en función de tres objetivos: 1. Conocer las características de los procesos de planificación didáctica en la enseñanza bilingüe, 2. Investigar las representaciones del profesorado acerca de la atención a la diversidad, y 3. Analizar las decisiones en torno a la evaluación en la enseñanza bilingüe.

## **Metodología**

### **Diseño y participantes**

Para el desarrollo del estudio se empleó un diseño mixto de carácter descriptivo convergente, con el empleo de estrategias cuantitativas y cualitativas (Bagur-Pons *et al.*, 2021). La muestra se seleccionó a través de un muestreo no probabilístico de tipo accidental o de conveniencia. La población estuvo conformada por profesorado de centros públicos (Infantil, Primaria y Secundaria) que desarrolla enseñanzas bilingües durante el curso 2023/2024. Se ha obtenido, de forma aleatoria, un total de 413 respuestas de docentes de todas las provincias andaluzas: Granada 11,7% (48 sujetos), Almería 7,5% (31 sujetos), Málaga 15,5% (64 sujetos); Jaén 4,8% (20 sujetos); Cádiz 13,1% (54 sujetos); Córdoba 7,7% (32 sujetos); Sevilla 14,7% (61 sujetos) y Huelva 25% (103 sujetos). El 60,5% han sido mujeres (250) y 39,5% hombres (163).

La edad media de los participantes fue de 44,3 años. Por su parte, la experiencia media en la enseñanza era de 14,15 años, mientras que en la bilingüe era de 7,57 años. El 90,2% del profesorado participante estaba adscrito a un centro bilingüe con el inglés como idioma principal.



## Instrumento

Se diseñó un cuestionario “ad hoc” en formato de escala Likert con cinco opciones de respuesta, organizado en torno a 7 categorías, de las cuales se han seleccionado 3 para la presente contribución: 1. La planificación didáctica en la enseñanza bilingüe (8 ítems), 2. La atención a la diversidad (7 ítems) y 3. Los procesos de evaluación (6 ítems). Además, se incorporaron dos preguntas de respuesta abierta: ¿Qué condiciones deben cumplir los procesos de enseñanza aprendizaje bilingüe? y ¿Qué podrías hacer para mejorar tu enseñanza bilingüe? El cuestionario contenía además 18 ítems de carácter ilustrativo destinados a caracterizar sociodemográfica y formativamente a los docentes. El cuestionario fue sometido a un proceso de validación con 12 expertos en enseñanza bilingüe a partir del cual se calculó la validez de contenido del instrumento utilizando el índice de concordancia entre jueces de Hernández-Nieto (2002), (Coeficiente de Validez de Contenido) cuyos resultados, para cada indicador, se recogen en la Tabla 1. En todos los casos superan el umbral mínimo de 0,80, propuesto por el autor.

**Tabla 1-** Índices de validez de los indicadores del cuestionario

Indicadores	Docentes
Coherencia: El ítem mide la categoría en la que se incluye.	0,95
Claridad: El ítem es claro (no genera confusiones).	0,93
Escala: El ítem puede ser evaluado en función de las categorías de respuestas propuestas.	0,95
Relevancia: El ítem importante en relación con objetivos de investigación.	0,92

Fuente: Elaboración propia.

Para el cálculo de la fiabilidad se ha empleado el coeficiente de Spearman Brown, resultando en una puntuación de 0,88 y un segundo estadístico, el escalograma de Guttman, con una puntuación de 0,872. Se suelen considerar fiables puntuaciones superiores a 0,85

## Procedimiento

Se utilizó la plataforma de la Unión Europea: EUSurvey (<https://ec.europa.eu/eusurvey>) para digitalizar el cuestionario. Se envió por correo electrónico al conjunto de las direcciones de los centros educativos bilingües andaluces, solicitando la distribución entre el profesorado de las secciones. En relación con los procedimientos relativos a las garantías éticas en todo momento se garantizó anonimato completo de los datos recogidos. Complementariamente, se facilitaron los datos de contacto del equipo de investigación para facilitar la resolución de posibles dudas o consultas relacionadas con el estudio.



## Análisis de la información

Los datos cuantitativos fueron analizados con el programa SPSS V. 26. Se realizó un análisis en función de los estadísticos básicos. Además de los porcentajes de cada ítem se calculó la media con una puntuación máxima para cada ítem de 5 puntos, así como la desviación típica registrada.

Por su parte, los datos cualitativos se sometieron a un análisis de contenido (Corbin; Strauss, 2012), utilizando para ello el programa ATLAS.ti 22.2. Tras una exhaustiva lectura de las aportaciones cualitativas, al objeto de conocer el sentido de la expresión, se comenzaron a identificar los diferentes contenidos asociados a cada categoría. A partir de ello se realizó un proceso de codificación inductiva del corpus textual, que resultó en la identificación de un total de 524 citas (Tabla 2).

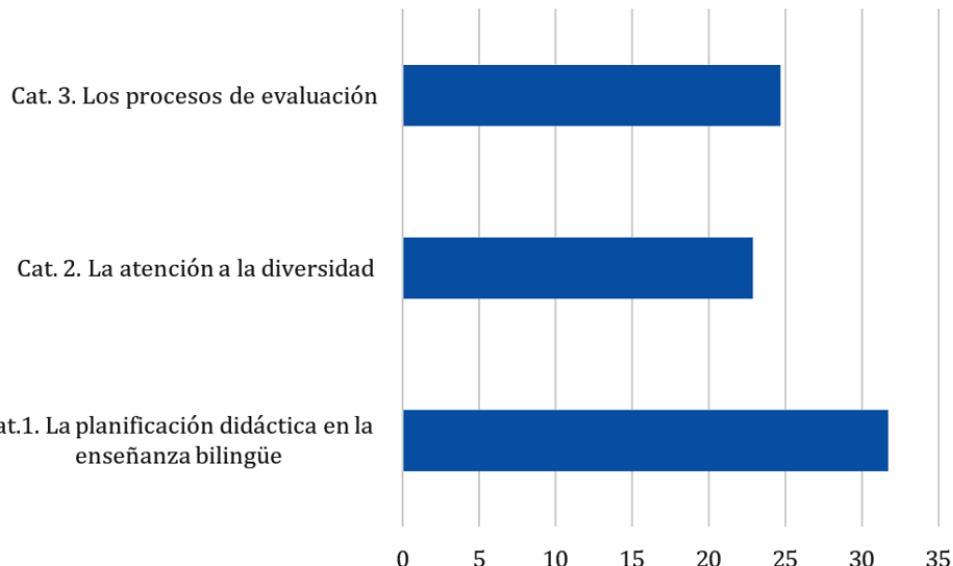
**Tabla 2** - Categorías, códigos, citas e ítems del cuestionario

Categorías	Códigos y citas	Ítems
1. La planificación didáctica en la enseñanza bilingüe	<ul style="list-style-type: none"><li>-Uso de métodos activos (71 citas)</li><li>-Flexibilidad (26 citas)</li><li>-Intereses (24 citas)</li><li>-Ideas previas (30 citas)</li><li>-Necesidades del alumnado (27 citas)</li><li>-Capacidades (18 citas)</li></ul>	1-8
2. La atención a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"><li>-Consideración plural e integradora de la enseñanza bilingüe (70 citas)</li><li>-Actividades adaptadas a los diferentes niveles de competencia del alumnado (32 citas)</li><li>-Representaciones de naturaleza excluyente (43 citas)</li><li>-Nivel previo en la lengua extranjera como requisito (41 citas)</li><li>-Homogeneidad en el nivel lingüístico del alumnado (37 citas)</li></ul>	9-15
3. Los procesos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"><li>-Evaluación formativa (33 citas)</li><li>-Evaluación inicial (26 citas)</li><li>-Feedback (46 citas)</li></ul>	16-21

Fuente: Elaboración propia.

## Resultados

Previamente al análisis pormenorizado de los resultados se presenta una comparación de las puntuaciones obtenidas en cada categoría (Gráfico 1). Para su elaboración se han recodificado los ítems 4 y 19 (Tablas 4 y 6) al objeto de garantizar que el valor correspondiente al sentido más positivo fuese también el más alto, permitiendo así la comparación de medias.

**Gráfico 1** - Puntuaciones medias de cada categoría evaluada

Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la figura 1, la primera categoría destaca en relación con las otras dos. No obstante, el análisis de correlaciones entre las variables señala una correlación positiva entre ellas, como así se detalla en la Tabla 3.

**Tabla 3** - Correlación entre las categorías

		2. Atención a la diversidad	3. Procesos de evaluación
1. Planificación didáctica en la enseñanza bilingüe	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,538** ,000	,663** ,000
2. Atención a la diversidad	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)		,381** ,000

Fuente: Elaboración propia.

Seguidamente se realiza un análisis pormenorizado de cada una de las categorías.

#### **Categoría 1. La planificación didáctica en la enseñanza bilingüe**

En primer lugar, se presentan los resultados relativos a los procesos de planificación (Tabla 4).

**Tabla 4** - Consideraciones del profesorado acerca de la planificación didáctica en la enseñanza bilingüe

Ítem	TD	D	I	A	TA	Media	Desv
1. Diseño situaciones de aprendizaje que implican el uso de métodos activos.	2,4	3,6	11,7	49,0	33,3	4,07	0,830
2. Integro actividades destinadas a que el alumnado aprenda de los demás compañeros/as.	1,0	5,1	13,6	51,6	28,8	4,02	0,846
3. La planificación en la enseñanza bilingüe debe ser suficientemente flexible como para permitir modificaciones en función de los resultados de la evaluación del alumnado.	1,2	0	4,1	41,2	53,5	4,46	0,691
4. Sigo la planificación establecida en el libro de texto.	16,7	32	20,8	28,3	2,2	2,67	1,12
5. Planifico actividades para las que es necesario utilizar herramientas digitales.	2,7	4,1	7,7	48,4	37,0	4,13	0,915
6. Con frecuencia pregunto a mi alumnado para conocer sus intereses.	1,0	5,3	14,0	50,6	29,1	4,01	0,856
7. Es necesario partir de las ideas previas del alumnado.	2,2	2,9	6,3	36,3	52,3	4,34	0,887
8. Tengo claros los criterios para seleccionar los contenidos en la lengua extranjera.	2,2	5,8	19,1	48,7	24,2	3,87	0,920

Fuente: Elaboración propia.

Ocho de cada diez docentes afirman diseñar situaciones de aprendizaje que implican el uso de métodos activos e incorporar actividades destinadas a que el alumnado aprenda de los demás compañeros/as (ítems 1 y 2), como se recoge en las diferentes aportaciones agrupadas en la dimensión uso de métodos activos (71 citas): “Es importante también no usar métodos academicistas y que se trabaje de una manera práctica y amena, con dinámicas de gamificación” (5:179). Entre otros aspectos se reitera la necesidad de fomentar actividades activas, interactivas y funcionales: “Ser activos y funcionales, actividades que permitan el intercambio lingüístico entre alumnos y con la auxiliar” (5:232). Se reclama evitar la rutina de las prácticas: “plantear actividades a los alumnos que no supongan mera repetición” (5:66) y apostar por otros agrupamientos que superen el modelo docencia de gran grupo y fomenten el trabajo cooperativo: “trabajar en equipo” (5:215), así como la adaptación de los tiempos: “Los ritmos deben adaptarse al alumnado, pero no los saberes básicos” (5:17).

Por su parte, el profesorado encuestado apuesta por la flexibilidad en los procesos de diseño de la enseñanza (26 citas), dado que, como argumenta el siguiente docente: “es una condición indispensable para adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje al alumnado” (5:257); idea que comparte el 94,7% del profesorado (ítem 3). En coherencia con estos resultados, únicamente el 30,5% del profesorado afirma seguir la planificación establecida en el libro de texto (ítem 4), valorándose que “el libro debe ser un recurso más” (5:249). Complementariamente, se evidencia que el 85,4% de los encuestados planifica actividades para las que es necesario utilizar herramientas digitales (ítem 5), contribuyendo a perfilar escenarios didácticos plurales en los que el acceso y tratamiento de la información se realiza desde fuentes diversas.



Por su parte, se aboga por considerar diversas dimensiones a la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entre ellas, se considera esencial partir de los intereses del alumnado con un 79,7% de acuerdo (ítem 6) (24 citas), tal como se refleja en la declaración: “El alumnado debe tener un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, este debe basarse en sus intereses y de este modo lograremos que se motiven y adquieran ese rol” (5:367). Asimismo, se destaca la importancia de tener en cuenta las ideas previas del alumnado (30 citas), cuestión que respalda el 88,6% de los docentes encuestados (ítem 7), como así se argumenta: “Se debe partir de un aprendizaje significativo, conociendo las aptitudes y conocimientos previos del alumnado, adecuados a su nivel” (5:169).

Igualmente, se considera relevante atender a las necesidades del alumnado (27 citas): “Que se adapte a las necesidades del alumnado” (5:106), así como a sus capacidades (18 citas): “Observar las capacidades individuales de mi alumnado” (1:12). A diferencia de lo señalado, uno de los aspectos que genera mayor indecisión en el profesorado se vincula con los criterios para seleccionar los contenidos en la lengua extranjera, cuestión ante la que un 27,1% de la muestra manifiesta su desacuerdo o indecisión (ítem 8).

## Categoría 2- La atención a la diversidad

La Tabla 5 recoge los resultados en torno a la atención a la diversidad en los procesos de enseñanza/aprendizaje bilingüe.

**Tabla 5 - Representaciones del profesorado acerca de la atención a la diversidad en la enseñanza bilingüe**

Ítem	TD	D	I	A	TA	Media	Desv.
9. La enseñanza bilingüe debe atender a todo el alumnado.	8,5	14,3	12,3	25,2	39,7	3,73	1,337
10. Diseño actividades adaptadas a los diferentes niveles de competencia.	1,5	3,4	12,1	52,5	30,5	4,07	,830
11. Me aseguro de que el alumnado haya comprendido los contenidos antes de avanzar en la programación.	1,5	2,4	7,3	53,5	35,4	4,19	,787
12. Adapto materiales curriculares al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.	1,5	2,7	8,7	49,6	37,5	4,19	,815
13. El alumnado debe tener un nivel previo en la lengua extranjera para sacar provecho de la enseñanza bilingüe.	4,6	11,4	10,9	37,8	35,4	3,88	1,149
14. El alumnado con un nivel alto de lengua extranjera se beneficia más de la enseñanza bilingüe.	5,1	9,9	12,1	30,3	42,6	3,95	1,185
15. Considero que la enseñanza bilingüe incrementa la diferencia entre los ritmos de trabajo del alumnado.	7,1	18,2	23,4	33,3	18,0	3,37	1,177

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los datos revela una corriente de pensamiento mayoritariamente favorable a una concepción plural e integradora de la enseñanza bilingüe (70 citas). En este sentido, el 64,9% de los docentes encuestados considera que la enseñanza bilingüe debe atender a todo el alumnado (ítem 9). No obstante, resulta significativo que un 22,8%



se muestre en desacuerdo y un 12,3% exprese su indecisión. Reforzando las perspectivas integradoras, el 83% del profesorado manifiesta contemplar la diversidad del alumnado en la planificación de la enseñanza al diseñar actividades adaptadas a los diferentes niveles de competencia del alumnado (ítem 10) (32 citas): “Es siempre importante ser conscientes de que hay que incorporar tareas que todo nuestro alumnado en su diversidad pueda desarrollar” (5:321).

Asimismo, se constata la secuenciación y temporalización de la enseñanza de los contenidos en función de los diferentes desempeños, como se refleja en el ítem 11: “Me aseguro de que el alumnado haya comprendido los contenidos antes de avanzar en la programación” (4:19). Por último, se identifica la participación del profesorado en los procesos de elaboración propia de materiales curriculares y en su adaptación al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por parte del 87,1% de la muestra (ítem 12).

En contraposición, se identifican representaciones de carácter excluyente (43 citas), como así se sintetiza en la siguiente declaración: “Es necesario que el alumnado sea seleccionado previamente, obviamente con buen nivel y capacidades (constancia, voluntad)” (5:138). Por su parte, siete de cada diez docentes consideran que el alumnado debe contar con un nivel previo en la lengua extranjera para sacar provecho de la enseñanza bilingüe (ítem 13), como así coinciden las 41 citas identificadas. De este modo, el análisis de las declaraciones docentes revela la consideración de que el alumnado disponga de una competencia lingüística preexistente para el mayor aprovechamiento de la modalidad de enseñanza (57 citas): “Que el alumnado cuente con una base sólida en la lengua extranjera” (5:46).

Coincidientemente, se sostiene que el alumnado con un nivel elevado en la lengua extranjera se beneficia en mayor medida de la enseñanza bilingüe (72,9%) (ítem 14). Además, se demanda homogeneidad en el nivel lingüístico del alumnado (37 citas): “Que los grupos tengan el mismo nivel” (5:13). Por su parte, se considera necesario excluir a aquellos que carecen de los niveles mínimos, por retrasar el avance de los demás: “por encima de todo tener alumnos que entendiesen lo básico en inglés y no nos llenaran los grupos con un 25% o más de alumnos que no saben ni lo mínimo en inglés y que al final retrasan al resto” (1:133). En esta línea, para el 51,3% de los docentes el desarrollo de la enseñanza bilingüe incrementa la diferencia entre los ritmos de trabajo del alumnado, con un 23,4 que muestra su indecisión (ítem 15). Así, se considera que «suele resultar muy complicado conseguir resultados óptimos en la enseñanza bilingüe con aquellos alumnos que presentan desfases curriculares” (5:97).

### **Categoría 3.** Los procesos de evaluación

Seguidamente, se presentan los resultados relacionados con los procesos de evaluación en la enseñanza bilingüe (Tabla 6).

**Tabla 6** - Consideraciones del profesorado acerca de la evaluación en la enseñanza bilingüe

Ítem	TD	D	I	A	TA	Media	Desv.
16. Uso con frecuencia la evaluación inicial para comprobar el conocimiento de mi alumnado.	,5	5,1	9,0	45,3	40,2	4,20	,838
17. Proporciono feedback al alumnado de los resultados de su evaluación.	,7	1,2	3,1	47,5	47,5	4,40	,681
18. Informo a mi alumnado de lo que espero de ellos en relación con la evaluación.	,5	2,4	5,6	43,9	47,6	4,36	,739
19. El examen es mi instrumento principal para la evaluación del alumnado.	19,1	38,0	17,7	19,4	5,8	2,55	1,170
20. Utilizo diferentes instrumentos para evaluar a mi alumnado.	,7	,7	3,6	36,2	58,7	4,51	,674
21. Utilizo rúbricas para la evaluación de mi alumnado.	2,9	5,3	12,8	47,0	32,0	4,00	,962

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los resultados relativos a los procesos de evaluación evidencia sus atributos vinculados con modalidades de carácter formativo y procesual (33 citas), como así se evidencia en la siguiente declaración: “Mi alumnado también participa de la evaluación, partimos de una rúbrica inicial y ellos mismos van haciendo un seguimiento de cómo van avanzando” (1:254).

Por su parte, ocho de cada diez docentes declaran utilizar la evaluación inicial (26 citas) para comprobar el conocimiento del alumnado (ítem 16), mientras que el 95% proporciona feedback en función los resultados de la evaluación (ítem 17), identificándose 46 citas alusivas: “una vez se termina una tarea le doy información a cada alumno de cómo puede mejorar ciertos aspectos según lo que estemos trabajando” (4: 32). Asimismo, nueve de cada diez docentes informan a su alumnado de lo que esperan de ellos en relación con la evaluación (ítem 18).

Finalmente, la superación del examen como único instrumento de evaluación queda atestiguada en el bajo índice de acuerdo del ítem 19: “El examen es mi instrumento principal para la evaluación del alumnado”, que recibe solo un 25,2% de acuerdo. Frente a su utilización hegemónica, el 94,9% manifiesta utilizar instrumentos diversos (ítem 20), entre ellos la rúbrica por parte del 79% del profesorado (ítem 21).

## Discusión y conclusiones

Las conclusiones se presentan en función de los objetivos de la investigación con el fin de organizar la información de forma clara y sistemática. El primer objetivo perseguía conocer las características de los procesos de planificación didáctica en la enseñanza bilingüe. Cabe concluir que las declaraciones del profesorado acerca de sus concepciones y prácticas en torno a los procesos de planificación de la enseñanza bilingüe coinciden, en gran medida, con las líneas metodológicas descritas por diferentes estudios previos. En ellos, se identifica la incorporación de actividades cooperativas basadas en la realización de tareas y el fomento de la interdependencia en los procesos de aprendizaje del alumnado (Barrios; Milla-Lara, 2018; Casas-Pedrosa; Rascón-Moreno, 2021; Porto-Currás *et al.*, 2020).



Asimismo, las evidencias identificadas en el estudio configuran escenarios didácticos flexibles, centrados en el rendimiento, los intereses y las ideas previas del alumnado, alejados de los modelos tradicionales basados en el seguimiento de la planificación proporcionada por los libros de texto. De hecho, y en la línea de lo identificado por el estudio de Campillo *et al.* (2019), el profesorado afirma fundamentar los procesos de planificación didáctica en los conocimientos previos del alumnado, especialmente por parte del sector de profesorado con más experiencia en la enseñanza bilingüe. Bajo estas consideraciones didácticas, el alumnado es partícipe necesario de su aprendizaje y no solo un sujeto pasivo sobre el que se proyectan la lengua y los contenidos (Hemmi; Banegas, 2021). La planificación de actividades en las que se utilizan herramientas digitales pone de manifiesto una progresiva generalización de su uso en las aulas bilingües, en la línea de lo evidenciado por Navarro-Pablo *et al.* (2019). No obstante, estos autores hallaron diferencias en la percepción de la frecuencia de uso, que era superior según el profesorado frente a la opinión del alumnado.

Por su parte, la incorporación de metodologías activas en los procesos de planificación de la enseñanza bilingüe se vincula con un mayor uso de la lengua extranjera por parte del alumnado. En este sentido, el estudio de Smit y Finker (2018) evidenció que el alumnado que se veía inmerso en dinámicas de trabajo de laboratorio empleaba la lengua extranjera para comunicarse entre sí en mucho mayor grado, frente a las sesiones teóricas en las que se limitaba a responder a las preguntas realizadas por el docente.

El segundo objetivo se orientaba a investigar las representaciones del profesorado acerca de la atención a la diversidad. En este sentido, el estudio ha puesto de manifiesto la existencia de dos corrientes de pensamiento contrapuestas en torno a las concepciones docentes sobre la atención a la diversidad en el marco de la enseñanza bilingüe: una mayoritaria de corte inclusivo y otra minoritaria de naturaleza excluyente, como así han evidenciado estudios previos (Bauer-Marschallinger *et al.*, 2021; Pavón-Vázquez; Vinuesa-Benítez, 2024).

La corriente mayoritaria de naturaleza inclusiva concibe la diversidad como una oportunidad para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, en consonancia con lo señalado por Pérez-Cañado (2024). Desde esta perspectiva se asume la necesidad de desplegar un conjunto de estrategias que faciliten el acceso y el desempeño del alumnado, a partir del respeto y la puesta en valor de sus diversas capacidades. Uno de los planteamientos más extendidos dentro de esta perspectiva asume la necesidad de partir del conocimiento del alumnado y sus necesidades, en la línea de lo que otros autores han identificado como primer paso para avanzar hacia una enseñanza bilingüe inclusiva (Liasidou, 2013). A su vez, se valora la pertinencia de evaluar la competencia lingüística del alumnado, no con una finalidad segregadora sino diagnóstica, que permita realizar un tratamiento adaptado de la lengua y los contenidos. Asimismo, se identifica la necesidad de que la planificación de la enseñanza-aprendizaje bilingüe parte del conocimiento de los intereses, ideas previas, necesidades y capacidades individuales del alumnado y que se faciliten materiales curriculares adaptados (Banegas, 2017).

A diferencia de lo señalado hasta ahora se identifican posicionamientos excluyentes que, aunque minoritarios, demandan homogeneidad y una alta competencia lingüística



del alumnado como requisitos para el acceso a las enseñanzas bilingües. En este sentido, se confirma la existencia de concepciones segregadoras en un sector del profesorado, caracterizadas por una visión que estigmatiza la diferencia (Gutiérrez; Martínez, 2020). En cualquier caso, los procesos de atención a la diversidad en la enseñanza bilingüe representan un importante reto para el profesorado que ha de conjugar la enseñanza del contenido a través de una lengua extranjera con niveles dispares de competencia lingüística y curricular. Ante este desafío, el profesorado con convicciones menos inclusivas respalda la selección del alumnado con un nivel y predisposición óptimos hacia las enseñanzas bilingües.

El tercer objetivo se orientó a analizar las decisiones en torno a la evaluación en la enseñanza bilingüe. De este modo, se declaran prácticas relacionadas con la utilización de la evaluación inicial para comprobar los conocimientos previos del alumnado, así como para ofrecerles información acerca de lo que se espera de ellos con respecto a la evaluación. Por su parte, se proporciona retroalimentación a partir del resultado de los procesos evaluativos y se utilizan diversos instrumentos entre los que destaca la rúbrica. Finalmente, y en contraste con estudios previos como el de Otto y Estrada (2019), el uso del examen es mayoritariamente descartado como principal instrumento de evaluación en las asignaturas bilingües.

A la luz de las evidencias en torno a la evaluación es posible concluir que, en la muestra analizada, se identifican concepciones y prácticas coherentes con la evaluación formativa, en las que se utilizan diferentes instrumentos de evaluación en fases diferenciadas y en los que el alumnado es un agente activo del propio proceso (Ball *et al.*, 2015; López-Pastor; Pérez-Pueyo, 2017; Mahoney, 2017).

Seguidamente, se presentan una serie de propuestas de mejora en función de los resultados del estudio, orientadas al fortalecimiento de los procesos de formación del profesorado para la enseñanza de asignaturas no lingüísticas (Ortega-Martín *et al.*, 2024).

En relación con los procesos de planificación, la formación docente debería centrarse en los criterios que el profesorado ha de tener en cuenta para seleccionar los contenidos a trabajar en la lengua materna y en la lengua extranjera, considerando el complejo equilibrio existente entre el tratamiento de los contenidos y lenguas en las sesiones bilingües (Dalton-Puffer, 2011; Karabassova, 2018). La ausencia de criterios claros a la hora del tratamiento lingüístico de los contenidos puede desajustar esta compleja relación, debido a que tanto las características del profesorado como de las propias áreas de conocimiento tienden a inclinar la balanza hacia un extremo u otro del dial en virtud de un amplio número de variables difíciles de controlar (Villabona; Cenoz, 2021).

A propósito de la atención a la diversidad resulta necesario poner a disposición del profesorado un corpus de conocimiento didáctico que le permita garantizar una respuesta educativa adaptada a las características y necesidades de todo el alumnado (Arnaiz, 2019). Para ello, los procesos formativos deberían incidir en las claves para la selección, modificación y elaboración de materiales curriculares adaptados a las necesidades educativas del alumnado, contextualizados en los propios procesos de enseñanza-aprendizaje y orientados a la enseñanza de contenidos y al desarrollo de la lengua extranjera (Banegas, 2017). Asimismo, los procesos de capacitación profesional deberían fomentar la reflexión crítica del profesorado, en la línea de cuestionar la legitimidad de



determinados marcos de acción docente derivados de los usos tradicionales y no de la propia normativa, que precisamente demanda flexibilidad a los docentes para adaptarse a la diversidad de su alumnado (Artículo 26, España, 2020).

Por último, en relación con la evaluación es preciso incentivar procesos de investigación orientados a la generación de instrumentos para las diferentes áreas no lingüísticas en las que se desarrolla la enseñanza bilingüe, en la línea de las aportaciones de Martínez-Hita *et al.* (2022) para el área de Educación Física o Del Pozo (2024) a través del modelo H-CLIL de evaluación para el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Sería oportuno fomentar el desarrollo de procesos de trabajo colaborativos en los que el propio profesorado que desarrolla las enseñanzas participe activamente en el diseño y pilotaje de las herramientas en sus aulas y, de este modo, contribuir a estrechar la distancia existente entre el ámbito académico y las etapas de enseñanza no obligatoria (López-López *et al.*, 2024).

Entre las limitaciones del estudio cabe destacar las dificultades experimentadas para garantizar el acceso a los datos, una vez los contactos con la Administración Educativa regional para establecer sinergias de investigación resultaron infructuosos. Sin embargo, el papel facilitador de los equipos directivos y las coordinaciones bilingües -así como la generosa y desinteresada colaboración de los docentes bilingües- ha sido clave para la distribución del cuestionario entre los claustros de los centros, lo que permitió obtener datos que han asegurado la representatividad para la población investigada.

A modo de epílogo, resulta necesario reavivar el interés por el estudio de los procesos de diseño, desarrollo y evaluación de la enseñanza bilingüe en los contextos donde la lengua de los programas es extranjera y carece de arraigo comunitario, para asegurar tanto el aprendizaje de los contenidos y la lengua por parte del alumnado, como la propia continuidad de esta modalidad de enseñanza en los centros.

## Referencias

ALONSO-BELMONTE, María Isabel. Shaping future teachers' professional identity: student teachers' views on bilingual education programs in Spain. *Forjando la identidad profesional de los futuros maestros: perspectivas estudiantiles sobre el bilingüismo en España*. **ELIA**, Sevilla, v. 24, p. 15-42, ene. 2024. <https://doi.org/10.12795/elia.2024.i24.1>

ARNAIZ, Pilar. La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. Participación educativa. **Revista del Consejo Escolar del Estado**, Madrid, v. 6, n. 9, p. 39-52, sep. 2019. Disponible em: <https://www.educionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:559207c7-2901-4d6e-82a3-b016d74adaa3/pe-n9-art03-pilar-arnaiz.pdf> Acesso em: 2 may 2025.

ASOCIACIÓN ENSEÑANZA BILINGÜE. Proyecto ENEBE. **Evaluación Nacional de la Enseñanza Bilingüe en España**. Funciones discursivas y lenguaje académico. Madrid: Dykinson, 2024. Disponible em: <https://tinyurl.com/28qsc36> Acesso em: 9 abril 2025.

BAGUR-PONS, Sara *et al.* El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. **Relieve**, Granada, v. 27, n. 1, art. 3 jun. 2021. <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>



BAKER, Colin; WRIGHT, Wayne E. **Foundations of bilingual education and bilingualism.** Bristol: Multilingual Matters, 2021.

BALL, Phill; KELLY, Keith; CLEGG, John. **Putting CLIL into practice.** Oxford: Oxford University Press, 2015.

BANEGAS, Darío Luis. Teacher developed materials for CLIL: Frameworks, sources, and activities. **Asian EFL Journal**, v. 19, n. 3, p. 31-48, sep. 2017. Disponível em: <https://www.chubut.edu.ar/docs/ingles/banegasdl-clilmaterials.pdf> Acesso em: 18 mar. 2025.

BANEGAS, Darío Luis; MONTGOMERY, Philip; RAUD, Nina. Student-teachers' understanding of language teaching through the CLIL Language Triptych. **Learning and Instruction**, v. 95, p. 102044, feb. 2025. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.102044>

BARRIOS, Elvira; MILLA-LARA, María Dolores. CLIL methodology, materials and resources, and assessment in a monolingual context: an analysis of stakeholders' perceptions in Andalusia. **The Language Learning Journal**, v. 48, n. 1, p. 60-80, dec. 2018. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1544269>

BAUER-MARSCHALLINGER, Silvia *et al.* CLIL for all? An exploratory study of reported pedagogical practices in Austrian secondary schools. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, London, nov. 2021. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1996533>

BLANCO-LÓPEZ, José Luis; MIGUEL-PÉREZ, Violeta. Pasado, presente y futuro de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en el sistema educativo español. In: GÓMEZ-PARRA, María Elena; HUERTAS-ABRIL, Cristina Aránzazu (ed.). **Educación bilingüe:** perspectivas desde el sistema educativo español. Sevilla: Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces, 2020. p. 15-42. Disponível em: <https://tinyurl.com/27db77gq> Acesso em: 19 may. 2025.

BROWN, Linsey. The (il) legitimacy of Arizona's English-only language policies: an analysis of legitimacy in language policy discourse. **Language Policy**, p. 1-24, sep. 2024. <https://doi.org/10.1007/s10993-024-09708-4>

CAMPILLO, José María; SÁNCHEZ, Raquel; MIRALLES, Pedro. Primary teachers' perceptions of CLIL implementation in Spain. **English Language Teaching**, Ontario, v. 12, n. 4, p. 149-156, mar. 2019. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n4p149>

CASAS-PEDROSA, Antonio Vicente; RASCÓN-MORENO, Diego. Attention to diversity in bilingual education: student and teacher perspectives in Spain. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, London, v. 26, n. 9, p. 1111-1128, nov. 2021. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1997902>

CORBIN, Juliet; STRAUSS, Anselm. **Basics of qualitative research:** techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks: Sage, 2012.

COYLE, Do. Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, London, v. 10, n. 5, p. 543-562, dec. 2008. <https://doi.org/10.2167/beb459.0>



COYLE, Do; HOOD, Philip; MARSH, David. **CLIL**: Content and language integrated learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

DALTON-PUFFER, Christiane. Content and Language Integrated Learning: from practice to principles? **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, v. 31, p. 182-204, sep. 2011. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000092>

DEL POZO, Elena. Assessment in CLIL: the pending subject in bilingual education? A case study la evaluación en AICLE: ¿la asignatura pendiente en la educación bilingüe? Un estudio de caso. **Revista de Educación**, Madrid, v. 403, p. 223-248, ene. 2024. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-605>

DEL POZO, Elena; LLINARES, Ana. Assessing students' learning of history content in Spanish CLIL Programmes: A content and language integrated perspective. In: HEMMI, Chantal; BANEGAS, Darío Luis (ed.). **International perspectives on CLIL**. Cham: Palgrave McMillan, 2021. p. 43-61.

DOHERTY, David Patrick; ANGUITA ACERO, Juana María; SÁNCHEZ-VERDEJO, Francisco Javier. Racismo: um desafio para a educação bilíngue em Madrid. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e240475, oct. 2022. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248240475eng>

DURÁN-MARTÍNEZ, Ramiro; FERNÁNDEZ-COSTALES, Alberto. Bilingual Education in Spain: A critical review of stakeholders' perceptions. **Language Teaching**, Cambridge, p. 1-22, abr. 2025. <https://doi.org/10.1017/S0261444824000508>

DURÁN-MARTÍNEZ, Ramiro; MARTÍN-PASTOR, Elena; MARTÍNEZ-ABAD, Fernando. ¿Es inclusiva la enseñanza bilingüe? Análisis de la presencia y apoyos en los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. **Revista de Pedagogía**, Bordón, v. 72, n. 2, p. 6-82, jun, 2020. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.71484>

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. **Boletín Oficial del Estado**, n. 340, p. 122868-122953, 30 dici. 2020. Disponible em: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264> Acesso em: 9 mar. 2025.

FERNÁNDEZ-SUÁREZ, Ana Patricia; SUÁREZ-RIVEIRO, José Manuel. ¿Cómo motivan los profesionales del ámbito educativo a su alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo? **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 35, n. 2, p. 283-294, abr. 2024. <https://doi.org/10.5209/rced.85442>

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century**: A global perspective. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009.

GUTIÉRREZ, Mario Fernando; MARTÍNEZ, Liliana. Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Mexicali, v. 22, p. 1-13, abr. 2020. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260>

HEMMI, Chantal; BANEGAS, Darío Luis. CLIL: An overview. In: HEMMI, Chantal; BANEGAS, Darío Luis (ed.). **International Perspectives on CLIL**. Cham: Palgrave McMillan, 2021. p. 1-20.



HERNÁNDEZ-NIETO, Rafael. **Contributions to statistical analysis**. Mérida: Universidad de Los Andes, 2002.

HIDALGO-MCCABE, Elisa; TOMPKINS, Leah. La educación bilingüe en los medios de comunicación: abordando la controversia en Madrid. **Revista de Educación**, Madrid, v. 403, p. 203-230, ene. 2024. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-609>

HUANG, Yi-Ping; TSOU, Wen-Li. CLIL Development in bilingual education in Taiwan: past, present, and future. **Curriculum & Instruction Quarterly**, Taipei, v. 26, n. 1, p. 1-26, ene. 2023. [https://doi.org/10.6384/CIQ.202301\\_26\(1\).0001](https://doi.org/10.6384/CIQ.202301_26(1).0001)

KARABASSOVA, Laura. Teachers' conceptualization of content and language integrated learning (CLIL): evidence from a trilingual context. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, London, p. 1-13, nov. 2018. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1550048>

KLEWITZ, Bernd. **Content and Language Integrated Learning (CLIL)**: A methodology of bilingual teaching. Stuttgart: Ibidem Verlag, 2021.

LEONET, Oihana; ORCASITAS-VICANDI, María. Learning languages in a globalized World: understanding young multilinguals' practices in the basque country. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, Oxford, v. 45, n. 6, p. 2331-2346, mar. 2022. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2047986>

LIASIDOU, Anastasia. Bilingual and special educational needs in inclusive classrooms: some critical and pedagogical considerations. Support for learning. **British Journal of Learning Support**, v. 28, n. 1, p. 11-16, feb. 2013. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12010>

LÓPEZ-LÓPEZ, María Carmen. *et al.* Investigación y práctica educativa: desentramando una relación compleja desde la mirada de los equipos directivos. **Educación XX1**, Madrid, v. 27, n. 2, p. 115-139, jun. 2024. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36752>

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; PÉREZ-PUEYO, Ángel. **Evaluación formativa y compartida en educación**: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. León: Universidad de León. Secretariado de Publicaciones, 2017. Disponível em: <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999> Acesso em: 17 ene. 2025.

LORENZO, Fernando; GRANADOS, Adrián. Una generación de enseñanza bilingüe: resultados de un estudio a gran escala de profesores AICLE. **ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada**, Sevilla, v. 20, p. 77-111, dic. 2020. <https://doi.org/10.12795/elia.2020.i20.04>

LORENZO, Fernando; GRANADOS, Adrián; RICO, Nuria. Equity in bilingual education: socioeconomic status and content and language integrated learning in monolingual Southern Europe. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 42, n. 3, p. 393-413, jul. 2021. <https://doi.org/10.1093/applin/amaa037>

MAHONEY, Kate. **The assessment of emergent bilinguals**: supporting English language learners. Bristol: Multilingual Matters, 2017.



MARTÍNEZ-HITA, Francisco José; GRANERO-GALLEGOS, Antonio; GÓMEZ-LÓPEZ, Manuel. Diseño y validación de una herramienta para evaluar AICLE en las sesiones de educación física. **Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras**, Granada, v. 37, p. 193-210, ene. 2022. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi37.17795>

MARTÍN-PASTOR, Elena; DURÁN-MARTÍNEZ, Ramiro. La inclusión educativa en los programas bilingües de educación primaria: un análisis documental. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 30, n. 2, p. 589-604, feb. 2019. <https://doi.org/10.5209/RCED.57871>

NAVARRO-PABLO, Macarena; LOPEZ-GANDARA, Yiyi; GARCIA-JIMENEZ, Eduardo. The use of digital resources and materials in and outside the bilingual classroom. **Comunicar: Media Education Research Journal**, Huelva, v. 27, n. 59, p. 83-92, abr. 2019. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-08>

NIKULA, Tarja; SKINNARI, Kristiina; MÅRD-MIETTINEN, Karita. Diversity in CLIL as experienced by finnish CLIL teachers and students: matters of equality and equity. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, London, v. 26, n. 9, p. 1066-1079, jan. 2022. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2028125>

ORTEGA-MARTÍN, José Luis; MUSSO-BUENDÍA, Carmen Jessyka; CORRAL-ROBLES, Silvia. Percepciones de los docentes de áreas no lingüísticas sobre las necesidades formativas en AICLE en educación primaria. **Aula Abierta**, Oviedo, v. 53, n. 2, p. 129-137, jun. 2024. <https://doi.org/10.17811/rifie.20203>

OTTO, Ana; ESTRADA, José Luis. Towards an understanding of CLIL in a European context: main assessment tools and the role of language in content subjects. **CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education**, Barcelona, v. 2, n. 1, p. 31-42, feb. 2019. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.11>

PAVÓN-VÁZQUEZ, Víctor; VINUESA BENÍTEZ, Virginia. Entre el igualitarismo y la diversidad en los programas AICLE: ¿Qué piensan los profesores? **Revista de Educación**, Madrid, v. 1, n. 403, p. 292-293, ene. 2024. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-613>

PÉREZ-CAÑADO, María Luisa. CLIL and elitism: myth or reality? **The Language Learning Journal**, v. 48, n. 1, p. 4-17, jul. 2019. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1645872>

PÉREZ-CAÑADO, María Luisa. CLIL and pedagogical innovation: fact or fiction? **International Journal of Applied Linguistics**, Hoboken, v. 28, p. 369-390, apr. 2018. <https://doi.org/10.1111/ijal.12208>

PÉREZ-CAÑADO, María Luisa. Inclusion and diversity in bilingual education: a European comparative study. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, London, v. 26, n. 9, p. 1129-1145, dic. 2023. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.2013770>

PÉREZ-CAÑADO, María Luisa. La atención a la diversidad en los programas bilingües: factores clave de éxito. **Revista de Educación**, Madrid, v. 1, n. 403, p. 113-141, ene. 2024. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-614>



PINNER, Richard. Authenticity and motivation in CLIL: creating a meaningful purpose by experiencing the language in use. In: HEMMI, Chantal; BANEGAS, Darío Luis (ed.). **International perspectives on CLIL**. Cham: Palgrave McMillan, 2021. p. 23-41. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-70095-9>

PORTO-CURRÁS, Mónica; BOLARÍN-MARTÍNEZ, María José; LOVA-MELLADO, María. Programas bilingües en centros de educación primaria, ¿qué dicen los docentes implicados en su desarrollo? **Educatio Siglo XXI**, Murcia, v. 38, n.3, p. 339-362, oct, 2020. <https://doi.org/10.6018/educatio.452951>

SENRA-SILVA, Inmaculada. A study on CLIL secondary school teachers in Spain: views, concerns and needs. **Complutense Journal of English Studies**, Madrid, v. 29, p. 49-68, nov. 2021. <https://doi.org/10.5209/cjes.76068>

SHEPHERD, Elisabeth; AINSWORTH, Victoria. **English impact**: An evaluation of English language capability. London: British Council, 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/29cug3a7> Acesso em: 13 mar. 2025.

SIEPMANN, Philipp *et al.* Attention to diversity in German CLIL classrooms: multi-perspective research on students' and teachers' perceptions. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, London, v. 26, n. 9, p. 1080-1096, oct, 2023. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1981821>

SMIT, Ute; FINKER, Thomas. CLIL in Austrian technical colleges (HTL): An analysis of classroom practices based on systematic video-based lesson observations. In: DANNERER, Monika; MAUSER, Peter (ed.). **Fomen der mehrsprachigkeit in sekundären und tertiären bildungskontexten**. Verwendung, Rolle und Wahrnehmung von Sprachen und Varietäten. Tübingen: Stauffenburg, 2018. p. 229-246.

SYLVÉN, Liss Kerstin; TSUCHIYA, Keiko. CLIL in various forms around the world. In: BANEGAS, Darío Luis; ZAPPA-HOLLMAN, Sandra (ed.). **The Routledge handbook of content and language integrated learning**. New York: Routledge, 2023. p. 373-386.

VILLABONA, Nerea; CENOZ, Jasone. The integration of content and language in CLIL: a challenge for content-driven and language-driven teachers. **Language, Culture and Curriculum**, Abingdon, p. 1-15, apr. 2021. <https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1910703>

Recibido en: 06.02.2025

Revisado en: 08.04.2025

Aprobado en: 13.05.2025

**Editor:** Prof. Dr. Hugo Heredia Ponce

**Gabriel H. Travé González** es profesor ayudante doctor de Universidad. Doctor en educación por la Universidad de Huelva. Su ámbito de investigación se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la innovación educativa en el marco de la enseñanza bilingüe.

**Antonio Soto Rosales** es profesor titular de Universidad. Catedrático de Escuela Universitaria (Psicología Evolutiva y de la Educación). Entre sus líneas de investigación se encuentran el análisis de las concepciones y prácticas del profesorado.