



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN



PROGRAMA de EDUCACIÓN BILINGÜE en ESPAÑA

Informe de la evaluación

ALAN DOBSON
MARÍA DOLORES PÉREZ MURILLO
RICHARD JOHNSTONE



PROGRAMA de EDUCACIÓN BILINGÜE en ESPAÑA Informe de la evaluación

Resultados de la investigación independiente
sobre el Programa de Educación Bilingüe
del Ministerio de Educación y
el British Council en España

Alan Dobson

María Dolores Pérez Murillo

Richard Johnstone



Editado por Richard Johnstone



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIE)

BRITISH COUNCIL, ESPAÑA

© 2010 Secretaría General Técnica.
Subdirección General de Documentación y Publicaciones
Ministerio de Educación

© 2010 British Council, España

www.educacion.es
www.britishcouncil.es

Diseñado por Charo Villa
NIPO: 820-10-477-2
ISBN: 978-84-369-4991-9
Depósito Legal: M.16.053-2011
Imprime: Gráficas Muriel, S.A.

ÍNDICE

Prólogo del Ministerio de Educación	5
Prólogo del British Council	7
Agradecimientos	9
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	11
Publicaciones derivadas del estudio de evaluación	11
El PEB del estado español	12
La evaluación	16
CAPÍTULO 2: DESEMPEÑO EN EL AULA Y PRÁCTICAS EFECTIVAS	25
Estudio 1: Desempeño de los alumnos de 5º y 6º de Primaria en el aula	27
Estudio 2: Buenas prácticas en las clases de 5º y 6º de Primaria	35
Estudio 3: Desempeño de los alumnos de 1º y 2º de ESO en el aula	46
Estudio 4: Buenas prácticas en las clases de 1º y 2º de ESO	54
Estudio 5: Infantil y primer ciclo de Primaria	63
CAPÍTULO 3: LOGROS DE LOS ALUMNOS DEL BEP	71
Estudio 6: Inglés oral de los alumnos de 6º de Primaria	71
Estudio 7: Inglés escrito de los alumnos de 6º de Primaria	79
Estudio 8: Español escrito: alumnos del BEP comparados con alumnos ajenos al BEP	84
Estudio 9: Desempeño en un examen internacional	89
CAPÍTULO 4: PERCEPCIONES	95
Estudio 10: Percepciones de los alumnos de 6º de Primaria y 2º de ESO	95
Estudio 11: Percepciones de los padres de alumnos del BEP	109
Estudio 12: Percepciones de los profesores de Primaria	115
Estudio 13: Percepciones de los profesores de Secundaria	122
Estudio 14: Percepciones de los directores de CEIP	132
Estudio 15: Percepciones de los directores de IES	142
Estudio 16: Cuestiones relacionadas con la gestión del BEP	151
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES	
Retos y resultados	155
Logros	155

PEB. INFORME DE LA EVALUACIÓN

Buenas prácticas	156
Percepciones	156
Temas de reflexión para un futuro desarrollo	157
Factores asociados con los buenos resultados del BEP	158
Futuras investigaciones	159
EQUIPO INVESTIGADOR	161

PRÓLOGO

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

En 1996 el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council firmaron un convenio cuyo objetivo era desarrollar un currículo integrado en centros públicos españoles. De esta forma se ponía en marcha un novedoso programa que hacía llegar la educación bilingüe a los colegios. Esta experiencia, iniciada en 43 centros con 1.200 alumnos de tres y cuatro años, primero con timidez y después con más confianza, ha ido consolidándose en las distintas etapas de la enseñanza obligatoria.

Los resultados obtenidos y el interés generado por el Programa, tanto dentro como fuera de España, llevó al Ministerio de Educación y al British Council a encargar al profesor emérito Richard Johnstone OBE (Universidad de Stirling), en el año 2006, la realización de una evaluación externa e independiente que permitiera obtener datos objetivos sobre este Programa, que nos ayudasen en la permanente tarea de mejorar los servicios públicos que desde las administraciones públicas ofrecemos a los ciudadanos. El profesor Johnstone, junto con el Dr. Alan Dobson y la Dra. M.^a Dolores Pérez Murillo, han llevado a cabo durante tres años un detallado análisis de los distintos factores y agentes implicados en el Programa, y a todos ellos quiero manifestar, aprovechando este prólogo, el agradecimiento del Ministerio de Educación por su labor, en especial cuando han señalado aspectos susceptibles de mejora.

Estos resultados se publican ahora y permiten al Ministerio y al British Council avanzar en el desarrollo del programa y, al mismo tiempo, poner al alcance de otros profesionales ejemplos de buenas prácticas recogidos durante la evaluación.

Esperamos que su lectura sea de interés y utilidad tanto para expertos en la enseñanza de lenguas, como para el público en general interesado en la educación bilingüe.

Eduardo Coba Arango

Director del Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE).
Ministerio de Educación. Gobierno de España

PRÓLOGO

BRITISH COUNCIL

Es para mí un enorme placer presentarles este informe sobre los resultados de la evaluación independiente, realizada a lo largo de tres años, sobre el Programa de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación y el British Council. La educación bilingüe en inglés y español es una de las innovaciones más comentadas en el panorama de la educación actual, ya que involucra a unos 200.000 alumnos que cursan un currículo bilingüe desde los tres años, bien en los centros educativos participantes en este proyecto, bien en las versiones de este creadas por las administraciones autonómicas.

Esta evaluación ha sido liderada por un experto de renombre internacional dentro del campo de la educación bilingüe, el profesor emérito Richard Johnstone, de la Universidad de Stirling (Escocia). El profesor Johnstone ha trabajado mano a mano con un equipo compuesto por dos investigadores principales, la doctora M.^a Dolores Pérez Murillo, de la Universidad Complutense de Madrid, y el doctor Alan Dobson, antiguo inspector (HMI) de la Office for Standards in Education (OFSTED) de Inglaterra. Me gustaría felicitar desde aquí a Richard por su labor, y no me cabe la menor duda de que teniendo en cuenta la calidad de este equipo la investigación se convertirá en una referencia para quienes se interesen por la educación bilingüe en España e incluso en el resto del mundo.

Por último, me gustaría expresar un agradecimiento sincero y personal a Pilar Medrano (Ministerio de Educación) y a Teresa Reilly (British Council) por su energía y dedicación a la educación bilingüe y por su contribución al incremento del número de centros en los que se ha implantado el Programa, de 43 centros en 1996 a la enorme red de centros que existe en la actualidad.

Espero y deseo que nos sea posible seguir compartiendo esta visión con nuestros colaboradores del Ministerio de Educación; una visión orientada a proporcionar a los jóvenes españoles las mejores oportunidades de formarse para vivir satisfactoriamente en la España moderna y globalizada del siglo XXI.

Rod Pryde
Director del British Council

AGRADECIMIENTOS

Todos los miembros del equipo de evaluación consideramos un gran honor el que se nos haya confiado la responsabilidad de llevar a cabo este importante estudio.

Los resultados y conclusiones del estudio reflejan únicamente nuestro punto de vista, y están firmemente respaldados por los datos obtenidos a lo largo de la investigación. Quisiera hacer mención de la actitud de respeto absoluto hacia la independencia del equipo evaluador por parte del Ministerio de Educación y el British Council; al mismo tiempo, tanto mis colegas como yo deseamos expresar nuestro profundo agradecimiento hacia los representantes de estas entidades por su actitud en todo momento atenta y colaboradora.

Nuestra tarea consistía en recoger información de calidad sobre el Programa de Educación Bilingüe con el fin de determinar en qué medida estaba alcanzando sus objetivos, no en comparar el Programa con otros programas de educación bilingüe llevados a cabo en España u otros países. En España, las autoridades educativas están mostrando un altísimo interés hacia las diversas formas de educación bilingüe temprana, que se refleja en proyectos muy diversos con diferentes idiomas. Desde el equipo evaluador deseamos un gran éxito a todas estas iniciativas y, al mismo tiempo, deseamos establecer claramente que nuestro estudio no desea comparar las distintas iniciativas, y que se ciñe a los límites del Programa cuya evaluación nos fue confiada.

Los miembros del equipo estamos en deuda con un gran número de personas pertenecientes a colectivos muy diversos: equipos directivos de los centros, docentes, alumnos, padres de alumnos, representantes de las administraciones autonómicas, funcionarios dedicados a la investigación educativa y la formación del profesorado, y miembros de una prestigiosa institución examinadora (University of Cambridge International Examinations). Llevar a cabo una evaluación sobre centros educativos conlleva ciertas molestias inevitables; por ello, deseamos dar las gracias a todas las personas con las que hemos tenido contacto directo por la buena acogida y el interés hacia nuestro trabajo que han mostrado.

Mis últimas palabras de agradecimiento se dirigen a mis colegas Alan Dobson y Dolores Pérez Murillo, los investigadores del equipo evaluador, por la gran labor que han llevado a cabo al recoger y analizar datos, preparar los borradores de los informes y contribuir al éxito del estudio de mil maneras diferentes; y también quisiera expresar lo agradecido que estoy a Margaret Locke por su habilidad, tacto y paciencia al gestionar muchos de los contactos que hemos mantenido con los centros escolares.

PEB. INFORME DE LA EVALUACIÓN

Esperamos de todo corazón que el presente informe no solo resulte útil e interesante para las personas involucradas directamente en el Programa evaluado, sino también para cualquier persona interesada en la educación de los alumnos a través de las lenguas.

Profesor Emérito Richard Johnstone

Director de la evaluación independiente del Proyecto de Educación Bilingüe llevado a cabo en el estado español.

capítulo 1

INTRODUCCIÓN

Este capítulo introductorio consta de tres secciones:

- Breve apunte sobre las publicaciones derivadas del estudio de evaluación.
- Descripción del Programa de Educación Bilingüe llevado a cabo en el estado español (al que nos referiremos en lo sucesivo como PEB), que fue el objeto del estudio de evaluación.
- Características clave del estudio de evaluación.

PUBLICACIONES DERIVADAS DEL ESTUDIO DE EVALUACIÓN

Los principales textos que se publicarán como resultado de la evaluación del PEB son los siguientes:

- El presente **Informe de Evaluación**, en el que se describen el contexto en el que se realizó el estudio y sus resultados clave. Se trata de un texto destinado a un público amplio, que se publicará en forma de libro impreso con una tirada limitada, y se podrá asimismo descargar en internet¹.

El equipo evaluador ha considerado la importancia de publicar el **Informe de Evaluación** tanto en español como en inglés, pero el necesario proceso de traducción limita el número de páginas que se pueden ofrecer en ambos idiomas. Como consecuencia, el **Informe de Evaluación** no puede contener algunos de los aspectos en los que ciertos lectores potenciales podrían estar interesados.

Por ello, en el primer trimestre de 2011 se prevé hacer público:

- Un **Suplemento** en formato electrónico con un artículo que contrastará la información sobre el PEB con las investigaciones internacionales en el campo de la educación bilingüe, y que además ofrecerá información sobre la metodología aplicada –con datos como los diferentes instrumentos y procedimientos usados para la recolección de datos y su análisis–, así como algunas estadísticas y resultados adicionales.

1. Las dos publicaciones citadas estarán disponibles tanto en la página web del Ministerio de Educación como en la del British Council en España.

EL PEB DEL ESTADO ESPAÑOL

El PEB tuvo su inicio en 1996 a escala estatal, tras la firma de un acuerdo entre el Ministerio de Educación y el British Council. Este Programa se inspiraba inicialmente en el British Council School de Madrid, pero pronto asumió identidad propia como programa educativo destinado explícitamente a alumnos insertos en el sistema educativo público español.

Según algunas de las personas que participaron en el PEB desde sus inicios, una de las razones que llevaron a iniciar este programa de educación bilingüe temprana fue la creciente insatisfacción de los padres y docentes españoles con los resultados del modelo “tradicional” de enseñanza de idiomas extranjeros en educación Primaria, al que denominaremos LMEP (Lenguas Modernas en educación Primaria), un modelo que dedicaba un porcentaje muy limitado del tiempo lectivo semanal a la enseñanza de la lengua extranjera. Esta percepción de las limitaciones del modelo LMEP es respaldada por un estudio financiado por la Comisión Europea que revisa las principales investigaciones realizadas sobre el tema en toda la Unión Europea. Los autores del estudio (Blondin *et al.*, 1999)² afirman que, aunque la actitud de los alumnos hacia el LMEP era en general positiva, el porcentaje de estudiantes que habían desarrollado un uso fluido, flexible y preciso de la lengua extranjera al final de la educación Primaria era muy limitado.

Por contraste, la educación bilingüe temprana ofrece, en principio, tres factores potencialmente clave que lo diferencian sensiblemente del modelo LMEP:

- Su **comienzo temprano** (en ocasiones, cuando los alumnos tienen tres años).
- El **incremento significativo en el tiempo** lectivo durante el cual se aprende y se usa la lengua adicional.
- La **mayor “intensidad del reto”** derivada del hecho de que los alumnos no solo se enfrentan a la tarea de aprender la lengua adicional, sino también a la de aprender en esta lengua el contenido de asignaturas fundamentales dentro del currículo de Primaria, y a la de desarrollar nuevas habilidades usando esa lengua como vehicular.

Objetivos del PEB desarrollado en el estado español

Las *Orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado de Primaria* para el PEB estatal (p. 87), aprobada por el Ministerio de Educación, establece los siguientes objetivos:

- Fomentar la adquisición y aprendizaje de ambas lenguas por medio de un currículo integrado basado en los contenidos.
- Sensibilizar a los alumnos sobre la diversidad de ambas culturas.
- Facilitar los intercambios de profesores y alumnos.
- Promover el uso de las nuevas tecnologías para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

2. Blondin, C. *et al.* (1999). *Foreign languages in primary and pre-school education. A review of recent research within the European Union*. London: CILT.

- Si procede, fomentar la obtención de los certificados de estudios de los dos sistemas educativos (español y británico).

Características principales

El PEB presenta las siguientes características principales:

- Funciona en centros públicos, no en centros privados o concertados.
- Comienza a una edad temprana, normalmente cuando los alumnos tienen tres o cuatro años.
- Se basa en un enfoque integral del centro educativo³, con el fin de garantizar que todos los alumnos del centro reciban las mismas oportunidades independientemente de sus condicionantes socioeconómicos o de otra índole.
- Se apoya en unas *Orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado*⁴ en cuya elaboración, además de los técnicos del Ministerio de Educación y el British Council, participaron los profesores integrados en el programa.
- Antes de que se aceptara a un centro en el PEB, lo visitaba personal del British Council y/o el Ministerio, con el fin de comunicar a los docentes y padres las implicaciones del programa, y de comprobar que había un consenso general favorable a la participación en él.
- El programa dedica un porcentaje significativo del tiempo curricular a la enseñanza en la lengua adicional (en este caso, el inglés), que supone aproximadamente un 40% del tiempo lectivo semanal; esto permite que los alumnos sigan en inglés diversas asignaturas, tales como Ciencias, Historia o Geografía.
- El programa introduce tempranamente el aprendizaje de la lectoescritura en inglés, con el fin de complementar las habilidades de comprensión y expresión oral, así como de promover una buena competencia lingüística subyacente en la lengua adicional.
- Desde el principio del programa se estableció un acuerdo con los centros de Secundaria asociados a los de Primaria, de forma que los alumnos del PEB siguieran recibiendo educación bilingüe al entrar en ellos.
- Los centros participantes se encuentran repartidos en diez de las diecisiete comunidades autónomas del estado español, más Ceuta y Melilla, y presentan una amplia gama de contextos socioeconómicos, étnicos, lingüísticos y de otra índole; en ningún caso se seleccionaron atendiendo a privilegios sociales o de otro tipo.

3. Con esto queremos decir que, cuando un centro de Primaria se integra en él, todas las clases de primer curso reciben la misma educación bilingüe con el fin de evitar un enfoque diferenciado (en el que un grupo de alumnos recibe Educación Bilingüe Temprana, o EBT, y el otro una educación mayoritariamente monolingüe en la lengua oficial). Cuando los alumnos de primero pasan a segundo, siguen recibiendo EBT; de este modo, cuando la primera cohorte alcanza el último curso de Primaria, todos los alumnos del centro están recibiendo una educación bilingüe.

4. El Ministerio de Educación refrendó la *Guía*, certificando que refleja un currículo adecuado para la EBT que, al mismo tiempo, es válido para el sistema educativo español.

- Se facilitó a cada uno de los centros participantes el apoyo de profesores supernumerarios, con el fin de asistir a los profesores de plantilla en la implantación del programa de EBE.
- Se ofrecieron medidas de apoyo a todos los centros participantes como, por ejemplo, la designación de dos personas de contacto en el Ministerio y el British Council, que supervisarán conjuntamente la marcha del programa, visitarán los centros y ofrecerán formación tanto inicial como continua a los docentes. Otra medida de apoyo es la designación de un equipo en el British Council que se dedica a servir de enlace con los centros, desarrollar la página web del PEB, y publicar una revista del Programa (llamada *Hand in Hand*).

Centros y docentes

Inicialmente se integraron en el PEB un total de 44 centros de Primaria, de los que solo se ha desvinculado uno. Al poco de comenzar, se acordó no ampliar el número de centros hasta que la primera cohorte de alumnos integrada en el programa bilingüe completara sus estudios de Primaria y hubiera cursado al menos tres años de Secundaria. Durante el curso lectivo 2008/2009, participaron en el PEB 74 centros de Primaria y 40 de Secundaria, distribuidos de la siguiente manera:

Aragón (21 CIEP/4 IES); Asturias (2/2); Baleares (2/2); Cantabria (1/1); Castilla-La Mancha (7/7); Castilla y León (19/10); Extremadura (2/0); Madrid (10/10); Murcia (2/1); Navarra (6/1); Ceuta (1/1); Melilla (1/1).

No obstante, en 2009 se detectaron señales de una posible disminución en el número de IES participantes en el PEB. Esto no debe interpretarse como una muestra de desinterés por la educación bilingüe; por el contrario, se debe a que varias comunidades autónomas han comenzado a desarrollar su propio programa bilingüe, y algunos de los IES que participaban en el PEB estatal se han integrado en estos programas regionales.

Selección de los docentes en el sistema educativo público

En el sistema educativo público español, la mayor parte de la docencia es responsabilidad de profesores funcionarios, quienes obtienen su plaza tras presentarse a unas oposiciones. Otros profesores, los interinos, ocupan su puesto con carácter temporal. Muchos de los funcionarios poseen plaza fija; los que carecen de plaza fija pueden ser transferidos a otro centro al final del curso escolar.

Docentes contratados expresamente para el PEB

Cuando el PEB se puso en marcha en 1996, sus responsables detectaron que, aunque algunos de los profesores funcionarios poseían un buen nivel de inglés, era necesario complementar la plantilla de los centros con hablantes nativos o muy competentes en este idioma. Así se creó la figura de los asesores lingüísticos (AL)⁵.

5. AL es el término más usado para denominar a los profesores contratados específicamente para el Programa, aunque estos docentes reciben denominaciones distintas en algunas autonomías.

El número de AL presentes en cada centro oscila actualmente entre tres y cinco, dependiendo de la cantidad de alumnos matriculados. Durante el curso 2008/2009 hubo un total de 231 profesores de este tipo contratados en los CEIP del Programa.

En 2004, cuando la primera promoción de alumnos pasó a Secundaria, las autoridades educativas de las distintas comunidades autónomas (CCAA)⁶ tuvieron que optar entre asignar a los cursos de ESO profesores contratados específicamente para el Programa, o asignar al Programa profesores de plantilla con un nivel de inglés adecuado para la tarea. En el curso 2008/2009 hubo 14 AL contratados en centros de Secundaria de seis de las autonomías participantes; estos profesores impartían Ciencias Naturales (CN) o Ciencias Sociales (CS).

Los AL se distribuían de la siguiente manera:

Por comunidad autónoma (Primaria / Secundaria: CN & CS): Aragón (53 / 0); Asturias (8 / 4: 2 & 2); Baleares (6 / 2: 1 & 1); Cantabria (2 / 2: 1 & 1); Castilla-La Mancha (25 / 0); Castilla y León (59 / 0); Extremadura (7); Madrid (42 / 0); Murcia (6 / 2: 1 & 1); Navarra (13 / 0); Ceuta (5 / 2: 1 & 1); Melilla (5 / 2: 1 & 1)

En algunas autonomías se optó por apoyar a los docentes de los IES mediante auxiliares de conversación nativos (AC), bien a mayores, bien en lugar de AL. El número de estos AC oscila entre uno y cuatro dependiendo del centro; no obstante, carecemos de datos globales sobre la cantidad real y distribución de estos auxiliares en los centros del PEB de las distintas autonomías.

Contratación de docentes supernumerarios

Para solicitar una de estas plazas en los CEIP participantes en el PEB, los candidatos deben: ser hablantes nativos del inglés, o al menos poseer una competencia excelente tanto en inglés hablado como escrito; estar en posesión de un título de especialista en educación Infantil y/o Primaria válido en la UE (de modo excepcional, pueden aceptarse licenciados con Certificados de Aptitud Pedagógica (o PGCE británico) o especialistas en Inglés como Lengua Extranjera (TEFL)); y poseer experiencia docente con alumnos de entre tres y once años de edad.

Los profesores que imparten clases en los IES del PEB deben: ser hablantes nativos del inglés, o al menos poseer una competencia excelente tanto en inglés hablado como en inglés escrito; estar en posesión de una licenciatura universitaria relevante y un Certificado de Aptitud Pedagógica válido en la UE; y poseer experiencia docente con alumnos de entre doce y dieciséis años de edad.

Organización del trabajo

Los AL⁷ son miembros complementarios de la plantilla y no se dedican a ningún grupo en exclusiva (esto es, nunca son tutores). Los horarios pueden variar, por lo que se espera

6. En octubre de 1999 las competencias educativas se traspasaron a las CCAA, quienes son ahora responsables de las condiciones contractuales de los docentes que trabajan en el PEB. Sin embargo, el Ministerio de Educación y el British Council conservan la función de asesorar, apoyar y supervisar algunos aspectos como la selección de nuevos docentes y la formación continua de todos ellos.

7. Aunque a menudo se les aplica la denominación de "británicos" en los centros, los AL también pueden provenir de algún país de la Commonwealth, Estados Unidos o Irlanda, e incluso ser profesores españoles con un dominio del inglés cercano al de un nativo.

PEB. INFORME DE LA EVALUACIÓN

cierta flexibilidad de los docentes. Estos profesores contratados específicamente para el PEB suelen trabajar bien con grupos de Infantil (3 a 6 años), bien con grupos de Primaria (6 a 12), aunque en algunos centros hay profesores que trabajan con ambas etapas.

Los AL que trabajan en Infantil pueden desarrollar su labor junto al tutor del grupo, aunque no es raro que se hagan cargo ellos solos de toda la clase para proponer juegos, contar cuentos, leer y escribir y otras actividades incluidas en el currículo. En Primaria, sin embargo, es frecuente, aunque no en todas las ocasiones, que el AL se haga cargo en solitario de todo el grupo. Por otra parte, a lo largo de los años, los centros han ido recabando la colaboración de los profesores de Inglés españoles para que ayuden a estos profesionales a impartir un currículo con contenidos lectivos tanto del currículo español como del británico.

En las diez CCAA, así como en Ceuta y Melilla, la mayoría de los centros disponen de un máximo de cuatro AL. Si bien hay uno o dos centros que tienen cinco, una vez que el quinto AL se da de baja no es reemplazado. Dada la considerable inversión que se está realizando para formar a los profesores españoles de Inglés, se espera que al cabo de dos años puedan asumir parte de la responsabilidad de impartir los contenidos en este idioma, de modo que esta no recaiga únicamente sobre los AL.

En los IES existe la necesidad específica de que los diferentes departamentos se coordinen y cooperen. Los profesores de CN y CS deben trabajar en estrecha colaboración con sus colegas de Inglés, diseñando estrategias para que el departamento de Inglés los apoye (por ejemplo, ofreciéndoles formación sobre competencias lingüísticas y áreas de vocabulario específicas; desarrollando su capacidad de lectoescritura; o trabajando con ellos textos de divulgación para que aprendan a enseñar y desarrollar usos propios del lenguaje científico, como las instrucciones, las hipótesis o la redacción de informes).

Los profesores contratados (AL) están sujetos a contratos anuales renovables, y no poseen el mismo estatus contractual que los funcionarios; así, por ejemplo, no generan trienios.

Formación inicial y continua del profesorado

Cada año, a principios de septiembre, el Ministerio de Educación y el British Council organizan un breve curso introductorio para los AL contratados por primera vez.

Asimismo, estas dos entidades organizan un programa conjunto de formación continua para los docentes que participan en el PEB.

LA EVALUACIÓN

El presente estudio ha sido financiado conjuntamente por el Ministerio de Educación y el British Council con el fin de obtener una evaluación independiente del PEB llevado a cabo en España. Tras un período inicial de reflexiones en 2005, en las que participaron el director de la evaluación y las representantes del Ministerio de Educación y el British Council, comenzó en 2006 la evaluación propiamente dicha. Ya se había realizado un

estudio previo de menor escala en una fase temprana de la implantación del PEB, con el fin de realizar un seguimiento de su marcha inicial; este primer estudio, entre otras cosas, aconsejaba vivamente que se adoptara un enfoque integral de los centros.

Objetivos de la evaluación

La evaluación tenía establecidos tres objetivos:

Objetivo 1:

- Proporcionar información basada en la investigación sobre la competencia lingüística de los alumnos en inglés, desarrollada y demostrada a través del estudio de varias asignaturas en un contexto bilingüe, así como sobre sus progresos en español.

Objetivo 2:

- Identificar y difundir las buenas prácticas que se den en los centros educativos participantes en el Programa.

Objetivo 3:

- Proporcionar datos obtenidos mediante investigación sobre la sensibilización, actitud y motivación de los participantes en el Programa.⁸

Interrogantes de la investigación

Tras el período de conversaciones entre el director y las entidades financiadoras del estudio, se acordó establecer cuatro interrogantes o temas principales que reflejarían los tres objetivos generales. Estos cuatro interrogantes (RQ) son los siguientes:

RQ1

- ¿Cómo podrían describirse el desempeño y los logros de los alumnos participantes en el PEB?

RQ2

- ¿Qué muestras de “buenas prácticas” se han identificado, y cómo podrían definirse y ejemplificarse?

RQ3

- ¿Cómo perciben el PEB los distintos grupos principales implicados en el Programa?

RQ4

- ¿Está consiguiendo el PEB los objetivos que se marcó?

Equipo investigador

El equipo investigador del estudio de evaluación estaba compuesto por dos investigadores, una administradora y un director o investigador principal.

8. De hecho, en el acuerdo firmado por las dos entidades financiadoras y el director de la evaluación, los objetivos 1 y 3 estaban integrados en uno. Sin embargo, para evitar las posibles confusiones, el presente informe los considera como dos objetivos independientes (el Objetivo 1 y el Objetivo 3).

PEB. INFORME DE LA EVALUACIÓN

Los investigadores se ocuparon principalmente de desarrollar los instrumentos de evaluación; de visitar centros escolares; de recolectar y analizar datos; y de redactar los borradores de los informes. Estos dos investigadores se seleccionaron deliberadamente de forma que uno de ellos fuera de nacionalidad británica y fuera hablante nativo de inglés, con un nivel muy alto de español, mientras que la otra era de nacionalidad española y hablante nativa de español, con un nivel muy alto de inglés. Todos los componentes del equipo evaluador estaban contratados a tiempo parcial y dos de ellos residían fuera de España; por ello, se hizo necesario diseñar cuidadosamente el estudio de evaluación, de forma que se pudiera desarrollar con eficiencia teniendo en cuenta los recursos disponibles. El director se hizo cargo de la estrategia general de la evaluación, de coordinar el trabajo de los dos investigadores, de servir de enlace con las entidades financiadoras y de llevar a cabo algunos estudios en colaboración con otros expertos.

Las características especiales del equipo investigador hicieron inevitable que la comunicación interna se efectuara individualmente y a distancia, mediante correos electrónicos, mensajes de texto o conversaciones telefónicas. No obstante, cada año se celebraron un mínimo de dos reuniones formales en las que el equipo al completo debatía sobre los pasos que habrían de seguir e informaba sobre los progresos realizados. Estas reuniones se llevaban a cabo en las instalaciones del British Council, bien en Madrid, bien en Londres, y en sus momentos finales solían unirse al equipo evaluador las dos representantes de las entidades financiadoras. De este modo, el equipo investigador podía presentarles los últimos progresos, así como proponer debates constructivos sobre cualquier tema conflictivo que se hubiera detectado. Además de estas reuniones, en 2007 el equipo evaluador presentó en el Ministerio de Educación un informe intermedio de carácter más formal ante representantes del Ministerio y el British Council.

Ampliación del alcance de la evaluación

Estudio inicialmente centrado en los CEIP

En los acuerdos iniciales establecidos entre las entidades financiadoras y el equipo evaluador se establecía que, dados los recursos disponibles para la evaluación, era aconsejable centrarse en los aspectos fundamentales del Programa en vez de cubrir todos los puntos potenciales de interés.

Así pues, se decidió que los esfuerzos del equipo evaluador se centraran mayoritariamente en el PEB desarrollado en Primaria. Esta decisión se cimentaba en el hecho de que el PEB ya estaba firmemente establecido en los CEIP, mientras que su desarrollo en los IES había comenzado en una época relativamente reciente; por ello, parecía razonable suponer que muchos de los IES estaban aún “habituándose” al Programa. Asimismo, y aunque el equipo observó grupos de alumnos de todos los cursos de Primaria e Infantil, se acordó centrar el estudio principalmente en el tercer ciclo de Primaria (esto es, en 5º y 6º). Esta decisión se adoptó para posibilitar que el equipo evaluador trazara un panorama general de los resultados del PEB al final de la educación Primaria.

Ampliación del estudio a la luz de las necesidades y puntos de interés sobrevenidos

A medida que la labor del equipo evaluador avanzaba, comenzaron a aparecer razones que aconsejaban modificar el alcance previsto inicialmente para la evaluación (ver párrafo anterior). Podemos citar cuatro temas principales:

1. Para contestar al RQ3, se había previsto analizar las respuestas de los alumnos, los docentes y los directores de los centros escolares; sin embargo, cada vez se hacía más evidente el interés por las **opiniones de los padres**. Por lo tanto, se acordó estudiarlas también.
2. La primera promoción de alumnos del PEB que llegó a 4º de ESO lo hizo en otoño de 2007; por tanto, al culminar este curso en 2008 se les presentó a estos alumnos la posibilidad de inscribirse en los exámenes IGCSE⁹. Dada la circunstancia, el equipo evaluador consideró muy interesante analizar el rendimiento de estos alumnos. Se consideró esencial situar este rendimiento en su contexto; así pues, se acordó con las entidades financiadoras que se obtendrían datos adicionales en los centros de Secundaria, a mayores de los datos sobre la transición de Primaria a Secundaria que se había previsto recoger inicialmente. Para obtener estos datos adicionales, se observaron las clases de varios grupos de alumnos de **1º y 2º de ESO**, se sondearon las percepciones de alumnos de 2º de ESO, se repartieron cuestionarios entre esos mismos **alumnos, profesores y directores de centros de Secundaria**, y se analizaron los **resultados** de los alumnos de 4º de ESO en los exámenes IGCSE.
3. En el transcurso del estudio, el equipo evaluador comenzó a detectar una cierta preocupación por el posible deterioro en el dominio del español por parte de los alumnos del PEB, como consecuencia de recibir cerca del 40% de los contenidos lectivos en otro idioma. Así pues, se acordó emprender un estudio comparativo que analizara paralelamente el nivel del español escrito de alumnos pertenecientes y ajenos al PEB. Dado que era imposible realizar este estudio en los CEIP integrados en el PEB (debido a que la totalidad de los grupos estaban integrados en el programa), el equipo se vio obligado a realizarlo en los IES asociados, que poseían líneas PEB y no-PEB desde 1º de ESO. De este modo, se decidió realizar **un estudio que comparara la competencia en español escrito de alumnos de 2º de ESO integrados en el PEB con la de otros ajenos a este programa**.
4. Con el fin de contestar al RQ1 de la manera más satisfactoria posible, se acordó analizar el rendimiento de los alumnos del PEB en los exámenes internacionales IGCSE que pueden realizar tras cursar 4º de ESO. La primera promoción de alumnos del PEB que llegó a 4º de ESO lo hizo en el curso 2007/2008; varios de los IES participantes presentaron alumnos a los exámenes IGCSE en verano de 2008, y en 2009 se incrementó sensiblemente el número de centros y de alumnos que decidieron hacerlo. Así pues, se decidió analizar el **rendimiento de los alumnos del PEB en las pruebas IGCSE**, especialmente en las de 2009.

9. IGCSE son las siglas de International General Certificate of Secondary Education (Certificado General Internacional de educación Secundaria).

Las entidades financiadoras no solicitaron al equipo evaluador la realización de un estudio comparativo que contrapusiera la educación “experimental” a la “convencional”. Por decirlo de otro modo, no se demandó al equipo evaluador que comparase los logros de los alumnos del PEB con los de alumnos no participantes en este programa. Si bien es muy común que los estudios de evaluación contengan este tipo de comparaciones, en el presente caso no se pidió un análisis de este tipo. Por ello, el estudio se centró en el PEB como fenómeno individual, con objetivos, procesos y valores propios, y no en sus posibles ventajas o desventajas respecto del currículo convencional (o respecto de otras iniciativas de educación bilingüe llevadas a cabo en España o en otros países). La propia naturaleza del PEB hace que el aprendizaje que proporciona difiera radicalmente del sistema convencional; por ello, era fundamental para el equipo evaluador comprobar si este programa estaba alcanzando los objetivos que se había marcado para sí mismo. La única excepción a este principio fue el estudio comparativo entre el nivel de español escrito de alumnos pertenecientes y ajenos al PEB que hemos mencionado en los párrafos anteriores.

Selección de centros

Tras debatirlo con las entidades financiadoras, y teniendo en cuenta los recursos de personal disponibles para el estudio de evaluación, se decidió seleccionar dos muestras de centros:

Muestra A: centros investigados por medio de visitas y encuestas

Se seleccionaron ocho CEIP que recibirían visitas periódicas teniendo en cuenta diversos factores como la distribución geográfica, la diversidad social de sus alumnos y su número, así como la posibilidad de encontrar en ellos ejemplos de buenas prácticas. El equipo prestó especial atención a los factores socioeconómicos y de otra índole del entorno de los centros, con el fin de asegurarse de que esta muestra reflejaría con la mayor fidelidad posible la situación media de la escuela pública en España, y no la de una elite privilegiada.

Además de estos ocho centros, se escogieron otros tres CEIP con características que los dotaban de un interés especial, como el estar situados en un entorno socioeconómico desfavorecido o el poseer un perfil lingüístico peculiar (alta incidencia de alumnos con una lengua materna diferente del español). Cada uno de estos tres centros recibiría una visita. Además, se proyectó visitar los diez IES asociados a estos once CEIP (uno de ellos carecía de IES asociado). Así pues, se programaron visitas presenciales a 21 centros en total, de los cuales 16 recibirían visitas periódicas y 5 una única visita.

Muestra B: centros investigados por medio de encuestas, sin visitas presenciales

También se seleccionó una muestra adicional de 26 centros (13 CEIP con sus 13 IES asociados) con el fin de obtener más datos representativos. De estos centros, uno se seleccionó automáticamente por ser el único centro participante en el PEB de su comunidad autónoma, mientras que el resto se eligió aleatoriamente con el único criterio de

obtener una distribución geográfica lo más amplia posible. Los centros pertenecientes a esta muestra adicional no recibirían visitas del equipo evaluador, pero serían estudiados mediante cuestionarios periódicos sobre temas específicos, idénticos a los que se repartirían a los centros de la Muestra A.

Los 16 estudios realizados por el equipo de la evaluación

Ya en un momento muy temprano del diseño de la evaluación, el equipo desechó la idea de llevar a cabo una intervención a gran escala que reuniera todos los aspectos que se deseaban investigar. Aunque esta estrategia habría optimizado el tiempo empleado y el número de visitas a los centros, habría hecho casi imposible detectar cualquier panorámica clara o convincente de las “buenas prácticas” desarrolladas en el marco del PEB. Para desarrollar una comprensión de lo que podrían denominarse buenas prácticas, el equipo evaluador decidió realizar numerosas visitas a un conjunto limitado de centros educativos, en vez de visitar una única vez cada centro participante en el PEB. El hecho de que las visitas fueran repetidas eliminaría cualquier riesgo de que las clases presenciadas fueran poco representativas o preparadas únicamente para la ocasión, y permitiría desarrollar un corpus inicial de ideas sobre las buenas prácticas que más tarde podría contrastarse para confirmar su validez o matizarse. Esta es la razón de que se eligiera la estrategia de obtención de datos comentada con anterioridad: las visitas a la muestra principal de centros de Primaria (complementadas en su debido momento por visitas a sus IES asociados) ofrecerían información abundante e ilustrativa sobre las buenas prácticas, mientras que la información más contextual sobre las percepciones y logros de los participantes en el PEB se complementarían mediante la muestra adicional de CEIP y sus IES asociados.

Para cumplir los dos objetivos de la evaluación, el equipo decidió llevar a cabo 16 estudios basados en la obtención de datos, cada uno de los cuales se centraría en un aspecto distinto del programa e involucraría a un número diferente de centros escolares (dependiendo de las posibilidades reales del equipo evaluador). A partir de esos 16 estudios se han obtenido los datos principales en los que se basa el presente informe.

No obstante, debemos resaltar que antes de que se emprendiera ninguno de esos 16 estudios, los componentes del equipo evaluador visitaron numerosos centros de la Muestra A con el fin de entablar contacto, presentarse a la plantilla docente, informar sobre las características de la evaluación y recoger todos los materiales y documentación –bien sobre los centros en general, bien sobre su funcionamiento como parte del PEB en particular– que los responsables de los centros quisieran aportar. Siempre que les fue posible, los dos investigadores del equipo realizaron visitas conjuntas a estos centros con el fin de consensuar su visión del Programa e intercambiar ideas.

Además de esto, los miembros del equipo evaluador se familiarizaron con el PEB mediante otras estrategias más indirectas, como la asistencia a cursos o conferencias en los que participaban profesores del PEB (en ocasiones junto a otros docentes ajenos al programa). Este método resultó particularmente fructífero, ya que permitió al equipo evaluador recabar información sobre diversos aspectos del PEB por medio de las explicaciones prácticas de los propios participantes en el Programa.

PEB. INFORME DE LA EVALUACIÓN

Los 16 estudios principales que llevó a cabo el equipo evaluador fueron los siguientes:

Estudio	Título	Temas principales	Muestra	Metodología: Palabras clave
1	Desempeño y logros de los alumnos de 5º y 6º de Primaria en el aula.	Desempeño Logros	A	Observación sistemática
2	Buenas prácticas en las clases de 5º y 6º de Primaria.	Buenas prácticas	A	Observación sistemática
3	Desempeño y logros de los alumnos de 1º Y 2º de ESO en el aula.	Desempeño Logros	A	Observación sistemática
4	Buenas prácticas en las clases de 1º y 2º de ESO.	Buenas prácticas	A	Observación sistemática
5	Educación Infantil y primeros cursos de Primaria.	Desempeño Logros Buenas prácticas	A	Observación sistemática
6	Inglés oral de los alumnos de 6º de Primaria.	Desempeño Logros	A	Entrevistas valorativas
7	Inglés escrito de los alumnos de 6º de Primaria.	Desempeño Logros	A	Análisis de textos escritos por los alumnos bajo condiciones controladas
8	Español escrito de los alumnos de 2º de ESO: PEB comparado con no-PEB.	Desempeño Logros	A	Redacción escrita por los alumnos
9	Desempeño de los alumnos de 4º de ESO en una prueba externa internacional.	Logros	Todos los centros que presentaron alumnos a la prueba	Análisis de los resultados públicos y observaciones transmitidas por los organizadores del IGCSE sobre el rendimiento en la prueba de los alumnos del PEB presentados
10	Percepciones de los alumnos de 6º de Primaria y 2º de ESO.	Percepciones	A+B	Encuesta mediante cuestionario
11	Percepciones de los padres de alumnos de 6º de Primaria y 2º de ESO.	Percepciones	A+B	Encuesta mediante cuestionario
12	Percepciones de los profesores de Primaria.	Percepciones	A+B	Encuesta mediante cuestionario
13	Percepciones de los profesores de Secundaria.	Percepciones	A+B	Encuesta mediante cuestionario
14	Percepciones de los directores de CEIP.	Percepciones	A+B	Encuesta mediante cuestionario
15	Percepciones de los directores de IES.	Percepciones	A+B	Encuesta mediante cuestionario
16	Cuestiones relacionadas con la gestión del PEB.	Percepciones	A+B	Encuesta mediante cuestionario

En opinión del equipo evaluador, los 16 estudios citados han producido un corpus muy sustancial de datos; y, si bien la diversidad de estos datos es considerablemente mayor que la abarcada por muchos otros estudios de evaluación, todos ellos son relevantes para acercarse a los objetivos y contestar a los RQ que se plantean en el proyecto de evaluación. Como contrapartida, esta diversidad ha sido posible gracias al número reducido de centros analizados en alguno de los estudios. Sin embargo, el equipo evaluador cree firmemente que la gran cantidad de estudios realizados –cada uno de los cuales ha explorado un aspecto diferente del PEB llevado a cabo en el estado español– ha proporcionado una panorámica muy interesante de lo que está ocurriendo realmente en el seno del Programa, así como de la opinión que sobre él tienen sus participantes fundamentales. Esta panorámica no habría sido posible si se hubieran realizado menos estudios, analizando en cada uno de ellos un número superior de centros escolares.

Código de conducta

Los investigadores agradecieron enormemente a las dos entidades financiadoras el que hicieran hincapié en la independencia, objetividad e integridad de la evaluación. Con el fin de ajustarse a esos principios, el equipo de la evaluación decidió someterse a un **Código de conducta**. Si bien este código es demasiado extenso para incluirlo íntegramente en el presente documento, a continuación se enuncian algunas de sus características principales:

Ejemplos del Código de conducta del equipo de la evaluación

- Comportarse con equidad, transparencia e independencia, manteniendo siempre el talante consultivo.
- Minimizar las molestias al visitar los centros escolares o al reunir datos.
- Contactar con los centros por medio de un procedimiento preestablecido con el fin de obtener su autorización para las visitas u otros procedimientos de obtención de datos.
- Proporcionar información sobre las visitas por adelantado.
- Solicitar el permiso de los centros escolares para todos los procedimientos de recolección de datos.
- Mantener el anonimato, esto es, no relacionar con ningún individuo o centro escolar los resultados realizados o los datos obtenidos mediante encuestas, entrevistas u observación directa.
- Mantener la confidencialidad, esto es, no permitir que ninguna información o hallazgo se “filtre” sin autorización antes de la publicación formal del informe de evaluación.
- Asegurarse de que los datos están seguros y no llegan a manos de personas ajenas al estudio.
- Centrarse exclusivamente en los objetivos de la evaluación.
- Abstenerse de promover la educación bilingüe temprana, de actuar en representación de las entidades financiadoras o de tratar de resolver los problemas que pudieran observarse en alguno de los centros.

capítulo 2

DESEMPEÑO EN EL AULA Y PRÁCTICAS EFECTIVAS

Los Estudios del 1 al 5 se basan en la observación detallada de sesiones lectivas en el aula.

Los Estudios 1 y 3 identifican aspectos del aprendizaje de los alumnos tal y como aparecen en la práctica lectiva diaria, en uno de los casos principalmente con alumnos de 5° y 6° de Primaria, y en el otro principalmente con alumnos de 1° y 2° de ESO. Las citas que se ofrecen son ejemplos típicos de lo que los investigadores vieron y oyeron en las clases que presenciaron. Al igual que en la mayoría de las aulas de todo el mundo, en las clases analizadas algunos de los alumnos contribuían de manera más activa (o, al menos, audible) que otros; de estos otros, algunos eran igualmente capaces de contribuir pero se mostraban reacios a hacerlo, y otros simplemente eran menos capaces. Así, no se supone que los comportamientos observados fueran “típicos” del modo de actuación en el aula de la totalidad de los alumnos; sin embargo, los ejemplos ofrecidos constituyen una muestra representativa de la actuación de los alumnos en su interacción con sus profesores y compañeros en toda la muestra de centros analizados.

Los Estudios 2 y 4 presentan las prácticas lectivas asociadas con el desempeño de los alumnos observado en los Estudios 1 y 3. Debemos aclarar que el uso de la palabra “asociadas” es absolutamente deliberado, ya que en ningún caso estamos en posición de afirmar que las prácticas lectivas analizadas en los Estudios 2 y 4 hayan “causado” la respuesta positiva por parte de los alumnos que aparece en los estudios 1 y 3. Sin embargo, no cabe duda de que ambos factores están asociados.

Como hemos mencionado con anterioridad, dentro de la educación Primaria el estudio de evaluación se centró principalmente en los cursos 5° y 6°. No obstante, el equipo aprovechó la oportunidad para observar también las prácticas lectivas y el modo de desenvolverse en el aula de alumnos de menor edad; esto se refleja en el **Estudio 5**.

Nota sobre la metodología de los Estudios 1-5

En estos cinco estudios, la recogida de datos se basó en una forma de observación participativa diseñada específicamente de forma que fuera apropiada para la evaluación, en la que los investigadores participaban como observadores. El término “evaluación”, especialmente cuando se aplica a un programa nacional de peso, puede resultar aplastante para los evaluados. Así pues, el equipo investigador otorgó una gran importancia a que la recogida de datos fuera lo más llevadera posible, y a que se ajustara al Código de conducta expuesto en el capítulo 1. De este modo, se decidió no grabar las clases, ya que

el hacerlo habría supuesto una intrusión que podría haber adulterado la espontaneidad de la situación. También se decidió no desarrollar un esquema de observación excesivamente rígido, dado que las aulas bilingües del PEB español constituían un fenómeno relativamente novedoso para los investigadores y no habría sido apropiado imponer un sistema detallado a priori. En vez de ello, el equipo consideró esencial que los investigadores estuvieran “abiertos” a cualquier incidente o interacción con el fin de hacerse una idea general de la situación, para más tarde matizar los rasgos más sobresalientes del modo de actuar de los alumnos y de las buenas prácticas lectivas.

A medida que se desarrollaba cada sesión lectiva, el evaluador tomaba notas detalladas, entre las que se contaban citas literales de las intervenciones del profesor o de los alumnos en las situaciones más dignas de mención.

Estas citas constituyen una representación exacta de las palabras que se pronunciaron durante las clases, pero no se transcriben fonéticamente ni con ningún otro sistema académico de transcripción. En vez de ello, se reproducen en inglés escrito estándar. Este método presenta limitaciones, ya que la lengua hablada y la escrita funcionan de acuerdo con diferentes sistemas; sin embargo, tiene la ventaja de ser accesible para el público general. Poco después de haber observado la sesión lectiva, el evaluador daba una forma coherente a sus observaciones escritas y añadía las reflexiones personales que le parecieran oportunas, procurando siempre dejar claro a los futuros lectores qué partes eran transcripción directa de lo dicho y cuáles consideraciones personales.

Estas notas revisadas y estructuradas constituyen la base de los Estudios 1 al 5. En los “puntos clave” que concluyen cada uno de estos cinco estudios se añade un análisis de los textos, además de otras reflexiones a modo de recapitulación.

En los cinco estudios que se ofrecen a continuación¹:

- el texto del informe en sí aparece en negro;
- las palabras dichas por los alumnos y docentes aparecen en **azul** y enmarcadas por comillas simples;
- los extractos de las notas que los investigadores realizaron durante la observación aparecen entre comillas dobles;
- las reflexiones personales o comentarios que los investigadores introdujeron más tarde están integrados en el texto, en párrafos separados y encabezados por la indicación **Notas**.

1. (N. de la T.) En el transcurso del presente informe se ofrecen numerosas citas textuales de palabras y frases dichas en inglés por alumnos y profesores participantes en el PEB. Con el fin de hacerlas comprensibles para el lector en lengua española, cuando se trata de frases o palabras en las que los hablantes cometen errores (y que se reproducen precisamente para ejemplificar esos errores), se ha optado por reproducir los fragmentos originales en inglés, ofreciendo entre paréntesis una explicación sucinta del error cometido cuando esto es posible.

ESTUDIO 1:

DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS DE 5° Y 6° DE PRIMARIA EN EL AULA

Este estudio se centra en el desempeño que la mayoría de los alumnos demostraba en las clases de Ciencias y Lengua Inglesa, en los últimos cursos de Primaria.

Introducción

El presente estudio se basa principalmente en el análisis de varias sesiones lectivas desarrolladas en diez de los centros escolares de la Muestra A, complementado con entrevistas a grupos de alumnos en seis de los centros de esta misma muestra. Los investigadores tomaron notas a lo largo de las clases a las que asistieron, basándose en un esquema establecido por el equipo; inmediatamente después, dieron forma a esas notas y extrajeron de ellas algunos puntos clave representativos de diversos aspectos del rendimiento de los alumnos en sus interacciones cotidianas en el entorno lectivo.

La mayor parte de los ejemplos analizados proviene de aulas de 6° de Primaria. No obstante, se incluyen observaciones sobre sesiones lectivas de 5°, ya que también proporcionan datos significativos sobre el nivel al que pueden llegar los alumnos durante el tercer ciclo de Primaria. Cuando los ejemplos ofrecidos proceden de alumnos de 5°, este hecho se indica. La disponibilidad de ejemplos estuvo condicionada por la programación de las visitas, que tuvo que ajustarse a diversos factores de calendario.

Oportunidades para hablar y escuchar

La mayor parte de los alumnos estaban motivados y participaban de un modo u otro en casi todas las sesiones lectivas observadas. Se presenciaron diversos ejemplos en los que todos los alumnos de una clase se integraban de forma activa en actividades de preguntas y respuestas. No obstante, se observó que, a lo largo de las sesiones lectivas, los alumnos tenían muchas más oportunidades de reaccionar ante instrucciones que de darlas, y de responder a preguntas que de hacerlas. Aunque los alumnos disponían de oportunidades para interactuar con su profesor en casi todas las sesiones lectivas presenciadas, las oportunidades para interactuar con sus compañeros eran escasas aproximadamente en la mitad de las sesiones.

En las clases de Ciencias, los alumnos de 6° aprendían contenidos sobre una gran diversidad de temas como, por ejemplo, el sistema respiratorio, los ecosistemas o las zonas climáticas. Como consecuencia, a lo largo de las sesiones lectivas aprendieron numerosos términos que debían manejar más tarde, como **'pharynx, larynx, trachea; echinoderms, arachnids, crustaceans; desert, rain forest, savannah'**.

En el curso de las clases de Lengua Inglesa, los alumnos de 6° trataron diversos temas entre los cuales podemos citar la fiesta de Halloween, la historia del chocolate, el tsunami de 2004 o textos literarios de autores como Roald Dahl. Los textos que se les ofrecieron contenían un vocabulario muy amplio y a menudo sofisticado, con términos como **'ghost, phantom, spectre, apparition; ladybird, grasshopper, seagull, centipede; cacao'**.

Uso de la competencia oral

Seguimiento de las clases y respuestas a las preguntas de los profesores

En interacción con los profesores, la inmensa mayoría de los alumnos eran capaces de seguir una clase en la que se utilizara vocabulario especializado. Los alumnos dieron pruebas de su capacidad para responder a preguntas y de su adecuada comprensión de los conceptos, como en el siguiente ejemplo:

(Sistema circulatorio)

Pregunta: 'What is the difference between the red and the blue lines (on the poster)?'

Respuesta: 'Arteries (red) carry oxygen and veins (blue) carry away harmful substances.'

(Zonas climáticas)

P: 'Where are the temperate zones?'

R: 'They go from the tropics to the polar circles.'

Los alumnos también eran capaces de aumentar y consolidar sus conocimientos por medio del diálogo con sus profesores.

La vista

Durante un repaso sobre el funcionamiento del sentido de la vista, los alumnos tenían que explicar cada una de sus partes en una maqueta de plástico (**retina, cornea**, etc.):

Profesor: 'What is this part called?'

Alumno: 'The Retina.'

P: 'How does it function?'

A: 'First the light enters through the pupil and reaches the retina...'

El sistema nervioso

Del mismo modo, se pidió a los alumnos que explicaran los diversos aspectos del sistema nervioso:

P: 'What is the function of the nervous system?'

A: 'It controls everything.'

P: 'How many the cells are there in the brain?'

A: 'Millions?'

A: 'Billions?'

P: 'Hundreds of billions.'

P: 'What are nerve cells called?'

A: 'Neurons.'

P: 'What does the cerebellum do?'

A: 'It controls coordination and balance.'

P: 'What does the brain stem do?'

A: 'It coordinates with rest of the body, it controls all the systems...'

Materiales

Los alumnos clasificaron el algodón como un material natural. A la siguiente pregunta del profesor: 'Why is it natural?', uno de los alumnos contestó: 'because it comes from a plant', y otro dijo: 'it comes from cotton flowers'. Los alumnos parecían deseosos de contestar, especialmente los chicos. Uno, por ejemplo, improvisó para decir que, antiguamente, se usaba 'dry grass' (straw) para mezclarla con la arcilla y fabricar ladrillos. Otro, cuando el profesor mostró una banda elástica de caucho y preguntó: 'Where is it from?', contestó: 'part of a tree' (5°).

La Edad de Piedra

Las situaciones en las que la clase entera participaba mediante preguntas y respuestas eran muy motivadoras para los alumnos, y suscitaban en ellos contribuciones muy apreciables como las siguientes, recogidas en un aula de 5° durante el desarrollo de una clase sobre el Paleolítico:

P: 'What is pre-history?'

R: 'It's a long period of time before documents existed.'

P: 'Why is the Stone Age so called?'

R: 'Because everything that survives from (human activity) then is made of stone.'

P: 'What is the stone called that is very important for pre-history?'

R: 'Flintstone.'

P: 'Where did Stone Age people live?'

R: 'In caves.'

P: 'Did they have permanent addresses?'

R: 'No.'

P: 'Why?'

R: 'Because they were nomads.'

P: 'How many jobs were there in the Stone Age?'

R: 'Two - gatherers and hunters.'

P: 'Who was in charge of hunting?'

R: 'The men.'

P: 'What did the women gather?'

R: 'Fruit, vegetables.'

P: 'What do we mean when we say animals are extinct?'

R: 'They don't live any more.'

Explicaciones

El ciclo de la lluvia

En un debate sobre el ciclo de la lluvia, los alumnos ofrecieron diversas explicaciones espontáneas: **‘the water escapes from the sea into clouds. The clouds go up the mountains...’** (niña); **‘the sun makes the water hot and it goes up in clouds’** (niño). En ocasiones, cuando algún alumno no recordaba las palabras exactas, era capaz de improvisar, como en el siguiente ejemplo:

P: ‘What is the problem (about shortage) if there is lots of water (on the world’s surface)?’

R: ‘It’s with salt.’

El oído

De una conversación sobre el aparato auditivo:

P: ‘What happens when you have a cold?’

A: ‘Mucus goes through the Eustachian tube into the middle ear.’

P: ‘How does the doctor know this if he cannot see into the middle ear?’

A: ‘He sees a change in the position of the eardrum.’

Estados y propiedades de los materiales

El profesor pide a los alumnos que den ejemplos de líquidos, sólidos, gases, etc. Como ejemplos de gases, los alumnos citan: **‘oxygen, nitrogen, helium, carbon dioxide’**.

Muchos alumnos aportan voluntariamente explicaciones sobre temas como los líquidos, por ejemplo:

‘If a liquid is not in a container, it will spill (spread) out.’ (niño)

‘If we pour a liquid from one container to another, it changes shape.’ (niño)

‘If you put the water from the jar into the beaker, it will take the shape of the new container. The shape of the water change.’ (sic).

‘We can see that solids can be different. They have different volume and matter’
(niña)

Tipos de energía

De un diálogo sobre las energías eléctrica y química:

P: ‘What happens in a fan?’

A: ‘Electrical energy is converted into mechanical energy.’

P: ‘What happens in a car?’

A: ‘Chemical energy is converted into mechanical energy.’

Transformaciones físicas y químicas

Durante otra de las clases, se identificaron ejemplos de transformaciones químicas como **‘cooking, burning, fermenting’**. El profesor propuso a los alumnos que nombraran sus-

tancias que pueden fermentar; entre los ejemplos ofrecidos estaban los siguientes: **‘milk changing into yoghourt, apples into cider’**.

A continuación, el profesor llevó a cabo un experimento, apoyando sus comentarios mediante láminas explicativas:

‘This is a powder called bicarbonate. We’re going to pour some bicarbonate into the balloon. Then we pull the mouth of the balloon over the mouth of the bottle and mix the bicarbonate and the vinegar...’ (La mezcla burbujea y el gas se eleva hinchando el globo.)

Los alumnos resumieron lo que acababan de ver con frases como las siguientes:

A: ‘We poured the liquid (vinegar) into the glass bottle.’ (niña)

A: ‘We put the bicarbonate into the balloon.’ (niño)

P: ‘What did we do next?’

A: ‘We pulled the mouth of the balloon on to the mouth of the bottle.’ (niño)

A: ‘We mixed the bicarbonate with the vinegar.’ (niño)

Afirmaciones o comentarios

Durante las conversaciones con grupos de alumnos, estos manejaban con relativa comodidad el reto de conversar en inglés con un desconocido. Entre las **notas** que tomaron los investigadores a lo largo de estas entrevistas podemos citar las siguientes:

- “Muestran seguridad en sí mismos al hablar con una persona desconocida y comprenden sin dificultad lo que se les dice.”
- “Los alumnos (...) eran capaces de transmitir información sobre sí mismos con naturalidad.”
- “Durante la conversación con el visitante, se ayudaban los unos a los otros en inglés sin aparente dificultad.”
- “Una amplia gama de aptitudes (...) todos comprendían las preguntas del visitante, aunque se vio obligado a repetir algunas de ellas.”
- “Dos de los alumnos parecen muy nerviosos, pero todos muestran seguridad en sí mismos al hablar de su familia y de sí mismos, y hacen algunas preguntas.”
- “Son capaces de encadenar un buen número de frases sobre sí mismos sin vacilaciones.”

En algunas de las clases, el docente animaba a los alumnos a formular afirmaciones o comentarios. En una clase de Lengua Inglesa, los alumnos tenían que ponerse de pie frente a sus compañeros para proponerles series de tres afirmaciones sobre sí mismos, dejando huecos para que ellos los completaran usando recursos como, por ejemplo, tiempos verbales en pasado:

‘I ... to the cinema with my friends.’

‘I ... in a football team.’

‘Yesterday I... a beautiful dog.’

Algunos de los alumnos propusieron frases con verbos modales como, por ejemplo, **'I like to... I can... at the thing in the sky'**.

En una de las clases de Lengua con alumnos de 5º:

“La profesora devuelve los trabajos a los alumnos. Les pide que examinen los trabajos de sus compañeros y explican por qué creen que están bien.”

Sobre la frase **'In Dani's concert everybody did the actions...'**, un alumno comenta lo siguiente: **'This sentence is good because it has a capital letter, neat handwriting (etc.)'**.

La profesora consigue que los alumnos hablen en inglés para interactuar durante la clase de diversas maneras como, por ejemplo, dando instrucciones a sus compañeros. Cuando un niño que no ha hecho los dibujos que tenía como deberes intenta hacerlos en clase, sus compañeros le llaman la atención. Así, otro alumno le dice: **'Don't draw pictures in class, it was for homework'**.

En una clase de Ciencias, la mayor parte de los alumnos (con algo de ayuda, en ciertos casos) eran capaces de definir conceptos relacionados con el sonido (**'volume, pitch'**) y la luz (**'opaque, translucent'**), y los que más cómodos se mostraban con el inglés eran capaces de ir incluso más allá. Por ejemplo, un niño se presentó voluntario para trazar un diagrama que mostrara lo que eran el **'angle of incidence'** y el **'angle of reflection'**. Otra de sus compañeras era capaz de ofrecer explicaciones de cierta entidad sin vacilaciones:

'We know that light travels in straight lines because... behind the opaque object, you cannot see the light, only the shadow. When you put a bottle or glass in front of a source of light, the light travels through it.'

Es digno de mención el hecho de que la niña que hizo este comentario tenía una lengua materna que no era ni el español ni el inglés.

Algunos alumnos eran capaces de usar el inglés de manera efectiva en situaciones más flexibles, como en los siguientes casos:

“(Los alumnos citan conceptos de la clase anterior) **'nutrients pass through the circulatory system; oxygen travels through our bodies and reaches every part.'**

“(Uno de los subgrupos, compuesto por dos niñas y un niño, explica lo que han aprendido sobre el desierto como ecosistema.) Los alumnos, especialmente el niño, consiguen formular sucesiones de frases sin ayuda de notas. Los tres se ayudan mutuamente con madurez usando el inglés.

El segundo subgrupo (tres niñas) habla sobre la selva pluvial. Las alumnas usan un diagrama de un libro, no para leerlo sino para hacer comentarios sobre él. Cometen algunos errores menores como, por ejemplo, usar **'support'** por **'sustain'**”.

Calidad y precisión en el uso del lenguaje

Aunque el principal interés de los observadores era analizar la capacidad de los alumnos para comunicarse en diversas situaciones, también se prestó atención a la calidad y precisión en el uso del lenguaje. Si bien no sería deseable que la preocupación por ser precisos abrumara a los alumnos hasta el punto de perjudicar a su deseo de comunicar-

se, también es verdad que la precisión es un factor necesario para el futuro desarrollo de su competencia como hablantes, y puede afectar a su capacidad para enfrentarse a contextos lingüísticos más exigentes.

Pronunciación

(En una entrevista a un grupo) “Los errores de pronunciación tienden a concentrarse en sonidos específicos como, por ejemplo, ‘**my job**’. Es frecuente que confundan los sonidos ‘s’ y ‘sh’ como, por ejemplo, en ‘**shopping**’. La pronunciación de algunos fonemas específicos y la entonación que presenta más o menos la mitad del grupo haría un tanto difícil que los comprendiera un hablante nativo de inglés sin conocimientos de español”.

En inglés existen algunas combinaciones de sonidos que suelen presentar dificultades para los hablantes de español. En uno de los grupos observados, por ejemplo, la competencia lectora de los alumnos y su precisión fonética en palabras como ‘**clothes, whole**’ variaba enormemente. Este tipo de dificultades se reflejaba también en la pronunciación de verbos ingleses en pasado como ‘**worked, honoured, walked**’ (en los que los alumnos pronunciaban erróneamente -ed al final de la palabra, cuando hubieran debido omitir el sonido de la e.)

Aunque la entonación era en general aceptable y no solía afectar seriamente a la comprensión, no era infrecuente que los alumnos acentuaran mal algunos términos, especialmente aquellos más “técnicos” como, por ejemplo, ‘**retina**’ (acentuaban la 2ª sílaba en vez de en la 1ª), ‘**transparent**’ (la 1ª en vez de la 2ª) o ‘**miniscule**’ (la 2ª en vez de la 1ª).

Vocabulario

En ciertos aspectos a los alumnos les resultaba más difícil manejar el vocabulario cotidiano que los términos científicos.

(En una entrevista a un grupo) “Algunas inexactitudes, como considerar ‘**babies**’ sinónimo de ‘**children**’”. (Pregunta al entrevistador: ‘**How may babies do you have?**’).

En otro centro, un niño que dijo ‘**asignatura**’ literalmente en español fue corregido inmediatamente por sus compañeros. Estos alumnos fueron capaces de explicar cómo se jugaba al balonmano al entrevistador, que no conocía el juego; sin embargo, ninguno de ellos conocía la palabra ‘**goalkeeper**’ en inglés aunque todos eran grandes aficionados al fútbol.

Sintaxis

“Se pidió a los alumnos que redactaran dos propósitos de Año Nuevo (uno afirmativo y otro negativo) relacionados con sus tareas de casa o del centro escolar. Ejemplos de frases redactadas por los alumnos:

I am going to: ‘behave in class’/‘study more’/ ‘help my mother at home.’

I am not going to: ‘play with my Playstation 2 all day’/‘eat so much chocolate’”

“Mientras lee un cuento en clase, el profesor se interrumpe ocasionalmente para pedir a alumnos elegidos al azar que expresen algunas de las frases del texto en forma negativa,

usando estructuras como: **'He wasn't', 'she didn't'**, etc. La mayor parte de los alumnos lo hace correctamente, aunque ocasionalmente se dan errores como **'She not was...'** (En vez de: *'She wasn't.'*)

“Se invitó a los alumnos a que formularan preguntas y estos lo hicieron de buen grado, aunque las construcciones y el orden de las palabras no siempre eran correctos. Por ejemplo, **'It has to be a glass bottle?'**” (En vez de: *'Does it have to be a glass bottle?'*).

(En entrevistas con grupos.) “Dificultades en el uso de los tiempos (pasados): cuatro alumnos los manejaban con comodidad, pero tres vacilaban. (Más tarde, su tutor comentó su preocupación por la inseguridad con la que esos alumnos manejaban los tiempos pasados en situaciones aleatorias).”

“(Exceptuando al alumno cuyo padre es inglés), su dominio de los tiempos varía: tendencia a usar el tiempo presente en vez del pasado o (lo que es más comprensible) el futuro.”

(En una entrevista a un grupo efectuada en otro centro.) “Todos manejaban con seguridad los tiempos pasados, excepto un niño que dijo **'last week I go'** ('La semana pasada voy'). Sus compañeros le corrigieron de inmediato”.

Se daban errores en la desinencia del tiempo pasado, como **'injur(ed)'** (omitiendo el sonido -d final) o **'escaped'** (acentuando la última e, que no debería pronunciarse). Dado que estos errores ocurrían durante actos de habla, es posible que se debieran a una mala pronunciación (véase el párrafo al respecto) y no a carencias gramaticales.

En ocasiones los alumnos usaban en exceso los artículos determinados. Por ejemplo:

'I do the homework, the training' (además del exceso de artículos, el verbo está en presente cuando debería ser pasado).

'After the school I go' (además del artículo sobrante, el verbo está en presente cuando debería ser futuro).

Algunos también mostraban cierta inseguridad en el empleo de las preposiciones:

“El profesor solicita a sus alumnos que precisen sus respuestas. Por ejemplo, un alumno afirma: **'The camel has a hump'**.”

El profesor demanda precisión: **'Where?'**.

El alumno reformula su respuesta: **'The camel has a hump in the back'**. (5°).

A: 'S is going to explain you'. (sic) (Debería ser *'explain to you'*).

A: 'I go to play tennis at (nombre de ciudad)'. (Habría debido emplear la preposición *to* en vez de *at*).

Conclusión: Desempeño de los alumnos en las clases de 5° y 6° de Primaria

Las notas que tomaron los investigadores sobre el desempeño de los alumnos de 5° y 6° de Primaria en el aula para la realización del **Estudio 1** revelan que, en general, los alumnos participaban en las clases y estaban motivados intelectualmente por los contenidos estudiados, sin que se detectara la existencia de alumnos rezagados o incapaces de participar. Teniendo en cuenta que los alumnos observados tenían una media de 11 años de edad, era notable la confianza con la que manejaban el vocabulario técnico de diversas ramas de la ciencia; también digno de mención era su manejo de las estructuras lingüísticas del inglés, que les permitía formular locuciones extensas en vez de respuestas de una sola palabra. En general, los alumnos parecían comprender con facilidad el inglés hablado de sus profesores. La lengua inglesa parecía estar verdaderamente integrada en la enseñanza de las asignaturas de Ciencias e Inglés, en concordancia con el primer objetivo del PEB. El hecho de que las asignaturas de Ciencias se impartieran en esta lengua no parecía estar produciendo ninguna merma evidente en los contenidos que aprendían los alumnos.

Los alumnos podían utilizar una amplia gama de funciones del lenguaje para reproducir el discurso científico. Así, eran capaces de: exponer razonamientos; ofrecer explicaciones; definir o ejemplificar conceptos y términos; expresar relaciones causales del tipo “si..., entonces...”; formular secuencias de acciones; enumerar las funciones de diferentes órganos u objetos; describir físicamente objetos; expresar relaciones de necesidad; o exponer cómo se relacionan diferentes elementos. Si bien se detectaron algunos errores en su inglés hablado, estos eran atribuibles en su mayor parte al propio desarrollo de la competencia de los alumnos como hablantes de inglés, y eran ampliamente compensados por todos los logros de los que hicieron gala durante las clases de Ciencias. Por otra parte se observó repetidamente que cuando los alumnos cometían errores, sus compañeros los corregían de forma amigable y constructiva.

ESTUDIO 2:

BUENAS PRÁCTICAS EN LAS CLASES DE 5° Y 6° DE PRIMARIA

El **Estudio 1** se centraba en las capacidades que los alumnos de 5° y 6° mostraban haber adquirido durante la etapa de Primaria. El **Estudio 2**, por su parte, parte de observaciones realizadas durante las mismas sesiones lectivas analizadas para el Estudio 1, pero se centra en describir aquellas prácticas docentes que parecen estar asociadas con el buen desempeño de los alumnos en clase.

Introducción

El método de enseñanza predominante en las clases observadas era la enseñanza tradicional o expositiva (en la que el profesor interactúa simultáneamente con todos los

alumnos de la clase), aunque se daban excepciones significativas. No obstante, el hecho de que predominara este estilo tradicional no significaba que la enseñanza tuviera por qué ser restrictivamente “didáctica”. Entre las prácticas docentes más efectivas de las observadas podemos citar: planificación cuidadosa (a corto y, en ocasiones, medio plazo); buena comunicación con los alumnos, en una atmósfera formal pero relajada; y capacidad para detectar los puntos clave de los temas tratados y utilizarlos no solo en beneficio de alumnos individuales, sino de la clase en su totalidad. Las preguntas que se hacían estaban cuidadosamente moduladas de forma que permitieran responder a alumnos de todos los niveles; además, a menudo se apoyaban en el conocimiento subyacente de los alumnos (especialmente en las asignaturas de Ciencias). Se observó que los profesores hacían buen uso de recursos como las paráfrasis, las analogías y el uso de materiales visuales para este propósito.

En las clases de Ciencias se detectaron aspectos como los siguientes: buen uso de materiales simples de apoyo visual; organización cuidadosa del trabajo en grupo de los alumnos; y, ocasionalmente, voluntad de diferenciación en la programación de las clases. En las de Lengua, los profesores mostraban una lógica preocupación por la precisión en el lenguaje, especialmente cuando afectaba a la correcta expresión o comprensión de los alumnos; sin embargo, evitaban expresar esta preocupación de manera que inhibiera o intimidara a los alumnos cuando estos se expresaban voluntariamente en inglés durante el transcurso de las clases.

En general las clases parecían bien preparadas, con referencias a los contenidos tratados previamente y con una organización de la materia lectiva encaminada a conseguir los objetivos marcados, aunque aproximadamente en una tercera parte de las clases observadas estos objetivos eran implícitos más que explícitos. Las explicaciones de los profesores eran claras y los alumnos entendían lo que se esperaba que hicieran. En aproximadamente la mitad de las clases observadas, hubieran podido mejorarse aspectos como la progresión de los contenidos o la explicación de la programación para las clases subsecuentes.

Las prácticas efectivas se reflejaban de formas diversas: la organización del trabajo en grupo; la programación de actividades prácticas; la forma en que se animaba y corregía a los alumnos en su uso de la lengua oral; la conexión del lenguaje y el contenido en puntos clave; o el uso sensato que se hacía de la lengua española para apoyar –que no sustituir– al inglés como lengua vehicular del aprendizaje.

Normalmente, los docentes proporcionaban a los alumnos documentos impresos de carácter informativo, y raramente les proporcionaban documentos de audio o vídeo. Así pues, durante la mayor parte del tiempo los alumnos solo escuchaban la lengua inglesa a través de la voz familiar de sus profesores.

Trabajo en grupo

Se detectaron ejemplos de trabajo en grupo con un resultado muy satisfactorio, gracias a una cuidadosa planificación previa.

En una clase de Ciencias, el profesor determinaba al azar la composición de los grupos de trabajo con el fin de obtener grupos heterogéneos y distintos en cada sesión lectiva. Las tareas que debía realizar cada uno de los grupos estaban claras; los alumnos sabían el tiempo del que disponían (ocho minutos) para completarlas antes de exponer los resultados, podían consultar libros de referencia y lograban realizar las tareas en el plazo fijado.

“Grupo 1 (2 niños, 2 niñas)

Los alumnos deben turnarse para unir elementos de tres categorías en una lámina: términos científicos, definiciones e ilustraciones. Un circuito electrónico (alimentado por pilas) se ilumina cuando se realiza una conexión correcta. Los alumnos deben registrar sus aciertos y fallos para que más tarde el profesor revise sus progresos”.

Ejemplos de definiciones:

‘The large part of your brain that helps you to move and remember.’ (cerebrum)

‘The part of the brain below the cerebrum.’ (cerebellum)

Los docentes animaban a los alumnos a que consultaran a sus compañeros, siempre y cuando lo hicieran en inglés. Por ejemplo, en una sesión lectiva de Lengua que giraba en torno al tema de Halloween, los alumnos debían averiguar mediante preguntas en inglés a qué se referían diversas pantomimas (que representaban personajes, libros y películas como **‘A vampire’, ‘Ghost Busters’, ‘The Worst Witch’, ‘I Know What You Did Last Summer’**).

En otra clase, la profesora leyó dos veces un resumen de **‘The biography of Harriet Tubman’** y propuso la siguiente actividad:

“La profesora solicita a los alumnos que anoten únicamente las palabras clave (se trata de una actividad de comprensión, no de un dictado) y que luego pongan sus apuntes en común con el resto de su grupo. Va de grupo en grupo y ayuda a los alumnos a combinar los distintos conceptos, haciendo que completen sus apuntes con detalles anotados por sus compañeros.”

Luego, los esquemas obtenidos por los distintos grupos se funden y se comparan para obtener una imagen general. Ejemplos:

‘... was married at age 24.’

‘1861-1865 – helped army of the North against the army from the South.’

‘(later) started a school for black children.’

“Los alumnos muestran distintos niveles de capacidad para tomar apuntes, una tarea exigente para alumnos de esta edad. La extensión de sus notas va de media página a una sola frase.”

En una clase de Ciencias de 5º, los alumnos consolidaban los conocimientos adquiridos sobre los vertebrados y los invertebrados en dos pasos: primero mediante presentaciones, en las que el portavoz de cada grupo explicaba ante la clase los pósters que habían elaborado con información adquirida en la clase previa (por ejemplo, **Sponges: ‘they live in the rocks in the sea, they are not symmetrical, they filter nutrients from the**

sediment...’), y más tarde, de nuevo en grupo, profundizando en las definiciones y clasificación de los animales estudiados:

“Durante el trabajo en grupo se detectan expectativas claras, instrucciones bien presentadas, grupos adecuadamente organizados. En cada etapa, el trabajo de los grupos se revisa y se repasa con la clase en su conjunto.

Lectura y conexión: los alumnos deben unir términos como **‘exoskeleton, arachnid’**, etc., con sus definiciones.

Se pide a los alumnos que digan si una serie de animales son vertebrados o invertebrados (**‘panda, snake, dragonfly’**, etc.).

Los alumnos clasifican grupos de animales en la categoría que les corresponde como, por ejemplo, mamíferos, reptiles, (in)vertebrados. (Algunos alumnos se atreven a pedir ayuda en inglés al investigador visitante.)

Los alumnos han de elegir un (in)vertebrado para describirlo ante sus compañeros.

Las descripciones son evaluadas por el profesor, el profesor en prácticas y el resto de alumnos.

Los resultados de cada equipo en las cuatro actividades se reflejan en un diagrama.”

Notas: “Sesión lectiva bien organizada y conducida a buen paso, que ha logrado involucrar a todos los alumnos. El profesor tiene presencia y no permite que decaiga la concentración de los alumnos; estos han trabajado bien durante toda la clase. Los alumnos muestran una buena comprensión del contenido y el lenguaje utilizado. Hablan con cierta confianza, y su pronunciación es generalmente clara.

El profesor se muestra firme pero agradable. Su inglés es muy bueno y habla con naturalidad, pero puede modificar el registro cuando hace falta una mayor precisión. Contenidos apropiados, diseñados previamente en colaboración con el profesor de Ciencias; este está presente para apoyar durante el trabajo en equipo.”

Experiencia práctica

Los docentes hacían buen uso de materiales sencillos de apoyo visual.

Por ejemplo, en una clase se utilizó la maqueta de un cráneo con **‘brain’** extraíble. El profesor explicó que las partes del cerebro trabajaban como un equipo en el que hay algunos jugadores clave (realizando un paralelismo con los equipos de fútbol). En las preguntas se hacía uso de ejemplos sencillos con el fin de facilitar la comprensión de los alumnos:

P: ‘Hypothalamus – it operates like a thermostat. Do have one at home?’

A: ‘Yes’.

P: ‘What does it do?’

A: ‘It (the hypothalamus) normally keeps the body temperature at 37°.’

P: ‘How small is the pituitary? Like a bean? A: Like a lentil. P: You’re getting very close. Think of green. A: A pea.’

Ciencias, 5º curso: “Sesión lectiva verdaderamente práctica, en la que la profesora reparte muestras de distintos materiales (cuero, papel, etc.) para que los alumnos las manejen y examinen. La profesora hace que los alumnos deduzcan el significado del concepto **‘natural’** en este contexto, y ellos llegan a la siguiente definición provisional: **‘material from animals or plants or out of the ground, whereas ‘manufactured’ materials, such as plastic, involve some kind of processing’**.”

La profesora muestra un ovillo de **wool**. Un alumno afirma que es **‘cotton’**. La profesora responde: **‘No, it comes from a creature with four legs’**. Varios alumnos contestan a coro: **‘Sheep!’**. Otros alumnos protestan: **‘sheep are not green!’**. La profesora replica que la lana se tiñe y pregunta cuál es el color natural de la lana. Los alumnos contestan que es **white or grey**. La profesora otorga mucha importancia a los matices de significado, y propone: **‘whitish, greyish.’**

A continuación, la profesora pregunta: **‘Who can tell me which objects around the classroom are made from natural materials’**. Los alumnos muestran un libro (pregunta: **‘Is it all natural? – what about the spiral-binding?’**) y un tablón de corcho.

Se repite el mismo proceso para identificar los **‘manufactured materials’** presentes en el aula, esta vez con mayor rapidez. Esto lleva a una discusión más profunda en la que se discuten aquellos objetos que, como los **‘pencil sharpeners’**, están hechos de más de un material.

Al final de la clase se revisa lo aprendido, y los alumnos consensúan la siguiente definición: **‘natural materials are from animals, plants, or from the ground and manufactured materials are made by humans processing natural materials’**”.

En otro centro, el profesor de Ciencias logró motivar a los alumnos de 5º con una clase sobre el **‘circulatory system’** durante la cual un **‘doctor’** controló el pulso de varios **‘patients’** antes y después de una carrera. Tras esto, se elaboró una tabla de resultados con los datos obtenidos de los diferentes **‘patients’** y se debatió sobre ella.

Integración de lengua y contenidos

Los progresos de los alumnos eran más notables en aquellos casos en los que los profesores los animaban a utilizar un lenguaje más sofisticado y preciso.

Ciencias de 6º: “El profesor pide a los alumnos que repitan para reforzar el aprendizaje, y logra que mejore su inglés oral animándolos a que usen términos adicionales como adverbios o locuciones adverbiales: **‘more often, so much, better’**”.

Lengua de 5º: “La profesora muestra dibujos a los alumnos para que estos digan una frase sobre cada uno de ellos. Las expectativas de la profesora son elevadas, y les pide que alarguen las frases añadiendo, por ejemplo, adjetivos o locuciones adverbiales donde proceda. Ejemplo: **‘The camel is walking in the hot desert in the afternoon’**”.

Ciencias de 5º: “La profesora apoya sus comentarios sobre el experimento con tarjetas en los que se muestran las palabras clave. Llama la atención de los alumnos sobre la importancia de los verbos, que están marcados con un color diferente al de los sustantivos”.

Ciencias de 5º: “El profesor procura que sus alumnos retengan el vocabulario especializado, y utiliza técnicas mnemotécnicas como, por ejemplo, relacionar el nombre de los **‘Flintstones’** (Picapedra, en español) con la palabra **‘flint’** (sílex).”

Lengua de 5º: “El profesor pone mucho empeño en seleccionar palabras aparecidas durante la semana previa en el transcurso de las clases de Lengua y Ciencias para utilizarlas en exámenes y materiales de repaso. Los exámenes requieren un nivel alto de comprensión gramatical (con verbos como **‘burn, bring, bend, build’**, etc.) y terminológica (**‘sticky, congratulations, delighted, evidence’**, etc.).”

Lengua de 5º: “Los alumnos proponen frases que van anotando en la pizarra y el profesor extrae de ellas observaciones sobre gramática centrándose especialmente en el presente continuo: **‘sit/sitting; put/putting; touch/touching’**. Se hace mucho hincapié en la ortografía y la pronunciación, como en el caso de **‘talking/walking’**” (palabras en las que no debe pronunciarse la L).

Ciencias de 5º: “El profesor anima a hablar a los alumnos acerca de un experimento sobre las transformaciones químicas, preguntándoles **‘next?’**, **‘finally?’**, etc., y solo proporciona la respuesta cuando un alumno se queda atascado. Una niña afirma: **‘Finally the gas goes up into the balloon and... (profesor)... the balloon inflates’**”.

En una clase de repaso sobre el sistema digestivo, el profesor usaba diversos métodos para comprobar la comprensión que los alumnos tenían del tema y su dominio de la terminología relacionada. Por ejemplo, repartió tarjetas con los nombres de distintas partes del sistema digestivo: **tongue, teeth, large intestine**, etc. A continuación, hizo que los alumnos explicaran el proceso digestivo respondiendo a diversas preguntas, pero les hizo responsables de averiguar el orden correcto. Por ejemplo:

‘What comes first?’

‘What comes next?’

‘What does each part do?’

‘What is the role of saliva?’

El profesor relacionaba las explicaciones con aspectos de salud e higiene. Por ejemplo:

P: ‘Is the stomach (always) in the same position?’

A: ‘No.’

P: ‘How long does food stay in the stomach?’

A: ‘For two hours.’ (El profesor explica que no se debe ir a nadar si no han pasado dos horas desde la última comida.)

A continuación, el profesor adoptó una táctica diferente: **‘This organ is about seven metres long. What is it?’** Un alumno respondió que era **‘the small intestine’**. Durante todas las etapas de la clase, el profesor animaba a los alumnos a intervenir animándolos cuando era necesario con preguntas como: **‘What happens then?’**

A: ‘The food goes into the small intestine and starts absorption.’

P: ‘An important organ helps?’

A: ‘The pancreas.’ (El profesor explica la función del páncreas.)

El profesor también preguntó cuál era la función del esófago:

A: ‘The oesophagus passes the food to the stomach.’

P: ‘What shape is it?’

A: ‘It’s like a tube.’

La parte final de la clase se dedicó a las buenas y malas prácticas nutricionales. El profesor pidió a los alumnos que expresaran mediante verbos modales los principios aprendidos en las unidades anteriores. Por ejemplo:

‘I must eat more breakfast’

‘I need to eat more fruit and vegetables (5 pieces a day); to drink more water (8 glasses a day).’

Estrategias para fomentar y corregir el discurso oral

Los docentes mostraban la debida preocupación por la precisión lingüística, especialmente cuando afectaba a la expresión o la comprensión del discurso; sin embargo, evitaban reflejar esta preocupación de algún modo que pudiera retraer o desmoralizar a los alumnos cuando estos usaban el inglés voluntariamente durante las clases. Por ejemplo, uno de los profesores, al revisar expresiones de tiempo como **‘on Thursdays’, ‘every day’**, etc., para indicar actividades habituales, hacía mucho hincapié en que los alumnos comprendieran por qué se usaban las distintas estructuras. En otro centro, un profesor llevaba un diario de errores para comentarlos más tarde, especialmente si eran debidos a excepciones lingüísticas.

En otro centro, en una animada sesión lectiva sobre **‘Charlie and the Chocolate Factory’**, la profesora utilizó la presentación para ilustrar, por ejemplo, la diferencia entre **‘write’** y **‘wrote’** (presente y pasado del verbo to write, escribir) e ilustró con analogías la pronunciación de diversas palabras como **‘bus’/‘bucket’**. Además de esto, durante la mayor parte de la clase la profesora logró involucrar de forma natural y fluida a los alumnos en la corrección del lenguaje empleado por sus compañeros:

“Se pide a los alumnos que detecten errores ‘deliberados’ que a continuación sirven como pie para explicar diferentes aspectos gramaticales. Por ejemplo, **‘Grandpa (sic) Georgina.’**”

La profesora se esforzaba por consolidar y ampliar el vocabulario aprendido. Por ejemplo: **(P) ‘Who can tell me what word we use for mother and father together? – (A) Parents’** (La profesora refuerza la respuesta explicando la diferencia entre *parents* o progenitores, y *fathers* o padres de género masculino).

También se revisó el esquema de acentuación de la palabra **‘chocolate’**, y se pidió a los alumnos que hicieran frases con la palabra para practicar: **‘I like chocolate.’**

P: ‘What do we need if seven people live in a house?’. La profesora escribe los nombres de las distintas estancias en la pizarra. Resalta los detalles, señalando, por ejemplo: **‘only two letters t in toilet’**, y luego pide a los alumnos que digan el plural de

las palabras. En vez de interrumpir la marcha de la clase cuando se produce un error, los apunta para corregirlos más tarde: **‘Don’t worry about the spelling just yet’**.

La profesora procuraba que los propios alumnos corrigieran los errores siempre que era posible: **‘How many ‘o’s do we need for an ‘oo’ sound?’ What’s wrong with ‘(sic) siting-room?’**

(Le falta una T).

P: ‘Did they sleep on the floor?’

A: ‘Yes.’

P: ‘Directly?’

A: ‘No, on a mattress.’

P: ‘Do you know what a mattress is?’

A: ‘A large mat? Perhaps, more like a small carpet?’

Uso del español para apoyar el aprendizaje

En ocasiones, se detectaba en los alumnos cierta tendencia a utilizar el inglés menos de lo debido. Los responsables de uno de los centros tomaron la decisión de retomar las estrategias de reparación, porque entre los alumnos mayores del centro el uso del inglés parecía haber disminuido. Entre las estrategias de reparación que se retomaron estaban las siguientes:

‘Can you repeat?’

‘What is X in Spanish?’

‘What does Y mean?’

‘How do you pronounce it?’

‘May I...?’

Como refuerzo, todos los alumnos de una clase tuvieron que escribir e ilustrar individualmente dos conversaciones en las que aparecieran preguntas y respuestas. Por ejemplo,

‘Can I borrow (it)?’

‘Yes, you can/Of course you can.’

‘How do you spell it?’

‘I don’t know/I can’t remember.’

Aunque los profesores hablaban a sus alumnos casi exclusivamente en inglés y esperaban que estos les respondieran del mismo modo, el aprendizaje de los alumnos podía facilitarse cuando los profesores hablaban bien en español y hacían un uso prudente de esta capacidad, ofreciendo, por ejemplo, los equivalentes en español de algunos términos clave:

Ciencias de 6º: “El profesor imparte la clase en inglés, pero ofrece las traducciones en español de los términos clave o invita a los alumnos a que lo hagan, especialmente cuando los términos difieren mucho en los dos idiomas; por ejemplo, **‘stream’ = ‘riachuelo’; ‘fresh water’ = ‘agua dulce’**.”

Ciencias de 5º: “El profesor explica el funcionamiento del oído medio, haciendo que los alumnos identifiquen términos como ‘**cavity**’, etc. En los momentos adecuados, menciona los términos equivalentes en español.

‘**A very little bone called the ‘hammer’ touches the ear drum.**’

‘**Do you know what a hammer is?**’ (Los alumnos no lo saben).

‘**It’s a tool we have in our homes we used to drive things in... (‘martillo’)**’ (Ofrece el término en español).

‘**The hammer touches the eardrum at one end and the other touches the anvil.**’

‘**What is an anvil?**’ (Los alumnos no están seguros).

Para hacerles comprender el concepto, el profesor menciona un mercado medieval que visitaron recientemente y en el que vieron a un herrero trabajando. A continuación, les pide que digan la palabra en español (‘**yunque**’) para asegurarse de que lo han comprendido.”

Lengua de 6º: “El profesor explica en español la estructura de ‘**I am (not) going to...**’ para aclararla a los alumnos que no la han comprendido bien, pero vuelve a usar el inglés cuando está seguro de que todos la han captado”.

Lengua de 6º: “El hecho de que el profesor sepa español resulta muy útil. Por ejemplo, en cierto momento, un niño (al observar una fotografía de Harriet Tubman) comenta: ‘**She is a monja**’ (usando la palabra “monja” en español), y el profesor responde en inglés sin interrumpir la marcha de la clase: ‘**No, no she’s not a nun**’”.

Calidad y precisión del inglés de los docentes

En todos los centros visitados, los alumnos recibían clases de una mezcla de profesores hablantes nativos de inglés y profesores hablantes nativos de español que habían estudiado inglés hasta lograr una alta cualificación y/o habían residido durante un período de tiempo sustancial en algún país de habla inglesa.

Los profesores españoles de Ciencias, en general, hablaban inglés correctamente, con buena sintaxis y acento aceptable, aunque algunos de ellos mostraban más confianza y dominio del idioma que otros. Los errores que cometían eran normalmente léxicos o morfológicos, y ocasionalmente sintácticos (por ejemplo, en el orden de los elementos de la oración) o de pronunciación y entonación. Ejemplos:

Léxicos/morfológicos/sintácticos

‘**We are going to make a revising (sic) for this unit.**’ (La palabra *revising* no existe.)

‘**advices**’ (La palabra *advice* es incontable y por tanto no tiene plural.)

‘**What for do you need energy?**’ (El orden correcto de las palabras sería: ‘*What do you need energy for?*’)

‘**makes that the hammer starts vibrating**’ (Sobra el *that*; en *starts* sobra la S final.)

‘**(the hammer) hits on (the anvil)**’ (Sobra el *on*.)

Pronunciación

'vital functions'; 'carbon dioxide' (Pronunciación errónea de las i).

'sweat' (S pronunciada como SH, cuando debería ser una S líquida); **'sheets'** (Caso contrario al anterior).

'interpret'; 'appropriately' (Palabras acentuadas en la sílaba incorrecta).

Los errores como estos no constituyen un obstáculo para la comprensión; sin embargo, los alumnos necesitan un modelo correcto al que emular –al menos, en los campos semánticos más relevantes para los temas estudiados–, con el fin de apoyar el desarrollo de su capacidad para comunicarse de manera efectiva.

Un profesor de Ciencias que hablaba en inglés con gran seguridad dedicó parte de una clase a resaltar ante sus alumnos la importancia de pronunciar correctamente las terminaciones de las palabras, como en **'protect - protected'** (presente y pasado o participio del verbo), como en la frase **'the lungs are protected by the ribcage'**. En otro centro, los profesores de Ciencias consideraban que su labor era complementaria de la de los profesores de Lengua. Así, por ejemplo, puntuaban los exámenes de Ciencias según la corrección en los contenidos para premiar la correcta comprensión de los alumnos, pero los pequeños fallos de precisión se controlaban y corregían en la clase de Lengua.

En muchos de los casos, las clases de Lengua eran impartidas por hablantes nativos del inglés, pero también había centros en los que se hacían cargo de esta tarea profesores españoles con un nivel de experiencia y cualificación adecuado. El inglés de estos docentes era bueno y apenas cometían errores, como se muestra en los siguientes extractos de las **Notas**:

“El profesor habla bien inglés: con precisión, fluidez y buena pronunciación.”

“... Su inglés es fluido, con escasos errores de léxico y pronunciación. Algunos conceptos “culturales” precisarían de una explicación; por ejemplo, diferencia **'clothes shop/boutique; newsagent's/quiosko'**. Los principales errores sintácticos (ocasionales) tenían que ver con el orden de las palabras en la oración; por ejemplo, **'Do you know what's that?'**” (En lugar de **'Do you know what that is?'**)

Uso de las nuevas tecnologías

Según los alumnos que participaron en las entrevistas en grupo, el uso de ordenadores en los centros es limitado. Se presenciaron pocos ejemplos de uso de las nuevas tecnologías durante las clases, aunque a lo largo de los dos últimos años se ha dado un incremento en la utilización de Internet. Se observó que el cuidado en la planificación era un factor clave para el éxito de las clases que incluían nuevas tecnologías.

Por ejemplo, una clase de Ciencias de 5º tenía como objetivo encontrar información en Internet sobre **'Atlantic/Mediterranean/Subtropical/Continental climate for fauna or flora'**, y los alumnos, en parejas, debían completar una de las posibilidades (como **'Flora in a continental climate'**) en una hoja de trabajo, que más tarde se agregaría a las del resto de la clase. No obstante, el trabajo de los alumnos se vio entorpecido porque no se habían previsto suficientemente los aspectos de vocabulario y proceso de información

que la tarea requería. Los alumnos encontraban demasiadas páginas web en las que investigar, y su contenido era en muchos casos demasiado denso y académico.

Por contraste, una clase de Lengua de 6° que tenía como objetivo explorar los orígenes e historia del chocolate tuvo un resultado mucho más satisfactorio. Durante una tormenta de ideas inicial, los alumnos propusieron una gran cantidad de palabras entre las que se encontraban ‘cacao, white/brown (=dark), hot, snack, ice cream, bar, liquid, melted’, y pusieron sobre la mesa ideas relacionadas como: ‘Where is cacao from? What do they do with the beans?’. El profesor había seleccionado de antemano una página web, de forma que los alumnos emplearon el tiempo en revisar textos y ejercitar su capacidad lectora, en vez de navegar por la red. Aunque algunos alumnos necesitaban más apoyo que otros, la tarea les resultó muy estimulante, y los alumnos más avanzados demostraron que podían manejar textos densos y extraer de ellos respuestas relevantes.

Conclusión: Buenas prácticas en 5° y 6° de Primaria

Los profesores observados para la elaboración del Estudio 2 dieron muestras de una impresionante gama de “buenas prácticas” lectivas. No se ha intentado clasificar estas prácticas en categorías detalladas; en vez de ello, se ha preferido presentarlas en dos grupos. Ambos grupos contienen estrategias de buenas prácticas que implican el uso del inglés como lengua objetivo. Uno de ellos está compuesto por estrategias relativas a la buena práctica lectiva en general; el otro, de estrategias específicamente centradas en las formas lingüísticas.

No podemos afirmar rotundamente que este tipo de estrategias hayan sido la causa directa del excelente nivel de los alumnos que se describe en el Estudio 1. Lo que sí podemos afirmar con certeza, sin embargo, es que estas estrategias se observaron repetidamente en las clases analizadas durante el Estudio 1 que mejores rendimientos mostraban; así pues, si no podemos dar por sentada la existencia de una relación de causalidad, al menos sí podemos mantener que existe una relación de asociación entre ambos fenómenos.

Es interesante resaltar que, independientemente de si las clases observadas eran de Ciencias, de Lengua o de otras asignaturas, la labor lectiva se centraba tanto en el lenguaje como en los contenidos y habilidades propios de las asignaturas. Tomando las Ciencias como ejemplo, podemos decir que, para estos alumnos, aprender a “hacer” ciencia no solo consistía en llevar a cabo experimentos, sino también en aprender el vocabulario y el discurso científico. De ahí la importancia, por ejemplo, de captar correctamente cómo elaborar definiciones y clasificaciones, o de aprender el uso de la voz pasiva. Por usar el lenguaje propio de la investigación de la enseñanza de idiomas actual, se prestaba una gran “atención a la forma”, además de al significado y a la función del lenguaje.

Estrategias de buenas prácticas lenguaje usado para la PRÁCTICA LECTIVA GENERAL	Estrategias de buenas prácticas centradas específica pero no exclusivamente, en la FORMA, FUNCIONES Y DISCURSO LINGÜÍSTICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Implica a todos los alumnos de la clase. • Revisa el trabajo de los alumnos. • Está dispuesto a colaborar con sus compañeros. • Es firme, pero agradable. • Usa apoyos visuales. • Explica con claridad lo que deben hacer los alumnos. • Revisa el trabajo de los alumnos con la clase en su conjunto. • Da indicaciones claras de cómo usar las nuevas tecnologías en clase. • Emanan “presencia”. • Mantiene la concentración de los alumnos. • Evita dar los contenidos “masticados”. • Presenta las tareas de forma clara y atractiva. • Registra los errores cometidos para comentarlos más tarde. • Elige sitios web apropiados y comprensibles. • Ayuda a los alumnos a encontrar soluciones por sí mismos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda a los alumnos a fijarse en las formas lingüísticas, además de en la función y el significado del discurso. • Presta atención a la precisión en el lenguaje, especialmente si su falta dificulta la comprensión. • Comete errores deliberados para que los alumnos los detecten y corrijan. • Ayuda a los alumnos a detectar los términos clave. • Ayuda a los alumnos a desarrollar definiciones claras. • Los ayuda a describir las propiedades de los objetos. • Los ayuda a efectuar contrastes de ideas. Ejemplo: “X tiene ciertas características, mientras que Y...”. • Los ayuda a desarrollar clasificaciones sólidas. • Los ayuda a desarrollar su uso de la voz pasiva, esencial para el lenguaje científico. • Anima a los alumnos a ampliar sus locuciones usando vocabulario adicional. • Desarrolla códigos de color para los distintos tipos de palabras (por ejemplo, para los verbos). • Permite un uso prudente del español en clase.

ESTUDIO 3: DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS DE 1º Y 2º DE ESO EN EL AULA

Introducción

Durante los dos primeros años de la ESO, la capacidad de comprensión de los alumnos del PEB se enfrenta a nuevos retos. Por un lado, los alumnos estudian un abanico mayor de asignaturas con el inglés como lengua vehicular –es frecuente, por ejemplo, que se impartan en este idioma las asignaturas de Geografía e Historia–, y se enfrentan a asigna-

turas que no habían cursado antes como Tecnología o Educación Física. Por otro, la dificultad aumenta dentro de cada asignatura, ya que los alumnos se enfrentan a un número de temas mayor y deben tratarlos en más profundidad. En Ciencias, por ejemplo, deben comprender conceptos y fenómenos más complejos. Los ejemplos que se ofrecen a continuación provienen, en su mayoría, de aulas de 2° de ESO; en los casos en que provienen de clases de 1°, se indica este hecho.

Oportunidades para hablar y escuchar

En una clase sobre la reproducción humana, los alumnos debían comprender el ciclo menstrual y la relación de este proceso con fenómenos como el control de la natalidad, las causas de los partos múltiples, el desarrollo del feto durante la gestación o la relevancia de los distintos grupos sanguíneos.

En el transcurso de una unidad dedicada a los sistemas ecológicos, los alumnos debían clasificar diferentes animales en las categorías de **‘predator’** o **‘prey’** y justificar por qué lo habían hecho; manejar términos especializados como **‘carnassial’**; o captar la distinción entre **‘population’** (el número de individuos de una especie concreta en un ecosistema dado) y **‘community’** (el conjunto de especies de un ecosistema).

En diversas asignaturas, los alumnos debían manejar con seguridad numerosas definiciones y distinciones como, por ejemplo, las relacionadas con **‘climate’** y **‘weather’**; **‘precipitation’** y **‘rain’**; o **‘coin’** y **‘currency’**. Al estudiar la meteorología (1° de ESO), los alumnos usaban con comodidad términos como **‘stratosphere’** y **‘troposphere’**, **‘alto-cumulus’** y **‘cumulo-nimbus’**. Del mismo modo, durante el estudio de la **‘geothermal energy’**, se enfrentaban al reto de distinguir la diferencia entre conceptos como rocas **‘igneous’** y **‘metamorphic’**. Durante una clase sobre el sonido, los alumnos tenían que comprender el significado preciso de términos como **‘amplitude’**, **‘pitch’** y **‘timbre’**. En Tecnología, debían ser capaces de explicar la diferencia entre circuitos **‘series and parallel circuits’** y usar fórmulas y notaciones específicas para realizar cálculos, todo ello con el inglés como lengua vehicular.

En una clase de Historia sobre el sistema feudal, los alumnos debían averiguar términos como, por ejemplo, **‘baron’**, basándose en pistas como **‘tenants in chief’**, **‘given land in return for loyalty’** o **‘providing the King with money and an army’**.

En una clase de Geografía sobre los modelos de transición demográfica, los alumnos debían manejar terminología sociológica especializada y responder a preguntas de respuesta abierta como **‘¿Qué pueden hacer los gobiernos para ‘increase natality’ y ‘reduce mortality’?’**.

En una clase de Inglés, los alumnos tenían que detectar matices lingüísticos, identificando las diferencias, por ejemplo, entre palabras como **‘grunt’** y **‘snarl’** o entre **‘squeak’** y **‘screech’**.

En una clase de Educación Física al aire libre, los alumnos debían entender a la primera instrucciones bastante complejas para trabajar en equipos y organizarse de manera efectiva. Entre otras cosas, debían llevar todas las pelotas de fútbol hasta el otro lado del campo, esquivando a otros compañeros; relevarse para ir driblando con el balón hasta el final

del campo y luego volver hasta la mitad de este, donde debían pasárselo a un compañero para que este finalizara el recorrido; o echar una carrera con otro compañero, en la que ganaban un punto por hacerse con el balón que aguardaba al final del campo y otros dos puntos por llevarlo hasta su propio campo sin que se lo quitaran sus adversarios.

Uso de la competencia oral

Explicaciones

Los alumnos demostraron ser capaces de ofrecer explicaciones en sus propias palabras durante las conversaciones con el docente o con sus compañeros, como en estos ejemplos:

P: ‘What is fertilisation?’

R: ‘Fertilisation is the joining together of the sperm nucleus with the egg cell.’

P: ‘Where does it take place?’

R: ‘In the first part of the Fallopian tubes.’

(Owls as predators) ‘They can see in the dark, they can rotate their head, they have very good hearing and sharp feet (sic).’

Los alumnos también mostraron su capacidad para llevar a cabo experimentos, debatir sobre ellos e informar de los resultados al resto de la clase usando únicamente el inglés.

Sonido

“A cada grupo se le entregaron varias botellas con diferentes cantidades de agua. Cada grupo debía examinar tres botellas y luego consensuar alguna hipótesis que explicara por qué emitían distintos sonidos al golpearlas dependiendo de la cantidad de líquido que contuvieran. Las hipótesis resultantes estaban redactadas en inglés con gran claridad. Más tarde, los alumnos experimentaron de nuevo con las botellas para comprobar la validez de las distintas hipótesis y debatieron sobre ellas con todo el resto del grupo. Los alumnos siguieron las indicaciones recibidas, y debatieron sobre los distintos experimentos en inglés.”

Ácidos y álcalis

“El profesor había preparado y repartido entre los alumnos distintas muestras: **‘lemon, juice, coke, vinegar, bicarbonate, milk, water’**. Haciendo preguntas a los alumnos, logró que estos aventuraran hipótesis sobre el tipo de sustancia que habían recibido. Luego, los alumnos se distribuyeron en parejas y analizaron las sustancias anónimas que se les habían entregado sumergiendo en ellas tiras de papel indicadoras del PH, y/o mediante el sentido del olfato y el gusto –esto último, en los casos en que era apropiado–, y debatieron en inglés sobre sus resultados. Para finalizar, se realizó una sesión plenaria de preguntas y respuestas en la que se debatieron los resultados de las pruebas y las hipótesis de los distintos grupos.”

Los elementos y sus propiedades

En otra clase de Ciencias, los alumnos participaron con entusiasmo en una sesión de preguntas y respuestas conducida por la profesora antes de comenzar un debate más libre. Por ejemplo:

P: 'Can you describe the smell?'

R: 'It's repulsive and smells like rotten eggs!'

P: 'Can you tell me something about mercury?'

R: 'It's toxic and therefore must stay sealed.'

P: 'What is the difference between a mixture and a compound?'

R: 'A mixture can be returned to its earlier state.'

P: 'What is the process called when we turn a solid into a gas?'

R: 'Sublimation.'

A continuación, el diálogo continuó de manera más abierta:

P: 'Who could tell me something about, for example, polonium?'

R: 'Its symbol is Po, it is number 84 in the periodic table. Its mass is 209. It is highly radioactive...'

P: 'Who could tell me something about uranium?'

R: 'Uranium is very toxic (but) it is used in many production processes. Its symbol is U.'

Notas: "Todos los alumnos mostraron interés e intervinieron de una forma u otra. Parecían comprender sin dificultad, hablaban con claridad y buena pronunciación, y escuchaban a sus compañeros. En la sesión de preguntas abiertas, los alumnos más aventajados mostraron que eran capaces de basarse en los conocimientos adquiridos para pronunciar de un tirón series de hasta diez frases bien construidas en inglés, sin ayudarse con notas ni recitar de memoria, y sin apenas vacilar."

Participación en las entrevistas

Durante una clase de Lengua en la que se estaba comentando el libro de Michael Morpurgo *Kensuke's Kingdom*, los alumnos se enfrentaron al reto de someterse individualmente a las preguntas de sus compañeros:

"Distribuidos en siete grupos, los 'periodistas' prepararon preguntas para los 'Kensukes', mientras estos reflexionaban sobre las cuestiones a las que tendrían que contestar cuando subieran a la palestra (en la que no se permitía la ayuda de notas; como había indicado claramente la profesora de antemano, 'if you don't know, you have to improvise'). Los alumnos demostraron su capacidad para organizar el trabajo en grupo con madurez, para diseñar preguntas y, en el caso de quienes hacían el papel de Kensuke, para improvisar sobre la marcha si era necesario. En cada uno de los grupos, tres 'journalists' hacían preguntas a su 'Kensuke', y este (o esta) debía responderlas como si fuera el personaje.

Cada entrevistador había preparado de seis a diez preguntas. Cada 'Kensuke' fue entrevistado durante diez minutos y todos lograron salir bien parados; algunos de ellos

construían respuestas de hasta seis frases encadenadas sin dudar ni interrumpirse. El uso general de los tiempos pasados y los conectadores era correcto.”

Improvisaciones

Se presenciaron numerosos ejemplos de alumnos que improvisaban o usaban el inglés espontáneamente en contextos diversos.

En una clase de Historia en la que los alumnos debían explicar sobre la marcha el significado de las palabras de un texto, se hizo evidente su capacidad para improvisar. Por ejemplo, uno de ellos describió un **‘raider’** como **‘a person who takes things without permission’**; otro definió **‘tapestry’** como **‘a carpet used for decorating the walls’**.

En una clase de Ciencias, un chico al que se le preguntó de improviso: **‘What is an earthquake?’** respondió: **‘a sudden movement of the earth’**.

En otro centro, los alumnos de una clase de Lengua improvisaron para explicar, por ejemplo, lo que era **‘copper brown’ (colour of copper), and ‘wispy hair’ (individual hair)**.

Durante una clase de Sociales, un chico al que se le preguntó qué era la **‘distribution’** ofreció la siguiente respuesta: **‘they (the suppliers) spread it’**. Cuando el profesor le pidió que especificara, reflexionó un poco y luego dijo: **‘they transport goods to other customers, to other factories’**.

En una clase de Lengua, algunos alumnos mostraron que eran capaces de ofrecer argumentos sobre la marcha cuando se les pidió que abogaran por permitir el uso de teléfonos móviles en los medios de transporte: **‘If you are travelling by train or whatever and one of your family needs to get in touch urgently...’**. Los alumnos estaban deseosos de opinar acerca de casi todas las cuestiones planteadas; por ejemplo, una de las respuestas espontáneas a la pregunta: **‘Is a Play Station a waste of time?’** fue: **‘For me, it’s a silly thing’**. Cuando un alumno decía no saber responder a algo, sus compañeros hacían comentarios espontáneos como: **‘You do know what it’s about, don’t be silly!’**. La profesora admitía un tono desenfadado en la clase, de modo que, cuando ella misma afirmaba no haber visto nunca una Play Station, uno de los alumnos respondió espontáneamente: **‘I’ll lend you one!’**.

Durante una clase de Historia (1º de ESO), los alumnos repasaron con el profesor una unidad sobre el **Ancient Egypt**. El profesor les indicó que respondieran con frases completas y que utilizaran sus recursos lingüísticos si no sabían alguna palabra, como en los siguientes casos:

‘A pyramid is a place where they buried the Pharaohs.’

‘They have tombs but I can’t remember what they are called.’

‘They are polytheistic - they believe in many gods.’

‘They believe in life after death.’

‘He (the Pharaoh) has absolute power which means he controls all the people in the city.’

‘If people don’t do what the Pharaoh says, the Pharaoh does something bad (to them).’

- 'A functionary (civil servant) is someone who is paid by the government.'
- '(Nobles)... they can be veterans of war or friends of the Pharaoh. He gives riches and land to the nobles.'
- '(Who were the slaves?) The slaves were prisoners of war.'
- 'The women did domestic things. They had no legal status.'

Presentaciones

En una clase de Lengua de otro centro, una niña y un niño debían realizar sendas presentaciones sobre un tema de libre elección ante el resto de la clase.

“Presentación 1 sobre la experiencia de la propia alumna en el PEB, especialmente en los primeros tiempos: empezó a los tres años, le pareció fácil al principio porque solo implicaba decir cosas sencillas sobre los colores, los animales, los años que tenía. Continuó describiendo algunos de los profesores que ha tenido; por ejemplo, ‘**a good person**’, ‘**a lovely person**’. Ofrece su evaluación personal: ‘**In my opinion, the bilingual education programme has been useful until now...**’.

La alumna habla durante tres minutos sin recurrir a notas. Los demás alumnos le hacen preguntas sobre su presentación, por ejemplo:

- 'Is the programme hard?'
- 'Do think you will continue with the programme?'
- 'Did you think this topic would be hard to speak about?'
- 'Do you prefer English or American people?'
- 'Do you prefer X or Y (schools)? What do you like most about the programme?'
- 'Would you like the opportunity to go to the United States or England?'
- 'Is it more difficult to follow American English (than British English)?'
- 'What is your favourite bilingual subject?'

La entrevistada expresó numerosas ideas sobre la marcha como, por ejemplo, ‘**I like more (sic) history, because it is easy for me, and on the other hand, I like English because we do a lot of activities**’. ‘**I don’t (always) like science, because I don’t like rocks etc. ... (I find) the human body is more interesting**’.

La segunda presentación trataba sobre el siguiente tema: ‘**Do you think money brings happiness?**’ El alumno habló durante dos minutos sin consultar sus notas, y aunque se mostraba algo vacilante, logró abordar este tema, de carácter mucho más discursivo que el anterior: ‘**on the one hand..., on the other hand...; my opinion of the (sic) money is...**’. Entre las preguntas que le hicieron sus compañeros estaban las siguientes:

- 'If you had a lot of money, what would you do?'
- 'If you were offered money to leave your family, what would you do?'
- 'If you were rich, would you give money to poor people?'

Los alumnos estaban totalmente implicados en la discusión, e hicieron preguntas hasta el final. Incluso hubo quejas porque no todos tuvieron tiempo de formular sus preguntas acerca de esta última presentación.”

En otro centro, los alumnos presentaron ante la clase las biografías de mujeres famosas como **'Sapho, Ada Byron, Wangari Maathai, Sofia Kovalevskaya o Margarita Salas'**. Casi todos usaron el proyector para apoyar su presentación con textos cortos, titulares e ilustraciones. Aunque no todos los alumnos eran igual de ágiles en su discurso hablado, todos ellos hablaron durante 3-5 minutos, y presentaron información pertinente y organizada. Ninguno de ellos leyó, aunque algunos tendían a consultar su texto más que otros. Un alumno fue capaz de hacer la presentación sin apoyarse en nota alguna, y una de sus compañeras lo hizo sin apenas consultar sus notas, basándose únicamente en los titulares proyectados en la pantalla para reforzar algunos puntos.

Calidad y precisión en el uso del lenguaje

En general, los alumnos hablaban con precisión y fluidez, y en la mayor parte de los casos no mostraban un acento español muy acusado.

Los errores de pronunciación respondían normalmente a la influencia del español: **'(e)strontium, (e)school, (e)start; claws, cubs; radium, potassium, amazing; lithium, marchioness'** (palabras comenzadas en S a las que añadían una E al principio, u otras en las que pronunciaban las vocales con fonética española).

Otros errores de pronunciación reflejaban, en parte, malas construcciones de palabras o faltas de ortografía. Por ejemplo, **'Noruegan'** (en vez de Norwegian), **'fetus'** (en vez de foetus).

Las desviaciones en la pronunciación se hacían más evidentes cuando los alumnos leían en voz alta. Por ejemplo,

Notas: “La lectura no siempre es clara, en parte por dificultades de expresión y en parte por dificultades relacionadas con el acento y la pronunciación (por ejemplo, leen igual **'height'** y **'hate'**). Esta falta de claridad podría hacer difícil la comprensión para las personas poco acostumbradas a la entonación española.”

“Frecuentes dificultades de entonación, aunque estas no impiden la comprensión. Este problema se veía agravado por algunas confusiones en la acentuación de palabras como **'activist'** o **'Florida'**.”

También se daban errores de morfología y sintaxis, eminentemente por el uso de verbos en presente en lugar de en pasado: **'has/had'**; **'locate(d)'** o **'he redistribute(d) his inheritance'**. Evidentemente, estos errores aparecían a menudo ligados a pronunciaciones poco claras como, por ejemplo, **'he walk(ed)'** (pronunciado como si fuera presente en vez de pasado) o **he walkèd** (acentuado en la E, que no debería pronunciarse). (Véase también los comentarios sobre el estudio 1.)

La colocación de la forma verbal *does* dentro de la oración también resultaba problemática en ocasiones. Por otra parte, algunos alumnos, cuando no estaban concentrados, tendían a omitir el pronombre de sujeto, especialmente con el verbo “ser”; esto ocurría por influencia del español, en el que la persona suele estar marcada por las desinencias verbales.

Algunos de estos errores ocurrían con más frecuencia en 1º de la ESO que en 2º, como muestran los siguientes comentarios:

“(Los alumnos) manejan los tiempos verbales ingleses sin vacilaciones; sus errores suelen ser morfológicos o de pronunciación (por ejemplo, *run-runs*) más que sintácticos (aunque algunos no distinguen bien la diferencia entre **‘if you have’** e **‘if you had’**, y el uso del artículo determinado resulta en ocasiones confuso). Normalmente formulan las preguntas con corrección, aunque se dan algunas desviaciones como, por ejemplo, decir **‘Do you are?’** por **‘Are you?’**”

“Las respuestas son en general correctas, aunque presentan algunos deslices en los pronombres (con confusiones ocasionales entre *him* y *her*) o al omitir el artículo determinado.

Los alumnos de 2º de ESO eran a menudo capaces de corregir sus propios errores y los de sus compañeros:

“Algunos alumnos son capaces de corregir sus propias inexactitudes sobre la marcha: uno, tras decir **‘gets not pregnant’**, se corrige y lo reemplaza por **‘doesn’t get pregnant’**”.

“Los alumnos también eran capaces de corregir sus errores y los de sus compañeros en cuestiones como, por ejemplo, la pronunciación de **‘Vikings’** o **‘fought’**.”

“(Entre los errores) se contaba el comenzar las frases en inglés con **‘That...’**² y algunas aberraciones sintácticas cometidas por alumnos individuales. Por ejemplo, cuando un alumno dice: **‘How is wolf write?’** (“¿Cómo es lobo escribe?”), sus compañeros le corrigen: **‘How do you spell wolf?’** (“¿Cómo se escribe lobo?”)”

Conclusión: Desempeño en el aula de los alumnos de 1º y 2º de ESO

El desempeño de los alumnos de 1º y 2º de ESO, analizado en el Estudio 3, es una evolución del que ya se detectó en el Estudio 1 respecto de los alumnos de 5º y 6º de Primaria. Los alumnos de ESO manejan más terminología especializada, muestran una mayor seguridad al trazar distinciones y definiciones (por ejemplo, ampliando las definiciones básicas mediante palabras adicionales de su cosecha) y poseen un discurso oral más extenso. También se observa en ellos una mayor capacidad para prever y explicar las consecuencias de determinados procesos científicos (por ejemplo, **‘it’s toxic and therefore must stay sealed’**). Se observa que numerosos alumnos son capaces de improvisar parrafadas extensas y coherentes sin la ayuda de notas ni preguntas del docente. Además, los alumnos se muestran capaces de organizarse para el trabajo en equipo, de llevar a cabo experimentos, de elaborar argumentos de su cosecha sobre la marcha, de expresar las implicaciones de proposiciones dadas (por ejemplo, **‘...which means that...’**), y de exponer puntos de vista alternativos (por ejemplo, **‘on the one hand..., on the other...’**). Por último, se detecta que los grupos de alumnos poseen un cierto sentido de comunidad social incluso cuando están inmersos en actividades intelectualmente exigentes, con muestras de bromas espontáneas entre ellos y apoyo a los compañeros en dificultades.

2. Por analogía con el “Que...” con el que a menudo comienzan las frases orales en español.

ESTUDIO 4:

BUENAS PRÁCTICAS EN LAS CLASES DE 1º Y 2º DE ESO

Introducción

Las sesiones lectivas más efectivas que se observaron en las aulas de 1º y 2º de ESO fueron, evidentemente, fruto de una cuidadosa planificación, de un apoyo adecuado a los alumnos y de una atención enfocada tanto a la forma como a los contenidos, y lograron implicar a los alumnos dándoles margen para participar y para desarrollar una independencia creciente en su aprendizaje. A continuación se ofrecen algunos ejemplos de estos aspectos (todos recogidos en aulas de 2º de ESO, a no ser que se indique lo contrario).

Sesiones efectivas

Las tres descripciones que se ofrecen a continuación ilustran gran parte de las características observadas en las sesiones lectivas más efectivas:

1. “La profesora (de Ciencias) posee mucha experiencia y disfruta de su trabajo. La atmósfera es relajada, pero hay un aire de concentración y respeto. La sesión está bien organizada (incluyendo las cuestiones de seguridad, como el uso de gafas protectoras y la ventilación adecuada de la sala). La profesora permite hablar a los alumnos (cuando es apropiado que se dirijan al resto de sus compañeros, como en el caso de las presentaciones orales) y raramente los interrumpe; cuando lo hace, es para corregir algún aspecto clave o para desarrollarlo con el fin de ilustrar al resto de la clase (...). La actitud perceptiva de la docente produce resultados muy satisfactorios. Su discurso en inglés es correcto, adecuado para la enseñanza de esta asignatura y con pronunciación muy clara.”
2. “Como introducción, el profesor hace preguntas a los alumnos hasta que estos llegan a términos especializados como ‘**ecologist**’ o ‘**habitat**’. Les pide que ofrezcan definiciones, por ejemplo, de ‘**predator**’ y ‘**prey**’. Luego les hace deducir las consecuencias de algunos cambios, como, por ejemplo:

‘If animals don’t adapt, ...they die.’

‘If they die young, ...they don’t reproduce.’

‘If they don’t reproduce, ...they don’t pass on their genes.’

Los resultados del trabajo individual y en parejas se comparten con toda la clase mediante una pizarra digital interactiva (que maneja una alumna desde un ordenador portátil). El profesor indica a los alumnos que lean las adaptaciones (identificadas con los predadores) que han realizado, antes de mostrarles el texto modelo. A continuación, les pide que lean en voz alta y con corrección el texto que aparece en la pantalla para reforzar el aprendizaje. Se usa la herramienta ‘**Drag and drop**’ de la pizarra interactiva para emparejar las palabras con sus definiciones, partiendo de las sugerencias de los alumnos.”

3. “Los alumnos tienen que elaborar las respuestas a nuevas preguntas sobre los circuitos eléctricos basándose en una hoja con datos. El profesor da prioridad a la comprensión de los conceptos y al manejo de las fórmulas y el lenguaje especializado que se requieren para manejar esos conceptos. Así pues, hace gran hincapié en cultivar las habilidades de aprendizaje como, por ejemplo, plantear adecuadamente los datos para deducir una respuesta, dejar suficiente espacio en la pizarra, escribir la fórmula antes de reproducirla con los datos concretos o recorrer todos los pasos de los razonamientos hasta llegar a la solución. Además, se preocupa de que los alumnos comprendan la diferencia entre la notación eléctrica británica y la española.”

Apoyo al aprendizaje

Los profesores son conscientes de que la independencia de los alumnos ha de basarse en una comprensión sólida. Durante una sesión lectiva dedicada a los sistemas de transición demográfica, un profesor de Historia detectó la necesidad de proporcionar a sus alumnos unas notas adecuadas a sus necesidades y ligadas a los capítulos del libro de texto (que era bastante exigente), así como un resumen de los aspectos clave.

En otro centro, los profesores de Historia adoptaron un enfoque similar:

“Los dossiers informativos mostraban una gran preparación por parte de los profesores de Historia, quienes habían tratado de hacer el texto accesible, y contenían información de fuentes muy diversas (mapas, cronologías, definiciones, ‘Quién es quién’, etcétera)”.

En una clase de Lengua, el profesor mostró una gran variedad de recursos para ayudar a sus alumnos a redactar instrucciones:

“Se les proporciona un esquema y un manual sobre la manera de redactar instrucciones. El profesor plantea las cuestiones iniciales como, por ejemplo, **‘What do you need to take into account?’**. A continuación, el conjunto de la clase propone ideas sobre los diversos contextos (recetas, manuales, etc.) en los que pueden hallarse instrucciones.”

La mejor base para que los alumnos emprendieran el trabajo individual o en grupo era una exposición clara, y más tarde un seguimiento cuidadoso de la labor de los alumnos:

“El profesor explica lo que son la amplitud, el tono (frecuencia de sonido – cantidad de vibraciones: cuantas menos vibraciones haya, más bajo es el sonido), el timbre (una guitarra y una trompeta suenan diferentes aunque tengan la misma frecuencia, amplitud y tono) y la forma en que el sonido viaja por el aire. Se destacan las cuestiones relacionadas con la salud; por ejemplo, **‘100 decibels for more than 15 minutes can damage your hearing, and an MP3 player can reach 120 db...?’**

A continuación, el profesor y el auxiliar de conversación supervisan los progresos de los alumnos en los experimentos para asegurarse de que llevan a cabo correctamente los procesos indicados. El docente plantea preguntas a los alumnos para encauzar sus razonamientos, pero no les da las respuestas. Los alumnos siguen las directrices y hablan entre ellos sobre los experimentos en inglés.”

Durante una clase de Ciencias Sociales en la que se introducía el tema de la economía, el profesor explicó los conceptos con claridad pero rehusó limitarse a un enfoque puramente didáctico:

“Tormenta de ideas: ‘¿What do we think the economy is about?’. Respuestas de los alumnos: ‘money, trade’, etc.

El profesor (usando la pizarra digital interactiva) explica el sistema de producción, distribución y consumo, pero en vez de dar los conceptos “masticados”, pide a los alumnos que traten primero de definir esos términos. En cada uno de los pasos, anima a los alumnos a compartir sus experiencias con los demás y los guía hacia una definición o principio. Implica que la producción también puede ser de servicios y pide que le den ejemplos. Los alumnos proponen ‘police’, ‘health’, ‘education’ (etc.), y los ejemplos concretos sirven como escalón para llevar el tema hacia la siguiente fase.

Al hablar de la oferta y la demanda, el profesor aborda simultáneamente el contenido y los aspectos lingüísticos, utilizando estructuras como ‘the more... the more...’, ‘the less... the less’, mientras establece la conexión entre las subidas de precios en general y la escalada en el precio del petróleo producida el verano anterior.”

Un profesor de Historia hacía especial hincapié en que los alumnos de 1º de ESO recurrieran a sus conocimientos latentes, como en el siguiente ejemplo:

“El profesor incita a los alumnos a que encuentren términos precisos; por ejemplo: ‘They needed treasure for the other life... the... (boy) the afterlife’.

También solicita a los alumnos que expliquen términos concretos, por ejemplo:

Delta: ‘It is the place where the river and the sea join’.

Comprueba constantemente la comprensión de los alumnos:

(A) ‘When the water hits the sea...’ (P), ‘it slows down, and...’ (A) ‘it (Lower Egypt) floods.’

Además, ayuda los alumnos a transmitir lo que desean decir cuando no están seguros de las palabras precisas”.

En ocasiones, el apoyo a los alumnos supone una gran atención hacia los detalles:

Notas: “Sesión lectiva conducida a paso vivo y con buen talante. Discusión de las respuestas que han preparado los alumnos en casa el día anterior. Tratan sobre letras que no se pronuncian, como en ‘knit, know; wren, write; dinghy; hymn’ y homónimos como ‘write/right’ (escribir/correcto o derecha); ‘cheque/check’ (cheque/comprobar); ‘flour/flower’ (harina/lor); ‘steel/steal’ (acero/ robar).

Se usa el contexto como refuerzo; por ejemplo, ‘hymn/national anthem (himno religioso/himno nacional), piece/peace (trozo/paz) (por el Día Internacional de la Paz), (stainless) steel (acero (inoxidable))’.

Los alumnos deben pronunciar las palabras claramente y deletrearlas en voz alta. La profesora insiste en los detalles; por ejemplo, al explicar la pronunciación de la palabra ‘allowed’, desarrolla la diferencia entre pasados acabados en sonido “d” y pasados acabados en “t”, haciendo referencia a los fonemas sonoros. Hace mención

frecuente a matices de pronunciación como, por ejemplo, la diferencia entre ‘mixed’ y ‘missed’. (1º de ESO)

El humor y la diversión pueden compatibilizarse con el rigor cuando se desea consolidar los conocimientos y comprensión de los alumnos. Por ejemplo, se puede usar el ‘bingo’ para reforzar el conocimiento de los elementos de la tabla periódica y sus notaciones; o los distintos grupos de trabajo pueden hacer la ola para indicar que han reconocido en una grabación al sector de la economía (primario, secundario) al que representan.

En una clase de Ciencias Sociales, el profesor provocó una guerra de pujas entre los alumnos para ilustrar el mecanismo de la oferta y la demanda:

“**Supply – how much of something is available**’. El profesor lo explica pujando para comprar rotuladores fluorescentes a los alumnos; la competencia hace que bajen desde unos teóricos 20 euros a 30 céntimos (dado que todos los alumnos tienen uno).

‘**Demand – how much of something people want**’. El profesor comienza una segunda ronda de pujas para responder a un alumno que pregunta cómo es posible que suban los precios. Los alumnos han de imaginar que solo hay un rotulador disponible para toda la clase, y que cada alumno necesita uno para hacer un examen.”

Presentaciones

Uno de los métodos más efectivos para desarrollar la independencia y la responsabilidad de los alumnos era encargarles regularmente que hicieran presentaciones orales ante sus compañeros. En un centro, esta actividad formaba parte del programa de la asignatura de Lengua de 1º de ESO: cada semana, dos alumnos debían presentar ante sus compañeros un tema elegido de la lista que la profesora de Inglés había expuesto en el aula bilingüe. Con esta actividad, los alumnos se enfrentaban al reto de mantener un discurso ininterrumpido en inglés ante una audiencia de compañeros, sin la ayuda de notas. El turno de preguntas (se suponía que cada alumno debía hacer al menos una pregunta a cada orador) garantizaba que todos los alumnos participaran en la actividad, y proporcionaba una oportunidad para formular preguntas de muy diversa índole en cuyas respuestas también se involucraba la profesora. Cuando algún alumno cometía un error, la profesora lo corregía de manera amable y constructiva.

Evaluación por parte de los compañeros

La evaluación de pares se usaba como estrategia para motivar a los alumnos; por ejemplo, en una clase de Educación Física los alumnos debían otorgar puntuaciones (1, 2 o 3) al resto de equipos. El total acumulado podía de ir de los 4 a los 9 puntos, y se usaba para determinar el orden en el que jugarían más tarde los equipos.

Estas evaluaciones podían llevarse más allá, hasta convertirse en una herramienta para fomentar aún más la responsabilidad y facilitar el que los alumnos interiorizaran la valoración del rendimiento. Por ejemplo:

“Evaluación de pares en una escala del 1 al 10. Dentro de cada grupo, los ‘periodistas’ puntúan las respuestas del ‘Kensuke’, y este puntúa a su vez las cuestiones de sus entrevistadores según el interés y el reto que le han supuesto. Los alumnos han de medir el interés de las preguntas y la efectividad de las respuestas. Establecen unos niveles bastante exigentes; por ejemplo, afirman (exagerando un tanto) que ciertas preguntas han sido **‘poor’**. La profesora no acepta sin más estos comentarios críticos, y pide a los alumnos que los sustenten con razones. Estos lo hacen afirmando, por ejemplo, que limitarse a hacer preguntas del tipo de **‘what is your name?’** no es suficientemente ambicioso.”

Las valoraciones del docente podían usarse de manera formativa. Una profesora de Inglés, por ejemplo, había preparado una plantilla con criterios explícitos sobre la precisión y calidad de la expresión oral, que usaba para tomar notas sistematizadas durante las presentaciones de sus alumnos; más tarde, comentaba sus observaciones con el alumno en cuestión o con la clase en su conjunto. El proceso formativo también tenía lugar durante las presentaciones, ya que la docente intervenía para clarificar algunas cuestiones o para llevar las preguntas de los compañeros de lo puramente anecdótico (por ejemplo, la supuesta edad del personaje representado) a lo sustancial (por ejemplo, peso del personaje en la trama).

En otro centro, los docentes anotaban los casos de uso del español por parte de los alumnos durante las clases de Lengua Inglesa, e incluso usaban esta información como base cuantitativa para los comentarios críticos que incluían en los boletines de notas. De este modo, la información tenía a la vez un valor formativo además de sumativo.

Papel del español en las clases

Los docentes empleaban a menudo sinónimos en inglés para facilitar la comprensión sin recurrir al español, como en estos ejemplos de 1º de ESO: **‘to mate/make love; to betray/ breach his trust’**.

Un profesor de Sociales recurría a las paráfrasis en inglés:

“Los alumnos le piden al profesor que explique términos como **‘stock breeding’**. El profesor explica que el término está relacionado con la cría de animales domésticos. A continuación explica lo que son la **‘itinerant agriculture’** (**‘Burn first, grow for a year (or a few years) and move on’**) and **‘subsistence agriculture’** - **‘you grow it (the crop) and use just enough’**.”

Otro profesor, este de Inglés, usaba una amplia gama de estrategias para lograr que los alumnos dedujeran los conceptos por sí mismos:

“El profesor explica los significados por medio de ejemplos: **‘I spotted Carmen in the middle of a whole crowd of people’**, o les da pistas para que los deduzcan. Por ejemplo: **we have ‘puppies’ - Who’s got ‘kittens?’; ‘People have nails, lions have... (hint: rhymes with paws); I am looking for the place where the lion sleeps... den; this is a word we use for baby lions... cubs’**.”

En general, los profesores encontraban estrategias para comunicar el significado de las palabras sin recurrir al español, pero algunos adoptaban un enfoque pragmático: usaban el español brevemente para clarificar conceptos, pero para todo el resto de interacciones usaban el inglés. Algunos aceptaban los equivalentes de los términos en español que citaban los alumnos, pero elaboraban más los conceptos; por ejemplo, **‘I know the Spanish word for twins is ‘gemelos’ but what does it mean?’**.

Un profesor de Ciencias (hablante nativo de español) mostraba cómo las dos lenguas pueden complementarse para facilitar el aprendizaje:

Notas: “Entre las cualidades (del profesor) se cuentan un inglés excelente, la capacidad para dar explicaciones claras y el sentido del humor. Hace hincapié en la corrección fonética (**‘nitrogen, percentage’**) y gramatical (**‘I’ve heard’** en vez de **‘I hear’** para el tiempo pasado). Posee un vocabulario amplio y puede ofrecer cadenas de términos como, por ejemplo, **‘breath, breathing, breathless, breathtaking’** (todos ellos relacionados con *breath*, “aliento”). Menciona los equivalentes en español de las palabras clave: **‘aliento’, ‘suspirar’, ‘buceadores’**. Hace buen uso de su dominio del español para explicar, por ejemplo, conceptos como **‘(des)plegar’** v. **‘(un)fold’** con el fin de reforzar la comprensión.”

Empleo de los hablantes de inglés nativos

El empleo de auxiliares de conversación nativos (AC) y, en aquellas comunidades autónomas en las que está creada esa figura, de asesores lingüísticos (AL) suponía un valioso apoyo para la labor docente. Por ejemplo, el AC podía colaborar leyendo textos en alto para proporcionar un modelo de pronunciación nativa, y respaldar con sus comentarios las presentaciones del profesor.

Sin embargo, si se realizaba una planificación cuidadosa, el papel del AC podía ser más proactivo:

Notas: “El AC juega un papel sustancial en la clase sugiriendo, por ejemplo, vocabulario más preciso (por ejemplo, ‘un método fiable’ en vez de ‘un buen método’). Corrige la pronunciación de manera discreta y sensible y hace preguntas pertinentes sobre los contenidos o aporta comentarios en momentos adecuados (por ejemplo, referencias a los trillizos y cuatrillizos mientras se debaten los partos múltiples)”.

En cuanto a los AL, su presencia permitía repartir la labor docente, e incluso separar a los alumnos de una clase en dos grupos (por ejemplo, el profesor de la asignatura podía revisar el trabajo en el laboratorio de algunos alumnos, mientras el AL repasaba con el resto los aspectos teóricos en el aula). Esta labor en equipo, precedida de una preparación compartida, podía optimizar el potencial de ambos docentes.

Algunas de las comunidades autónomas asignan AL a los centros de Secundaria. Estos profesionales son muy apreciados, tanto por su labor docente como por lo difícil que resulta reemplazarlos cuando alguno de ellos causa baja. Es relativamente fácil encontrar hablantes de inglés nativos con experiencia en la enseñanza primaria, pero en España escasean los hablantes nativos con alguna especialización docente en Ciencias Sociales o Naturales.

Varios de los ejemplos de prácticas efectivas mencionados anteriormente proceden de clases impartidas por AL. Además de su experiencia docente, estos profesionales pueden proporcionar otros beneficios: se constituyen en referencia lingüística para sus colegas españoles, exponen a los alumnos a la pronunciación y entonación de un hablante nativo, y dado que no todos proceden del Reino Unido– aportan algo de la cultura educativa y el estilo docente de otros lugares del mundo anglófono.

Calidad y precisión del lenguaje de los docentes

La mayor parte de los profesores cuya lengua materna es el español imparte sus clases en un inglés correcto y fluido³, y su acento español no suele ser muy fuerte. Inevitablemente, cometen algunos errores, pero estos no suelen ser un obstáculo para la comunicación efectiva:

Notas:

“El profesor habla inglés con fluidez y precisión. Los errores que comete suelen ser de pronunciación, como **‘(e)strips’** (añadiendo una E al principio de la palabra); **‘written taks’** (omitiendo la S interna de *‘tasks’*).”

“El inglés oral del profesor constituye un buen modelo con errores escasos (por ejemplo, **‘pregnant of’** (en vez de *with*), **‘penis, implantated’** (errores de pronunciación en las vocales tónicas)), y con un acento español muy leve.”

“El profesor tiene un conocimiento detallado y fluido del inglés, aunque presenta algunos fallos comunes de pronunciación como **‘aks’** (por *asks*), **‘you, (e)speaks’** (añadiendo la E inicial).”

Los profesores, incluidos muchos cuya especialidad no es el Inglés, se preocupan por fomentar la corrección lingüística de sus alumnos, y muchos poseen la seguridad suficiente para desarrollar aspectos específicamente lingüísticos:

“(El profesor, durante una introducción a la economía) intercala observaciones sobre distintos aspectos lingüísticos. Por ejemplo, deletrea las palabras nuevas como **‘bidding’** (‘pujar’), y resalta detalles terminológicos como que **R&D in English is I&D en Spanish ‘(investigación y desarrollo)’**.”

“El profesor (de Ciencias) recalca ante los alumnos la importancia de pronunciar correctamente, poniendo como ejemplo las palabras **‘eventually, divjding, idential, joined’**.”

Otro profesor de Ciencias ponía mucho interés en que los alumnos practicasen la pronunciación de los elementos: **‘aluminium, nitrogen, calcium...’** para asegurarse de que acentuaban la palabra correctamente.

“Durante una lectura en alto, el profesor (de Geografía) resalta la diferente acentuación de las palabras **‘desert’** (desierto) y **‘dessert’** (postre), y repasa algunos frag-

3. Uno de los profesores observados, que exponía las unidades en inglés con fluidez y buena pronunciación, comentó a los investigadores que las clases prácticas le resultaban mucho más difíciles porque en ellas tenía que improvisar y enfrentarse a preguntas inesperadas.

mentos de lo leído para revisar su pronunciación (cuando los alumnos han dado muestras de no estar seguros).”

“El profesor (de Ciencias) insiste en (contestar con) frases completas. Por ejemplo, **‘The sperm must reach the uterus, stick to it and implant itself.’**”

“El profesor (especializado en Historia) corrige adecuadamente los errores de los alumnos como, por ejemplo, la pronunciación de **‘claimed’** o el uso del verbo auxiliar en **‘had promised’**.”

Algunos profesores con especialidades distintas al Inglés se sentían lo suficientemente seguros usando esta lengua como para reaccionar sobre la marcha a las situaciones que sobrevenían. Por ejemplo, una profesora de Educación Física usaba el inglés coloquial de manera natural para enfrentarse de manera flexible a los incidentes de la clase:

‘It’s no big deal’ (cuando algunos alumnos se quejan sin motivo).

‘Form groups of 7 – you two have only 6, so one person has to run twice.’

‘Rafa, you’re not listening: here’s what you have to do.’

‘Guys, I told you not to hang about. If you have no class, go to the library’ (a unos alumnos de otra clase que merodean por el borde del campo).

Algunos profesores se sentían tan cómodos hablando en inglés como para improvisar chistes. Por ejemplo:

Notas: “El docente habla en inglés con claridad y corrección. Se organiza bien, y disfruta de una buena relación con sus alumnos. Estos aprecian su sentido del humor. Por ejemplo, cuando un chico lee mal la cifra de su PH, el profesor comenta: **‘If that’s right, you should see a doctor!’**”

Notas: “El profesor posee un sentido del humor sosegado que sus alumnos aprecian. Por ejemplo, exclamó: **‘200 what? Chorizos?!’** (en español en el original) cuando un alumno no especificó la unidad **‘watts’**. También contó un viejo chiste sobre un profesor que pregunta: **‘What’s the unit for measuring power (watt)?’** El alumno del chiste contesta: **‘What?’** El profesor responde: **‘That’s right!’** (en inglés *what* se pronuncia igual que *watt*, vatio).

Conclusión: Buenas prácticas en 1º y 2º de ESO

Al igual que los profesores de 5º y 6º de Primaria que aparecen en el Estudio 2, los docentes más especializados de 1º y 2º de ESO que aparecen en el **Estudio 4** muestran un amplísimo corpus de estrategias que producen “buenas prácticas”. Y, como ocurre en el Estudio 2, no podemos afirmar con seguridad que estas estrategias sean la causa directa del excelente rendimiento de los alumnos, pero podemos decir sin lugar a dudas que ambos fenómenos guardan una relación asociativa. A continuación se ofrece una lista de algunas de las estrategias detectadas en el Estudio 4. Aunque no son muy diferentes de las ya observadas durante el Estudio 2, sí que se observa un mayor énfasis en el uso del inglés para tareas que

reflejan la superior madurez cognitiva de los alumnos de Secundaria. Entre estas tareas podemos citar las siguientes: establecer los principios subyacentes a los fenómenos, expresar distintos tipos de relaciones y describir las consecuencias de procesos determinados. Hemos clasificado las estrategias usadas en las clases de 1º y 2º de ESO del mismo modo en que lo hicimos con las de 5º y 6º de Primaria.

Estas estrategias parecen emanar de la experiencia acumulada por los profesores a lo largo de años de práctica docente; y así, además de las estrategias que se citan, se han observado buenas prácticas en el profundo conocimiento que tienen los profesores de sus alumnos y grupos, en su interpretación de las situaciones que surgen a lo largo de las clases, y en su selección de las estrategias más adecuadas para situaciones dadas.

Las principales estrategias detectadas se ofrecen a continuación:

Estrategias de buenas prácticas: lenguaje usado para la PRÁCTICA LECTIVA GENERAL	Estrategias de buenas prácticas centradas específica, pero no exclusivamente, en la FORMA, FUNCIONES Y DISCURSO LINGÜÍSTICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Crea una atmósfera relajada, centrada y respetuosa. • Adapta materiales para responder a las necesidades de los alumnos. • Pide a los alumnos que hagan preguntas relevantes sobre las presentaciones de sus compañeros. • Supervisa con tacto el progreso de sus alumnos. • Aleja a los alumnos de lo anecdótico y los encamina hacia los principios subyacentes. • Promueve que los alumnos recurran a sus conocimientos latentes. • Anima a los alumnos a razonar por sí solos. • Favorece que las actividades de los alumnos sean evaluadas por sus compañeros. • Comprueba constantemente que los alumnos comprenden. • Sus preguntas encauzan los razonamientos de los alumnos sin dejar de suponer un reto. • Utiliza una plantilla para tomar notas durante las clases que le permitan supervisar el desempeño de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resalta las cuestiones ortográficas que afectan al significado. Por ejemplo, <i>flour / flower</i> (respectivamente, “harina” y “flor”; se pronuncian igual). • Ayuda a los alumnos a expresar tipos específicos de relación. Por ejemplo, “Cuanto más..., más...”; “Cuanto menos..., menos...”. • Establece estándares elevados de pronunciación y ortografía. • Ayuda a desarrollar la capacidad de redacción guiando a los alumnos: “¿Qué debes tener en cuenta?” • Hace hincapié en que los alumnos planteen correctamente los datos. • Anima a los alumnos a usar el lenguaje con precisión. • Pide a los alumnos que realicen periódicamente presentaciones ante sus compañeros. • Proporciona explicaciones claras. • Ayuda a los alumnos a determinar las consecuencias de los procesos estudiados.

ESTUDIO 5: INFANTIL Y PRIMER CICLO DE PRIMARIA

Introducción

En sus visitas a los CEIP, el equipo evaluador decidió dar prioridad a la observación de los alumnos de 5º y 6º, ya que se consideraba fundamental averiguar lo más posible sobre los resultados del PEB al final de la educación Primaria. No obstante, los investigadores tuvieron la oportunidad de realizar algunas visitas a clases de Infantil y primer ciclo de Primaria (1º y 2º). Los comentarios que se ofrecen sobre estas sesiones lectivas son eminentemente descriptivos, y se basan en notas tomadas durante las sesiones lectivas o poco después. Para concluir, ofrecemos algunas opiniones sobre el funcionamiento del PEB con niños de edades comprendidas entre los 3 y los 7 años.

Los alumnos de estas edades participaban en toda una serie de actividades de aprendizaje visuales, auditivas y cinéticas, con el inglés como lengua vehicular. Los profesores daban mucha importancia al refuerzo y consolidación de los conocimientos adquiridos. Las canciones y las secuencias de gestos jugaban un papel fundamental.

1º de Infantil: 3 años

Sesión lectiva 1

Tema: Reforzar conocimientos lingüísticos ya impartidos.

Descripción (con comentarios):

La parte de la sesión lectiva que se observó consistía en canciones y secuencias de movimientos que todos los alumnos realizaban al mismo tiempo:

“**‘Little finger (etc.) where are you?’** (con la música de *Frère Jacques*), mientras se realizan movimientos acordes.

Canción **‘Head, shoulders, knees and toes...’**, con movimiento. Seguida por instrucciones como, por ejemplo, **‘lean to one side; lean to the other’...**

Se forma una conga: los alumnos hacen una fila y van dando vueltas al aula según les muestren una cartulina roja o verde. **‘Green for... go’, ‘Red for... stop.’**”

Notas: “Los alumnos parecen motivados y responden bien. (Su tutora proporciona apoyo con su presencia, animando a los niños con sonrisas, realizando los movimientos y pronunciando las palabras).

Una clase de repaso efectiva, aunque no original. Buen uso de las actividades auditivas y cinéticas. La profesora habla un inglés excelente.”

En algunas clases los progresos de los alumnos de tres años eran muy notables y algunos alumnos tenían la oportunidad de dirigir al grupo.

Sesión lectiva 2

Tema: Consolidar la comprensión de los colores y las formas.

Descripción (con comentarios):

“Rutinas preestablecidas: **‘Cross your legs, fold your arms’**, etc.

P: ‘Who is the leader?’

A: ‘Pedro.’

Pedro: **‘Touch your eyes, nose** (etc.)’. (Sus compañeros lo hacen correctamente).

La profesora pregunta: **‘How has he done? So-so? Good? Very good?’**

Los alumnos dictaminan: **‘Good’**. (El propio Pedro afirma: **‘Very good!’**)

P: ‘What’s this picture?’

A: ‘A girl.’

P: ‘Girls stand up.’

Las alumnas se ponen en pie acompañadas de Sergio, que se ha cansado de estar sentado (!).

La profesora modifica su indicación para incluir a Sergio, permitiendo que su acción no se considere como un error:

P: ‘OK, the girls, and Sergio!’

El grupo realiza diversas acciones que más tarde repiten los niños.

La profesora pone un CD: los alumnos forman un ‘cocodrilo’ y van dando vueltas al aula mientras realizan las acciones indicadas: galopar, andar de puntillas, correr, patinar, saltar al ritmo de la música.

Cantan a coro: **‘I like to eat apples and bananas’** (etc.)

La profesora dibuja en la pizarra: **‘What is it?’**

A: ‘An umbrella.’

P: ‘What’s this on the display?’

A: ‘Rain.’

Practican los colores:

P: ‘Who’s wearing pink, purple, yellow, blue?’ (etc.)

Los alumnos se levantan cuando se cita su color.

El grupo canta: **‘Red and yellow and pink and green... ‘I can see a rainbow’**.

Los alumnos van dando unas tarjetas con dibujos a la profesora: **Can you give me the...? Can I have the (colour) flashcard?’**

Practican las formas:

P: ‘What’s this?’

A: 'A circle/ a triangle' (etc.).

P: 'What colour is the triangle (etc.)?'

A: 'Blue'

En grupos de tres, los alumnos hacen un baile para el villancico 'Oh, Christmas tree...'"

Notas: "Una sesión notable, en la que se hace evidente el impacto de tres meses de enseñanza efectiva en niños de muy corta edad.

Los alumnos muestran una asombrosa comprensión de lo que se les quiere comunicar y retienen las ideas de color y forma, así como las canciones. Su pronunciación es excelente."

Sesión lectiva 3

Tema: Consolidación del trabajo sobre las partes del cuerpo y las prendas.

Descripción (con comentarios):

"En cada sesión se designa un alumno para que dirija las actividades:

'Boys sit down.'

'Girls stand up.'

'Three claps.'

'Four jumps.'

'Touch your eyes, ears, shoulders' (etc.)

Practican las prendas. Los alumnos han de adivinar las prendas que se les indican mediante gestos; luego practican la palabra. Por ejemplo:

'Hat: H-A-T' (colocando la mano frente a la boca para notar el aire que se expele al decir hat, gorro.) (Mismo proceso con 'scarf, gloves, coats'.)

A continuación, los alumnos colorean diversas prendas de ropa en hojas de papel individuales."

Notas: "La pronunciación de los alumnos que intervienen es buena. Otros parecen un tanto retraídos (algo nada extraño en niños de 3 y 4 años a las 13:00, cuando llevan toda la mañana en clase), pero sus reacciones indican que comprenden lo que se les dice. Una sesión efectiva de consolidación, dirigida por un profesor experimentado, con un inglés excelente y una buena comprensión de la manera en que se articulan los sonidos."

3º de Infantil: 5 años

Los alumnos de 5 años habían desarrollado sus capacidades orales y de comprensión y estaban empezando a aprender a leer y escribir.

Sesión lectiva 4

Tema: Consolidar la pronunciación y reconocimiento de la letra S y aprender vocabulario relacionado.

Descripción (con comentarios):

“La profesora saluda a todos los alumnos añadiendo a su nombre uno de animal, según los dibujos del rincón alfombrado en el que se sientan: **‘Good afternoon, Sara Snake, Mercedes Mole’** (etc.)

A continuación, los alumnos cantan los días de la semana. Revisan los nombres de las cuatro estaciones: son capaces de reconocer sus nombres escritos sin ayuda de dibujos. La profesora comprueba que lo entienden haciendo preguntas: **‘Is it summer or winter? What does it begin with?’**

Los alumnos cantan una canción sobre la primavera. La profesora reparte tarjetas y pasa a relacionar el tiempo meteorológico con las estaciones. La profesora pregunta: **‘What’s the weather like? Is it windy? Is it raining? Is it sunny?’**

Luego pide a los alumnos que le vayan devolviendo las tarjetas: **‘Who can give me spring?’** (etc.)

El grupo canta una canción sobre una serpiente para practicar la letra S. La profesora dice: **‘I want you to say star, snake (etc.) when I get to it (in the pictures)’**. Presenta otras palabras sencillas con la S: **‘sun, sail, sock, snowman, spider’**. Los alumnos cuentan el número de palabras empezadas por S que conocen. Luego emparejan palabras escritas con imágenes a petición de la profesora (por ejemplo, la imagen de un caracol con la palabra **‘snail’**).

Después, los alumnos colorean dibujos de las distintas estaciones. Para introducir la actividad, la profesora pide a los alumnos que le lleven los objetos requeridos: **‘Can you bring me a crayon, some glue?’** (etc.) Además, aprovecha la oportunidad para revisar su comprensión de los colores: **‘What colour are the scissors?’**

Los chicos reciben apodos de animales; por ejemplo, **‘Abel Ant’, ‘Sam Snake’,** etc., y se les entrega un dibujo que han de pegar en sus carpetas respectivas. Se dirigen ordenadamente al área de mesas para llevar a cabo la actividad. Parecen centrados e interesados en su tarea.”

Notas: “Una clase efectiva en la que se mejora/consolida la comprensión del vocabulario y la calidad de la pronunciación. Buen uso de canciones, bailes, juegos y tarjetas.

Los alumnos se benefician de la buena organización y previsión de la profesora y responden adecuadamente a unas expectativas elevadas. La profesora no usa más que el inglés para dar las instrucciones. Las respuestas cortas de los alumnos indican buena comprensión y retentiva.

Los alumnos responden muy bien: están motivados y es obvio que disfrutan.

Todos ellos conocen los días de la semana y las estaciones, y pueden recordar e identificar nueve palabras que comienzan por S. Su pronunciación es excelente.”

Sesión lectiva 5

Tema: Aprender un lenguaje diverso apoyándose en canciones.

Descripción (con comentarios):

Diferentes actividades:

- **‘How are you today? I’m happy (grumpy, etc.) – What a happy day!’**
- **‘Give me some colours.’**
- **‘Who is my helper? (Se identifica.) ‘Where shall we put his hands? (shoulders, elbows...)’.**
- Cuentan del 1 al 7. Canción: **‘There are seven days in the week Monday, Tuesday...’** (Con la música de ‘Clementine’.)
- Canción: **‘Today is..., yesterday was...’** (Música de *Frère Jacques*.)
- **‘Is it sunny? Cold? Warm?’** Los alumnos contestan e indican los símbolos/palabras adecuados en un póster.
- Letras: la S. Se indica su forma y sonido: **‘the s-s-s-s-snake is in the grass’** y se continúa de manera similar con **N, I, A, T**. Algunos alumnos son capaces de relacionar estos contenidos con lo aprendido en clases anteriores; por ejemplo, la profesora pregunta: **‘Where can we find (the letter) ‘T’** pensando que los alumnos indicarán a sus compañeros Teresa, Tomás, etc. Sin embargo, dos alumnos responden: **‘Tuesday’** (martes).
- **‘This is my father, mother’** (Con la música de ‘London’s burning’.)
- **‘Hands up if you have a brother! Finger on your nose if you have a sister!’** (etc.)
- Canción: **‘Going to build a house, with a chimney tall...’** (Con la música de ‘Gillygilly...’.) La profesora coloca en el suelo una maqueta plana de una casa, con puertecitas que se abren para revelar las habitaciones. Los alumnos deben encontrar las distintas estancias y decir algo sobre ellas. **‘Pick a room. What’s in the sitting room?’** La profesora hace preguntas en tres fases cuando es necesario: **‘What do you think is in there? Is it the father? Is it the father or the mother? Who is it?’**
- La profesora coloca varias tarjetas en el suelo. Los alumnos van dándoles la vuelta: **‘Who’s that?’**. Los alumnos contestan (por ejemplo, **‘grandpa’**) y colocan la tarjeta en el lugar adecuado de un póster. La profesora les anima a que traten de adivinar quién habrá en la siguiente tarjeta.

Notas: “Una clase entretenida, variada y bien organizada en la que se han implicado todos los alumnos. Buen uso de los recursos auditivos y cinéticos. La enseñanza se basa en la comprensión y expresión orales, pero los alumnos son capaces de reconocer y establecer correspondencias entre palabras escritas (como las que indican el tiempo climatológico) y sus representaciones gráficas.”

Primer ciclo de Primaria

En el primer ciclo de Primaria (1º y 2º), los alumnos eran capaces de manejar una gama de conceptos bastante más amplia, tomaban más la iniciativa y comenzaban a aprender contenidos más complejos como los de Conocimiento del Medio, por ejemplo.

2º de Primaria

Sesión lectiva 6

Tema: Clasificar materiales para su correcto reciclaje

Descripción (con comentarios):

“La profesora ha traído a la clase una bolsa de desechos variados. Los alumnos deciden en qué cubo deben tirarse los diferentes objetos. Mucha participación: los alumnos deciden cuáles de sus compañeros han de responder a sus preguntas. La profesora consulta a los alumnos antes de aceptar una respuesta; por ejemplo, ‘(P) **‘What material is this? (A) Plastic? (P) Where does it go?... (A) It goes in the recycle bin’.**”

La profesora les supone un elevado nivel de comprensión oral: por ejemplo, da por sentado que saben lo que es el **polystyrene**. También espera de ellos que completen sus frases, como en este caso: **‘batteries go in the special container because they are very t---- (toxic)’.**

Se propone a los alumnos que hagan preguntas a un visitante sobre el tema de las ciudades que están estudiando en ese momento. Por ejemplo: **‘Do you like buses/ trains/ ships? Do you live in a city? Do you like your city? Why do you like your city?’.** La mayor parte de los alumnos participa con entusiasmo, incluida una niña con necesidades educativas especiales que pregunta: **‘Do you like buses?’.** La pronunciación es buena, en general.

Los alumnos han hecho maquetas de cartón de una **‘super-city’.** La profesora invita a un alumno a que explique la suya (**‘school, office block, parking lot’**, etc.). Aunque es bastante tímido, consigue hacerlo.

Comienza una sesión de lectura en voz alta sobre una ciudad. La profesora pregunta a los alumnos como en este ejemplo: **(P) ‘Why is it a disaster?... (A) Because there is a lot of rubbish’.**

Hacia el final de la clase los alumnos siguen muy motivados, aunque están empezando a cansarse.

La profesora implica a los propios alumnos en la supervisión de la conducta del grupo. Por ejemplo, todos ellos (incluidos los niños con necesidades educativas especiales) asumen por turno el papel de **‘Captain Silence’**, y califican subiendo o bajando el pulgar el comportamiento de sus compañeros.”

Notas: “Una sesión entretenida, con una profesora dinámica que implica a todos los alumnos hasta el punto de que son tan capaces de contestar a preguntas como de hacerlas.”

Sesión lectiva 7

Tema: Consolidar la comprensión de nuestro planeta y de la fauna que habita en él antes de pasar a estudiar el Sistema Solar.

Descripción (con comentarios):

“Libro: **‘Rooster’s Off to See the World’**, de Eric Carle.

(Segunda mitad de la sesión) **‘All the animals go back home: 5 fish swam home (4 turtles crawled home, 3 frogs jumped home’, etc’.**

La profesora enlaza el argumento del cuento con los contenidos de Ciencias: **‘What group of animals does X belong to? Is it a mammal? Is it oviparous? Viviparous? Where do they live? How do they move? Recap of vocabulary - fish/fins/scales’**, etc.

La profesora recuerda a los niños que la mayor parte de la Tierra está cubierta de agua, y que por eso se la llama **‘The Blue Planet’**. (La siguiente unidad de Ciencias estará dedicada al **‘Solar System’**.)

Buen ambiente en el aula, a lo que contribuyen la actitud firme pero amable de la profesora, el buen ritmo que imprime a la sesión y su determinación de implicar a todos los alumnos. (Un niño debe ausentarse momentáneamente para que le curen una herida que se ha hecho anteriormente en el codo. Al salir, dice en inglés: **‘My elbow is hurting’**.)

La profesora resalta los paralelismos fonéticos entre distintas palabras si ve que hace falta reforzar esos sonidos; por ejemplo, **‘Carle/arm; rooster/sister’**.”

Notas: “Sesión bien preparada en la que se conectan las ciencias y la lectoescritura. Los alumnos muestran una buena comprensión de lenguaje y contenidos. Todos mantienen la concentración hasta el final.”

Conclusión: Desempeño de los alumnos en el aula y buenas prácticas docentes en Infantil y primer ciclo de Primaria

Las sesiones lectivas observadas en el **Estudio 5**, que analiza a los alumnos de Infantil y dos primeros años de Primaria, muestran un significativo avance en el aprendizaje a lo largo de estos cursos. Inicialmente, las actividades de los alumnos se basan en bailes, canciones, retahílas, juegos, objetos y elementos visuales. Los niños se expresan mediante frases aprendidas de memoria o palabras aisladas, estas últimas a menudo en respuesta a las preguntas de los docentes. En general, poseen una pronunciación excelente y parecen muy motivados. También dan muestras de una gran velocidad de comprensión y son capaces de demostrar rápidamente esta comprensión mediante gestos y acciones. En 2º de Primaria ya utilizan el inglés para aprender contenidos de ciencias, en concreto para Conocimiento del Medio. Son capaces de entender y completar correctamente las frases complejas que les propone el docente, y comienzan a emitir respuestas más largas –en las que se detecta un grado mayor de razonamiento verbal– en respuesta a preguntas técnicas (por ejemplo, **‘because there is a lot of rubbish’**). Además,

adquieren un corpus creciente de vocabulario técnico que proviene de los contenidos de Conocimiento del Medio (por ejemplo, ‘viviparous’).

En general, los profesores son sosegados, organizados y saben motivar a los alumnos. Su inglés es bueno, al igual que su organización antes y durante las clases, y para iniciar estas suelen hacer uso de rutinas preestablecidas. Esperan de sus alumnos un buen nivel de desempeño: cuando se introduce la asignatura de Conocimiento del Medio en Primaria, los docentes la enfocan con mucha seriedad y esperan lo mismo de sus alumnos, aunque esto no implica que los alumnos no disfruten de la asignatura. Por otra parte, los docentes no solo dan importancia a los contenidos y actividades, sino también al aprendizaje de los aspectos lingüísticos inherentes a la asignatura. Así, fomentan la precisión de lenguaje y repasan los términos más significativos (por ejemplo, ‘fish, fin, scales’), así como la pronunciación de sonidos específicos en palabras diferentes (por ejemplo, ‘rooster; sister’). El Estudio 5 demuestra los beneficios de comenzar la educación bilingüe a una edad temprana, siempre y cuando los métodos docentes sean –como en los casos observados– los adecuados. Durante estos años, los alumnos desarrollan sus conocimientos, su capacidad de comprensión y razonamiento, sus actitudes, sus rutinas aprendidas y sus habilidades; esto explica, al menos en parte, el excelente rendimiento que muestran en los años posteriores, y que se analiza en los Estudios 1 y 3.

capítulo 3

LOGROS DE LOS ALUMNOS DEL PEB

Uno de los principales objetivos de la evaluación era describir los logros de los alumnos del PEB. Hasta cierto punto, este tema ya se ha tratado en el Capítulo 2 al analizar el rendimiento en el aula de alumnos de distintas edades. En el presente capítulo, esta panorámica se complementa con cuatro estudios que analizan otros tantos aspectos del rendimiento de los alumnos del PEB:

- **El Estudio 6** analiza el inglés hablado de los alumnos de 6° de Primaria mientras realizan actividades en grupos de tres.
- **El Estudio 7** analiza el inglés escrito de los alumnos de 6° de Primaria.
- **El Estudio 8** analiza el español escrito de los alumnos de 2° de ESO.
- **El Estudio 9** analiza el rendimiento de los alumnos del PEB en las pruebas IGCSE tras acabar 4° de ESO.

Los Estudios 6, 7 y 8 tienen un alcance inevitablemente restringido, dadas las limitaciones de personal y de otra índole a las que se vio sometido el equipo evaluador. Sin embargo, todos ellos revelan aspectos significativos, que sirven de complemento a la panorámica más completa ofrecida por el análisis de los resultados en los exámenes internacionales IGCSE (**Estudio 9**).

De hecho, dado el diseño general de esta evaluación, es posible considerar estos estudios de pequeña escala como un todo. El **Estudio 6**, que analiza el inglés hablado de los alumnos, está estrechamente relacionado con los **Estudios 1 al 5**, que también tratan este tema, y asimismo guarda relación con el **Estudio 10** (Capítulo 4), que investiga las percepciones de los alumnos. Del mismo modo, los **Estudios 7 y 9** revelan aspectos de la competencia escritora de los alumnos en inglés, y los **Estudios 8 y 9** proporcionan información sobre la competencia de los alumnos en español.

ESTUDIO 6:

INGLÉS ORAL DE LOS ALUMNOS DE 6° DE PRIMARIA

Introducción

Entre noviembre de 2008 y enero de 2009, el equipo investigador entrevistó a alumnos de 6° de Primaria pertenecientes a ocho centros del PEB.

El objetivo principal de estas entrevistas era el siguiente:

- **Objetivo 1:** Obtener una panorámica de la competencia de los alumnos como hablantes de inglés, mediante el análisis de entrevistas espontáneas entre grupos de tres alumnos y un visitante, que versen sobre diversos temas, basados en las cuatro tareas.

Había también un objetivo complementario:

- **Objetivo 2:** Sondar la opinión de los alumnos sobre su experiencia en el PEB y obtener información sobre sus experiencias lingüísticas más allá del entorno lectivo.

El Estudio 6 no se diseñó para evaluar los logros de alumnos individuales, sino para obtener una descripción precisa de las características del inglés oral que mostraban, en un entorno controlado, alumnos con diferentes niveles de rendimiento en el aula. En cada centro, los profesores eligieron tres grupos de tres alumnos cada uno (un grupo compuesto por alumnos de rendimiento “alto” en el aula, y dos con alumnos de rendimiento “medio” o “bajo”). Así, el total de alumnos entrevistados ascendió a 72, de los que 34 eran niños y 38 niñas. Las preparaciones y el esquema de las entrevistas se establecieron tras realizar varias de ellas de prueba en dos centros escolares a finales del curso anterior. Tanto las entrevistas piloto como las subsecuentes fueron realizadas por el mismo investigador.

De los 72 alumnos entrevistados, solo cinco (pertenecientes a dos centros) habían visitado el Reino Unido u otro país anglófono. Ninguno hablaba inglés para comunicarse con su familia. Ninguno usaba una lengua distinta al español para comunicarse habitualmente con su familia, salvo un niño que hablaba en polaco con su madre.

Los centros siguieron las pautas del equipo investigador para formar los grupos de alumnos entrevistados, aunque sus responsables comentaron que no les había resultado sencillo formar dos grupos en los que estuvieran bien representados los dos tercios de menor rendimiento (medio/bajo) de cada cohorte. En cualquier caso, la opinión de los docentes sobre el nivel de rendimiento de los alumnos elegidos coincidió casi exactamente con las conclusiones que sacó el investigador tras realizar las entrevistas.

Desarrollo de las entrevistas

Cada entrevista debía durar media hora. Los alumnos participaban de forma anónima.

Al empezar la entrevista, el investigador se presentaba y explicaba el motivo y carácter de la entrevista a los alumnos, basándose en un esquema preestablecido.

Las tareas

Se pedía a los alumnos que realizaran cuatro tareas diferentes, cada una de las cuales implicaba el uso de distintos tipos de lenguaje:

Tarea 1: Hablar sobre su experiencia en el PEB.

Tarea 2: Hablar sobre un libro o historia que les hubiera gustado.

Tarea 3: Hablar sobre un aspecto de la ciencia que encontraran interesante.

Tarea 4: Conversación general con el entrevistador sobre sus intereses, lo que habían hecho durante las vacaciones, etc.

Opiniones de los alumnos expresadas a lo largo de las Tareas 1-4

Antes de entrar a analizar el desempeño de los alumnos en las cuatro tareas, ofrecemos un panorama general de las opiniones que expresaron en el transcurso de las entrevistas.

Tarea 1: Hablar sobre su experiencia en el PEB

Las opiniones que los alumnos expresaron al realizar la **Tarea 1** estaban directamente relacionadas con el **Objetivo 3** (p. 17) de la evaluación, por cuanto revelaban algunas de las opiniones de los alumnos del PEB sobre este programa¹. Esta información se combinó con la obtenida sobre este mismo tema en otros estudios, especialmente en el Estudio 10. Por otra parte, el discurso de los alumnos a lo largo de esta tarea era directamente relevante para el **Objetivo 1** de la presente evaluación, ya que las conversaciones transcurrían en inglés.

Tarea 2: Hablar sobre un libro o historia

El conjunto de narraciones sobre las que los alumnos decidieron hablar resultó ser bastante limitado; pocos eligieron libros completos, y varios eligieron películas en vez de libros. Entre las historias mencionadas podemos citar ‘**Jack and the Beanstalk, Little Red Riding Hood, Sleepy Hollow (5), Guy Fawkes (2), Charlie and the Chocolate Factory (4), The Railway Children (4), Zorro (3), James and the Giant Peach, The Chronicles of Narnia (3), The Gingerbread Man, Around the World in 80 Days (2), Romulus and Remus (6), St George and the Dragon, Flat Stanley, Thrill Bill and Super Simpson**’.

Tarea 3: Hablar sobre un aspecto de la ciencia

Los alumnos mencionaron temas muy diversos que habían sido de su interés: ‘**the human body (reproductive, digestive, respiratory, nervous systems, etc); plants (e.g. photosynthesis) and animals; types of energy; solids, liquids and gases; healthy lifestyles (diet, avoiding drugs); ecosystems (pollution)**’. En uno de los centros, los alumnos citaron más temas de historia (**‘pre-historic nomadic peoples; the Romans**) que de ciencias. En otro, cinco alumnos citaron aspectos de la geografía del Reino Unido. Esto se puede atribuir al hecho de que los profesores y alumnos suelen referirse a la asignatura de Conocimiento de Medio (que comprende temas de ciencias, historia y geografía) con el nombre abreviado de “ciencias”.

Tarea 4: Conversación general

El entrevistador usó la conversación general, en parte, para que los alumnos pudieran hablar de otros temas si lo deseaban, y en parte para incentivar el empleo de usos del lenguaje que no hubieran aparecido anteriormente. Por ejemplo, la narración de hechos pasados (como las vacaciones anteriores) o las descripciones (por ejemplo, descripción de un compañero para que los otros dos participantes en la entrevista lo identificaran). La mayor parte de los alumnos había pasado las vacaciones con su familia (tíos, primos...) en algún punto de la geografía española, lo cual no proporcionaba muchos temas de conversación. Fueron escasos los alumnos que aprovecharon la oportunidad para hacer preguntas al entrevistador, aunque en uno de los grupos de rendimiento alto los tres

1. En general, los alumnos hablaban de su experiencia en términos muy positivos; sus respuestas, junto con otros datos relacionados con las percepciones de los alumnos, se analizan en el Estudio 10

alumnos hicieron numerosas preguntas, y seguramente habrían proseguido si no se hubiera acabado la media hora asignada.

Características del desempeño de los alumnos

También se analizó el discurso oral de los alumnos a lo largo de las cuatro tareas con el fin de identificar sus características clave. Para ello, se adoptaron dos parámetros principales:

- **Capacidad para interactuar** en una conversación con un desconocido, en pruebas no preparadas de antemano y para las cuales había que recurrir a conocimientos y nociones adquiridos durante su experiencia en el PEB; esto incluía el criterio de fluidez.
- **Calidad del inglés hablado:** amplitud del registro lingüístico y precisión.

Capacidad de interacción en la lengua oral

Para valorar el rendimiento de los grupos de alumnos en cada una de las tareas, se utilizó la siguiente escala de indicadores:

Tabla 3.1: Niveles de interacción

NIVEL DE INTERACCIÓN	INDICADORES
Interactúa con facilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Muestra una buena comprensión de los temas y puede transmitir información y conceptos de forma coherente; recurre sin dificultad al lenguaje adecuado para describir/explicar/debatir/justificar opiniones. • Responde inmediatamente; muestra seguridad como hablante. • Se enfrenta con éxito a preguntas de muy diverso tipo. • Se interrumpe raramente (por ejemplo, para ordenar sus ideas antes de formular una afirmación/argumento más complejo). • No suele quedarse atascado por falta de la palabra adecuada; si no se acuerda, recurre a diversas estrategias. • A menudo toma la iniciativa.
Suele interactuar	<ul style="list-style-type: none"> • Muestra una comprensión suficiente de los temas y puede transmitir información básica usando el lenguaje adecuado. • Responde con pocas vacilaciones; suele mostrar seguridad como hablante. • Apenas necesita que se le aclaren las preguntas. • Se interrumpe ocasionalmente. • A veces no se acuerda de palabras relativamente comunes, pero suele encontrar alguna forma de solucionarlo (por ejemplo, pidiendo ayuda en inglés). • A veces toma la iniciativa.
Interactúa con dificultad	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende algunos de los temas y es capaz de transmitir alguna información. • Responde con vacilaciones; carece de seguridad. • A menudo necesita que se le repitan/aclaren las preguntas. • Se interrumpe con frecuencia. • Ha de hacer un esfuerzo por acordarse de palabras (bastante) comunes. • No muestra iniciativa.

Calidad del inglés hablado

Asimismo, se analizó la calidad del lenguaje empleado por los alumnos teniendo en cuenta su variedad y precisión. Estos aspectos se valoraron de acuerdo con los criterios de la siguiente tabla:

Tabla 3.2: Calidad del lenguaje hablado

Variedad	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué nivel de variedad de vocabulario y estructuras gramaticales suelen mostrar los alumnos? • ¿Poseen una amplitud de registros suficiente para abordar temas específicos (por ejemplo, los relacionados con las ciencias)?
Precisión	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Es sólido su dominio del vocabulario? • ¿Hasta qué punto son capaces de emplear correctamente sus recursos en la interacción oral? • ¿Qué tipo de errores cometen? • ¿Hasta qué punto esos errores dificultan la comprensión del oyente / interlocutor?

Desempeño de los alumnos en las entrevistas

Al igual que en las sesiones lectivas observadas (véanse los Estudios 1 y 2), el nivel de comprensión oral de los alumnos era en general alto. Pocos de ellos tenían dificultades para seguir al entrevistador, aunque sus capacidades como hablantes fueran limitadas –e incluso, en algunos casos, muy limitadas–. Los alumnos, con pocas excepciones, se enfrentaban cómodamente a la conversación con un desconocido en un idioma extranjero. Muchos de ellos mostraban una notable seguridad en sí mismos.

En general, los alumnos de los 24 grupos entrevistados respondieron bien a la indicación de que respondieran de manera cooperativa, aunque inicialmente muchos intentaron responder a título individual. Algunos de los alumnos más aventajados corregían espontánea pero cortésmente la gramática de sus compañeros (por ejemplo, si alguno de ellos usaba erróneamente el tiempo presente en vez del pasado). En términos generales, los alumnos respetaron la norma básica de hablar en inglés entre ellos durante las entrevistas, aunque aquellos que dominaban menos el inglés podían recurrir a un susurro rápido en español en ciertas ocasiones.

Correspondencia con la clasificación efectuada por los responsables de los centros

Grupos de nivel alto

En tres de los centros, el criterio de los centros al elegir a los alumnos del grupo de nivel alto coincidió totalmente con la valoración del investigador; así, los nueve alumnos cumplían todos los criterios de “Interactúa con facilidad”. De los 24 alumnos que formaban los grupos de nivel alto, 15 (8 niños y 7 niñas) entraban dentro de esta clasificación. En los casos en los que no lo hacían, no podía detectarse ningún patrón recurrente en los criterios que dejaban de cumplir. Solo podemos afirmar que el porcentaje de niños que

cumplía el criterio “A menudo toma la iniciativa” (9 de 11 alumnos) era mayor que el de niñas (8 de 13 alumnas).

Grupos de nivel medio / bajo

El rendimiento de los grupos de nivel medio/bajo variaba enormemente. Por ejemplo, dos alumnas de dos centros diferentes cumplían con criterios pertenecientes a todos los puntos de la escala (tabla 6.1). Cerca de una quinta parte de los alumnos de nivel medio /medio-bajo (9 de 48 alumnos) cumplía con el criterio “A menudo toma la iniciativa”, perteneciente a la clasificación “Interactúa con facilidad”.

Los grupos de nivel medio/bajo, en general, hablaban con menos fluidez que los de nivel alto, aunque algunos alumnos de nivel medio eran tenaces y disponían de recursos, y lograban mantener un discurso sostenido aunque un tanto entrecortado. Algunos grupos de nivel medio conseguían mantener una especie de “fluidez colectiva” gracias a la cooperación entre sus miembros. En dos de los grupos de nivel bajo, los alumnos necesitaban a menudo que el entrevistador repitiera o aclarara las preguntas; y si bien lograban hacerse entender, necesitaban mucha ayuda con el vocabulario y hablaban en frases fragmentadas.

Desempeño en las tareas

Durante las entrevistas, el entrevistador aplicó la escala que se establece en la **tabla 6.1** para calificar el rendimiento de los distintos alumnos, asignándolos a una u otra franja dependiendo de en cuál de ellas se encuadraran la mayor parte de los criterios obtenidos. Se describe a continuación en líneas generales el desempeño de los alumnos de rendimiento alto, medio y bajo.

Alumnos de rendimiento alto

Mostraban una buena comprensión de los conceptos. Podían transmitir de manera coherente información y (algunas) ideas, recurriendo sin dificultad al lenguaje adecuado para describirlas y explicarlas; los más avanzados incluso podían plantear y justificar sus opiniones en un debate. Los alumnos mostraban seguridad en sí mismos y respondían de inmediato, interrumpiéndose sólo cuando tenían motivo para hacerlo, y a menudo tomaban la iniciativa. Reaccionaban correcta y fácilmente ante una amplia variedad de preguntas, apenas se quedaban atascados por falta de palabras, y disponían de un buen abanico de estrategias en las que apoyarse si era necesario.

Alumnos de rendimiento medio

Mostraban una buena comprensión de los conceptos y podían transmitir información básica usando un lenguaje adecuado. En general, mostraban bastante seguridad en sí mismos, respondían sin muchas vacilaciones y en ocasiones tomaban la iniciativa. Era raro que necesitaran aclaraciones sobre alguna pregunta. Cuando no recordaban alguna palabra común, solían encontrar alguna forma de solucionarlo (por ejemplo, preguntándose en inglés al entrevistador o a sus compañeros).

Alumnos de rendimiento bajo

Mostraban una comprensión limitada de los conceptos, pero eran capaces de transmitir algunas informaciones. Sin embargo, casi todos respondían con vacilaciones, se interrumpían frecuentemente y la mayoría mostraba poca (o ninguna) iniciativa. A menudo necesitaban que se les repitieran o aclararan las preguntas, y tenían tendencia a hablar en español con sus compañeros como primer recurso cuando les hacía falta ayuda para contestar en inglés.

En términos generales, los niveles observados correspondían con los grupos (alto, medio / bajo) en los que los alumnos estaban distribuidos previamente.

Desempeño: calidad del lenguaje hablado

Como se establece en la **tabla 6.2**, la calidad del lenguaje oral de los tres niveles se evaluó según su variedad y su precisión.

Grupos de nivel alto

- **Variedad:** Los grupos 'altos' recordaban muchos contenidos ya aprendidos y disponían del vocabulario preciso para hablar de ellos. Su vocabulario era extenso y sus errores léxicos consistían normalmente en calcos del español que, si bien no eran estrictamente correctos, a menudo no afectaban a la comprensión del interlocutor. Por ejemplo: **'to do a plot'** or **'met with'** or **'a little bit fat'** or **'they expose' (= exhibit)**, **'funny'** (=humorous/amusing), **'pabellón'** (= pavilion).
- **Precisión:** Los alumnos de los grupos altos solían hablar con mucha precisión. Pronunciaban bien, con solo algunos errores ocasionales en palabras como **'mixture'**, **'suit'**, **'kite'**, **'aunt'**, **'cousin'**. La mayor parte eran capaces de manejar frases compuestas coordinadas o subordinadas, usando una amplia variedad de conectadores. También tenían la capacidad de corregir sus propios fallos lingüísticos (por ejemplo, **'go - went; say - said; long - tall; his - her'**).

Grupos de nivel medio / bajo

- **Variedad:** Los grupos de nivel 'medio/bajo' no poseían un vocabulario activo tan extenso como el de los grupos altos. Aunque podían reproducir información básica, a menudo encontraban problemas para desarrollar los conceptos, aunque una de las alumnas era capaz de recordar términos científicos sin ninguna dificultad.
- **Precisión:** En los grupos de nivel medio/bajo, los errores de pronunciación eran más frecuentes (por ejemplo, en palabras como **'Spain'**, **'spots'**, **'put'**, **'person'**, **'Hastings'**, **'brain'**, **'picture'**, **'April'**, **'electricity'** y su entonación era menos clara que en los grupos altos. En algunas ocasiones, en los grupos más flojos, la pronunciación llegaba a dificultar la comprensión (por ejemplo, en un caso el entrevistador no lograba captar si el número que decía un alumno era 'forty' –cuarenta– o 'fourteen' –catorce). Con algunas excepciones, los alumnos poseían un dominio de la gramática mucho menor que el de sus compañeros de los grupos altos, aunque algunos eran capaces de corregir sus propios errores (por ejemplo, **'go - went'**). Los errores más frecuentes eran los siguientes:

- Pronombre sujeto omitido o erróneo (esto también se daba entre algunos alumnos de los grupos altos).
- Conjugaciones erróneas o confusas, (**'he go(es)**; tiempos pasados).
- Olvido momentáneo de expresiones corrientes (por ejemplo, decir **'I have 11 years'** o **'she has got 12 years old'** usando el verbo *to have*, en un calco del español, en vez del *'to be'*: *'I am 11 years old'*, *'She is 12 years old'*).
- Confusión de **'me'** (mí) con **'I'** (yo).
- Mala construcción de algunos plurales (por ejemplo, **'three childrens'** en vez de *three children*).

Conclusión: Inglés oral de los alumnos de 6° de Primaria

Si el Estudio 1 analiza las capacidades que los alumnos mostraban durante las sesiones lectivas, el **Estudio 6** se ocupa de su competencia oral en inglés durante tareas más controladas. En cualquier caso, no se trata de un estudio valorativo en el que se observen y califiquen alumnos individuales; en vez de ello, lo que se propone es identificar las características esenciales del inglés oral de los alumnos de 6° en un entorno específico. Este entorno estaba constituido por grupos de tres alumnos que eran entrevistados por un miembro del equipo evaluador durante 30 minutos, y que debían realizar cuatro tareas que implicaban una gran variedad de tipos de discurso, temas y funciones del lenguaje. De este modo, el estudio complementa la información sobre el lenguaje oral de los alumnos en el entorno lectivo cotidiano que se describe en los Estudios 1 y 2.

Los alumnos de rendimiento alto demostraron poseer un lenguaje generalmente fluido, diverso, preciso, coherente y apropiado. Podemos afirmar que este nivel cumple los objetivos establecidos para el PEB, tanto por la capacidad de los alumnos para desempeñar las cuatro tareas como por la calidad del inglés oral del que hicieron gala –especialmente teniendo en cuenta que tuvieron que interactuar con un adulto desconocido o casi desconocido, y que apenas disponían de datos previos sobre la naturaleza de la prueba–. También es digna de mención la capacidad de los alumnos para funcionar como un grupo cohesionado y cooperativo durante las entrevistas (en vez de comportarse como individuos aislados), y la seguridad en sí mismos e interés con los que emprendieron las tareas solicitadas.

Los alumnos de menor nivel no eran en absoluto incapaces de expresarse. Muchos comprendían bien lo que se les decía, y algunos podían comunicar mensajes básicos. No obstante, el equipo investigador recomienda que se reflexione sobre la forma de ayudar a estos alumnos para ampliar el alcance, fluidez y precisión de su inglés oral, ya que solo así podrían obtener todos los beneficios de un programa de educación bilingüe.

ESTUDIO 7:

INGLÉS ESCRITO DE LOS ALUMNOS DE 6° DE PRIMARIA

En 2008, el Ministerio de Educación y el British Council proporcionaron al equipo evaluador textos escritos por alumnos de 6° de primaria de once CEIP diferentes. Todos estos centros pertenecían a la “muestra central” de la evaluación, por lo que ya resultaban familiares para el equipo evaluador.

El Ministerio y el British Council habían obtenido estos textos en el marco de un proceso anual por el cual los centros escolares envían a estos organismos textos en inglés sobre varias tareas, redactados en condiciones controladas. Cada centro debía enviar al menos una muestra de trabajo de nivel alto, otra de nivel medio y otra de nivel más bajo.

Los miembros del equipo evaluador agradecieron enormemente a los dos organismos que les facilitaran el acceso a estos textos, ya que les proporcionaron una oportunidad de analizar, valorar y comentar trabajos escritos sin necesidad de diseñar nuevas pruebas ni de realizar costosos procesos para asegurarse de la validez y fiabilidad de estas. Este procedimiento supuso un beneficio adicional al no implicar ningún esfuerzo adicional por parte de los centros, que no vieron interrumpida su labor cotidiana.

Objetivo

El objetivo del Estudio 7 era el siguiente:

- Analizar el nivel del inglés escrito de alumnos de 6° de Primaria, con el fin de describir lo que son capaces de hacer los alumnos de nivel alto, medio y bajo cuando se enfrentan a la tarea de redactar un texto narrativo-descriptivo en condiciones controladas (similares a las de un examen escrito).

El objetivo no incluía identificar el número de alumnos de cada centro que podían encuadrarse en cada nivel, ni realizar una evaluación comparativa de los centros.

Naturaleza de la tarea y sistema de calificación aplicado por los centros

El Ministerio y el British Council facilitaron al equipo evaluador dos textos por alumno; uno de ellos era una redacción narrativo-descriptiva en la que se pedía a los alumnos que imaginaran lo que había tras una puerta misteriosa². Fueron estos textos los que se eligieron para incluirlos en el presente estudio, ya que su estructura permitía a los alumnos escribir textos de cierta extensión, modelarlos a su gusto, usar todos los recursos lingüísticos (conectores, etc.) que poseyeran, y usar su imaginación creativa.

Los propios centros habían calificado estos trabajos según los criterios que les habían indicado el Ministerio y el British Council: cada trabajo recibía una calificación de 1 al 5, que lo situaba en una escala de nivel con tres franjas (los situados en la franja 1 eran los más

2. Los alumnos podían elegir entre varios escenarios: una casita de campo, un antiguo castillo o una extraña torre oscura. Se les proporcionaban las frases iniciales y luego podían continuar como quisieran.

flojos; los de la franja 3, los mejores). Junto con los textos, el equipo evaluador recibió las calificaciones que cada centro había asignado a los trabajos de sus alumnos.

Diez de los once centros escolares enviaron tres muestras al Ministerio y el British Council, como se les había solicitado; el centro restante envió cinco. Así, había un total de treinta y cinco textos. El equipo evaluador leyó y analizó todos ellos, aunque la mala calidad de las fotocopias en dos de los casos dificultó considerablemente la labor.

Criterios del equipo evaluador

El equipo evaluador estableció cuatro criterios principales (“legibilidad”, “amplitud de registro”, “precisión” y “adecuación al propósito”), cada uno de los cuales constaba de diversos subcriterios específicos que servían para concretar los grandes criterios generales. Estos criterios se habían establecido tras un proyecto piloto realizado en 2007, en el que dos de los investigadores analizaron una muestra reducida de textos.

Los criterios eran los siguientes:

Legibilidad

- Legibilidad
- Inteligibilidad (= leer + entender)
- Ortografía
- Puntuación

Amplitud de registro

- Estructuras comunes y vocabulario
- Adecuación al tema
- Recursos lingüísticos: verbos, preposiciones, conectores, determinantes
- Complejidad de las oraciones

Precisión

- Gramática
- Orden de los elementos de la oración
- Impacto en la claridad / comprensión

Adecuación al propósito

- Extensión
- Efectividad como acto de escritura
- Grado de repetición (de contenido / de lenguaje)
- Coherencia

Aplicación de los criterios

Tras leer cada redacción, los investigadores asignaban una calificación sobre cada uno de los cuatro criterios principales. En ningún momento se consideró que estos criterios

tuvieran que ser válidos para todas las edades y etapas del aprendizaje de la lengua; simplemente reflejaban lo que era razonable esperar de los alumnos de 6° de Primaria integrados en el PEB, teniendo en cuenta las circunstancias en las que habían realizado la prueba. El rendimiento de cada alumno en cada uno de los criterios se valoró según la siguiente escala: “excelente”, “muy bueno”, “bueno”, “satisfactorio”, “apenas adecuado”, “poco adecuado”, “casi nada adecuado” y “nada adecuado”. Los investigadores realizaron estas valoraciones de acuerdo con el principio “del mejor ajuste”.

- Excelente 3+
- Muy bueno 3
- Bueno 2+
- Satisfactorio 2
- Apenas adecuado 1+
- Poco adecuado 1
- Casi nada adecuado 0+
- Nada adecuado 0

Los cuatro criterios tenían el mismo peso. El uso de un más (+) equivale a 0,5 puntos (por ejemplo, 2+ = 2,5).

Las calificaciones obtenidas en los cuatro criterios se sumaban para obtener una valoración numérica (la máxima sería un 14). De este modo, el equipo evaluador podía situar a cada alumno en el nivel correspondiente de la escala, y comparar sus calificaciones con las otorgadas por los centros escolares a esos mismos textos.

Mecanismos de control

Describiremos a continuación un procedimiento que se llevó a cabo con el fin de asegurarse de que los miembros del equipo evaluador aplicaban los criterios de manera congruente. Dos investigadores calificaron “a ciegas” una pequeña muestra de textos de la entrega de 2008: en primer lugar, un miembro del equipo leyó todos los textos y los valoró de acuerdo con los procedimientos acordados previamente. Luego, otro miembro del equipo realizó una segunda lectura con el fin de asegurar el consenso general sobre las valoraciones. Sus respectivas valoraciones coincidieron en gran medida, con solo diferencias menores de criterio respecto de dos textos (los dos investigadores alcanzaron un acuerdo al respecto tras debatir el tema).

A pesar de las diferencias entre los procedimientos y el criterio aplicados por el equipo evaluador y los empleados por los docentes de los centros, se detectó un elevado nivel de acuerdo sobre qué textos debían situarse en la franja superior de calificaciones, cuáles en la media y cuáles en la baja.

Resultados

Características del nivel alto al final de 6° de Primaria

La tabla 7.1 establece los indicadores propios del nivel alto.

Tabla 7.1: Indicadores de desempeño de nivel alto, basados en textos escritos en inglés por alumnos de 6° de Primaria

CRITERIO	DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS
Legibilidad	La ortografía es muy correcta; si hay fallos, estos no dificultan la comprensión del lector. Puntuación adecuada.
Amplitud de registro	Posee una gama de estructuras y un vocabulario adecuados para cada tema y tarea específicos (narración, descripción, etc.). Es capaz de recurrir a una gran variedad de verbos clave, preposiciones, conectores, determinantes, etc. Construye oraciones compuestas (subordinadas, de relativo...).
Precisión	Su uso de la gramática es muy adecuado, el orden de los elementos de la oración es correcto; los errores que aparecen no merman la claridad del discurso (errores, por ejemplo, al marcar los tiempos verbales; en la concordancia de sujeto y verbo; en el uso de sustantivos singulares y plurales; en el uso de las preposiciones que acompañan a ciertos verbos o las que indican lugar). El texto se puede leer y comprender sin vacilaciones.
Adecuación al propósito	La redacción es una narración de pleno derecho por su interés, imaginación, etc. Si se dan repeticiones de palabras, estructuras o contenidos, estas no merman la efectividad de la narración. La estructura general del texto es coherente (organización de los contenidos, secuencia de párrafos...).

Características del nivel medio al final de 6° de Primaria

La tabla 7.2 establece los indicadores propios del desempeño de nivel medio.

Tabla 7.2: Indicadores de desempeño de nivel medio, basados en textos escritos en inglés por alumnos de 6° de Primaria

CRITERIO	DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS
Legibilidad	Es posible leer y comprender el texto, aunque el lector ha de detenerse en ocasiones para identificar algunas de las palabras. La ortografía es razonablemente correcta, aunque en ocasiones hay errores que dificultan la comprensión del texto. Puntuación adecuada, en general.
Amplitud de registro	Posee una gama de estructuras y un vocabulario razonablemente adecuados para cada tema y tarea específicos (narración, descripción...) Se usan diversos verbos clave, preposiciones, conectores, determinantes, etc. Construye algunas oraciones compuestas (subordinadas, de relativo...).
Precisión	Su uso de la gramática es razonablemente adecuado, el orden de los elementos de la oración es normalmente correcto. Los errores pueden ser frecuentes, pero solo dificultan ocasionalmente la comprensión (errores, por ejemplo, al marcar los pasados; en la concordancia de sujeto y verbo; en el uso de sustantivos singulares y plurales; en el uso de las preposiciones que acompañan a ciertos verbos o las que indican lugar).

Adecuación al propósito	<p>La redacción se ajusta bastante a lo que debe ser una narración por su interés, imaginación, etc.</p> <p>Se dan repeticiones de palabras, estructuras o contenidos que en ocasiones merman la efectividad de la narración.</p> <p>La estructura del texto es en general coherente (organización de los contenidos, secuencia de párrafos...).</p>
--------------------------------	--

Características del nivel bajo al final de 6° de Primaria

La tabla 7.3 establece los indicadores propios del desempeño de nivel más bajo.

Tabla 7.3: Indicadores de desempeño de nivel bajo, basados en textos escritos en inglés por alumnos de 6° de Primaria

CRITERIO	DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS
Legibilidad	<p>Es posible leer y comprender el texto, aunque con cierto esfuerzo.</p> <p>La ortografía es a menudo incorrecta, lo que puede dificultar la comprensión del texto.</p> <p>La puntuación es en ocasiones inadecuada.</p>
Amplitud de registro	<p>Posee una gama de estructuras y un vocabulario bastante limitados para desarrollar temas y tareas específicos (narración, descripción, etc.).</p> <p>Poca variedad de verbos clave, preposiciones, conectores, determinantes, etc.</p> <p>Incluye pocas frases subordinadas (a veces ninguna).</p>
Precisión	<p>El uso de la gramática es inadecuado, el orden de los elementos de la oración puede ser incorrecto.</p> <p>Los errores son frecuentes y redundan en una falta de claridad (errores, por ejemplo, al marcar los pasados; en la concordancia de sujeto y verbo; en el uso de sustantivos singulares y plurales; en el uso de las preposiciones que acompañan a ciertos verbos o las que indican lugar).</p>
Adecuación al propósito	<p>La redacción no se ajusta demasiado a lo que debe ser una narración por su interés, imaginación, etc.</p> <p>Se dan repeticiones de palabras, estructuras o contenidos que merman la efectividad de la narración.</p> <p>La estructura general del texto carece de coherencia (organización de los contenidos, secuencia de párrafos...).</p>

Conclusión: Inglés escrito de los alumnos de 6° de Primaria

El **Estudio 7** describe la competencia escritora en inglés de los alumnos de 6° de Primaria, analizando para ello las características de redacciones creadas por alumnos con distintos niveles. Al aplicar los criterios preestablecidos, se determinó que era realmente posible establecer una diferenciación entre tres niveles distintos de rendimiento (alto, medio y bajo).

No obstante, en ciertos casos de nivel medio, pueden coexistir características de un nivel alto para alguno de los criterios con características de nivel medio e incluso bajo. Del mismo modo, en los niveles de alto rendimiento pueden aparecer características de un rendimiento medio, y otro tanto ocurre con los de nivel bajo.

El nivel alto muestra una excelente competencia en escritura en condiciones controladas y de tiempo limitado, tanto por la gama de recursos lingüísticos usados como por la precisión y la capacidad para crear una historia interesante y coherente de cierta extensión. En vista de esta muestra de textos creados por alumnos de PEB de 6º de Primaria (y por tanto, con una media de 11 años de edad), no resulta sorprendente que los estudiantes mejor preparados de las primeras promociones que se presentaron al examen IGCSE obtuvieran unas calificaciones excelentes en la prueba de inglés 1 (diseñada para hablantes nativos).

Los ejemplos de nivel medio tenían una competencia aceptable, pero carecían de la precisión y variedad de lenguaje de los niveles altos. Algunos eran comparables a los de nivel alto en términos de extensión y ambición narrativa, pero a la postre sus recursos lingüísticos no resultaban suficientes. En cualquier caso, muchos de estos ejemplos de nivel medio permiten aventurar que sus autores lograrán obtener una nota respetable en los exámenes IGCSE cuando lleguen al final de la ESO.

Las redacciones de nivel bajo podían contener algunos fragmentos de una precisión razonable y redactados con vocabulario adecuado, pero sus autores carecían de los recursos necesarios para componer una narración sin ayuda en condiciones de tiempo limitado. En general, los textos eran demasiado cortos como para desarrollar la historia. Su poder de comunicación y su coherencia estaban frecuentemente minados por una suma de incorrecciones ortográficas, morfológicas y sintácticas. En ocasiones, el estilo y los propios errores ortográficos sugerían que sus autores habrían sido capaces de comunicarse mejor oralmente.

ESTUDIO 8:

ESPAÑOL ESCRITO: ALUMNOS DEL PEB COMPARADOS CON ALUMNOS AJENOS AL PEB

Un estudio comparativo

Las instrucciones de las dos entidades que encargaron el presente estudio de evaluación (el Ministerio de Educación y el British Council) indicaban que este debía informar sobre la medida en que el PEB estaba consiguiendo sus objetivos. Así pues, el estudio de evaluación no debía comparar el **rendimiento** de los alumnos del PEB con los alumnos no integrados en el programa. El equipo evaluador consideró muy razonable esta postura, ya que una comparación de este tipo habría sido muy costosa y difícil de realizar (especialmente teniendo en cuenta que el currículo del PEB, como se explica en el capítulo 1, no es exactamente igual al currículo convencional establecido en el estado español).

No obstante esta norma general, el equipo evaluador solicitó a las entidades patrocinadoras que le permitieran realizar excepcionalmente un estudio que comparara la capacidad escritora en español de los alumnos del PEB con la de otros alumnos ajenos al programa. La razón de esta sugerencia era que algunos padres y directores de centros habían

expresado su preocupación por los posibles efectos negativos del PEB en la competencia de los alumnos en su propia lengua. Si bien estas voces críticas eran, en su mayor parte, perfectamente conscientes de los beneficios del PEB, al mismo tiempo albergaban el temor de que el precio fuera más alto de lo previsto. Así, temían que el dominio de la lengua materna de los alumnos del PEB se estuviera resintiendo por el hecho de recibir gran parte de su educación lectiva (una media del 40% de las clases) en inglés.

En vista de este temor, y con la aprobación del Ministerio y el British Council, el equipo evaluador llevó a cabo un estudio de pequeña escala que comparaba el dominio del español escrito por alumnos de ambos programas (el PEB y el convencional). Así pues, y de forma excepcional, el Estudio 8 sí que contiene una comparación del tipo mencionado al principio.

Entorno del estudio

El equipo decidió no realizar este estudio en los centros de Primaria, porque en ellos la integración en el PEB era total y, por tanto, era muy raro encontrar allí alumnos ajenos al programa. Así pues, si se hubiera decidido llevar a cabo este estudio en Primaria, el equipo evaluador tendría que haber implicado a un cierto número de centros ajenos al PEB, lo que habría complicado enormemente las variables. Por todo ello, se optó por realizar la comparación entre alumnos de 2º de ESO. Los IES con una promoción integrada en el PEB también tenían líneas ajenas al programa, lo que hacía posible llevar a cabo la comparación entre alumnos de los mismos centros.

Selección de centros y clases

Se seleccionaron cuatro de los diez IES asociados de la muestra A, procurando que representaran una amplia variedad de características socioeconómicas y de otra índole; por decirlo de otro modo, estos cuatro centros de Secundaria no constituían en modo alguno una élite dentro de la muestra.

Los responsables del Ministerio enviaron una carta a los directores de los centros, explicándoles brevemente la propuesta de estudio e invitándoles a colaborar en él. Esta misiva se completaba con otra carta escrita por el director de la evaluación, en la que exponía con detalle lo que implicaría su participación.

En cada centro, el estudio involucró a una clase integrada en el PEB y a otra no integrada. Cuando había en un IES más de una línea ajena al PEB, la elección de la clase que se analizaría recaía en el director del centro.

El equipo no tenía ninguna expectativa previa sobre las características de las clases PEB y las no-PEB, salvo lo obvio: que se diferenciaban porque unas estaban integradas en un programa bilingüe, y las otras no. En concordancia con la práctica escolar española, las clases ajenas al PEB estaban compuestas por alumnos de diferentes niveles y capacidades. Lo mismo ocurría con las clases del PEB, salvo en ciertos casos en los que algunos alumnos habían abandonado, haciendo que el nivel del resto del grupo se hiciera automáticamente más homogéneo. En cualquier caso, el equipo era consciente de que, dadas las

notables diferencias entre los objetivos del PEB y los de la educación convencional, al llegar a 2º de ESO era inevitable que se detectaran diferencias entre las clases estudiadas.

Objetivo

Teniendo en cuenta las características del contexto descrito en el punto anterior, el objetivo del Estudio 8 era el siguiente:

- Comparar el rendimiento en español escrito de los alumnos de clases integradas en el PEB con el de alumnos no integrados en el programa, al final de 2º de ESO, en cuatro centros de Secundaria.

La tarea que se propuso a los alumnos era esta:

- “Elige una de estas tres opciones: una película que te haya gustado, una obra de teatro que hayas visto o un libro que hayas leído. Explica de qué trata, resume su contenido, expresa tu opinión sobre la película, obra o libro, y expón las razones por las que opinas así.”

Los alumnos disponían de 40 minutos para realizar esta tarea. En las hojas no constaba ni su nombre ni el del centro. El equipo evaluador decidió no indicar el número de palabras deseado porque esta práctica resulta extraña en España, pero se entregaron a cada alumno dos folios en blanco como indicación *grosso modo* de la extensión deseada.

Supervisor y correctores

Con el fin de dotar a los procedimientos de este estudio comparativo de la máxima neutralidad y objetividad, se seleccionó un equipo de tres profesionales independientes (ninguno de los cuales había tenido conexión previa con el estudio de evaluación):

- Un supervisor de la prueba. Esta persona, de nacionalidad española, hablante nativo del español y con experiencia docente, se encargó de acudir a los centros. Sus tareas consistían en distribuir a los alumnos, entregarles la hoja de la prueba, explicarles la naturaleza de la tarea que debían realizar, pedirles que la completaran en 40 minutos y con la mayor corrección posible, recoger las hojas al acabar y entregárselas al equipo evaluador metidas en sobres cerrados.
- Las otras dos personas eran también de nacionalidad española y hablantes nativos del español. Se trataba de dos profesores de Secundaria jubilados recientemente, con una amplísima experiencia a sus espaldas. Su labor consistía en leer y valorar los textos elaborados por los alumnos. Cada uno de ellos examinó las pruebas de dos grupos integrados en el PEB y dos grupos ajenos a este, pero ninguno de los dos sabía a cuál de los grupos pertenecían las pruebas concretas. Así, al valorar los textos en ningún momento fueron conscientes de a qué grupo pertenecía el autor.

Criterios y franjas

Los dos correctores se basaron en un conjunto de criterios acordados anteriormente con el equipo evaluador, que aplicaron a los textos para situarlos en cuatro bandas de desempeño: “excelente”, “bueno”, “adecuado” e “inadecuado”.

Previamente, el equipo evaluador había desarrollado un borrador de criterios y procedimientos en inglés. Este borrador se debatió con los dos correctores hablantes nativos de español, se pulió y finalmente sirvió como base para elaborar una versión definitiva en español (que fue la empleada por los correctores para su labor).

La tabla 8.1 muestra las cuatro franjas de desempeño y los criterios acordados conjuntamente por los correctores y el equipo evaluador.

Tabla 8.1. Franjas de desempeño y criterios para la valoración de los textos en español

<p>Excelente</p>	<p>El “desempeño excelente” debe poseer todas las características del “buen desempeño” (ver debajo), pero también debe inspirar claramente una sensación de “algo más, algo especial”. El texto debe contener la mayoría de las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Despierta la atención y el interés del lector. • Usa el lenguaje con cierto refinamiento para, por ejemplo, explicar claramente los conceptos. • Hace buen uso de términos técnicos en los lugares adecuados. • Usa el lenguaje con cierta gracia y presenta creatividad, imaginación... • Posee complejidad de estructura; por ejemplo, desarrolla las ideas y argumentos más allá de las frases sueltas. <p>[Un desempeño <i>excepcional</i> debería presentar aspectos adicionales tales como: recursos retóricos (ironía, repeticiones voluntarias, analogías, uso de pruebas en las argumentaciones, hipérbolos, sobreentendidos, variación entre el registro formal y el informal); profundidad cognitiva (ejemplificaciones, análisis, síntesis, valoraciones, argumentos persuasivos y lógicos, hipótesis, comparaciones, contrastes).]</p>
<p>Bueno</p>	<p>El “buen desempeño” tiende a poseer todos o, al menos, la mayor parte de los criterios que se exponen a continuación, aunque no es necesario que los cumpla siempre perfectamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Precisión gramatical. • Corrección ortográfica. • Puntuación adecuada. • Escritura legible. • Se ciñe a las indicaciones recibidas para realizar la tarea. • Estructura coherente. • Uso de conectores. • Variedad léxica y lingüística, en general.
<p>Adecuado</p>	<p>Si por “desempeño excelente” se entiende un desempeño “superior al bueno”, por “desempeño adecuado” debemos entender un desempeño “inferior al bueno”. El “desempeño adecuado” puede definirse de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cumple con cierto apuro la mayoría de los criterios que se han expuesto en el punto anterior para el “buen desempeño”, pero muestra debilidades recurrentes. • Esas debilidades no obstan para que el texto dé una sensación de tarea cumplida con un nivel aceptable de inteligibilidad.
<p>Inadecuado</p>	<p>El “desempeño inadecuado” produce en el lector una sensación de tarea fallida, ya que no cumple los criterios necesarios para ser definido como “desempeño adecuado”.</p>

PEB. INFORME DE LA EVALUACIÓN

Se eligieron al azar doce textos, que fueron valorados conjuntamente por los dos correctores con el fin de unificar la aplicación de los criterios. Tras esto, los dos correctores valoraron de manera independiente los textos de las clases asignadas a cada uno. Para asegurar la neutralidad, cada corrector valoró independientemente seis de los textos de cada clase asignada a su compañero.

	Inadecuado	Adecuado	Bueno	Excelente	Total
PEB	19 (25,3%)	20 (26,6%)	26 (34,6%)	10 (13,3%)	75
No-PEB	37 (44,6%)	25 (30,1%)	17 (20,5%)	4 (4,8%)	83

Estos datos muestran claramente que el desempeño de los alumnos pertenecientes a grupos PEB fue superior al de los alumnos ajenos al PEB.

Al analizar los resultados por centro, se detectó que los grupos del PEB mostraban una clara ventaja en tres de los cuatro IES; en el cuarto centro, los resultados de ambos grupos eran más o menos equivalentes. Este cuarto centro estaba situado en una zona en cuya composición social predominaban los profesionales de clase media; este dato parece indicar que, al menos en lo concerniente a la escritura en español, la participación en el PEB ha beneficiado especialmente a los alumnos procedentes de entornos socioeconómicos desfavorecidos.

Conclusión: Español escrito de los alumnos de 2º de ESO: comparación de PEB y no-PEB

Este estudio comparativo de alumnos pertenecientes y ajenos al PEB surgió de las preocupaciones expresadas por algunos docentes y padres de alumnos. El desempeño de los alumnos del PEB fue rotundamente superior al de los alumnos no integrados en el programa. Así, podemos concluir que la participación en el PEB no ha sido perjudicial para el dominio del español de los alumnos; de hecho, incluso sería razonable suponer que ha resultado más beneficiosa que la educación convencional. En cualquier caso, deseamos resaltar dos aspectos: en primer lugar, mientras que las clases ajenas al PEB estaban compuestas por alumnos de todos los niveles de desempeño, las integradas en el PEB eran más homogéneas, dado que algunos alumnos habían abandonado antes de llegar a 2º de la ESO. En segundo lugar, es digno de mención el que un 25,3% de los textos de alumnos del PEB fueran calificados como “inadecuados”, frente a un 44,6% de alumnos ajenos al programa que recibió esta calificación.

ESTUDIO 9:

DESEMPEÑO EN UN EXAMEN INTERNACIONAL

Introducción

La primera promoción de alumnos del PEB que se presentó a los exámenes IGCSE de la Universidad de Cambridge lo hizo en 2008, seguida de una segunda promoción más numerosa en 2009. El presente estudio analiza los resultados obtenidos por estos alumnos, centrándose en la convocatoria de 2009.

El Estudio 9 es distinto a todos los demás estudios integrados en el presente informe. En los demás, la planificación, el diseño, la recolección de datos, el análisis y la presentación de los resultados fueron asumidos por el equipo evaluador. En el Estudio 9, sin embargo, todas estas tareas fueron realizadas por el propio equipo del IGCSE.

Así pues, la contribución del equipo evaluador al presente estudio se ha limitado a establecer el contexto, seleccionar resultados que parecían más relevantes y analizar sus implicaciones para el conjunto del PEB.

El equipo evaluador desea expresar su agradecimiento a CIE (Cambridge International Examinations) por haberles permitido basarse en el informe y la tabla que sus responsables elaboraron para describir el desempeño de los alumnos del PEB en los exámenes IGCSE (esta última se reproduce algo más adelante con el título de Tabla 9.1).

Los exámenes IGCSE

Los exámenes IGCSE de la Universidad de Cambridge son conocidos en todo el mundo. Estas pruebas reflejan un currículo internacional diseñado para desarrollar las capacidades relacionadas con el pensamiento creativo, el afán investigador y la resolución de problemas, con el fin de preparar a los alumnos para la siguiente etapa de su educación.

Los certificados del IGCSE son reconocidos como garantía de cualificación académica por instituciones de educación superior, empresas y otros organismos de todo el mundo.

Los centros educativos pueden presentar a sus alumnos a exámenes de cualquier combinación de asignaturas, cada una de las cuales se certifica por separado. Los organizadores ofrecen pruebas de 70 asignaturas diferentes, lo que ofrece una gran variedad de rutas educativas para alumnos de distintas aptitudes. Estas rutas incluyen una **Ruta básica**, en la que los alumnos pueden obtener notas que van de la C a la G, y una **Ruta ampliada** en la que pueden optar a obtener de la A* a la E (la nota máxima en este sistema es la A*, y la mínima para obtener el certificado es la G). Para decidir cuál de las dos rutas elegir hace falta un cierto grado de reflexión y familiaridad con el tema, ya que aquellos alumnos que se presentan a la Ruta ampliada y obtienen menos de E en alguna asignatura, no obtienen a cambio ninguna cualificación en la Ruta básica.

En cuanto a las pruebas de idiomas, Inglés 1 está concebido para hablantes nativos del inglés, mientras que Inglés 2 es para alumnos que tienen esta lengua como adicional en su educación. La misma distinción se hace en las pruebas IGCSE de otras lenguas; así,

por ejemplo, en el caso del español hay una prueba de Español 1 (lengua materna) y otra de Español 2 (lengua extranjera). Los exámenes IGCSE de Cambridge están convalidados oficialmente con los GCSE británicos (los General Certificate of Secondary Education), y de hecho hay centros educativos británicos que eligen realizarlos en vez del habitual GCSE.

El PEB y el IGCSE

En octubre de 2008, los responsables de las pruebas IGCSE nombraron oficialmente al Ministerio de Educación como entidad distribuidora de los exámenes para los centros integrados en el PEB, y Cambridge International Examinations (CIE) formó a un representante del Ministerio para que coordinara todo el proceso. Los centros educativos obtuvieron de este modo un punto de contacto directo que les proporcionó apoyo con los procedimientos administrativos de estas pruebas.

Desempeño general de los alumnos del PEB en 2009

En la Tabla 9.1 se resumen las notas que obtuvieron los alumnos:

Tabla 9.1: Notas obtenidas por los alumnos del PEB en los IGCSE de Cambridge (2009)

MATERIA	A*	A	B	C	D	E	F	G	U	TOTAL
Español 1	52	107	130	85	27	1	0	0	1	403
Inglés 1	5	10	48	70	129	82	20	3	13	380
Inglés 2	2	5	31	94	91	42	9	1	21	296
Geografía	1	9	31	67	84	58	13	1	0	264
Biología	1	11	5	20	6	3	5	1	0	52
Historia	0	0	3	5	8	2	7	2	0	27
Matemáticas	0	0	1	5	7	0	2	0	0	15
Ciencias	0	0	0	3	2	4	0	0	0	9
Francés 1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Candidatos	61	142	250	349	354	192	56	8	35	1447
Acumulado %	4	14	31	55	80	93	97	98	100	

El informe del IGCSE de Cambridge comenta lo siguiente sobre el desempeño general de los alumnos del PEB:

Se inscribieron en las pruebas un total de 1.447 alumnos de 36 centros, de los cuales el 98% aprobó con notas que iban de la A a la G. La tasa de aprobados aumentó notablemente respecto del 91% de la edición anterior, y los resultados muestran un rendimiento muy prometedor por parte de los alumnos. La mayor parte de los centros decidió*

presentar candidatos a los exámenes de Inglés, Español y Geografía, aunque este año hubo varios que también optaron a Biología e Historia e incluso algunos que optaron a Ciencias Combinadas, Matemáticas y Francés. El número creciente de las asignaturas a las que optan los alumnos muestra una mayor seguridad en sí mismos de los centros que integran los IGCSE en su currículo. Introducción del informe.

Desempeño individual de los alumnos

Inglés

En comparación con el año 2008, la tasa de aprobados de 2009 (calificaciones de la A* a la G) se elevó en **Inglés 1** (para alumnos con el inglés como lengua materna, pero a la que aun así optaron muchos alumnos de origen español) desde el 93 al 97%. En **Inglés 2** (para alumnos con una lengua materna distinta del inglés) este porcentaje subió del 78% al 93%. En ambos casos, se presentaron este año a la prueba bastantes más candidatos que en 2008. En **Inglés 1**, el 35% de los candidatos obtuvo calificaciones de la A* a la C; en **Inglés 2**, el 45% de los candidatos obtuvo estas calificaciones óptimas.

Sobre **Inglés 1**, el informe comenta que se prevé que el porcentaje de notas altas se eleve en el futuro, a medida que los centros “*se familiaricen más con el enfoque de análisis y desarrollo textual que prima en estos exámenes*”.

Sobre la Prueba 1 (lectura básica), el informe comenta lo siguiente:

El estándar de expresión escrita era, en general, de satisfactorio a bueno, y se hallaron pocos textos en los que la capacidad lingüística del examinando fuera tan deficiente como para oscurecer significativamente el significado. La letra y presentación de los exámenes oscilaban, en general, entre satisfactorias y buenas.

En **Inglés 2**, los candidatos obtuvieron buenos resultados en la prueba de comprensión oral, tanto en los grupos de la ruta básica como en los de la extendida.

Sobre el examen 1, el informe afirma:

Las secciones en las que se solicitaban respuestas desarrolladas... tenían un buen nivel general, y muchos de los examinandos respondieron a las preguntas extensa y correctamente.

En **Inglés 1** e **Inglés 2**, casi todos los candidatos que no tuvieron éxito se habían presentado a la Ruta ampliada y, por tanto, sus notas de F o G no constituían un aprobado (si se hubieran presentado a la Ruta básica, habrían aprobado con esas calificaciones).

Español 1

La tasa de aprobados en **Español 1** (para alumnos hablantes nativos del español) fue muy alta (99,8%), y solo un alumno quedó fuera. Se dio un incremento en la proporción de candidatos que obtuvieron una calificación de A*.

Geografía

El informe comenta que, en 2009, el desempeño de los alumnos en **Geografía** mejoró notablemente; de hecho, aprobó el 100% de los candidatos presentados (de ellos, el 40% obtuvo notas altas, esto es, de la A* a la C). Estos resultados indican que los centros educativos se están familiarizando cada vez más con el programa de los exámenes, y están integrando con éxito la preparación de estos en su propio currículo.

Biología

En **Biología**, el 100% de los candidatos consiguió aprobar (de la A* a la G), y un 71% obtuvo buena nota (de la A* a la C). En palabras de los examinadores:

Este año se presentaron candidatos procedentes de diez centros. Los resultados fueron muy positivos, y más teniendo en cuenta que los profesores no estaban demasiado familiarizados con el programa del IGCSE para la asignatura ni con el enfoque adoptado, especialmente en lo relativo al trabajo práctico.

Sobre el examen 6 (alternativa al práctico) afirmaron lo siguiente:

El nivel general de inglés era alto, y la presentación de las respuestas mostraba que las preguntas se comprendían sin dificultad.

Historia

Se presentaron al examen de **Historia** candidatos de cinco centros. Sus resultados suscitaron el siguiente comentario por parte de los responsables del IGCSE:

Obtuvieron resultados muy positivos, con una tasa de aprobados del 100%. [De los que el 30% eran calificaciones altas (A-C)].*

Además, en el informe puede encontrarse el siguiente comentario sobre el contexto:

En un ejercicio de análisis del currículo se identificó que la prueba de Historia suponía un desafío especial para los alumnos de los centros bilingües del MEC/British Council, debido a la amplitud del temario y al enfoque específico de la prueba.

Sobre las tres pruebas a las que menos alumnos se presentaron, el informe solo ofrece comentarios estadísticos: **Ciencias combinadas** (9 alumnos de 2 centros), **Matemáticas** (15 de 3 centros) y **Francés 1** (1 candidato).

Administración, formación y apoyo

Con el fin de facilitar la comunicación entre los centros escolares, se organizó un encuentro con los coordinadores de todos los centros. A lo largo de esta jornada se ofreció información administrativa, se debatió el número de asignaturas en las que era aconsejable que se matricularan los alumnos y se facilitaron materiales de apoyo. Entre las peticiones que realizaron los coordinadores estaba la de hacer más accesible la información sobre

el IGCSE a los padres de alumnos; a resultas de ello, poco después se distribuyeron un folleto y una presentación de los exámenes IGCSE en todos los centros.

También se organizaron sesiones de formación, impartidas por expertos examinadores de Cambridge IGCSE para los profesores de Inglés 1, Inglés 2, Español, Geografía y Biología. Durante estas sesiones se presentó el temario de las asignaturas a los profesores que participaban por primera vez en los exámenes, y se ofrecieron consejos y sugerencias para la organización de actividades que integraran la preparación para estas pruebas en la práctica lectiva diaria.

Los examinadores que impartieron estas sesiones de formación afirmaron más tarde sentirse impresionados por la dedicación y profesionalidad de los profesores.

Conclusión: Desempeño en una prueba externa internacional

El **Estudio 9** analiza el desempeño de los alumnos del PEB en los exámenes IGCSE. Este análisis identifica varios puntos fundamentales que pasamos a describir. Frente a los datos de 2008 (el primer año en que se presentaron a los IGCSE alumnos del PEB), en 2009 se registró una subida en el número de centros, el número de alumnos y las calificaciones. Algunos alumnos del PEB (hablantes nativos de español) se aventuraron a presentarse a Inglés 1 (una prueba concebida para hablantes nativos de inglés) y obtuvieron unos resultados muy satisfactorios. Los resultados en Español 1 (para hablantes nativos del español) fueron óptimos. En cuanto a otras asignaturas, especialmente en Biología, Historia y Geografía (con exámenes en inglés), los resultados demostraron que los alumnos del PEB podían enfrentarse con éxito a asignaturas impartidas en inglés con contenidos de alto nivel cognitivo.

capítulo 4

PERCEPCIONES

El presente capítulo trata fundamentalmente de las percepciones que tienen sobre el PEB los diferentes colectivos implicados:

- **Estudio 10:** Percepciones de los alumnos de 6º de Primaria y 2º de ESO.
- **Estudio 11:** Percepciones de los padres de alumnos de 6º de Primaria y 2º de ESO.
- **Estudio 12:** Percepciones de los profesores de Primaria.
- **Estudio 13:** Percepciones de los profesores de Secundaria.
- **Estudio 14:** Percepciones de los directores de CEIP.
- **Estudio 15:** Percepciones de los directores de IES.
- **Estudio 16:** Cuestiones relacionadas con la gestión del PEB.

Algunos de estos estudios contienen información adicional sobre los encuestados, con el fin de situar el contexto en el que se han formado sus percepciones.

Por razones de espacio que ya se han comentado en el Capítulo 1, en el presente informe no es posible desarrollar en detalle ninguno de los estudios comentados. Por ello, este capítulo se limita a exponer los resultados como información factual con 'bajo nivel de inferencia', sin entrar apenas en elaboraciones o interpretaciones estadísticas. En el Suplemento que aparecerá en breve como publicación independiente se ofrecerá una descripción más detallada de la metodología investigadora, así como diversos análisis.

ESTUDIO 10:

PERCEPCIONES DE LOS ALUMNOS DE 6º DE PRIMARIA Y 2º DE ESO

INTRODUCCIÓN

La principal fuente de datos sobre las percepciones de los alumnos es un cuestionario que se distribuyó entre los alumnos del PEB de 6º de Primaria y 2º de ESO. Este cuestionario conforma la mayor parte del presente estudio.

No obstante, se añaden como complemento algunos datos recogidos a lo largo de las entrevistas que los investigadores mantuvieron con grupos de alumnos para el Estudio 6. En cualquier caso, si el Estudio 6 analizaba la competencia lingüística de los alumnos en inglés, el presente Estudio 10 se centra en las percepciones sobre el PEB que expresaron a lo largo de las entrevistas.

ENCUESTA MEDIANTE CUESTIONARIO: 6º DE PRIMARIA Y 2º DE ESO

Objetivo

El objetivo principal del Estudio 10 era el siguiente:

- Investigar las percepciones que tienen los alumnos del PEB de 6º de Primaria y 2º de ESO sobre una serie de temas relacionados con el programa de educación bilingüe en el que participan.

Se decidió realizar la encuesta a los alumnos de dos cursos, 6º de Primaria y 2º de ESO, por dos razones principales:

- 6º es el último curso de Primaria, lo que significa que los alumnos habrán podido desarrollar sus percepciones sobre el PEB a lo largo de todo un ciclo; y los alumnos de 2º de ESO han dispuesto de dos años para acomodarse a las rutinas de la educación Secundaria y formarse una opinión sobre el PEB en esa etapa. Debemos resaltar, no obstante, que este fue un estudio de carácter transversal, ya que los datos de los alumnos de 6º de Primaria y 2º de ESO se obtuvieron simultáneamente. No se trató, por tanto, de un estudio longitudinal en el que se siguiera la evolución de los mismos alumnos desde 6º de Primaria hasta 2º de ESO.
- Otros estudios de los 16 realizados (por ejemplo, los Estudios del 1 al 4, del 6 al 8 o el estudio 16) se centran también en los alumnos de 6º de Primaria y 2º de ESO; así pues, esto complementa los análisis previos de esos dos grupos, en edades escolares tan vitales para su formación.

Naturaleza del estudio

El equipo investigador decidió obtener los datos de los alumnos de 6º de Primaria en cuatro CEIP de la muestra A, y los de los alumnos de 2º de ESO en los cuatro IES asociados a los centros de Primaria. Participaron todas las clases del centro. Ninguno de los centros se encontraba en un entorno socioeconómico que pudiera calificarse de privilegiado.

El equipo evaluador tenía una razón adicional para determinar este número de centros: asegurarse de la calidad y la independencia de la recogida de datos. Si se hubiera decidido encuestar a los alumnos de un número mayor de centros, los responsables del estudio habrían tenido que enviar los cuestionarios por correo electrónico o convencional, y habrían debido solicitar a los propios profesores que los distribuyeran, que instruyeran a los alumnos sobre la forma de completarlos, que los reunieran una vez cumplimentados y que los enviaran de nuevo. Todo ello habría sobrecargado de trabajo a una plantilla docente ya muy ocupada. Por otra parte, si se hubiera elegido este método, habría sido extremadamente difícil obtener los cuestionarios de todos los alumnos, lo que habría comprometido la fiabilidad del estudio. Para acabar, el equipo evaluador no habría podido ejercer ningún tipo de control de calidad sobre la forma en que se administrara el cuestionario, lo que habría podido causar variaciones indeseables entre los distintos centros.

Así pues, se optó por una muestra compuesta por 4 CEIP y 4 IES con el fin de obtener una alta estandarización de los procedimientos. Se decidió que uno de los investigadoras

del equipo, hispanohablante, visitara en persona los centros para organizar y supervisar todo el proceso. De este modo, los profesores no tendrían que dedicar tiempo extra a la evaluación, y la propia investigadora podría asegurarse de aspectos fundamentales como: dar el mismo tiempo a cada clase para rellenar las encuestas; transmitir las mismas informaciones a todos los alumnos antes de empezar (por ejemplo, asegurarles que los cuestionarios serían totalmente anónimos, y que no se registraría en ellos el nombre del alumno ni el del centro); responder a las preguntas de los alumnos con seguridad y coherencia; recoger los cuestionarios una vez cumplimentados e introducirlos de inmediato en sobres sellados para que únicamente pudieran acceder a ellos los miembros del equipo evaluador; y garantizar que no se perdiera ninguna encuesta por el camino. El equipo evaluador consideró que estas ventajas eran tan significativas como para justificar sobradamente el procedimiento elegido.

En el estudio participaron 217 alumnos de 6° de Primaria (98 chicas y 119 chicos) y 165 alumnos de 2° ESO (83 chicas y 82 chicos).

El cuestionario que se distribuyó a los alumnos de Primaria estaba en español. A los alumnos de ESO se les proporcionaron cuestionarios en inglés y español para que eligieran en cuál de las dos lenguas responder. Algunos de los alumnos contestaron en inglés a las preguntas de respuesta abierta.

Tabla 10.1 Lengua utilizada en las preguntas de respuesta abierta

6° DE PRIMARIA

Lengua utilizada	Niñas / Niños	NC
Inglés	2 / 1	0
Español	96 / 117	0
Ambas	0 / 1	0

2° DE LA ESO

Lengua utilizada	Niñas / Niños	NC
Inglés	15 / 19	1 / 2
Español	66 / 55	0
Ambas	1 / 6	0

En el punto 21 del cuestionario se solicitaba a los alumnos que respondieran a una pregunta abierta sobre lo que más les gustaba o desagradaba del programa bilingüe. Muchos alumnos respondieron a esta pregunta, como se muestra en la Tabla 4. La mayoría de los alumnos de Primaria prefirieron responder en español, y solo tres de ellos lo hicieron en inglés. En los IES, a diferencia de los centros de Primaria, se facilitaron cuestionarios bilingües para que los alumnos decidieran libremente en qué lengua realizar la encuesta; también en este caso respondieron mayoritariamente en español. Solo 15 alumnas

(aproximadamente un 18% del total de alumnas) y 19 alumnos (aproximadamente un 23% de los alumnos varones) eligieron responder en inglés.

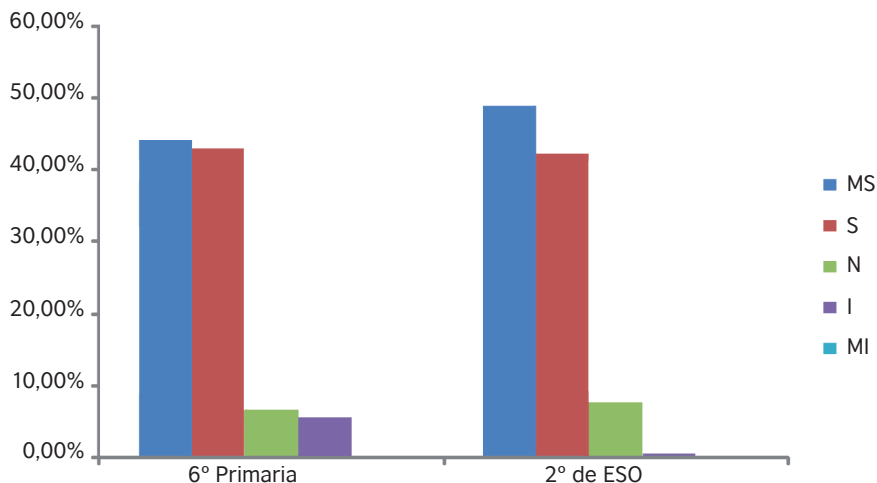
Principales resultados

Los diez gráficos que se ofrecen a continuación presentan los principales resultados del Estudio 10. En todos los casos, las cifras representan porcentajes sobre el número de respuestas totales a cada pregunta.

1. Satisfacción con la experiencia del PEB

En este punto se solicitaba a los alumnos de 6° de Primaria y 2° de ESO que describieran hasta qué punto estaban satisfechos de su experiencia en el programa de educación bilingüe.

MS = Muy satisfechos S = Satisfechos N = Indiferentes I = Insatisfechos MI = Muy insatisfechos

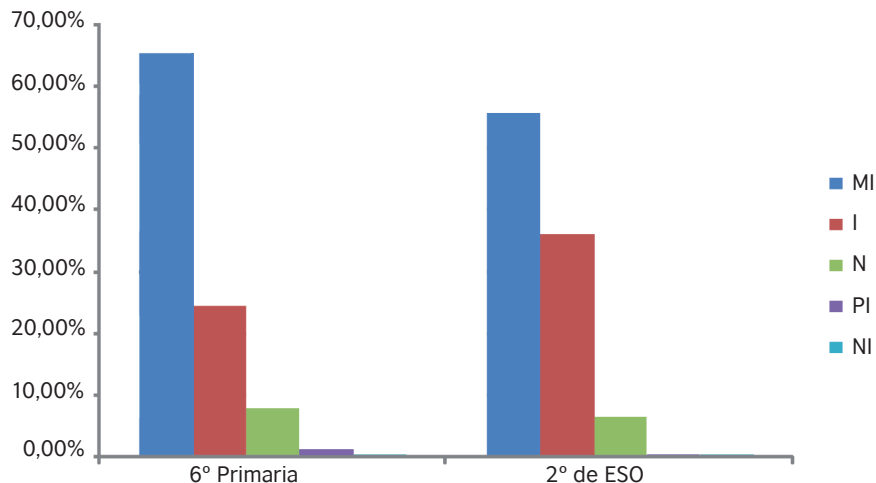


La gran mayoría de los alumnos de 6° de Primaria y 2° de ESO están satisfechos o muy satisfechos de su experiencia en el PEB.

2. Grado de interés de la experiencia

En este punto se solicitaba a los alumnos que describieran hasta qué punto les estaba resultando interesante su experiencia en el PEB.

MI = Muy interesante I = Interesante N = Indiferentes PI = Poco interesante NI = Nada interesante

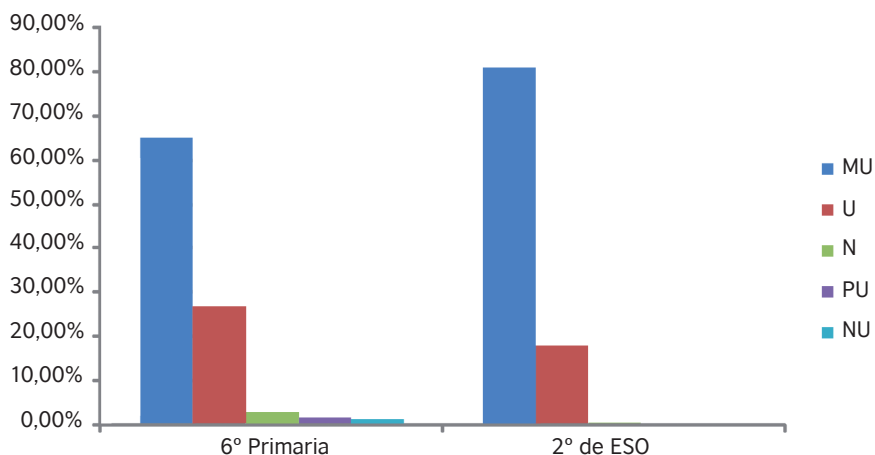


Una gran mayoría de alumnos describe su experiencia como interesante o muy interesante.

3. Utilidad de la experiencia en el PEB

En este punto se solicitaba a los alumnos que describieran hasta qué punto creían que el PEB les iba a resultar útil para su futuro académico o profesional.

MU = Muy útil U = Útil N = No afectará PU = Poco útil NU = Nada útil

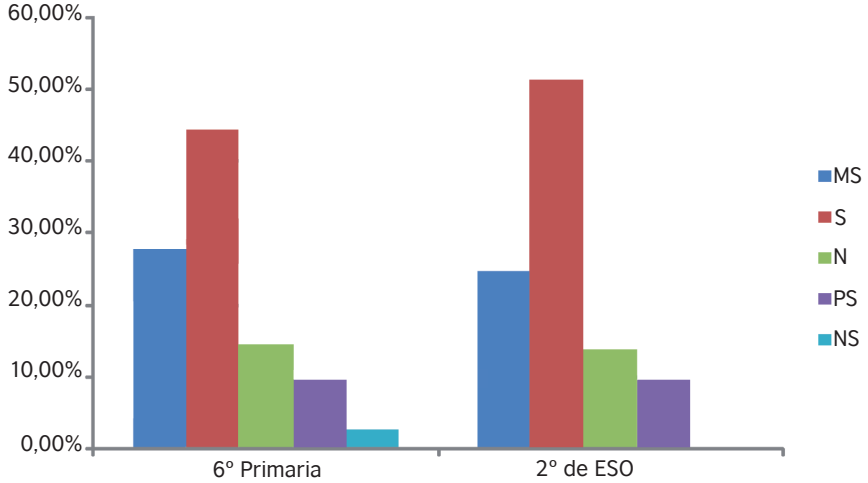


Una mayoría abrumadora percibe que su experiencia en el PEB le será útil o muy útil.

4. Seguridad ante el aprendizaje en inglés

En este punto se solicitaba a los alumnos que describieran hasta qué punto se sentían seguros de sí mismos al estudiar diferentes asignaturas en inglés.

MS = Muy seguros S = Seguros N = es probable que sí PS = Poco seguros NS = Nada seguros

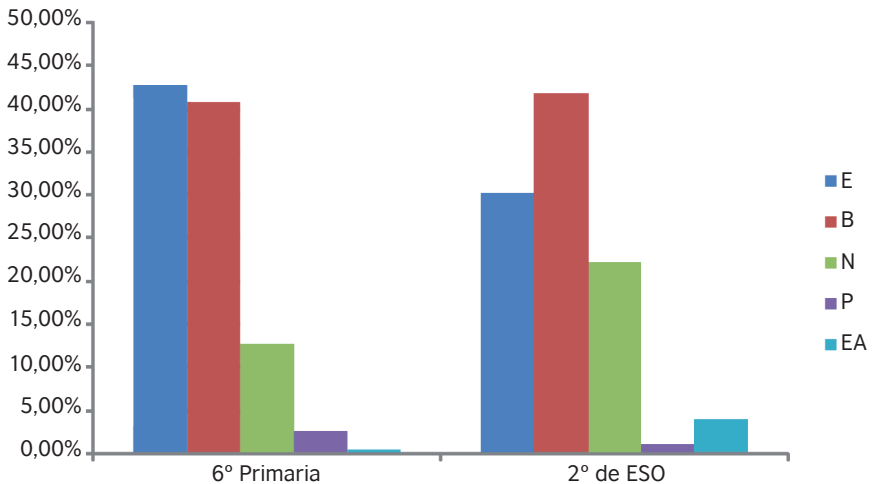


Una clara mayoría de alumnos se sienten cómodos aprendiendo algunas asignaturas en inglés; las opiniones negativas aparecen, pero son minoritarias.

5. Confianza en sí mismos

En este punto se preguntaba a los alumnos si el PEB les había ayudado a tener mayor confianza en sí mismos.

E = Enormemente B = Bastante N = Puede ser P = Poco EA = En absoluto

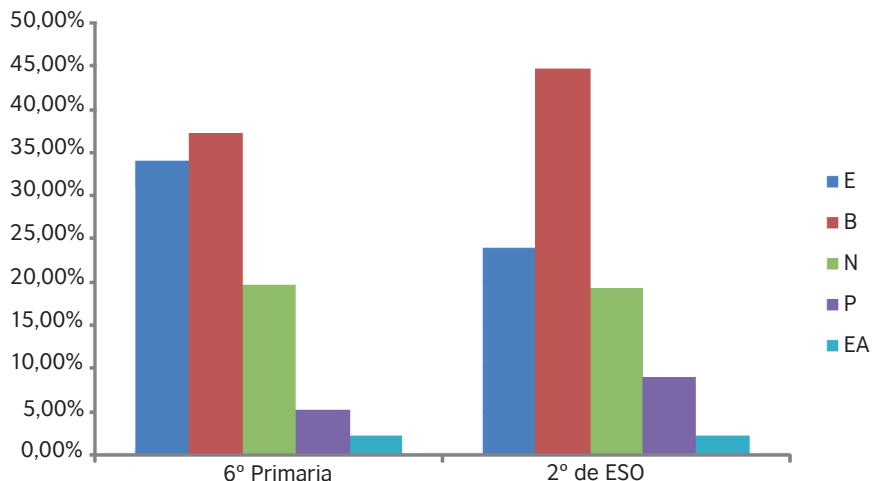


Una clara mayoría opina que el PEB les ha ayudado a tener mayor confianza en sí mismos; hay opiniones negativas, pero están en clara minoría.

6. Mejor comprensión de las asignaturas

En este punto se solicitaba a los alumnos que describieran si el PEB les había ayudado a ampliar su comprensión de asignaturas como, por ejemplo, Ciencias o Historia.

E = Enormemente B = Bastante N = Es posible que sí P = Poco EA = En absoluto

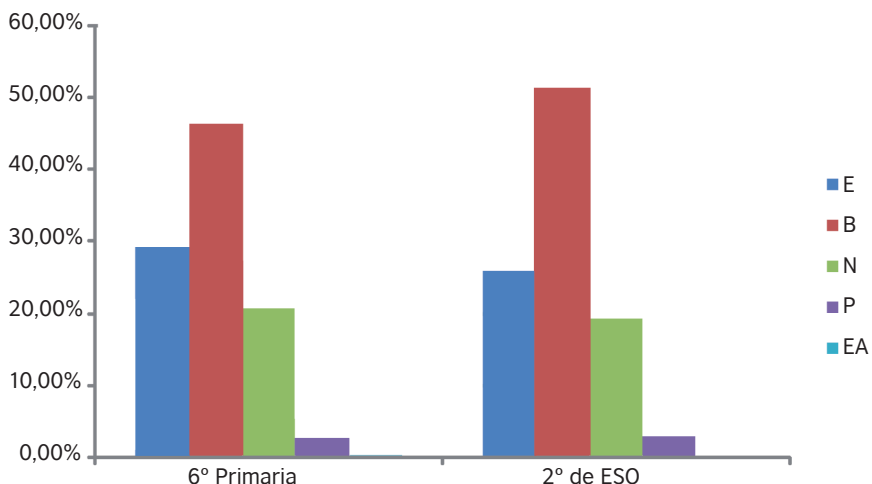


Una clara mayoría opina que el PEB les ha ayudado a ampliar su comprensión de las asignaturas; hay opiniones negativas, pero están en clara minoría.

7. Mejor comprensión del concepto de Europa

En este punto se solicitaba a los alumnos que describieran si el PEB les había ayudado a mejorar su comprensión de lo que representa Europa.

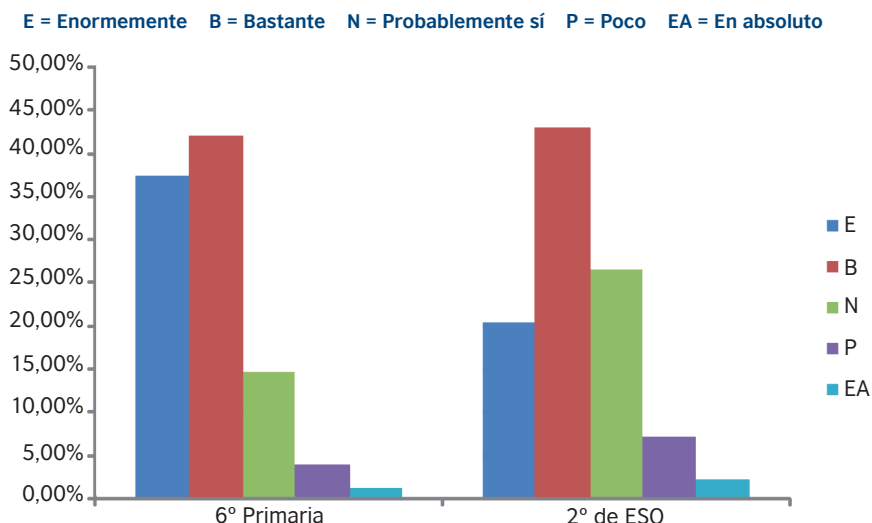
E = Enormemente B = Bastante N = Probablemente sí P = Poco EA = En absoluto



Una clara mayoría opina que el PEB les ha ayudado a ampliar su comprensión de lo que es Europa; hay opiniones negativas, pero están en clara minoría.

8. Mejor comprensión de España

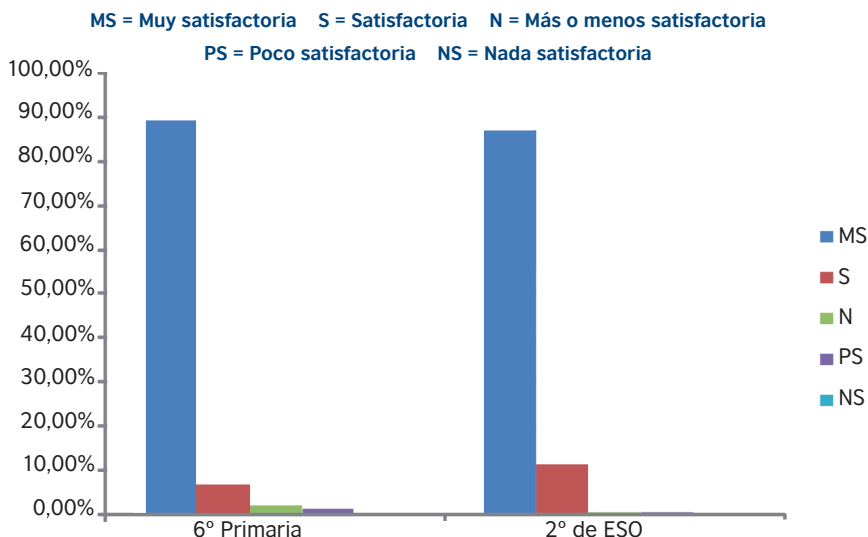
En este punto se solicitaba a los alumnos que describieran si el PEB les había ayudado a mejorar su comprensión del estado español.



Una clara mayoría opina que el PEB les ha ayudado a ampliar su comprensión de España; hay opiniones negativas, pero están en clara minoría.

9. Competencia en español

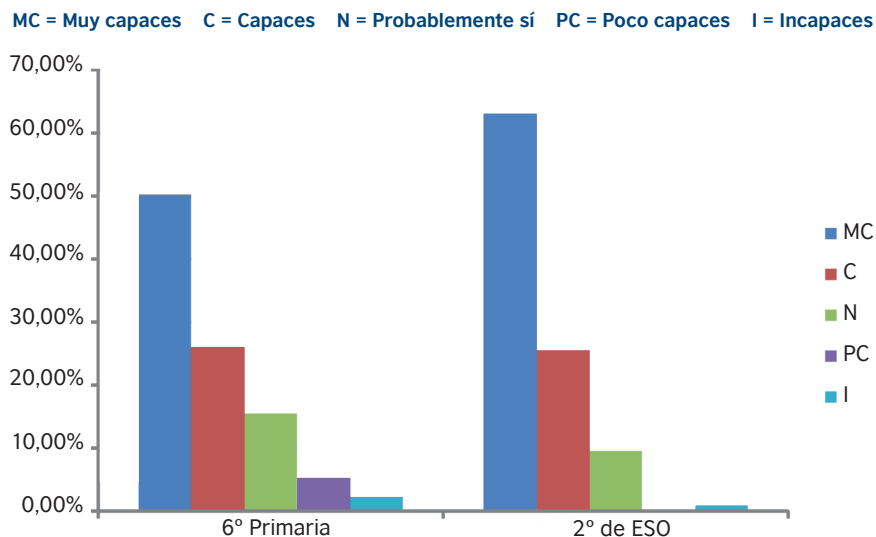
En este punto se solicitaba a los alumnos que calificaran su competencia como hablantes de español.



La inmensa mayoría de alumnos están muy satisfechos de su competencia como hablantes de español.

10. Capacidad para proseguir sus estudios en un país extranjero

En este punto se solicitaba a los alumnos que dijeran si el PEB les había hecho sentirse capaces de proseguir sus estudios futuros en un país extranjero.



Una gran mayoría afirma que la participación en el PEB les hace sentirse capaces de proseguir sus estudios futuros en un país extranjero. El porcentaje es mayor en 2º de ESO que en 6º de Primaria.

Resultados adicionales

El cuestionario generó diversos resultados adicionales que pasamos a resumir. Para las siguientes cuestiones se ofrecía una escala de respuestas en cinco niveles: Muy positivo (MP), Positivo (P), Indiferente (N), Poco positivo (PP) y Nada positivo (NP). En cada uno de los casos que exponemos a continuación, presentamos combinados los porcentajes de MP+P y también los de PP+NP para los alumnos de 6º de Primaria y 2º de ESO. (No aparecen los porcentajes de Indiferente).

11. Calificación de la propia competencia como hablantes de inglés

	MP+P		PP+NP	
	6º Primaria	2º ESO	6º Primaria	2º ESO
Entiendo a la gente cuando habla inglés con fluidez	65,9%	73,3%	10,6%	2,4%
Hablo inglés	55,1%	52,7%	24,6%	11,5%
Leo materiales en inglés: libros de texto, textos literarios, artículos...	65,4%	82,3%	12,9%	2,4%
Escribo en inglés: cartas, trabajos, cuentos...	67,1%	69,7%	12,5%	4,9%

Tanto los alumnos de 6° de Primaria como los de 2° de ESO tienen una opinión positiva de su competencia en inglés. La capacidad que ambos grupos consideran como menos desarrollada es la expresión oral. Los alumnos de 2° de ESO muestran unas actitudes claramente más positivas que los de 6° de Primaria respecto a sus capacidades de comprensión oral y lectora.

12. Factores contextuales

Para calificar los siguientes datos de contexto, los alumnos disponían de una escala con cinco niveles: Muy Frecuentemente (MF), Frecuentemente (F), Ocasionalmente (O), Raramente (R) y Nunca (N). En la tabla que aparece a continuación, se ofrecen agregados los porcentajes de MF+F y los de R+N. (No aparecen los porcentajes de O).

	MP+P		PP+NP	
	6° Primaria	2° ESO	6° Primaria	2° ESO
Uso del ordenador en el centro educativo durante los pasados 6 meses para aprender o practicar el inglés	32,8%	24,2%	30,2%	28,5%
Uso del ordenador fuera del centro educativo durante los pasados 6 meses para aprender o practicar el inglés	36,4%	46,0%	27,6%	17,6%
Oportunidades para hablar inglés en los últimos 3 años en España, con alumnos hablantes nativos del inglés	16,6%	14,6%	63,0%	50,9%
Oportunidades para visitar un país anglófono en los últimos 3 años	3,7%	3,6%	86,9%	87,9%

Tanto los alumnos de 6° de Primaria como los de 2° de ESO usan más los ordenadores para aprender y practicar inglés fuera del centro educativo que en el entorno escolar, aunque en cualquier caso, esta actividad no puede describirse como significativa. Tampoco tiene ninguno de los dos grupos muchas oportunidades para hablar inglés en España con otros alumnos hablantes nativos del inglés. Por último, solo una pequeña minoría ha visitado un país anglófono.

Con sus propias palabras

Se invitó también a los alumnos a que expresaran con sus propias palabras, ya fuera en inglés o en español, la opinión que les merecía el PEB. En concordancia con sus respuestas a las preguntas 1-20, las contestaciones fueron enormemente positivas. El equipo evaluador procedió a analizar las palabras y expresiones clave de estas contestaciones, y luego las agrupó en las categorías que se exponen a continuación:

- Papel crucial del inglés en las expectativas que tienen los alumnos de su futuro tras acabar los estudios.
- Consciencia de que están aprendiendo una lengua importante, que les ayudará a comunicarse con personas de todo el mundo.

- Sentimiento de logro como resultado de la mejora de sus capacidades lingüísticas propiciada por el PEB.
- Gran interés por la lengua que estudian, así como por su cultura y hablantes.
- Otras opiniones positivas sobre el programa bilingüe. Ejemplos: ambiente de aprendizaje positivo en las aulas, voluntad de continuar en el programa.

Se ofrecen a continuación algunas citas textuales de los alumnos en las que se reflejan estas opiniones:

Me ha parecido muy bien poder hablar dos lenguas, porque gracias a eso podré tener un futuro mejor.

(Alumno de Primaria)

El inglés es un idioma que se habla en muchos países y al viajar también sirve mucho.

(Alumna de Primaria)

Pienso que el programa bilingüe me ha ayudado mucho porque ahora comprendo el inglés y soy capaz de leer, escribir y hablar bien en inglés.

(Alumno de ESO)

Por estudiar inglés tenemos más excursiones, salidas en las que se habla inglés ya que podemos hablar con nativos, nos enseñan pronunciación y cosas útiles.

(Alumna de ESO)

Es una experiencia muy buena y así sé muchas cosas de Inglaterra.

(Alumno de Primaria)

Me ha encantado este proyecto y pienso seguir haciéndolo en el instituto y si puedo también en Bachillerato.

(Alumna de Primaria).

Algunos alumnos también expresaron ciertas preocupaciones como las que se citan a continuación:

Algunas veces las asignaturas son más difíciles en inglés, pero se puede llevar bien.

(Alumna de Primaria)

En las materias como Historia y Geografía o Ciencias Naturales al darlo en inglés damos menos materia, pero por lo general a mí el proyecto me encanta.

(Alumna de ESO)

Yo no provengo de un colegio bilingüe, a mí me cuesta más entender las cosas.

(Alumno de ESO)

Cuando mi profesora de inglés me habla en inglés yo la entiendo, salvo cuando estamos hablando de algo nuevo (que) no me entero mucho.

(Alumna de Primaria)

La educación bilingüe a algunos les puede gustar, pero a mí no me gusta mucho.

(Alumno de Primaria)

La única desventaja es que cuando me voy de la escuela tengo que esperar al día siguiente para poder volver a practicar inglés en clase.

(Alumna de Primaria)

Una desventaja es que tenemos séptima hora y bueno, pues cuesta al principio.

(Los alumnos del PEB tienen una hora más de clase que los ajenos al programa).

(Alumno de ESO)

OPINIONES EXPRESADAS POR LOS ALUMNOS DURANTE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS PARA EL ESTUDIO 6

Esta sección del Estudio 10 se basa en las entrevistas realizadas a 72 alumnos de 6º de Primaria (34 niños y 38 niñas) de los ocho centros que se visitaron con el fin de obtener datos para el Estudio 6. Así, amplía el conjunto de alumnos cuyas opiniones se sondean, y proporciona datos complementarios a los obtenidos mediante el cuestionario.

Tarea 1: Hablar sobre su experiencia en el PEB

Las opiniones que los alumnos expresaron a lo largo de la **Tarea 1** de las entrevistas eran directamente relevantes para el **Objetivo 3** de este estudio, ya que revelaban su percepción del PEB.

Los alumnos realizaron comentarios muy positivos sobre su experiencia. Mucho de ellos afirmaban apreciar las oportunidades de participar activamente en clases impartidas en inglés.

Cuando se les preguntó qué era lo que más les gustaba hacer, una quinta parte mencionó la asignatura de Ciencias en inglés (sobre todo, los experimentos¹). En uno de los centros, seis alumnos afirmaron disfrutar especialmente de la comunicación electrónica con personas del extranjero por medio de un foro virtual (una actividad fomentada por el coordinador del PEB del centro), y en otros tres centros algunos alumnos citaron el uso de ordenadores-tableta para realizar actividades en inglés. En otro centro, seis alumnos mencionaron un “periódico romano” que habían realizado recientemente en equipo, en el que se desarrollaban noticias como, por ejemplo, las guerras púnicas². Otros seis alumnos de un centro diferente afirmaron que lo más divertido eran las canciones de las clases de Lengua Inglesa. También se mencionaron otras actividades de carácter práctico, como las clases de educación artística en inglés o la preparación de un bizcocho siguiendo una receta en inglés en clase de Lengua Inglesa (cada una de ellas citada por tres alumnos).

Cuando se les pidió a los alumnos que dijeran lo que menos les gustaba del PEB, estos parecieron sorprendidos por la pregunta. Fueron escasos los que citaron algún ejemplo

1. Seis de los ocho alumnos que mencionaron los experimentos pertenecían al mismo centro, en el que se trabajan mucho las experiencias prácticas de este tipo.

2. El centro se encuentra en una ciudad de origen romano en la que hay numerosos vestigios arqueológicos de esta época como, por ejemplo, un teatro.

específico (aparte de las numerosas exclamaciones de “¡Los deberes!” o “¡Los exámenes!”), dichas en tono quejumbroso), aunque uno de los grupos entrevistados sugirió que a algunos de sus compañeros les resultaba difícil seguir las clases en ocasiones.

En cuanto a las respuestas a la pregunta: “¿Crees que la experiencia del PEB te será útil en el futuro?”, se referían en su mayor parte al conocimiento del inglés que tendrían los alumnos al emprender la etapa de Secundaria. Ocho alumnos mencionaron el papel del inglés como *lingua franca* del mundo actual, pero la mayor parte no veía más allá de las ventajas que su dominio del inglés les supondría durante las etapas de ESO y Bachillerato. Asimismo, otros ocho afirmaron que de adultos podrían elegir entre más trabajos; sin embargo, la mayoría de los alumnos tenía una perspectiva del futuro mucho más limitada. Aproximadamente la mitad afirmaron saber a qué querían dedicarse profesionalmente, pero los oficios que citaron parecían ser en general más aspiraciones que realidades:

‘teacher (10), doctor (4), vet (2), scientist (4), policeman/woman (4), footballer (2) archaeologist, information technologist, architect, businessman, mechanic, hairdresser, basketball player’.

Tarea 2: Hablar sobre un aspecto de la ciencia

Los alumnos mencionaron una gran variedad de temas científicos que les interesaban: **‘the human body (reproductive, digestive, respiratory, nervous systems etc); plants - e.g. photosynthesis - and animals; types of energy; solids, liquids and gases; healthy lifestyles (diet, avoiding drugs); ecosystems (pollution)’.**

En uno de los centros, los alumnos citaron temas de historia (**‘pre-historic nomadic peoples; the Romans’**) más que de ciencias, quizás porque en las pasadas semanas habían trabajado mucho los contenidos históricos. En otro, cinco alumnos citaron aspectos de la geografía del Reino Unido. Esto se puede atribuir al hecho de que profesores y alumnos suelen referirse a la asignatura de Conocimiento de Medio (que comprende temas de ciencias, historia y geografía) con el nombre abreviado de “ciencias”. Normalmente, estos tres temas son impartidos por el mismo docente, y los centros dedican la mayor parte del tiempo de la asignatura a los contenidos científicos; la historia y la geografía se suelen impartir en bloque en distintos momentos del curso.

Tarea 3: Conversación general

El entrevistador usó la conversación general, en parte, para que los alumnos pudieran hablar de otros temas si lo deseaban, y en parte para incentivar el empleo de usos del lenguaje que no hubieran aparecido anteriormente. Por ejemplo, la narración de hechos pasados (como las vacaciones anteriores), la narración de hechos futuros (como las vacaciones siguientes) o las descripciones (por ejemplo, descripción de un compañero para que los otros dos participantes en la entrevista lo identificaran).

La mayor parte de los alumnos había pasado las vacaciones con su familia (tíos, primos...) en algún punto de la geografía española, normalmente un pueblo de la misma provincia en la que residían el resto del año; seis alumnos afirmaron no haber salido de su

ciudad durante las vacaciones anteriores. Esto limitaba bastante las experiencias sobre las que hablar. Solo algunos alumnos habían viajado al extranjero durante las vacaciones: de ellos, tres habían ido a Disneyland París; otros tres, a visitar a sus familias en Ecuador, Italia y Polonia, respectivamente; y otros habían viajado a diversos destinos como Ámsterdam, Dublín, Londres o Roma.

Conclusiones: Percepciones de los alumnos del PEB

El análisis de los datos obtenidos mediante el cuestionario y las entrevistas orales en inglés muestra que los alumnos de 6° de Primaria y 2° de ESO han desarrollado unas actitudes claramente positivas hacia el PEB. Estos alumnos afirmaban encontrar muy interesante el programa bilingüe y expresaban sin reservas su satisfacción (en este punto, las alumnas eran algo más entusiastas que los alumnos varones). Tres cuartas partes de los consultados se sentían cómodos con la enseñanza de asignaturas en inglés, sin que en este aspecto hubiera distinciones de género.

Los alumnos afirmaban que el PEB les había ayudado a ampliar su comprensión de diversos temas, y se sentían motivados por la sensación de éxito que les proporcionaba el cursar varias asignaturas en su lengua adicional. En cuanto a su competencia como hablantes del español, no sentían que su participación en el PEB la hubiera perjudicado.

Por otra parte, se sentían mucho más seguros de sus capacidades lingüísticas receptoras (comprensión oral y escrita) que de las productivas (expresión oral y escrita).

En general, los alumnos sentían que no estaban haciendo un uso frecuente de los recursos tecnológicos presentes en sus centros (como, por ejemplo, las pizarras digitales interactivas), aunque se daban diferencias según el centro al que pertenecieran. Los alumnos parecían usar internet más fuera del centro lectivo que dentro de este; en concreto, una tercera parte de los alumnos de ESO afirmaba usarla frecuentemente para mejorar su inglés.

Los alumnos estaban firmemente convencidos de que el dominio del inglés les beneficiaría en su futuro académico y profesional. Por otra parte, eran muy conscientes del esfuerzo considerable que suponía adquirir el bilingüismo en un entorno mayoritariamente monolingüe (tenían pocas oportunidades para hablar en inglés fuera del ámbito escolar, y la mayoría nunca habían visitado un país anglófono³).

Las principales preocupaciones de los alumnos de ESO estaban relacionadas con el estudio de las asignaturas en inglés, y especialmente con la terminología propia de los distintos temas y con la extensión de los temarios, que contrastaban con los de la educación convencional. En cuanto a los alumnos de Primaria, decían estar preocupados por su competencia en habilidades lingüísticas específicas en inglés. Quienes más preocupaciones expresaban eran los alumnos recién incorporados al programa; sin embargo, aun estos solían añadir algún comentario positivo tras los negativos. Así, solo una minoría de alumnos expresaba estar insatisfechos con el programa.

3. Cinco de los 72 alumnos entrevistados para el estudio 6 habían visitado algún país anglófono, y ninguno hablaba en inglés con su familia.

ESTUDIO 11:

PERCEPCIONES DE LOS PADRES DE ALUMNOS DEL PEB

El equipo evaluador consideró que era esencial investigar la visión que tenían del PEB los padres de alumnos participantes en el programa. Aunque en un primer momento dudaron sobre la forma más adecuada de abordar este tema, tras consultar con los representantes del Ministerio de Educación y el British Council, los investigadores decidieron solicitar a los directores de algunos centros escolares que les pusieran en contacto con las Asociaciones de Madres y Padres (AMPA).

La información que facilitó el equipo evaluador a las AMPA, en unos documentos firmados por el director de la evaluación, subrayaba la independencia del estudio y garantizaba la confidencialidad y el anonimato.

El equipo evaluador determinó que este estudio se centraría en cuatro centros de Primaria de la muestra A, con sus cuatro IES asociados. Por otra parte, se decidió consultar a padres de alumnos de 6º de Primaria y 2º de ESO; de este modo, la información obtenida enriquecería el panorama dibujado por los demás estudios centrados en uno u otro de esos dos cursos clave (esto es, los estudios 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 y 10).

El procedimiento elegido demostró ser efectivo, ya que el equipo obtuvo 94 respuestas de padres de alumnos de 6º de Primaria y 102 respuestas de padres de alumnos de 2º de ESO.

Objetivos

El Estudio 11 tenía establecidos cuatro objetivos:

- Objetivo 1:** Sondar la opinión general de los padres sobre el PEB en vista de la experiencia en el programa de sus hijos, alumnos de 6º de Primaria o 2º de ESO (puntos A y 1B del cuestionario).
- Objetivo 2:** Sondar la visión que tienen los padres de diversos aspectos clave del PEB (puntos 2-11).
- Objetivo 3:** Explorar la percepción que tienen los padres de la educación bilingüe que está recibiendo su hijo, comparándola con la experiencia de otros hijos de la familia (si procede) (Puntos 12-14).
- Objetivo 4:** Obtener información sobre el contexto (puntos 15-21).

El cuestionario constaba de 21 puntos.

- **Los puntos 1 al 11** eran cuantitativos, e indicaban a los padres que expresaran su opinión mediante una escala de cinco niveles.
- **Los puntos 12 al 14** eran de respuesta abierta, e indicaban a los padres que expresaran sus percepciones en sus propias palabras.
- **Los puntos 15 al 21** pretendían obtener información factual e indicaban a los padres que marcaran una casilla de entre varias o escribieran una palabra o frase corta.

A continuación se revisan las respuestas a todos esos puntos, aunque su redacción se abrevia para ahorrar espacio (la versión íntegra del punto 2, por ejemplo, rezaba: “¿Ha contribuido el PEB a los progresos de tu hijo en inglés?”).

Resultados

Percepciones de los padres de alumnos de 6° de Primaria

Las percepciones de los padres de alumnos de 6° de Primaria se desglosan a continuación:

Objetivo 1

- La gran mayoría de los padres (88,3%) tenía una opinión favorable o muy favorable del PEB; solo cuatro padres de los 94 consultados tenían una opinión desfavorable o muy desfavorable.

Objetivo 2

- La proporción de padres que creían que el PEB había contribuido a mejorar el nivel de inglés de sus hijos (86,2%) estaba muy cercana a la tasa de satisfacción general del Objetivo 1.
- Aproximadamente la mitad de los padres (55,4%) creían que estudiar otras asignaturas en español había contribuido al progreso de sus hijos en esas materias; más de dos quintas partes de los padres (42,6%) opinaban que estudiar otras asignaturas en inglés había contribuido al progreso de sus hijos en esas materias.
- Algo más de tres quintas partes de los padres (63,8%) opinaban que el PEB había contribuido a que sus hijos comprendieran mejor la cultura de otros países; sin embargo, menos de la mitad (43,6%) opinaban que el PEB había permitido a sus hijos entablar contacto con otros países.
- Los puntos relacionados con la contribución del PEB al desarrollo personal de los niños y a sus perspectivas profesionales en el futuro suscitaron respuestas positivas por parte del 60% de los encuestados.

Objetivo 3

Comentarios generales sobre el PEB

- Algo menos de la mitad de los padres hicieron comentarios (46 de 94). Los que respondieron coincidían, en general, en que el nivel de inglés de sus hijos había mejorado a resultas de su participación en el PEB, aunque algunos expresaron reservas sobre ciertos déficits en aspectos como la gramática o la escritura.
- Una minoría significativa expresaba su preocupación por la escasa presencia en las aulas de hablantes nativos del inglés (con perspectivas, además, de reducirse).

- Algunos también expresaron reservas sobre el impacto del PEB en el aprendizaje de asignaturas, especialmente las de ciencias.

Padres con otro(s) hijos(s) que también participa(n) en el PEB

- Una quinta parte de los encuestados (20,2%) se encontraba en esta situación. Sus respuestas eran demasiado generales o vagas para extraer de ellas un esquema común, aunque en general parecían implicar que la calidad de la enseñanza en el PEB y los recursos destinados a ella habían sido mejores en el pasado.
- La (reducida) disponibilidad de hablantes nativos en el aula se mencionaba aquí de nuevo, así como otras referencias a aspectos como el aprendizaje de la gramática inglesa.

Padres con otro(s) hijos(s) que no participa(n) en el PEB

- Solo tres de los encuestados afirmaron encontrarse en esa situación, y dos de ellos afirmaban tener la impresión de que el hijo que no estaba integrado en el PEB estaba progresando más que su hermano participante en el programa bilingüe.

Objetivo 4

- Los alumnos cuyos padres respondieron a la encuesta estaban repartidos de manera equilibrada por géneros (47 niñas y 46 niños).
- En la mayor parte de los casos (62), la madre respondió a la encuesta en nombre de ambos progenitores. Los progenitores eran en su mayoría de nacionalidad española (88) y hablaban español con su familia (91). Pocos de los alumnos habían visitado alguna vez un país anglófono (10), aunque algo más de un tercio de los padres (35 de 93) afirmaban hablar inglés en casa al menos ocasionalmente. Este porcentaje, sorprendentemente alto, puede atribuirse a que los padres usan el inglés de cuando en cuando para ayudar a sus hijos con los deberes, etc.
- Ocho de los niños llevaban cuatro años o menos integrados en el PEB.

Percepciones de los padres de alumnos de 2º de ESO

Las percepciones de los padres de alumnos de 2º de ESO se desglosan a continuación:

Objetivo 1

- Dieciocho de los padres (17,6%) indicaron que, dado que su hijo no había participado en el PEB durante la etapa de Primaria, no podían responder a esta cuestión. La gran mayoría de los padres (71 de 84, esto es, un 84,5%) tenían una opinión favorable o muy favorable del PEB durante la Primaria (un porcentaje muy similar al 88,3% de los padres de alumnos en 6º de Primaria); solo siete de los padres expresaban una opinión desfavorable o muy desfavorable.
- El porcentaje de padres de alumnos de 2º de ESO que expresaban una opinión favorable del PEB durante la Secundaria era más alto: 94 de 102 (92,2%).

Objetivo 2

- El porcentaje de padres que creían que el PEB había contribuido a mejorar el nivel de inglés de sus hijos (92,2%, comparado con el 86,2 de los padres de alumnos en 6° de Primaria) era muy semejante a la tasa de satisfacción general expresada en el punto 1 (visión general de la educación bilingüe de su hijo en Secundaria).
- Dos quintas partes de los padres (43,1%) afirmaban que el PEB había contribuido a mejorar el dominio del español de sus hijos (comparado con un 31,2 de padres de alumnos en 6° de Primaria), y un porcentaje similar (42,2%) opinaba que el PEB había contribuido a que sus hijos comprendieran mejor la cultura española (por un 38% de padres de alumnos en 6° de Primaria).
- Casi tres quintas partes de los padres (58,8%) afirmaban que estudiar otras asignaturas en español había contribuido al progreso de sus hijos en esas materias (por un 55,4% de padres de alumnos en 6° de Primaria); más de dos quintas partes de los padres (44,1%) opinaban que estudiar otras asignaturas en inglés había contribuido al progreso de sus hijos en esas materias (por un 42,6% de padres de alumnos en 6° de Primaria).
- Casi cuatro quintas partes de los padres (79,4%) opinaban que el PEB había contribuido a que sus hijos comprendieran mejor la cultura de otros países (por un 63,8% de padres de alumnos en 6° de Primaria); dos tercios (66,7%) opinaban que el PEB había permitido a sus hijos entablar contacto con otros países (por un 43,6% de padres de alumnos en 6° de Primaria).
- Los puntos relacionados con la contribución del PEB al desarrollo personal de los alumnos y a sus perspectivas profesionales en el futuro suscitaban respuestas positivas en unas cuatro quintas partes de los encuestados (por tres quintas partes de padres de alumnos en 6° de Primaria).

Objetivo 3

Comentarios sobre la educación bilingüe que están recibiendo sus hijos

- De los 103 padres encuestados, 38 (el 36,9%) aportaron comentarios. Sus respuestas variaban en extensión (desde una frase corta hasta tres párrafos) y sofisticación lingüística. Diez padres no mantenían ninguna reserva acerca del PEB, y bastantes de ellos expresaban su entusiasmo hacia el programa. Seis padres afirmaban considerar el PEB como una inversión de futuro para la vida y carrera profesional de sus hijos.
- En los casos en que un padre expresaba reservas acerca de algún aspecto del PEB, solía acompañarlas de algún comentario positivo sobre otro aspecto.
- Pocos de los comentarios se referían específicamente al aprendizaje del inglés por parte de los alumnos. Cinco de los encuestados sí que subrayaban el buen nivel de los alumnos en este idioma; de ellos, cuatro mencionaban como punto fuerte la expresión y comprensión oral. Tres padres consideraban que el dominio de la gramática de sus hijos era deficiente, y otro afirmaba que los alumnos tenían dificultades para seguir las grabaciones en inglés (no así a su profesor).

- Se detectaba una cierta inquietud por que no se hubiera dado un desarrollo adecuado de los progresos realizados en inglés durante la etapa de Primaria (véanse los párrafos siguientes).
- Nueve de los encuestados expresaban su preocupación por el progreso de sus hijos en las asignaturas no específicamente lingüísticas; les daba la impresión de que sus hijos iban menos adelantados que otros niños no integrados en el PEB, y afirmaban que tenían dificultades, por ejemplo, para expresar conceptos científicos en español. Los comentarios de tres de ellos implicaban la idea de que el progreso escolar de sus hijos estaba viéndose perjudicado por el uso del inglés como lengua vehicular. Otros tres afirmaban que el hecho de que los alumnos estudiaran las asignaturas en inglés dificultaba la tarea de los padres para supervisar y apoyar los progresos de sus hijos, especialmente en lo relativo a los deberes.
- También se detectaba una cierta preocupación por la cantidad y calidad de la enseñanza en inglés. Siete encuestados afirmaban que el contacto con hablantes nativos se reducía después de acabar la Primaria, y que deberían contratarse más hablantes nativos en Secundaria. Dos padres mencionaban la necesidad de que los profesores de asignaturas diferentes al Inglés perfeccionaran su dominio de este idioma. Otros tres opinaban que deberían fomentarse más los viajes e intercambios con países extranjeros.
- Seis encuestados mencionaban que el recorte de los recursos había reducido el número de clases impartidas en inglés (en asignaturas de ciencias, por ejemplo) o incrementado el número de alumnos por clase.

Padres con otro(s) hijos(s) que también participa(n) en el PEB

- 17 padres contestaron a la pregunta 13. De ellos, 12 tenían hijas en 2º de ESO y cinco tenían hijos en este curso.
- No todos los encuestados indicaban si el hermano era mayor o menor que el de 2º de ESO, ni qué curso estaba estudiando. Entre los que sí indicaban este dato, 11 tenían hijos menores (10 niños y una niña) y uno tenía un hijo mayor (varón).
- Siete encuestados afirmaban estar satisfechos o muy satisfechos con el PEB, y dos de ellos opinaban que los recursos habían mejorado desde que su primer hijo había participado en el programa.
- Las objeciones se referían en su mayor parte a los cambios en la plantilla docente (6), normalmente en relación con el recorte de profesores nativos. La presencia de hablantes nativos de inglés se asociaba con una mejor pronunciación. Un encuestado comentaba que los profesores con menor dominio del inglés tendían a seguir estrictamente el libro de texto y ofrecían pocas explicaciones. Dos mencionaban la reducción en el número de clases impartidas en inglés en los centros de Primaria.
- Dos encuestados opinaban que los centros de Secundaria no resultaban tan favorables para el desarrollo del PEB como los de Primaria.

Padres con otro(s) hijos(s) que no participa(n) en el PEB

- A la pregunta 14 respondieron seis padres. Dos de ellos mencionaban detalles concretos: una madre afirmaban que la educación recibida por su hija no participante en el PEB era buena, pero no tanto como la del PEB. Otra indicaba que el nivel de inglés de su hija no participante en el PEB era muy deficiente si se comparaba con el de su hermano integrado en el programa.
- Las otras cuatro respuestas ofrecían opiniones, aunque no se referían explícitamente a otros casos de educación fuera del PEB. Las opiniones expresadas se pueden resumir así:
 - El PEB prepara mejor a los alumnos para el futuro, ya sea en España o en el extranjero.
 - Los docentes del PEB trabajan más estrechamente con los alumnos y elevan su nivel académico.
 - El PEB debería ofrecerse en más centros.
 - La educación bilingüe es mejor, y debería cubrir todas las asignaturas salvo las Matemáticas y la Lengua Española.

Objetivo 4

- Seis padres dejaron este punto sin responder.
- De los que respondieron, había más con hijas en el PEB (52) que con hijos (45).
- En la mayor parte de los casos (67), fue la madre quien respondió en nombre de ambos progenitores. Casi todos los progenitores eran de nacionalidad española (82) y hablaban en español con su familia (89). Cerca de una cuarta parte de los alumnos (27) habían visitado un país anglófono, y sobre un tercio de los padres (35) afirmaba hablar inglés en casa al menos ocasionalmente.
- Cerca de un tercio de los alumnos (33) llevaban cuatro años o menos integrados en el PEB.

Conclusión: Percepciones de los padres de alumnos

El **Estudio 11** describe las percepciones de un conjunto de padres de alumnos que cursan 6º de Primaria o 2º de ESO. La gran mayoría de los padres de alumnos de 6º percibe la educación de sus hijos en el PEB de forma claramente positiva, al igual que los padres de alumnos de 2º de ESO. El aspecto positivo más evidente es el alto nivel de inglés de sus hijos, aunque hay ventajas adicionales como el mayor conocimiento adquirido por sus hijos de las culturas de otros países, su desarrollo personal y sus perspectivas profesionales. Los dos subgrupos de padres expresan algunas preocupaciones. Entre las comunes a todos ellos están: el escaso dominio de la gramática por parte de sus hijos (no queda claro si se refieren a la gramática del inglés, a la del español o a ambas); la percepción de un recorte en la disponibilidad de docentes nativos y de recursos; y el posible impacto del PEB en el aprendizaje de asignaturas cruciales. Las diferencias entre las preocupaciones expresadas por los padres de alumnos de 6º y los de 2º de ESO no son sustanciales.

ESTUDIO 12:

PERCEPCIONES DE LOS PROFESORES DE PRIMARIA

El equipo de la evaluación consideró importante sondear las percepciones de los profesores de Primaria del PEB, dado que son ellos quienes imparten directamente el programa en los centros.

A lo largo de las numerosas visitas que se hicieron a los centros de Primaria, los miembros del equipo evaluador tuvieron la oportunidad de observar sesiones lectivas y de dialogar informalmente con los profesores que las impartían. Esto fue de gran ayuda para hacerse una idea inicial de las percepciones de estos profesionales. No obstante, se consideró que sería útil desarrollar un cuestionario que se distribuyera a un número mayor de docentes, y que registrara sus opiniones de manera más sistemática.

Objetivos

El cuestionario que se distribuyó tenía cuatro objetivos amplios:

Objetivo 1: Obtener información contextual sobre los profesores.

Objetivo 2: Sondear su opinión sobre los beneficios o perjuicios a que da lugar el PEB.

Objetivo 3: Identificar factores que, en su opinión, tienen influencia sobre el programa.

Objetivo 4: Indagar sobre otros factores de su participación en el PEB que los profesores consideran importantes.

El cuestionario se envió por correo electrónico a los directores de los 24 centros de Primaria incluidos en la muestra, con un mensaje en el que se rogaba que lo distribuyeran entre los tutores de los cursos, y una carta informativa que invitaba a los docentes a completar el cuestionario y enviarlo de vuelta. El procedimiento se diseñó de forma que no fuera posible para los evaluadores identificar los profesores o centros de los que provenía cada encuesta, con el fin de garantizar el anonimato.

Resultados relacionados con el Objetivo 1

Enviaron de vuelta el cuestionario un total de 102 docentes (80 profesoras y 21 profesores; el restante no indicaba género), un porcentaje que el equipo de la evaluación consideró excelente.

- Nacionalidad de los docentes: españoles, 80; británicos, 15; estadounidenses, 3; argentinos, 1 (doble nacionalidad argentino-española); irlandeses, 2; no consta, 2.
- Sus categorías profesionales se distribuían del siguiente modo: 31 asesores lingüísticos; 8 profesores funcionarios sin plaza fija; 60 profesores funcionarios con plaza fija; otros, 3.
- De estos docentes, 39 daban clase a un solo curso; 28, a dos cursos; 22, a tres cursos; 4, a cuatro cursos; 2, a cinco cursos; y 6, a seis cursos. En cuanto a los cursos, 8 daban clases en Infantil, 45 en 1º de Primaria, 38 en 2º de Primaria, 35 en 3º de Primaria, 30 en 4º de Primaria, 31 en 5º de Primaria y 35 en 6º de Primaria.

- Los encuestados representaban a los siguientes ámbitos curriculares: Educación artística / diseño / manualidades; Educación física; Inglés / lectoescritura en inglés Ciencias; Historia; Geografía; Teatro; Informática; Biblioteca.

Resultados relacionados con el Objetivo 2

Uno de los objetivos fundamentales del cuestionario era establecer en qué medida los profesores percibían el PEB como beneficioso o perjudicial para los alumnos, la plantilla docente y el centro en general. En la **Tabla 12.1** se exponen las respuestas de los 102 profesores que contestaron al cuestionario. Las respuestas se ofrecen como porcentajes; en algunos casos, estos no llegan a sumar 100 porque algunos profesores dejaron puntos en blanco.

Tabla 12.1: Medida en que los profesores perciben el PEB como beneficioso

¿En qué medida es el PEB beneficioso para...	Nada beneficioso	No beneficioso	Neutro	Beneficioso	Muy beneficioso
P10... los alumnos?	0	0	1%	10,8%	85,3%
P11... los profesores?	0	1%	1%	26,5%	70,1%
P12... los centros?	0	0	0	17,7%	81,4%

El cuestionario también contenía varias preguntas de respuesta abierta, en las que los docentes podían explicar en sus propias palabras el porqué de sus opiniones. Estas preguntas indagaban sobre las percepciones que exponemos a continuación; los números que se ofrecen entre paréntesis no son porcentajes, sino el número total de respuestas relacionadas con cada tema (de un total de 102).

Percepciones de los profesores de Primaria sobre los beneficios o perjuicios del PEB para los alumnos

La inmensa mayoría de los tutores de Primaria consideraban que el PEB había sido muy beneficioso o beneficioso, como muestra la **Tabla 12.1**.

- El principal beneficio percibido es la mejora de la competencia lingüística de los alumnos (82), algo que se refleja en una elevación de su nivel de inglés (con una mejora de la pronunciación, la gramática, el vocabulario, las habilidades comunicativas y la capacidad de comprensión oral), pero también en una ampliación general de su conciencia y conocimientos lingüísticos (de modo que los alumnos aprenden a atender al significado y a la forma, a expresarse de distintos modos o a manejar su bilingüismo).
- En segundo lugar están los beneficios para el desarrollo cognitivo de los alumnos (41), ejemplificado en cualidades como la flexibilidad, la amplitud de miras, la costumbre de pensar antes de actuar, el desarrollo de estrategias de aprendizaje o el enfoque disciplinado del aprendizaje.

- En tercero se encuentran los beneficios para el desarrollo social y cultural de los alumnos (27), ejemplificados por cualidades como la tolerancia hacia distintos modos de vida, el respeto hacia los otros o la capacidad para relacionarse con gente nueva.
- En cuarto está la motivación (25), que incluye las percepciones positivas, la confianza de los alumnos en sí mismos, el sentimiento de logro o el mantenimiento de una alta motivación.

Los docentes también mencionaron otras percepciones que, aunque no tan citadas como las que acabamos de enumerar, también tenían partidarios:

- El PEB familiariza a los niños con diferentes métodos lectivos que no se encuentran normalmente en el sistema educativo español (19).
- Proporciona a los alumnos la ventaja de un comienzo a edad temprana, lo que supone una forma más natural de adquirir una lengua (15).
- Ofrece a los alumnos la valiosa experiencia de trabajar con profesores hablantes nativos del inglés (9). En palabras de uno de los encuestados, “El hablar con alguien que es inglés ‘de verdad’ produce en los niños un gran sentimiento de logro”.
- Permite que los alumnos aprendan inglés no solo como asignatura sino también como vehículo de comunicación y de aprendizaje (8).
- Incrementa las oportunidades de que los alumnos encuentren un buen empleo en el futuro y desarrollen su carrera profesional (8).
- No se percibe que el PEB perjudique el dominio del español de los alumnos: “Hay quien dice que el Programa perjudica la lengua española, pero según los profesores del instituto al que van nuestros alumnos, su nivel de español es más o menos el mismo que el de los demás...”.

Si bien las percepciones eran fuertemente positivas, se detectaron algunas preocupaciones subyacentes. Estas no fueron mencionadas por un número significativo de docentes, pero consideramos que merece la pena citarlas porque uno de los objetivos principales del PEB es, precisamente, integrar al centro educativo en su conjunto. Por ejemplo, cinco profesores expresaron una opinión que podemos resumir con las siguientes citas textuales:

- “Los alumnos que no asisten todos los días o que tienen un nivel bajo en otras asignaturas gastan un tiempo que para ellos es precioso.”
- “No todos los alumnos son capaces de seguirlo.”
- “Es un error hacer que el inglés sea obligatorio para los alumnos con dificultades de aprendizaje.”

Percepciones de los profesores de Primaria sobre los beneficios o perjuicios del PEB para ellos mismos como docentes

Casi todas las respuestas a las preguntas abiertas trataban sobre lo beneficioso que resulta el PEB para los docentes.

- El beneficio más citado es que les permite aprender cosas nuevas (59). Por ejemplo, mejorar su técnica docente, adquirir conocimientos, desarrollar nuevas habilidades o entablar contactos.
- En segundo lugar, y muy relacionado con el primer punto, está el sentimiento de satisfacción con el trabajo (52), que se concreta en beneficios como ganar confianza en uno mismo, sentirse parte de un proyecto exitoso, sentirse inspirado, ser capaz de expresar la propia creatividad, experimentar un sentimiento de reto intelectual, u obtener una mayor satisfacción personal.
- En tercer lugar se citan los beneficios específicos para los profesores de Inglés (32): incremento de las oportunidades para hablar inglés, mejora en la precisión lingüística o mayor fluidez.
- En cuarto (23), se menciona la satisfacción de percibir claramente los beneficios del programa para los alumnos: “Es muy satisfactorio ver cómo mis alumnos ya son capaces de comunicarse al acabar 6º”.
- En quinto aparece la interacción con los compañeros (18), ejemplificada por asuntos como el aumento de las oportunidades para intercambiar ideas, o el enriquecimiento producido por la comunicación con otros docentes participantes en el PEB.
- En sexto (14) está el sentimiento de que el PEB les da más oportunidades para buscar y elegir por sí mismos los materiales lectivos, de forma que su práctica docente se centra en el contenido más que en los manuales; esto les proporciona una mayor libertad y flexibilidad de enfoque. Muchos docentes indican que trabajar en el PEB resulta agotador debido, en parte, a la cuidadosa planificación que requiere; sin embargo, esto no parece mermar demasiado los beneficios percibidos.

Percepciones de los profesores de Primaria sobre los beneficios o perjuicios del PEB para los centros escolares

Una vez más, la gran mayoría de los comentarios eran favorables:

- El aspecto que se menciona con más frecuencia es que el PEB atrae muchos alumnos al centro (27): “En nuestro centro hay un exceso de solicitudes de matrícula”; “Algunos padres cambiaron a sus hijos de colegio porque querían que estudiaran aquí”.
- A poca distancia aparece la percepción de que el PEB da prestigio al centro (23) y otorga un aura de diferencia tanto al centro en sí como a su plantilla docente y alumnos.
- A continuación aparece la percepción de que el PEB ayuda a crear una atmósfera distinta y mejor en el centro (21): “El Programa hace que el centro cobre vida”.
- Tras esta sigue la popularidad percibida que tiene el programa entre los padres y familias de los alumnos (20): “La mayor parte de las familias nos ayudan con todo lo que les pedimos”.

- Por último, se citan otros beneficios para los centros que, aunque aparecen en menos comentarios, también son dignos de mención: “El PEB ha sido muy bueno para los centros en zonas de bajo estatus socioeconómico” (8); “Da buenos resultados, y los alumnos se manejan bien en el instituto” (8); “Ayuda a crear actividades extracurriculares” (4), como la “Feria del libro”; “Abre nuevas puertas para el centro”.

Aunque las opiniones expresadas trataban mayoritariamente de los beneficios que genera el PEB, también se expresaron algunas prevenciones:

- “El Programa ha ido muy bien hasta este curso, pero ahora que no tenemos el mismo número de profesores, las cosas están cambiando.”
- “El centro ha tenido muchísimos problemas para desarrollar el Programa como es debido, pero es verdad que los alumnos se benefician.”
- “Hay una brecha entre los profesores con una especialidad y los demás, y también entre los asesores lingüísticos y los otros profesores; la carga de trabajo no siempre se comparte de manera equitativa.”
- “Todavía quedan algunos profesores que piensan que los conceptos deben enseñarse primero en español.”

Resultados relacionados con el Objetivo 3

Factores de alcance nacional

El cuestionario indagaba sobre la percepción que tenían los docentes de las medidas de alcance nacional adoptadas por el British Council y el Ministerio de Educación.

- La medida más mencionada (78) es las ***Orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado***; casi todos los comentarios al respecto son favorables: “La consultamos todos los días”; “Es nuestra Biblia”; “Aclara mucho las cosas”; “Nos es de gran ayuda”; “Es extremadamente beneficiosa”.
- En segundo lugar aparecen los **cursos y jornadas de formación continua** (47), y también aquí son favorables la gran mayoría de los comentarios: “una gran ayuda”, “daban ideas excelentes”, “muy interesantes”. Los problemas que se mencionan a este respecto no suelen referirse a la calidad de los cursos o jornadas, sino a su ubicación geográfica (demasiado alejada), su poca frecuencia, el hecho de que no sean de asistencia obligada o las dificultades asociadas con la falta de profesionales para suplir a los profesores asistentes. Aunque los comentarios sobre los cursos y jornadas son mayoritariamente positivos, también aparecen aquí algunas reservas minoritarias. Por ejemplo, “Necesitamos que nos den más información sobre los cursos, y que nos llegue antes”; “Encontramos contradicciones entre lo que nos dicen en un curso y lo que nos dicen en el siguiente”; “Necesitamos más oportunidades para participar en ellos”; “Nos gustaría participar, pero no hay suficientes plazas”.

- En tercer lugar se mencionan los **materiales del proyecto** (44), entre los que se cita a menudo la revista *Hand in Hand* por su interés, alcance y relevancia: “*HiH* es útil porque nos muestra cómo trabajan en otros centros”; “*HiH* es interesante y nos da ideas”. Algunos docentes expresan reservas sobre esta publicación por sentirse excluidos (“Nunca aceptaban las colaboraciones que les mandábamos, así que ya no nos preocupamos por mandar nada más”) o porque no lo percibían como suficiente (“El material es bueno, pero realmente creo que debería hacerse algo más para favorecer el que compartamos materiales”; “El material es bueno pero nos da la impresión de que es escaso, incluyendo el referido a los alumnos de tres años”).
- La **página web del proyecto** da lugar a 38 comentarios, la mayor parte elogiosos: “Un valioso recurso educativo en el que se pueden encontrar ideas y recursos”; “La usamos, es muy interesante”; “Muy ágil, con toda la información accesible”; “Muy útil para intercambiar ideas”. No obstante, también hay una minoría significativa de menciones menos favorables: “No resulta muy útil”; “Usamos los materiales, pero creemos que se podrían mejorar muchas cosas”; “Da buenas ideas, pero no las desarrolla”; “No muy útil y desaprovechada”.

Factores de alcance autonómico y local

Los profesores aportaron menos comentarios sobre los factores de alcance regional o local que, en su opinión, influían positiva o negativamente en el PEB de su centro. No obstante, aparecieron algunos factores dignos de mención:

- El más mencionado es la **Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma** (o el organismo equivalente). Hay tres menciones positivas al respecto, por ejemplo: “Dan cursos a los profesores del programa bilingüe regional, y nos dejan (a los profesores del PEB) que participemos”. En contraste con esto, hay otras 14 menciones menos favorables, si no directamente negativas. Entre ellas, la observación más citada es que la administración autonómica tiene su propio programa bilingüe, y está tratando de atraer a él a los profesores del PEB. Desde el equipo evaluador, deseamos dejar constancia de que en modo alguno podemos certificar la veracidad de tales afirmaciones; no obstante, nos sentimos en la obligación de informar sobre ellas porque nos han llegado a través de una sección de respuestas abiertas, diseñada para que los docentes expresaran libremente sus ideas en sus propias palabras.
- El siguiente factor que se cita son los **padres**. Una minoría de comentarios lo enfoca de forma más bien negativa (por ejemplo, que los padres de alumnos de un centro específico no saben inglés, y por tanto no pueden ayudar a sus hijos con los deberes). Sin embargo, la mayor parte de las observaciones al respecto (11) son clarísimamente positivas (por ejemplo, que los padres muestran un gran interés por el PEB y proporcionan apoyo).
- En tercer lugar aparece el factor **socioeconómico** (10), y en particular el hecho de que los entornos familiares desfavorecidos pueden perjudicar hasta cierto punto al desempeño de los alumnos.

- Otro factores citados en algunos cuestionarios son: **las actividades de carácter local** (9), como representaciones teatrales, hermanamientos de localidades o festividades que crean un contexto social al que el PEB puede contribuir y que puede, a su vez, favorecer al PEB; o **el estatus contractual y provisión de plantilla docente** (5), ya que se detecta una cierta preocupación por la escasez creciente de profesores nativos y la necesidad de más asesores lingüísticos.

Resultados relacionados con el Objetivo 4

Profesores de Primaria: percepciones sobre su uso de las nuevas tecnologías

Las respuestas a este punto se referían tanto a los tipos de tecnología usada como a los temas que se abordaban mientras se usaban los recursos tecnológicos.

- Claramente, **Internet** (48) es el recurso tecnológico más usado y el que más comentarios favorables suscita: “Tenemos una colección de enlaces favoritos para cada tema”; “La usamos para colgar vídeos que hacen los alumnos”; “La usamos para hacer búsquedas”. En segundo lugar aparece el programa Powerpoint (24), seguido del vídeo / televisión / DVD (12) y de las pizarras digitales interactivas (9).
- Entre los **temas** abordados mediante los recursos tecnológicos, el más frecuente son las ciencias (20), seguidas de los dibujos animados, juegos y concursos (17); las películas, cuentos y obras de teatro (15); las canciones (10); y las actividades relacionadas con aspectos del lenguaje como vocabulario, gramática o fonética (9).
- De las respuestas se desprende una impresión de **uso intermitente**, aunque 8 de ellas sugieren una utilización más regular, planificada y sistemática. Hay 13 respuestas que describen de forma explícita problemas de acceso a los ordenadores: “En nuestro centro hay un ordenador y 450 niños”. Los intercambios de correspondencia pueden encontrarse con problemas: “Iniciamos un intercambio de correos con una escuela del Reino Unido, pero no nos contestaron”. Se dan muchas expresiones de interés hacia el uso potencial de las nuevas tecnologías: “No soy capaz de explotarlas tanto como quisiera”, “Me gustaría usar la pizarra digital, pero es que no tenemos”.

Profesores de Primaria: percepciones sobre el tipo de información, apoyo, asesoramiento y formación continua que les resultarían útiles

Las respuestas a este punto pueden dividirse en dos categorías: las necesidades / deseos y los temas.

- De entre las necesidades/deseos expresados por los docentes, claramente la más frecuente es la **oportunidad de intercambiar ideas y experiencias con docentes de otros centros** (22); esto podría concretarse en la realización de visitas a otros centros para observar la práctica lectiva de otros colegas, o en una mayor **coordinación entre centros** que permita a los profesores mantener un contacto más estrecho con sus compañeros. En segundo lugar aparece **la mejora de la información ofrecida en la página** (7), con sugerencias como una biblioteca central

de materiales, la creación de módulos, o un espíritu de colaboración creativa e intercambio de materiales.

- Entre los temas que se mencionan, el más citado es **una mayor orientación y apoyo sobre planificación de las clases y metodologías adecuadas para la educación bilingüe** (38), con aspectos como formación sobre cómo planificar y conducir las sesiones lectivas, cómo impartir los contenidos, cómo diferenciar las actividades de manera que se adapten a las necesidades de distintos alumnos, cómo adaptar los métodos lectivos a diferentes grupos de edad, cómo enseñar lectoescritura bilingüe –con subtemas como enseñar a los alumnos a leer y escribir mostrándoles la relación de la lengua escrita y la hablada, incluyendo todos los matices de fonética que ello implica–, o cómo enseñar a pronunciar. En segundo lugar están **las nuevas tecnologías** (12), como las pizarras digitales interactivas, seguidas de la enseñanza de la lectoescritura (11), que incluyen las menciones a la enseñanza de la relación entre la lengua escrita y la hablada) y, por último, la enseñanza de las ciencias (5).

Conclusión: Percepciones de los profesores de Primaria

El **Estudio 12** se centra en las percepciones de los profesores de Primaria, que resultan ser abrumadoramente positivas con respecto a la influencia del PEB en los alumnos, profesores y centros. Entre los beneficios percibidos del PEB se cuentan el mayor dominio del inglés o la estimulación del desarrollo cognitivo (con aspectos como la amplitud de miras, la costumbre de pensar antes de actuar, el desarrollo de estrategias o la adquisición de una disciplina de aprendizaje). Sobre las medidas tomadas en el ámbito estatal, la más apreciada es la *Orientaciones para el desarrollo del currículo Integrado*, seguida de los cursos y jornadas. Se aprecia un claro deseo de incrementar el contacto con los docentes de otros centros del PEB con el fin de intercambiar ideas y materiales. Una pequeña minoría de docentes expresan algunas preocupaciones respecto a la viabilidad del PEB para niños de bajo rendimiento académico, y también aparecen muestras de cierta tensión entre el PEB y las iniciativas regionales de educación bilingüe.

ESTUDIO 13:

PERCEPCIONES DE LOS PROFESORES DE SECUNDARIA

Este estudio sobre las percepciones de los profesores de Secundaria se propone complementar el Estudio 12, dedicado a explorar las percepciones de los profesores de Primaria. Como en el caso del estudio anterior, para su elaboración se empleó un cuestionario, ya que se consideró que era un medio sencillo y poco intrusivo de obtener información relevante.

El cuestionario se envió por correo electrónico a los directores de los 23 centros de Secundaria incluidos en la muestra, con un mensaje en el que se rogaba que lo distribuyeran entre los profesores de las distintas materias, y una carta informativa que invitaba a los docentes a completar el cuestionario y enviarlo de vuelta. El procedimiento se diseñó

de forma que no fuera posible para los investigadores identificar a los profesores o centros de los que provenía cada encuesta, con el fin de garantizar el anonimato.

Objetivos

El cuestionario que se distribuyó tenía cuatro objetivos amplios:

- Objetivo 1:** Obtener información contextual sobre los profesores.
- Objetivo 2:** Sondar su opinión sobre los beneficios o perjuicios a que da lugar el PEB.
- Objetivo 3:** Identificar factores que, en su opinión, tienen influencia sobre el programa.
- Objetivo 4:** Indagar sobre otros factores de su participación en el PEB que los profesores consideran importantes.

Resultados relacionados con el Objetivo 1

Asignaturas impartidas – Categoría docente – Nacionalidad – Años de experiencia – Género

Se recibieron respuestas de 65 profesores (47 mujeres y 16 hombres; los 2 restantes no indicaban género). Con cinco excepciones (2 del Reino Unido, 2 de doble nacionalidad, 1 impreciso), todos los encuestados eran de nacionalidad española.

- La gran mayoría (59) eran funcionarios; de ellos, la mayor parte poseían plaza fija en el centro. Otros cinco tenían contratos temporales, ya que eran asesores lingüísticos (AL). El estatus contractual del restante era impreciso.
- Casi todos tenían una amplia experiencia docente: 51 de ellos llevaban más de 10 años en la enseñanza. Las principales asignaturas que impartían eran las siguientes:

– Inglés	33
– Ciencias Naturales ⁴	16
– Ciencias Sociales (Geografía e Historia)	12
– Educación Física	2
– Tecnología	2
- Nueve profesores afirmaron impartir una segunda asignatura (1 Arte; 1 Teatro; 3 Inglés / Lengua; 3 Ciencias; 1 Tecnología).

Formación continua

De los profesores encuestados, 58 afirmaron haber asistido al menos a una actividad de formación continua (jornada, curso, seminario/taller, grupo de trabajo) en los tres años anteriores. De ellos, 45 habían recibido formación metodológica, tres formación lingüística y diez ambas.

4. En 1º y 2º de ESO; en 3º y 4º pasaban a ser de Biología y Geología y/o Física y Química.

- Los organizadores de las actividades de formación habían sido:

– BC/MEC	46
– IGCSE (vía BC)	30
– Comunidad autónoma (CA) ⁵	48
– Cursos en el Reino Unido	8
– Escuela Oficial de Idiomas	3
– Comenius / Leonardo	7
– Otros (universidades, editoriales, etc.)	30 ⁶

Cinco docentes indicaron que habían colaborado como ponentes en actividades de formación continua del PEB en el ámbito regional o nacional.

De los 58 profesores que participaron en actividades de formación, 32 ofrecieron comentarios valorativos sobre estas experiencias; en cuanto a los 26 restantes, se limitaron a transcribir el título de la actividad y una breve descripción de su contenido.

Aunque en general breves, estos comentarios valorativos eran mayoritariamente positivos o directamente elogiosos: las actividades fueron descritas, en general, como “útiles” o “muy / realmente útiles”. Algunos de los encuestados entraron en más detalles:

Comentarios positivos sobre las actividades de formación continua

- “Los dos cursos [de Historia e Inglés, organizados por el BC] han mejorado mi metodología.”
- “Todos los cursos [de inglés, ofrecidos por el BC y la CA] han sido más que útiles para mi práctica docente.”
- “Una gran fuente de ideas para la clase” [curso de ciencias del BC].
- “Todos los tipos de curso [de ciencias, del BC y la CA] nos resultan útiles.”
- “Todos los cursos [de inglés, organizados por el BC, la CA y la universidad] me han resultado útiles porque, por un lado, he mejorado mi inglés, y por otro he aprendido nuevos métodos docentes.”
- “Actividades útiles para practicar en clase y animar a hablar a los alumnos” [de Inglés, del Comenius].
- “Todos los cursos [de Inglés, del BC] han sido interesantes y útiles. Los relacionados con los exámenes del IGCSE eran directamente esenciales.”
- “Todos los cursos [de ciencias, de la CA y el IGCSE] han sido muy útiles. Han resultado muy informativos, y los grupos de trabajo han sido una buena excusa para producir, reunir y organizar materiales docentes.”
- “[El curso del BC] fue verdaderamente útil porque debatimos y practicamos todos los aspectos de la enseñanza del inglés (comprensión y expresión oral, gramática, escritura, etc.)”
- “[En el curso de ciencias del BC] un profesor excelente nos dio buenas ideas y un gran abanico de estrategias para enseñar Biología o Geología.”
- “Lo que más útil me resultó fue la observación de sesiones lectivas que pude hacer [nombre de una ciudad inglesa].”

5. Los encuestados no siempre aclaraban si los eventos específicos de formación en su CA (por ejemplo, cursos en los CPR) habían sido organizados por la propia CA o por el BC en colaboración con la CA. A no ser que las respuestas mencionaran explícitamente al BC, se supuso que estas actividades habían sido organizadas por la CA; sin embargo, esto puede habernos llevado a infravalorar el papel del BC en los procesos de formación.

6. Las formaciones mencionadas en este punto no tenían por qué estar específicamente destinadas al PEB (por ejemplo, metodología de la enseñanza de inglés, formación en el uso de nuevas tecnologías o formación sobre el uso del Portfollio Europeo de las Lenguas).

Eran escasos los comentarios que expresaban reservas. Debemos aclarar que las organizaciones encargadas de la formación continua eran múltiples y en modo alguno se limitaban al BC o el MEC; y dado que estos comentarios eran de redacción libre, es imposible saber si se referían a la oferta formativa del MEC/BC o a otra. Sin embargo, consideramos aconsejable reproducir aquí esos comentarios más críticos porque expresan algunas necesidades percibidas por los profesores:

Algunas reservas generales sobre la oferta de formación continua

- “No se adaptaba [¿porque se centraba en la educación Primaria?] a los profesores de Secundaria” [Curso de una universidad].
- [De una CA sobre AICLE] “Buen curso, pero no muy útil para mí porque casi todos los [demás] participantes eran profesores de Primaria con experiencia en enseñar en inglés otras asignaturas” [Profesor de Ciencias de Secundaria].
- “Me di cuenta de que la información que me dieron allí era de un nivel muy alto. Las actividades que proponían eran demasiado difíciles para alumnos de un instituto normal.”

Temas preferidos por los alumnos, en opinión de sus profesores

Las respuestas a este punto se analizaron por áreas curriculares: Ciencias, Ciencias Sociales e Inglés. En cada área curricular, las respuestas variaban en su nivel de concreción: así, iban desde las generalizaciones hasta los párrafos que reproducían la mitad del currículo de cada curso, pasando por algunas referencias concretas. Los ejemplos no siempre se conectaban con un curso concreto de la ESO.

Ciencias

- En el conjunto de respuestas aparecen prácticamente todos los puntos del temario. Algunos temas se repiten en cursos diferentes (por ejemplo, la reproducción en 1º y 3º de ESO). Los más mencionados son los siguientes: flora y fauna (4), reproducción (5), genética (5), tectónica de placas (7). Las encuestas a menudo mencionan contenidos sin hablar de actividades concretas en torno a estos, salvo en el caso de algunas actividades que se califican de motivadoras como: el trabajo de laboratorio (incluyendo las disecciones), el uso de ordenadores, las ilustraciones visuales o los juegos (el bingo de la química, por ejemplo).

Ciencias Sociales

- De nuevo, las respuestas cubren un amplísimo conjunto de temas incluidos en el temario; la mayor parte de ellos aparecen mencionados una sola vez. Los más citados son: Prehistoria y/o Antigüedad (9) y acontecimientos del siglo XX (incluyendo las Guerras Mundiales y la Revolución Rusa) (8). Si se citan ejemplos de actividades, estos suelen estar relacionados con la informática, el trabajo en grupos o el trabajo con un hablante nativo.

Inglés

- Las respuestas varían enormemente, desde las que se limitan a mencionar un género literario (el teatro, por ejemplo) hasta las que citan obras literarias concretas (por ejemplo, *Matar a un ruiseñor*). Se cita un gran número de escritores como C. S. Lewis, J. K. Rowling, Roald Dahl, George Orwell, Michael Morpurgo, Oscar Wilde

o J. Wilson. Entre los aspectos no literarios aparecen las diferencias entre la cultura británica y la estadounidense, los temas medioambientales, los temas relacionados con la ética (por ejemplo, de Bioética), los temas de actualidad y la cultura popular. A menudo se mencionan las películas como generadoras de motivación, y se afirma que las actividades que fomentan una participación activa (debates, entrevistas, intercambios de correspondencia, escritura de poemas o historias, pequeñas representaciones) suelen ser acogidas con agrado.

Uso de nuevas tecnologías

Estas respuestas se analizaron por área curricular: Ciencias, Ciencias Sociales e Inglés. En cada una de ellas los comentarios variaban en nivel de detalle, e incluían generalizaciones tan amplias (como, por ejemplo, la afirmación de que a los alumnos les gustan las nuevas tecnologías) que carecían de verdadera utilidad.

Ciencias

- Las referencias a recursos tecnológicos concretos son bastante generales, y no se relacionan específicamente con ninguno de los cursos de la ESO. Entre los más citados están los recursos para la realización de presentaciones (especialmente Powerpoint y proyector de datos) (13), las pizarras digitales (5) e internet (12). Dos de los profesores expresan su aspiración de tener (más) acceso a las pizarras digitales interactivas, y otro reclama el acceso a una sala de ordenadores.

Ciencias Sociales

- A grandes rasgos, el esquema reproduce el del párrafo anterior. Las referencias más frecuentes están relacionadas con los recursos para la realización de presentaciones (10), las pizarras digitales (6) e internet (10). Dos profesores expresan su aspiración de tener (más) acceso a las pizarras digitales interactivas.

Inglés

- También en este caso muchas contestaciones hacen referencia a los recursos para la realización de presentaciones (14), las pizarras digitales (5) e internet (16). Cinco profesores expresan su aspiración de tener (más) acceso a las pizarras digitales interactivas. El recurso más citado por los profesores de Inglés son los CD y DVD (12), especialmente para proyectar películas.

Resultados relacionados con el Objetivo 2

Percepciones de los profesores de Secundaria sobre los beneficios o perjuicios del PEB para sus alumnos

Los profesores de Secundaria tenían una percepción muy positiva de los efectos del PEB en los alumnos:

- El **78,5%** calificaba el PEB de **altamente beneficioso**.
- El **18,4%** lo calificaba de **beneficioso**.

Para complementar esta calificación, se invitaba a los encuestados a reflejar en sus propias palabras todo aquello que la cuestión les sugiriera. Los comentarios pueden resumirse del siguiente modo:

Beneficios percibidos	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollan conocimientos y competencias en inglés. • Adquieren un nivel alto de conocimientos y habilidades en general (16). • Aprenden más vocabulario y de manera más eficiente (7). • Adquieren una competencia más equilibrada en las cuatro habilidades (5). • Adquieren concentración y recursos en su aprendizaje de la segunda lengua (5). • Fortalecen su capacidad de comprensión oral (5). • Fortalecen su capacidad de comprensión lectora (3). • Se convierten en estudiantes de inglés motivados, comprometidos, seguros de su capacidad (9). • Se hacen más eficientes y reflexivos en su proceso de aprendizaje general (12). • Sus horizontes se amplían y adquieren consciencia del entorno global (9). • Se preparan mejor para su futura carrera profesional (8).
Obstáculos percibidos	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupación por la precisión lingüística (2). • Preocupación por el desarrollo del vocabulario propio de otras asignaturas (2). • Desarrollo de una cierta autocomplacencia en los alumnos (2). • Respuestas evasivas (por ejemplo, "Depende de los alumnos") (3).

Percepciones de los profesores de Secundaria sobre los beneficios o perjuicios del PEB para ellos mismos como docentes

Los profesores de Secundaria calificaban en términos muy positivos los efectos que tiene el PEB en ellos mismos:

- El **60%** lo califica de **altamente beneficioso**.
- El **32,3%** lo califica de **beneficioso**.

Para complementar esta calificación, se invitaba a los encuestados a reflejar en sus propias palabras todo aquello que la cuestión les sugiriera. Los comentarios pueden resumirse del siguiente modo:

Beneficios percibidos	<ul style="list-style-type: none"> • El PEB supone un reto; por tanto, genera mayor interés y desarrollo profesional (35). • Oportunidad / estímulo para innovar / elaborar materiales propios / ensayar métodos nuevos (20). • Oportunidad para trabajar con alumnos más motivados (17). • Enseñanza más motivadora y satisfactoria (11). <p>A resultados de todo ello:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oportunidad para mantener / mejorar el propio nivel de inglés (16). • Oportunidad de obtener experiencia docente internacional: para los profesores británicos o estadounidenses en España (3) y para los profesores españoles que deseen trabajar en el extranjero (2).
------------------------------	--

	<p>Otros comentarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oportunidad para trabajar en equipo / con auxiliares de conversación extranjeros (AC) (2). • Acceso a nuevas tecnologías (3). • Menor número de alumnos por grupo (3). • Más horas dedicadas al inglés (2). • Oportunidades de formación continua (3).
Obstáculos percibidos	<ul style="list-style-type: none"> • Más presión / dedicación que otros puestos docentes (20) (Algunos comentarios añadían que el trabajo resultaba tan satisfactorio como para contrarrestar esto hasta cierto punto). • Actitudes de los profesores ajenos al PEB (2). • Apoyo insuficiente del centro educativo (2).

Percepciones de los profesores de Secundaria sobre los beneficios o perjuicios del PEB para los centros

Los profesores de Secundaria calificaban los beneficios del PEB para su centro educativo de manera muy positiva:

- El **55,4%** lo califica de **altamente beneficioso**.
- El **35,4%** lo califica de **beneficioso**.

Para complementar esta calificación, se invitaba a los encuestados a reflejar en sus propias palabras todo aquello que la cuestión les sugiriera. Los comentarios pueden resumirse del siguiente modo:

Beneficios percibidos	<ul style="list-style-type: none"> • El centro gana prestigio / atrae más alumnos (38). • Proporciona una educación de más calidad, especialmente en zonas desfavorecidas (8). • Incrementa el porcentaje de alumnos motivados o comprometidos con el aprendizaje (13). • Favorece actitudes de apoyo en los padres (9). • Crea una cultura distinta en el centro (“Más internacional”, “más actividades”) (10). • Genera oportunidades de efectuar intercambios (7). • Es un estímulo para el desarrollo profesional (7). • Da oportunidades de formación continua (4). • Mejora la calidad / los resultados / la tasa de alumnos que continúan con el Bachillerato (6). • Mejores recursos (grupos más reducidos, 3; materiales y/o AC, 6) (9).
Obstáculos percibidos	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes de los compañeros ajenos al programa (creen que el PEB es “elitista”; quejas sobre el impacto del PEB en los horarios / tamaño de los grupos, etc.) (13). • Apoyo insuficiente de la administración local (3). • Temas relacionados con los exámenes (2).

Resultados relacionados con el Objetivo 3

Factores de alcance nacional que influyen en el PEB

El British Council y el Ministerio de Educación prestan apoyo de diversa índole a los profesores del PEB. Como ejemplos se pueden citar la *Orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado*, los cursos y jornadas y los diversos materiales (por ejemplo, la revista *Hand in Hand* o la página web del Programa):

Respuestas positivas	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado</i>: se usa, (muy) útil (44). • <i>Hand in Hand</i> / otros materiales: se usan, (muy) útiles (17). • Participación en proyectos (“Aulas globales” (4) y “Nuestros abuelos y nosotros” (8)): se valora positivamente (12). • Cursos, etc.: muy valorados (34). • Visitas al Reino Unido: muy valoradas (4). • Página web: se usa (9).
Objeciones	<ul style="list-style-type: none"> • Apenas se usan los recursos citados anteriormente (5). • Página web: difusión escasa, poco uso, no muy útil para la Secundaria (12). • <i>Hand in Hand</i> / otros materiales: deberían dar cabida a los temas de Secundaria / a otras asignaturas aparte del Inglés (8). • Acceso a los cursos: difícil desde regiones apartadas (2); deberían adaptarse para profesores recién llegados al PEB (4) (6). • Necesidad de una guía del currículo específica para Secundaria (3). • Necesidad de más tiempo para desarrollar las interesantes ideas / sugerencias aportadas por el BC y el MEC (4). • El British Council y la administración estatal no ofrecen apoyo más allá de la <i>Orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado</i> (2).

Factores de alcance más reducido que influyen en el PEB

En este punto las respuestas fueron más escasas (17 de los encuestados lo dejaron en blanco):

Beneficios percibidos	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo decidido de la CA (8). • Apoyo decidido de la dirección / colegas del centro (3). • Organización de un intercambio con un centro extranjero (1). • Provisión de AC (1). • Valor de los alumnos “nuevos” [en el PEB] que se integran en 1º de ESO (1).
Objeciones	<ul style="list-style-type: none"> • La CA no apoya al PEB / tensión debida a sus políticas / reparto de recursos (16). • Factores socioeconómicos (expectativas de los padres; dificultades para pagar las tasas de matrícula para los exámenes; viajes, etc.) (5). • Los profesores ajenos al PEB ven el programa como una amenaza (3). • “Aislamiento” (solo un centro PEB en una CA; distancia entre los centros PEB en otra CA de gran tamaño; escasa proporción de alumnos del PEB dentro del total de alumnos del centro) (3). • Poco conocimiento del PEB entre el resto de profesores (1). • Falta de preparación de algunos alumnos para integrarse en el PEB (1).

- Competencia del sector privado (1).
- Falta de intercambios (1).
- Necesidad de hablantes nativos (a mayores de los AC) (1).

Resultados relacionados con el Objetivo 4

Retos a los que se enfrenta el docente al impartir su(s) asignatura(s) a los alumnos del PEB

Este punto suscitó respuestas muy dispares. La mayor parte de los encuestados se centró en los problemas que encontraban en vez de interpretar el término “retos” en un sentido positivo, aunque sí que hubo algunos docentes que realizaron una auténtica labor de autoanálisis con el propósito de mejorar. La mayor parte de los comentarios no coincidía con ningún otro, por lo que apenas ha sido posible identificar esquemas recurrentes. Aun así, algunos temas parecen sobresalir:

Temas que sobresalen

- Angustia por la falta de materiales y/o el tiempo que lleva encontrarlos / crearlos / adaptarlos (19).
- La falta de libros de texto y la dependencia de dosieres / fotocopias consume mucho tiempo (3).
- Dificultad de impartir el currículo integrado para las asignaturas de Secundaria (sobrecarga de materia; los IGCSE como distracción añadida; problemas para buscar materiales en inglés sobre historia de España (por ejemplo, la Reconquista)) (8).
- Dificultad para mantener el nivel de inglés propio y el de los compañeros (6).
- Preocupación por el nivel de inglés de los alumnos: precisión lingüística (3) y expresión, sobre todo escrita (12).
- Preocupación por lo duro que es para los alumnos abordar las asignaturas en inglés (2) / abordar los conceptos científicos en inglés (3).
- Actitudes de algunos alumnos del PEB: por ejemplo, “superioridad”, “autocomplacencia”, “indolencia”, “actitudes de rechazo adolescente”... (9).
- Otros aspectos:
 - Cómo trabajar con AC (3).
 - Actitud de los profesores ajenos al PEB (3).
 - Grupos heterogéneos (2).
 - Problemas con los intercambios (2).
 - Falta de continuidad en la plantilla (2).
 - Falta de apoyo por parte de la CA (2).
 - Acceso a las nuevas tecnologías (2).

Enfoques o técnicas que los docentes encuentran útiles al impartir su(s) materia(s) a los alumnos del PEB

Dos de los profesores afirmaron que usaban las mismas técnicas que en las clases convencionales. En general, los encuestados tendían a reiterar principios docentes muy genéricos que podrían haberse aplicado a cualquier otro ámbito lectivo (objetivos claros, adecuación a las necesidades, etc.). De las respuestas con contenido aprovechable, siete subrayaban la necesidad de fomentar la interacción de los alumnos y de hacerles res-

ponsables de su propia participación en las sesiones lectivas. [10 profesores dejaron esta cuestión en blanco].

Enfoques concretos mencionados	<ul style="list-style-type: none"> • Teatro / dramatizaciones / role play (12). • Trabajo en equipo (5). • Presentaciones orales (5). • Proyectos (5). • Debates (1). • Se mencionan diversos recursos tecnológicos: <ul style="list-style-type: none"> – Powerpoint (4). – Internet (4). – Pizarra digital interactiva (3). – Otros (2). • Cinco de los encuestados resaltan la importancia de contar con un AC o algún otro hablante nativo en el aula. • Se mencionan diversos materiales / actividades: <ul style="list-style-type: none"> – Canciones (2), juegos (2), periódicos (1). – Actividades prácticas: experimentos científicos y lógicos (4), narración oral (2), realización de resúmenes (2), cuestionarios (1). • Estrategias de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> – Lectura rápida / búsqueda de palabras (2). – Presentación esquemática de información / conceptos (diagramas, gráficos, etc.) (4).
---------------------------------------	--

Información, asesoramiento, apoyo y formación continua que desearían recibir

Cinco docentes afirmaron que agradecerían recibir cualquier información sobre técnicas y recursos que funcionaran en otros centros del PEB. Los encuestados tendían a solicitar formación básica en temas como: técnicas para fomentar que los alumnos intervengan en clase; enseñanza de la gramática en contexto; construcción de vocabulario; técnicas de lectura.

Peticiones concretas	<ul style="list-style-type: none"> • Acceso a más cursos (incluyendo los de Ciencias, Ciencias Sociales e IGCSE) (21). • Mayor acceso a las nuevas tecnologías (por ejemplo, a la información de las páginas web) (5). • Materiales / Orientaciones más centradas en las necesidades (6). • Material para asignaturas concretas (por ejemplo, sobre Historia Antigua o Educación Física) (2). • Oportunidades para asistir como observadores a centros educativos británicos (o al menos para observar a profesores nativos en España) (8). • Oportunidades para formarse en el propio centro de trabajo; por ejemplo, que un observador analice la práctica lectiva del docente y luego le informe de sus conclusiones (3). • Contactos mejores / más frecuentes con profesores de otros centros integrados en el PEB (6). • Obtener acreditación como profesores bilingües (3). • Matrícula gratuita (por ejemplo, en los exámenes de Cambridge English) para los docentes del PEB (2).
-----------------------------	--

- Más apoyo de hablantes nativos como asesores lingüísticos (AL) o auxiliares de conversación (AC) (3).
- Formación sobre cómo trabajar con los (AC) (1).
- Acceso a libros de texto británicos (1).
- Acceso a muestras de libros de texto de otros países de habla hispana (1).
- Acceso a la biblioteca del BC (cerrada en la actualidad) (1).

Conclusión: Percepciones de los profesores de Secundaria

El **Estudio 13** analiza las percepciones de los profesores de Secundaria. La gran mayoría de estos opina que el PEB beneficia a los alumnos, a los centros y a los propios profesores. Para los alumnos, el beneficio más obvio es su dominio del inglés. La mayor parte de los profesores sienten que el PEB les beneficia en su labor docente, con ventajas como permitirles ensayar nuevos enfoques o mejorar su nivel de inglés. En cuanto a los factores de alcance nacional que más influyen en el programa, los más elogiados son la *Orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado* y los cursos/jornadas. Los docentes expresan algunas dudas sobre la adecuación de la revista, los proyectos y la página web del Programa a la educación Secundaria (tienen la impresión de que estos recursos se adecúan mejor a la Primaria). Algunos expresan reservas acerca de la actitud de sus colegas ajenos al PEB. Otros mencionan la existencia de tensiones entre el PEB de alcance nacional y las iniciativas autonómicas de educación bilingüe.

ESTUDIO 14:

PERCEPCIONES DE LOS DIRECTORES DE CEIP

Hacia el final del primer año de la evaluación, el equipo sondeó a los directores y miembros del equipo directivo de los centros de Primaria mediante un cuestionario, con el fin de obtener información principalmente factual sobre el PEB. El cuestionario usado en 2009 era más detallado y extenso que aquel primero, y no solo solicitaba a los encuestados que proporcionaran información factual sino que también sondeaba su opinión sobre diversos aspectos del PEB. El presente informe se basa en las opiniones expresadas por diecisiete directores de CEIP, que representan aproximadamente a un 70% de los centros de Primaria de las muestras A y B combinadas.

Objetivos

Los objetivos del cuestionario eran los siguientes:

Objetivo 1: Sondear las percepciones de los directores de CEIP sobre el funcionamiento del PEB en su centro.

Objetivo 2: Sondear su opinión sobre aspectos específicos del PEB.

Objetivo 3: Explorar su opinión sobre otros aspectos del PEB.

Objetivo 4: Obtener información contextual sobre el PEB en cada centro.

Resultados relacionados con el Objetivo 1

Dado que los encuestados no fueron muy numerosos, presentamos los resultados en cifras totales en vez de como porcentajes. El número de respuestas varía ligeramente entre las diversas preguntas. Por otra parte, uno de los centros envió al equipo evaluador dos cuestionarios rellenos (presumiblemente, por el director y por algún otro miembro del equipo directivo); se decidió incluir las dos encuestas en el estudio, lo que explica que una de las preguntas tenga 18 contestaciones.

En la Tabla **Tabla 14.1** se exponen las percepciones generales de los directores de CEIP sobre el PEB.

Tabla 14.1: Percepciones generales de los directores de CEIP sobre el PEB

	Muy desfavorable	Desfavorable	Neutra	Favorable	Muy favorable
1. Visión general del PEB en su centro	0	0	0	3	14
2. Visión del PEB en 1 ^{er} ciclo (1º y 2º)	0	0	0	4	13
3. Visión del PEB en 2º ciclo (3º y 4º)	0	0	0	5	12
4. Visión del PEB en 3º ciclo (5º y 6º)	0	0	0	3	14

Resultados relacionados con el Objetivo 2

Esta sección constaba de varias preguntas concretas.

La **Tabla 14.2** expone las percepciones de los directores de CEIP sobre aspectos concretos del PEB.

Tabla 14.2: Percepciones de los directores de CEIP sobre aspectos concretos del PEB

	En absoluto	No	Quizás	Si	Sí, mucho
5. ¿Ayuda el PEB en general a que los alumnos desarrollen un dominio sólido del inglés?	0	0	0	5	12
6. ¿Ayuda el PEB en general a los alumnos a mejorar su comprensión de Europa y del resto del mundo?	0	0	1	11	5
7. ¿Ayuda el PEB en general a los alumnos a mejorar su comprensión del estado español?	0	0	4	11	2

PEB. INFORME DE LA EVALUACIÓN

	En absoluto	No	Quizás	Si	Sí, mucho
8. ¿Ayuda el PEB en general a que los alumnos desarrollen su autoestima y la confianza en sí mismos?	0	0	3	9	5
9. ¿Mejora el PEB en general el dominio del español por parte de los alumnos?	0	1	5	9	2
10. ¿Ayuda el PEB en general a que los alumnos amplíen su conocimiento de otras culturas?	0	0	0	12	5
11. ¿Ayuda el PEB en general a que los alumnos amplíen su abanico de habilidades sociales e interpersonales?	0	0	2	8	7
12. ¿Ayuda el PEB en general a que los alumnos mejoren su comprensión de asignaturas como Ciencias, Historia o Geografía?	0	0	4	9	4
13. ¿Ayuda el PEB en general a los alumnos a entablar contacto con alumnos de otros países?	0	0	1	11	4
14. ¿Ayuda el PEB en general a los alumnos a pensar de manera flexible y creativa?	0	0	2	10	4
15. ¿Ayuda el PEB en general a los alumnos a mejorar su preparación para sus futuros estudios de Secundaria y superiores?	0	1	0	9	8
16. ¿Ayuda el PEB en general a los alumnos a adquirir conocimientos y destrezas útiles en el futuro dentro del mercado de trabajo?	0	0	0	9	8

	En absoluto	No	Quizás	Si	Sí, mucho
17. ¿Ha sido el PEB beneficioso para las alumnas?	0	0	0	11	6
18. ¿Ha sido el PEB beneficioso para los alumnos varones?	0	0	1	10	5
19. ¿Ha sido el PEB beneficioso para los alumnos procedentes de entornos socioeconómicos desfavorecidos?	0	0	1	8	7
20. ¿Ha sido el PEB beneficioso para los alumnos procedentes de entornos socioeconómicos privilegiados?	0	0	1	11	4
21. ¿Ha sido el PEB beneficioso para los alumnos procedentes de entornos socioeconómicos ni desfavorecidos ni privilegiados?	0	0	0	11	6
22. ¿Ha contribuido el PEB a crear en el centro educativo un espíritu más internacional?	0	0	1	11	5
23. ¿Ha facilitado el PEB el que el centro educativo estable contactos sólidos con centros de otros países?	0	1	1	12	3
24. ¿Ha ayudado el PEB en general a que los profesores desarrollen nuevos enfoques docentes?	0	0	2	9	6
25. ¿Ha tenido el PEB una influencia beneficiosa en la actitud y motivación de los docentes?	0	0	2	11	5

Resultados relacionados con el Objetivo 3

Nuevas tecnologías

Las respuestas a este punto variaban en extensión (de 1 a 10 líneas), claridad y concreción. Algunas no llegaban a cubrir todos los aspectos del tema; unas pocas daban ejemplos, mientras que muchas otras no lo hacían.

En 13 casos, los directores encuestados indicaban que las nuevas tecnologías se usaban en todos los cursos de su centro. El patrón de uso difería entre los centros; unas encuestas subrayaban su uso por parte de los alumnos más jóvenes, mientras que otras mencionaban a los alumnos mayores. En cualquier caso, si consideramos el conjunto de la muestra, vemos que se mencionaba un uso similar de las nuevas tecnologías en todos los ciclos: Infantil, 4 menciones; primer ciclo, 6; segundo ciclo, 5; tercer ciclo, 5. Dos de los encuestados afirmaron que su uso dependía de los profesores o los grupos de profesores (de un mismo ciclo o de la misma asignatura). Eran escasas las encuestas que comentaban si las nuevas tecnologías se usaban más o menos en las asignaturas impartidas en español que en las impartidas en inglés; uno de los encuestados afirmaba que se usaban en la misma medida y para propósitos similares en todas las asignaturas, pero otro aseveraba que los profesores del PEB hacían más uso de las nuevas tecnologías que el resto de sus colegas.

Seis de los encuestados mencionaban el uso de pizarras digitales, y otros nueve hablaban de actividades en laboratorios de idiomas / salas de vídeo / salas multimedia o de ordenadores. Apenas se encontraron menciones de las actividades concretas en las que se usaban las nuevas tecnologías, pero de los comentarios se desprendía que una de las actividades más frecuentes eran las búsquedas en internet para obtener material temático o visual. Un encuestado afirmaba que los alumnos de 6º de su centro tenían un cuaderno de bitácora en el que mostraban y compartían sus trabajos; otro mencionaba que en su centro se facilitaban grabaciones a los alumnos para que se las llevaran a sus casas y las escucharan con sus padres; otro usaba la red para conectarse con centros escolares de otras partes de España y del Reino Unido; y otro, por último, participaba en un foro online con alumnos de Nueva York.

Tres de los encuestados comentaron la importancia de recibir formación continua sobre nuevas tecnologías; uno de los centros, de hecho, proporcionaba formación a los docentes en el propio colegio, y en otro se preveía establecer como objetivo para el curso 2009-2010 el desarrollo de la competencia digital de profesores y alumnos.

Fueron escasos los encuestados que mencionaron la escasez de recursos: dos echaban en falta más pizarras digitales, y otros dos demandaban software específico para el PEB. Dos de los directores mencionaban el uso esporádico de las pizarras digitales y los laboratorios de idiomas por parte de la plantilla docente. Otro afirmaba que el hecho de cambiar de aula para acceder a las nuevas tecnologías obstaculizaba su uso, y otro, por último, mencionaba los muchos problemas con la conexión de internet que había padecido el curso anterior.

Transición Primaria - Secundaria

La opinión más extendida entre los directores de centros (referida a todos los alumnos en general, no solo a los del PEB) era que esta transición es un proceso delicado, que requiere planificación y coordinación. La mayor parte (10) afirmaba que, con coordinación, el proceso era relativamente fácil (a juzgar por los testimonios de antiguos alumnos y de docentes de Secundaria), pero cuatro describieron la transición como “difícil” o “no muy fácil”. No obstante, dos de estos últimos afirmaban que estos problemas se habían suavizado con el tiempo. Tres de los directores describían las medidas tomadas en varios ejemplos de transición efectiva.

Alumnos de incorporación tardía

La mayor parte de los encuestados (10) afirmaba que la integración de estos alumnos resulta difícil, especialmente para los de mayor edad (tercer ciclo). Sin embargo, la gravedad que se atribuía al problema variaba mucho en los distintos comentarios, desde “bastantes dificultades” hasta “prácticamente imposible”, pasando por “un fracaso en líneas generales”.

Cuatro encuestados afirmaban que la integración de alumnos llegados a medio programa dependía mucho de los casos individuales. Los alumnos que lograban integrarse con éxito solían ser buenos estudiantes, tenían conocimientos de inglés y/o apoyo de los padres (un factor subrayado por cuatro de los encuestados).

También era necesario un esfuerzo suplementario del centro para apoyar al nuevo alumno, algo difícil de lograr en un momento de recorte de plantillas. Uno de los centros proporcionaba clases de apoyo a cargo de especialistas de Inglés para grupos reducidos de alumnos (de 3 a 5), con el fin de poner al día a los recién llegados. El director de otro indicaba que trataba de ofrecerles apoyo extra, pero no aportaba detalles.

Dos de los encuestados afirmaban que las Ciencias resultaban especialmente problemáticas para los recién llegados. En uno de los centros, estos alumnos se integraban con sus compañeros en las clases de Lengua, pero estudiaban Ciencias en español en grupos reducidos de alumnos.

Dos de los directores afirmaban haber aconsejado a los padres de algunos de estos alumnos “tardíos” que se retiraran del programa; sin embargo, en uno de los casos los padres se negaron, porque deseaban que su hijo estuviera inmerso en un entorno de habla inglesa “a toda costa”.

Un encuestado mencionaba que los alumnos de otros países a menudo tenían que adaptarse a la lengua y cultura españolas, al mismo tiempo que luchaban por seguir las clases con unas nociones muy básicas de inglés.

Abandonos del PEB por parte de los alumnos

Los directores de seis de los centros afirmaban no haber tenido casos de abandono del PEB. Los demás mencionaban haber tenido pocos casos, aunque para algunos de ellos

es un tema importante. Era raro que los alumnos abandonaran el programa únicamente por la falta de progresos en el aprendizaje del inglés (solo se mencionaba uno de estos casos). Cinco encuestados citaban como razones las dificultades de aprendizaje y/o la falta de progresos en general (especialmente en Matemáticas y Lengua Española). Dos mencionaban a alumnos con una lengua materna distinta del español, que debían dedicar más tiempo a esta lengua. Tres más afirmaban que las razones de los abandonos eran ajenas al propio PEB (por ejemplo, cambios de localidad por razones laborales de los padres). Dos más sugerían que algunos padres habían retirado a sus hijos del programa porque no valoraban las oportunidades que este ofrecía.

Introducción temprana de la lectoescritura en inglés

La mayor parte de las respuestas (13 de 17) indicaba que la lectoescritura se había introducido hasta cierto punto durante la etapa de Educación Infantil; tres directores afirmaban, además, que los alumnos se habían dedicado de manera realmente sistemática a aprender a leer y escribir a partir de 1º de Primaria. Dos de las respuestas indicaban que la lectoescritura se había introducido cuando los alumnos tenían tres años; dos, cuando tenían cuatro años; cuatro, cuando tenían cinco años; y otros cuatro omitían este dato. Las cuatro respuestas restantes situaban el comienzo en el primer ciclo de Primaria (por lógica, en 1º).

No todos los encuestados expresaban su opinión sobre el inicio temprano de este aprendizaje, pero los diez que sí lo hacían eran muy positivos e incluso entusiastas. Uno de los directores hablaba de la necesidad de aplicar una “concepción global” al aprendizaje de idiomas, y otro mencionaba los beneficios de la experiencia tanto para el español como para el inglés de los alumnos. Dos de los encuestados asociaban ese éxito con la presencia de un hablante nativo (con formación docente) en los cursos de Infantil desde el inicio del PEB, un recurso que, en vista de los recortes de plantilla que se están produciendo, tiene visos de desaparecer.

Factores de alcance nacional

En vez de contestar por separado a cada uno de los factores que enumeraba el cuestionario, dos de los encuestados afirmaron que eran todos útiles.

Los comentarios sobre las *Orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado* (13) y los cursos (14) eran casi invariablemente elogiosos. De las Orientaciones se afirmaba que era (muy) útil y se usaba con (mucho) frecuencia; muchos de los comentarios contenían expresiones como “se usa con intensidad” o “la seguimos con fidelidad”.

Los cursos se valoraban, y de las encuestas se desprendía la gran demanda que existe para asistir a ellos. Un director comentaba que la asistencia de alguno de los docentes del centro beneficiaba también al resto de la plantilla; otro resaltaba el contraste entre los profesores activos y deseosos de participar en estas actividades y los profesores menos motivados e interesados.

Los comentarios sobre el resto de materiales y actividades eran más variados, pero su tónica general era positiva. Diez de los encuestados mencionaban la revista *Hand in Hand*.

Uno de ellos afirmaba no usarla; otros dos, usarla poco; otro decía que las ideas y experiencias que aparecían en sus páginas no siempre eran extrapolables. Sin embargo, el resto de respuestas tenía un tono mucho más elogioso.

Nueve de los encuestados mencionaban los diversos proyectos realizados en el marco del PEB. Un centro no había participado en ellos, y el director de otro ni siquiera sabía en qué consistían. Los demás comentarios eran positivos, en general. Un director afirmaba que los proyectos motivaban a los alumnos, y otro decía que la colaboración en uno de ellos no solo había beneficiado al grupo participante, sino a todo el centro.

Internet se mencionaba en nueve de las respuestas. Dos de los encuestados decían que se usaba poco en sus centros, y otro, que ignoraba cuánto se usaba. Los demás encuestados la describían como un recurso útil, y algunos describían un uso frecuente. Tres encuestas mencionaban los problemas causados por la dificultad de acceso.

Otros factores

Dos de los directores dejaron este punto en blanco, y otro afirmó que no era consciente de la existencia de ningún otro factor.

Del resto de respuestas, la mayor parte retomaban temas mencionados con anterioridad. Cinco expresaban su preocupación por la continuidad y la provisión de la plantilla docente. Tres resaltaban la falta de interés de sus respectivas administraciones autonómicas hacia el PEB, ya que poseían sus propias políticas de educación bilingüe. Otro citaba a los alumnos incorporados a medio camino; otro mencionaba la falta de apoyo e incluso hostilidad de los padres; otro afirmaba que los padres se abstendían de mantener a sus hijos en su centro PEB por la mala percepción que tenían del IES asociado.

El director del centro en cuya comunidad autónoma no había ningún IES del PEB lamentaba esta carencia.

Dos de los directores mencionaban asuntos relativos a las incorporaciones tardías de alumnos inmigrantes y/o hablantes de otras lenguas. Uno comentaba que el prestigio de su centro y de la enseñanza de lenguas extranjeras en su ciudad (que tenía una universidad importante) era una gran ventaja.

Resultados relacionados con el Objetivo 4

El principal propósito del Objetivo 4 era obtener información sobre el contexto. La limitación de espacio en el presente informe nos obliga a ofrecer únicamente un breve resumen de los resultados principales.

Número de alumnos por centro

- Se indicó a los encuestados que situaran a su centro en una de las siguientes horquillas: de 150 a 199 alumnos, de 200 a 249 alumnos, de 250 a 299 alumnos (...) hasta alcanzar 700 a 749 alumnos.

PEB. INFORME DE LA EVALUACIÓN

- Uno de los centros tiene entre 150 y 199, y otro, entre 700 y 749. La mayoría se sitúa en las horquillas 350-399 y 400-449.

Porcentaje de alumnos por centro con una lengua materna distinta del español

- Se indicó a los encuestados que situaran su grupo en uno de los siguientes grupos: 0%; 1-4%; 5-9% (...) 25-29%.
- Uno de los centros tiene un 0%; seis se sitúan en 1-4%; cinco en 5-9%; tres en 10-14%; y dos en 15-19%.

Porcentaje de alumnos por centro con necesidades educativas especiales

- Cinco centros tienen un 1-4% de sus alumnos en esta situación; cinco un 5-9%; cuatro un 10-14%; y tres un 15-19%.

Estimación de los directores sobre el entorno socioeconómico de los alumnos de su centro

- Respecto al porcentaje de alumnos procedentes de entornos socioeconómicos desfavorecidos, en un centro supone el 5-9% de los alumnos; en cinco el 10-14% de los alumnos; en uno el 15-19%; en otro el 20-24%; en otro más, el 25-29%; en dos supone el 30-34%; en uno el 40-44%; y en el último, el 85%.

Porcentaje de los alumnos que participan en el PEB por curso

- En los 17 centros, la participación en el PEB de los grupos de 1º es del 100%; en cuanto a los grupos de 2º, en 16 centros el 100% están integrados en el PEB, y en un centro restante este porcentaje se reduce al 95-99%.
- En algunos centros se da un cierto declive en los siguientes cursos hasta 6º de Primaria. Mientras en 13 de ellos el porcentaje es del 100%, en los cuatro restantes es, respectivamente, del 95-99%, 90-94%, 85-89% y 75-79%.

Número de centros con abandonos de alumnos

- En ninguno de los 17 centros cuyos directores respondieron a la encuesta se han dado abandonos en 1º o 2º de Primaria. En los cursos siguientes y hasta 5º de Primaria, se dan algunos casos de abandono, aunque solo en cuatro de los 17 centros. En 6º de Primaria, 10 de los centros no han tenido ningún abandono.

Número de centros que acogen nuevos alumnos en el PEB

- Uno de los centros tiene una tasa de recién llegados de 5-9% en 1º de Primaria; en otro, los cursos de 5º y 6º tienen una tasa de nuevos alumnos de 1-4%.

Tiempo semanal dedicado a cada asignatura en inglés

- El tiempo dedicado al **Inglés** oscila entre los 120-149 minutos a la semana y los 330-359 minutos a la semana. La cantidad más habitual son 210-239 minutos a la semana.

- El tiempo dedicado a **Historia, Geografía y Ciencias** (estas últimas se conciben como una sola área curricular) oscila entre 90-119 minutos a la semana y 270-299 minutos a la semana; lo más habitual en todos los cursos (de 1° a 6° de Primaria) son 180-209 minutos a la semana.
- La **Educación Artística** oscila entre 30-59 minutos a la semana y 120-149 minutos a la semana; lo más habitual es dedicar a esta asignatura 90-119 minutos.
- En el único centro que imparte **Educación Física**, el tiempo dedicado a esta asignatura por todos los cursos es de 30-59 minutos a la semana.
- Las **Matemáticas** también entran en la franja de 30-59 minutos a la semana en el único centro donde se mencionan.

Composición de la plantilla de los centros

- En cuanto a los asesores lingüísticos (AL), tres de los centros disponen de dos; un centro tiene tres; diez centros tienen cuatro; y los tres restantes tienen cinco.
- Respecto a los funcionarios con plaza fija, dos de los centros tienen dos; tres tienen tres; tres tienen seis; uno tiene ocho; cuatro tienen diez; y uno tiene doce.
- En cuanto a los funcionarios sin plaza fija, un centro tiene uno; otro tiene dos; otro tiene tres; dos tienen cuatro; y uno tiene cinco.
- A mayores de esto, en uno de los centros trabaja también un auxiliar de conversación (AC).

Centros cuyos profesores han recibido formación continua durante el curso 2008/09

- En cinco de los centros, un AL ha recibido formación continua en el centro de trabajo; en cuatro, dos AL han recibido esta formación; en dos, son tres los AL que la recibieron; en otras tres son cuatro AL; en tres, ha recibido formación un profesor funcionario con plaza fija (FCPF); en siete, dos FCPF; en uno, tres FCPF; en dos, cuatro FCPF; en uno, diez FCPF; y en otro, 13 FCPF. Uno de los centros también proporcionó formación continua a un profesor funcionario sin plaza fija (FSPF), y otro a 4 FSPF.

Centros hermanados con otros centros en países de habla inglesa

- 13 directores indicaron que sus centros están hermanados con otros centros de países anglófonos.

Centros que participaron en intercambios durante el curso 2008/09

- En cuatro centros hubo intercambios de profesores; en otros cuatro, intercambios de alumnos; 11 mencionaron el intercambio de correspondencia (muchos mediante mensajes electrónicos) y/o de materiales.

Conclusiones: Percepciones de los directores de centros de Primaria

El **Estudio 14** analiza las percepciones de los directores de CEIP. La percepción general que tienen estos profesionales del PEB es casi unánimemente positiva. Sus percepciones de aspectos concretos del PEB también muestran un tono marcadamente elogioso, con comentarios como que este programa ayuda a los alumnos a ampliar sus capacidades sociales e interpersonales, que representa una buena preparación para sus estudios futuros, o que favorece especialmente a los alumnos procedentes de entornos socioeconómicos desfavorecidos. Se detectan ciertos recelos acerca de los beneficios del PEB para el dominio del español de los alumnos y para su conocimiento del estado español. De los factores de alcance nacional que afectan al programa, los más apreciados son la *Orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado* y los cursos / jornadas; sobre la página web, varios encuestados mencionan que debe revisarse. Por otra parte, de las encuestas se desprende una cierta preocupación por la posibilidad de que se esté recortando la cantidad de profesores supernumerarios (hablantes nativos o muy competentes en inglés).

ESTUDIO 15:

PERCEPCIONES DE LOS DIRECTORES DE IES

Hacia el final del curso 2006/2007, 21 de los 23 directores de IES integrados en las dos muestras (A y B) rellenaron y enviaron al equipo evaluador un primer cuestionario. En 2009 se envió una segunda encuesta más detallada que fue contestada por los directores de 12 de esos centros (la mitad aproximada de los que contestaron al primer cuestionario y sirvió de base para el presente Estudio 14). En conjunto los centros reflejan una amplia muestra de entornos socioeconómicos que no puede calificarse de privilegiada.

Objetivos

Los objetivos del cuestionario eran los siguientes:

Objetivo 1: Sondar las percepciones de los directores de IES sobre el funcionamiento del PEB en su centro.

Objetivo 2: Sondar su opinión sobre aspectos específicos del PEB.

Objetivo 3: Explorar su opinión sobre otros aspectos del PEB.

Objetivo 4: Obtener información contextual sobre el PEB en cada centro.

Resultados relacionados con el Objetivo 1

Dado que los encuestados no fueron muy numerosos, presentamos nuestros resultados en cifras totales en vez de como porcentajes. La mayor parte de las preguntas recibieron doce respuestas, pero en algunos casos aparece un número menor.

En la Tabla 15.1 se exponen las percepciones generales de los directores de IES sobre el PEB.

Tabla 15.1: Percepciones generales de los directores de IES sobre el PEB

	Muy desfavorable	Desfavorable	Neutra	Favorable	Muy favorable
1. Visión general del PEB en su centro	1	0	0	4	7
2. Visión del PEB en 1º de ESO	1	0	0	2	9
3. Visión del PEB en 2º de ESO	1	0	0	3	8
4. Visión del PEB en 3º de ESO	1	0	0	3	8
5. Visión del PEB en 4º de ESO	0	1	0	5	6

Resultados relacionados con el Objetivo 2

Esta sección constaba de una serie de preguntas concretas, que se reproducen a continuación algo resumidas con el fin de ahorrar espacio. Todas las preguntas del cuestionario real contenían la expresión “en general”; así, por ejemplo, el punto 5 rezaba: “¿Ayuda el PEB en general a que los alumnos desarrollen un dominio sólido del inglés?”. Todas las preguntas se referían a aspectos que el PEB debe desarrollar; de este modo, el cuestionario estaba compuesto de preguntas directas sobre el grado en que el PEB contribuía a la consecución de esos aspectos. Los encuestados disponían de una escala amplia para marcar sus respuestas.

En la **Tabla 15.2** se exponen las percepciones de los directores de IES sobre aspectos concretos del PEB:

Tabla 15.2: Percepciones de los directores de IES sobre aspectos concretos del PEB

	En absoluto	No	Quizás	Si	Sí, mucho
6. ¿Ayuda el PEB a que los alumnos desarrollen un dominio sólido del inglés?	0	0	0	1	11
7. ¿Ayuda el PEB a que los alumnos mejoren su comprensión de Europa y del resto del mundo?	0	0	1	8	3
8. ¿Ayuda el PEB a que los alumnos mejoren su comprensión del estado español?	0	1	6	5	0

PEB. INFORME DE LA EVALUACIÓN

	En absoluto	No	Quizás	Si	Sí, mucho
9. ¿Ayuda el PEB a que los alumnos desarrollen su autoestima y la confianza en sí mismos?	0	0	1	9	3
10. ¿Mejora el PEB el dominio del español por parte de los alumnos?	0	0	8	4	0
11. ¿Ayuda el PEB a que los alumnos conozcan mejor otras culturas?	0	0	1	8	3
12. ¿Ayuda el PEB a que los alumnos amplíen sus habilidades sociales e interpersonales?	0	0	0	8	3
13. ¿Ayuda el PEB a que los alumnos mejoren su comprensión de asignaturas como Ciencias, Historia o Geografía?	0	1	2	9	0
14. ¿Ayuda el PEB a que los alumnos entablen contacto con alumnos de otros países?	0	0	3	5	4
15. ¿Ayuda el PEB a los alumnos a pensar de manera flexible y creativa?	0	0	3	8	1
16. ¿Ayuda el PEB a que los alumnos mejoren su preparación para sus estudios de Secundaria y superiores?	0	0	0	6	6
17. ¿Ayuda el PEB a que los alumnos adquieran conocimientos y destrezas útiles en el futuro dentro del mercado de trabajo?	0	0	0	7	5
18. ¿Ha sido el PEB beneficioso para las alumnas?	0	0	2	6	3
19. ¿Ha sido el PEB beneficioso para los alumnos varones?	0	0	2	6	3

	En absoluto	No	Quizás	Si	Sí, mucho
20. ¿Ha sido el PEB beneficioso para los alumnos procedentes de entornos socioeconómicos desfavorecidos?	0	0	2	5	5
21. ¿Ha sido el PEB beneficioso para los alumnos procedentes de entornos socioeconómicos privilegiados?	0	0	1	7	2
22. ¿Ha sido el PEB beneficioso para los alumnos procedentes de entornos ni desfavorecidos ni privilegiados?	0	0	0	10	2
23. ¿Ha contribuido el PEB a crear en el centro educativo un espíritu más internacional?	0	1	1	8	2
24. ¿Ha facilitado el PEB el que el centro educativo entable contactos sólidos con centros de otros países?	0	2	2	6	2
25. ¿Ha ayudado el PEB a los profesores a desarrollar nuevos enfoques docentes?	0	1	0	9	2
26. ¿Ha tenido el PEB una influencia beneficiosa en la actitud y motivación de los docentes?	0	1	2	8	1

Resultados relacionados con el Objetivo 3

Nuevas tecnologías

La mayor parte de los encuestados afirmó explícitamente que en sus centros todos los cursos hacían uso de las nuevas tecnologías. Si bien algunos no especificaban las asignaturas para las que se empleaban, seis de ellos hicieron referencia a las Ciencias Sociales, cinco a Inglés, cuatro a Ciencias Naturales y uno a Tecnología.

Algunas encuestas no especificaban el equipo o tecnología utilizados; no obstante, los recursos más mencionados fueron internet (seis menciones, una de ellas referida a una

intranet) y los cañones proyectores (4), seguidos de las pizarras digitales (3), los ordenadores (3, sin explicación de su uso) y los laboratorios de idiomas o salas multimedia (3).

Entre las actividades mencionadas estaban la selección y desarrollo de materiales lectivos, las explicaciones teóricas, las presentaciones realizadas por los alumnos, el almacenamiento de los trabajos de los alumnos, los ejercicios prácticos y las actividades de repaso/refuerzo.

Uno de los directores encuestados trazó un completo resumen del uso de las nuevas tecnologías para toda una serie de temas y actividades en su centro. En otro centro se había distribuido un cuestionario a los alumnos sobre su experiencia de uso de los recursos tecnológicos, y las respuestas habían resultado ser muy positivas. Los responsables de otro IES pretendían ampliar el uso de su laboratorio de idiomas ofreciendo formación a los docentes sobre el tema. Por último, dos de los directores mencionaban su deseo de que hubiera más materiales adecuados para el PEB.

Transición Primaria - Secundaria

La mayor parte de los encuestados describía esta transición como fácil / buena / sin problemas, y lo atribuían a la buena comunicación y coordinación con los centros de Primaria asociados de los que provenían los alumnos. Uno de ellos afirmaba que los alumnos del PEB “se han adaptado perfectamente al IES” (a diferencia de otros alumnos).

Uno de los directores indicaba que la transición se hacía más dura cuando los horarios no facilitaban la coordinación; otro afirmaba que este proceso era difícil, dado que los alumnos debían ajustarse al nuevo contexto de un centro en el que el “programa British” solo era uno de los numerosos programas en marcha, y en el que había “diferentes exigencias de comportamiento en el aula”. Algunos de los encuestados que calificaban la transición de fácil mencionaban, no obstante, algunas cuestiones relacionadas con el ajuste de los alumnos a la nueva situación. Uno hablaba de tensiones entre los alumnos, pero los achacaba en parte a la “adolescencia incipiente”. Otro afirmaba que la integración se alcanzaba a principio del curso: “se integran totalmente al final del 1er trimestre”. Otro más comentaba que los alumnos debían adaptarse a un ritmo de trabajo y un nivel de dificultad diferentes, pero aun así calificaba la transición de “fluida”, en general. Otro mencionaba algunos problemas ocurridos en el pasado con alumnos que habían continuado en el PEB a pesar de los consejos de sus profesores de Primaria, y que habían abandonado finalmente el programa en 1º de ESO, pero concluía diciendo que ya no había “ningún problema de adaptación”.

La coordinación se hacía efectiva mediante diversos mecanismos como las reuniones periódicas, por ejemplo. Algunos encuestados entraban en detalles sobre otros procedimientos, como los intercambios de visitas entre alumnos de Primaria y Secundaria, o las unidades de transición que se habían diseñado para el paso de los alumnos de una a otra etapa (en uno de los casos, por ejemplo, se solicitaba a los alumnos que siguieran un programa de lecturas durante las vacaciones de verano).

Alumnos de incorporación tardía

Dos de los 12 directores de IES encuestados afirmaban no haber recibido ninguno de estos alumnos en su centro. Los demás no lo consideraban como un problema significativo,

y en general no mencionaban grandes dificultades al respecto. La integración efectiva de estos alumnos solía atribuirse a la insistencia en que los alumnos tuvieran un buen nivel de inglés previo, así como al buen nivel y motivación de los propios alumnos. Tres de los encuestados mencionaban la existencia de un test de nivel de inglés que funcionaba como filtro.

En dos encuestas se mencionaban las dificultades de los alumnos recién llegados para comprender el inglés hablado durante el primer trimestre. En otra se hablaba sobre dos abandonos en 2º de ESO, aparentemente debido a que los alumnos echaban en falta a su grupo de amigos previo. Estas mismas encuestas mencionaban a dos alumnos inmigrantes con buen nivel de inglés que habían tratado de incorporarse al PEB recientemente, con distintos resultados: mientras uno se había integrado sin dificultad, el otro había acabado por abandonarlo (posiblemente debido a factores sociales más que lingüísticos).

Uno de los directores afirmó que la integración era fácil porque los recién llegados “han demostrado ser mejores que la mayoría de aquellos alumnos provenientes del programa”. Otro atribuía las integraciones exitosas a un factor distinto: “Se han integrado perfectamente en todos los casos al existir un clima abierto y tolerante”.

Abandonos del PEB por parte de los alumnos

Todos los directores encuestados afirmaban que los casos de abandono eran escasos, pero solo dos cuantificaban esa afirmación: uno los situaba en uno o dos cada año, mientras que el otro hablaba de seis o siete en unos cuatro años.

La mayor parte de los encuestados consideraba que los abandonos de alumnos no podían achacarse a factores específicos del PEB, y mencionaban asuntos como la falta de motivación, de esfuerzo, de organización o de hábito de estudio. Según estos comentarios, algunos alumnos carecían de la capacidad necesaria para enfrentarse al currículo de Secundaria; en dos de estos casos, los alumnos o sus padres habían decidido ignorar los consejos del centro de Primaria de que no siguieran con el programa.

Los demás encuestados opinaban que los abandonos se daban cuando los alumnos no eran capaces de manejar en inglés las asignaturas más numerosas y los contenidos más exigentes propios del currículo de Secundaria.

En una encuesta se mencionaba el caso de dos alumnos que, habiéndolo aprobado todo, se habían retirado del Programa “porque no se encontraban a gusto”; sin embargo, no se explicaba esta afirmación.

Factores de alcance nacional

No todos los encuestados aportaron comentarios sobre la lista de cinco factores que se les ofrecía, aunque diez de ellos mencionaban la *Orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado* y/o los cursos.

Los diez comentarios sobre las *Orientaciones* coincidían en que era usada (frecuentemente), y siete de ellos la calificaban de (muy) útil.

Los comentarios sobre los cursos eran muy elogiosos, y las diez respuestas indicaban de uno u otro modo que resultaban (muy) útiles. En algunas encuestas se solicitaba que fue-

PEB. INFORME DE LA EVALUACIÓN

ran más abundantes: un encuestado señalaba la necesidad de que todos los profesores que se integraran en el PEB recibieran formación específica; otro abogaba por la extensión de los cursos a toda la plantilla docente del programa, afirmando que algunos de los profesores de su centro no recibían formación desde su llegada al PEB cuatro años antes. Este mismo director de centro sugería la conveniencia de celebrar un encuentro nacional de directores de IES y coordinadores del PEB.

Cinco de los directores mencionaban los proyectos, y tres de ellos habían participado en alguno con su centro.

Sobre la revista se hicieron cuatro comentarios. Un encuestado afirmaba que en su centro se usaba mucho; dos, que se usaba un poco; y uno, que apenas se usaba.

La página web apareció en cinco respuestas. Una afirmaba que en su centro se usaba mucho, otra que se usaba raramente, y las tres restantes la calificaban de poco relevante para los IES.

Otros factores

Tres directores se abstuvieron de contestar a este punto. Los comentarios efectuados por los demás tocaban los temas siguientes:

- Quejas por el escaso apoyo de las administraciones regionales.
- Falta de regulación para los centros del PEB.
- La zonificación educativa restringe el acceso al PEB para algunos alumnos.
- Necesidad de mantener el número de AC.
- Conveniencia de regular los contratos de los AL.
- Necesidad de formación continua en nuevas tecnologías.
- Necesidad de más formación continua en la localidad donde se encuentra el centro.
- La enseñanza con el inglés como lengua vehicular repercute en otros departamentos del centro.
- El éxito del PEB es posible gracias al excepcional compromiso de los docentes para con su labor.

Resultados relacionados con el Objetivo 4

El principal propósito que subyacía al Objetivo 4 era recolectar información sobre el contexto, que pudiera analizarse de manera paralela a la información de contexto proporcionada por los directores de CEIP en el Estudio 14.

Número de alumnos por centro

- El número de alumnos va desde 500 hasta 1099, aunque la mayoría se sitúan en la franja de 500-700 alumnos.

Porcentaje de alumnos por centro con una lengua materna distinta del español

- En la mayor parte de los centros, entre un 1% y un 9% del total de alumnos tiene una lengua materna diferente del español.

Porcentaje de alumnos por centro con necesidades educativas especiales

- En la mayor parte de los centros, entre un 1% y un 4% de los alumnos presentan necesidades educativas especiales.

Estimación de los directores sobre el entorno socioeconómico de los alumnos de su centro

- Los alumnos procedentes de entornos socioeconómicos desfavorecidos suponen un porcentaje relativamente equivalente en casi todos los centros, del 5% al 30%. Sin embargo, en uno de los centros el porcentaje es mucho más elevado: 50-54%. En cuanto a los alumnos procedentes de entornos socioeconómicos privilegiados, se distribuyen de manera bastante uniforme, con un porcentaje que oscila entre el 6% y el 24% dependiendo de los centros.

Porcentaje de los alumnos que participan en el PEB por curso

- La mayor diferencia entre los CEIP y los IES en lo que al PEB respecta es que, en los centros de Primaria, la aplicación del PEB cubre a todo el centro, mientras que los de Secundaria acogen tanto a alumnos del PEB como a otros ajenos al programa.
- El porcentaje de alumnos PEB en 1º de ESO es del 5-9% en uno de los centros, mientras que en los otros va del 20% al 45%. A partir de 2º la participación en el PEB disminuye un tanto, aunque no queda claro si esto se debe a una mayor tasa de abandono o al hecho de que los IES, que han llegado al programa bilingüe mucho más tarde que los CEIP, están en ocasiones consolidando aún sus grupos de alumnos mayores. En cualquier caso, en uno de los centros, los alumnos de 4º de ESO integrados en el PEB solo suponen un 4% del total de alumnos del curso, mientras que en los restantes este porcentaje oscila entre el 15% y el 35%.

Número de centros con abandonos de alumnos

- Las encuestas no revelan un porcentaje significativo de abandonos, salvo en un centro en el que la tasa de abandono en 1º de ESO ha sido del 25-29%. Otro centro presenta una tasa de abandono de 15-19% en 2º de ESO. En los restantes, los abandonos se limitan al 10% o menos en todos los cursos.

Número de centros que acogen nuevos alumnos en el PEB

- Las encuestas revelan que algunos centros han recibido cantidades significativas de nuevas solicitudes de matrícula. En 1º de ESO hay dos centros que han recibido un 35-39% de nuevos alumnos en el PEB, y otro centro se sitúa en la franja 30-34%; en 2º de ESO, hay un centro con un 35-39%; otro presenta un porcentaje similar para 3º de ESO; y otro más repite el porcentaje en 4º de ESO. Además de esto, en cuatro centros se ha dado una recepción de nuevos alumnos de 5-14% en 1º de ESO, y otros tres presentan un porcentaje de 5-14% en 2º de ESO.

Tiempo semanal dedicado a cada asignatura en inglés

- El tiempo dedicado a la **Lengua Inglesa** va de los 150 a los más de 360 minutos, aunque la mayoría de los centros le dedican de 240 a 300. Esta cantidad es relativamente estable en todos los cursos, desde 1º hasta 4º de ESO.

- A cursar **Historia, Geografía y Ciencias** se dedica un total agregado de 150 a 330 minutos a la semana. La mayor parte de los centros se sitúa entre los 150 y los 240, excepto en 4º de ESO, donde se dan varios ejemplos de 300 a 360 minutos a la semana.
- Los encuestados también mencionan **otras asignaturas**: Tecnología, Matemáticas, Música, Arte, Ética, Educación Física, Informática, Procesos de Comunicación y Técnicas de Estudio. Algunas de estas materias se imparten en inglés en algunos centros, y sus minutos semanales oscilan entre 120 y 201 (salvo en la asignatura de Técnicas de Estudio, presente solo en uno de los centros, con un tiempo semanal de 60 minutos para 4º de ESO).

Composición de la plantilla de los centros

- Los asesores lingüísticos (AL) están mucho menos generalizados en los IES que en los CEIP; los encuestados solo mencionan la presencia de dos AL en uno de los centros y uno en otro centro.
- En cuanto a funcionarios con plaza fija, dos de los centros tienen tres en plantilla; tres centros tienen cuatro; un centro tiene seis; tres centros tienen siete; y un centro tiene diez.
- Para funcionarios sin plaza fija, la cantidad en plantilla es la siguiente: cinco centros tienen dos; tres centros tienen tres; uno tiene seis; y otro tiene nueve.
- En el caso de los auxiliares de conversación (AC), abundan más en los IES que en los CEIP: tres centros tienen 1 o 0,5; dos centros tienen tres; y otros dos tienen cuatro.

Centros hermanados con otros centros en países de habla inglesa

- Seis de los encuestados mencionan la existencia de una relación asociativa con centros educativos de países anglófonos.

Centros que participaron en intercambios durante el curso 2008/09

- En dos de los centros se ha dado un intercambio de profesores; en otros dos, de alumnos; y en cinco ha habido intercambio de correspondencia o materiales.

Conclusiones: Percepciones de los directores de IES

El **Estudio 15** está dedicado a analizar las percepciones de los directores de centros de Secundaria. Como en el caso de los directores de CEIP, la visión general que estos profesionales tienen del PEB durante la etapa de ESO es claramente positiva. Los aspectos que consideran como más beneficiosos para los alumnos son: “dominio del inglés”, “preparación para los futuros estudios” y “desarrollo de conocimientos y capacidades que ayudarán a los alumnos cuando entren en el mercado de trabajo”. Al igual que los directores de CEIP, los de IES muestran ciertas reservas acerca de la influencia del PEB sobre el dominio del español de los alumnos y sobre su conocimiento del estado español. En cuanto a los factores

de alcance nacional, los más apreciados son las *Orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado* y los cursos/jornadas. De la revista y la página web se dice que necesitan una renovación. En las encuestas aparecen algunas expresiones de preocupación por la percepción de que las autoridades autonómicas no están apoyando debidamente al PEB. La transición de Primaria a Secundaria se percibe en general como exitosa, a pesar de las dificultades que pueden surgir (por ejemplo, relacionadas con los horarios, o con el reto que supone para los alumnos del PEB encajar en una cultura escolar con alumnos ajenos al programa, después de haber estudiado en un CEIP completamente integrado en el PEB). Las “incorporaciones tardías” en el PEB (esto es, los alumnos que se integran en el PEB durante la ESO sin haberlo cursado en Primaria) no se perciben como un problema, en general.

ESTUDIO 16:

CUESTIONES RELACIONADAS CON LA GESTIÓN DEL PEB

Al recoger los datos relevantes para la consecución del Objetivo 1 (“Buenas prácticas”), el equipo evaluador se centró en las prácticas lectivas existentes dentro de las aulas. No obstante, mientras se obtenían estos datos, fue posible observar y registrar diversos aspectos de la gestión de los centros escolares, entre ellos algunos que se pueden calificar de buenas prácticas. Los aspectos mencionados en el presente estudio no surgen de un análisis aislado sobre las “buenas prácticas en la gestión”, sino que se han ido detectando mientras se obtenía información para otros estudios (especialmente, aunque no de forma exclusiva, para los Estudios 13 y 14 sobre las opiniones de los directores de CEIP e IES, respectivamente).

El presente comentario se estructura en dos secciones:

- La primera trata sobre los asuntos de gestión que se mencionaron a lo largo de diversas conversaciones con directores y miembros del equipo directivo de varios centros. Algunos de estos asuntos son complejos y no poseen una solución clara, por ello, los presentamos como temas para el debate y no como recomendaciones directas sobre formas de proceder.
- La segunda contiene algunos ejemplos de acciones que tanto el equipo evaluador como los equipos directivos de los centros consideran como buenas prácticas, por sus efectos beneficiosos para el PEB.

Asuntos de gestión mencionados por los directores de los centros: ejemplos

El equipo evaluador entrevistó a todos los directores y jefes de estudios de los centros al iniciar la serie de visitas. Durante el resto de visitas, se produjeron numerosas conversaciones informales muy fructíferas entre los miembros del equipo y los profesionales citados anteriormente.

PEB. INFORME DE LA EVALUACIÓN

Estas conversaciones proporcionaron al equipo pistas muy valiosas sobre algunos asuntos fundamentales de la gestión y organización del PEB en los centros. Si bien no podemos suponer que estos asuntos se dan en todos los centros, sí se puede afirmar que el conjunto de observaciones recogidas es razonablemente homogéneo. Así, es muy posible que las cuestiones que comentamos a continuación proporcionen puntos de reflexión importantes para cualquiera que tenga que iniciar o sostener el programa PEB (u otro similar) en su centro.

CEIP

En los centros de Primaria, las cuestiones giraban principalmente en torno a la plantilla. Todos los entrevistados eran conscientes de la importancia de contar con docentes que fueran hablantes nativos o muy competentes del inglés, y por lo tanto dedicaban muchos esfuerzos a determinar la forma más efectiva y eficiente de emplear este recurso. Se planteaban cuestiones como las siguientes:

- ¿Deben estos profesores repartirse equitativamente entre la etapa de Infantil y los tres ciclos de Primaria, o es mejor concentrarlos en determinados grupos de edad?
- ¿Deben ir avanzando con las promociones, o impartir clase siempre a los mismos niveles?
- En momentos del horario en los que hay dos profesores disponibles para un solo grupo, ¿deben impartir clase conjuntamente, o deben repartir a los alumnos en dos subgrupos (uno más adelantado y otro menos) y alternarse para impartir clase a cada uno de ellos?
- Si el tutor de un curso es poco competente en inglés, ¿cómo se puede lograr que mejore gradualmente su competencia de forma que se involucre de forma activa en la enseñanza en este idioma?
- ¿Cómo pueden utilizarse los recursos de plantilla para apoyar a los alumnos que tengan dificultades significativas de aprendizaje, o que se hayan integrado en el PEB a mitad de Primaria sin un nivel adecuado de inglés?
- En vista de los recortes de plantilla que han limitado la disponibilidad de asesores lingüísticos (AL), ¿qué tipo de ajustes deben hacerse a las antiguas prácticas para optimizar su efectividad?
- ¿Cómo puede asegurarse la continuidad organizativa y docente si los profesores clave (como los AL) tienen contratos temporales o son funcionarios sin plaza fija, y por lo tanto no tienen asegurada la plaza en el mismo centro al año siguiente?

IES

Los IES difieren de los CEIP en su estructura y organización, ya que en ellos la mayor parte de los docentes están especializados en una asignatura. Sin embargo, las consideraciones sobre la plantilla se repiten en ambos centros, con temas recurrentes como la utilización de los asesores lingüísticos (AL) en los centros que disponen de ellos y los auxiliares de conversación (AC).

Tanto en los CEIP como en los IES, la dirección del centro debe prestar especial atención a los miembros de la plantilla no integrados en el PEB para mantener su buena voluntad y su motivación (que a veces se ven afectadas porque los cursos y grupos con los que trabajan pueden variar a consecuencia de la necesidad de impartir de un 40 a un 50% del currículo en inglés).

Los IES tienen promociones de alumnos del PEB, pero no son “centros bilingües” en la misma medida en que lo son los CEIP (donde el PEB se aplica prácticamente en todo el centro). De hecho, en algunos IES la promoción integrada en el PEB es una (pequeña) minoría. Esto plantea cuestiones curriculares y organizativas como las siguientes:

- ¿Deben funcionar los alumnos del PEB como un grupo independiente incluso en aquellas asignaturas que se imparten en español?
- ¿O deben repartirse entre los demás grupos para cursar las asignaturas impartidas en español, especialmente la Lengua Española y las Matemáticas?

Ambas soluciones presentan ventajas: la primera, por ejemplo, puede hacer más fácil la organización de los cursos (e incluso puede llegar a ser inevitable debido a los condicionamientos del horario), mientras que la segunda puede fomentar la integración social de los alumnos del PEB en el centro.

En algunos centros, hay una proporción significativa de alumnos que se integran en el PEB al empezar la educación Secundaria (10-35%). En estos casos, los centros se limitan a aceptar su matriculación, siempre y cuando posean un nivel de inglés suficiente para cursar asignaturas curriculares en esta lengua. Sin embargo, la experiencia lectiva de estos alumnos es diferente en muchos aspectos a la de los alumnos procedentes del PEB en Primaria, y este es un factor que los docentes han de tener en cuenta.

Los alumnos de 4º de ESO tienen la posibilidad de presentarse a los exámenes IGCSE (véanse los comentarios sobre el Estudio 9) para una o más asignaturas. Sin embargo, el número de alumnos que se presentan a estas pruebas varía mucho entre los centros, en parte porque las tasas de examen deben ser abonadas por los padres de los alumnos. Dadas las diferencias entre el temario de los exámenes IGCSE y el de la ESO, en ocasiones los profesores se ven obligados a hacer adaptaciones que no deben aplicarse necesariamente a todos los alumnos de la clase.

El Bachillerato no forma parte del PEB, ya que este solo se extiende hasta el final de la educación obligatoria. Sin embargo, muchos directores de centros afirman que los padres de los alumnos les preguntan a menudo por qué no se extiende la experiencia del PEB más allá de 4º de ESO.

Algunos ejemplos de buenas prácticas de gestión

A continuación, se enumeran algunos ejemplos de lo que parecen ser buenas prácticas por el efecto beneficioso que ejercen en la motivación y el desempeño de los docentes y/o alumnos:

- Fomento de la **enseñanza en equipo**, esto es, con grupos de profesores que colaboran para diseñar las clases e impartirlas, proporcionar apoyo individual a algunos alumnos y supervisar los progresos de estos.

- **Reuniones semanales de los docentes** que imparten una determinada asignatura (por ejemplo, Lengua Inglesa) o conjunto de asignaturas, con el fin de desarrollar un enfoque coordinado, compartir ideas y experiencias e involucrarse en una planificación conjunta.
- **Participación en proyectos de alcance local o autonómico** sobre temas como, por ejemplo, fomentar en todo el centro el uso adecuado de las nuevas tecnologías.
- Desarrollar la **página web del centro** convirtiéndola en una herramienta útil e informativa para la plantilla docente y los alumnos, así como para los habitantes de la localidad y para los centros asociados de otros países.
- Fomentar vínculos estables con **centros asociados** en países anglófonos, esto es, ir más allá de un simple hermanamiento de centros con valor puramente simbólico, y fomentar que los profesores y alumnos entablen un intercambio cultural genuino.
- **Adaptar el currículo** para ajustarlo a los alumnos con necesidades educativas especiales, sin perder la esencia de una buena educación bilingüe.
- Fomentar **el debate, la planificación conjunta y las visitas recíprocas** entre la plantilla docente de los CEIP y la de sus IES asociados con el fin de facilitar la transición de los alumnos.
- Organizar la plantilla de manera que los grupos puedan dividirse ocasionalmente en dos con el fin de ofrecer **apoyo docente más centrado y especializado**.
- Promover de forma imaginativa los **vínculos curriculares** entre áreas como la Educación Artística y las Ciencias.
- Asegurarse –por medio de carteles, símbolos, imágenes, gráficos, etc.– de que el **perfil visual del centro** muestra claramente que este imparte educación bilingüe y que se enorgullece de ello.
- Desarrollar el uso de la **evaluación formativa** para apoyar de manera más efectiva el aprendizaje.
- Adoptar un enfoque “de abajo arriba” a la planificación, la implementación del programa y la evaluación, en el que **se consulte regularmente y se promueva la participación de los docentes** en la toma de decisiones.

Conclusión: Cuestiones relacionadas con la gestión

El **Estudio 16** no se basa en un ejercicio específico de recolección de datos: los datos de los que parte se fueron recopilando durante la recogida de datos del resto de estudios. A lo largo de este proceso se detectaron diversos aspectos relevantes que merecen la atención de los equipos directivos de los CEIP, y otros igualmente relevantes para los IES. Además, se identificó un conjunto de buenas prácticas, realizadas por iniciativa o con la colaboración de los equipos directivos de los centros, que apoyan diversos aspectos de la implementación del PEB. El **Estudio 16** reúne todos esos ejemplos y los resume brevemente.

Retos y resultados

Al poner en marcha el PEB, se planteó una iniciativa que debía ser muy diferente del modelo predominante de enseñanza de idiomas en la escuela española; sus aspectos clave se han expuesto ya en el capítulo introductorio del presente informe. A la hora de emitir un juicio acerca de su efectividad, años después de su inicio, es importante tener en cuenta los dos grandes retos a los que el programa se enfrentaba:

- En primer lugar, el de implantar con éxito en un conjunto amplio de centros públicos con contextos socioeconómicos muy variados.
- En segundo, el de tener éxito en un entorno social en el que (como muestran claramente los datos recogidos para la evaluación) los alumnos apenas usan el inglés en su vida diaria fuera del centro lectivo. Esto hace que el reto del PEB sea diferente al de programas bilingües en otros países como Dinamarca, Finlandia, Holanda, Noruega o Suecia, donde la sociedad, en general, está mucho más expuesta a la lengua inglesa.

Los datos recogidos para elaborar los 16 estudios muestran claramente que el Programa ha alcanzado un éxito considerable en las tres áreas investigadas durante la evaluación: **desempeño y logros, buenas prácticas y percepciones**. Cada uno de los 16 estudios tiene una sección de conclusiones que no repetiremos aquí; no obstante, remitimos al lector a esas secciones si desea hacerse una idea general de lo que ha conseguido hasta ahora el programa.

Al dirigirse a centros públicos sobre la base de un enfoque integral de centro, el PEB estatal ha sido tan radical como innovador. Así, despoja a la educación bilingüe temprana (EBT) de todas las connotaciones de privilegio socioeconómico que tenía tradicionalmente, y proyecta la EBT como un fenómeno de alcance nacional aplicado en un gran número de centros, en vez de como una cuestión minoritaria y privilegiada.

El equipo evaluador no tiene ninguna duda de que esta importante innovación ha recibido un claro apoyo en el ámbito nacional, y de que la plantilla de los centros aprecia este apoyo, simbolizado especialmente por tres aspectos: las *Orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado*, los cursos y jornadas de formación continua, y la provisión de profesores supernumerarios (esto último, especialmente en los CEIP).

Logros

En lo que respecta al **desempeño y logros** de los alumnos, el equipo evaluador usó tres fuentes de información: la observación detallada y el análisis del comportamiento de los alumnos durante las clases; el análisis de su desempeño en varias tareas especiales llevadas a cabo en el centro; y su rendimiento en un examen internacional de prestigio reconocido.

Sumando la información obtenida de las tres fuentes, emerge una imagen claramente positiva del programa, que nos lleva a concluir que los alumnos se están beneficiando mucho de la educación bilingüe que reciben. Así, están alcanzando unos niveles de desempeño muy estimables tanto en su aprendizaje diario (Estudios 1 y 3) como en su inglés hablado (Estudio 6), su inglés escrito (Estudio 7), su español escrito (Estudio 8) y sus resultados en los exámenes IGCSE (Estudio 9). Su progreso en los IGCSE fue especialmente notable en 2009, un año en el que subieron tanto el número de alumnos presentados como sus calificaciones, y en el que algunos de los alumnos (cuya lengua materna era el español) superaron con éxito el examen de Inglés 1 (diseñado para hablantes nativos del inglés). Los resultados en los exámenes IGCSE también muestran claramente el avance de los alumnos en asignaturas como Historia, Geografía o Biología –de todas las cuales se examinaron en inglés–, y su alto rendimiento en el examen de Español 1 (para hablantes nativos de español).

Buenas prácticas

En cuanto a las **buenas prácticas**, los Estudios del 1 al 5 ejemplifican extensa y detalladamente el amplio abanico de prácticas que los profesores más eficaces de Primaria y Secundaria utilizan en sus clases. Estas buenas prácticas se distribuyen en dos grandes categorías: las buenas prácticas generales y las directamente centradas en el lenguaje. Las secciones finales de los Estudios 2 y 4 enumeran los casos concretos de buenas prácticas que se dieron en las sesiones lectivas observadas.

El presente informe no asevera que fueran esas buenas prácticas las “causantes” del impresionante desempeño de los alumnos, ya que esta investigación no se diseñó para identificar relaciones de causa-efecto. Así, el enfoque del equipo evaluador no ha consistido en crear un concepto teórico de “buena práctica” para tratar de determinar sus efectos. Antes bien, el enfoque adoptado ha sido el opuesto: comenzar con la noción de lo que constituye un buen desempeño lectivo por parte de los alumnos del PEB, para considerar a continuación las prácticas asociadas con este. Esa es la razón de que en el Estudio 1 se describa el buen desempeño de los alumnos de 5º y 6º de Primaria; a continuación, en el Estudio 2, las prácticas asociadas con este desempeño; en el Estudio 3, el buen desempeño en 2º de Secundaria; y en el Estudio 4, las prácticas asociadas con ese desempeño.

Percepciones

Para analizar las **percepciones**, el equipo evaluador ha obtenido testimonios de los principales grupos involucrados en el PEB: los alumnos (de 6º de Primaria y 2º de Secundaria);

los padres de alumnos de esos mismos centros y cursos; los profesores de Primaria; los profesores de Secundaria; los directores de CEIP; y los directores de IES. Todos estos colectivos perciben el PEB en términos fuertemente positivos; las opiniones negativas surgen solo de una pequeña minoría y se refieren únicamente a algunos aspectos concretos. En general, todos los implicados consideran que el PEB beneficia no solo a los alumnos, sino también a los profesores y los centros educativos, en aspectos muy diversos que quedan reflejados en el presente informe.

Temas de reflexión para un futuro desarrollo

Dados los importantes retos a los que se ha enfrentado el PEB y a los cuales nos hemos referido anteriormente, sería poco razonable pensar que todo funciona a la perfección. Así, el equipo evaluador ha identificado un pequeño conjunto de **temas de reflexión para un futuro desarrollo** que pueden ser de interés para el Ministerio de Educación y el British Council:

- Parece haber un cierto problema de **sostenibilidad**, ya que entre los costes de implementar el PEB se cuenta una provisión sustancial de asesores lingüísticos o AL (docentes supernumerarios nativos del inglés o con un nivel similar), especialmente en los CEIP. La presencia de este tipo de apoyo docente ha sido muy apreciada por todos los encuestados, por lo que cobra mucha importancia la cuestión de si se mantendrá en el futuro o se diseñará alguna otra medida que supla esta necesidad.
- Otra cuestión difícil son los **alumnos de menor rendimiento**. Los datos recogidos en este informe muestran que hasta un 90% de los alumnos gozan de una experiencia educativa satisfactoria o altamente satisfactoria en el PEB, lo cual supone un verdadero logro. No obstante, dado que una de las principales características del programa es su compromiso de involucrar a todos los componentes de los centros, sería recomendable realizar una reflexión sobre cómo ayudar a los alumnos de menor rendimiento para que se beneficien del PEB más de lo que hacen ahora.
- También merece la pena reflexionar sobre la **relevancia para los centros de Secundaria** de los contenidos actuales de la revista y la página web del PEB. Estos dos recursos parecen atender más las necesidades de los centros de Primaria, algo comprensible dado que estos centros llevan muchos más años integrados en el PEB que cualquiera de los IES. Al equipo evaluador le consta que ya se han empezado a tomar medidas para solucionar esta carencia.
- Por último, debemos mencionar el tema de la **accesibilidad de las nuevas tecnologías**, un tema relevante porque el uso de estas era uno de los objetivos establecidos para el PEB. Durante las fases iniciales de la evaluación, el uso significativo de las nuevas tecnologías que se detectó era limitado. Posteriormente se han observado señales alentadoras, pero aún queda mucho por hacer. Así, parece más que razonable llevar a cabo una reflexión sobre los modos y medios de usar las nuevas tecnologías con el fin de ayudar a los docentes a localizar, adaptar y compartir materiales e ideas que utilizar con sus alumnos.

Factores asociados con los buenos resultados del PEB

Al recoger datos y elaborar conclusiones, el equipo se ha visto inevitablemente arrastrado hacia una visión de los **factores que podrían explicar el éxito indudable obtenido por el PEB**. Como ya se ha indicado, el estudio de evaluación no se diseñó para identificar vínculos de causa-efecto, por lo que el equipo evaluador no puede emitir afirmaciones como que los Factores X, Y y Z “causaron” los resultados positivos A, B y C.

No obstante, aunque no podemos aseverar la existencia de una relación causa-efecto, las reflexiones efectuadas a partir de los datos recogidos nos llevan a identificar un cierto número de factores que pueden haber contribuido al buen resultado del programa. Estos factores parecen agruparse en cuatro grupos: **factores sociales**, presentes en toda la sociedad española; **factores de recursos**, esto es, dependientes de recursos específicos proporcionados por el sistema educativo, ya sea en el nivel nacional, autonómico o de centro; **factores de proceso**, esto es, de docencia y aprendizaje, gestión, asesoramiento y evaluación; y **factores personales**.

Factores sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Voluntad política de implantar este tipo de educación; esta buena disposición lleva 15 años vigente y no se ha modificado con los cambios de gobierno. • Interés y demanda de los padres. • Opinión generalizada de que el inglés, como lengua global, es importante para la ciudadanía internacional de los jóvenes españoles.
Factores de recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Comienzo temprano (en ocasiones, a los 3 años). • Proporción significativa del horario lectivo destinada a la enseñanza en inglés (40%). • Programa encabezado conjuntamente en el ámbito nacional por el Ministerio de Educación y el British Council. • Presencia de profesores supernumerarios competentes en inglés. • Apoyo de la Orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado para el PEB. • Cursos muy valorados de formación continua para docentes. • Participación de los alumnos en un examen internacional de prestigio reconocido a los 16 años.
Factores de proceso	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias docentes de carácter general. • Estrategias de carácter lingüístico que cubren gramática, vocabulario y construcción del discurso propio de diversas asignaturas. • Creación de una atmósfera de comunidad en el aula que fomenta la cooperación entre los alumnos. • Actividades que suponen retos cognitivos para los alumnos, al integrar sus conocimientos de asignaturas diversas. • Uso de la evaluación como apoyo del aprendizaje. • Enfoque de la gestión de los centros basado en la consulta y la colaboración entre colegas docentes.

Factores individuales de grupo

- Numerosos ejemplos de dedicación y compromiso hacia el Programa por parte de la plantilla de los centros.
- Voluntad de los alumnos para ponerse a la altura del considerable esfuerzo cognitivo, social y emocional que supone recibir educación durante períodos sustanciales de tiempo en una lengua vehicular distinta de la propia.

Los datos recogidos durante la evaluación sugieren que todos los factores expuestos han contribuido al éxito del PEB estatal. Es imposible que el éxito del programa pueda atribuirse a un factor aislado.

Para concluir este informe, consideramos adecuado hacer una advertencia sobre la interpretación de los resultados realizados: la presente evaluación no se concibió como una comparación de los méritos o deméritos del PEB respecto del sistema educativo convencional existente en España, ni respecto de otros programas de educación bilingüe de España u otros países. Lo que se pretendía era centrarse en el propio fenómeno del PEB, y el equipo considera que los 16 estudios realizados han servido para obtener información abundante y relevante para este propósito.

Futuras investigaciones

También consideramos adecuado subrayar que el estudio aquí comentado ha sido una **evaluación**. Existen muchos **otros tipos de investigación** a mayores de este, y el equipo evaluador considera que estos otros métodos pueden arrojar aún mucha luz sobre la educación bilingüe (tanto la del PEB como la de otras experiencias existentes en España u otros países). En el curso de la evaluación, fueron apareciendo numerosos temas concretos que merecerían ser investigados, tal vez por estudiantes de doctorado, por investigadores universitarios o incluso por los propios docentes.

Ofrecemos algunos ejemplos de estos temas:

- Alumnos de menor rendimiento (el 10% que, según los resultados de la evaluación, están experimentando dificultades para seguir el PEB en su forma actual); se trataría de investigar sobre la manera de facilitarles una experiencia en el PEB más exitosa y enriquecedora.
- Variables de los alumnos –tales como estatus socioeconómico, primera lengua (si es diferente del español como lengua oficial), confianza en sí mismos, filiación grupal, aspectos étnicos y culturales, localización geográfica, motivación, estrategias–, con vistas a asociarlas, si es posible, con factores como resultados en los exámenes, competencia intercultural o ciudadanía.
- Variables de los profesores, tales como estrategias docentes generales, estrategias de índole lingüística, evaluación al servicio del aprendizaje, diferenciación de las instrucciones dependiendo del interés y necesidades de los alumnos, utilización de modos mixtos de enseñanza (por ejemplo, español-inglés), creación de una atmósfera colaborativa en el aula.

PEB. INFORME DE LA EVALUACIÓN

- Formas de lograr que los alumnos del PEB gocen de una mayor exposición al inglés y se relacionen con hablantes de esta lengua distintos de sus profesores (de quienes dependen enormemente para estos fines, como muestran los resultados de esta investigación), y medidas para permitirles usar las nuevas tecnologías (Internet, materiales grabados) en estos procesos.
- Revisión del papel de los AL con el fin de diseñar, poner a prueba y evaluar un sistema en el que asesoren y tutelen a los profesores del PEB.

Además de los citados, podríamos mencionar muchos otros temas de parecida relevancia. Esto demuestra el gran potencial de la educación bilingüe para los investigadores, a medida que más y más países empiezan a verla como un modelo educativo digno de atención por su capacidad de ofrecer a los jóvenes una educación que les prepare para ser ciudadanos, tanto de su país de origen como de un mundo global.

EQUIPO INVESTIGADOR

Doctor Alan Dobson

Tras su experiencia como profesor de idiomas, Alan Dobson pasó a formar parte del Cuerpo de inspectores (HMI) de enseñanza de idiomas en el Reino Unido, actividad que desempeñó hasta 2002. Desde entonces trabaja como consultor externo especializado en educación, y como tal ha colaborado con diversos organismos públicos del Reino Unido y otros países en la evaluación de proyectos lingüísticos en centros escolares y en proyectos de formación del profesorado.

Alan Dobson es colaborador del Consejo de Europa desde hace casi veinte años, y en 2008 fue elegido Presidente de la Junta Directiva del Centro Europeo para las Lenguas Modernas (CELM), dependiente del Consejo de Europa. Además, ha participado en diversos proyectos de la Unión Europea y fue el representante británico en el Grupo de Expertos en Lenguas de la UE de 2002 a 2008.

En sus años de estudiante universitario, Alan Dobson estudió en Madrid durante varios meses en la Facultad de Filosofía y Letras, y desde entonces visita España regularmente. Recientemente ha sido invitado a impartir ponencias en español en congresos organizados por instituciones tales como la Universidad Complutense, la Junta de Andalucía o los Ministerios de Educación de España y Chile. Por otra parte, lleva más de cuarenta años fomentando activamente la enseñanza del español en el Reino Unido, y es uno de los más antiguos “Amigos de la Consejería de Educación” en Londres.

En 2004, el CILT (The National Centre of Languages) le nombró “miembro del Comenius” en reconocimiento a su contribución al fomento de la enseñanza de idiomas en el Reino Unido. En 2010 fue elegido Presidente de la National Association of Language Advisers.

Doctora María Dolores Pérez Murillo

María Dolores Pérez Murillo posee una amplia experiencia en la enseñanza de idiomas y la formación del profesorado. Lleva diez años impartiendo clases en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, tanto a estudiantes de grado como de doctorado. Ha organizado tres talleres sobre educación bilingüe para profesores, y ha pronunciado ponencias sobre este tema en España y otros países europeos como Eslovaquia y el Reino Unido.

También ha cursado un máster en Lingüística Aplicada, y está doctorada en Educación Bilingüe por la Universidad de Lancaster (Reino Unido). Ha llevado a cabo diversos proyectos de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés como idioma extranjero y la educación bilingüe, tema al que también se refiere su tesis doctoral –un estudio de caso longitudinal sobre uno de los grupos de un centro educativo bilingüe situado en Londres–. En la actualidad pertenece al DIDACTEXT, un grupo de investigación sobre didáctica del texto de la Universidad Complutense.

Además de contribuir a la formación inicial de los docentes de Primaria y Secundaria, María Dolores Pérez Murillo ha participado activamente en el programa de formación investigadora titulado “Didácticas de las lenguas y las literaturas”, con el curso “Educación Bilingüe”. También se dedica a la supervisión de proyectos de investigación postdoctoral, como el DEA (Diploma de Estudios Avanzados), las clases en el Máster de Educación Secundaria y las tesis doctorales. Entre sus puntos de interés como investigadora se cuentan la interacción en las aulas bilingües y la formación bilingüe del profesorado.

Profesor Emérito Richard Johnstone

Richard Johnstone es el director del presente estudio de evaluación, además de profesor emérito de la Universidad de Stirling (Escocia). Durante muchos años ha sido director del CLT escocés, el centro de información e investigación sobre la enseñanza de idiomas, un organismo dependiente de la administración escocesa. Posee una amplia trayectoria internacional como investigador y formador de docentes en la enseñanza de lenguas modernas durante la enseñanza Primaria, y es autor de dos estudios de investigación sobre estos temas que le fueron encargados por la Unión Europea. Además de esto, redactó por encargo del Consejo de Europa un documento sobre el factor de la edad en el aprendizaje de lenguas adicionales (en el que se determinaban las posibles ventajas o desventajas de comenzar a edad temprana), documento que ha sido publicado en la colección “Políticas Lingüísticas” del Consejo de Europa.

Lleva años coordinando numerosos proyectos de investigación, tanto en el ámbito nacional como en el internacional, sobre diferentes formas de educación bilingüe. Entre ellos podemos citar los siguientes: varios estudios de investigación sobre la enseñanza Primaria en gaélico y en francés dentro de Escocia; un estudio de viabilidad de la educación bilingüe temprana en Italia, organizado por iniciativa conjunta del British Council y el Ministerio de Educación italiano; un estudio de viabilidad semejante en Portugal; y un estudio exploratorio sobre la educación bilingüe encargado por la East Asia Network del British Council, que cubrió Indonesia, Corea del Sur, Tailandia y Vietnam.

De 1991 a 2010 ha escrito una reseña anual sobre investigación internacional en enseñanza de lenguas adicionales para la revista de investigación *Language Teaching*, publicada por Cambridge University Press. Los idiomas extranjeros que mejor domina son el francés y el alemán, y es un entusiasta estudiante de mandarín, cantonés y gaélico escocés.

BILINGUAL EDUCATION PROJECT SPAIN

Evaluation Report

ALAN DOBSON
MARÍA DOLORES PÉREZ MURILLO
RICHARD JOHNSTONE



BILINGUAL EDUCATION PROJECT SPAIN Evaluation Report

Findings of the independent evaluation
of the Bilingual Education Project
Ministry of Education (Spain)
and British Council (Spain)

Alan Dobson

María Dolores Pérez Murillo

Richard Johnstone



Edited by Richard Johnstone



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIE)

BRITISH COUNCIL, SPAIN

© 2010 Secretaría General Técnica.
Subdirección General de Documentación y Publicaciones
Ministerio de Educación

© 2010 British Council, Spain

www.educacion.es
www.britishcouncil.es

Designed by: Charo Villa
NIPO: 820-10-477-2
ISBN: 978-84-369-4991-9
Depósito Legal: M.16.053-2011
Printer: Gráficas Muriel, S.A.

CONTENTS

Foreword Ministry of Education	5
Foreword British Council	7
Acknowledgements	9
CHAPTER 1: INTRODUCTION	11
Published outputs	11
The national BEP in Spain	11
The evaluation	16
CHAPTER 2: CLASSROOM PERFORMANCE & EFFECTIVE PRACTICE	23
Study 1: Primary 5&6 learners' performance in class	24
Study 2: Primary School 5&6 good practice in class	32
Study 3: ESO1&2 learners' performance in class	41
Study 4: ESO1&2 good practice in class	47
Study 5: Infants and early primary	55
CHAPTER 3: BEP STUDENTS' ATTAINMENTS	63
Study 6: Primary 6 pupils' oral interviews in English	63
Study 7: Primary 6 pupils' writing in English	70
Study 8: Writing in Spanish: BEP and non-BEP compared	75
Study 9: Performance in an international examination	79
CHAPTER 4: PERCEPTIONS	85
Study 10: Students' perceptions in Primary 6 and ESO1&2	85
Study 11: Parents' perceptions of the BEP	98
Study 12: Primary School class teachers' perceptions	104
Study 13: Secondary School class teachers' perceptions	111
Study 14: Perceptions of Primary School head teachers	120
Study 15: Perceptions of Secondary School head teachers	128
Study 16: Management issues	136
CHAPTER 5: CONCLUSIONS	
Challenges & outcomes	141
Attainments	142
Good practice	142

BEP. EVALUATION REPORT

Perceptions	142
Matters for reflection and further development	143
Factors associated with successful outcomes	143
Further investigation	145

THE EVALUATION RESEARCH TEAM 147

FOREWORD

MINISTRY OF EDUCATION

In 1996 the Ministry of Education and Science and the British Council signed an agreement to introduce an integrated curriculum in Spanish state schools. In this way bilingual education was established in 43 state schools with 1200 pupils aged three and four. Since 1996 bilingual education has slowly but surely been introduced at every level of education from age three through to sixteen in the project schools.

In 2006 the results obtained and the interest this Bilingual Programme had aroused both in Spain and abroad led the Ministry of Education and the British Council to ask Emeritus Professor Richard Johnstone OBE (University of Stirling) to carry out an independent external evaluation. The objective data obtained would be used to fine tune the Programme. Professor Johnstone, together with Dr. Alan Dobson and Dr Dolores Pérez Murillo, have devoted three years to a detailed analysis of every aspect of the Bilingual Programme. The Ministry of Education would like to take this opportunity to thank them for their work, especially where they have uncovered an area in need of improvement.

These results, illustrated in this publication, allow the Ministry and the British Council not only to develop the Programme further but also to put on record for the benefit of others in the field of education the successful teaching practices revealed in the evaluation.

We hope that the publication will be of interest and use both to language teaching experts and to members of the general public interested in bilingual education.

Eduardo Coba Arango

Director of the Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE)
Ministry of Education
Spain

FOREWORD

BRITISH COUNCIL

It gives me great pleasure to present to you this report on the findings of an independent three-year investigation into the Ministry of Education / British Council Bilingual Schools project. Bilingual English/Spanish education is one of the most exciting innovations in the current education scene, with over 200,000 young students studying a bilingual curriculum from the age of 3, either in our project schools or in regional government versions of the project based on this original model.

The evaluation has been headed up by a leading world expert in bilingual education: Professor Emeritus Richard Johnstone OBE of the University of Stirling, Scotland. He worked with a close-knit team of two main researchers – Dr. María Dolores Pérez Murillo from the Universidad Complutense de Madrid and Dr Alan Dobson, formerly HM Inspector at the Office for Standards in Education (OFSTED) for England. I would like to congratulate Professor Johnstone on this work and I am confident that with the quality of this team we have in this publication a body of research that will become a focal point of reference to everyone in Spain and indeed globally, who has an interest in bilingual education.

Finally, I would like to express my sincere personal thanks to Pilar Medrano (Ministry of Education) and Teresa Reilly (British Council) for their energy and commitment to bilingual education, growing it from 43 schools in 1996 to the enormous network we have today. It is with a high level of expectancy that I look forward to continue sharing the vision with our partners in the Ministry of Education, a vision that is designed to give young Spanish people the very best opportunity to equip them to be successful in a modern, globalised, 21st century Spain.

Rod Pryde
Director British Council Spain

ACKNOWLEDGEMENTS

My colleagues and I on the evaluation team consider it a great honour to have been charged with the responsibility of conducting this important research study.

The findings and conclusions of our study are entirely our own, and are firmly based on the research evidence which we have collected. I should like to acknowledge the full acceptance of this independence by the Ministry of Education and the British Council, and at the same time my colleagues and I wish to record our grateful thanks to them for always being helpful and considerate.

Our task was to gather high-quality evidence on this one project, in order to learn whether or not it was achieving its aims. Our task was not to compare it with other bilingual education projects in Spain or elsewhere. Spain has made an impressive commitment to early bilingual education in several different ways, through a variety of different projects and involving a number of languages. We wish all of them well, but we seek to make no comparisons and our report limits itself to the one project which we were charged to evaluate.

My colleagues and I are indebted to a large number of people across several different groups, such as school managers, class teachers, pupils & students, parents, regional authorities, staff involved in research and teacher education, and one prestigious external examination board (University of Cambridge International Examinations). Conducting an evaluation in schools inevitably causes some degree of inconvenience, and so we would like to thank all of those with whom we have been in contact for the welcome they have afforded us and the interest in our research which they have shown.

My final word of thanks must go to my two research colleagues in the evaluation team, Dr Alan Dobson and Dr María Dolores Pérez Murillo, for the excellent work they have done in collecting and analysing data, preparing draft reports and contributing to our study in many different ways; and I should also like to express my grateful thanks to Margaret Locke for her skill, tact and patience in facilitating many of our arrangements with schools.

BEP. EVALUATION REPORT

It is our sincere hope that our evaluation report will be of interest and use not only to those directly involved in the project which we have been evaluating but also to anyone who has an interest in children's education through language at school.

Professor Emeritus Richard Johnstone

Director, Independent Evaluation of
National Bilingual Education Project (Spain)

chapter 1

INTRODUCTION

This introductory chapter has three sections:

- A brief note on the published outputs of the evaluation study
- A description of the national Bilingual Education Project (henceforth, BEP) which is the object of the evaluation study
- Key features of the evaluation study.

PUBLISHED OUTPUT OF THE PRESENT EVALUATION STUDY

The main published output of the BEP evaluation will consist of the following texts:

- The present **Evaluation Report** which sets out the background to the study and the key findings. This is the text which is intended for a wide-ranging readership. It is published both as a printed book, made available in a limited number of copies, and is also available on-line¹.

Given the importance of presenting the **Evaluation Report** in both Spanish and English within the one printed publication, there is a limit on the number of pages available for either of these two languages, and as a consequence the Evaluation Report cannot contain certain aspects in which some potential readers might be interested.

Accordingly, by May 2011 it is intended to make available:

- An online **Supplement** which will contain an article setting the BEP against the background of international research on bilingual education, which will offer some additional thoughts on good practice and which will provide further detail on the research approach that was adopted, e.g. the different instruments and procedures that were used for data-collection and analysis, and presenting some additional statistics and findings.

THE NATIONAL BEP IN SPAIN

The national BEP in Spain began in 1996, following an agreement between the Ministry and the British Council. It derived its inspiration from the British Council School in

1. The two published outputs mentioned above will be available on the websites of both the Ministry of Education (Spain) and the British Council (Spain).

Madrid but soon assumed its own distinctive identity as a programme explicitly intended for pupils in the Spanish state school system.

According to senior figures within the BEP, one of the reasons for initiating an early bilingual education programme was an increasingly widespread feeling of dissatisfaction among teachers and parents in Spain with the outcomes of what might be termed the mainstream model of teaching a Modern (foreign) Language at Primary School (MLPS), based on relatively small amounts of time per week being made available. This perception of the limitations of the MLPS model is given authority by a review of research on this topic across the European Union, sponsored by the European Commission, in which the authors (Blondin *et al*, 1999)² found that, although pupils' attitudes to MLPS were generally positive, there was only limited evidence of pupils having developed a fluent, flexible and accurate command of their foreign language by the end of their primary school education.

By contrast, an early bilingual education approach offers in principle three potentially key factors which differentiate it considerably from MLPS. These are:

- an **early start** (in some cases beginning at the age of three)
- a **significant increase in 'time'** for the learning and use of the additional language, and
- an **increase in 'intensity of challenge'**, in that pupils are challenged not only to learn the additional language but also to learn other important primary school subject-matter and to develop new skills through the medium of that language.

Aims of the national BEP in Spain

The published aims of the national BEP in Spain as set out in the official *Guidelines* for the Integrated Curriculum Primary (p. 87) as approved by the Ministry of Education in Spain are:

- To promote the acquisition and learning of both languages through an integrated content-based curriculum.
- To encourage awareness of the diversity of both cultures.
- To facilitate the exchange of teachers and children.
- To encourage the use of modern technologies in learning other languages.
- Where appropriate, to promote the certification of studies under both educational systems.

Key characteristics

The BEP possesses the following key characteristics:

- It operates in state schools and not in schools that are private or fee-paying.

2. Blondin, C., M. Candelier, P. Edelenbos, R. Johnstone, A. Kubanek-German and T. Taeschner (1999). *Foreign languages in primary and pre-school education. A review of recent research within the European Union*. London: CILT.

- It begins at an early age, normally when pupils are three or four years old.
- It is based on a whole-school³ approach, in order to ensure that all children at the school have the same opportunity, regardless of socio-economic or other circumstances.
- It is supported by a set of *Guidelines*⁴ which were shaped not only by staff of the Ministry and British Council but also by participating teachers.
- Before a school joined the BEP, there was a visit by staff from the British Council and/or Ministry, in order to discuss with staff and parents what the programme meant and to check that they were in favour of the school's participation.
- A significant amount of curricular time is allocated to the additional language (in this case, English), roughly equivalent to 40% of each week at school, allowing pupils to learn a number of challenging subjects through English such as science, history and geography.
- The skills of reading and writing in English are introduced from an early point, in order to complement the skills of listening and speaking and to promote an underlying general competence in language.
- From the beginning there was agreement with the associated secondary schools that when the BEP pupils entered secondary school, they would continue to receive a bilingual education.
- The schools are situated in ten of the seventeen autonomous regions of Spain, plus Ceuta and Melilla, covering a range of socio-economic, ethnic, linguistic and other contexts; they were not selected on the basis of social or other privilege.
- Supernumerary teachers were made available to each participating school in order to support the everyday classroom teachers in implementing the EBE programme.
- Further support at national level was made available through the appointment of a key person in each of the Ministry and the British Council who jointly oversee the project, visiting schools, arranging for initial training and for Continuing Professional Development (CPD) and also through the appointment of staff in the British Council whose tasks include liaison with schools, development of a BEP website, and production of a magazine (entitled *Hand in Hand*).

Schools and teachers

Initially, forty-four primary schools were involved in the BEP. Of these, only one has dropped out. It was agreed at an early stage that the number of schools would not be

3. This means that when a primary school embarks on the BEP, all classes in the first year receive the same early bilingual education (EBE), thereby avoiding a two-track approach (in which one track has EBE and the other a mainly monolingual education in the national language). When classes in the first year move up to the second year, their EBE continues, so that when the first cohort have reached the final year of primary school education, the whole school is being educated bilingually.

4. These *Guidelines* were subsequently endorsed by the Spanish Ministry as reflecting a curriculum which was considered to be appropriate for EBE and also was acceptable as a valid curriculum for children at school in Spain.

BEP. EVALUATION REPORT

increased until the first cohort of pupils had completed their bilingual education at primary school and had continued this for at least three years at secondary school. In the school year 2008-2009 there were 74 primary schools and 40 secondary schools involved in the BEP, distributed as follows:

Aragón (21 primary /4 secondary); Asturias (2/2); Baleares (2/2); Cantabria (1/1); Castilla-La Mancha (7/7); Castilla y León (19/10); Extremadura (2/0); Madrid (10/10); Murcia (2/1); Navarra (6/1); Ceuta (1/1); Melilla (1/1).

There were signs in 2009, however, of a possible decrease in the numbers of secondary schools participating in the national BEP. This should not be taken as a sign of disaffection with Bilingual Education, however, since in certain areas a regional BEP has been developed with the secondary schools in the national BEP engaging with their regional scheme in some cases.

Teacher appointments in state schools in Spain

In state schools in Spain, most of the teaching is done by *funcionarios* (teachers with civil service status and conditions) who are appointed following a series of competitive examinations (*oposiciones*). Some teaching is done by teachers on temporary appointment waiting to present themselves for these examinations (*interinos*). *Funcionarios* may hold a *plaza fija* (a permanent appointment to a specific school). Those who do not have a *plaza fija* may be transferred to another school at the end of the school year.

Contracted teachers delivering BEP

When the BEP was set up in 1996, it was recognized that, although there were some *funcionarios* with good English, staffing resources needed to be supplemented by native (or near-native) speakers of English, and appointments of *asesores lingüísticos* (AL)⁵ were made. The number of AL varies at present from three to five across the schools according to their size. In the year 2008-2009, there were 231 contracted teachers of this sort working in primary schools.

In 2004, when the first cohort of pupils moved on to secondary education, individual regional authorities (*comunidades autónomas CCAA*⁶) decided whether to appoint contracted teachers to teach in secondary schools (ESO) or whether to use subject teachers from their own workforce deemed to have adequate language skills. In 2008-2009, there were fourteen ALs appointed in secondary schools in six of the regional authorities, to teach science (*ciencias naturales* – CN) or social science (*ciencias sociales* – CS). (CS includes geography and history).

5. This is the term most frequently used for contracted teachers on the BEP but the actual term used may vary from one region to another.

6. In October 1999, the responsibility for education in Spain was given to the CCAA and they are now responsible for the contractual conditions of teachers employed on the BEP. However, the overall role of the Ministry of Education and the British Council in the project is to offer advice, support and expertise in areas such as recruitment and teacher development.

The contracted teachers were distributed as follows:

Per CCAA (primary / secondary: CN & CS): Aragón (53 / 0); Asturias (8 / 4: 2 & 2); Baleares (6 / 2: 1 & 1); Cantabria (2 / 2: 1 & 1); Castilla-La Mancha (25 / 0); Castilla y León (59 / 0); Extremadura (7); Madrid (42 / 0); Murcia (6 / 2: 1H & 1S); Navarra (13 / 0); Ceuta (5 / 2: 1 & 1); Melilla (5 / 2: 1 & 1)

Some of the regional authorities chose to use foreign language assistants (FLA) (*auxiliares de conversación*) as well as or instead of AL in order to support teachers in secondary schools. The number of FLA varies between one and four across the schools, but there are no overall figures available for the number and distribution of these appointments in the BEP schools across the regional authorities.

Recruitment of supernumerary teachers

For recruitment to primary schools involved in the BEP, applicants are expected to have a native or near-native command of both spoken and written English, have recognized European QTS (Qualified Teacher Status) in infant/primary teaching (exceptionally teachers with secondary PGCE (Postgraduate Certificate of Education) or TEFL (Teaching of English as a Foreign Language) qualifications may be appointed) and have had classroom experience with children between three and eleven years of age.

For teaching their classes in BEP secondary schools teachers are expected to have a native or near-native command of both spoken and written English, hold a recognized degree in a relevant subject and recognized European QTS in secondary teaching, and have had classroom experience with children between 12 and 16.

Working arrangements

The ALs⁷ are additional members of staff and are not in charge of any one class, i.e. they are not class teachers. Timetables vary and teachers are expected to be flexible. Teachers on the BEP can expect to be employed in infants (3-6 years) or primary (6-12 years) but in some schools teachers teach within both areas.

The AL, particularly at the infant stage, works alongside the class teacher or takes the whole class for games, stories, reading and writing and other curriculum input. However, in primary the AL is often, though not always, left in sole charge of the group. Spanish teachers of English have been gradually brought on board to help deliver a curriculum which includes subject areas from both the Spanish and the English national curriculum.

In the ten *comunidades* (plus Ceuta and Melilla), every school has a maximum of four ALs. One or two still have five but once the fifth has left, she/he is not replaced. A considerable sum is invested in training Spanish teachers of English, and after two years there should be less dependence on the ALs as the 'only' deliverers of the English component.

In secondary schools, there is a specific need for co-operation and coordination between departments. The CN and CS teachers are expected to work closely with the

7. Although commonly referred to as 'British' in the schools, some of the AL may be from the Commonwealth, the USA or the Republic of Ireland; some are Spanish teachers with a near-native command of English.

BEP. EVALUATION REPORT

English teachers, often planning together how the English department can support the CN and CS teachers through, for example, the teaching of specific language skills, areas of vocabulary, developing reading and writing skills and non-fiction texts which might focus on teaching and developing the specific language of instruction, prediction, report writing etc.

The contracted teachers are on renewable annual contracts and do not have the same conditions as *funcionarios*; for example they do not receive *trienio*, i.e. an entitlement after three years of service.

INSET and Staff Development

Each year in early September the Ministry and the British Council organise a short induction course for newly appointed contracted teachers.

A programme of staff development for teachers on the BEP is jointly run by the Ministry and the British Council.

THE EVALUATION

The evaluation was funded jointly by the Ministry of Education (Spain) and the British Council as an independent evaluation of the national BEP in Spain. After initial discussions involving the Director of the evaluation and officials of the Ministry and British Council in 2005, the evaluation began in 2006. At a much earlier stage in the life of the BEP there had been an initial smaller-scale evaluation, designed to provide feedback on how the BEP was faring in its initial development, and this study among other things strongly supported a 'whole-school' approach.

Aims of the evaluation

The evaluation had three agreed aims:

Aim 1:

- To provide research-based evidence on pupils' English language proficiency as developed and demonstrated through the study of subject matter in a bilingual context; and on their achievements in Spanish.

Aim 2:

- To identify and disseminate good practice as occurring in the project schools.

Aim 3:

- To provide research-based evidence on awareness, attitudes and motivation.⁸

8. In fact, in the agreement between the funding bodies and the Director of the evaluation, Aim 1 and Aim 3 were conflated as one Aim, but in order to avoid possible confusion they are treated separately throughout the present report as two separate Aims (Aim 1 and Aim 3).

Research questions

After discussion with the two funding bodies, four main research questions or themes were agreed which would reflect the above three general aims. These are stated here in research question (RQ) form:

RQ1

- How may the performance and attainments of BEP students be described?

RQ2

- What evidence is there of ‘good practice’ and how may this be defined and exemplified?

RQ3

- How is the BEP perceived by key groups which have a stake in it?

RQ4

- Is the BEP achieving the aims which it has set out for itself?

Roles of research staff

The research staff consisted of two Research Consultants, one Research Administrator and one Research Director.

It was mainly the role of the research consultants to assist in developing the research instruments, to visit schools, to collect and analyse data and to draft reports. As a matter of principle, one of the two research consultants was from the UK, with English as first language but with high proficiency in Spanish, and the other was Spanish, with Spanish as first language but with high proficiency in English. All members of the evaluation team were employed on a part-time basis and two of them were based outside Spain, so it was important to design an evaluation study which would be conducted efficiently within the resources available. The Director took responsibility for the overall evaluation strategy, for networking with the two research consultants, for liaison with the two funding bodies, and for undertaking certain Studies in collaboration with colleagues.

Given the staffing of the evaluation team, inevitably much of their communication with each other took place individually at a distance, by email, text-messages or phone. Each year, however, there were minimally two or more formal meetings of the full team in order to discuss plans and to report on progress. The meetings took place in private at the offices of the British Council in Madrid or London, and towards the end of most meetings the two key contact persons representing the funding bodies were invited to join the meeting. This enabled information on progress to be presented and also a constructive informal discussion to take place of any issues which seemed to be arising. In addition, a more formal interim report on progress was presented at the Ministry of Education to a group representative of the Ministry and the British Council in 2007.

Increasing scope of the evaluation

Initially, main focus on primary schools

The initial understanding agreed by the funding bodies and the evaluation team was that, given the resources available for the evaluation, it would be important to focus on key points rather than attempt to cover every conceivable point of interest.

Accordingly, it was agreed that the main focus of the evaluation team's efforts should be on the BEP at primary school. There was good reason for this, in that the BEP was well-established in primary schools but had moved into the associated secondary schools only in recent years, and it seemed reasonable to surmise that perhaps the secondary schools in some cases were still 'coming to terms' with the BEP. Although classes in all years of primary school education, and also in infants' classes, were observed, it was agreed that the main focus in primary schools should be on the third cycle of primary education, i.e. the final two years which we shall term Primary 5 and Primary 6. The reason for this preference was that it would enable a picture to be built up of what the outcomes of the BEP were by the end of pupils' primary school education.

Extending the scope in the light of emerging issues and needs

As the work of the evaluation team got underway, a case began to emerge for making some modification to the scope of the evaluation as set out above. Four issues in particular were becoming salient:

1. With regard to RQ3, the main groups intended for consultation had been students, class teachers and Head Teachers, but interest grew in incorporating a **parents' perspective** also, so this was agreed.
2. The first cohort of BEP students to reach ESO4 (fourth year of secondary education) did so in Autumn 2007 and became available for taking the Cambridge IGCSE⁹ examination towards the end of ESO4 in 2008. Interest arose therefore in tracking students' attainments at that level. It was considered essential to situate these attainments in context, and so it was agreed with the funding bodies that there should be additional data-collection from secondary schools beyond the data-collection on primary-secondary transition that had originally been envisaged. As a consequence, data-collection took place by means of classroom observation of lessons in **ESO1&2** (Secondary 1 & 2), the collection of ESO2 students' perceptions, and questionnaire surveys of ESO2 **students, secondary school class teachers and Head Teachers**, in addition to taking note of ESO4 students' **attainments** in the IGCSE.
3. The evaluation team was becoming aware of some concerns that maybe BEP students' command of Spanish was being compromised as a result of having some 40% of their education in another language. It was agreed therefore that a

9. IGCSE stands for International General Certificate of Secondary Education.

comparison study should be undertaken in which BEP and non-BEP students would be compared in respect of their written Spanish. However, this could not take place in BEP primary schools because all classes were taking the BEP, so it had to take place in the associated secondary schools which from first year of secondary education onwards had two sorts of intake: BEP and non-BEP. Accordingly, **a comparative study of BEP versus non-BEP in respect of writing in Spanish** was agreed for ESO2 (second year of secondary education).

4. In order to address RQ1 as fully as possible, it was agreed that account should be taken of the performance of BEP students towards the end of ESO4 (fourth year of secondary education) in the international IGCSE examinations. The first cohort of BEP students to reach ESO4 did so in school session 2007/8, and a number of schools presented candidates for the IGCSE in summer 2008; to be followed by a larger number of schools and candidates in summer 2009. Accordingly, it was agreed that evidence should be collected on the **IGCSE performance of BEP students**, particularly in 2009.

There was no request from the funding bodies for a comparative study of the 'experimental versus comparison' sort. In other words, the evaluation team was not asked to compare the attainments of BEP pupils with non-BEP pupils of the same age. It is quite common for evaluation studies to make this sort of comparison; however in the present case it was not requested. Therefore, the focus was on the BEP itself as a distinctive entity with its own aims, processes and values, and not on the BEP as being better or worse than the existing mainstream curriculum in Spain (nor indeed as being better or worse than any other bilingual education initiatives in Spain or else where). By its very nature, the BEP offers a radically different education from the mainstream system and it was therefore important to learn whether it was achieving its own different ends. The one exception to this principle was the 'comparison study' of BEP versus non-BEP students' Spanish writing which has already been mentioned.

Selection of schools

In consultation with the two funding bodies, and taking account of the staffing resources available to the evaluation team, the following selection of schools was agreed:

Sample A: Schools which would be visited and surveyed

Eight primary schools were identified for purposes of periodic visiting, taking into account geographical distribution, social spread and school size, as well as a likelihood of finding some instances of good practice. Careful attention was paid to the known socio-economic and other background of these schools, in order to ensure that this sample as far as possible reflected normal state schools in Spain and did not constitute a privileged élite.

In addition, there were three primary schools which contained special features of interest, e.g. their socio-economic (under-privileged) background or linguistic profile (high incidence of first language other than Spanish). These three schools would receive one visit each. Also to be visited would be the ten secondary schools associated with these

primary schools (one BEP primary school did not have an associated secondary school), making a total of 21 schools, sixteen of which would receive periodic visits and five of which would receive single visits.

Sample B: Schools which would be surveyed but not visited

An additional broader sample of 26 schools (thirteen primary schools and thirteen associated secondary schools) was also selected for purposes of collecting more representative data. While one particular school was chosen to represent one particular *comunidad* where it was the only project school, the remaining schools were selected randomly, conditional on representing a wide geographical spread. These schools would not be visited but would be consulted by means of a periodic survey on specific issues which would be the same surveys as for schools in Sample A above.

The 16 studies undertaken by the evaluation team

At an early point in their deliberations the evaluation team rejected the notion of one large-scale intervention designed to catch everything. This might have been economical on 'time' and on 'visits to schools', but it would be highly unlikely to capture any clear or convincing picture of 'good practice'. In order to understand what might constitute 'good practice' in the BEP, the evaluation team attached high importance to making several visits to a limited number of schools rather than one visit to each school in the programme overall. The several visits would avoid any problems arising from unrepresentative, specially prepared, 'one-off' demonstration lessons and would enable initial ideas on 'good practice' to emerge and then to be confirmed, disconfirmed or refined. That is why the sampling procedure as already described was adopted: visits to the inner sample primary schools (backed up in due course by visits to their associated secondary schools) would yield rich information on 'good practice', while more contextual information on perceptions and attainments would be collected from the primary schools in the wider sample further supplemented by their associated secondary schools.

In order to address the two stated aims of the evaluation, it was decided to implement sixteen different data-collection studies, each with a different focus and with differing numbers of schools involved, depending on what was feasible for the evaluation group. These sixteen studies generate the main data on which the present report is based.

It is important to state, however, that before any of these sixteen studies took place, the members of the evaluation team made visits to several of the Sample A schools in order to establish initial contacts, make themselves known to the staff, talk about what the evaluation was likely to involve, and to collect such materials and documentation as the schools wished to make available regarding the school in general or the BEP in particular within the school. Where possible, the two research consultants made joint visits to these schools, in order to develop shared understandings and to exchange ideas.

In addition, members of the evaluation team familiarised themselves with the BEP in other, less direct ways, e.g. by attending, and in some cases participating in, courses or conferences which involved BEP and possibly other teachers. This proved a highly useful

procedure, since it enabled the evaluation team to learn about the BEP from practitioners talking about particular aspects of the BEP as implemented in their particular schools.

The sixteen key studies which the evaluation team undertook are set out below:

Study	Title	Main themes	Sample	Methodology key words
1	Primary 5&6 learners' performance in class	Performance Attainments	A	Systematic observation
2	Good practice associated with P5&6 classrooms	Good Practice	A	Systematic observation
3	Secondary 1&2 learners' performance in class	Performance Attainments	A	Systematic observation
4	Good practice associated with S1&2 classrooms	Good Practice	A	Systematic observation
5	Infants and early primary	Performance Attainments Good Practice	A	Systematic observation
6	P6 pupils' oral assessments in English	Performance Attainments	A	Assessment interviews
7	P6 pupils' writing in English	Performance Attainments	A	Scrutiny of students' written texts under controlled conditions
8	Secondary 2 students' writing in Spanish: BEP compared with non-BEP	Performance Attainments	A	Students' written composition
9	Secondary 4 students' attainments in an international external examination	Attainments	All presenting schools	Scrutiny of published results plus notes on performance of BEP candidates authorised by IGCSE Board
10	Primary 6 and Secondary 2 students' perceptions	Perceptions	A+B	Questionnaire survey
11	Primary 6 and Secondary 2 parents' perceptions	Perceptions	A+B	Questionnaire survey
12	Primary school classeachers' perceptions	Perceptions	A+B	Questionnaire survey
13	Secondary school class teachers' perceptions	Perceptions	A+B	Questionnaire survey
14	Primary school Head Teachers' perceptions	Perceptions	A+B	Questionnaire survey
15	Secondary school Head Teachers' perceptions	Perceptions	A+B	Questionnaire survey
16	BEP management issues	Perceptions	A+B	Questionnaire survey

PEB. EVALUATION REPORT

In the opinion of the evaluation team, these sixteen studies present a substantial set of diverse data, considerably wider in range than what many evaluation studies have attempted, but all of it relevant to the agreed aims and RQs of the evaluation study. A price to pay has been the fairly small number of schools involved in some of the studies, but the evaluation team believes that the large number of studies, each of which has probed a different aspect of the national BEP in Spain, has generated interesting insights into what was actually happening and into what key stakeholders actually thought. Many of these insights would not have been possible if there had been a smaller number of studies but with a larger number of schools.

Code of practice

The evaluation team welcomed the fact that the two funding bodies attached high importance to the independence, objectivity and integrity of the evaluation. In order to realise these principles, the evaluation team committed itself to a **Code of Practice**. This is too detailed to be included in full in the present report, but some of its main features are set out below.

Examples from evaluation team code of practice

- Behaving fairly, transparently and independently, and in a consultative manner
- Minimising inconvenience when visiting schools or collecting data
- Contacting schools through an agreed procedure, in order to seek their agreement for visits or other means of data-collection
- Providing advance information in respect of visits
- Securing the prior agreement of schools for all modes of data-collection
- Maintaining anonymity, i.e. not relating any findings, or interview data or observation data, or other information to any named individual or school
- Maintaining confidentiality, i.e. not allowing unauthorised information or findings to 'leak out' into the system prior to proper publication of the report
- Ensuring the security of data, so that it does not pass into unauthorised hands
- Focussing exclusively on the aims of the evaluation
- Not promoting the cause of early bilingual education, nor seeking to represent either funding body, nor troubleshooting if problems in schools are observed.

chapter 2

CLASSROOM PERFORMANCE & EFFECTIVE PRACTICE

Studies 1-5 are all based on detailed classroom observation.

Studies 1 & 3 identify aspects of pupils' learning as exhibited in everyday classroom activity, in the one case mainly with Primary School Year 5 and 6 classes and in the other mainly with classes in Secondary 1 and 2 (ESO1&2). The illustrations offered are typical of what an evaluator heard and saw during the observation of lessons. As in most classroom situations elsewhere, some students in the lessons observed contributed more actively (or audibly) than others who were equally able but more reticent or than some who were less able. It is not assumed that the performances were 'typical' of every pupil in the lessons observed, but the illustrations are representative of the performance of pupils witnessed in interaction with their teacher and each other across the sample of schools.

Studies 2 & 4 provide evidence on the classroom practices which were associated with the types of learning performance identified in Studies 1 and 3. We use the term 'associated' advisedly; we are not in a position to claim that the classroom practices of Studies 2&4 'caused' the positive classroom performance of Studies 1&3, but they were certainly associated with them.

As has already been stated, the main focus of the evaluation at primary school level was on Years 5&6, but the opportunity was taken also to observe teaching and learning with younger age-groups, and this is reported in **Study 5**.

A note on the methodology of Studies 1-5

In all five studies, the data-collection was based on a form of participant observation that was devised so as to be appropriate for the evaluation, with the researcher participating in an observer role. The term 'evaluation', especially when applied to a prestigious national programme, can carry a heavy meaning. It was therefore considered essential to collect data in a way that was as user-friendly as possible and in keeping with the code of practice as set out in Chapter 1. It was decided therefore not to audio-record the lessons because this would have been intrusive and might have disturbed the naturalness of the setting. It was decided also not to develop a highly detailed observation schedule, on the grounds that these bilingual classrooms in Spain were for the researchers a relatively new phenomenon and it would not be appropriate to impose a detailed *a priori* system. Instead, it was considered essential for the evaluator to be 'open' to any incidents or interactions which occurred in order to gain an overall feel for the situation and then to work towards a sense of what seemed salient to the notions of learner performance and good practice.

BEP. EVALUATION REPORT

As each lesson proceeded, the evaluator took detailed notes, including precise notes of exactly what was said by teacher or student in episodes which seemed salient.

The quotations are an exact representation of the words uttered, but use is not made of a phonetic or other form of academic research-based script. The quotes are reproduced in standard written English script. This poses limitations, in that spoken language and written language operate according to different systems, but has the advantage of being accessible to a wide readership. Soon after each lesson the evaluator converted these notes into a more coherent text and added any personal reflections which seemed appropriate, making sure that eventual readers would be entirely clear as to what was factual report and what was reflection.

These more coherent notes form the basis of the texts of Studies 1-5. Analysis of these texts plus further more summative reflections are set out in the Key Points sections which conclude each study.

In the five Studies which follow:

- the factual report is in black
- what was said by pupils and teachers is in **blue** and is placed between single quotes
- extracts from the researcher's observation notes are placed between double quotes
- personal reflections or further recollections which the researcher introduced subsequently are integrated with the text in separate paragraphs beginning with the indication **Notes**.

STUDY 1:

PRIMARY 5&6 LEARNERS' PERFORMANCE IN CLASS

This study focuses on the performance that pupils typically demonstrated in science and in language & literacy lessons by the end of the third cycle of primary education.

Introduction

The analysis is based mainly on an analysis of lessons from ten of the Sample A schools and partly on group interviews in six of the Sample A schools. During the lessons, notes were taken on an observation sheet. As soon as possible after a lesson the notes were written up in more complete form and key points were extracted which were judged to provide evidence of some aspect or other of what pupils could do in their everyday classroom interactions.

The observations of Year 5 lessons are included in the analysis and illustrations below since they provide further evidence of what pupils can achieve during the third cycle of primary education. Where the examples are from Year 5, this is clearly stated. The availability of evidence was partly determined by the timing of the visits which had to take other constraints into account.

Opportunities for listening and speaking

Most pupils were motivated and participated in some way in almost all the lessons seen. There were various examples of pupils being effectively engaged through question and answer activities in whole-class situations. However, pupils were much more likely to have opportunities in lessons to respond to, rather than give, instructions and to answer, rather than ask, questions. Although there were opportunities for pupils to interact with their teacher in almost all classes, opportunities for them to interact with each other were limited in about half the lessons seen.

In science lessons, pupils in Year 6 covered a range of topics, for example the respiratory system; ecosystems; and climate zones. Consequently, in lessons they were exposed to, and expected to cope with, a range of specialist terms including: **'pharynx, larynx, trachea; echinoderms, arachnids, crustaceans; desert, rain forest, savannah'**.

In language & literacy lessons, pupils in Year 6 covered a range of topics, including Halloween, a history of chocolate, the Tsunami of 2004 and various stories such as those of Roald Dahl. The texts they encountered covered a wide and often demanding range of vocabulary, for example: **'ghost, phantom, spectre, apparition; ladybird, grasshopper, seagull, centipede; cacao'**.

Using listening and speaking skills

Following up lessons and responding to teachers' questions

In interaction with the teacher, the great majority of pupils were apparently able to follow a lesson incorporating specialised vocabulary. They were able to cope with the teacher's questions and show understanding of concepts, for example when recapping:

(Circulatory system)

Q: 'What is the difference between the red and the blue lines (on the poster)?'

A: 'Arteries (red) carry oxygen and veins (blue) carry away harmful substances.'

(Climate zones)

Q: 'Where are the temperate zones?'

A: 'They go from the tropics to the polar circles.'

On a range of topics the pupils were able to develop and consolidate their knowledge and understanding through dialogue with the teacher.

The sense of sight

During a recap of work on the sense of sight, pupils had to explain each component part (**retina, cornea**, etc on a plastic model), for example:

T: 'What is this part called?'

P: 'The retina.'

T: 'How does it function?'

P: 'First the light enters through the pupil and reaches the retina...'

The nervous system

Similarly, pupils were expected to explain aspects of the functioning of the nervous system:

T: 'What is the function of the nervous system?'

P: 'It controls everything.'

T: 'How many the cells are there in the brain?'

P: 'Millions?'

P: 'Billions?'

T: 'Hundreds of billions.'

T: 'What are nerve cells called?'

P: 'Neurons.'

T: 'What does the cerebellum do?'

P: 'It controls coordination and balance.'

T: 'What does the brain stem do?'

P: 'It coordinates with rest of the body, it controls all the systems...'

Materials

Pupils identified cotton as a natural material. The teacher asked: **'Why is it natural?'** One pupil replied **'because it comes from a plant'**; another that **'it comes from cotton flowers'**. The pupils are willing to have a go, particularly boys. For example, one improvised to explain 'dry grass' (straw) was used in making bricks out of clay in former times. Another in reply to the teacher asking about a rubber band **'Where is it from?'** stated **'part of a tree'** (Y5).

The Stone Age

Pupils benefited from whole-class question and answer mode: this motivated pupils and drew out suitable contributions as in a Year 5 lesson about life in palaeolithic times:

Q: 'What is pre-history?'

A: 'It's a long period of time before documents existed.'

Q: 'Why is the Stone Age so called?'

A: 'Because everything that survives from (human activity) then is made of stone.'

Q: 'What is the stone called that is very important for pre-history?'

A: 'Flintstone.'

Q: 'Where did Stone Age people live?'

A: 'In caves.'

Q: 'Did they have permanent addresses?'

A: 'No.'

Q: 'Why?'

A: 'Because they were nomads.'

Q: 'How many jobs were there in the Stone Age?'

A: 'Two - gatherers and hunters.'

Q: 'Who was in charge of hunting?'

A: 'The men.'

Q: 'What did the women gather?'

A: 'Fruit, vegetables.'

Q: 'What do we mean when we say animals are extinct?'

A: 'They don't live any more.'

Offering explanations

The rain cycle

In a discussion about the rain cycle, pupils offered various explanations in their own words 'the water escapes from the sea into clouds. The clouds go up the mountains...' (girl); 'the sun makes the water hot and it goes up in clouds.' (boy). When pupils did not recall the precise words to explain, they were sometimes able to improvise, for example:

T: 'What is the problem (about shortage) if there is lots of water (on the world's surface)?'

P: 'It's with salt.'

The sense of hearing

From a discussion concerning the ear:

T: 'What happens when you have a cold?'

P: 'Mucus goes through the Eustachian tube into the middle ear.'

T: 'How does the doctor know this if he cannot see into the middle ear?'

P: 'He sees a change in the position of the eardrum.'

States and properties of materials

The teacher expects the pupils to give examples of liquids, solids, gases etc; they offer: 'oxygen, nitrogen, helium, carbon dioxide' etc. as examples of gases.

There are plenty of volunteers to provide explanations, for example about liquids:

'If a liquid is not in a container, it will spill (spread) out.' (boy)

'If we pour a liquid from one container to another, it changes shape.' (boy)

'If you put the water from the jar into the beaker, it will take the shape of the new container. The shape of the water change' (sic) (girl).

'We can see that solids can be different. They have different volume and matter' (girl)

Types of energy

From a discussion concerning electrical and chemical energy:

T: 'What happens in a fan?'

P: 'Electrical energy is converted into mechanical energy.'

T: 'What happens in a car?'

P: 'Chemical energy is converted into mechanical energy.'

Physical and chemical changes:

In another class, examples of chemical changes were identified such as 'cooking, burning, fermenting'. The class were invited to say which substances ferment. Examples given by pupils included 'milk changing into yoghurt, apples into cider'.

An experiment followed with teacher commentary supported by cuecards:

'This is a powder called bicarbonate. We're going to pour some bicarbonate into the balloon. Then we pull the mouth of the balloon over the mouth of the bottle and mix the bicarbonate and the vinegar...' (The mixture produces bubbles and gas rises inflating the balloon.)

Pupils summarized what they had seen, for example:

P: 'We poured the liquid (vinegar) into the glass bottle.' (girl)

P: 'We put the bicarbonate into the balloon.' (boy).

T: 'What did we do next?'

P: 'We pulled the mouth of the balloon on to the mouth of the bottle.' (boy).

P: 'We mixed the bicarbonate with the vinegar.' (boy)

Offering statements or comments

In group discussions, the pupils generally coped well talking to a stranger in English.

Notes taken included the following:

- "They are confident talking to a stranger and have ready understanding."
- "The pupils (...) were able to exchange personal information in a natural way."
- "They helped each other out well in English in discussion with the visitor."
- "A wide range of ability (...) all understood the visitor's questions although he had to repeat some."
- "Two pupils are very nervous but all are confident in presenting family and personal information and all ask some questions."
- "Can reel off several (consecutive) sentences on personal information without hesitation".

In some classes pupils were encouraged to take some initiative in making statements or offering comments. In a literacy class, pupils were expected to come to the front to make statements of three sentences with gaps for the class to complete using the past tense for example:

'I... to the cinema with my friends.'

'I... in a football team.'

'Yesterday I... a beautiful dog.'

Some pupils used examples with modals. For example: **‘I like to... I can... at the thing in the sky’**.

In a Year 5 literacy class:

“T returns the papers to the pupils. She asks them to look at each other’s work and say why they think it is good.

On a sentence **‘In Dani’s concert everybody did the actions...’** a boy commented: **‘This sentence is good because it has a capital letter, neat handwriting (etc)’**.

Teacher gets Pupils involved in using language for practical classroom purposes including giving instructions to each other. When one boy who has not done the illustrations for homework tries to get away with doing them in class, the other pupils are expected to tell him what he shouldn’t do. Therefore another boy told him: **‘Don’t draw pictures in class, it was for homework’**.

In a science class, most pupils were able (with support in some cases) to explain concepts related to sound (**‘volume; pitch’**) and light (**‘opaque, translucent’**) and the stronger ones were able to go beyond this. For example a boy volunteered to draw a diagram to explain **‘angle of incidence’** and **‘angle of reflection’**. A girl could provide substantial explanations without hesitation:

‘We know that light travels in straight lines because... behind the opaque object, you cannot see the light, only the shadow. When you put a bottle or glass in front of a source of light, the light travels through it.’

It is worth noting that the girl who provided the above comment has a first language which is neither Spanish nor English.

Some pupils were able to use English effectively in more flexible situations, for example:

“(pupils contributing ideas from previous lesson) **‘nutrients pass through the circulatory system; oxygen travels through our bodies and reaches every part.’**”

“(Feedback from subgroup (two girls, one boy) on the desert as an ecosystem.) Pupils, particularly the boy, managed sustained sentences without the need of notes. Pupils helped each other out in a mature way using English.

Second subgroup (three girls) on the rainforest. Girls use a visual from a book, not reading from it but talking about it. Pupils make a few slight errors, e.g. **‘support for ‘sustain’**”.

Quality and accuracy of language

Although pupils’ capacity to communicate in a range of situations was the main focus of observations, the quality and accuracy of the language used were also monitored. It would be unfortunate if concern for accuracy were to inhibit pupils’ willingness to communicate, but accuracy is needed if their linguistic resources are to be developed further and they are to cope with more demanding situations.

Pronunciation

(In a group interview) “Errors of pronunciation tended to focus on specific sounds such as **‘my job’**. A frequent mistake was the ‘s’ and ‘sh’ sounds e.g. pronunciation of **‘shopping’**. Some specific sounds and intonation of about half the group make it harder for an English native speaker to follow without a knowledge of Spanish”.

Certain combinations of consonants present difficulties for Spanish-speakers. In one class for example the fluency of reading and accuracy of pronunciation, e.g. **‘clothes, whole’**, varied greatly. This kind of familiar difficulty is reflected in the pronunciation of the past tenses in English, for example: **‘worked, honoured, walked (èd)’**.

Although intonation is usually acceptable and does not often seriously impede understanding, the stress can be misplaced, particularly on ‘technical words’, for example: **‘retina, transparent, miniscule’**.

Vocabulary

In some respects, coping with general vocabulary was more of a problem than scientific terms.

(In a group interview) “Some uncertainties, for example seeing **‘babies’** as synonymous with **‘children’** (Question to interviewer: **How many babies do you have?’**).”

In another school, a boy who said **‘asignatura’** was immediately corrected by his peers. The pupils interviewed could explain the game of handball to the visitor who did not know the game, but none knew the word **‘goalkeeper’** in English, although all were enthusiastic about football.

Syntax

“Pupils are asked to make two New Year resolutions each (one affirmative, one negative) relevant to school or home. Examples:

‘I am going to: ‘behave in class’/‘study more’/ ‘help my mother at home!’

‘I am not going to: ‘play with my Playstation 2 all day’/‘eat so much chocolate’.”

“During the class reading of a story, the teacher interrupts occasionally to ask pupils at random to put statements heard in the story into the negative, for example: **‘He wasn’t’, ‘she didn’t’** etc. Most pupils get these right but mistakes like **‘She not was...’** do occur.”

“Pupils were invited to ask questions which they do willingly, although the question forms and word order are not always correct, for example **‘It has to be a glass bottle?’.**”

(In group interviews) “Difficulties in use of (past) tenses: four pupils were comfortable using past tenses, three uncertain. (The tutor said afterwards that he was rather concerned about their insecure use of tenses in unpredictable situations.).”

“(Apart from the boy with an English father) their grasp of tenses varies - tendency to use the present for past and (perhaps more understandably) for the future.”

“(In a group interview in another school) All were secure in past tenses except for one boy who said ‘**last week I go**’ (corrected immediately by his peers).”

Errors occurred in marking the past tense, for example, ‘**injur(ed), escapèd**’. In the spoken language, these may be due to flawed pronunciation (see above) rather than to lack of grammatical knowledge.

Use of the definite article can be over-worked, for example:

‘**I do the homework, the training.**’ (past)

‘**After the school I go.**’ (future)

Pupils can be uncertain also about the choice of prepositions, for example:

“The teacher expects pupils to be precise. For example, a pupil offers ‘**the camel has a hump**’.

The teacher prompts: ‘**Where?**’

A pupil rephrases: ‘**The camel has a hump in the (sic) back**’”. (Y5)

P: ‘**S is going to explain you**’ (sic).

P: ‘**I go to play tennis at (name of town)**’.

Conclusion: Pupils’ classroom performance in Primary 5&6

The lesson notes obtained for **Study 1** focusing on the classroom performance of pupils in Primary 6 reveal a good general participation in class and intellectual engagement with subject matter, with no obvious observable evidence of pupils falling behind or becoming alienated. Given that these are 11-year-old children, there is a confident command of technical vocabulary in respect of several different aspects of science, and also of English-language structure, revealing an ability to produce extended utterances and not just single-word responses. Pupils generally show ease of comprehension of their teacher’s spoken utterances. The target language (English) indeed seems well-integrated into the learning of both science and English, in keeping with the first aim of the BEP. There does not seem to be any obvious loss of learning of subject-matter as a result of learning science through the medium of English.

Pupils were able to express a wide range of language functions which reflect the discourse of science lessons, e.g. giving reasons; giving explanations; defining or exemplifying concepts or terms; expressing if-then relationships; describing sequences of action; describing functions of organs or objects; describing what things are like; expressing necessity; expressing how elements combine. There are some errors in English language but these seem to be largely developmental and are largely over-ridden by the positive things which pupils can already do in English in their science lessons. When errors are made there is recurrent evidence of helpful and corrective feedback being offered by other members of the peer-group.

STUDY 2:

PRIMARY SCHOOL 5&6 GOOD PRACTICE IN CLASS

In **Study 1**, the focus was on what Year 5&6 pupils could do in class towards the end of their primary school education. **Study 2** draws on the same lessons but focuses on the classroom practices which seemed associated with these pupil outcomes.

Introduction

Whole-class teaching was the predominant teaching style adopted, although there were significant exceptions. However, the predominance of the whole-class mode did not necessarily mean that the teaching was narrowly 'didactic'. Features of the most effective teaching included: careful (short- and sometimes medium-term) planning, a good rapport with pupils in an orderly but relaxed atmosphere, and an ability to spot a key learning point and use it for the benefit of the class as well as the individual. Questions were well pitched to take account of the range of ability in the class and to draw out answers from pupils' underlying knowledge (particularly in science). There were examples of paraphrase, analogy and visual material being used well for this purpose.

In science good use was made of simple visual aids, there was successful group work based on thoughtful organization, and evidence of some differentiation in lesson planning. In language & literacy, the teachers showed due concern for accuracy of language, particularly where it affected meaning/understanding, but did not pursue this concern in a way that inhibited or demoralised pupils when they were using English willingly in class.

Lessons were usually well prepared with links to prior learning and with content sequenced to deliver the objectives, although in about a third of lessons objectives were implicit rather than explicit. Teacher's explanations were clear and pupils understood what they had to do. In about half the lessons progression could have been strengthened and plans for the following lesson made more explicit.

Effective practice was reflected in a number of ways: in the organisation of group work, providing 'hands on' experience, the approach to prompting and correction, linking language and content in teaching points, and the judicious use of Spanish to support, but not replace, teaching through English.

The text types encountered by pupils were usually printed information texts. Recorded audio or video texts were rarely encountered, so that the voices pupils heard were predominantly the familiar ones of their own teachers.

Group work

There were examples of successful group work based on thoughtful organization.

In a science lesson, the composition of groups was drawn up by lots in order to produce different mixed groups in each lesson. The investigative tasks for each group were clear, the pupils knew the time available (8 minutes) to complete them for plenary presentation, were allowed access to reference books and completed the tasks on time.

“Group 1 (2b, 2g)

Pupils have to take turns in joining up three elements on a board: scientific term, definition, picture. A wired circuit (battery-powered) lights up when correct connections are made between the elements. Pupils have to log their attempts and successes so the teacher can check later how each is coping.

Examples of definitions:

‘The large part of your brain that helps you to move and remember’ (cerebrum)
‘The part of the brain below the cerebrum’ (cerebellum)’

Pupils are encouraged to discuss their work with each other provided they do so in English. For example, in a language & literacy class, pupils asked questions in English to clarify a mime on the Halloween theme to identify a character or book or film such as **‘A vampire’, ‘Ghost Busters’, ‘The Worst Witch’, ‘I Know What You Did Last Summer’**.

In another class, the teacher read a summary of ‘The biography of Harriet Tubman’ twice and then:

“Pupils are asked to note keywords only (it is meant to be comprehension, not dictation) and then share notes in English with their group. Teacher circulates and helps pupils to conflate their findings, getting them to complement their notes with details spotted by others.

Notes from separate groups are combined and compared with those from the whole class to build up a picture e.g.

‘... was married at age 24;’
‘1861-1865 – helped army of the North against the army from the South;’
‘(later) started a school for black children.’

Pupils showed a range of performance in note-taking – a demanding exercise for pupils of this age. Their notes ranged from half a page to one sentence.”

In a Year 5 science class, work on vertebrates and invertebrates was consolidated first by groups presenting to the class through a spokesperson posters from a previous lesson (e.g. **Sponges: ‘they live in the rocks in the sea, they are not symmetrical, they filter nutrients from the sediment...’**), and then by further group work involving definitions and classification:

“Group work shows evidence of: clear expectations, instructions well presented, groups well organized. At each stage output from group work is checked and reviewed with the class.

Read and match: Pupils have to match definition to **‘exoskeleton, arachnid’,** etc.

Pupils have to work out whether particular animals are vertebrate or invertebrate (**‘panda, snake, dragonfly’, etc.**).

Pupils have to classify groups of animals into proper category e.g. mammals, reptiles, (in)vertebrates. (Some pupils not afraid to ask visitor in English for help).

BEP. EVALUATION REPORT

Pupils have to choose an (in)vertebrate to describe to the class.

There is assessment of descriptions by teacher, trainee and peers.

Aggregated results for 4 activities for each team recorded on a grid.”

Notes: “A well organized lesson conducted at brisk pace, well managed to keep all pupils involved. Teacher has presence, does not allow pupils’ concentration to become eroded, pupils worked well together throughout. Pupils showed good understanding of content and language. They speak with some confidence, generally pronouncing clearly.

Teacher is firm, but pleasant. Has very good English and speaks naturally, but can model it when accuracy needs improving. Appropriate content jointly planned with science teacher who is present to help with group work.”

Hands-on experience

Good use was made of simple visual aids.

For example, a model of a skull was used with the **‘brain’** lifted out. The teacher explained that the parts of the brain operate like a team, but there are some key players (parallel made with football). Questions used simple examples to draw out understanding:

T: ‘Hypothalamus – it operates like a thermostat. Do have one at home?’

P: ‘Yes.’

T: ‘What does it do?’

P: ‘It (the hypothalamus) normally keeps the body temperature at 37°.’

T: ‘How small is the pituitary? Like a bean? P: Like a lentil. T: You’re getting very close. Think of green. P: A pea.’

Science Year 5: “Literally a ‘hands-on’ lesson with the teacher providing samples of material (e.g. leather, paper) for pupils to handle and examine. She gets pupils to work out what **‘natural’** means in this context: they arrive at the provisional definition that it means **‘material from animals or plants or out of the ground, whereas ‘manufactured’ materials, such as plastic, involve some kind of processing.’**

For example, the teacher holds up some **wool**. A pupil suggests it is **‘cotton’**. Teacher says **‘No, it comes from a creature with four legs’**. Several pupils chorus: **‘Sheep’**. Other pupils point out that **‘sheep are not green!’**. Teacher replies the wool is dyed and asks what the natural colour of wool is. Pupils offer **white or grey**. The teacher has high expectations reflected in nuances of meaning and suggests e.g. **‘whitish, greyish’**.

The teacher then asks **‘Who can tell me which objects around the classroom are made from natural materials?’** Pupils produce a book (Q – **‘Is it all natural? – what about the spiral-binding?’**), and pin board (cork’.

The same process is repeated more quickly identifying **‘manufactured materials’** around the room. This leads on to further discussion of materials, such as **‘pencil sharpeners’**, which are made out of more than one material.

In a recap at the end of the lesson, the definition is agreed that **‘natural materials are from animals, plants, or from the ground and manufactured materials are made by humans processing natural materials’**”.

In another school, pupils were motivated by a Year 5 lesson on the **‘circulatory system’** which involved a **‘doctor’** taking the pulse rate of various **‘patients’** before and after they had been sent for a run. A table of results from different **‘patients’** was then drawn up and discussed.

Linking language and content

Pupils’ progress was enhanced where the teacher provided them with a stimulus to offer more sophisticated and accurate language.

Science Year 6: “The teacher asks for repetition for reinforcement, and moves forward pupils’ utterances by encouraging the use of additional language, particularly adverbs or adverbial phrases e.g. **‘more often, so much, better’**”.

Language & literacy Year 5: “The teacher shows pupils pictures and pupils have to offer a sentence on each one. Her expectations are high and she expects them to lengthen sentences by adding (say) adjectives or adverbial phrases where they can, for example: **‘The camel is walking in the hot desert in the afternoon’**”.

Science Year 5: “The teacher supports her commentary on the experiment with cue-cards of key language. She draws attention to the importance of verbs which are colour-coded differently from nouns”.

Science Year 5: “The teacher is keen for pupils to retain specialist vocabulary and refers to **‘The Flintstones’** as a mnemonic for **‘flint’**”.

Language & literacy Year 5: “The teacher makes a point of choosing words for tests and reinforcement from material covered in the past week in language & literacy and science. The tests require a demanding level of understanding of English grammar (e.g. verbs: **‘burn, bring, bend, build’ etc**) and vocabulary (**‘sticky, congratulations, delighted, evidence’ etc**)”.

Language & literacy Year 5: “Sentences are pooled by the class on the board and teacher draws out grammar points focusing on the present continuous, such as **‘sit/sitting; put/putting; touch/touching’**. Teacher plays close attention to spelling and pronunciation, for example **‘talking/ walking’**”.

Science Year 5: “The teacher prompts the class about an experiment about chemical change simply by asking **‘next?, ‘finally’** etc. and only offers the answer if the pupil is stuck. A girl commented **‘Finally the gas goes up into the balloon and... (teacher)... the balloon inflates’**”.

In a lesson about reviewing work on the digestive system, the teacher used sustained probing to check understanding of the topic and the pupils’ grasp of language to talk about it. Cards were given out referring to terms of parts of the digestive system: **tongue, teeth, large intestine**, etc. The teacher asked the class to explain the process in response

to questions but gave pupils the responsibility for working out the correct sequence, for example:

‘What comes first?’

‘What comes next?’

‘What does each part do?’

‘What is the role of saliva?’

The teacher linked the explanations to health issues. For example,

T: ‘Is the stomach (always) in the same position?’

P: ‘No.’

T: ‘How long does food stay in the stomach?’

P: ‘For two hours.’ (T then explained one should not go swimming for at least two hours.)

The teacher then took another tack: **‘This organ is about seven metres long. What is it?’** A pupil explains it is **‘the small intestine’**. At each stage the teacher got the class to volunteer statements about what happens, prompting as necessary (e.g. **‘What happens then?’**):

P: ‘The food goes into the small intestine and starts absorption.’

T: ‘An important organ helps?’

P: ‘The pancreas.’ (T then explained the function of the pancreas.)

The teacher asked what function the oesophagus has:

P: The oesophagus passes the food to the stomach.’

T: ‘What shape is it?’

P: ‘It’s like a tube.’

The final part of the lesson was used to check on (un)healthy eating. Pupils had to volunteer principles (expressed through modal verbs) learnt through recent lessons. For example:

‘I must eat more breakfast’

‘I need to eat more fruit and vegetables (5 pieces a day); to drink more water (8 glasses a day)’.

Prompting and correcting

The teachers showed due concern for accuracy of language, particularly where it affected meaning/understanding, but did not pursue this concern in a way that inhibited or demoralised pupils when they were using English willingly in class. For example, one teacher, revising time expressions such as **‘on Thursdays’**, **‘every day’** etc. to indicate routine activities, focused on the need for pupils to understand why a particular form is correct. In another school the teacher kept a log of mistakes to comment on later, particularly where these involved exceptions.

In another school, in a lively lesson about ‘**Charlie and the Chocolate Factory**’, the teacher used exposition to stress, for example, the distinction between ‘**write**’ and ‘**wrote**’, and gave analogies to illustrate pronunciation, for example ‘**bys**’/‘**bucket**’. However, for the most part she involved the class naturally in checking and correcting language within the flow of the lesson:

“Pupils were expected to spot ‘deliberate’ mistakes which were used as teaching points for example, ‘**Grandpa (sic) Georgina**’.

Efforts were made to consolidate and extend vocabulary, for example, (T) ‘**Who can tell me what word we use for mother and father together? – (P) Parents (T reinforces: not Fathers)**’.

Stress pattern of ‘**chocolate**’ demonstrated and then drilled for practice ‘**I like chocolate**.’

T: ‘**What do we need if seven people live in a house?**’ Teacher writes rooms on board. Keeps an eye on detail, for example, pointing out ‘**only two letters t in toilet**’ and then getting pupils to make it plural. Saves up errors for correction rather than interrupt flow of class. ‘**Don’t worry about the spelling just yet**’.

Teacher usually got pupils to work out corrections where possible. ‘**How many ‘o’s do we need for an ‘oo’ sound? What’s wrong with ‘(sic) sitting-room?**’

T: ‘**Did they sleep on the floor?**’

P: ‘**Yes**’.

T: ‘**Directly?**’

P: ‘**No, on a mattress.**’

T: ‘**Do you know what a mattress is?**’

P: ‘**A large mat? Perhaps, more like a small carpet?**’”

Use of Spanish to support teaching

There was sometimes a tendency for pupils to use English less often than they should. One school had made a conscious decision to revisit repair strategies because older children in the school apparently tended to speak less than they used to. Repair strategies revisited included:

‘**Can you repeat?**’

‘**What is X in Spanish?**’

‘**What does Y mean?**’

‘**How do you pronounce it?**’

‘**May I...?**’

For reinforcement, a class had to write individually two exchanges involving question and answer and illustrate e.g.

‘**Can I borrow (it)?**’

‘**Yes, you can/Of course you can.**’

'How do you spell it?'

'I don't know/I can't remember.'

Although the teachers stuck to English virtually all the time and expected pupils to do the same, learning could be enhanced where the teacher had a command of Spanish and exploited this judiciously, for example referring to the Spanish equivalents of key terms:

Science Year 6: "The teacher delivers the lesson in English but offers Spanish equivalent or invites pupils to offer equivalent of key terms, particularly where they are not cognates e.g. **'stream' = 'riachuelo'**; **'fresh water' = 'agua dulce'**."

Science Year 5: "Teacher explains the functioning of the middle ear, getting pupils to identify **'cavity'** etc. Spanish synonyms are referred to where appropriate.

'A very little bone called the 'hammer' touches the ear drum.'

'Do you know what a hammer is?' (Pupils not sure).

'It's a tool we have in our homes we used to drive things in... ('martillo').'

'The hammer touches the eardrum at one end and the other touches the anvil.'

'What is an anvil?' (Pupils not sure)

The teacher reminds them of a recent medieval market in which a man was working with iron in order to convey the idea of an anvil. The teacher asks for the Spanish word just to make sure they all understand – **'yunque'**".

Language & literacy Year 6: "The teacher explains **'I am (not) going to...'** structure in Spanish for those who are not sure but reverts to English once the concept is understood".

Language & literacy Year 6: "The teacher's knowledge of Spanish is very useful e.g. a boy comments (on a photograph of Harriet Tubman): **'She is a monja'** and the teacher responds **'No, she's not a nun'** without interrupting the flow of English".

Quality and accuracy of teachers' English

In all the schools pupils were taught by a mixture of native speakers of English and Spanish natives who had studied English to a high level and/or had had a substantial period of residence in an English-speaking country.

The Spanish teachers of science usually spoke English well with sound syntax and usually without strong accents, although some were more confident and fluent than others. The mistakes they made were usually lexical or morphological, occasionally syntactical (e.g. word order) or involved pronunciation/intonation, for example:

Lexis/Morphology/syntax

'We are going to make a revising (sic) for this unit.'

'advices' (for plural of advice)

'What for do you need energy?'

‘makes that the hammer starts vibrating
(the hammer) hits on (the anvil)’

Pronunciation

‘vital functions (short vowel)’; ‘carbon dioxide (ee)’

‘sweat (sh)’; ‘sheets (s)’

‘interpret ’; ‘appropriately (stress)’

Such mistakes did not impede understanding, but pupils need an accurate model to emulate, at least in the case of language central to the topic being studied, and to support the development of their capacity to communicate effectively.

A science teacher whose English is very secure took the trouble to emphasise the importance of correct endings, for example ‘**protect - protected**’, as in ‘**the lungs are protected by the ribcage**’. In another case, the science teachers saw their role as complementary to that of the language teachers. For example, they mark science tests for content so that understanding is rewarded, but small unit accuracy is monitored and corrected subsequently in language & literacy lessons.

In many cases, language & literacy lessons are taught by native speakers of English, but there are cases in which they are taught by native speakers of Spanish with appropriate experience and expertise. Their English is good and they make very few mistakes, as in the following **Notes** extracts:

“Teacher has good English, accurate, fluent with good pronunciation.”

“... English is fluent with just a few lexical and pronunciation errors. Some ‘cultural’ issues need explanation e.g. ‘**clothes shop/boutique; newsagent’s/quiosko**’. Main (occasional) syntactical mistake concerned word order (e.g.) **Do you know what’s that?**”

Use of ICT

The pupils interviewed in groups reported limited use of computers at school. There were limited examples of the use of ICT in lessons, although use of the Internet had been increasing in the last two years. The quality of planning was a key factor in the ICT lessons seen.

For example, in a Year 5 science lesson the objective was to find information according to ‘**Atlantic/Mediterranean/Subtropical/Continental climate for fauna or flora**’ and pupils had to complete in pairs a different box (for example ‘**Flora in a continental climate**’) on a worksheet with a view to pooling information later. Unfortunately, limited progress was made because the implications of the task had not been considered with sufficient concern for the linguistic and information issues involved. Pupils had to too many sites to search and the entries found were often too dense in information and academic in style.

In contrast, a Year 6 language & literacy lesson exploring the origins and history of chocolate was more successful. An initial brainstorming produced a wealth of words including ‘**cacao, white/ brown (=dark), hot, snack, ice cream, bar, liquid, melted**’,

and some related notions were explored e.g. ‘Where is cacao from? What do they do with the beans?’ A single website was chosen in advance by the teacher so that pupils spent time scanning text and using their reading skills rather than surfing. Although some pupils needed more support than others, it provided appropriate challenge. Higher attainers showed they could cope with continuous text and write relevant answers.

Conclusion: Good practice in Primary 5&6

The teachers involved in **Study 2** exemplified an impressive range of ‘good practice’ teaching strategies. We have not sought to analyze these into fine categories but present them in two groups. Both groups consisted of good practice strategies which involved the use of English as target language. One group consisted of strategies relevant to good teaching in general; the other group consisted of strategies specifically focused on language forms.

<p>Good practice strategies: Language used for GENERAL TEACHING</p>	<p>Good practice strategies: Specific, though not exclusive, focus on LANGUAGE FORM, FUNCTION AND DISCOURSE</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Keeps all pupils involved in the lesson • Checks pupils’ outputs • Is willing to collaborate with colleagues • Is firm but pleasant • Uses visual aids • Gives clear explanations of what pupils are to do • Reviews pupil outputs with the whole class • Gives clear guidelines for use of ICT in class • Exudes ‘presence’ • Keeps pupils’ attention focused • Avoids spoon-feeding • Presents tasks in a clear and interesting way • Keeps a log of mistakes for subsequent comment • Chooses websites which are appropriate and comprehensible • Helps pupils work out their own solutions 	<ul style="list-style-type: none"> • Helps pupils focus on linguistic form as well as function and meaning • Pays due attention to accuracy, especially where meaning would otherwise be compromised • Introduces deliberate mistakes for pupils to identify and correct • Helps pupils focus on key words • Helps pupils develop clear definitions • Helps them describe the properties of things • Helps them make contrasts, e.g. ... whereas ... • Helps them develop robust classifications • Helps them develop use of the passive voice, essential for science • Pupils have to extend their utterances by using additional vocabulary • Colour-codes in order to highlight particular types of word, e.g. verbs • Allows judicious use of Spanish

We cannot claim that strategies such as those listed above were the direct cause of the impressive learner performance which is set out in Study 1. What we can claim with certainty, however, is that these strategies were recurrently observed in

Study 1 lessons which had impressive learner outcomes, and so at the very least there is an associative relationship if not one that has been demonstrated to be causal.

It is worth noting that, regardless of whether the lessons were science, language & literacy or other, the teaching was focused on language as well as on subject content and skills. If we take science, for example, learning to ‘do’ science did not just mean learning to do experiments; it also meant learning the vocabulary and the discourse of the language of science, hence the importance, for example, of getting definitions and classifications right and of learning the use of the passive voice. In the language of current language-teaching research, there was ample ‘focus on form’ as well as focus on meaning and function.

STUDY 3:

ESO1&2 LEARNERS’ PERFORMANCE IN CLASS

Introduction

In the first two years of secondary school education, students’ comprehension is challenged in new ways. They study a wider range of subjects through the medium of English, for example, geography and history are more often taught through English, and new subjects are added, such as technology and PE. Within subjects, the linguistic challenge is increased as students are required to study a wider range of topics and in more depth. In science, for example, they have to understand more complex concepts and phenomena. The examples which follow are mainly from Secondary Year 2; where they are from Secondary Year 1, this is indicated.

Opportunities for listening and speaking

In a lesson about human fertilisation, students had to understand the menstrual cycle and its implications for birth control, the causes of multiple births, the development of the foetus during pregnancy and the relevance of different blood groups.

In the study of ecological systems, students had to classify animals in terms of ‘predator’ and ‘prey’ and justify their conclusions, cope with specialist terms such as ‘carnassial’, and appreciate the particular distinction made by ecologists between ‘population’ (the number of a particular species in the same place) and ‘community’ (all species within an ecosystem).

In a range of subjects, students have to be sure of definitions and differences, for example between ‘climate’ and ‘weather’, ‘precipitation’ and ‘rain’ and ‘coin’ and ‘currency’. In dealing with the weather (Secondary 1), students were at ease with terms such as ‘stratosphere’ and ‘troposphere’, ‘alto-cumulus’ and ‘cumulo-nimbus’. Similarly, on work on ‘geothermal energy’, they were challenged to understand the difference between (say) ‘igneous’ and ‘metamorphic’ rocks. In a lesson analysing sound, students had to

BEP. EVALUATION REPORT

understand the precise terms **'amplitude'**, **'pitch'** and **'timbre'**. In technology, students had to be able to explain the difference between **'series and parallel circuits'** and use formulae and notation to carry out calculations through the medium of English.

In a history lesson on the feudal system, students had to be able to identify (say) **'baron'** from clues such as **'tenants in chief'**, **'given land in return for loyalty'** and **'providing the King with money and an army'**.

In a geography lesson on demographic transition models, students had to cope with the specialist terminology of demography and with open-ended questions such as 'what can governments do to **'increase natality'** and **'reduce mortality'**'.

In an English lesson, students had to spot nuances in language, identifying the differences, for example, between **'grunt'** and **'snarl'** and **'squeak'** and **'screech'**.

In an outdoor PE lesson, students had to understand first time quite complex instructions for working in teams and to organise themselves without fuss. The instructions involved getting all the footballs to the other end of the pitch against challenge; a relay-dribbling the ball to the far end and halfway back, passing from the halfway line to a teammate to finish; and two students racing to the far end to win one point for getting the ball and two for getting back to their own line without losing it to the opposition.

Using listening and speaking skills

Providing explanations

Students demonstrated that they could provide their own explanations in dialogue with the teacher or with each other, for example:

Q: 'What is fertilisation?'

A: 'Fertilisation is the joining together of the sperm nucleus with the egg cell.'

Q: 'Where does it take place?'

A: 'In the first part of the Fallopian tubes.'

(Owls as predators) 'They can see in the dark, they can rotate their head, they have very good hearing and sharp feet (sic).'

Students also showed they could conduct and discuss experiments in English and then feed back to the class.

Sound

"Groups were given bottles containing varying amounts of water. Each group had to study three bottles and agree hypotheses about how the sound would change according to the amount of water in each bottle to be struck. Hypotheses were clearly written in English. These were subsequently checked in the experiment for feedback about the results in plenary. The students observed the ground rules and discussed experiments with each other in English."

Acids and alkalis

“The teacher had prepared and distributed a range of samples: ‘**lemon, juice, coke, vinegar, bicarbonate, milk, water**’. Through question and answer, he got students to hypothesise about what kind of substance each pair had been given. Students in pairs then tested their anonymous substances by dipping paper indicators and reading off Ph numbers, and/or by taste or smell –where appropriate– and discussed this in English. Effective discussion of hypotheses and results through question and answer followed in plenary.”

Elements and their properties

In another science lesson, students engaged with enthusiasm in a question and answer session with the teacher as a prelude to more independent speaking. For example,

Q: ‘Can you describe the smell?’

A: ‘It’s repulsive and smells like rotten eggs!’

Q: ‘Can you tell me something about mercury?’

A: ‘It’s toxic and therefore must stay sealed.’

Q: ‘What is the difference between a mixture and a compound?’

A: ‘A mixture can be returned to its earlier state.’

Q: ‘What is the process called when we turn a solid into a gas?’

A: ‘Sublimation.’

The dialogue then proceeded in a more open way:

Q: ‘Who could tell me something about, for example, polonium?’

A: ‘Its symbol is Po, it is number 84 in the periodic table. Its mass is 209. It is highly radioactive...’

Q: ‘Who could tell me something about uranium?’

A: ‘Uranium is very toxic (but) it is used in many production processes. Its symbol is U.’

Notes: “All students showed interest and contributed something. They showed good understanding, spoke clearly with good pronunciation and were willing to listen to each other. In the open-ended situation, the stronger students showed they could reel off statements based on their studies, consisting of up to 10 well constructed sentences in English without notes or ‘parrot’ memorisation and with little hesitation.”

Coping in an interview

In a language & literacy class studying *Kensuke’s Kingdom* by Michael Morpurgo students rose to the challenge of coping ‘in the hot seat’.

“In each of seven groups, ‘journalists’ prepared questions for the ‘**Kensukes**’, whilst the latter reflected on what they might be asked in the ‘**hot seat**’ where they would

be allowed no notes – the teacher had made the ground rules clear: **'If you don't know, you have to improvise'**. The students demonstrated that they could organize group work in a mature way, design appropriate questions to ask and, if in the 'hot seat' themselves, cope by improvising where necessary. In each group, three **'journalists'** asked 'Kensuke' questions for him (her) to respond to in character.

Each interviewer had prepared 6-10 questions. The **'Kensukes'** were in the hot seat for 10 minutes and acquitted themselves well, in some cases stringing together six-sentence replies without hesitation. Good use was made of past tenses and connectives."

Improvising

There were examples of students improvising or using English spontaneously in various contexts.

In a history class, students had to explain words in the text on the spot and showed that they could improvise. For example, a **'raider'** was described as **'a person who takes things without permission'**; a **'tapestry'** was described as **'a carpet used for decorating the walls'**.

In a science lesson, a boy put on the spot by the question **'What is an earthquake?'**, responded with **'a sudden movement of the earth'**.

In another school, students in a language & literacy class improvised to explain, for example, **'copper brown' (colour of copper), and 'wispy hair' (individual hair)**.

In a social science lesson, a boy, when asked what **'distribution'** meant, offered **'they (the suppliers) spread it'**. Asked by the teacher to be more specific, after reflection, he said **'they transport goods to other customers, to other factories'**.

In language & literacy class, some students showed they were able to put arguments on the spot, for example the case for allowing mobile phones on transport: **'If you are travelling by train or whatever and one of your family needs to get in touch urgently...'** The students were willing to offer opinions on most things. For example, in reply to the question **'Is a Play Station a waste of time?'**, a spontaneous response was **'For me, it's a silly thing'**. When someone claimed not to know an answer, others offered spontaneous comment such as **'You do know what it's about, don't be silly!'** The teacher did not discourage banter, so when she pretended **'I've never seen a Play Station'**, the spontaneous response was **'I'll lend you one!'**

In a history lesson the students (Secondary Year 1) recapped with the teacher a unit on **Ancient Egypt**. They were expected to give answers in full sentences, and to draw upon their linguistic resources, where they did not know the exact words, for example:

'A pyramid is a place where they buried the Pharaohs.'

'They have tombs but I can't remember what they are called.'

'They are polytheistic - they believe in many gods.'

'They believe in life after death.'

'He (the Pharaoh) has absolute power which means he controls all the people in the city.'

'If people don't do what the Pharaoh says, the Pharaoh does something bad (to them).'

'A functionary (civil servant) is someone who is paid by the government.'

'(Nobles)... they can be veterans of war or friends of the Pharaoh. He gives riches and land to the nobles.'

'(Who were the slaves?) The slaves were prisoners of war.'

'The women did domestic things. They had no legal status.'

Presentations

In a language & literacy lesson in another school, a girl and a boy did presentations on a subject of their choice to the class.

"Presentation 1 on her experience of the BEP, particularly in the early days: she began at age three, found it easy at first, because it involved saying simple things about colours, animals, and own age. Went on to describe some of the teachers she had had for example 'a good person', 'a lovely person'. She offered a personal view 'in my opinion, the bilingual education programme has been useful until now...'

She spoke for three minutes without notes. All other students had to ask questions about her presentation, for example:

'Is the programme hard?'

'Do think you will continue with the programme?'

'Did you think this topic would be hard to speak about?'

'Do you prefer English or American people?'

'Do you prefer X or Y (schools)? What do you like most about the programme?'

'Would you like the opportunity to go to the United States or England?'

'Is it more difficult to follow American English (than British English)?'

'What is your favourite bilingual subject?'

The presenter offered a range of views on the spot, for example, 'I like more (*sic*) history, because it is easy for me, and on the other hand, I like English because we do a lot of activities'. 'I don't (always) like science, because I don't like rocks etc... (I find) the human body is more interesting'.

Presentation 2 on 'Do you think money brings happiness? The student (male) spoke for two minutes without notes, was much more hesitant but tried to tackle this more discursive topic: on the one hand..., on the other hand...; my opinion of the (*sic*) money is... Questions to him included:

'If you had a lot of money, what would you do?'

'If you were offered money to leave your family, what would you do?'

'If you were rich, would you give money to poor people?'

The students were fully involved in listening to and asking questions about the presentations and remain engaged to the end. There were even complaints that not all of them had had time to ask a question about the second presentation.”

In another school, students presented to the class biographies of famous women in history such as ‘**Sapho, Ada Byron, Wangari Maathai, Sofia Kovalevskaya**’ and ‘**Margarita Salas**’. Most used the data projector with short texts, captions and illustrations. Although the quality of oral production varied, all spoke for 3–5 minutes and presented relevant information in a coherent way. None read his/her presentation, although some were more likely to refer to the text than others. One boy spoke throughout confidently without notes and one girl barely referred to hers, simply making reference to captions on the screen to reinforce points.

Quality and accuracy of students’ language

The students generally spoke accurately and fluently and in most cases without very hispanicised accents.

Mispronunciations were usually influenced by Spanish, for example ‘**(e)strontium, (e)school, (e)start; claws, cubs; radium, potassium, amazing; lithium, marchioness**’.

Some mispronunciations partly reflected wrong cognates or misspellings, for example ‘**Noruegan, fetus**’.

Mispronunciation was most noticeable when students were reading aloud, for example:

Notes “Reading aloud not always clear – partly a question of expression, partly a question of accent/mispronunciation (e.g. ‘**height/hate**’). Lack of clarity would present a problem for a listener who was not used to Spanish intonation.”

“Intonation quite often impeded, though it did not prevent, comprehension in conversation. Uncertainty about stress patterns was not helpful in this respect, for example ‘**activist, Florida**’.”

Errors occurred in morphology or syntax, perhaps most often in the use of past tenses, for example ‘**has/had**’; ‘**locate(d)**’ or ‘**he redistribute(d) his inheritance**’. This is of course often linked to unclear pronunciation, for example ‘**he walk(ed)**’ v. **he walkèd**. (See also Study 1 above)

Word order with ‘does’ sometimes presented problems. When not concentrating, some students tended to drop the subject pronoun, particularly with the verb ‘to be’, (for example ‘**(He/she) is a + noun**’) under the influence of Spanish in which the verb usually marks the person.

Some errors perhaps occur more frequently in Secondary 1 than in Secondary 2, for example:

“(students) cope with the English equivalent of tenses without hesitation, and errors are of pronunciation or morphology (for example, run - runs) rather than syntax (although ‘**if you have/had**’ is not clear to some, and use of (definite) article

uncertain). Questions are usually formed correctly but some aberrations, e.g. **‘Do you are? - - - Are you?’**

“Responses are generally accurate, but with some slips on subject pronouns (with occasional confusion between ‘him’ and ‘her’) or omitting the definite article”.

Quite often students in Secondary 2 are able to correct themselves or each other:

“some students can self-correct on the spot e.g. ‘gets not pregnant’ - - - **‘doesn’t get pregnant’.**”

“The students were also able to correct themselves and each other, for example the pronunciation of (say) **‘Vikings’** or **‘fought.’**”

“(errors) include beginning English statements with ‘that...’¹ and occasional individual syntactical aberrations. For example, **‘How is wolf write?’** Corrected by other students **‘How do you spell ‘wolf?’**”

Conclusion: Students’ classroom performance in Secondary 1&2

The learner classroom performance in Secondary 1&2 as set out in Study 3 continues and extends the development noted in Study 1 for classes in Primary 5&6. There is a wider range of specialized vocabulary, greater sureness of distinctions and definitions (e.g. extending basic definitions by adding additional words of their own choosing) and greater length of utterance. The consequences of particular scientific processes are also further developed, (e.g. **‘It’s toxic and therefore must stay sealed’**). There is evidence of students talking coherently at some length and with little hesitation, with no notes or prompt-ing. They also show themselves as being able to organize their own group-work, to conduct experiments, to construct their own arguments more or less on the spot, to express the implications of particular propositions (e.g. **... which means that...**), and to explain alternative points of view (e.g. **...on the one hand..., on the other...**). There is also a sense of the class as a social community, even when engaged in serious learning, with evidence of spontaneous banter and also of peer-support when a difficulty arises.

STUDY 4:

ESO1&2 GOOD PRACTICE IN CLASS

Introduction

The effective lessons in Secondary 1 and 2 were evidently the result of careful planning, well-judged support for students, awareness of both language and content issues, and involved students through giving them scope to make contributions and to move

1. Literal translation of ‘que’. In Spanish ‘que’ may appear at the head of a sentence, especially in speech, for example to reinforce a previous statement.

towards greater independence as learners. Some examples are set out below (from Secondary 2 unless otherwise stated).

Effective lessons

The following three descriptions illustrate range of characteristics of effective lessons.

One: “The (science) teacher is very experienced and enjoys her subject. The atmosphere is relaxed but focused and respectful. The session is well organised (including safety aspects such as the use of goggles and ensuring adequate ventilation). The teacher allows students to speak (when it is appropriate for them to address the class such as in a presentation) and interrupts rarely; when she does so, it is to correct a key point or develop it for the benefit of the rest of the class. (...) The teacher’s sensitive approach delivers successful outcomes. Her English is good. It is geared to the needs of teaching the subject, and her pronunciation is very clear.”

Two: “As an introduction, the teacher elicits specialist terms such as ‘**ecologist**’, ‘**habitat**’ from students. He gets them to provide definitions, for example, of ‘**predator**’ and ‘**prey**.’ He then leads them to identify the consequences of certain changes, for example:

‘**If animals don’t adapt, ...they die.**’

‘**If they die young, ...they don’t reproduce.**’

‘**If they don’t reproduce, ...they don’t pass on their genes.**’

Individual and pair work are checked in plenary using the Interactive Whiteboard (a girl works the laptop). Teacher gets the students to read out the adaptations (identified with predators) they have drafted before showing them the model text. He then expects them to read aloud accurately the text on the screen as reinforcement. ‘**Drag and drop**’ is used on the Interactive Whiteboard to match words with definitions, drawing on student contributions.”

Three: “Students have to work out answers to new questions about electrical circuits using a datasheet. The teacher focuses on the secure understanding of concepts and developing confidence in using formulae and the language needed to deal with them. He therefore emphasizes learning skills: for example, the need to set out given data properly to work out an answer, leaving sufficient space on the board, writing the formula first before substituting numbers, not leaving out stages before the solution. He also makes sure students are aware of the difference in electrical notation between the United Kingdom and Spain.”

Supporting learning

The teachers appreciate that independence has to be founded on secure understanding. A geography teacher for a unit on demographic transition systems recognized the need to provide handouts matched to his students’ needs linked to the chapters in a rather demanding textbook, and a summary of the key points.

The history teachers in another school had made similar efforts:

“The worksheets showed evidence of a lot of preparation by the history teachers and an attempt to make the text accessible; a range of sources is included in the booklets (maps, timelines, definitions, Who’s Who? etc).”

In a language & literacy class, the teacher deployed a range of support for drafting written instructions:

“A writing frame is provided, and a handout on how to write instructions. The teacher puts starter questions, for example, **‘What do you need to take into account?’** The plenary continues drawing out contributions about the various contexts (recipes, manuals etc) in which one finds instructions.”

Clear exposition to the class followed up by sensitive monitoring provide a basis for students to undertake individual or group work:

“The teacher explains amplitude, pitch (sound frequency –number of vibrations: fewer vibrations means a lower sound), timbre (a guitar and a trumpet sound differently, even when they have the same frequency, amplitude and pitch) and how sound travels through the air. The health issues are highlighted e.g. **‘100 decibels for more than 15 minutes can damage your hearing, and an MP3 player can reach 120 db...’**

He then monitors progress (in the experiments) with the FLA to ensure that students are carrying out procedures correctly and consistently. He puts questions to guide their thinking and does not give them the answers. The students observe the ground rules and discuss experiments with each other in English.”

In a social science lesson, introducing basic economics, the teacher provided clear explanations of concepts, but did not rely on a purely didactic approach:

“Brainstorming: **‘What do we think the economy is about?’** Students offer **‘money, trade’** etc.

The teacher (using the Interactive Whiteboard) explains the system of production and distribution and consumption, but does not spoon feed pupils – he asks them to have a go at defining terms first. At each stage, he takes their anecdotal points and moves them towards a definition or principle. He establishes that production can be about services and asks for examples. Pupils offer **‘police’, ‘health’, ‘education’** (etc) and these concrete examples are used to move the lesson to the next stage.

In dealing with supply and demand, he covers content and language points at the same time, for example the use of **‘the more... the more...’, ‘the less... the less’** in linking general price increases to the previous summer’s petrol price hikes.”

A history teacher makes particular efforts to get students in ESO1 to draw upon their latent knowledge, for example:

“The teacher coaxes precise wording out of students, for example **‘They needed treasure for the other life... the... (boy) the afterlife’.**

He asks students to explain particular terms, for example:

Delta: ‘It is the place where the river and the sea join’.

BEP. EVALUATION REPORT

He constantly checks understanding, for example:

(P) ‘When the water hits the sea...’ (T), ‘it slows down, and...’ (P) ‘it (Lower Egypt) floods.’

Students are helped to convey meaning when they may be unsure of the precise words”.

Sometimes support involves a close focus on detail:

Notes: “A lively lesson conducted at a brisk pace and with good humour. Discussion of answers prepared by students for homework: silent letters– **‘knit, know; wren, write; dinghy; hymn;** and homonyms such as **write/right; cheque/check; flour/ flower; steel/steal’.**

Context is used for reinforcement, for example: **‘hymn/national anthem, piece/peace (International Day of Peace project); (stainless) steel’.**

Students are expected to pronounce words clearly and spell them out for the class. The teacher insists on detail, for example, in ‘allowed’ the ‘t/d’ distinction is explained with a reference to voiced sounds. Clarity is insisted upon in the pronunciation (for example) of ‘mixed’ and ‘missed’. (ESO1)

Humour and fun have a place alongside rigour in consolidating students’ understanding and knowledge. For example, **‘bingo’** can be used to practise and reinforce knowledge of the elements in the periodic table and their correct notation, or teams can indicate by a ‘Mexican wave’ their recognition in a recording of the sector of the economy (primary, secondary...) which they represent.

In a social science class, the teacher provoked a bidding war among the class to illustrate the functioning of supply and demand:

‘Supply – how much of something is available’. T explains by bidding to buy highlighter pens from pupils: competition brings down from E20 to 30 cents (since everyone has one)!

‘Demand – how much of something people want’. T starts a second round of bidding in response to a pupil who asks how prices can go up. They have to imagine there is only one highlighter available in the class and one is needed by each student for an exam!”

Presentations

Expecting students regularly to do presentations to the rest of the class was an effective vehicle for developing independence and responsibility. In one school, this experience was integral to the language & literacy programme in ESO1. Each week two students had to do a presentation to the class, choosing from a list posted in the *aula bilingüe* by the English teacher. It provided a challenging opportunity for sustained speaking by students facing an audience without notes. The questioning by the rest of the class (all are expected to ask at least one question of each presenter) ensures that all are involved and provides an opportunity for formulating a range of questions with teacher feedback. When the students make mistakes, the teacher corrects sympathetically and constructively.

Peer assessment

Peer assessment was used as a means of motivating students, for example in a PE lesson students were asked to award points (1 2 3) to other teams. This produced an aggregated range of 4-9 points and on the basis of this it was decided that the first team would play the third and the second the fourth.

Peer assessment could be developed further. It provided a further source of responsibility and helped students to form an idea of standards for themselves, for example:

“Peer assessment, grading on a scale of one to 10. Within each group, the ‘journalists’ grade Kensuke’s responses; the ‘Kensukes’ grade the questioning according to the interest and challenge of the questions. Students are expected to say what the most interesting question was and how effective the answer was. The students set quite high standards commenting, for example, (with some exaggeration) that some questions were ‘poor’. The teacher did not accept such dismissive comments without explanation – the students had to give reasons such as saying that simply asking questions on the level of ‘**what is your name?**’ was not sufficiently challenging.”

Teacher assessment could be used formatively. One English teacher had a grid with explicit criteria about accuracy and quality of expression which she used to take systematic notes on student presentations to the class for subsequent individual and group feedback. The formative process also took place during the presentation class with questions from her for clarification or to steer peers’ questions away from the anecdotal (e.g. ages) towards the substance (e.g. significance of the person’s contribution) of the presentations.

In another school, instances of use of Spanish by pupils in language & literacy classes were noted on a grid by teachers and could be used as a quantitative basis for critical comments in termly reports to parents! In this way, summative reporting could have an effect on formative assessment.

The place of Spanish in lessons

Teachers used a range of English synonyms to support understanding without resorting to Spanish, for example (Secondary 1): ‘**to mate/make love; to betray/ breach his trust**’.

A social science teacher used paraphrase in English:

“Pupils ask for explanation of terms such as ‘**stock breeding**’. The teacher explains the term is related to cattle. He then explains ‘**itinerant agriculture**’ (**Burn first, grow for a year (or a few years) and move on**) and ‘**subsistence agriculture**’ - ‘**you grow it (the crop) and use just enough**’.”

In an English class, the teacher had a range of strategies to get students to work things out:

“The teacher explains meaning by giving examples ‘**1 spotted Carmen in the middle of a whole crowd of people**’; and by giving them clues to work out. For example, we

have ‘puppies’ - Who’s got ‘kittens’?; ‘People have nails, lions have... (hint: rhymes with *paws*); I am looking for the place where the lion sleeps... *den*; this is a word we use for baby lions... *cubs*.’”

Teachers found ways of communicating meaning without resorting to Spanish, but some adopted a pragmatic approach: they used Spanish briefly on occasion to clarify concepts but otherwise all explanations were in English. Some accepted the Spanish equivalent of terms offered by students, but followed this up, for example: ‘I know the Spanish word for twins is *gemelos* but what does it mean?’.

One particular science teacher (Spanish native) showed how the two languages can support each other and provide underpinning for science teaching:

Notes: “(The teacher’s) assets include very good use of English, clear explanations and a sense of humour. He makes a point of correcting pronunciation (‘*nitrogen*, *percentage*’) and grammar (‘*I’ve heard*’ and not ‘*I hear*’ for past tense. He has a range of vocabulary and can explain links for example: ‘*breath, breathing, breathless, breathtaking*’. He supplies the Spanish equivalents of key words for example, ‘*aliento*’, ‘*suspirar*’, ‘*buceadores*’. Knowledge of Spanish is used well e.g. to explain ‘*(des)plegar*’ v. ‘*(un) fold*’ to reinforce understanding.”

The use of native speakers of English

The use of foreign language assistants (FLA) and, in those *comunidades* which employ them, *asesores lingüísticos* (AL), could provide valuable support for learning, for example with the FLA sharing a presentation with the teacher by reading the text to provide a model of native speaker English pronunciation and offering some comment by agreement.

With planning, a foreign language assistant can become more proactive:

Notes: “The foreign language assistant plays an important role in the lesson, for example suggesting improvements in wording such as a ‘reliable’ method rather than a ‘good’ method. He corrects pronunciation in a discreet and sensitive way, and asks appropriate content questions or adds extra thoughts at appropriate points, for example, about triplets or quadruplets when multiple births are under discussion.”

The availability of an AL provides the opportunity for team teaching or splitting a class, for example with the specialist colleague covering the laboratory work and the native speaker revising the theoretical aspects in the classroom. Such teamwork, with joint preparation, made effective use of their combined strengths.

A small number of the *comunidades* employ *asesores lingüísticos* in secondary schools. Where they are employed, they are clearly an asset and their value is appreciated by the schools, not least because they are hard to replace when they move on: whereas the pool of native speakers of English with primary school experience is relatively large, native speakers with the specialist expertise in natural or social sciences needed for subject teaching in secondary can be very hard to find.

Various examples of effective practice noted above were observed in lessons taught by *asesores lingüísticos*. In addition to their teaching expertise, they bring other benefits:

they are available as linguistic reference points for their Spanish colleagues, they bring authentic native speaker intonation and use of idiom to the students, and, as they are not necessarily from the United Kingdom, they can bring with them something of the educational culture and teaching styles of other parts of the English-speaking world.

Quality and accuracy of teachers' language

Those teachers who are native speakers of Spanish are generally fluent and accurate when presenting topics² and rarely have strong Spanish accents when speaking English. Inevitably, there are some slips, but these do not usually seriously impede communication:

Notes:

"Teacher has a fluent and accurate command of English. Errors are usually slips of pronunciation e.g. **'(e)strips; written tasks (taks).'**"

"The teacher's English offers a good model with few errors (e.g. **'pregnant of, penis, implanted'**), and only a slight Spanish accent."

"The teacher has a detailed and fluent knowledge of English but with some familiar occasional flaws in pronunciation, e.g. **'asks (aks), you, (e)speaks'**."

Teachers, including many in subjects other than English, are concerned about pupils' accuracy and some have the confidence to pick up language points:

"(The teacher, while introducing economic concepts) makes pertinent language points, for example spelling out new words such as 'bidding' and emphasising terminological points such as the fact that **'R&D in English is I&D in Spanish (investigación y desarrollo)'**."

"The teacher (a science specialist) draws attention to the importance of accurate pronunciation in, for example, **'eventually, dividing, identical, and joined'**."

Another science teacher made a point of practising the pronunciation of the elements, for example, **'aluminium, nitrogen, calcium'**..., ensuring that the correct syllable was stressed.

"Reading aloud – teacher (geography) corrects pronunciation of **'desert'**, and **'dessert'** and recaps fractions in English and their pronunciation (when students are uncertain)."

"The teacher (science) insists on (answers in) full sentences, for example, **'The sperm must reach the uterus, stick to it and implant itself.'**"

"The teacher (a history specialist), corrects language points appropriately, for example, pronunciation of **'claimed'** and use of the auxiliary in **'had promised'**."

Some specialists in subjects other than English have a confident grasp of the English language for dealing with situations as they arise. For example, a PE teacher uses natural colloquial English to cope flexibly with situations on the sports field, for example:

2. One teacher with accurate English with good pronunciation and intonation was very clear in exposition, but made the specific point that he found it harder in practicals where he had to improvise to handle unpredictable questions in English.

'It's no big deal' (when some students fuss about nothing).

'Form groups of 7 – you two have only 6, so one person has to run twice.'

'Rafa, you're not listening: here's what you have to do.'

'Guys, I told you not to hang about. If you have no class, go to the library' (to students from another class who were loitering on the fringes).

Some teachers had the confidence in spoken English to introduce a note of humour. For example:

Notes: "Teacher's English is good - it is clear and accurate. He is well organized and enjoys a good relationship with the class. His humour is appreciated: for example when a boy misreads a Ph number, he comments **'If that's right, you should see a doctor!'**."

Notes: "Teacher has a quiet sense of humour, which is appreciated. For example, he interjected **'200 what? Chorizos?!'**, when a student did not specify **'watts'**. He also told an old joke about a teacher asking **'What's the unit for measuring power (watt)?'**. The student in the story said, **'What?'** His teacher replied **'That's right!'**."

Conclusion: Good practice in Secondary 1&2

As was the case in Study 2 which featured Primary Years 5&6 teachers, the more specialised teachers of Years 1&2 at Secondary in **Study 4** show a wide range of 'good practice' strategies. As with Study 2, we cannot claim that these strategies are causally related to the learners' impressive classroom performance, but they are certainly at least associated with it. Some of the strategies featuring in the Study 4 text are listed below. They do not appear to be greatly different from the strategies used with Primary 6 pupils (Study 2). With the teachers in the present Study 4, however, there may be a somewhat greater emphasis on using English for purposes which reflect the Secondary 2 students' more mature cognitive capacities. These purposes could include articulating underlying principles, expressing particular types of relationship, and clarifying the consequences of particular processes. As with the good practice strategies identified in Primary 5&6 lessons, we provide a similar grouping for classes in Secondary 1&2:

These strategies appear to come from the teachers' professional experience accumulated over a number of years, and so in addition to the strategies listed above there are issues such as how well the teacher knows a particular student or class, how the teacher interprets the particular situation within a given lesson, and which strategy a teacher chooses to bring into play at what time, for how long and for what purpose.

The strategies are summarised below and overleaf:

Good practice strategies: language used for GENERAL TEACHING	Good practice strategies: specific, though not exclusive, focus on LANGUAGE FORM, FUNCTION, DISCOURSE
<ul style="list-style-type: none"> • Creates relaxed, focused and respectful atmosphere • Adapts material to suit different student's needs • Requires class to ask probing questions about peers' presentations • Monitors progress sensitively • Steers students away from the anecdotal and guides towards underlying principles • Prompts students to draw on their own latent knowledge • Encourages students to work things out for themselves • Encourages peer assessment & evaluation • Constantly checks for understanding • Asks questions which guide thinking but still pose a challenge • Has special grid for taking notes in order to monitor student performance 	<ul style="list-style-type: none"> • Focuses on spelling distinctions, e.g. flour / flower • Helps students express particular relationships, e.g. The more... the more...; the less... the less... • Expects high standards of pronunciation & spelling • Helps develop initial drafting skills, e.g. What do you need to take into account...? • Emphasises proper procedures for setting out data • Elicits precise use of language • Requires regular presentations by students to whole class • Provides clear explanations • Helps students clarify the consequences of particular processes

STUDY 5:

INFANTS AND EARLY PRIMARY

Introduction

The evaluation team's priority for collecting evidence at primary school was years 5&6, since it was important to learn as much as possible about how the BEP was faring towards the end of children's primary school education. Nonetheless, it proved possible to make a small number of visits to observe classes of children at the infants and early primary stages. Our account of these lessons is essentially descriptive, based on notes taken during and shortly after lessons and is supplemented by some concluding thoughts on the BEP with children aged 3-7.

Pupils aged 3-7 experienced through English a range of visual, auditory and kinesthetic learning. Considerable attention was paid in lessons to reinforcement and consolidation. Songs and mime featured prominently.

Infants aged three+

Lesson 1

Theme: To reinforce items of language studied so far.

Description (with comments):

The part of the lesson observed consisted of songs and mime performed by the whole class:

‘Little finger (etc.) where are you?’ (to tune of ‘Frère Jacques’) with mime.

‘Head, shoulders, knees and toes...’ with actions. Followed by (e.g.) **‘lean to one side; lean to the other’**.

A ‘conga’ is formed – Pupils join up and move round the room as red or green is shown. **‘Green for... go’, ‘Red for... stop’**

Notes: “Pupils are motivated and respond well. (Class teacher provides some support by being present, smiling encouragement, performing the actions, and mouthing the sounds).

An effective, though ‘standard’, recap lesson. Good use of auditory and kinesthetic activities. Teacher has very good English.”

In some classes the progress of the three-year-olds is remarkable and individuals get the opportunity to take the lead.

Lesson 2

Theme: To consolidate understanding of colour and shape.

Description (with comments):

“Routines established – **‘Cross your legs, fold your arms’** etc.

(T) ‘Who is the leader?’

(P) ‘Pedro.’

Leader: **‘Touch your eyes, nose (etc)’**. (They do so identifying correctly).

T asks: **‘How has he done? So-so? Good? Very good?’**

Pupils decide **‘good’** (the pupil himself says **‘Very good!’**)

T: ‘What’s this picture?’

P: ‘A girl.’

T: ‘Girls stand up.’

The girls stand up- plus Sergio who feels like standing up (!).

The teacher modifies her statement in order to include Sergio and allow his action to be considered as correct:

T: 'OK, the girls, and Sergio!'

Various actions are performed, then repeated with the boys.

A CD is played: the class form a 'crocodile' and move around with the appropriate actions: gallop, tiptoe, run, skate, jump to music.

Sing along: **'I like to eat apples and bananas'** (etc).

T draws on board: **'What is it?'**

P: 'An umbrella.'

T: 'What's this on the display?'

P: 'Rain.'

Practice of colours.

T: 'Who's wearing pink, purple, yellow, blue?' (etc)

P: Stand up as appropriate.

Class sing: **'Red and yellow and pink and green... I can see a rainbow'**.

Flashcards of objects returned to T: **'Can you give me the...? Can I have the (colour) flashcard?'**

Practice of shapes.

T: 'What's this?'

P: 'A circle/ a triangle' (etc).

T: 'What colour is the triangle?' (etc).

P: 'Blue' (etc).

Pupils in threes perform actions for carol **'Oh Christmas tree...'**

Notes: "A remarkable lesson showing the impact of three months of very effective teaching of very young children.

Pupils show amazing gist comprehension, and retention of ideas of colour and shape and of songs. Pronunciation is very good."

Lesson 3

Theme: Consolidation of work on parts of the body and clothes.

Description (with comments):

"A class leader is chosen for each session to lead practice of the activities:

'Boys sit down.'

'Girls stand up.'

'Three claps.'

'Four jumps.'

'Touch your eyes, ears, shoulders' (etc).

BEP. EVALUATION REPORT

Practice of clothes.

Pupils guess the item from mime and then the word is practised, e.g.

'Hat H-A-T' (hand in front of mouth to feel aspiration)

(Similarly with **'scarf, gloves, coats'**).

Pupils then colour in specific items of clothing on individual sheets."

Notes: "The pronunciation of pupils who perform is good. Others seem a little subdued (hardly surprising for 3-4 year olds at almost 13.00 who have been in school all morning), but their reactions indicate that their comprehension is good. A successful consolidation session led by an experienced teacher who has very good English and understanding of how sounds are articulated."

Infants aged five+

Five-year-olds developed their listening and speaking skills further and took the first steps towards literacy.

Lesson 4

Theme: To consolidate pronunciation and recognition of the letter 's' and a range of related vocabulary.

Description (with comments)

"T greets the class using their names linked to animals with captions in the carpeted corner, for example **'Good afternoon, Sara Snake, Mercedes Mole'** (etc).

Pupils then chant the days of the week. They revise the names of the four seasons: they can recognize the captions without the pictures. The teacher checks their understanding by asking, for example, **'Is it summer or winter? What does it begin with?'**

Pupils then sing a song about spring. Cards are handed out. The states of the weather are linked to the seasons. Teacher asks: **'What's the weather like? Is it windy? Is it raining? Is it sunny?'**

She then asks pupils to return the cards to her: **'Who can give me spring (etc)?'**

'Snake in the grass' song is sung to demonstrate and reinforce the letter 's'. T says **'I want you to say star, snake (etc) when I get to it (in the pictures)'**. More things beginning with the letter 's' are introduced: **'sun, sail, sock, snowman, spider'** etc. Pupils then count the number of things which they know which begin with 's'. Matching follows with teacher asking what the picture on the card is, for example **'snail'** and then asking them to choose the word **'snail'** from the captions.

Pupils then proceed to colour in pictures of the seasons. This is introduced by asking individuals to bring the items needed: **'Can you bring me a crayon, some glue (etc)?'** The opportunity is taken to check on colours, for example, **'What colour are the scissors?'**

The children are given individual names, for example **'Abel Ant'**, **'Sam Snake'** etc with a picture to stick on the front of their individual folders. They proceed individually to the table area to begin this work without fuss. They are focused and interested in the task."

Notes: "An effective lesson improving/consolidating understanding of vocabulary and quality of pronunciation. Good use of song, mime, games and flashcards throughout.

Pupils benefit from Teacher's planning and good organization and respond well to high expectations. Teacher uses English throughout for all instructions. Pupils' short answers indicate good understanding and retention.

Pupils respond very well: they are well motivated and most show obvious enjoyment.

They can remember days of the week, seasons; remember and identify nine words beginning with 's'. Their pronunciation is very good."

Lesson 5

Theme: To cover a range of language supported by songs.

Description (with comments):

A range of activities:

- **'How are you today? I'm happy (grumpy etc) – What a happy day!'**
- **'Give me some colours'.**
- **'Who is my helper? (Helper identified) 'Where shall we put his hands? (shoulders, elbows...)'**
- Counting numbers 1-7. **'There are seven days in the week Monday, Tuesday etc'** ('Clementine' tune)
- Song: **'Today is..., yesterday was...'** ('Frère Jacques' tune)
- **'Is it sunny? Cold? Warm?'** P reply and indicate with symbols/captions on chart.
- Letters - the letter S. with shape and sound e.g. **'the s-s-s-s-snake is in the grass'** similar approach to the letters **N, I, A, T**. Some P can link with earlier work e.g. when the T says **'Where can we find (the letter) 'T'**, she is expecting Teresa, Tomás etc, but two pupils actually offer **'Tuesday'**.
- **'This is my father, mother'** (etc) (Tune of 'London's burning').
- **'Hands up if you have a brother! Finger on your nose if you have a sister!'** (etc)
- Song: **'Going to build a house, with a chimney tall...'** ('Gillygilly...' tune). A model of a house ('Advent calendar' type) with rooms that open up is placed on the floor. Pupils are to find a bathroom (etc) and say something about it. **'Pick a room. What's in the sitting room?'** Use of 3-phase questioning by T where necessary: **'What do you think is in there? Is it the father? Is it the father or the mother? Who is it?'**
- Cards placed on the floor –pupils turn them over– **'Who's that?'** Answer e.g. **'grandpa'**, pupils match the card against the chart. Pupils are expected to guess what the next (card) is going to be.

Notes: “A lively, varied and well-organised lesson with all pupils fully engaged. Good use of auditory and kinesthetic learning. The lesson focuses on listening and speaking, but pupils can recognize and match short captions such as those indicating the state of the weather to symbols on the chart.”

Early primary

In the first cycle of primary education (Year 1 and 2) pupils were able to handle a wider range of questions, take more initiative and began to handle more demanding content, for example in *Conocimiento del Medio*.

Year 2

Lesson 6

Theme: To classify materials for appropriate recycling.

Description (with comments):

“Teacher has brought in a bag of miscellaneous rubbish. Pupils decide which recycling bin particular items are to go in. Lots of pupil involvement: individual pupils pick other pupils to answer questions. The class are consulted by the teacher about the answers, e.g. (T) **‘What material is this? (P) Plastic? (T) Where does it go?... (P) It goes in the recycle bin’**.”

Teacher has high expectations of listening comprehension, for example assumes they know what **polystyrene** is; expects them to complete statements e.g. **‘batteries go in the special container because they are very t---- (toxic)’**.

Pupils are invited to ask a visitor questions based on the theme of the city which they are studying. Examples include: **‘Do you like buses/ trains/ ships? Do you live in a city? Do you like your city? Why do you like your city?’**. Most pupils are keen to ask questions including one girl with special educational needs (she asked **‘Do you like buses?’**). Pronunciation is generally good.

Pupils have been making cardboard displays of a **‘super city’**. One boy is invited to explain his city (**‘school, office block, parking lot’**, etc) to the visitor. He is rather shy but manages.

Class reading of a story about a city is begun. Pupils are asked about the city e.g. (T) **‘Why is it a disaster?... (P) Because there is a lot of rubbish’**.

Towards the end of the lesson pupils are still very enthusiastic though starting to get ‘high’.

Generally the teacher involves pupils in monitoring the class’s behaviour themselves e.g. they all (including children with special educational needs) get the chance to become **‘Captain Silence’** and give thumbs up or down about the behaviour of others.”

Notes: “A lively lesson with an animated teacher involving all pupils – she has given them the confidence to ask as well as answer questions.”

Lesson 7

Theme: To consolidate understanding of our world and the animals in it before going on to the Solar System.

Description (with comments):

“Story – Eric Carle **‘Rooster’s Off to See the World’**

(Second half of lesson seen) **‘All the animals go back home: 5 fish swam home (4 turtles crawled home, 3 frogs jumped home’** etc).

Material from the story is used to link to work in science: **‘What group of animals does X belong to? Is it a mammal? Is it oviparous? Viviparous? Where do they live? How do they move? Recap of vocabulary - fish/fins/scales’** etc.

Pupils are reminded that most of the Earth is covered by water, hence **‘The Blue Planet’**. (The work in science is to proceed with a study of the **‘Solar System’**.)

Good atmosphere in class, help by the teacher’s firm but pleasant approach, pace, and determination to draw in all pupils. (One boy has to go out briefly – elbow injured earlier in the day – he explains in English **‘My elbow is hurting’**.)

The teacher picks up similarities in sound where reinforcement is needed e.g. **‘Carle/arm; rooster/sister’**.”

Notes: “A well prepared lesson linking science and language & literacy work. Pupils show good understanding of language and content. All pupils remained focused almost until the end.”

Conclusion: Children’s classroom performance and Teachers’ good practice in *Infantil* and Early primary

The lessons observed in **Study 5** which focuses on younger children in infants and early primary show substantial progression in pupils’ learning during their initial years. Initially, their activity is based on actions, songs, chants, games, objects and visuals. Their utterances are of two sorts: learnt phrases and individual words, the latter often in response to the teacher’s questions. Their pronunciation is generally very good and they show enthusiasm for what is asked of them. They also show high speed of comprehension and an ability to demonstrate this quickly through actions and mimes. By Year 2 of primary school, they have moved into the use of English for doing science in the form of studying the environment. They learn to understand and to complete correctly quite complex incomplete utterances given by the teacher; and they are challenged to provide longer utterances in response to technical questions and

which show some degree of verbal reasoning (e.g. 'because there is a lot of rubbish...') and they are acquiring increasing amounts of technical language which derives from the environmental theme they are studying (e.g. 'viviparous').

The teachers are generally calm, organized and encouraging. Their English is good, as is their planning and organization, and initially they make use of established routines. They have high expectations of their pupils. When environmental studies is introduced at the primary school stage, this is intended and taken seriously, though with no obvious loss of enjoyment, and there is a focus not only on subject-matter and relevant activity but also on the sorts of language that are needed to do environmental studies well. This includes encouragement of accuracy and recap of vocabulary (e.g. 'fish, fin, scales') and the pronunciation of particular sounds in different words (e.g. 'rooster; sister'). Study 5 shows the benefit of beginning at a young age, provided that the teaching is appropriate, as it was in the classes observed. Knowledge, understanding, insights, attitudes, routines and skills are all being developed in these early years which explain in part at least the promising subsequent attainments of students as observed in Studies 1 & 3.

chapter 3

BEP STUDENTS' ATTAINMENTS

An important aim of the evaluation was to report on BEP students' attainments. To some extent, this has already been discussed in Chapter 2 through the description and analysis of what students at different stages of their education could do in class. This picture of classroom performance is complemented in the present Chapter 3 by four studies which focus on BEP students engaged in different sorts of assessment:

- **Study 6** focuses on students' spoken English in Primary 6 when undertaking tasks in groups of three
- **Study 7** focuses on students' written English in Primary 6
- **Study 8** focuses on the written Spanish of students in ESO2 (Secondary Year 2)
- **Study 9** focuses on BEP students' attainments in the IGCSE towards the end of ESO4.

Studies 6, 7 & 8 were necessarily limited in scope, given the staffing and other resource constraints which applied to the evaluation, but each yields some important insight which complements the bigger and more summative picture arising from the external IGCSE examination results in **Study 9**.

Indeed, thanks to the overall design of our evaluation, none of these small studies stands alone. **Study 6** featuring students' spoken English for example is closely related to **Studies 1-5** which also feature students' spoken English; it is also related to **Study 10** (Chapter 4) which is concerned with students' perceptions. Similarly, **Study 7 & Study 9** both reveal aspects of students' written proficiency in English, while **Study 8 & Study 9** both tell us something about students' proficiency in Spanish.

STUDY 6: PRIMARY 6 PUPIL ORAL INTERVIEWS IN ENGLISH

Introduction

Interviews in English with Primary School Year 6 pupils were held at eight schools between November 2008 and January 2009.

The main aim of the interviews was:

BEP. EVALUATION REPORT

- **Aim 1:** to build up a picture of the range of pupils' performance in spoken English when interacting in groups of three in a largely unprepared conversation with a stranger over a range of topics based on four tasks.

A subsidiary aim was:

- **Aim 2:** to obtain the views of pupils about their BEP experience and to learn something of their language experience beyond the classroom.

Study 6 was not designed to assess the attainments of individual pupils, but to yield an accurate verbal description of the characteristics of spoken English as exhibited by pupils at the top of the range and by pupils in the middle/lower parts of the range in a controlled setting. In each school, three groups of three pupils (one 'top' and two 'lower/middle') were chosen by their teachers, thus producing a total of 72 pupils. Overall, 34 boys and 38 girls took part.

The arrangements for, and conduct of, the interviews resulted from piloting at the end of the previous school year in two schools. All the interviews, including those in the pilot phase, were carried out by the same interviewer.

Only five pupils (from two schools) of the 72 had visited the UK or another English-speaking country. None spoke English as a home language. No pupil had any language other than Spanish as his/her (regular) home language except for one boy who spoke Polish with his mother.

The schools followed the guidelines for the composition of interview groups, but did not find it easy to identify two groups each of which would represent the full range of the lower two-thirds (middle/low) of the cohort. The school's identification of the weakest grouping in each case, however, largely coincided with the interviewer's conclusions about pupils' performance in the interviews.

Conducting the interviews

Each interview was scheduled for 30 minutes. The pupils in each school were anonymous.

At the beginning of each interview, the interviewer introduced himself to each group basing his remarks on an outline script to explain the nature of the interviews to the pupils.

The tasks

Pupils were asked to talk in English in relation to four tasks, each of which would be likely to entail somewhat different sorts of language:

Task 1: Their experience of the bilingual education programme

Task 2: A book or story they had enjoyed

Task 3: An aspect of science they had found interesting

Task 4: General discussion with the interviewer about their interests, holidays etc.

Pupils' insights as revealed in Tasks 1-4

Before providing information on pupils' performance across these four tasks, we provide some initial information on the insights the four tasks revealed.

Task 1: Talking about the BEP experience

What pupils had to say in respect of **Task 1** was directly relevant to **Aim 3** (page 16) of the evaluation study, in that it offered insight into pupils' perceptions of the BEP¹. This served to triangulate with other information on pupils' perceptions revealed in other studies, especially Study 10. At the same time, what pupils had to say on this same task was particularly relevant to **Aim 1** of the present study, in that the conversations were conducted in English.

Task 2: Talking about a book or story

The range of stories about which pupils chose to speak was rather limited with few picking 'whole books' and some choices were determined by films seen rather than books read. The stories which they mentioned included '**Jack and the Beanstalk, Little Red Riding Hood, Sleepy Hollow (5), Guy Fawkes (2), Charlie and the Chocolate Factory (4), The Railway Children (4), Zorro (3), James and the Giant Peach, the Chronicles of Narnia (3), The Gingerbread Man, Around the World in 80 Days (2), Romulus and Remus (6), St George and the Dragon, Flat Stanley, Thrill Bill and Super Simpson**'.

Task 3: Talking about Science

Pupils mentioned a range of science topics that had interested them: '**the human body (reproductive, digestive, respiratory, nervous systems etc); plants (e.g. photosynthesis) and animals; types of energy; solids, liquids and gases; healthy lifestyles (diet, avoiding drugs); ecosystems (pollution)**'. In one school, pupils recalled history topics ('**pre-historic nomadic peoples; the Romans**') more readily than science topics. In another, five pupils outlined features of the geography of the UK. The area of *conocimiento del medio* comprises science, history and geography and there is a tendency in the schools to use 'science' as a shorthand term for this curriculum area as a whole.

Task 4: General conversation

The general conversation was used partly to encourage pupils to talk about a wider range of topics if they wished and partly to prompt use of language not covered sufficiently by their earlier contributions on other topics, such as *narrating past events* (e.g. previous holidays), or *describing* (e.g. description of a classmate for the others to identify). Most of the pupils apparently spend their holidays with their extended family somewhere in Spain, so the range of experiences about which most could talk was not

1. The pupils were generally very positive about the BEP experience: their responses are discussed with other evidence about pupil perceptions in Study 10.

extensive. Few pupils took up the option to ask the interviewer questions, although pupils in one top group asked several questions each and would possibly have continued if time had not run out.

Characteristics of pupils' performance

We now turn to identifying key characteristics of pupils' spoken language performance in English across the four tasks. In order to do so, two main perspectives were taken into account:

- **Capacity to cope:** when in conversation with a stranger with unprepared tasks drawing on knowledge and understanding gained during their experience of BEP; this included the criterion of fluency.
- **Quality of spoken language-use:** in terms of range and accuracy.

Capacity to cope

The following scale and indicators were used in making judgements about how well the groups of pupils performed for each task.

Table 6.1: Levels of coping

LEVEL OF COPING	INDICATORS
Copes with ease	<ul style="list-style-type: none"> • Shows good understanding of the subject matter and can coherently convey information and ideas; draws readily on appropriate language to describe/explain/discuss/justify opinions • Responds instantly; consistently confident • Copes well with a wide range of questions • Pauses rarely (e.g. to marshal thoughts for a more complex statement/argument) • Rarely stuck for appropriate words and has a range of coping strategies • Often takes the initiative
Copes usually	<ul style="list-style-type: none"> • Shows sound understanding of the subject matter and can convey basic relevant information using appropriate language; • Responds with little hesitation; usually confident • Rarely needs questions clarifying • Pauses occasionally • Sometimes cannot recall common words but can usually find a way round this (e.g. asking for help in English) • Sometimes takes the initiative
Copes with difficulty	<ul style="list-style-type: none"> • Shows some understanding of the subject matter and can convey some information • Responds with hesitation; not confident • Frequently needs questions repeating/clarifying • Pauses frequently • Has to search for (quite) common words • Shows no initiative

Quality of spoken language-use

Judgements were also made about the quality of language displayed in terms of range and accuracy. These were informed by the questions set out in **Table 6.2** below:

Table 6.2: Quality of language

Range	<ul style="list-style-type: none"> • What range of vocabulary and grammar do pupils generally display? • Do they have the range of vocabulary and grammar to deal with specific topics (e.g. in science)?
Accuracy	<ul style="list-style-type: none"> • How secure is pupils' grasp of vocabulary? • How accurately can they deploy their resources in oral interaction? • What kinds of errors do they make? • To what extent do such errors impede the listener's/interlocutor's understanding?

How well did the pupils perform?

As in the lessons observed in schools (see in particular Studies 1&2), performance in listening comprehension was often high. Few pupils experienced difficulty in following the interviewer, even if their productive skills were limited or even very limited in some cases. With few exceptions, the pupils were at ease dealing with a stranger in a foreign language. Many pupils showed a remarkable confidence.

Across the 24 groups, pupils usually responded well to the invitation to help each other and co-operated well, although individuals mostly made some effort to answer on their own first. Some of the stronger pupils spontaneously but politely corrected the grammar of their peers, for example prompting 'went' when the speaker had used 'go' when the narrating past events. On the whole, the ground rule of speaking only English to each other in the interviews was respected, although weaker pupils were more likely to resort to a quick whisper in Spanish to their companions.

Correspondence with school's grouping

Top groups

In three schools, the top group identified coincided closely with the interviewer's judgements and all the criteria for 'copes with ease' were met by the nine pupils involved. Across the sample of 24 pupils in top groups, 15 (8 boys, 7 girls) fully met all the criteria for 'copes with ease'. Where pupils in the top groups did not meet all the criteria for 'copes with ease', there was no consistent pattern of specific criteria being missed. However, boys (9/11) were more likely than girls (8/13) to meet the criterion 'often takes the initiative'.

Middle/lower groups

The spread of performance in middle/middle-lower groups was most varied. For example, two girls from two different schools had a performance which spread across

BEP. EVALUATION REPORT

the full range of criteria for the whole coping scale. About a fifth of pupils in the middle/ 'middle-lower groups (9/48 pupils) met the criterion 'often takes the initiative' under 'copes with ease'.

The 'middle/lower' groups were usually less fluent than pupils in the top groups, but some 'middle' individuals were tenacious and resourceful and kept going even if rather jerkily. Some middle groups managed to maintain a sort of 'collective fluency' by helping each other. In two lower groups, the pupils frequently needed questions to be repeated or formulated. They could make themselves understood but needed a lot of support with vocabulary and their sentences were fragmented.

Coping with the tasks

The 'coping' scale as set out in **Table 6.1** above was applied in the interviews and performances were matched to the criteria on a 'best fit' basis. The overall performance of high-, middle- and low-attaining pupils across the sample may be described as follows:

High-attaining pupils

They showed good understanding of subject matter. They could coherently convey information and (some) ideas, drawing readily on appropriate language to describe and explain; the strongest could offer and justify opinions in discussion. Pupils were consistently confident and responded instantly, pausing rarely but for good reason and often took the initiative. They coped fully with a wide range of questions, were rarely stuck for words, and had a range of coping strategies to fall back upon if necessary.

Middle-attaining pupils

They showed sound understanding of subject matter and could convey basic relevant information using appropriate language. They were usually confident, responded with little hesitation and sometimes took the initiative. They rarely needed questions to be clarified. When they could not recall common words, they could usually find a way round this, for example asking the interviewer or each other for help in English.

Low-attaining pupils

They showed limited understanding of subject matter but could convey some information. However, they tended to respond with hesitation, paused frequently, and most showed little (or no) initiative. They frequently needed questions to be repeated or clarified, had to search for quite common words, and tended to confer with each other in Spanish as a first resort when seeking help to formulate a reply in English.

On the whole, the performances corresponded to the groups (top, middle/lower) in which the pupils presented themselves for interview.

Performance: Quality of language

As set out in **Table 6.2** above, the quality of language used by pupils at the three levels of grouping was judged in relation to 'range' and 'accuracy'.

Top groups

- **Range:** The ‘top’ groups could recall content and had the language to talk about it. They had a wide vocabulary and lexical errors were usually Hispanisms which did not necessarily affect the listener’s understanding, such as **‘to do a plot’** or **‘met with’** or **‘a little bit fat’** or **‘they expose’** (= exhibit), **‘funny’** (= humorous/amusing), **‘pabellón’** (= pavilion).
- **Accuracy:** Pupils in the top groups were often very accurate. They pronounced well with occasional slight errors: e.g. **‘mixture’, ‘suit’, ‘kite’, ‘aunt’, ‘cousin’**. Most could manage complex sentences involving relative, coordinate or subordinate clauses with a range of connectives. They could also readily correct themselves (e.g. **‘go - went; say - said; long - tall; his - her’**).

‘Middle/lower’ groups

- **Range:** The ‘middle/lower’ groups usually had a less extensive active vocabulary than the ‘top’ groups. Where they recalled basic information, they quite often experienced difficulty in developing points further, although one girl had a very good recall of technical terms in science.
- **Accuracy:** The ‘middle/lower’ groups more often had less accurate pronunciation (for example, **‘Spain’, ‘spots’, ‘put’, ‘person’, ‘Hastings’, ‘brain’, ‘picture’, ‘April’, ‘electricity’**) and less clear intonation than the ‘top’ groups. In a few cases in low groups, weak pronunciation hindered communication at times, for example when it was not possible to distinguish ‘forty’ from ‘fourteen’. With some exceptions, pupils’ grasp of grammar was weaker, although a few could still self-correct (for example, **‘go - went’**). The most frequent errors were:
 - missed or wrong (he/she/it) subject pronoun [this also occurred with some pupils in the top groups];
 - wrong (or uncertain) verb form (**‘he go (es); past tenses’**);
 - forgetting common idioms (saying for example, **‘I have 11 years’; ‘she has got 12 years old’**);
 - confusing **‘me’** and **‘I’**;
 - uncertainty about some plurals (e.g. **‘three childrens’**).

Conclusion: Primary 6 pupils’ spoken English

Whereas Study 1 focuses on what students were able to do during lessons, **Study 6** focuses on their performance in speaking English in more controlled tasks. However, it is not an ‘assessment’ study focusing on individual pupils and giving them a mark. Instead, it sets out to identify the key characteristics of Year 6 pupils’ spoken language in a specific setting – namely, groups of three pupils being interviewed by a member of the evaluation team for 30 minutes in respect of four tasks which covered a range of discourse types, topics and language functions.

As such, it complements the information on pupils' spoken English as evidenced in everyday classroom settings in Studies 1&2.

The generally fluent, wide-ranging, accurate, coherent and 'on-task' performance in spoken English by those in the top and middle ranges must be considered as meeting the aims of the BEP, both in their ability to cope with the four tasks and in the quality of spoken English language which they were able to produce – all the more so, given that the tasks were undertaken in interaction with an adult person who was either not at all known, or not well known, to them and that only a broad indication of the nature of the task had been given beforehand. Also worthy of note was the pupils' ability to function as a social, collaborative group during the interviews (rather than as isolated individuals) and to show confidence and interest in undertaking what was asked of them.

The weakest pupils were by no means inarticulate. Many were capable of understanding, and some capable of communicating basic messages. At the same time, though, the evaluation team suggests that consideration should be given to finding ways of helping these weaker pupils to increase their range, fluency and accuracy in spoken English production, if they are to gain the richest benefits of a BEP education.

STUDY 7:

PRIMARY 6 PUPILS' WRITING IN ENGLISH

Scripts exemplifying Primary Year 6 students' writing in English in eleven primary schools in 2008 were made available to the evaluation team by the Ministry and the British Council. All eleven were from the evaluation's 'inner sample' and so the team were already familiar with these schools.

The scripts had been requested by the Ministry and the British Council from schools as part of an annual process whereby schools submitted examples of students' work in English on various tasks taken under controlled conditions. Each school was requested to provide at least one example of higher performance, one example of middle-range performance and one example of lower performance.

Rather than constructing tests and having to undertake lengthy procedures for ensuring the validity and reliability of these, the evaluation team were grateful to the Ministry and the British Council for providing the examples of Year 6 students' writing which they had received, thereby offering the evaluation team an opportunity independently to comment on and indeed rate the students' scripts. An additional benefit of this procedure was that it entailed no additional effort on the part of schools and no disruption to their normal working.

Aim

The aim of Study 7 was:

- To analyse the performance in written English of students in Primary 6 in order to be able to describe what students at the top of the range, in the middle of the

range and towards the bottom of the range were able to do when undertaking a descriptive-narrative writing task in English under controlled conditions akin to those of a test.

The aim did not consist of identifying the numbers of students in each school who were able to perform at particular levels; nor did it consist of evaluating schools in comparison with each other.

Nature of task and in-school rating system

Two pieces of writing per student were provided by the Ministry and the British Council, one of which was of a descriptive-narrative nature in which students were asked to imagine what lay behind a mystery door². This descriptive-narrative task was chosen for inclusion in the present evaluation study, because it would enable students to write at some length, to shape a text in their own way, to use such linguistic devices (connectives etc.) as they were able to, and also to use their creative imagination.

For the in-school assessment by teachers, criteria had been supplied by the Ministry and the British Council, and the schools were requested to allocate marks of 1 to 5 and to relate these to a three-band framework (Band 1 being lowest and Band 3 being highest). The teachers' scores in terms of marks and bands as above were made available to the evaluation team, along with the actual scripts themselves.

Of the eleven schools, ten submitted three pieces of work to the Ministry and the British Council as requested, and one submitted five, making a total of thirty-five. All of these scripts were read by the evaluation team, though in two cases faintness of copying made the reading very difficult.

Evaluation team's criteria

The criteria developed by the evaluation team consisted of four general criteria ('readability', 'range', 'accuracy' and 'fitness for purpose'), each of which consisted of a number of more specific criteria which helped identify what the criteria meant to the evaluators. The criteria had been developed following a pilot which involved two evaluators marking independently a small sample of scripts from 2007.

The criteria were:

Readability

- Legibility
- Comprehensibility (= read & understood)
- Spelling
- Punctuation

2. The pupils were given a choice of context: a beautiful little cottage, an old stone castle or a strange dark tower. The opening sentences were provided and they had to continue the story in their own words.

Range

- Common structures & vocabulary
- Appropriateness to topic
- Pool of verbs, prepositions, connectives, determiners
- Complexity of sentences

Accuracy

- Grammar
- Word-order
- Impact on clarity/comprehension

Fitness for purpose

- Length
- Effectiveness as an act of writing
- Degree of repetition (of content / language)
- Coherence

Applying the criteria

When a student's script was read, a mark was allocated to each of the above four criteria. These criteria are not intended to be universal for all ages and stages of learner. They reflect what it seemed reasonable to expect of Primary 6 students on the BEP programme and in the circumstances in which they took the particular assessment. Student performance on each criterion was evaluated on the basis of the following scale: 'excellent', 'very good', 'good', 'satisfactory', 'barely adequate', 'largely inadequate', 'almost wholly inadequate' and 'wholly inadequate'. The evaluators applied their judgements on the principle of 'best fit'.

- | | |
|----------------------------|----|
| • Excellent | 3+ |
| • Very good | 3 |
| • Good | 2+ |
| • Satisfactory | 2 |
| • Barely adequate | 1+ |
| • Largely inadequate | 1 |
| • Almost wholly inadequate | 0+ |
| • Wholly inadequate | 0 |

The four criteria were equally weighted. The use of a plus sign (+) amounts to 0.5, so for example 2+ = 2.5.

The marks for the four criteria were tallied to give an overall score out of 14. This would tell the evaluation team whether a student was at the top of the range, or in the middle or towards the lower end, and it would allow a comparison to be drawn with the ratings (high, middle and lower) supplied by the schools.

Administering checks

The following procedure was used to ensure consistency using the above criteria within the evaluation team. A small sample of scripts from 2008 was marked 'blind' by two evaluators. Following discussion, one member of the team read all the scripts and rated them according to the evaluation team's agreed procedures. Another member of the team second-read the same scripts in order to ascertain the level of within-team agreement. This proved also to be very high, with only minor disagreement being found in respect of two students, which further discussion resolved.

Despite the differences between the procedures and criteria used by the evaluation team and the teachers at school, a very high level of agreement with the teachers was found in respect of which performances were top of the range, which were in the middle and which were towards the lower end.

Findings

What does higher-level performance look like towards the end of Primary 6?

Table 7.1 sets out the indicators of higher level performance.

Table 7.1: Indicators of higher-level performance based on evidence of Primary 6 students' writing in English

CRITERION	PERFORMANCE REALISED BY STUDENTS
Readability	Spelling is very accurate; any inaccuracies which occur do not hinder the reader's understanding. Punctuation is accurate
Range	Has a range of structure and vocabulary which is fully appropriate for the specific topic and task (narration, description etc). Can readily call upon a pool of key verbs, prepositions, connectives, determiners etc. Includes complex sentences (e.g. subordinate clauses, relative clauses)
Accuracy	Use of grammar is very accurate, the word order is correct and any errors do not lead to lack of clarity (e.g. in marking of tenses; agreement of subject and verb; use of singular and plural nouns; use of prepositions in phrasal verbs or to express location) The script can be read and understood without hesitation
Fitness for purpose	The narrative succeeds as a story in terms of interest, imagination etc. If repetition of language and/or content occurs, it does not detract from the effectiveness of the story The overall structure of the text is coherent (e.g. organisation of content; sequencing of paragraphs)

What does middle-level performance look like towards the end of Primary 6?

Table 7.2 sets out the indicators of middle-of-the-range performance.

Table 7.2: Indicators of middle-level performance based on evidence of Primary 6 students' writing in English

CRITERION	PERFORMANCE REALISED BY STUDENTS
Readability	The script can be read and understood but the reader may have to pause to identify some words Spelling is mostly accurate but may sometimes hinder the reader's understanding Punctuation is usually accurate
Range	Has a range of structure and vocabulary which is usually appropriate for the specific topic and task (narration, description etc) A range of key verbs, prepositions, connectives, determiners, etc is used, Includes some complex sentences (e.g. subordinate clauses, relative clauses).
Accuracy	Use of grammar is mostly accurate, the word order is usually correct, Errors may be quite frequent but only occasionally lead to lack of clarity (e.g. in marking of tenses; agreement of subject and verb; use of singular and plural nouns; use of prepositions in phrasal verbs or to express location)
Fitness for purpose	The narrative largely succeeds as a story in terms of interest, imagination, etc. There may some repetition of content and/or language and this may detract from the effectiveness of the story The overall structure of the text (e.g. organisation of content; sequencing of paragraphs) is usually coherent

What does lower-level performance look like towards the end of Primary 6?

Table 7.3 sets out the indicators of performance towards the bottom of the range.

Table 7.3: Indicators of lower-level performance by Primary 6 students writing in English

CRITERION	PERFORMANCE REALISED BY STUDENTS
Readability	Can be read and understood but some effort may be needed Spelling is frequently inaccurate and may hinder the reader's understanding Punctuation is sometimes inaccurate
Range	Has a limited range of structures and vocabulary appropriate for the specific topic and task (narration, description etc) Has a limited range of key verbs, prepositions, connectives, determiners etc Includes no, or very few, complex sentences (e.g. subordinate clauses, relative clauses)
Accuracy	Use of grammar is inaccurate and word order may be incorrect Errors are frequent and lead to lack of clarity (e.g. in marking of tenses; agreement of subject and verb; use of singular and plural nouns; use of prepositions in phrasal verbs or to express location)

Fitness for purpose

The narrative only partly succeeds as a story in terms of interest, imagination etc

There is repetition of content and/or language; this tends to detract from the effectiveness of the story

The overall structure of the text (e.g. organisation of content, sequencing of paragraphs) lacks coherence

Conclusion: Primary Year 6 pupils' written English

Study 7 is concerned with Primary 6 students' written English and the aim was to describe the characteristics of written English composition as shown by students in the top, middle and lower ranges of performance. Across the criteria, it was found that a distinction could indeed be established between higher, middle and lower performances.

Nevertheless, it is possible that in one or more individual strands within the criteria of a middle performance may show some characteristics of a higher, and some of a lower, performance. Similarly, a higher performance may show characteristics of middle performance in some strands and this may also occur with a lower performance.

The higher performances demonstrate a very good standard of writing under timed, controlled conditions in terms of range, accuracy and the ability to write a coherent and interesting story of some length. On the basis of this evidence from BEP pupils aged 11 in Primary 6, it is not surprising that the strongest students from the initial cohorts to take the IGCSE at age 16³ show themselves to be capable of obtaining the highest grades even at IGCSE English 1 (an examination designed for mother tongue speakers).

The middle performances overall were good, but did not sustain accuracy or display the range of language of the higher performances. Some were comparable in length and ambition with higher performances but their resources became overstretched. However, many of these performances suggest the students are on course for a respectable grade at IGCSE when they complete ESO4.

The lower performances may include some passages of reasonable accuracy with appropriate vocabulary, but do not have the resources for composing a narrative without support under timed conditions. They tend to be too short in length for a story to be developed. Communication and coherence may be undermined by a convergence of inaccuracies: orthographical, morphological and syntactical. Sometimes the style and spelling suggest these students may be capable of stronger performances in speaking.

3. See Study 9 in the present report.

STUDY 8: **WRITING IN SPANISH: BEP & NON-BEP COMPARED**

A comparative study

The evaluation remit received from the two commissioning bodies (the Ministry of Education and the British Council) was to report on the extent to which the BEP initiative was achieving its aims. It was not designed to report on the extent to which BEP students were superior or inferior to non-BEP students. The evaluation team agreed with this approach, because BEP v non-BEP comparisons would have been costly and difficult to achieve, particularly as the BEP curriculum, as has been explained in Chapter 1, was not the same as the mainstream national curriculum in Spain.

However, one exception was made, in that a BEP v non-BEP comparison was suggested to the commissioning bodies by the evaluation team in respect of BEP students' writing in Spanish. The reason for this was that some parents and Head Teachers had expressed concerns about the possibly negative effects of the BEP on their children's command of their national language. While they were for the most part well aware of the advantages which they saw the BEP as bringing, there was a thought in some minds that there was possibly a price to pay for this and that BEP students might be weaker in Spanish on the grounds that a significant portion of their education was being conducted in English, in most cases about 40% of a typical week. In order to address this concern, the evaluation team, with the agreement of the Ministry and the British Council undertook a small-scale research study which would compare BEP students with non-BEP students in their command of written Spanish. Study 8 therefore exceptionally involves a BEP v non-BEP comparison.

Location of the study

It was decided not to locate this particular study in primary schools. This was because the BEP was based on a 'whole-school' approach at primary and there were no (or at least, very few) non-BEP students in the BEP primary schools. A comparison could have been made between BEP and non-BEP at primary school level, but this would necessarily have involved bringing a number of non-BEP primary schools into the arrangement, which would have introduced a complicated set of additional variables. It was decided therefore to base the comparison at Secondary 2 level. The secondary schools with a BEP cohort also had non-BEP classes, and therefore it would be possible to achieve a comparison of BEP and non-BEP students in the same schools at secondary level.

Selection of schools and classes

Four secondary schools were identified from the ten associated with Sample A on the basis of showing a range of socio-economic and other characteristics. That is, the four selected secondary schools in no way represented an élite set within the overall sample.

An initial letter was sent by the Ministry to the Head Teacher of each school, explaining briefly the proposed research study and inviting their participation. This was backed up by a letter from the Director of the evaluation which explained in some detail what would be involved.

In each school therefore a BEP class and a non-BEP class were involved in the study. Where there was more than one non-BEP class in Secondary 2 in a particular school, the decision rested with the Head Teacher as to which class it would be.

There was no assumption that the two classes (BEP and non-BEP) were necessarily equal in all respects except the one obvious respect in which they differed, i.e. one was BEP and the other was non-BEP. In keeping with the practice in Spain, the non-BEP class was mixed-ability. The same applied to the BEP class, except that in some cases a small amount of drop-out had occurred and therefore was not quite mixed-ability in the same sense as the non-BEP class. More importantly, however, the aims of BEP education must differ in some respects at least from the aims of mainstream education and by the time students were coming towards the end of Secondary 2, it was inevitable that there would be differences of various sorts between the classes.

Aim

Taking the above contextual features into account, the aim of Study 8 was:

- To compare the performance in written Spanish of BEP and non-BEP classes towards the end of Secondary 2 in four secondary schools.

The task set was:

- *Choose one of three options: a film you have liked, a play you have seen or a book that you have read. Say what it is about, summarise the content, express your opinion about the film or play or book and explain why you hold this opinion.*

The students were given 40 minutes to complete their task. Neither their name nor that of their school was recorded on the answer papers. Following custom and practice in Spain, a target number of words for the writing task was not indicated, but students had two blank pages available as a rough indication of the desired length.

Task Administrator and Script Markers

In order to bring the maximum of neutrality and objectivity into the evaluation procedures for this comparative study, a team of three independent persons was appointed, none of whom had any prior connection with the evaluation:

- One person was the task administrator, a person of Spanish nationality, a native speaker of Spanish and with school-teaching experience, who went to the schools and who personally administered the writing tasks. This involved settling the class down, giving out the task-sheet, explaining the nature of the task, asking them to write in their best possible Spanish, giving the students 40 minutes to do the task, collecting the scripts and taking them away in sealed envelopes for collection by the evaluation team.

- The two other persons were also of Spanish nationality, native-speakers of Spanish and recently retired highly experienced teachers of Spanish in secondary education. It was their task to read and mark the scripts which the students produced. They were allocated two BEP and two non-BEP groups each but did not know to which group a particular batch of scripts belonged. That is, at no point did they know if they were grading a script written by a BEP or a non-BEP student.

Criteria and Banding

The two markers used a set of criteria agreed in advance with the evaluation team and applied these on a ‘best fit’ basis to each script in order to place it in one of four bands: excellent, good, adequate, not adequate.

The evaluation team elaborated a set of draft criteria and procedures in English. These were then discussed and refined through discussion with the two native-speaker Spanish teacher markers and a final version in Spanish was agreed which the markers subsequently applied.

Table 8.1 sets out the four bands of performance and the criteria which the evaluation team and the two markers agreed to apply.

Table 8.1. Bands of performance and criteria for Spanish writing task

Excellent	<p>An ‘excellent performance’ will contain all the features of ‘good performance’ (see below) but there will be a clear sense of ‘something more, something special’. The script will contain most of the following features:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Engages the reader’s attention and interest • Uses language with some refinement, e.g. to explain ideas clearly • Makes good use of technical terms where appropriate • Uses language with some flair, e.g. creativity, imagination, • Complexity of structure, e.g. to develop an idea or argument beyond a simple statement. <p>[An <i>exceptional</i> performance would be likely to provide further evidence such as: rhetorical devices, e.g. irony, repetition, analogy, use of evidence, exaggeration, understatement, register (formality-informality); cognitive depth, e.g. exemplification, analysis, synthesis, evaluation, persuasion, logic, speculation, comparison, contrast]</p>
Good	<p>A ‘good performance’ is likely to meet all or most of the following criteria comfortably, though not necessarily perfectly in all cases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grammatical accuracy • Accurate spelling • Accurate punctuation • Legible writing • Meets the requirements of the task • Coherent structure • Use of connectives • Variety of lexis and of language in general

Adequate	<p>If 'excellent performance' is understood as 'more than good', then 'adequate performance' is 'less than good'. An 'adequate performance' may be defined as:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Just about meets most the criteria outlined above for 'good performance' but with recurrent weaknesses • These weaknesses however do not detract from a sense that the writing task has been accomplished to an extent that the reader can understand.
Not adequate	A less-than-adequate performance will lead the reader to consider that the task has not really been accomplished because the definition of 'adequate performance' has not been met

Twelve scripts were chosen at random for standardisation purposes by the two markers in discussion, then each marker marked the classes assigned to them independently. For moderation purposes, each marker marked six scripts independently from each class assigned to the other marker.

Findings

The results were as follows:

	Not adequate	Adequate	Good	Excellent	Total
BEP	19 (25,3%)	20 (26,6%)	26 (34,6%)	10 (13,3%)	75
Non-BEP	37 (44,6%)	25 (30,1%)	17 (20,5%)	4 (4,8%)	83

It emerges from the above that the performance of the students in the BEP groups was clearly stronger than that of the non-BEP groups.

Analysis of the results by school indicates that the BEP groups had a clear advantage in three of the four schools, with the results being roughly equal in the fourth. This fourth school (in which the BEP and non-BEP results were roughly similar) was set in an area with a significant middle-class professional intake, which offers at least a hint that in respect of writing in Spanish the BEP may have generated most benefit for students from backgrounds that were not socio-economically privileged.

Conclusion: Secondary 2 students' written Spanish – BEP and non-BEP compared

This comparative BEP v non-BEP study arose from the concerns about students' written Spanish expressed by some staff and parents. The performance of the students in the BEP groups was clearly stronger than that of those in the non-BEP groups. It would be reasonable to conclude that the BEP experience has not been detrimental to the Spanish of the students involved and that indeed there are grounds for considering that it may have been beneficial when compared with non-BEP students. However, two words of caution may be appropriate. First, whereas the non-BEP classes were fully mixed-ability, the BEP classes were not quite fully mixed-ability in that a small amount of drop-out

had occurred before Secondary 2. Second, it is worthy of note that 25.3% of the BEP students performance was rated as 'not adequate', as compared with the 44.6% of non-BEP students who were rated as 'not adequate'

STUDY 9: **PERFORMANCE IN AN INTERNATIONAL EXAMINATION**

Introduction

In 2008 a first cohort of BEP students took the University of Cambridge IGCSE examination, followed by a second and larger cohort in 2009. The present Study 9 reports on the performance of BEP candidates, particularly in 2009.

Study 9 is unlike the other studies in the present report. In these other studies, the planning, design, data-collection analysis and presentation of findings were the responsibility of the evaluation team. In Study 9, by contrast, the planning, design, administration, analysis and presentation of findings were performed by the IGCSE team itself.

The contribution of the evaluation team to the present Study 9 has been limited to setting the context, drawing on findings which seem most relevant and considering the implications for the BEP.

The evaluation team are most grateful to CIE (Cambridge International Examinations) for giving permission to draw so largely on the report (and on what in our present Study 9 is termed as Table 9.1) which they themselves prepared on the performance of BEP students.

The Cambridge IGCSE

The Cambridge IGCSE examinations are well-known and used across the world. They reflect an international curriculum that seeks to develop students' skills in creative thinking, enquiry and problem solving, and to prepare them for the next stage in their education.

Cambridge IGCSE has wide recognition from higher education institutions and employers around the world as evidence of academic ability.

Schools can offer any combination of subjects. Each subject is certificated separately. Over 70 subjects are available, offering a variety of routes for learners of different abilities. These routes include a **Core route** on which students are eligible for Grades C to G, and an **Extended route** on which students are eligible for Grades A* to E. (An element of calculation and familiarity has to come into deciding which route to take, since students on the Extended route who perform at a level below Grade E do not gain a compensatory grade at any of the Core levels.)

So far as languages are concerned, English 1 is for students with English as mother tongue and English 2 is for students for whom English is an additional language. The same distinction applies within the IGCSE scheme to several other languages, so in the case of Spanish there is Spanish 1 (mother tongue) and Spanish 2 (foreign language). The Cambridge IGCSE is officially benchmarked to the national GCSE examination in England, and indeed may now be taken by schools in England instead of the GCSE.

BEP and the IGCSE

In October 2008, the Ministry of Education in Spain was established as the distributor centre for the Ministry/British Council BEP schools. This meant that administrative matters were centrally organised and a coordinator was trained by Cambridge International Examinations (CIE) to manage the processes. Centres had a direct point of contact and support for ensuring the administrative procedures were carried out effectively.

Overall performance of BEP students in 2009

The actual grades were as set out in Table 9.1:

Table 9.1: Grades achieved by BEP students in Cambridge IGCSE (2009)

SUBJECT	A*	A	B	C	D	E	F	G	U	TOTAL
Spanish 1	52	107	130	85	27	1	0	0	1	403
English 1	5	10	48	70	129	82	20	3	13	380
English 2	2	5	31	94	91	42	9	1	21	296
Geography	1	9	31	67	84	58	13	1	0	264
Biology	1	11	5	20	6	3	5	1	0	52
History	0	0	3	5	8	2	7	2	0	27
Mathematics	0	0	1	5	7	0	2	0	0	15
Combined Science	0	0	0	3	2	4	0	0	0	9
French 1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Total candidates	61	142	250	349	354	192	56	8	35	1447
Cumulative %	4	14	31	55	80	93	97	98	100	

Commenting on the overall performance of BEP students, the Cambridge IGCSE report states:

A total of 1447 entries from 36 schools were made for IGCSE examinations and 98% of candidates achieved a pass at grades A-G. The overall pass rate has risen noticeably from 91% last year and the results show a very encouraging performance by candidates. The majority of centres chose to enter candidates for an English examination, Spanish*

and Geography but this year a number of centres also entered for Biology and History, with a few candidates entering for Combined Science, Mathematics and French. The range of examinations being taken is evidence of growing confidence in centres with integrating Cambridge IGCSEs into their curriculum. (Introduction section of the Report).

Performance in individual subjects

English

Compared with the results for 2008, the 2009 pass rate (grades A* to G) rose in **English 1** (intended for students with mother tongue English but taken by many BEP students with mother tongue Spanish) from 93% to 97% and in **English 2** (for students whose mother tongue is not English) from 78% to 93%, in both cases with a significantly higher number of candidates than in 2008. In **English 1**, 35% of candidates achieved grades A*-C and, in **English 2**, 45% of candidates achieved these higher grades.

On **English 1**, the report comments that the percentage of higher grade passes is likely to rise further 'with increased familiarity with the approach towards textual analysis and extended writing found in this examination'.

On Paper 1 (core reading) the report comments:

The standard of written expression was mainly satisfactory to good and there were very few scripts indeed in which the candidates' linguistic capacity was so limited that meaning was significantly obscured. Handwriting and presentation were generally satisfactory to good.

In **English 2**, candidates performed well on the listening component in both core and extended tiers.

On Paper 1 the report comments:

The extended writing tasks... were generally well attempted, with many candidates fulfilling the question requirements appropriately and at length.

In **English 1** and **English 2**, candidates who failed to achieve a pass had typically been entered for the Extended tier and were therefore unable to access the lower passing grades of F and G.

Spanish 1

The pass rate for **Spanish 1** (intended for students with mother tongue Spanish) was very high (99.8%) with only one candidate being unclassified. There was an increase in the proportion of candidates achieving the highest grade of A*.

Geography

The report comments that candidates' performance in **Geography** in 2009 showed a marked improvement at all ranges of ability and a 100% pass rate resulted [40% of

candidates obtained a higher grade (A*-C).] The results indicate that centres are becoming increasingly familiar with the demands of the syllabus and are successfully integrating preparation into the curriculum.

Biology

In **Biology** 100% of candidates achieved a pass (A*-G) and 71% a higher grade (A*-C). The examiners commented:

Ten centres entered candidates for biology this year and the results were very positive. This is particularly so since teachers had limited familiarity with the syllabus and the approach taken, in particular the focus on practical work.

On Paper 6 (Alternative to Practical), they remarked:

The standard of English was high and the presentation of answers showed good understanding of the questions.

History

Five centres entered candidates for **history** and this drew the following comment from the examiners:

They achieved very positive results with 100% pass rate'. [30% higher grade passes (A-C)].*

The examiners added the contextual comment:

History was identified in a curriculum mapping exercise as a particularly challenging examination for students from the MEC/British Council bilingual schools to attempt due to the range of topics that need to be covered and the approach taken by the examination.

There is no comment in the report other than statistical on the three subjects which attracted very few entries: **combined sciences** (9-2 centres), **mathematics** (15-3 centres), and **French 1** (1 candidate).

Administration, training and support

To facilitate communication among the schools, a consultation day was held for the coordinators from each centre. Topics covered during the day included administrative information, discussion around entering for a wider range of subjects and access to support materials. During the day there was a request to make information more readily available to parents. As a result a flyer and presentation introducing Cambridge IGCSE were circulated to schools shortly afterwards.

Training sessions led by experienced Cambridge IGCSE examiners were held for teachers of English 1, English 2, Spanish, geography and biology. The sessions included an introduction to the syllabus for teachers from the schools who were entering

candidates for the first time and covered advice and suggestions on relevant classroom activities that help integrate preparation for the examinations into classroom practice.

Examiners leading the training sessions stated they were impressed by the dedication and professionalism of the teachers from these schools.

Conclusions: Performance in an external international examination

Study 9 focuses on the performance of BEP students in the IGCSE. Key points to emerge are as follows. Compared with the 2008 cohort (the first BEP cohort to take the IGCSE), the 2009 cohort showed increases in the number of schools, the number of students and the levels of performance. Some BEP students (with mother tongue Spanish) ventured to take English 1 (intended for students with mother tongue English) and performed with success. The performance in Spanish 1 (for students with mother tongue Spanish) was high. The performance in content subjects, especially Biology, History and Geography (all examined in English), showed that BEP students were able to tackle successfully subject matter in their additional language that was cognitively demanding.

chapter 4

PERCEPTIONS

The focus in this chapter is mainly on the perceptions of the BEP held by different groups of stakeholders:

- **Study 10:** Perceptions of BEP students in Primary 6 and ESO2 (Secondary 2)
- **Study 11:** Perceptions of parents of students in Primary 6 and ESO2 (Secondary 2)
- **Study 12:** Perceptions of Primary School Class Teachers
- **Study 13:** Perceptions of Secondary School Class Teachers
- **Study 14:** Perceptions of Primary School Head Teachers
- **Study 15:** Perceptions of Secondary School Head Teachers, and finally
- **Study 16:** Management issues

In addition, certain Studies contain some background information on the respondents which may offer some insight into the context in which their perceptions have been formed.

For reasons of space as already stated in Chapter 1, it is not possible in the present Report to discuss any Study in detail or at length. The emphasis here is on presenting the findings at this stage as 'low inference' factual information, with little statistical processing or interpretation. In the Supplement, to be published separately and subsequently, we will aim to provide further detail on research procedures and analysis.

STUDY 10:

STUDENTS' PERCEPTIONS IN PRIMARY 6 & ESO2

Introduction

The main source of data on students' perceptions arises from a questionnaire which was administered to students in Primary 6 and ESO2. This constitutes the main part of the present Study 10.

In addition, however, we provide complementary information on Primary 6 pupils' perceptions as collected during the oral interviews in English. In Study 6, pupils' performance in English language is reported, whereas in the present Study 10 we focus on their perceptions of the BEP as expressed during these same interviews.

QUESTIONNAIRE STUDY: PRIMARY 6 & ESO2

Aim

Study 10 had the following main aim:

- To investigate the perceptions of BEP students in Primary 6 and Secondary 2 in respect of a range of topics associated with their bilingual education.

The two year-groups of Primary 6 and Secondary 2 were deliberately chosen for two main reasons:

- Primary 6 is the final year of primary school, and this made it possible to build up a picture of perceptions as they had developed by the end of children's primary school education; and Secondary 2 would show what students' perceptions were like after they had had almost two years in which to settle into the different routines of secondary education. It should be emphasised, however, that this was a cross-sectional study, with data from Primary 6 and Secondary 2 being collected at the same time. It was not a longitudinal study following the same students from Primary 6 through to the end of Secondary 2.
- Other studies (Studies 1-4, Studies 6-8, Study 16) within our overall set of sixteen studies also featured Primary 6 and/or Secondary 2, and thus we would be able to generate a wider understanding of what was happening within these two vitally important year-groups.

Nature of the study

It was decided to collect data from Primary 6 classes in four primary schools within Sample A, and from ESO2 classes in the four secondary schools which were associated with these, in each case one class per school. None of the schools could be considered as being located in a community that enjoys marked socio-economic advantage.

We had another reason for preferring to work with the number of schools we chose, namely quality and unobtrusiveness of data-collection. If we had decided on a larger number of schools, we would have had to send the questionnaires out electronically or by post and requested that the schools make the arrangements for giving them out, explaining what was to be done, taking the questionnaires in and returning them to the evaluation team. This would have added to the burden on school staff who were already very busy. In addition, it would have been highly likely to yield a less than full return which might in turn have compromised the reliability of the study. Moreover, we would not have been able to exercise any quality-control over the way in which the questionnaire was administered, and there might have been some undesirable variation in this from one school to another.

By deciding on 4 + 4 schools, we were able to ensure a high quality of standard procedure, in that a Spanish-speaking member of the evaluation team went to each of the schools and administered the questionnaires herself. This meant that the school staff would not be asked to do any additional work on behalf of the evaluation, and that she herself

would ensure that roughly the same amount of time was made available to each class, that the same things were said to all classes before they began, e.g. guarantees of anonymity for each student and each school, that any questions they wished to ask at the start could be answered authoritatively and in the same way, that the questionnaires could be collected and put straight into sealed envelopes (therefore not available to any persons in the school other than the member of the evaluation team) and that a 100% return would be obtained. The evaluation team considered that these were powerful advantages arising from their chosen procedure.

The numbers of students participating in the study were: Primary 6: 217 students (99 girls, 118 boys); and Secondary 2: 165 students (83 girls, 82 boys).

The questionnaire was in Spanish for the primary pupils, but secondary pupils were provided with two identical questionnaires in English and Spanish for them to use the language of their choice. However, some pupils answered the open-ended questions in English.

Table 10. Language used in the open-ended question

PRIMARY YEAR 6

Language used	Female / Male	N/A
English	2 / 1	0
Spanish	96 / 117	0
Both	0 / 1	0

SECONDARY YEAR 2

Language used	Female / Male	N/A
English	15 / 19	1 / 2
Spanish	66 / 55	0
Both	1 / 6	0

Item 21 asked the pupils in an open question to comment on what they like/dislike about the bilingual programme. There were a high number of responses from the pupils, as illustrated in Table 4 above. Spanish was the preferred language for responding to the question among primary pupils, and only three pupils used English. Unlike those for primary schools, the secondary school questionnaires were bilingual, and pupils were free to choose from any of the two languages of instruction. With these, the answers were also mainly in Spanish. Only 15 girls (over 18 per cent of all females) chose to respond in English, together with 19 boys (over 23 per cent of the males).

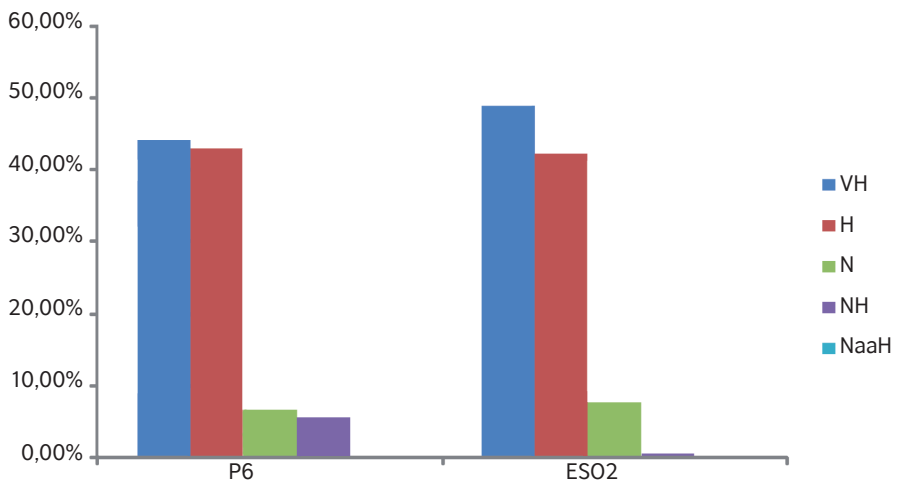
Key findings

The following ten tables present key findings of the questionnaire study. In each case the figures given are percentages of the number of responses received for the particular item.

1. Happiness with their BEP experience

This item asked P6 and ESO2 students to rate the extent to which they were happy or otherwise with their BEP experience.

VH = Very Happy H = Happy N = Neutral NH = Not Happy NaaH = Not at all Happy

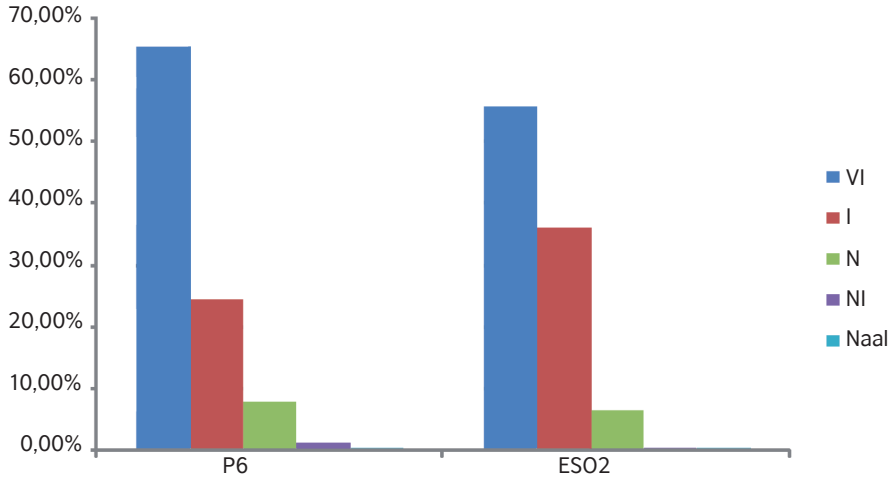


The great majority of P6 and ESO2 students are happy or very happy with their BEP experience.

2. Interest aroused by their BEP experience

This item asked them to rate the extent to which they had found their BEP experience to be interesting or otherwise.

VI = Very Interesting I = Interesting N = Neutral NI = Not Interesting Naal = Not at all Interesting

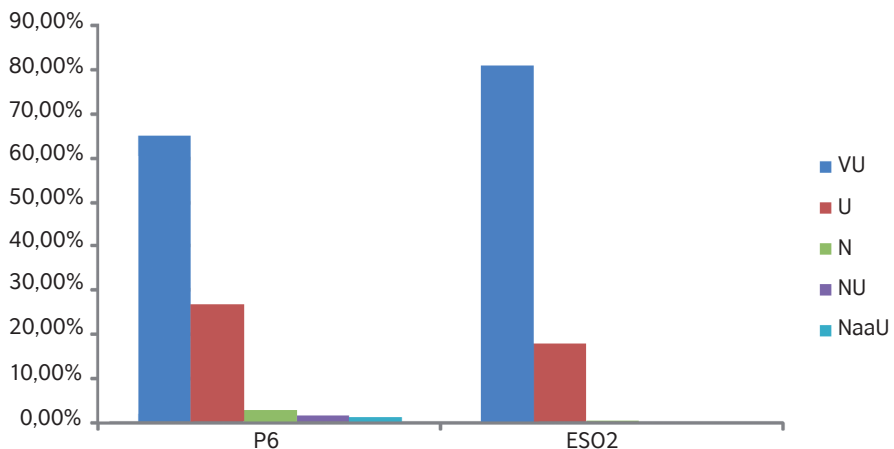


The great majority of students find their BEP experience to be interesting or very interesting.

3. Usefulness of BEP experience

This item asked them to rate the extent to which they thought their BEP would be useful for their further studies and career.

VU = Very Useful U = Useful N = Neutral NU = Not Useful NaaU = Not at all Useful

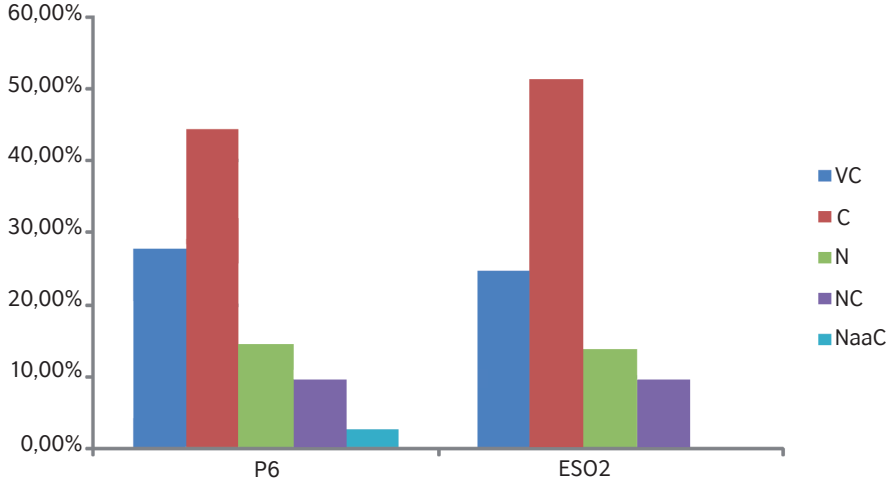


The overwhelming majority perceives their BEP experience to be useful or highly useful.

4. Confidence while learning through English

This item asked them to indicate how confident or otherwise they felt while learning other subjects in English.

VC = Very Confident C = Confident N = Neutral NC = Not Confident NaaC = Not at all Confident

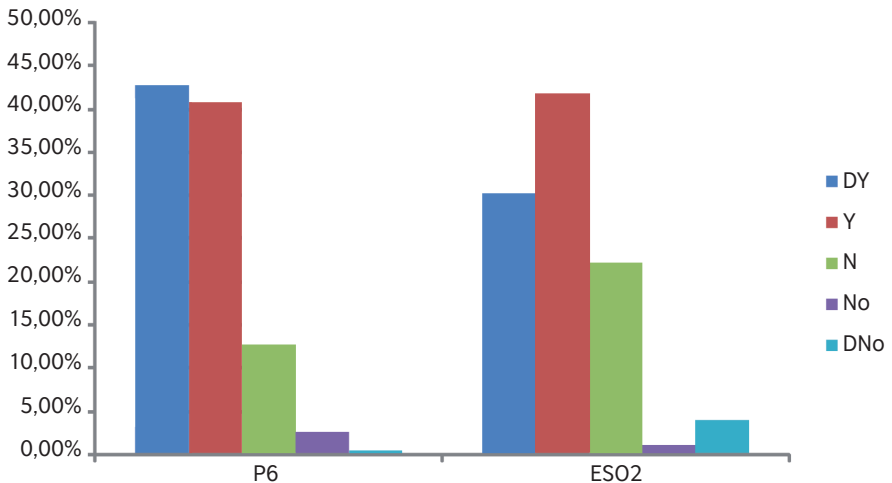


A clear majority is confident or very confident while learning through English, with only a small minority holding a negative view.

5. Confidence in Self

This item asked each student if the BEP had helped them develop self-confidence.

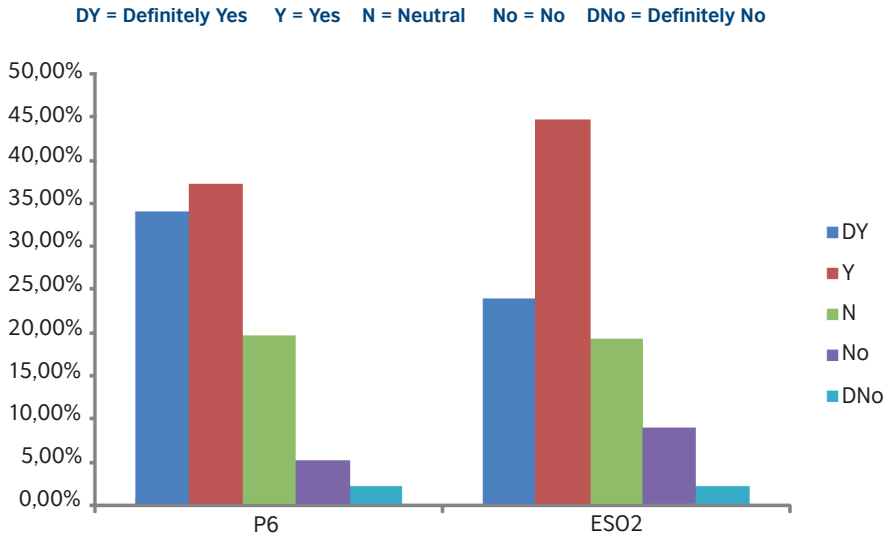
DY = Definitely Yes Y = Yes N = Neutral No = No DNo = Definitely No



A clear majority believes that the BEP has helped them develop self-confidence, with only a small minority holding a negative view.

6. Broadening understanding of subjects learnt at school

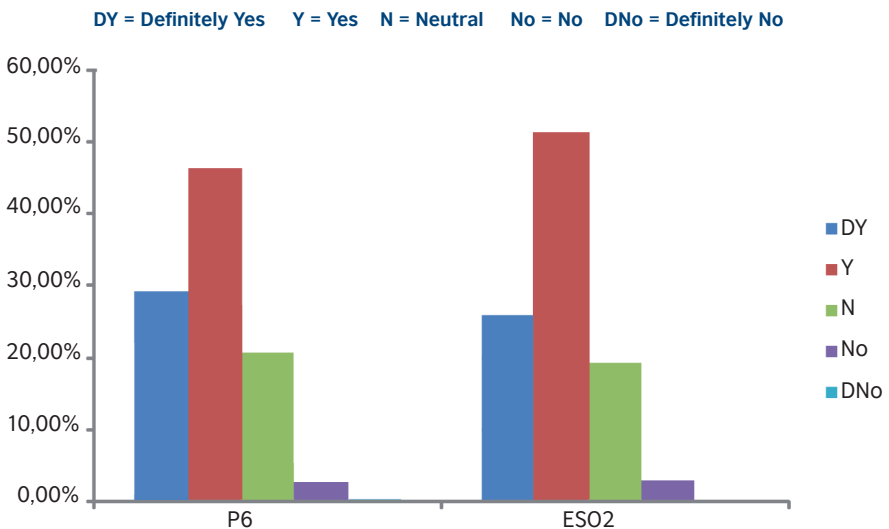
This item asked students if the BEP had helped them, or not, to broaden their understanding of subjects they were studying at school, e.g. science, history.



A clear majority believes that the BEP has helped them broaden their understanding of subjects learnt at school, with only a small minority holding a negative view.

7. Broadening understanding of Europe

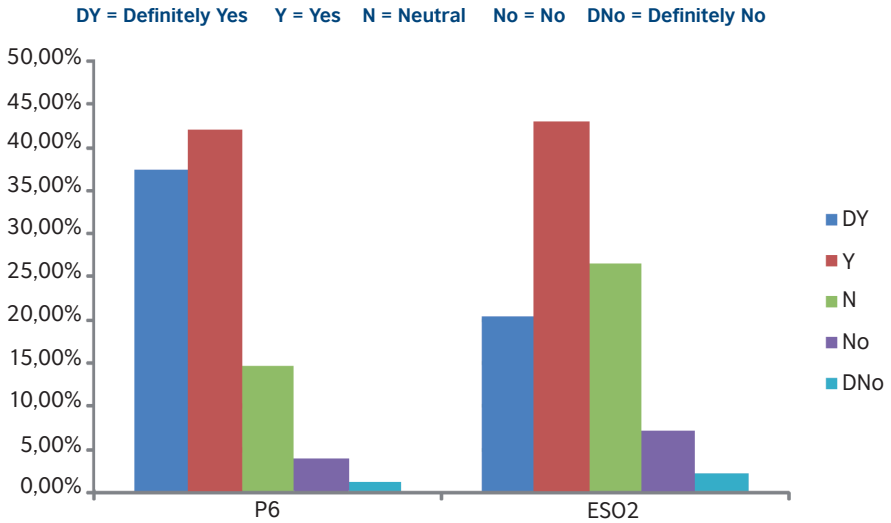
This item asked students if the BEP had helped them, or not, to broaden their understanding of Europe.



A clear majority believes that the BEP has helped them broaden their understanding of Europe, with only a small minority holding a negative view.

8. Broadening understanding of Spain

This item asked them if the BEP had helped them, or not, to broaden their understanding of Spain.

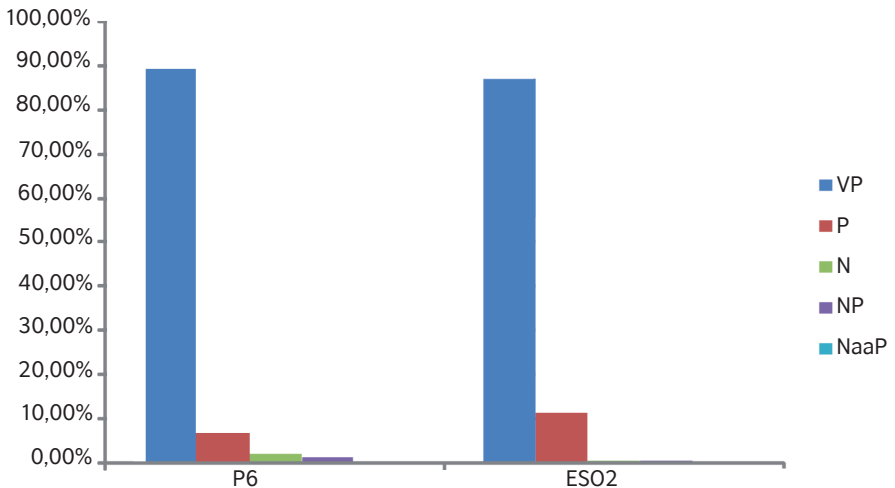


A clear majority believes that the BEP has helped them broaden their understanding of Spain, with only a small minority holding a negative view.

9. Ability in Spanish

This item asked them to rate their overall ability in Spanish.

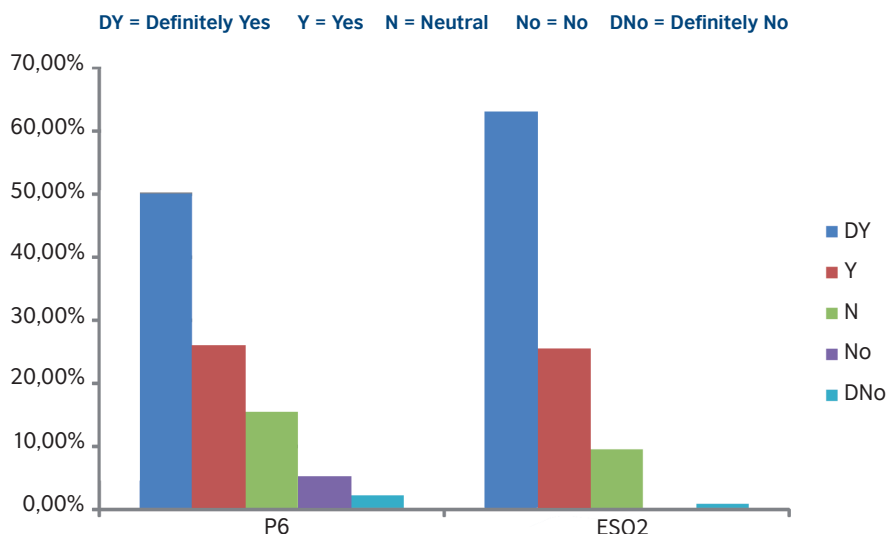
VP = Very Positive P = Positive N = Neutral NP = Not Positive NaaP = Not at all Positive



The overwhelming majority has a very positive view of their ability in Spanish.

10. Capacity to study abroad successfully

This item asked students if the BEP had helped them, or not, to feel they could study successfully abroad at some point in the future.



A clear majority believes the BEP has helped them to feel they can study abroad successfully in the future. ESO2 students are more aware of this than those in P6.

Additional findings

The questionnaire generated a number of additional findings which are summarised below. Each item offered a five-point scale of response, reflecting Very Positive (VP), Positive (P), Neutral (N), Not Positive (NP) and Not at all Positive (NaaP). In each case below, we present the combined V + VP percentages and also the combined NP+ NaaP percentages of P6 and of ESO2 students. (The middle position of 'Neutral' is not given here).

11. Self-rating of abilities in English

	VP+P		NP+NaaP	
	P6	S2	P6	S2
Understanding people when they speak fluent English	65,9%	73,3%	10,6%	2,4%
Speaking English	55,1%	52,7%	24,6%	11,5%
Reading material in English, e.g. textbooks, stories, articles	65,4%	82,3%	12,9%	2,4%
Writing in English, e.g. letters, reports, stories	67,1%	69,7%	2,5%	4,9%

Students in both P6 and ESO2 hold positive views of their abilities in English. The speaking skill is the one which both groups consider to be least highly developed. ESO2 students hold clearly more positive views than P6 students in respect of their listening and reading comprehension abilities.

12. Contextual factors

For the following contextual items, responses were on a five-point scale: Very Often (VO), Often (O), Sometimes (S), Rarely (R) and (Never) (N). In each case below, we present the combined VO+O percentages for P6 and ESO2 students and also the combined R+N percentages. (The middle position of ‘Sometimes’ is not given here).

	VO+O		R+N	
	P6	S2	P6	S2
Use of computer at school in past six months for learning and using English	32,8%	24,2%	30,2%	28,5%
Use of computer out of school in past six months for learning and using English	36,4%	46,0%	27,6%	17,6%
Opportunity to speak English in past three years in Spain with students whose first language is English	16,6%	14,6%	63,0%	50,9%
Opportunity to visit a country in past three years where English is first language	3,7%	3,6%	86,9%	87,9%

Students in both P6 and ESO2 use computers out-of-school more than at school for learning and using English, though the extent of use cannot be described as substantial. Not many in either group have opportunities to speak English in Spain with students whose first language is English. Only a small minority have had the opportunity to visit an English-speaking country.

In their own words

Students were additionally invited to express their opinions of the BEP in Spanish or English in their own words. In keeping with their responses to Questions 1-20, their views were strongly positive. In order of frequency, the views which emerged from our analysis of key words & phrases and then grouping these to form larger categories were:

- The crucial role of English in the expectations students have for their future after school
- Awareness that they are learning an important language that will enable them to communicate with people worldwide
- The sense of achievement that their language ability has improved as a result of the BEP

- Great interest for the target language, the culture and the speakers of the language
- They also provided other positive responses about the bilingual programme, e.g. the classroom atmosphere in the lessons, and expressed intention of continuing with the BEP.

The following quotes from students are representative of their views:

Me ha parecido muy bien poder hablar dos lenguas, porque gracias a eso podré tener un futuro mejor.

I think it is good to be able to speak two languages, because thanks to that, I will have a better future. (Primary male)

El inglés es un idioma que se habla en muchos países y al viajar también sirve mucho.

English is a widely spoken language and also useful for travelling. (Primary female)

Pienso que el programa bilingüe me ha ayudado mucho porque ahora comprendo el inglés y soy capaz de leer, escribir y hablar bien en inglés.

I think the bilingual programme has helped us a lot because now I can understand English and I'm able to read, write and speak good English. (Secondary male)

Por estudiar inglés tenemos más excursiones, salidas en las que se habla inglés ya que podemos hablar con nativos, nos enseñan pronunciación y cosas útiles.

Because we study English, we have more school trips where English is spoken, and we can talk with native speakers and teach us pronunciation and useful things. (Secondary female)

Es una experiencia muy buena y así sé muchas cosas de Inglaterra.

It's a good experience where we learn many things about England. (Primary male)

Me ha encantado este proyecto y pienso seguir haciéndolo en el instituto y si puedo también en Bachillerato.

I love this (bilingual) project, and I want to go on doing it at secondary school and if I can, also in Baccalaureate) (Primary female).

A small number of concerns were expressed, e.g.

Algunas veces las asignaturas son más difíciles en inglés, pero se puede llevar bien.

Sometimes the English subjects are more difficult, but you can easily cope with it (Primary female)

En las materias como Historia y Geografía o Ciencias Naturales al darlo en inglés damos menos materia, pero por lo general a mí el proyecto me encanta.

In subjects like History or Geography, since English is the language of instruction, we learn less content. But in general, I love the project. (Secondary female)

Yo no provengo de un colegio bilingüe, a mí me cuesta más entender las cosas.

I do not come from a (primary) bilingual school, for me it is more difficult to learn things (Secondary male)

Cuando mi profesora de inglés me habla en inglés yo la entiendo, salvo cuando estamos hablando de algo nuevo no me entero mucho.

When my teacher speaks to me in English, I understand her, but if we are learning a new topic, I don't understand much. (Primary female)

La educación bilingüe a algunos les puede gustar, pero a mí no me gusta mucho.

I think that some people may like bilingual education but I don't like it very much. (Primary male)

La única desventaja es que cuando me voy de la escuela tengo que esperar al día siguiente para poder volver a practicar inglés en clase.

The only disadvantage is that after school, I have to wait until the next morning to be able to practise my English. (Primary female)

Una desventaja es que tenemos séptima hora y bueno pues cuesta al principio.

A disadvantage is that we have an extra lesson (as opposed to the students who are not enrolled in the project) and, well, it takes a bit to get used to it. (Secondary male)

PUPILS' INSIGHTS AS REVEALED IN THE STUDY 6 ORAL INTERVIEWS

This part of Study 10 drew on interviews with 72 additional Primary 6 pupils, 34 boys and 38 girls, from all eight schools featuring in Study 6. Thereby, it adds to the numbers of pupils' whose perceptions were sought and provides information which is complementary to that generated through the questionnaire.

Task 1: Talking about the BEP experience

What pupils had to say in respect of **Task 1** was directly relevant to **Aim 3** of the present study, in that it offered insight into pupils' perceptions of the BEP.

The pupils were very positive about the BEP experience. They frequently appreciated opportunities to be actively involved in speaking in lessons in English.

When asked what they most enjoyed, about a fifth mentioned science (particularly experiments¹) in English as a highlight. In one school, six pupils said they most enjoyed using computers to send messages via a 'computer forum' to people abroad (the forum is promoted by the BEP coordinator in this school) and in another three schools pupils said they had enjoyed using PC tablets in English. In another school, six pupils mentioned a 'Roman newspaper' they had produced recently in groups covering topics such as the Punic Wars². Six pupils in another school mentioned songs as something they had enjoyed most in language and literacy lessons. Hands-on activities, such as art lessons in English and following instructions in English to bake a cake in language and literacy lessons, were each mentioned by three pupils respectively.

When asked what they liked least, pupils usually seemed surprised by the question. Hardly any pupils came up with a specific example (apart from the usual groans 'homework')

1. Six of the eight pupils who specifically mentioned experiments were in the same school which provides extensive hands-on experience of experiments.

2. This school is in a city with a prominent Roman history and visible remains such as a theatre.

and ‘exams!’), although one group suggested that some of their peers struggled to understand from time to time in some lessons.

In response to the question ‘Do you think that the [BEP] experience will be useful to you when you leave school?’), the range of comments was limited in most cases to saying that they would know more English than non-BEP pupils from other schools on entering secondary education. Eight mentioned English as a world language/*lingua franca*, but most could not look beyond having an advantage in English at the secondary school. Eight thought that a wider range of jobs would be open to them, but most pupils had not really thought that far ahead at this stage. About half said they had a future career in mind at this age and the ones stated were probably more aspirational than realistic in some cases – examples:

‘teacher (10), doctor (4), vet (2), scientist (4), policeman/woman (4), footballer (2) archaeologist, information technologist, architect, businessman, mechanic, hairdresser, basketball player’.

Task 3: Talking about Science

Pupils mentioned a range of science topics that had interested them: **‘the human body (reproductive, digestive, respiratory, nervous systems etc); plants - e.g. photosynthesis - and animals; types of energy; solids, liquids and gases; healthy lifestyles (diet, avoiding drugs); ecosystems (pollution)’.**

In one school, pupils recalled history topics (**‘pre-historic nomadic peoples; the Romans’**) more readily than science topics, probably because they had done more work on history recently. In another, five pupils outlined features of the geography of the UK. The area of *conocimiento del medio* comprises science, history and geography and there is a tendency in the schools to use ‘science’ as a shorthand term for this curriculum area as a whole. The three strands in the area tend to be taught by the same teacher and the schools spend most time on science; history and geography tend to be covered in blocks at different times of the year.

Task 4: General conversation

The general conversation was used partly to encourage pupils to talk about a wider range of topics if they wished and partly to prompt use of language not covered sufficiently by their earlier contributions on other topics, such as narrating past events (e.g. the previous holidays), referring to the future (e.g. the forthcoming holidays) or describing (e.g. description of a classmate for the others to identify).

Most of the pupils apparently spend their holidays with their extended family somewhere in Spain, and quite often in the same province where they live (and seven pupils had not been away from their town at all during the previous summer), so the range of experiences about which most could talk was not extensive. Only a few had travelled abroad during the holidays: three to Disneyland France; three visiting relatives in Ecuador, Italy or Poland; one each to Amsterdam, Dublin, London, Rome.

Conclusions: Perceptions of BEP students

The questionnaire study and also the oral interviews in English taken together show that the great majority of students in Primary 6 and Secondary 2 had developed clearly positive attitudes to their BEP. They found the bilingual programme especially interesting and they expressed their satisfaction with it. With regard to gender differences, female pupils seemed to be slightly more enthusiastic than males. Three-quarters of the respondents, regardless of their gender, felt confident in learning through English.

Students felt the BEP had helped them broaden their understanding of other subjects, and a motivating factor was the sense of success in learning other subjects through the medium of their additional language. They did not feel that their Spanish language skills had been compromised by their participation in the BEP.

They felt rather more confident in the receptive skills (listening and reading) than in the productive skills (speaking and writing).

In general, pupils felt that they were not making frequent use of ICT resources available at school such as interactive whiteboards, though there were differences across schools. Overall, students seemed to be using the internet outside school more often, particularly, a third of the secondary pupils admitted making frequent use of it to improve their English.

Students strongly believed that English would bring benefit to their future studies and their eventual career. They were well aware of the considerable effort needed in becoming bilingual in an essentially monolingual environment (they had little opportunity to use their English outside school and most had never visited an English-speaking country³).

The secondary students' main concerns were related to studying content subjects in English, specifically the complexities of content words or the nature of the syllabus they learn as opposed to pupils in monolingual schools. Similarly, primary pupils expressed concern regarding their abilities in the target language, in relation to specific language skills. Newcomers to the BEP seemed to have more problems. Interestingly, their negative comments were often followed by a positive remark, and pupils who did not like the BEP were a minority.

STUDY 11:

PARENTS' PERCEPTIONS OF THE BEP

The evaluation team considered it essential to seek the views of parents whose children were participating in the BEP. However, it was not clear to the evaluation team how best they might achieve this, and after consultation with, and with the co-operation of, the

3. Only five of the 72 students interviewed for Study 6 had ever visited an English-speaking country and none spoke English as a home language.

Ministry and the British Council, it was decided to do so by first seeking the collaboration of school Head Teachers and through them the Parents' Associations of particular schools.

All of the information sent out by the evaluation team emphasised the independence of the evaluation, gave assurances as to confidentiality and anonymity and was signed by the Director of the evaluation.

It was decided to focus on four primary schools and their associated four secondary schools drawn from the inner sample. In addition, it was decided to focus on parents of students at Primary 6 and parents of students at Secondary 2, because this would allow information arising from the parental survey to be added to the picture of these two key year-groups as built up through other studies of the present report which focus on one or other or both of Primary 6 and Secondary 2 (i.e. Studies 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10).

The above procedure proved effective, generating 94 responses from parents of students in Primary 6 and 102 responses from parents of students in Secondary 2.

Aims

There were four aims for Study 11:

Aim 1: To gauge parents' overall views of the BEP as it applied to their child in Primary 6 or Secondary 2 (Items A and 1B of the questionnaire)

Aim 2: To gauge parents' responses to specific key aspects of the BEP (Items 2-11)

Aim 3: To explore parents' perceptions concerning their child's bilingual education, in comparison with other children (if any) in the family (Items 12-14)

Aim 4: To obtain background contextual information (Items 15-21)

The questionnaire consisted of 21 items.

- **Items 1-11** were quantitative and invited parents to express their perceptions on a five-point scale.
- **Items 12-14** were open-ended and invited parents to express their perceptions in their own words.
- **Items 15-21** sought factual information by means of parents ticking a particular box or inserting a word or short phrase.

The items were as set out below. They are given here as slightly condensed questions (to save space). The full version of the question for Item 2, for example, reads as: 'has the BEP helped your child to make progress in English?'

Findings

Perceptions of parents of students in Primary 6

The perceptions of parents of students in Primary 6 are set out below.

BEP. EVALUATION REPORT

Aim 1

- The vast majority of parents (88.3%) held a favourable or very favourable view of the BEP and only four parents out of 94 held an unfavourable or very unfavourable view.

Aim 2

- The proportion of parents (86.2%) who believed that the BEP had contributed to their child's proficiency in English was close to the overall satisfaction rate in Aim 1.
- Over half the parents (55.4%) believed studying other subjects in Spanish had helped their child's progress in these subjects, and more than two-fifths (42.6%) of parents believed that studying other subjects in English had helped progress in these subjects.
- Over three-fifths of parents (63.8%) believed the BEP had helped their child to understand other countries better, but under half the respondents (43.6%) believed that the BEP had enabled their child to make contacts with other countries.
- The items about the contribution of the BEP to the child's personal development and career prospects drew positive responses from over 60% of respondents.

Aim 3

General comment on the BEP

- Just under half the parents (46/94) offered comment. Although parents generally agreed that their child's speaking skills in English had benefited generally from involvement in the BEP, some reservations were expressed about some aspects of students' English, such as grammar and writing.
- The (reducing) availability of native speakers of English in the classroom was clearly a concern for a significant minority.
- Concern was also expressed about the impact of the BEP on the content subjects, particularly science.

Parents with another child involved in the BEP

- A fifth of respondents (20.2%) were in a position to answer this question. The answers in some cases were too generalised or unclear for a pattern to be identified, but there was a slight tendency to imply that the provision and/or quality had been better formerly.
- The (reduced) availability of native speakers in the classroom was again mentioned and there were further references to other aspects of English, such as the learning of grammar.

Parents with another child not involved in the BEP

- Only three respondents said they were in this situation: two of the three felt that the child not following the BEP was doing/had done better than the one in the BEP.

Aim 4

- The numbers of students referred to in the parental questionnaires were evenly balanced between girls and boys (47-46).
- In most cases (62) the mother responded on the half of both parents. The parents were usually of Spanish nationality (88) and spoke Spanish at home (91). Few of the students have visited an English-speaking country (10), but over one third of the parents (35/93) claimed that English was spoken at home at least occasionally. This proportion is surprisingly high but may possibly be attributed to parents using English from time to time to help their children with homework etc.
- Eight of the children had studied on the BEP for four years or fewer.

Perceptions of parents of students in ESO2 (Secondary 2)

The perceptions of parents of students in Secondary 2 are set out below.

Aim 1

- Eighteen parents (17.6%) said their child was not on the BEP during primary school education and therefore they were unable to answer this question. The vast majority of parents who responded ($71/84 = 84.5\%$), held a favourable or very favourable view of the BEP [a proportion similar to that of P6 parents (88.3%)] and only seven parents held an unfavourable or very unfavourable view.
- The proportion of ESO2 parents holding a favourable view of the BEP in secondary was higher: 94/102 (92.2%).

Aim 2

- The proportion of parents (92.2%) [P6 parents 86.2%] who believed that the BEP had contributed to their child's proficiency in English was similar to the satisfaction rate in Item 1B above (overall view of child's bilingual education at secondary school).
- Two-fifths (43.1%) of parents believed that the BEP had contributed to their child's proficiency in Spanish (P6 parents 31.2%) and a similar proportion (42.2%) believed that it had helped their child's understanding of Spanish culture [P6 parents 38.0%].
- Almost three-fifths of parents (58.8%) believed studying other subjects in Spanish had helped their child's progress [P6 parents 55.4%], and more than two-fifths (44.1%) of parents believed that studying other subjects in English had helped progress [P6 parents 42.6%].
- Almost four-fifths of parents (79.4%) believed the BEP had helped their child to understand other countries better [P6 parents 63.8%], and about two-thirds (66.7%) of the respondents believed that the BEP had enabled their child to make contacts with other countries [P6 parents 43.6%].
- The items concerned with the contribution of the BEP to the child's personal development and career prospects drew positive responses from over roughly four-fifths of respondents of respondents [P6 parents about three-fifths].

Aim 3

Comments about the bilingual education which child is receiving

- Thirty-eight of the 103 parents responding (36.9%) took up this invitation. Responses varied in length (ranging from a short sentence to three paragraphs) and linguistic sophistication. Ten expressed no reservations about the BEP and several of these were very enthusiastic. Six indicated they regarded the BEP as an investment in the students' future life and career.
- Where parents expressed reservations about one aspect of the BEP, this was often accompanied by a positive comment about another aspect.
- Few of the comments were specifically about students' proficiency in English. Five responses emphasised the students' command of English, four specifically noting speaking/ listening as a strength. Three parents believe their child's grasp of grammar was weak and one commented that students struggled to follow recorded speech as opposed to their own teacher.
- There was some unease that the progress in English in primary school had not been built upon (see below).
- Nine respondents were concerned about progress in the content subjects: they felt their children made less progress than children in non-project groups, or at least experienced difficulty in articulating (say) scientific ideas in Spanish. Three expressed concern by implication that their child's overall progress was affected by having to study through the medium of English. Three were concerned that studying other subjects through English reduced the parents' scope to monitor and support their child's studies, particularly homework.
- Concerns were expressed about the amount and quality of teaching in English. Seven respondents stated that exposure to native speakers was reduced after primary school and more native speakers should be employed in secondary. Two responses pointed to the need for upskilling in English for teachers specialising in subjects other than English. Three parents believed more should be done to arrange visits and exchanges abroad.
- Six responses referred to cutbacks in resources resulting in fewer lessons in English (e.g. in science) or larger class sizes.

Parents with another child involved in the BEP

- Seventeen parents completed Question 13. Twelve had daughters and five had sons in ESO2.
- Not all the respondents indicated whether the sibling was younger or older or in which years of primary or secondary education they were studying or had studied. Of those which indicated, the sibling was younger in 11 cases (10 boys, one girl) and older in one case (boy).
- Seven respondents were happy or very happy with the BEP and two thought that provision had improved since their first child had gone through the programme.

- Reservations expressed mainly concerned staffing changes (6), usually linked to the availability of native speakers as teachers. The presence of native speakers was associated with better pronunciation. One parent pointed out that staff without a full command of English tended to teach by the textbook and offer few explanations. Two parents referred to a reduction in the number of classes delivered through English in primary schools.
- Two parents offered the view that the secondary school did not foster the BEP as well as the primary school.

Parents with another child not involved in the BEP

- Six parents responded to Question 14. Two referred to a specific child. One mother stated that her other daughter not in the BEP was receiving a good education, but not as good as that offered within the BEP. In the other case, the mother indicated that her child's English was very deficient compared with that of her sibling within the BEP.
- The other four responses offered an opinion, although they did not explicitly refer to another child in education outside the BEP. The opinions offered were:
 - the BEP prepares children better for the future in Spain or abroad
 - BEP staff work more closely with students and raise them to a higher level more schools should offer the BEP
 - bilingual education is better and should involve all subjects except mathematics and Spanish language.

Aim 4

- Six parents did not respond to this section.
- The numbers of students referred to in the parental questionnaires included slightly more girls than boys (52-45).
- In most cases (67) the mother responded on behalf of both parents. The parents were usually of Spanish nationality (82) and spoke Spanish at home (89). About a quarter of the students (27) had visited an English-speaking country, but over a third of the parents (35) claimed that English was spoken at home that least occasionally.
- About a third (33) of the students had studied on the BEP for four years or fewer.

Conclusions: Perceptions of parents

Study 11 focuses on the perceptions of parents of BEP students in Primary 6 and Secondary 2. The great majority of parents of students in Primary 6 and also parents of students in Secondary 2 perceived their child's BEP education in clearly positive terms. The most obviously positive aspect was their child's proficiency in English, and in addition there were positive perceptions of their

child's better understanding of other countries, personal development and career prospects. Both sets of parents had concerns which they wished to express. Concerns common to both groups were related to their child's command of grammar (though it was not clear whether this referred to Spanish or English or both), to a perceived reduction in the availability of native-speakers of English and of resources for the BEP more generally, and of the impact of the BEP on their child's learning of important content areas. Differences between Primary 6 and Secondary 2 parents were not substantial.

STUDY 12:

PRIMARY SCHOOL CLASS TEACHERS' PERCEPTIONS

The evaluation team considered it important to seek the perceptions of primary school classroom teachers, given that it was they who had the task of teaching on their school's BEP programme.

During the many visits which the evaluation team made to primary schools, there were opportunities to observe classes and to have informal discussions with class teachers. These were helpful in providing initial insights into the class teachers' perceptions. Nonetheless, it was considered useful to develop a questionnaire instrument which would go to a large number of classroom teachers at the same time and which would collect their perceptions in a more systematic fashion.

Aims

A questionnaire was developed which had the following four broad aims:

Aim 1: To collect background information on the teachers

Aim 2: To gauge their perceptions of the benefits or otherwise of the BEP

Aim 3: To identify factors which they considered might be influencing the BEP

Aim 4: To gain insight into what they perceived as being other important issues arising from their participation in the BEP

The questionnaire was sent in electronic form to Head Teachers in the 24 sample primary schools, with the request that it be passed on to class teachers, along with a covering letter which invited them to complete the questionnaire and return it. This was done in such a way that it was not possible for the evaluation researchers to identify the teacher or the school, in order to maximise anonymity.

Findings in relation to Aim 1

Completed questionnaires were returned by 102 class teachers (80F, 21M, 1 not indicated), which the evaluation team considers to be a very good return.

- The nationality of the teachers was: Spain 80, UK 15, USA 3, Argentina 1 (dual nationality with Spain), Ireland 2, not indicated 2.
- The categories of teaching were: AL 31, FSPF 8, FCPF 60⁴, other 3.
- Of these teachers, 39 reported that they taught one year-group, and similarly 28 taught 2 year-groups, 22 taught 3 year-groups, 4 taught 4 year-groups, 2 taught 5 year-groups and 6 taught 6 year-groups. There were 8 teachers who taught infants, 45 who taught Primary 1, 38 who taught Primary 2, 35 who taught Primary 3, 30 who taught Primary 4, 31 who taught Primary 5 and 35 who taught Primary 6.
- All of the following curricular areas were represented in the responses: Art /Art & Design / Arts & crafts; Physical Education; English / English Literacy / Phonics; Science; History; Geography; Drama; ICT; Library.

Findings in relation to Aim 2

A key purpose of the questionnaire was to establish the extent to which the class teachers perceived the BEP as being beneficial or otherwise for pupils, teachers and school. **Table 12.1** sets out the responses received from the 102 teachers. The responses are given in percentage terms. The percentages do not necessarily add up to 100%, since in a very small number of cases a particular questionnaire item did not receive a response:

Table 12.1: Extent to which class teachers perceive BEP as being beneficial or otherwise

How beneficial or otherwise has BEP been...	Not at all beneficial	Not beneficial	Neutral	Beneficial	Highly beneficial
Q10... for pupils?	0	0	1%	10,8%	85,3%
Q11... for teachers?	0	1%	1%	26,5%	70,1%
Q12... for schools?	0	0	0	17,7%	81,4%

The questionnaire also contained a number of open-ended items which allowed teachers the opportunity to explain in their own words the reasons for their choice. These include the following sets of perceptions, with the numbers (not percentages) in brackets indicating the number of mentions earned by the matter in question out of a total of 102 possible responses to each particular item.

Primary School class teachers' perceptions of how beneficial or otherwise the BEP has been for pupils

Overwhelmingly, class teachers considered that the BEP had been highly beneficial or beneficial, as is demonstrated by **Table 12.1** above.

4. AL asesor lingüístico; FSPF - funcionario sin plaza fija; FCPF - funcionario con plaza fija.

BEP. EVALUATION REPORT

- The main benefit was perceived as being to the children's language competence (82), taking the form of benefit to their proficiency in English as exemplified by various aspects such as pronunciation, grammar, vocabulary, communication skill, listening, but also more general benefit to their awareness and knowledge of language, e.g. learning to attend to meaning or form, learning to express oneself in different ways, learning to function bilingually.
- In second place was benefit to the children's cognitive development (41), exemplified by qualities such as flexibility, open-mindedness, learning to think before doing, development of learning strategies, acquiring a disciplined approach to learning.
- In third place was benefit to children's social and cultural development (27), exemplified by qualities such as tolerance of other ways of life, learning respect for others, ability to develop new relationships.
- In fourth place was motivation (25), including positive perceptions, self-confidence, sense of achievement, high interest levels.

There were other perceptions which, though not as numerous as those already described, nonetheless gained support, for example:

- The BEP introduces children to different classroom methods which are not normally encountered in Spanish schools (19)
- It gives children the advantage of an early start and a more natural way of acquiring language (15)
- It gives them invaluable exposure to teachers who are native-speakers of English (9), e.g. 'speaking to someone who is 'really' English gives them a great sense of achievement'
- It enables them to learn that English is not just a subject but also a means of communication and of learning (8)
- It increases their chances of good employment and a good career later in life (8)
- It is perceived as not bringing disadvantage to children's Spanish, e.g. 'it is said that the project would go against the Spanish language, but according to the teachers at the '*Instituto*' we send our children to, their level of Spanish is more or less the same...'

While the perceptions were strongly positive, there were some undercurrents of caution. Although these gained small numbers of mention, they are worth noting, given that a major and explicit aim of the BEP is to embrace the whole school. For example, five class teachers expressed a view which is exemplified by the following:

- 'Children who do not attend everyday or who have a low level in other subject areas are wasting their precious time'
- 'Not all pupils can do it'
- 'It is a mistake to make English compulsory for pupils with learning difficulties'.

Primary School class teachers' perceptions of how beneficial or otherwise the BEP has been for themselves as class teachers

Almost all of the open-ended responses focused on how beneficial the BEP has been for class teachers.

- The most frequently-mentioned benefit was that it enables them to learn new things (59), e.g. improving their teaching, gaining new knowledge, developing new skills, making new contacts.
- Closely linked to this, in second place, came a sense of greater job satisfaction (52), exemplified by qualities such as increased confidence, feeling part of a successful project, feeling inspired, being able to express one's imaginative side, experiencing a real sense of challenge, and gaining greater personal satisfaction.
- In third place came specific benefit to the class teachers' English (32), as evidenced by more opportunity to use English, gains in accuracy and fluency of use.
- In fourth place (23) came the satisfaction from seeing clear benefits to their pupils, e.g. 'It is most satisfying to see how my pupils are able to communicate by the end of year 6'.
- Then came in fifth place better interaction with colleagues (18), e.g. more opportunity to share ideas, a feeling of enrichment from learning from other BEP colleagues.
- In sixth place (14) a feeling that the BEP has given them greater opportunity to search for and choose their own materials, to make their teaching more meaningful and less textbook-based, leading to greater freedom and flexibility in their approach. Many class teachers indicated that teaching on the BEP was hard work and exhausting, and that careful planning was required, but this did not appear to detract greatly from the benefits which they perceived.

Primary School class teachers' perceptions of how beneficial or otherwise the BEP has been for schools

Again, almost all comments indicated a favourable view:

- The most frequently mentioned benefit to schools was that the BEP enhanced recruitment to the school (27), e.g. 'our school is now over-subscribed', 'parents changed their children's school in order to come here'.
- This was closely followed by a perception that the BEP adds to the school's prestige (23), e.g. the BEP marks out the school, its staff and its pupils as being different.
- This in turn was followed by a perception that it has helped create a different and better school ethos (21), e.g. 'the project makes the school come alive'.
- Then came a perception that it is popular with parents and families (20), e.g. 'most families 'usually help us with anything we ask for'.
- Other perceived benefits to schools received fewer mentions but are worth noting and may be summarized as follows: 'the BEP has been good for schools in areas of low socio-economic status' (8); 'it produces good outcomes and children do well at

BEP. EVALUATION REPORT

secondary school' (8); and 'it helps create extra-curricular links for the school (4), e.g. 'book fair', 'opens new doors for the school'.

Although the views were mainly focused on benefits arising from the BEP, there were some cautionary thoughts also, e.g.

- 'The project has gone very well until this year, but now, as we don't have the same number of teachers teaching, things are changing;'
- 'There have been lots of problems for the school in developing the project properly, but the pupils do benefit;'
- 'There is a division between specialists and other teachers, and also between *asesores lingüísticos* and other teachers – the workload is not necessarily evenly shared;'
- 'There are still some teachers who think concepts ought to be taught in Spanish first.'

Findings in relation to Aim 3

National factors

The questionnaire sought classroom teachers' views of the particular provisions made at national level by the British Council and the Ministry.

- The most frequently mentioned provision (78) was the documentation which sets out the **integrated curriculum Guidelines**, and almost all comments were favourable, e.g. 'we use it every day as guidance', 'it is our Bible', 'it makes things clear', 'it is most helpful', 'extremely beneficial'.
- In second place came **in-service courses and conferences** (47), and again the great majority of comments were favourable, e.g. 'a great help, 'some wonderful ideas', 'really interesting'. Such problems as were mentioned tended not to arise from inadequate delivery of a course or conference but rather from their location (too far away), their lack of frequency, the fact that they were not compulsory and difficulties associated with supply cover. Although gaining much favourable comment, the courses and conferences attracted certain reservations in small numbers. For example, 'we need more and earlier information on the courses that are available', 'the courses we find to be contradictory from one course to the next', 'we need more opportunity to participate in them', 'we'd like to participate but there are not enough places'.
- In third place came **project materials** (44), with the *Hand in Hand* magazine frequently being praised for its interest, coverage and relevance, e.g. 'HiH is useful because it shows how other schools are working', 'HiH is interesting and gives us ideas'. Occasional reservations were expressed in terms of exclusion 'our contributions to *Hand in Hand* were always ignored, so now we no longer send material or take an interest' and insufficiency 'the material produced is good but I deeply feel that something else should be done in terms of sharing materials', and 'The materials are good but we feel are too scarce, including for children aged 3'.

- The **project website** received 38 mentions, with most of the mentions being favourable, e.g. ‘a worthy educational resource where you can find ideas and resources’, ‘we use it, it is very interesting’, ‘very quick and easy to access all necessary information’, ‘very useful for ideas sharing’ – however, there was also a significant minority of less favourable mentions, e.g. ‘not so useful’, ‘we use the materials but still many things could be done better’, ‘gives good ideas but these are not developed’, ‘not very useful and under-used’.

Regional / Local factors

There was less response from classroom teachers in respect of regional or local factors which they perceived as having a positive or negative influence on the BEP in their school. Nonetheless, a small number of factors deserve to be mentioned.

- The most frequently-mentioned factor was the **Education Authority of the particular Autonomous Region**. There were 3 positive mentions, e.g. ‘*They provide training courses for teachers in their own bilingual scheme and we (BEP teachers) are allowed to take part in these*’. On the other hand there were 14 mentions which were less positive or even negative. Within this group, the most frequently cited observation was that the regional education authority had its own bilingual programme and was seeking to attract BEP teachers into it. The evaluation team wishes to make it clear that it has no way of checking the validity of such statements, but we feel we must report them, because they were made to us through the open-ended section of the present questionnaire in which teachers were free to express themselves in their own words.
- Next in frequency were **parents**. In a small number of cases there were expressions of difficulty, e.g. parents of children at a particular school generally did not know English and therefore could not really help their children with their homework. However, a majority of observations (11) were strongly positive, e.g. parents show a big interest in the BEP and offer encouragement.
- The third most-frequently mentioned factor was **socio-economic** (10), with particular prominence given to socio-economic disadvantage perceived as having some degree of negative effect on pupils’ attainments.
- Other factors attracted a small number of observations, e.g. **local events** (9) such as plays, town-twinning arrangements, festivals which helped create a social context to which the BEP could contribute and which in turn could support the BEP; also, **teacher conditions and supply** (5) in which a feeling was expressed that there was an increasing lack of native-speaker teachers and a need for more *asesores lingüísticos*.

Findings in relation to Aim 4

Primary School class teachers’ perceptions of their use of ICT

Responses to this item provided information both on the types of technology use and also on the themes which were addressed while using the technology.

BEP. EVALUATION REPORT

- The **internet** (48) was clearly the most widely used aspect of technology and attracted favourable comment, e.g. 'we have a collection of favourite links for each topic', 'we use it to show videos which the pupils have made', 'we use it for webquests'. In second place came Powerpoint (24), followed by video/TV/DVD (12) and whiteboards/digital boards (9).
- Of the **themes** addressed through the technologies, the leader was science (20), followed by cartoons, games, quizzes (17), then by films, stories and plays (15), then by songs (10) and by linguistically-focused activity (9) such as vocabulary, grammar and phonics.
- There was a prevailing impression of **intermittent use** with some 8 responses suggesting something more in the form of regular, planned systematic use. There were 13 responses which explicitly indicated that there was a problem of lack of access to computers, e.g. 'our school has only one computer and 450 children'. There could be a problem with exchange, e.g. 'an email exchange was sent to a partner school in the UK, but no reply'. There were several expressions of interest and potential use, e.g. 'I am unable to exploit the medium as much as I would have liked', 'I would like to use a whiteboard but we do not have one'.

Primary School class teachers' perceptions of the sorts of information, support, advice and in-service which they would find useful

Responses to this item fall into two categories: needs/wishes and topics.

- Of the needs/wishes which the teachers expressed, clearly the most frequent one was **sharing ideas and experiences with teachers in other schools** (22) which might include actual visits to other schools to see colleagues teaching in class, and also a greater degree of co-ordination across schools, enabling teachers to be more in contact with each other. The second-most frequently expressed need (7) was for **better website information** which might include a central library of material, the availability of modules, an ethos of collaborative creation and sharing of materials.
- Of the topics which were mentioned, the most frequent was **more guidance and support on general classroom planning and methodology for bilingual education** (38), e.g. how to plan lessons and manage classes, how to teach content, how to introduce differentiated activity to cater for different needs, how to adapt one's teaching to suit different age groups, how to teach for bi-literacy, including the teaching of reading, writing and their relations with spoken language including phonics, how to teach pronunciation. In second place (12) came **ICT and new technologies** such as interactive whiteboards, followed by teaching for literacy (11, including reading and writing and their relations to spoken language), and then by teaching science (5).

Conclusion: Perceptions of Primary School class teachers

Study 12 focuses on the perceptions of primary school class teachers. These were overwhelmingly positive towards the BEP in respect of its impact on pupils, teachers and schools. Among the perceived benefits of the BEP for pupils were: increased proficiency in English; stimulus to cognitive development (e.g. flexibility, open-mindedness, learning to think before doing, development of strategies, acquiring a disciplined approach to learning). Of the provisions made at national level, the most appreciated was the documentation which sets out the *Guidelines* for the integrated curriculum, followed by the courses and conferences. There were clear signs of a wish to have more contact with BEP colleagues in other schools in order to share ideas and materials. A small minority expressed some reservations about the suitability of EBE for low-attaining children, and there were some perceptions of a tension between the BEP and regional bilingual education initiatives.

STUDY 13:

SECONDARY SCHOOL CLASS TEACHERS' PERCEPTIONS

The present study of the perceptions of secondary school class teachers is intended to complement Study 11 which is focused on primary school class teachers. As was the case with Study 12, a questionnaire instrument was used, since it was the simplest and least intrusive means of systematically collecting appropriate data.

The questionnaire was sent in electronic form to Head Teachers in the 23 sample secondary schools, with the request that it be passed on to subject class teachers, along with a covering letter which invited them to complete the questionnaire, put it in a sealed envelope and return it. This was done in such a way that it was not possible for the evaluation researchers to identify the teacher or the school, in order to maximise anonymity.

Aims

The questionnaire had the following four broad aims:

- Aim 1:** To collect background information on the teachers
- Aim 2:** To gauge their perceptions of the benefits or otherwise of the BEP
- Aim 3:** To identify factors which they considered might be influencing the BEP
- Aim 4:** To gain insight into what they perceived as being other important issues arising from their participation in the BEP

Findings in relation to Aim 1

Subjects taught – Category of teacher – Nationality – Years of teaching – Male/Female

Responses were received from 65 class teachers (female 47, male 16, no indication 2). With five exceptions (2 UK, 2 dual nationality, one unclear), the respondents were of Spanish nationality.

- The vast majority (59) were teachers with civil service status (*funcionarios*) and most of these (50) had a permanent post (*plaza fija*) at their current school. Five teachers were contracted teachers (e.g. *asesores lingüísticos*) and the status of one was unclear.
- The teachers were very experienced: 51 of them had been teaching for more than 10 years. The teachers' main subjects were:

– English	33
– Natural Sciences ⁵	16
– Social Sciences (geography and history)	2
– Physical education	2
– Technology	2
- Nine of the teachers stated that they taught a second subject (art 1, drama 1, English/ literacy 3, science 3, technology 1).

In-service

Fifty-eight teachers reported having attended at least one INSET event (conference, course, seminar/workshop, working group) in the last three years. Of these teachers, 45 had received methodological training, 3 linguistic training and 10 both.

- The providers of INSET indicated were:

BC/MEC	46
IGCSE (via BC)	30
Comunidad autónoma (CA) ⁶	48
Courses in the UK	8
Escuela Oficial de Idiomas (EOI)	3
Comenius/Leonardo	7
Other (universities, publishers etc)	30 ⁷

Five teachers indicated that they themselves have been *ponentes* at INSET events in the BEP regions or further afield.

5. In ESO 1 and 2; biology and geology and/or physics and chemistry in ESO3 and 4.

6. The respondents did not always make it clear whether individual INSET events in their CA (e.g. in a teachers' centre) were delivered by the CA or by the BC in collaboration with the CA. Unless the BC was specifically mentioned, it was assumed that the event was organised by the CA itself, so the role of the BC may have been slightly underestimated.

7. The training mentioned here was not necessarily specific to BEP, for example English language teaching methodology, training in the use of new technologies, use of the European Language Portfolio.

Evaluative comment was offered on at least one INSET event by 32 of the 58 teachers who had been involved in them; the other 26 simply offered the title of the event or a brief description of its content.

The evaluative comments were usually short, but, with rare exceptions, were positive or very positive: the provision was typically described as 'useful' or 'very/really useful'. Some respondents gave a little more detail:

Positive comments on in-service provision	<ul style="list-style-type: none"> • 'Both [BC history and English courses] have improved my methodology' • 'All of them [BC and CA English courses] more than useful for classroom practice' • 'Great source of ideas for the classroom' [BC science] • 'All types of course [BC and CA science] are useful for us' • 'All the courses [BC, CA, university English] have been useful for me because on one hand I have improved my English level and on the other hand I have learnt new methods of teaching' • 'Useful activities to practice in class and get students talking' [Comenius English] • 'All the above [BC English] have been interesting and useful. The ones concerning IGCSE exam preparation just essential' • 'They [CA and IGCSE science courses] have all been extremely useful. Courses have been really informative and work groups have been a good excuse to produce, collect and organise teaching materials' • 'It [BC course] was really useful as we talked/practised about all topics on teaching English (listening, speaking, grammar, writing, etc)' • [BC science] 'a really good teacher provided us with good ideas and a wide range of ideas for teaching Biology or Geology' • 'The most useful for me was the shadowing which took place in (name of a city in England).'
--	---

Very few comments expressed reservations. It should be noted that there was a range of in-service providers (not only the MEC/BC). Since the comments came from an open-ended item, it is not possible for us to indicate if they referred to MEC/BEP provision or to other provision, but we consider it is important to indicate what these few reservations were since they reflected a need as expressed by teachers:

Some reservations about in-service provision in general	<ul style="list-style-type: none"> • 'Not adapted [from primary?] to secondary teachers' [university course] • [CA CLIL] 'A good course though not very [useful] for me since most [other] participants were primary teachers experienced in teaching other subjects in English' [secondary science teacher] • 'I realised that the information I got there was at a very high level. The activities proposed were too difficult for students in a normal secondary school.'
--	---

Topics most enjoyed by students, according to their teachers

Responses were analysed by subject area: science, social sciences, English. In each subject area the responses varied in detail from broad generalisations about learning, to statements which listed half the curriculum for each year of ESO to some specific references. Examples were not always attributed to a particular year in ESO.

Science

- Most areas of the syllabus were mentioned by somebody. Some topics were re-visited in different years (e.g. reproduction in ESO1 or ESO3). The ones most frequently mentioned were: the plant and animal kingdoms (4), reproduction (5), genetics (5), plate tectonics (7). The content was stated often without a reference to the actual activity involved but laboratory work (including dissections), use of computers, visual illustration, games (e.g. chemistry bingo!) were mentioned as motivating.

Social sciences

- Again the responses collectively covered a wide range of syllabus topics and most had only a single mention. The topics most frequently mentioned were pre-history and/or the Ancient World (9) and twentieth century events (including the World Wars and the Russian Revolution) (8). Where examples of activities were given, these usually involved computers, group work or working with a native speaker.

English

- The range of examples here was extremely wide with some respondents simply mentioning a genre (e.g. drama) and others individual works (e.g. 'To kill a mockingbird'). A range of authors was mentioned including CS Lewis, JK Rowling, Roald Dahl, George Orwell, Michael Morpurgo, Oscar Wilde and J Wilson. Non-literary topics included British-American differences, environmental issues, ethical (e.g. life) issues, current affairs as well as pop culture. Films were frequently a source of motivation and the response to activities promoting active involvement, such as debates/discussions, interviews, letter exchanges, writing poems/stories and role plays, was generally positive.

Use of ICT

Responses were analysed by subject area: science, social sciences, English. In each subject area the responses varied in detail and included some generalisations (e.g. about students enjoying ICT) that were not really usable.

Science

- The references to particular technologies were rather general and not usually attributed to a particular year in ESO. The most frequent specific references were to presentation technology (notably Powerpoint/data projector) (13), digital whiteboards (5) and the internet (12). Two teachers aspired to (more) access to digital whiteboards and one to access to a computer room.

Social sciences

- Broadly the pattern reflected that for science. The most frequent references were to presentation technology (10), interactive whiteboards (6) and the Internet (10). Two teachers aspired to (more) access to digital whiteboards.

English

- The pattern of returns for English was: presentation technology (14), digital whiteboards (5) and the Internet (16). Five teachers desired (more) access to

interactive whiteboards. The use of CD and DVD, particularly for showing films, was a feature of the returns from teachers of English (12).

Findings in relation to Aim 2

Secondary school class teachers' perceived benefits or otherwise of BEP for students

The secondary school class teachers' were highly positive in their perceived benefits of the BEP for students:

- **78.5%** rated the BEP as being **highly beneficial**
- **18.4%** rated the BEP as being as **being beneficial**.

In addition to the above, respondents were invited to express any further thoughts they might wish to express in their own words. These are set out below:

Perceived benefits	<ul style="list-style-type: none"> • Developing knowledge and skills in English • Generally higher level of knowledge and skills (16) • Learn more vocabulary more effectively (7) • More balanced proficiency in the four skills (5) • More focused and resourceful language learners (5) • Develop stronger listening skills (5) • Develop stronger reading skills (3) • Motivated/committed/confident learners of English (9) • More efficient and thoughtful learners across their studies (12) • More open-minded/aware of the wider world (9) • Better prepared for their future career (8)
Perceived reservations	<ul style="list-style-type: none"> • Concern about accuracy (2) • Concern about developing vocabulary in other subjects (2) • Student complacency (2) • Non-committal (e.g. 'It depends on the students') (3)

Secondary School class teachers' perceived benefits or otherwise of BEP for teachers

Secondary school class teachers were highly positive in their rating of the BEP for themselves:

- **60%** rated it as being **highly beneficial**
- **32.3%** rated it as being **beneficial**

In addition to the above, respondents were invited to express any further thoughts they might wish to express in their own words. These are set out below:

Perceived benefits	<ul style="list-style-type: none"> • Greater job satisfaction/professional development because more challenging (35) • Opportunity/stimulus to innovate/find own materials/try new methods (20) • Opportunity to teach better motivated students (17) • Teaching is more motivating and rewarding (11) <p>As a result of the above:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opportunity to maintain/develop own English (16) • Opportunity for international teaching experience • For UK/USA teachers in Spain (3) • For Spanish teachers who might work abroad (2) <p>Other points:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opportunity for teamwork/work with FLA (2) • Access to new technologies (3) • Smaller teaching groups (3) • More hours devoted to English (2) • INSET opportunities (3)
Perceived reservations	<ul style="list-style-type: none"> • More time-consuming/pressured than other teaching (20) (some teachers admitted that job satisfaction countered this to some extent) • Attitudes of non-BEP colleagues (2) • Insufficient support from school (2)

Secondary School class teachers’ perceived benefits or otherwise of BEP for schools

Secondary school class teachers were highly positive in their rating of the benefits of the BEP for their school:

- **55.4%** rated it as being **highly beneficial**
- **35.4%** rated it as being **beneficial**

In addition, respondents were invited to express any further thoughts they might wish to express in their own words. These are set out below:

Perceived benefits	<ul style="list-style-type: none"> • School has greater prestige/attracts more students (38) • Provides access to better education, particularly in poor areas (8) • Increases proportion of motivated/committed students (13) • Brings in more supportive parents (9) • Different culture in the school ('more international', more events) (10) • Exchange opportunities (7) • Stimulus to professional development (7) • INSET opportunities (4) • Improves quality/results/<i>bachillerato</i> staying on rates (6) • Better resources (smaller groups 3; materials and/or FLA 6) (9)
---------------------------	---

Perceived reservations	<ul style="list-style-type: none"> • Attitudes of colleagues (perceptions of BEP 'élitism'; complaints about impact on timetables/class sizes etc.) (13) • Insufficient support from local administration (3) • Examinations issues (2)
-------------------------------	--

Findings in relation to Aim 3

National factors influencing the BEP in school

The British Council and the Ministry provided different types of support for BEP teachers. These included the BEP *Guidelines*, courses / seminars, projects, materials (such as the *Hand in Hand* magazine, and the BEP project website):

Positive responses	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Guidelines</i>: used, (very) useful (44) • '<i>Hand in hand</i>'/other materials used, (very) useful (17) • Involvement in projects ('Global Classrooms' (4) and 'Our grandparents and ourselves' (8) valued (12) • Courses etc highly regarded (34) • Visits to UK highly appreciated (4) • Website used (9)
Reservations expressed	<ul style="list-style-type: none"> • Few/none of the above used (5) • Website: low awareness, little used, not very helpful for secondary (12) • '<i>Hand in Hand</i>'/materials: need more coverage of secondary/subjects other than English (8) • Access to courses: in outlying areas (2); match for teachers new to BEP (4) (6) • More specific secondary guidelines needed (3) • Time needed to pursue the interesting ideas/suggestions offered by BC/MEC (4) • No help received from British Council or Spanish authorities except the BC/Ministry <i>Guidelines</i> (2)

More local factors influencing the BEP in school

Fewer responses were received for this item (with 17 no-responses):

Positive responses	<ul style="list-style-type: none"> • Good support from CA (8) • Good support from HT/colleagues (3) • Exchange link arranged (1) • FLA provided (1) • 'New' [to BEP] students in ESO1 an asset (1)
Reservations expressed	<ul style="list-style-type: none"> • CA not supporting BEP/tension with its own policies/provision (16) • Socioeconomic factors (parental expectations; barriers of paying for examinations, travel etc) (5) • Non-BEP teachers see BEP as a threat (3) • 'Isolation' (only one BEP centre in one CA; distance between centres in another large CA; BEP students a very low proportion of cohort in one school) (3) • Lack of knowledge about the BEP among teachers (1)

- Some students not really up to taking the BEP (1)
- Private sector competition (1)
- No exchange (1)
- Need native speaker (not just FLA) (1)

Findings in respect of Aim 4

Challenges faced when teaching subject(s) to BEP students

This item generated a disparate set of responses. Most respondents focussed on problems rather than on ‘challenge’ in a positive sense, although there was some genuine soul-searching by some teachers anxious to do a good job. A lot of ‘one off’ comments were made, therefore few patterns were identifiable. Some themes nevertheless emerge:

Themes to emerge

- Anxiety about lack of materials and/or time taken to find/create/adapt them (19)
- Lack of a textbook and dependence on worksheets/photocopies is time-consuming (3)
- Delivering curriculum integration in secondary content subjects (overload; added distraction of IGCSE; finding material in English on Spanish history –e.g. the *Reconquista*– a problem (8)
- Maintaining own and colleagues’ English (6)
- Concern about students’ accuracy (3) and expression, particularly written, (12) in English
- Students struggling with content subjects in English (2)/handling concepts in science in English (3)
- Attitudes of some BEP students: for example ‘superiority’, complacency, laziness, adolescent reticence... (9)
- Other points:
 - How to work with FLA (3)
 - Attitude of non-BEP teachers (3)
 - Heterogeneous classes (2)
 - Problems with exchanges (2)
 - Lack of continuity (staffing) (2)
 - Lack of CA support (2)
 - ICT access (2)

Approaches or techniques found to be useful when teaching subject(s) to BEP students

Two teachers stated that their approaches were no different from those used with other classes. There was a tendency for teachers to reiterate generic teaching principles that could apply to any language provision (clear objectives, match to need etc). Of the usable responses, seven emphasised the need to ensure interaction/students taking responsibility for speaking in class. [No response: 10 teachers].

Specific approaches mentioned	<ul style="list-style-type: none"> • Drama/dramatising/role play (12) • Group work (5) • Oral presentations (5) • Projects (5) • Debates (1) • A range of ICT was mentioned: <ul style="list-style-type: none"> – Powerpoint (4) – Internet (4) – IWB (3) – Other (2) • The importance of having an FLA or other native speaker in BEP classes was mentioned by five respondents. • Various materials/activities were mentioned: <ul style="list-style-type: none"> – Songs (2), games (2), newspapers (1) – ‘Hands-on’ activities: scientific experiments and reasoning (4), storytelling (2), summarising (2), class questionnaires (1). • Learning strategies: <ul style="list-style-type: none"> – Skimming/scanning (2); – Schematic presentation of information/ ideas (e.g. mind maps; graphs) (4).
--------------------------------------	--

Information, advice, support and in-service training it would be helpful to receive

Five teachers said they would welcome any information about what worked elsewhere in the BEP. There was a tendency to ask for quite basic training, for example in encouraging students to speak, teaching grammar in context, vocabulary building, reading techniques.

Specific requests	<ul style="list-style-type: none"> • More courses needed (including science, social science and IGCSE) (21) • More ICT access (e.g. information on web-pages) (5) • More focused materials/guidelines (6) • Specific subject material (e.g. ancient history, physical education) (2) • Opportunity to observe in a UK school (or at the least a native speaker teaching in Spain) (8) • Opportunity for on-site training - having own lessons observed plus feedback (3) • Better/ more frequent contacts with teachers elsewhere in the BEP (6) • Accreditation as bilingual education teachers (3) • Free examination entry (e.g. Cambridge English) for BEP teachers (2) • Native speakers (AL or FLA) needed for support (3) • Training in how to work with an FLA (1) • Supply of British textbooks (1) • Samples of Spanish textbooks from other Hispanic countries (1) • Access to BC library (now closed!) (1)
--------------------------	--

Conclusion: Perceptions of Secondary School class teachers

Study 13 focuses on perceptions of secondary school class teachers. Overwhelmingly, they considered the BEP brought benefit to their students, to teachers and to schools. Most obvious benefit to students was in their command of English. A large majority felt the BEP brought benefit to themselves as teachers, e.g. opportunity to try new approaches and to develop their own English. Of the main national factors, most appreciated were the *Guidelines* and the courses/conferences. Some reservations were expressed about the suitability of the magazine, the projects and the website for secondary school education (it being felt these were more suited to primary schools). Some expressed reservations about the attitudes of colleagues who were not involved in the BEP. Some felt there was a tension between the national BEP and regional bilingual education initiatives.

STUDY 14:

PERCEPTIONS OF PRIMARY SCHOOL HEAD TEACHERS

Towards the end of the first full year of the evaluation, the views of primary school Head Teachers or senior managers were sought by means of questionnaire in order to provide mainly factual information on the BEP. The 2009 questionnaire was more detailed and wide-ranging, including not only a request for further factual information but also for the Head Teachers' perceptions of several different aspects of the BEP. The present report is based on the views of seventeen Head Teachers, representing over 70% of primary schools in the combined Sample A+B.

Aims

The aims of the questionnaire were:

- Aim 1** To gauge the perceptions of Primary School Head Teachers (PSHT) on the BEP in their school
- Aim 2** To gauge PSHTs' perceptions of specific aspects of the BEP
- Aim 3** To explore PSHTs' perceptions of other aspects of the BEP
- Aim 4** To obtain contextual information on the BEP in each particular school

Findings in relation to Aim 1

Since the number of respondents is not large, we present our findings as straight numbers rather than as percentages. The number of responses varies slightly from item to item. In one case a school supplied two questionnaires, presumably from Head Teacher and another senior person, and both have been included, which explains the number 18 in one case.

Table 14.1 sets out the PSHTs' general perceptions of the BEP.

Table 14.1: PSHTs' overall perceptions of the BEP

	Highly Unfavourable	Unfavourable	Neutral	Favourable	Highly favourable
1. Overall view of BEP in their school	0	0	0	3	14
2. View of BEP in Cycle 1 (Years 1-2)	0	0	0	4	13
3. View of BEP in Cycle 2 (Years 3-4)	0	0	0	5	12
4. View of BEP in Cycle 3 (Years 5-6)	0	0	0	3	14

Findings in relation to Aim 2

This section consisted of a number of specific questions.

Table 14.2 sets out the PSHTs' perceptions of specific aspects of the BEP

Table 14.2: PSHTs' perceptions of specific aspects of the BEP

	Definitely No	No	Maybe	Yes	Definitely Yes
5. Does BEP generally help pupils develop a good command of English?	0	0	0	5	12
6. Does BEP help pupils generally broaden their understanding of Europe and world?	0	0	1	11	5
7. Does BEP help pupils generally broaden their understanding of life in Spain?	0	0	4	11	2
8. Does BEP help pupils generally develop confidence and self-esteem?	0	0	3	9	5
9. Does BEP generally help pupils' knowledge of Spanish language?	0	1	5	9	2
10. Does BEP generally help pupils broaden their understanding of other cultures?	0	0	0	12	5

BEP. EVALUATION REPORT

	Definitely No	No	Maybe	Yes	Definitely Yes
11. Does BEP generally help pupils broaden their range of social & interpersonal skills?	0	0	2	8	7
12. Does BEP generally help pupils broaden understanding of subjects such as science, history, geography?	0	0	4	9	4
13. Does BEP generally help pupils make good contacts with pupils in other countries?	0	0	1	11	4
14. Does BEP generally help pupils think flexibly & creatively?	0	0	2	10	4
15. Does BEP generally help pupils gain good preparation for future studies at secondary school and beyond?	0	1	0	9	8
16. Does BEP generally help pupils develop knowledge & skills useful for future employment?	0	0	0	9	8
17. Has BEP been of benefit to girls?	0	0	0	11	6
18. Has BEP been of benefit to boys?	0	0	1	10	5
19. Has BEP been of benefit to pupils from socio-economically disadvantaged backgrounds?	0	0	1	8	7
20. Has BEP been of benefit to pupils from socio-economically advantaged backgrounds?	0	0	1	11	4
21. Has BEP been of benefit to pupils from backgrounds neither advantaged nor disadvantaged?	0	0	0	11	6

	Definitely No	No	Maybe	Yes	Definitely Yes
22. Has BEP helped the school gain a more international ethos?	0	0	1	11	5
23. Has BEP helped the school develop good contacts with schools in other countries?	0	1	1	12	3
24. Has BEP generally helped teachers develop new approaches to their teaching?	0	0	2	9	6
25. Has BEP had a positive influence on attitudes & motivation of teachers?	0	0	2	11	5

Findings in relation to Aim 3

New technologies

The responses varied in length (one to 10 lines), clarity and specificity. Some did not cover all aspects of the question; a few gave examples, others did not.

In 13 cases respondents indicated that the school used ICT in all years. The pattern of use varied from school to school with some mentioning particularly use with younger children and others with older children, although across the sample the amount of use reported in each cycle is similar: infants - 4 mentions, first cycle - 6, second cycle - 5, third cycle - 5. Two respondents stated use depended on individual teachers or groups of teachers (for example, within a cycle or a subject). It was rarely explicit whether ICT was used more or less in subjects conducted in Spanish. One respondent stated it was used to the same extent and for the same purposes as for other subjects and another asserted that teachers on the BEP used it more than their colleagues.

The use of digital boards was noted by six respondents and nine referred to use of a language laboratory/ video room/ multimedia or computer room. The specific uses of ICT were rarely mentioned, but by implication searching the Internet for topic or project material and (visual) presentation of material were frequent activities. One respondent mentioned that pupils in Year 6 had a 'blog' for showcasing and sharing their work, another provided recordings of stories for pupils to take home to read and listen to with their parents, one used the Web to link with other schools in Spain and the United Kingdom, and another participated in an online forum with New York.

BEP. EVALUATION REPORT

Three respondents mentioned the importance of receiving INSET in ICT: one of these schools provided in-house INSET and another was going to make the development of '*competencia digital*' by teachers and pupils a whole-school objective for 2009-2010.

Only a few respondents mentioned shortage of resources: two schools wanted more digital boards and two others (software) material specific to the BEP. Two respondents referred to the sporadic use of digital boards and language labs by their staff. One said having to change rooms in order to use ICT hindered development and another was frustrated by Internet problems in the past year.

Transition primary-secondary

The general view was that transition (and not just for BEP pupils) is a complex process calling for planning and coordination. Most respondents (10) believed that with coordination transition can be relatively easy (for example, to judge from feedback from former pupils and secondary colleagues), but four characterised transition as difficult or not easy. However, two of the latter stated that transition had improved since the early days of the BEP. Various examples of effective transition arrangements were described by three schools.

Late starters

Most respondents (10) stated that integration of late starters was difficult and this was particularly the case with older (third cycle) pupils, although the degree of concern expressed varied considerably: from '*bastantes dificultades*' to '*prácticamente imposible*' and '*un fracaso en líneas generales*'.

Four respondents stated that the integration of late starters came down to individual cases. Successful integration was usually linked to pupils of high ability, proficiency in English and/or strong parental support, a factor emphasised also by four respondents.

Extra support from the school was also needed to help facilitate integration; this was difficult to provide where there were staffing cuts. One school provided specific tuition by English specialists in small groups of pupils (3-5) in order to help late starters catch up. Another indicated it tried to make extra provision but gave no details.

Science was noted as a particular problem for late starters (two cases). One of these schools did what it could in language and literacy classes, but late starters had to study science in Spanish in a small group with their class teacher.

Two schools said they counselled certain late starters off the BEP if their parents agreed, but one of these said some parents would not accept this, such was their desire to get more exposure to English for their child '*a toda costa*'.

One respondent mentioned that pupils from other countries were often adapting to Spanish language and society as well as coping with a minimal knowledge of English.

Pupils giving up BEP

Six schools reported that they had had no dropouts from the BEP. The other schools reported few dropouts, although retention is a significant issue for some of them. The reasons for giving up the BEP were rarely limited (one case) to lack of progress in English in isolation. Five respondents mentioned learning difficulties and/or lack of progress generally (but particularly in mathematics and Spanish language). Two referred to pupils with another mother tongue needing to devote more time to Spanish. Three said the reasons for leaving were attributable to factors extraneous to the BEP such as parents relocating for work reasons. Two suggested some parents had withdrawn their children because they did not value the opportunities on offer.

Early Introduction of Reading and Writing in English

Most responses (13/17) indicated that that reading and writing had been introduced to some extent during *Infantil*, with three Head Teachers observing that reading and writing were pursued in a more formal and systematic way from Year 1 of primary onwards. Two responses indicated that reading and writing had been introduced from the age of three years, two from the age of four, and four from the age of five; another four did not indicate the actual age. The other four responses referred to a start in the first cycle of primary, by implication in Year 1.

Not all respondents offered an opinion about a very early start, but the 10 responses which did so were positive and several Head Teachers were very enthusiastic. One school referred to the importance of using a '*concepción global*' of language learning and another referred to the benefits of the experience for Spanish as well as for English. Two schools linked success to the presence of a (trained) native speaker in the infant years from the beginning of the BEP, an asset which was less likely to be available from now on, owing to staffing changes within the schools.

National factors

Two respondents did not comment separately on each factor listed in the questionnaire but stated that they were all useful.

Comments about the *Guidelines* (13) and the courses (14) were almost invariably complimentary. The *Guidelines* were described as (very) useful and (frequently) used and comments like used '*con intensidad*' and followed '*con fidelidad*' were made.

The courses were valued and were usually sought after. One Head Teacher commented that colleagues who did not attend in person still benefited from their colleagues' participation; another pointed to the contrast between teachers who were keen and participated frequently and others in his/her school who showed little interest.

The comments about the other materials and activities were more varied, but still mainly positive. The magazine (*Hand in Hand*) was mentioned by 10 respondents. One of these said it was not used and two that it was used very little. One respondent commented that the ideas and experiences described were not always '*extrapolables*', but the other responses were much more positive.

BEP. EVALUATION REPORT

The various projects were mentioned by nine respondents. One school did not participate in them; the Head Teacher of another school did not know what they were. The other comments were usually positive. One school stated that the projects motivated learners and another that the project had benefited the school and not just the (BEP) group.

The Internet was referred to by nine respondents. Two said that it was used little and another Head Teacher did not know how much it was used in his/her school. The other respondents described it as a useful resource which some used frequently. Difficulty of access was regarded as a drawback by three respondents.

Other factors

Two Head Teachers did not respond to this item, another stated he/she was not aware of any other factors.

Most responses reflected issues raised earlier. Five expressed concern about staffing and continuity. Three respondents remarked on the lack of interest in their school by their CA which had its own policies for bilingual education. One respondent referred to late starters, one to poor parental support, even hostility, and another said parents were put off keeping their children at the BEP school because of their perception of the partner BEP secondary school.

The school in a CA with no BEP secondary school regretted this gap in provision.

Two schools referred to issues concerning migrants as late starters and speakers of other mother tongues. One referred to the standing of the school and of languages in a major university town as a significant advantage.

Findings in relation to Aim 4

The main purpose underlying Aim 4 was to collect contextual information. For present purposes space allows us only to provide a brief written account of key findings.

Number of pupils per school

- Respondents were invited to allocate their school to a particular grouping, e.g. 150-199 pupils, 200-249 pupils, 250-299 pupils... up to 700-749 pupils.
- There was one school at 150-199 and one at 700-749. Most were in the categories 350-399 and 400-449.

Percentage of pupils per school with mother tongue other than Spanish

- Respondents were invited to allocate their school to one of the following percentage groupings: 0%; 1-4%; 5-9%... etc. up to 25-29%.
- One school reported itself as being at 0%; six at 1-4%; five indicated 5-9%; three at 10-14%; and two at 15-19%

Percentage of pupils per school with Special Educational Needs (SEN)

- Five schools reported themselves as being at 1-4% of pupils with SEN; five at 5-9%; four at 10-14% and three at 15-19%.

PSHTs' estimated socio-economic background of pupils per school

- With regard to percentage of pupils from socio-economically disadvantaged backgrounds: one school reported itself as being at 5-9% of pupils; five at 10-14% of pupils; one at each of 15-19%, 20-24% and 25-29%; two were at 30-34%; one at 40-44%; and one at 85%.

Percentage of pupils in each year of the school participating in the BEP

- Primary 1 classes showed 100% participation in BEP across all 17 schools; Primary 2 showed 100% in 16 schools and 95-99% in one school.
- There was a slight decline up to and including Primary 6 which showed 13 of the 17 schools at 100%, and one each at 95-99%, 90-94%, 85-89% and 75-79%.

Number of schools with pupils moving out of the BEP in each year of the school

- In Primary 1 and Primary 2 there was no drop-out in all 17 schools which responded to this item. There was a slight drop-out thereafter of up to and including Primary 5 which showed 13 schools with no drop-out, and Primary 6 which showed 10 schools with no drop-out.

Numbers of schools with pupils moving into the BEP in each year of school

- There was 5-9% in one school at Primary 1, and 1-4% in one school at primary 5 and also at Primary 6.

Time spent per week in particular subjects

- Time for **English** ranged from 120-149 minutes per week to 330-359 minutes per week, with 210-239 minutes per week being the most widely adopted.
- Time for **history, geography, science** (these tended to be conceived as one subject area) ranged from 90-119 minutes per week to 270-299 minutes per week, with 180-209 minutes per week being the most widely adopted across all six year-groups (Primary 1 through to Primary 6).
- **Art** ranged from 30-59 minutes per week to 120-149 minutes per week, with 90-119 being the most common across all six year-groups.
- **PE** fell exclusively into the category of 30-59 minutes per week for all six year-groups in the one school which registered this subject area.
- **Mathematics** was also in the 30-59 minutes per week category in the one school in which it was registered.

Schools with particular categories of staff

- With regard to *asesores lingüísticos* (AL), three schools reported themselves as having 2, one had 3, 10 had 4 and three had 5.
- With regard to *funcionarios con plaza fija*, two schools had 2, three had 3, three had 6, one had 8, four had 10 and one had 12.
- With regard to *funcionarios sin plaza fija*, one school registered 1, one had 2, one had 3, two had 4 and one had 5.
- In addition, one school registered 1 *auxiliar de conversación*.

Schools with teachers who have received INSET during 2008/09

- There were five schools in which 1 AL had received in-service training; four schools registered in-service for 2 ALs; two schools registered training for 3 ALs; and three schools registered training for 4 ALs; three schools registered training for 1 FCPF; seven for 2 FCPFs; one for 3 FCPFs; two for 4 FCPFs; one for 10 FCPFs; and 1 for 13 FCPFs. One school registered in-service training for 1 FSPF and one for 4 FSPFs.

Schools with a partner-school in an English-speaking country

- Thirteen responses indicated a partner school in an English-speaking country.

Schools involved in exchanges during 2008/09

- Four schools indicated exchange of teachers; four indicated exchange of pupils; 11 indicated exchange of correspondence (e.g. email) and/or of materials.

Conclusions: Perceptions of Primary School Head Teachers

Study 14 focuses on the perceptions of primary school Head Teachers. Their general perceptions of the BEP were overwhelmingly positive. Their perceptions of specific aspects of the BEP were also clearly positive, e.g. BEP helps broaden pupils' social and interpersonal skills and is good preparation for future studies, brings benefit to pupils from socio-economically disadvantaged backgrounds. There was some uncertainty in respect of benefit of the BEP for pupils' Spanish and knowledge of Spain. Of the national factors, most appreciated were the *Guidelines* and the courses/conferences, a few thought the website merited a review. There was some concern that the provision of supernumerary teachers (native speakers or highly fluent speakers of English) might be reducing.

STUDY 15:

PERCEPTIONS OF SECONDARY SCHOOL HEAD TEACHERS

Towards the end of summer term 2007 questionnaire feedback was obtained from the Head Teachers of 21 of the 23 secondary schools in the combined Sample A+B. The 2009 more detailed Study 14 questionnaire reflects the views of Head Teachers in twelve secondary schools, representing slightly more than half of the same sample. Taken together, the schools reflected a good socio-economic mix that could not be considered as privileged.

Aims

The aims of the questionnaire were:

- Aim 1** To gauge the perceptions of Secondary School Head Teachers (SSHT) on the BEP in their school
- Aim 2** To gauge SSHTs' perceptions of specific aspects of the BEP

Aim 3 To explore SSHTs' perceptions of other aspects of the BEP

Aim 4 To obtain contextual information on the BEP in each particular school

Findings in relation to Aim 1

Since the number of respondents is not large, we present our findings as straight numbers rather than as percentages. For most items all twelve responses were received but in certain items there were fewer than that.

Table 15.1 sets out the SSHTs' general perceptions of the BEP.

Table 15.1: PSHTs' overall perceptions of the BEP

	Highly Unfavourable	Unfavourable	Neutral	Favourable	Highly favourable
1. Overall view of BEP in their school	1	0	0	4	7
2. View of BEP in ES01	1	0	0	2	9
3. View of BEP in ES02	1	0	0	3	8
4. View of BEP ES03	1	0	0	3	8
5. View of the BEP in ES04	0	1	0	5	6

Findings in relation to Aim 2

This section consisted of a number of specific questions. These are reproduced below in slightly condensed form to save space. In all items the word 'generally' was included in the actual questionnaire, so Item 5 reads in full as: '*Does the BEP generally help Students develop a good command of English?*' All of the questions focus on aspects which the BEP sought to develop, and so in each case a straightforward question was favoured which asked PSHTs whether or not the BEP helped with that particular aspect, giving them a balanced range of responses from which to choose.

Table 15.2 below sets out the PSHTs' perceptions of specific aspects of the BEP:

Table 15.2: PSHTs' perceptions of specific aspects of the BEP

	Definitely No	No	Maybe	Yes	Definitely Yes
6. Does BEP help Students develop good command of English?	0	0	0	1	11
7. Does BEP help Students broaden understanding of Europe and world?	0	0	1	8	3
8. Does BEP help Students broaden understanding of life in Spain?	0	0	6	5	0
9. Does BEP help Students develop confidence and self-esteem?	0	0	1	9	3

BEP. EVALUATION REPORT

	Definitely No	No	Maybe	Yes	Definitely Yes
10. Does BEP help Students' knowledge of Spanish language?	0	0	8	4	0
11. Does BEP help Students broaden understanding of other cultures?	0	0	1	8	3
12. Does BEP help Students broaden range of social & interpersonal skills?	0	0	0	8	3
13. Does BEP help Students broaden understanding of subjects such as science, history, geography?	0	1	2	9	0
14. Does BEP help Students make good contacts with Students in other countries?	0	0	3	5	4
15. Does BEP help Students think flexibly & creatively?	0	0	3	8	1
16. Does BEP help Students gain good preparation for future studies at secondary school and beyond?	0	0	0	6	6
17. Does BEP help Students develop knowledge & skills useful for future employment?	0	0	0	7	5
18. Has BEP been of benefit to girls?	0	0	2	6	3
19. Has BEP been of benefit to boys?	0	0	2	6	3
20. Has BEP been of benefit to Students from socio-economically disadvantaged backgrounds?	0	0	2	5	5
21. Has BEP been of benefit to Students from socio-economically advantaged backgrounds?	0	0	1	7	2

	Definitely No	No	Maybe	Yes	Definitely Yes
22. Has BEP been of benefit to Students from backgrounds neither advantaged nor disadvantaged?	0	0	0	10	2
23. Has BEP helped school gain a more international ethos?	0	1	1	8	2
24. Has BEP helped school develop good contacts with schools in other countries?	0	2	2	6	2
25. Has BEP generally helped teachers develop new approaches to their teaching?	0	1	0	9	2
26. Has BEP had positive influence on attitudes & motivation of teachers?	0	1	2	8	1

Findings in relation to Aim 3

New technologies

Most of the respondents stated explicitly that ICT was used in all years. Some did not specify which subjects were involved, but there were six references to social sciences, five to English, four to natural sciences and one to technology.

Some respondents did not specify the equipment or applications used but Internet access (six including intranet in one case) and video projectors (4) received most specific mentions followed by digital boards (3), computers (3 - not explained), language laboratory/multimedia room (3).

The activities mentioned ranged across materials selection and development, theoretical explanations, student presentations, storage of students' work, practical exercises and reinforcement /revision.

One SSHT wrote a very comprehensive summary of ICT use across a range of subjects and applications in his/her school. One school had given a users' questionnaire to its students and high levels of satisfaction were reported. Another school was hoping to expand use of its language laboratory through providing specific INSET for this purpose. Two schools wished that more materials relevant to the BEP were available.

Transition primary-secondary

Most respondents described transition overall as easy/ good/ smooth and attributed this to a effective communication/coordination with the partner primary school. One declared that the BEP students '*se han adaptado perfectamente al IES*' (implying that others had not).

One respondent indicated transition was difficult when the timetable did not facilitate coordination; another described transition as difficult and referred to students adjusting to a different context in the school where *the 'programa British'* was only one among several and there were '*diferentes exigencias de comportamiento en el aula*'. Some of the Head Teachers who were comfortable about transition being smooth mentioned a few issues of adjustment for students. One referred to some tensions among students but attributed these partly to '*adolescencia incipiente*'. Another stated integration was something which was achieved in the first term: '*se integran totalmente al final del 1r trimestre*'. Another referred to students adjusting to a different pace of work and level of difficulty but described transition overall as a '*fluida*'. Another mentioned there had been problems in the past where students had ignored primary school advice not to continue with the BEP and had dropped out during ESO1, but now there was *ningún problema de adaptación*.

Effective coordination was achieved through various '*mecanismos*' including regular meetings. Some respondents gave some details about the arrangements which included exchanges of visits between primary and secondary school and transition units for students agreed between the primary and secondary school (in one case expecting students to undertake summer reading).

Late starters

Two of the twelve Head Teachers stated that they had had no such students in the past. The other head teachers did not see this as a significant problem and reported few individual difficulties. Effective integration was usually attributed to: (insistence on) a good level of English on entry, and well-qualified and committed students. In three cases, an entry test in English was regarded as an important filter.

Two referred to initial difficulties for incoming students in coping with aural comprehension in the first term. One respondent referred to two dropouts in ESO2 who apparently missed their original social group. The same respondents mentioned two recent migrant students with at least adequate English who had had different experiences: one had integrated well, but the other had not, possibly owing to social rather than linguistic factors.

One Head Teacher stated integration was easy because incomers '*han demostrado ser mejores que la mayoría de aquellos alumnos provenientes del Programa*'. Another saw different reasons for successful integration: '*Se han integrado perfectamente en todos los casos al existir un clima abierto y tolerante*'.

Students giving up BEP

All the Head Teachers reported few dropouts but only two quantified their statement: one or two in each year and six or seven over four years.

Most respondents considered that the reasons for not continuing were not specific to the BEP and they referred in various ways to lack of motivation/effort/organisation/study habits. Some students had a limited capacity to cope with the curriculum at secondary level; in two of these cases, primary school advice not to continue in the BEP had been ignored by the students or their parents.

The other Head Teachers believed that drop-outs occurred when students could not cope in English with a more demanding content and a wider range of subjects in the secondary curriculum.

One respondent cited the case of two students who had passed everything who had withdrawn from the project because '*no se encontraban a gusto*', but the statement was not explained.

National Factors

Not all respondents commented on the five factors listed, although ten mentioned the *Guidelines* and/or the courses.

The 10 responses on the *Guidelines* indicated that they were (frequently) used and seven respondents described them as (very) useful.

The comments on the courses were very positive: all ten responses indicated in some way that these were (very) useful. Some suggestions were made for increasing access to the courses: one respondent pointed to the need for all teachers new to the BEP to have specific INSET and another wanted INSET for all BEP staff, mentioning that some of his/her teachers have had none since joining the BEP four years ago. The same Head Teacher called for a national meeting for secondary Head Teachers and coordinators involved in the BEP.

Five responses mentioned the projects and three of these schools had participated in at least one project.

Four responses referred to the magazine. One of these stated that the magazine was used a lot, two a little, and one hardly at all.

Five responses mentioned the website: one stated it was used a lot and another was used a little. The other three claimed it was not really relevant to secondary schools.

Other Factors

Three Head Teachers did not respond to this question. The comments made by the others covered the following issues:

- claims that the CA authority offers limited support
- lack of *regulación* for BEP project schools
- *zonificación educativa* in the city restricts access to the BEP for some students
- need to keep continuity in provision of FLA
- contracts for native speaker teachers (AL) need sorting out
- INSET is needed for ICT

BEP. EVALUATION REPORT

- more local INSET needed
- teaching through the medium of English has knock-on effects on other departments within the school
- the exceptional commitment of teachers makes the BEP successful

Findings in relation to Aim 4

The main purpose underlying Aim 4 was to collect contextual information in parallel to the contextual information collected from Primary School Head Teachers in Study 14.

Number of Students per school

- The schools ranged in size from 500-1099 students, with most in the range 500-799 students.

Percentage of Students per school with mother tongue other than Spanish

- Most schools had between 1% and 9% students with mother tongue other than Spanish.

Percentage of Students per school with Special Educational Needs (SEN)

- Most schools reported between 1 and 4% students with special educational needs.

SSHTs' estimated socio-economic background of students per school

- With regard to percentage of students from socio-economically disadvantaged backgrounds, there was a fairly even distribution from 5% to 30%, though one school reported 50-54%. With regard to socio-economic advantage, a fairly even distribution between 6% and 24% was reported.

Percentage of Students in each year of the school participating in the BEP

- The secondary schools were quite different from the BEP primary schools, in that a 'whole-school' policy prevailed at primary school level but the secondary schools took in not only students from BEP primary schools but also took in students who had not experienced a BEP.
- In ES01, one school reported at 5-9% and the others ranged from 20% to 45%. From ES02 onwards there was somewhat less participation in the BEP, though it was not entirely clear if this was caused by drop-out or if the secondary schools, having come into the BEP much more recently than the primary schools, were in some case still building up their numbers. At any rate, in ES04 there was one school with only up to 4% of students taking the BEP, with the remainder spread between 15% and 35% of the overall numbers in that particular year-group.

Number of schools with Students moving out of the BEP in each year of the school

- Only a small amount of drop-out was reported, except in one school which had 25-29% drop-out in ES01. There was one school with 15-19% drop-out in ES02. In the other schools, drop-out was largely confined to 10% or less across all year-groups.

Numbers of schools with Students moving into the BEP in each year of school

- There was evidence of a substantial new intake in a small number of schools. In ES01 there were two schools with 35-39% new intake to the BEP, and one at 30-34%, while in ES02 there was one school with 35-39%; one with a similar number for ES03 and another with a similar number for ES04. In addition, four schools reported new BEP intakes of 5-14% in ES01, and three others at 5-14% in ES02.

Time spent per week in particular subjects

- For **English Language & Literacy** the time spent per week ranged from 150 to 360+ minutes, with most being in the area of 240 to 300. This was relatively stable from ES01 to ES04.
- For **History, Geography and Science** together the range was 150 to 330 minutes per week, with most schools reporting between 150 and 240, except in the case of ES04 where there were a few instances of 300 to 360.
- The **other subjects** reported by respondents were Technology, Mathematics, Music, Art, Ethics, PE, Computing, Communication Processes and Study skills. Each of these occurred in only one or two schools, and the minutes per week ranged from 120 to 201, except in the case of Study Skills which featured in one school, with 60 minutes per week in ES04.

Schools with particular categories of staff

- The use of *asesores lingüísticos* was much less widespread in the secondary schools than in the primary schools, with two in one school and one in another.
- The *funcionarios con plaza fija* embraced two schools with 3, three with 4, one with 6, three with 7 and one with 10.
- The *funcionarios sin plaza fija* were reported as five schools with 2, three with 3, one with 6 and one with 9.
- The instances of *auxiliar de conversación* showed an increase over provision at primary school, with three schools having 1 or 0.5, two having 3, and two with 4.

Schools with a partner-school in an English-speaking country

- Six responses indicated a partner school in an English-speaking country

Schools involved in exchanges during 2008/09

- Two schools indicated exchange of teachers; two indicated exchange of students; five indicated exchange of correspondence or materials.

Conclusions: Study 15: Perceptions of Secondary School Head Teachers

Study 15 focused on the perceptions of secondary school Head Teachers. As was the case with the primary school Head Teachers, the secondary school Head Teachers' view of the BEP overall in the first four years of their school was clearly positive. The aspects considered most beneficial to students were: 'command of English', 'preparation for future studies', and 'develops knowledge and skills for future employment'. As was the case with the primary school Head Teachers, the two areas of some uncertainty were in respect of the impact of the BEP on students' Spanish and on their understanding of life in Spain. Of the national factors, most appreciated were the *Guidelines* and the courses/conferences. The magazine and the website were considered to need up-dating. There were some expressions of concern that the regional education authority might not be fully supportive of the BEP. Transition from primary to secondary education was generally perceived as being successful, despite the difficulties which could arise, e.g. time-tabling, or BEP students having to fit into a culture that contained non-BEP groups (different from their primary schools which did not have non-BEP groups). 'Late starters' in the BEP, e.g. students joining the BEP in first year of secondary education who had not had BEP at primary school, were generally not perceived as a major problem.

STUDY 16: MANAGEMENT ISSUES

The main focus of attention in collecting data relevant to Aim 1 ('Good Practice') was on classrooms and classroom teaching. At the same time, however, it was possible to gain some insights into school management issues pertaining to the BEP and some aspects of good practice. These insights did not arise solely from a special, separate 'good practice in management' data-collection exercise, but arose also in the process of collecting data for several of the other studies which feature in the present report, particularly but not exclusively Studies 13 and 14, which are concerned with primary school and secondary school Head Teachers.

The present note is in two sections:

- A note of some management issues which arose from discussions with Head Teachers and other senior management. Some of these are complex and do not have one clear and obvious way forward, so we present these as issues for discussion and not as recommendations on what to do.
- Some instances of what the evaluation team and the senior management concerned considered to be good practice that seemed to be achieving a beneficial effect.

Examples of management issues arising from discussions with Head Teachers

The evaluation team interviewed each Head Teacher and the *jefe de estudios* at the beginning of the series of visits and useful informal discussions with either the Head Teacher or the *jefe de estudios* (or both) took place during the subsequent visits.

These conversations provided valuable insights into some of the issues involved in the organisation and management of the BEP in schools. It is not assumed that all these issues arose in all schools, but there was a degree of consistency about the concerns raised. The issues are reported here because we believe they offer useful points for others to consider when setting up or maintaining a BEP or similar projects.

Primary schools

The issues in primary schools mainly concerned the deployment of staff. The importance of having teachers who are native speakers of English, or teachers with near native-competence in English, was universally recognized and therefore their effective and efficient deployment needed careful consideration. For example:

- Should such teachers be deployed evenly across infant education and the three cycles of primary education or concentrated with particular age groups?
- Should they ‘move on’ with a particular cohort or stay in the same cycle?
- In timetable slots where two teachers were available, should they team-teach or split the class into two smaller groups (and usually one able, one less able) and alternate between them?
- If the class (form) teacher had little English, how could he/she gradually become more regularly and actively involved in the teaching?
- How could any flexibility in staffing be used to support children with significant learning difficulties or who joined the BEP with limited English during the primary years?
- Given that there have been reductions in staffing affecting the availability of AL, what kind of adjustments to previous practice would be most effective?
- How does one ensure continuity in planning and teaching if key teachers (such as AL) are on temporary contracts or are *funcionarios sin plaza fija* and therefore may not be in the same school the following year?

Secondary schools

Secondary schools are different in their structure and organisation with most teachers delivering a particular subject specialism, but similar staffing considerations apply – e.g. the deployment of AL (where available) and FLA.

In both primary and secondary schools, management has to be sensitive to maintaining the goodwill and motivation of non-BEP staff whose own deployment across the years and teaching groups may be affected by the need to ensure that 40-50% of the curriculum is delivered through the medium of English.

BEP. EVALUATION REPORT

Secondary schools include BEP cohorts but they are not 'bilingual schools' in the same sense as the primary schools where the BEP applies to (virtually) the whole school. Indeed, the BEP cohort may be a (small) minority in some secondary schools. This raises questions about curriculum and organisation. For example:

- Should BEP pupils be taught as a discrete group for all subjects including those delivered in Spanish?

or

- Should they be spread across the teaching groups for the subjects delivered in Spanish, notably Spanish language and mathematics?

Both arrangements have advantages: for example, the former may be more efficient to organise (and timetable constraints may make it inevitable), the latter may assist in the social integration of BEP pupils within the school as a whole.

In some schools a substantial proportion of BEP students (10-35%) are new to the Project when they arrive at secondary school. Schools have to be satisfied that such pupils have a level of English sufficient to cope with learning curricular subjects through the medium of English. However, the previous learning experience of these pupils will be different in a number of respects and this also needs to be taken into account in the teaching.

Pupils in ESO4 have the possibility of entering for the IGCSE examinations (see Study 9) in one or more subjects and take-up varies between schools, partly because parents have to find the examination fees themselves. Given that there are differences between ESO syllabuses and IGCSE syllabuses, there are implications for the preparation which teachers need to invest in the IGCSE which may not apply to all pupils in a given class.

The *bachillerato* is not part of the BEP which extends to the end of compulsory education and therefore it falls outside the evaluation. However, Head Teachers report that they are frequently asked by parents why there is no continuity in the BEP experience beyond ESO4.

Some examples of good practice in management

Below, we list some examples of what seemed to be good practice that was achieving a beneficial effect on the motivation or the performance of teachers and/or students:

- the promotion of **team teaching**, e.g. with teachers working together in planning, teaching, providing focused individual support and monitoring progress
- **regular weekly meetings of staff** teaching a particular subject (e.g. English Language & Literacy) or group of subjects in order to develop a team approach, to share insights and experiences and engage in collaborative planning
- **participation in local or regional authority projects**, e.g. to encourage good practice across the whole school in respect of ICT
- developing the **school website** so that it becomes a useful and informative tool for the school staff and students and also for the local community and for partner schools in other countries

- encouraging regular links with **partner schools** in English-speaking countries, i.e. going beyond a school-link as simply a symbolic feature of a BEP school, and encouraging staff and students to engage in genuine intercultural exchange
- **adapting the curriculum** to suit students with special educational needs, but doing so while still maintaining a valid bilingual education
- encouraging **discussions, collaborative planning and reciprocal visits** between staff of primary school and associated secondary school, in order to facilitate the transition of pupils
- deploying staff so that at times a particular class can be divided into two groups in order to provide more **focused and specialised support**
- promoting imaginative **cross-curricular links**, e.g. art and science
- ensuring that the **visual profile of the school**, through a public display of signs, symbols, images, charts etc makes it clear that this is a school which provides and takes pride in bilingual education
- developing the use of **formative assessment** to support learning more effectively
- adopting a bottom-up approach to planning, implementation and evaluation, with **class teachers regularly consulted and involved** in decision-making.

Conclusion: Some management issues

Study 16 was not based on its own separate data-collection exercise. Instead, the data were gradually accumulated in the course of data-collection for the other studies. A number of important issues have been identified which required the attention of management staff in primary schools, and likewise in secondary schools. In addition, a range of examples has been identified of good practices initiated by or involving school management staff which lent support to the BEP in a variety of ways. **Study 16** brings these examples together in the one brief account.

Challenges and outcomes

When first introduced, the BEP represented an initiative that was intended to be very different from the prevailing model of languages education in Spanish schools, and its key characteristics have been set out in our introductory chapter. In making a judgement about its effectiveness several years later, it is appropriate to bear in mind two major challenges which it had to face:

- First, the challenge of being successful across a large number of schools, all in the state system and across a wide range of socio-economic circumstances.
- Second, the challenge of being successful in a societal environment in which (as our evidence clearly shows) very little English is used by pupils in their lives outside school. This makes the challenge different from that in countries such as Denmark, Finland, Holland, Norway or Sweden where there is much more access to and use of English in society at large.

The evidence which we have gathered from our sixteen studies clearly indicates that the project has achieved considerable success in all three areas which we were asked to investigate: **performance and attainments**, **good practice** and **perceptions**. Each of the sixteen studies has its own Conclusions which we do not repeat here, and the reader is referred to these in order to build up a picture of what has been achieved overall.

The national BEP has been both radical and innovative by accessing primary schools in the state sector on the basis of a ‘whole-school’ approach. As such, it moves early bilingual education (EBE) away from the connotations of socio-economic privilege with which it has sometimes been associated in the past and projects EBE as a national phenomenon across a substantial number of schools rather than as a small-scale enterprise in favoured circumstances.

The evaluation team is not in any doubt that this important innovation has been well-supported at national level and that staff in schools appreciate this support, particularly in the form of three key components: the *Guidelines*, the in-service courses or conferences and the provision of supernumerary teachers, particularly in primary schools.

Attainments

With regard to students' performance and **attainments**, we were able to draw on three sources of evidence: first, detailed observation and analysis of what students were able to do in class; second, analysis of their performance in special in-school assessment tasks; and third, their performance in a prestigious international external examination.

Taking all of this together, we discern a strongly positive picture and conclude that the majority of students are gaining much from their bilingual education. They are reaching commendable levels of attainment, in their everyday classroom performance (Studies 1 & 3), their spoken English (Study 6), their written English (Study 7), their written Spanish (Study 8), and also in the IGCSE examination (Study 9). Their progress in the IGCSE was particularly prominent in the 2009 results which showed increased numbers and increased levels of attainment, with some of the cohort of students (with Spanish as mother tongue) being successful in English 1 (which is intended for students with English as mother tongue). The IGCSE examination also shows clearly that the students are showing increasing levels of attainment in content areas such as history, geography and biology, all of these examined in English, and that they achieve a high level of performance in Spanish 1 (for students whose mother tongue is Spanish).

Good practice

With regard to **good practice**, Studies 1-5 exemplify at length and in detail the wide range of practices which good teachers at both primary and secondary levels introduced into their classrooms. These good practices seemed to fall into two broad categories: good general practices and good language-focused practices, and the concluding sections to Studies 2 and 4 identify those which were exemplified in the lessons observed.

We are not claiming that these good practices 'caused' the impressive learner outcomes which we observed. Our research was not designed to identify cause-effect relationships. Our approach to good practice was not to start with some theoretical notion of good practice and then to try to find out what its effects were. Our approach was the other way round: to start with the notion of successful classroom performance by BEP students and then to consider the practices which accompanied this. That is why in our first four studies we present, as Study 1, Primary 5&6 successful classroom performance; then, as Study 2, the practices which were associated with this successful classroom performance; then, as Study 3, Secondary 2 successful classroom performance; followed by, as Study 4, the practices which were associated with this successful classroom performance.

Perceptions

With regard to **perceptions**, we have collected evidence from the main BEP stakeholders: the pupils (in both Primary 6 and Secondary 2); parents of students in the same schools and year-groups; primary school class teachers; secondary school class teachers; primary school head teachers; and secondary school head teachers. Across these different groups, the perceptions of the BEP are consistent and strongly positive, with negative opinions only in a small minority of cases in relation to only a small number of aspects.

The BEP is widely seen as conferring benefit not only on the pupils but also to teachers and schools in a number of ways which our evidence identifies.

Matters for reflection and further development

Given the major challenges which the BEP has faced and to which we have already referred, it would not be reasonable to expect everything to turn out perfectly, and we have been able to identify a small number of **matters for reflection and further development** which the Ministry and the British Council might wish to consider. These are briefly set out below:

- There is an issue of **sustainability** in that the costs of delivering the BEP include the provision of a substantial number of supernumerary native or near-native-speakers as *asesores lingüísticos*, particularly in primary schools. The presence of this form of teaching support has been greatly appreciated, so a question arises as to whether this will be maintained into the future or whether a plan will be developed for some other form of provision.
- There is an issue of **low-attaining students**. It is a real achievement that, on the evidence of the present evaluation, possibly up to 90% of students may be considered as having experienced a successful or highly successful BEP. Given however the strong commitment to a ‘whole school’ approach, there will be merit in giving further consideration as to how the lowest-performing students may be helped in deriving a richer benefit from their BEP than at present.
- There is an issue of **relevance to secondary schools** of what the BEP at present provides by way of its website and its magazine. These seem to be more geared to the needs of primary schools, and this is understandable, given the fact that primary schools have been much longer involved in the BEP than have secondary schools. We are aware that steps have already been taken to address this matter.
- Finally, there is the matter of **ICT provision**. We mention this because ICT-use was one of the stated aims of the BEP. During the initial phases of the evaluation, we found limited evidence of meaningful ICT activity. Recently there have been encouraging signs, but still with much to do. There is a case for considering ways and means of helping teachers by means of ICT to access, adapt and share materials and ideas for teaching their students.

Factors associated with successful outcomes

In collecting our evidence and in forming our judgements, we have inevitably been drawn into a consideration of **what might explain the undoubted success which the BEP has achieved**. As already indicated, our research was not designed to identify cause-effect links, and so we cannot make claims of the sort that Factors X, Y and Z ‘caused’ positive outcomes A, B and C.

However, although we cannot adopt a strong cause-effect position, our reflections on the evidence do lead us to the view that a number of identifiable factors may have had

BEP. EVALUATION REPORT

some role in contributing to the project's positive outcomes. We see these factors as being of four sorts: **societal factors**, operating in Spanish society at large; **provision factors**, consisting of specific provisions which the education system makes, whether at national, regional or school level; **process factors**, consisting of processes of teaching & learning, management, assessment and evaluation; and **personal factors**.

These are set out below:

Societal factors	<ul style="list-style-type: none">• Political will for this form of education, extending over 15 years and accommodating changes of government• Parental interest & demand• Widely held view that English as global language is important for the international citizenship of the young people of Spain
Provision factors	<ul style="list-style-type: none">• An early start (in some cases from age 3)• Substantial time for education through the medium of English (40%)• Leadership at national level from Ministry & British Council together• Supernumerary teachers fluent in English• Supportive national <i>Guidelines</i> on BEP curriculum• Highly valued in-service courses for teachers• Prestigious external international examination for students at age 16
Process factors	<ul style="list-style-type: none">• General teaching strategies• Language-focused strategies, covering grammar and vocabulary, plus the discourse of different school subjects• Creation of community atmosphere in class, in which students collaborate• Activities which offer students cognitive challenge, integrating their knowledge across subjects• Use of assessment in support of learning• Management approach based on consultation and collaboration with teaching colleagues
Individual/Group factors	<ul style="list-style-type: none">• Numerous examples of dedication by school staff to the project and commitment to making it succeed• Willingness of students to rise to the considerable cognitive, social and emotional challenge of being educated for substantial periods of time through the medium of an additional language

The evidence of our evaluation suggests that all of the above factors have contributed to the success of the BEP (Spain). This success cannot be explained by reference to one factor only.

In concluding our report, we consider it appropriate to signal a caveat about the interpretation of our findings: the evaluation was not commissioned to compare the possible merits or demerits of the BEP with mainstream non-BEP education in Spain, nor with other bilingual education programmes, whether in Spain or elsewhere. Our remit was to focus on the BEP phenomenon in its own right, and we believe that the sixteen studies provide a wealth of information relevant to this purpose.

Further investigation

We also consider it appropriate to emphasize that our study has been an **evaluation**. There are several **other kinds of research** in addition to evaluation research, and we believe that through these other kinds of research, there is still much to learn about bilingual education within the present BEP and also more generally in Spain and further afield. In conducting the evaluation, it became evident that a large number of specific topics would merit further investigation, perhaps by doctoral students, or perhaps by research staff or groups in universities, or perhaps by teachers themselves.

Examples of possible topics might be:

- focusing on low attainers (the bottom 10% that our evaluation suggests are having difficulty with the BEP as it is at present) in order to investigate ways of enabling them to enjoy a more successful and enriching BEP experience
- investigating learner variables such as socio-economic status, first language (if different from Spanish as national language), self-confidence, group affiliation, ethnicity and culture, geographical location, motivation, strategies - in respect of their possible association with outcomes such as examination attainments, intercultural competence, citizenship
- investigating teacher variables such as general teaching strategies, language-focused strategies, assessment in support of learning, differentiation of instruction according to learner need and interest, use of mixed-mode teaching (e.g. Spanish and English), the creation of a collaborative classroom climate
- investigating ways and means of enabling BEP students to gain greater exposure to and interaction with English-speakers additional to their BEP teachers (on whom our findings show they are at present heavily dependent), and making use of ICT networks and recorded materials in the process
- reviewing the role of *asesores lingüísticos* in order to pilot and monitor a mentoring role for them in support of BEP classteachers.

There are many more such topics, demonstrating that bilingual education offers rich potential for further research, as more and more countries come to view it as a model of education that is well worth exploring in the attempt to provide young people with an education that will prepare them for citizenship both of their home country and of a global world.

THE EVALUATION RESEARCH TEAM

Dr Alan Dobson

Formerly a teacher of languages, Alan Dobson was the senior inspector (HMI) for foreign languages in England until 2002. Since then as an independent education consultant, he has worked with various public bodies in the United Kingdom and abroad on the evaluation of language projects in schools and teacher education.

Alan Dobson has worked with the Council of Europe for almost 20 years and was elected President of the Governing Board of the Council of Europe's European Centre for Modern Languages (ECML) in 2008. He has also been involved in various European Union projects and was the UK representative on the EU Expert Group on Languages 2002-2008.

As an undergraduate, Alan studied in Madrid for some months in the Facultad de Filosofía y Letras and he has been a regular visitor to Spain since then. In recent years he has been invited to give *ponencias* in Spanish at seminars organised, for example, by the Universidad Complutense, the Junta de Andalucía and the Ministries of Education of Spain and Chile. He has actively promoted the teaching of Spanish in the United Kingdom for some 40 years and is one of the longstanding *Amigos de la Consejería de Educación* in London.

In 2004 he was appointed a 'Comenius Fellow' by CILT, the National Centre for Languages, in recognition of his contribution to languages in the United Kingdom. In 2010 he became President of the National Association of Language Advisers.

Dr María Dolores Pérez Murillo

María Dolores Pérez Murillo is an experienced foreign language teacher and teacher trainer. She has been working at the Faculty of Education, Complutense University, Madrid, for more than ten years, and has been involved in undergraduate and postgraduate teaching. She has organised three teachers' workshops on bilingual education, and has also given talks on the topic in Spain and other European countries, such as Slovakia and the United Kingdom.

She holds an MA in Applied Linguistics and a PhD in Linguistics in the area of Bilingual Education from Lancaster University, UK. She has conducted research projects on the teaching and learning of English as a Foreign Language and bilingual education, including her own doctoral dissertation, a longitudinal classroom-based case study of

a bilingual school in London. She is currently a member of DIDACTEXT, a Complutense University Literacy Research Group.

In addition to contributing to the initial teacher training of Primary and Secondary school teachers, she has been actively engaged in the Research Training Programme entitled *Didácticas de las Lenguas y Las Literaturas*, with the course 'Bilingual Education'. She is also involved in supervision of postgraduate research projects: DEA (*Diploma de Estudios Avanzados*), MA dissertations in the Master's Degree in Secondary Education and PhD thesis. Her research interests include bilingual classroom interaction and bilingual teacher development.

Professor Emeritus Richard Johnstone OBE

Richard Johnstone is Director of the present Evaluation Study in Spain, and Emeritus Professor of the University of Stirling in Scotland. For many years he was Director of Scottish CILT, the national centre for information on language teaching & research in Scotland, funded by the Scottish Government. He has extensive international experience of research and teacher education in Modern Languages at Primary School and was an author of two research surveys in this area commissioned by the European Commission. In addition, he wrote for the Council of Europe the document on the Age Factor in the learning of additional languages, identifying the possible advantages and disadvantages of making an early start, and this document has been published in the Council of Europe's Languages Policy series.

For many years now he has directed national and international research projects on different forms of Bilingual education. These include: national research studies on Gaelic-medium and French-medium primary school education in Scotland; a Feasibility Study on Early Bilingual Education in Italy, involving collaboration between the British Council and the Italian Ministry of Education; a similar Feasibility Study in Portugal; and an exploratory Study on Bilingual Education supported by the British Council East Asia Network, involving Indonesia, South Korea, Thailand, Vietnam.

From 1991 to 2010 he wrote the annual review of international research on the teaching and learning of additional languages for the research journal *Language Teaching*, published by the Cambridge University Press. His main foreign languages are French and German, and he is a keen learner of Mandarin, Cantonese and Scottish Gaelic.

