

MÁSTER EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS



Universidad de Valladolid

TRABAJO FIN DE MÁSTER

EL BILINGÜISMO Y SUS RESULTADOS EN
COMPARACIÓN A LA ENSEÑANZA TRADICIONAL
DE LENGUA INGLESA: UN ESTUDIO DE CASO

**AUTORA: RAQUEL DUEÑAS MONTAÑÉS
TUTORA: ELENA GONZÁLEZ CASCOS**

Valladolid, Julio 2016

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUCCIÓN | 2 |
| 1.1. Objetivos y metodología | 3 |
| 1.2. Justificación | 4 |
| 2. NORMATIVA | 6 |
| 2.1. Primaria | 6 |
| 2.2. Primero de Educación Secundaria Obligatoria | 8 |
| 2.3. Segundo de Educación Secundaria Obligatoria | 10 |
| 3. BILINGÜISMO | 12 |
| 3.1. Definición | 12 |
| 3.2. Características generales | 13 |
| 3.3. Objetivos | 15 |
| 3.4. Beneficios | 20 |
| 3.5. Posibles problemas | 25 |
| 4. ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS | 28 |
| 4.1. MCER | 28 |
| 4.2. Destrezas a desarrollar en una L2 | 30 |
| 5. METODOLOGÍA | 36 |
| 5.1. Contexto | 36 |
| 5.2. Recogida de datos | 38 |
| 5.3. Resultados y análisis | 43 |
| 5.4. Evaluación de los resultados | 60 |
| 6. CONCLUSIONES | 66 |
| 7. BIBLIOGRAFÍA | 68 |
| 8. ANEXOS | 71 |

1. INTRODUCCIÓN

En el siglo XXI la sociedad se ha vuelto más internacional, multicultural y multilingüe. Esto, unido a las últimas innovaciones relacionadas con las tecnologías de la información y comunicación y las nuevas relaciones internacionales, ha provocado la necesidad de adquirir una lengua extranjera desde una temprana edad. Los ciudadanos han de ser capaces de desenvolverse en esta nueva sociedad globalizada e independiente.

Por este motivo, el sistema educativo ha empezado a dar importancia a la competencia comunicativa ya que es el primer requisito para desarrollarse personal y profesionalmente en este contexto multicultural y plurilingüe. Para desarrollar estas competencias se han de coordinar el aprendizaje de las diferentes materias enseñadas. Asimismo, centrándonos en el aprendizaje de una lengua extranjera la propia lengua materna debería servir como base para desarrollar esta competencia comunicativa y lingüística en la segunda lengua.

En lo que se refiere a las numerosas ventajas de adquirir una segunda lengua no sólo es útil para un mejor futuro laboral sino que tiene otros beneficios a nivel cognitivo como se concreta en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE nº52. Pág. 19349-19420). Según este Real Decreto el aprendizaje de otras lenguas favorece el desarrollo de la memoria auditiva y la capacidad de escuchar, por lo que también contribuye a ese desarrollo de la comunicación del propio individuo. Además, es un factor favorecedor de la sensibilización hacia la diversidad y la tolerancia de otras culturas.

El Consejo de Europa elaboró el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas que establece directrices para dicho aprendizaje de lenguas así como para la valoración de las competencias. Desde este enfoque europeo se distinguen cinco destrezas principales: comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita y una última destreza más acorde a los tiempos actuales: la interacción o mediación. Además, en este Marco se señalan que en un primer momento de enseñanza las destrezas orales cobraran más importancia que las escritas; el fin último es la capacidad de comunicación.

1.1. Objetivos y metodología

El primer objetivo de este Trabajo Fin de Máster es contrastar, desde una perspectiva objetiva, los resultados a largo plazo de los actuales métodos de enseñanza de lenguas; por un lado del bilingüismo y, por otro, de la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras. En primer lugar, en cuanto al bilingüismo se hablará de CLIL (Content and Language Integrated Learning) o su equivalencia en español AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera). Este método consiste en la enseñanza de diversas materias en la lengua extranjera que corresponda; en el caso estudiado nos centraremos en el inglés. Por lo tanto, el primer objetivo será analizar los posibles beneficios de este tipo de enseñanza en comparación con los de la enseñanza tradicional llevada a cabo hasta hace poco, o incluso actualmente en algunos centros y etapas educativas.

El segundo objetivo se deriva del primero, puesto que será centrarse en esos posibles beneficios de una enseñanza bilingüe a la hora de aprender esa lengua extranjera en cuestión. La finalidad es comprobar si son reales o sólo teóricos. Para ello, se contrastarán, por un lado, datos de los alumnos de dos cursos de Educación Secundaria Obligatoria: la mayoría de primer curso ha realizado una enseñanza bilingüe durante el período de la Educación Primaria mientras que los de segundo curso no han tenido esa oportunidad. Al final del curso actual (2015-2016), se llevan a cabo unas pruebas para tener una idea aproximada del nivel que han adquirido y, así, observar si la etapa bilingüe anterior supone alguna diferencia. Por este motivo, aunque unos alumnos sean de segundo y otros de primero los cuestionarios serán idénticos y se realizan a finales de mayo, cuando todos los estudiantes hayan podido ya adquirir los conocimientos correspondientes a su curso.

Al mismo tiempo, dado que algunos de los alumnos de primero no han estado en la etapa de Educación Primaria cursando una enseñanza bilingüe, también se analizan las pruebas por separado de los que han tenido bilingüismo y los que no.

Además, puesto que, según algunos autores, una de las principales ventajas del programa bilingüe es que los estudiantes se motivan más y ven más utilidad al aprendizaje

de lenguas extranjeras, se analiza esta cuestión preguntando directamente a los alumnos cómo se sienten respecto al aprendizaje estas lenguas extranjeras. Esto lo veremos con más detalle en el punto 3.3.2.

De esta manera, la finalidad última de este Trabajo Fin de Máster es comparar y analizar todos los datos recogidos para observar si la aplicación de la enseñanza bilingüe en la etapa primaria de la mayoría de los alumnos de primer curso de E.S.O. les ha permitido adquirir un nivel similar o incluso superior a sus compañeros de segundo de E.S.O. Y, por otra parte, comparar a estos alumnos de 1º de E.S.O. con los compañeros de su curso que no cursaron una Educación Primaria bilingüe. Así, se podrán sacar unas conclusiones respecto a la utilidad y beneficios de este programa bilingüe durante al menos una etapa educativa.

1.2. Justificación

Este estudio de caso ha surgido en un primer lugar tras la exhaustiva observación durante el período de prácticas desde el 29 de febrero de 2016 hasta el 15 de abril de 2016, en el Colegio San Agustín de Valladolid. Este centro educativo ha instaurado una educación bilingüe únicamente en la etapa de Primaria, y no hace muchos años, he tenido la oportunidad de trabajar con alumnos de 1º de E.S.O. que han pasado por ese período bilingüe y alumnos de 2º de E.S.O. que no han tenido esa oportunidad. Durante este tiempo de prácticas hemos podido observar diferencias entre dichos alumnos por lo que así surgió el interés por saber si esas diferencias podrían reflejarse de manera que pudieran ser analizadas con mayor profundidad.

Además, con la creciente divulgación del bilingüismo en la actualidad me ha parecido un tema sumamente interesante. De esta manera, la propuesta es analizar, mediante unos cuestionarios, el nivel de los alumnos para ver si las diferencias realmente existen o solamente se pueden percibir en la actitud que desempeñan en su papel de alumnos dentro de una clase.

Para llevar a cabo los cuestionarios hemos utilizado, principalmente, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Los cuestionarios serán

idénticos para todos los alumnos sin tener en cuenta el curso, y utilizando el nivel A2 del Marco Común. Es necesario añadir que los cuestionarios han sido reducidos en cuanto a extensión puesto que no se disponía del tiempo suficiente para llevarlos a cabo en su totalidad. Así, los estudiantes seleccionados han de realizar un cuestionario de comprensión escrita o *Reading*, otro de comprensión oral o *Listening*; además de un breve cuestionario sobre aspectos gramaticales y responder a unas sencillas preguntas sobre su motivación a la hora de aprender inglés; dichas respuestas servirán a su vez como forma para comprobar su producción escrita o *Writing*. No es posible llevar a cabo una prueba de producción oral o *Speaking* por lo que hay que dejar claro que tanto los resultados finales como las conclusiones no pueden ser definitivas sino que sólo nos dan una perspectiva general de la situación actual. Habría que estudiar más y realizar más cuestionarios para poder formular teorías y conclusiones totalmente válidas para el futuro.

Finalmente, como se ha mencionado anteriormente, interesa también el aspecto de la motivación y la utilidad que ven los alumnos al inglés. Esto servirá principalmente para observar si el bilingüismo ha supuesto un cambio en la mentalidad de los estudiantes, si el cambio de mentalidad se debe al cambio de la sociedad o si, por el contrario, sigue sin verse como algo demasiado útil como sucedía hace unos años.

2. NORMATIVA

En este apartado mencionaré, de manera general, las diferentes leyes que rigen cada período que me interesa para este estudio. Para ello, he seguido los niveles de concreción que existen en la actualidad en nuestro país. En primer lugar, hablaré de la etapa de Primaria para concretar la normativa que los alumnos que ahora se encuentran en primer curso de Educación Secundaria Obligatoria han seguido en una Educación Primaria de carácter bilingüe. A continuación, hablaré de los cursos que nos ocupan en la actualidad, es decir, los de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria cuyo curso se rige por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE); y los de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria que tienen como currículo el establecido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

En todos los casos comentaré simplemente los aspectos relevantes para este estudio. En primer lugar se mencionará la ley que rige en la actualidad el curso a comentar en cada caso. Asimismo, también se comentarán las competencias del currículo que se aplican en cada uno, como dato informativo. Finalmente, me centraré en los datos meramente importantes para la adquisición de una primera lengua extranjera en cada etapa o curso.

2.1. Primaria

La educación de la etapa de Primaria está concretada en primer lugar según la LOMCE, y siguiendo los niveles de concreción, a nivel nacional, según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE nº 52, pág. 19349-19420).

Las competencias del currículo de acuerdo con este Real Decreto son las siguientes:

1. Comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia digital.

4. Aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresiones culturales.

En cuanto a la Primera Lengua Extranjera es una asignatura troncal en todos los cursos de esta etapa educativa. En el artículo 13 de dicha ley además se establecen unos criterios básicos para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Según este artículo:

- Las Administraciones educativas podrán establecer que una parte de las asignaturas del currículo se impartan en lenguas extranjeras sin que ello suponga modificación de los aspectos básicos del currículo regulados en el presente real decreto. En este caso, procurarán que a lo largo de la etapa el alumnado adquiera la terminología propia de las asignaturas en ambas lenguas.
- Los centros que impartan una parte de las asignaturas del currículo en lenguas extranjeras aplicarán, en todo caso, los criterios para la admisión del alumnado establecidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. Entre tales criterios no se incluirán requisitos lingüísticos.
- La lengua castellana o la lengua cooficial sólo se utilizarán como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Se priorizarán la comprensión y la expresión oral.

Unido a este Real Decreto se encuentra a nivel regional, la ORDEN EDU 6, 2006, 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. Así como las posteriores modificaciones de esta orden. Lo más relevante para este estudio de caso es:

- Se autoriza a los centros sostenidos con fondos públicos a utilizar el idioma extranjero para la enseñanza de contenidos de áreas no lingüísticos.

- Se pueden impartir en el otro idioma un mínimo de dos asignaturas y un máximo de tres. El total de horas impartidas en el otro idioma no puede superar el 50% del total.

Siguiendo todos estos criterios podemos concluir que lo que se exige seguir en esta etapa de Primaria bilingüe es que los estudiantes adquieran la terminología en ambas lenguas. Además, la Orden Educativa mencionada nos proporciona una visión del ambiente bilingüe al que han estado expuestos los alumnos seleccionados para este estudio. También interesa para este proyecto el hecho de que se dé más importancia a la comprensión y a la expresión oral como se afirma en la Ley Orgánica 8/2013.

Por lo tanto, esto es lo que se debería haber llevado a cabo en el caso de la Primaria que han cursado los alumnos de 1º de E.S.O. requeridos en este proyecto. Partiremos de este supuesto para elaborar las conclusiones una vez analizados todos los aspectos.

2.2. Primero de Educación Secundaria Obligatoria

En el curso presente 2015-2016, está establecido que se aplique la LOMCE para los cursos de 1º y 3º de Educación Secundaria Obligatoria, mientras que es la LOE la ley que rige los cursos de 2º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria.

Por lo tanto para el caso del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria es necesario tener en cuenta el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE Nº 3, pág. 169-546).

Aunque no haga referencia explícita también he tenido en consideración, siguiendo los niveles de concreción, la normativa regional de Castilla y León; la ORDEN EDU /362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL Nº86, pág. 32051-32480).

De acuerdo con el conjunto de estas normativas las competencias que han de darse en el currículo coinciden con las de la Educación Primaria, siendo así las siguientes:

1. Comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia digital.
4. Aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresiones culturales.

En cuanto a la Primera Lengua Extranjera es una asignatura troncal para este curso de 1º de Educación Secundaria Obligatoria. En este currículo básico se establece un enfoque orientado a lo recogido en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Estos documentos concretan lo que los estudiantes deberían ser capaces de hacer en la lengua extranjera según el nivel que se les suponga. También se hace mucho hincapié a que es necesario crear una relación entre el propio aprendizaje y la realidad que nos rodea, es decir, cómo se pueden aplicar estos aspectos lingüísticos al mundo real. Por este motivo los cuestionarios que se han llevado a cabo más adelante en el estudio, intentan basarse en posibles situaciones de la realidad.

Esta información ha servido como base a la hora de decidir qué tipo de cuestionarios realizar a los estudiantes y ha ayudado a construir ciertas expectativas de lo que deberían ser capaces de hacer tras haber prácticamente finalizado este curso de 1º de E.S.O.

2.3. Segundo de Educación Secundaria Obligatoria

En lo que concierne al segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria tendremos en cuenta, a nivel nacional, el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE N°5, pág. 677-773). Como ya he mencionado previamente durante el curso escolar 2015-2016, este curso se asienta en las bases establecidas por la LOE; a diferencia del primer curso de esta etapa educativa.

De la misma manera, a nivel regional, esta normativa se concreta en el Decreto 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León (Suplemento al N° 99). A su vez, este Decreto viene completado por la ORDEN EDU/1952/2007, de 29 de noviembre, por la que se regula la evaluación en educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL N°237, pág. 22867-22909).

Asimismo, las competencias básicas establecidas difieren también de las de la LOMCE, estableciéndose según la LOE las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

En cuanto a la Primera Lengua Extranjera es una asignatura obligatoria en esta etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Este currículo básico también sigue las directrices establecidas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Este Real Decreto también menciona la importancia de la comunicación oral durante el curso de esta etapa. Además, el aprendizaje de esta Lengua Extranjera se define no sólo como una forma para desarrollar la competencia lingüística sino todas y cada una de las ocho establecidas por dicha ley.

En resumen, los currículos que rigen cada curso estudiado difieren en algunos aspectos como las competencias que han de desarrollar. También la propia materia de Lengua Extranjera es troncal para el curso de 1º de E.S.O. y obligatoria para 2º de E.S.O.

A pesar de todo, estas y otras diferencias no deberían repercutir, al menos, en lo que concierne al aprendizaje de los alumnos; que es lo estudiado en este caso. Por lo que todo esto nos servirá meramente como base y punto de partida para este estudio práctico.

3. BILINGÜISMO

En este apartado vamos a tratar el tema del bilingüismo basándonos en el programa CLIL (Content and Language Integrated Learning) o su equivalencia en español AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera). Se explicarán los principales aspectos que conciernen a este programa así como las principales ventajas y problemas. Esto nos servirá como base a la hora de crear unas expectativas respecto a los cuestionarios realizados por los estudiantes, además de utilizarse para poder sacar unas futuras conclusiones de los resultados.

3.1. Definición

El término CLIL fue acuñado en el año 1994 por David Marsh profesor e investigador de la Universidad de Jyväskylä, Finlandia. De acuerdo con Marsh, la denominación CLIL se refiere a situaciones donde las materias, o partes de las materias, se enseñan utilizando una lengua extranjera con un objetivo doble: el aprendizaje simultáneo del contenido y de la lengua extranjera (Harrop 2012). Por lo tanto, tanto el aprendizaje del contenido como el de la lengua extranjera son inseparables; aunque la importancia puede variar de un aspecto a otro dependiendo de la finalidad específica de cada momento.

Asimismo, el tipo de lenguaje requerido en cada momento viene establecido por la materia en la que se sitúe. Este programa bilingüe se caracteriza por la importancia que se le da a la fluidez por encima de los aspectos gramaticales de la lengua extranjera.

Otra de las principales cualidades de este programa es la flexibilidad, que queda encuadrada dentro del conocido modelo 4C (Coyle, Holmes y King, 2009):

- Contenido: se incluye el contenido del currículo mediante la interacción de la lengua.
- Comunicación: favorece el aprendizaje a través de la creatividad, el pensamiento y los conocimientos.
- Cognición: la lengua se utiliza para aprender e intercambiar ideas, pensamientos y valores.

- Cultura: trata de interpretar y comprender el significado del contenido y la lengua así como su contribución a la identidad de las diferentes culturas.

3.2. Características generales

Para llevar a cabo un programa de este tipo son necesarios algunos requisitos, es decir, se tienen que dar unas características y circunstancias concretas en el ámbito educativo.

En primer lugar es propicio que se establezcan relaciones entre los centros que forman parte estos programas, esto se puede llevar a cabo mediante proyectos y programas conjuntos.

Es imprescindible como señala Pérez Torres (2014), la colaboración entre los especialistas de la L2 (los docentes de la lengua extranjera) y el resto de profesores de las diferentes materias. Estos especialistas han de colaborar en el diseño de materiales para el aula así como en el del trabajo en el aula. Todos ellos tendrán como objetivo principal centrarse en los alumnos que es la base del aprendizaje.

Asimismo, será relevante la puesta en práctica de esos proyectos comunes con temas previamente acordados en conjunto por los docentes de las diferentes materias. Como se mencionó anteriormente, estos expertos colaborarán para la mejor elaboración de dichos proyectos. Estos proyectos deberían ser diseñados previa negociación de los temas y tareas por parte de los docentes encargados. También es recomendable siempre llevarlo todo a un contexto real que los alumnos puedan identificar con facilidad.

También es esencial que las clases sean equilibradas, que consten de diferentes tipos de actividades: de calentamiento, introducción, refuerzo y relajación. Las tareas también deberán ser de diferentes tipos, variando especialmente según el nivel en el que se trabaje. Estas tareas tendrán una perspectiva diferente a la convencional; no se centrará tanto en los aspectos gramaticales sino en el aprendizaje de un léxico más útil para la comunicación real. Las estrategias de aprendizaje también pueden alternar entre paralingüísticas y

lingüísticas. Siempre teniendo en cuenta que se puede y debe utilizar el material de apoyo necesario en cada momento.

En concreto, este tipo de enseñanza está enfocado a utilizar un enfoque por tareas gracias al cual los alumnos deberán usar la lengua extranjera en un contexto real con un objetivo concreto (Pérez Torres, 2014).

En cuanto a la utilización de la lengua extranjera (L2) no es imprescindible la omisión total de la L1, es más, se anima a utilizar la L1 siempre que ayude a una mejor comprensión y el docente lo considere necesario. Sobre todo, como mencionan Mehisto, Marsh y Frigols (2008), es perfectamente válido para alumnos que estén empezando este tipo de aprendizaje utilizar su lengua nativa; puesto que los primeros meses de aprendizaje se basan principalmente en adquirir la destreza de comprensión oral. Posteriormente, estos estudiantes irán adquiriendo, poco a poco, la capacidad y la confianza para comunicarse ellos mismos en la L2.

Otra peculiaridad de este programa educativo, sobre todo teniendo en cuenta los avances tecnológicos en la actualidad, es el uso de las TIC. Tanto los estudiantes como los docentes tienen mucho contacto con estas nuevas tecnologías así como con una gran cantidad de recursos y materiales. El buen uso de estas nuevas tecnologías será útil a su vez para promover el mejor aprendizaje mediante la autonomía del alumnado.

Centrándonos en el vocabulario tendremos varios tipos. En primer lugar el utilizado para el uso general, es decir, ese léxico que se utilizará independientemente de la materia enseñada y el contexto. En segundo lugar, se encontraría el lenguaje académico que se requiere para alcanzar un nivel cognitivo más elevado y aplicable a unos contextos más formales que el lenguaje general o cotidiano. Por último, en este programa se añade un lenguaje técnico que varía dependiendo de la materia impartida en cada momento y que sería característico únicamente de la misma.

Estas características no son todas las que pueden aparecer en un programa bilingüe pero sí que son algunas de las básicas. No se ha profundizado demasiado en estas

características puesto que este conocimiento simplemente es una base informativa para comprender los siguientes apartados.

3.3. Objetivos

El principal objetivo del programa CLIL es buscar el aprendizaje de una segunda lengua. Este programa se dirige a todo tipo de estudiantes, y se puede aplicar en diferentes períodos de la educación, en el caso que nos ocupa se ha aplicado en Educación Primaria.

Así, podemos afirmar que el bilingüismo se diseñó con unos objetivos claramente fijados. Gracias a las aportaciones de Harrop (2012) podemos señalar las siguientes metas y finalidades del bilingüismo.

- **3.3.1. Aumento del nivel académico**

El primer objetivo señalado por Harrop (2012), tras haber recopilado suficiente información de numerosos expertos en el tema, es que con la enseñanza tradicional los estudiantes no alcanzaban unos buenos niveles de éxito en las lenguas extranjeras.

El bilingüismo, por lo tanto, está enfocado a obtener un aumento del nivel de destreza en la lengua extranjera estudiada, en este caso en inglés. Esta mejora en las destrezas está favorecida por la creación de contextos comunicativos reales. Además, las tareas cognitivas llevadas a cabo en este programa pretenden influir no sólo en el contenido sino también en el uso del lenguaje del alumnado, como especifica la propia definición de bilingüismo.

AICLE intenta hacer la lengua accesible y útil para las diferentes etapas de aprendizaje de lenguas definidas por Coyle (Harrop, 2012). En primer lugar, Coyle et al. (2009) distinguen una lengua de aprendizaje que se compone de los conceptos básicos para un contexto específico. En segundo lugar se encontraría la lengua para aprender, que incluiría ese lenguaje necesario para interactuar usando el contenido en unos contextos dados. Por último, se daría la lengua a través del aprendizaje, es decir, lenguaje que surge inesperadamente y que es necesario para involucrarse de manera activa en un contexto.

Según las investigaciones llevadas a cabo esto funciona adecuadamente, puesto que los estudiantes expuestos a programas CLIL demuestran una destreza mayor en la comprensión escrita y oral así como en la fluidez y la adquisición de vocabulario. Sin embargo, no suele ser tan perceptible en lo que concierne a la pronunciación, la corrección o la complejidad del lenguaje tanto hablado como escrito.

En este estudio de caso esto se podría traducir en considerar ciertas expectativas. Se podría entonces esperar que los alumnos que han pasado por un período bilingüe destacarían más que sus compañeros de segundo en la parte de comprensión tanto escrita como oral, pero podrían no estar tan preparados a la hora de realizar la parte gramatical y la que respecta a expresarse por escrito de forma correcta.

Por lo tanto, se comprobará, en la medida de lo posible, si este objetivo de adquirir un nivel más elevado está resultando o, por el contrario, no hay diferencias relevantes de nivel entre alumnos que han estado expuestos a este programa y otros que no. Además, si existe esa diferencia de nivel entre un curso y otro habrá que especificar en qué ámbitos se han producido para probar que los resultados de las investigaciones mencionadas también se podrían aplicar al caso seleccionado.

- **3.3.2. Mayor motivación**

Por otra parte, según Harrop (2012), el programa AICLE intenta fomentar y mejorar la motivación en los aprendices de todos los niveles que formen parte de este tipo de enseñanza. Puesto que la motivación es uno de los aspectos que van a ser analizados mediante los cuestionarios, es imprescindible tener una idea clara de qué es y cuáles son sus características principales.

Según la Real Academia Española la motivación es el “conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona”. Por lo tanto, extrapolado al caso que nos ocupa, podríamos afirmar que la motivación puede ser un factor importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, en este caso del inglés. Como la propia definición de este concepto señala esta motivación puede deberse tanto a factores

internos como externos. De esta manera, distinguimos estos dos tipos de motivación de los que nos habla Harrop (2012).

Por un lado existe la motivación intrínseca referida, en el caso del aprendizaje de lenguas, a un deseo de ser parte de la cultura que rodea a la lengua aprendida. Esto se produce, como se mencionaba anteriormente, por factores internos a la persona; es decir, por razones afectivas, por ejemplo. Los estudiantes que poseen este tipo de motivación muestran interés por el aprendizaje que puede aumentar con el progresivo dominio del conocimiento en cuestión.

En un segundo lugar encontraríamos la motivación de tipo extrínseco que viene determinada por factores externos a la persona. En este caso, el aprendiz tiene un deseo de aprender la lengua estudiada para provocar una futura ganancia personal en el futuro. Estos estudiantes suelen dirigir su mirada hacia el futuro, previendo que dichos aprendizajes les serán útiles en algún momento.

Como apunta Harrop (2012) el problema de las enseñanzas de tipo convencional no se deriva de la motivación sino de la falta de ella. La motivación parece ir desapareciendo, poco a poco, a medida que los alumnos van pasando de cursos, empezando a deteriorarse posiblemente al comienzo de la etapa de Secundaria. Por este motivo, se analizará en los cuestionarios posteriores si los alumnos de los cursos seleccionados poseen algún tipo de motivación y, si es así, ver si existe una diferencia entre los de segundo curso y los de primero.

Asumiendo que este problema de motivación existe, el programa CLIL intenta fomentarla ofreciendo contextos reales del uso de la lengua extranjera. De esta manera, la lengua aprendida deja de ser un fin y se convierte en la herramienta para conseguir dicho fin. Al utilizar la lengua extranjera en más contextos, más asignaturas... el alumnado puede verla como una herramienta necesaria para comunicarse y la utiliza en un contexto real. De la otra manera, sólo se observaría como otro conocimiento más que había que aprender no adquirir, es decir de manera consciente.

Finalmente añadir que, puesto que la sociedad se ha vuelto más globalizada e intercultural, los alumnos están más predispuestos por el entorno a sentir una motivación extrínseca; ya que pueden observar fácilmente la futura utilidad de los conocimientos que están adquiriendo. Por supuesto, esta motivación tendrá que ser reforzada en todo momento por los docentes proveyendo un correcto y necesario *feedback* a sus alumnos, y apoyando la actitud positiva del alumnado que se muestre motivado.

Por todos estos motivos, los cuestionarios dedicarán un apartado a analizar si realmente existe esta motivación y si difiere del curso que ha pasado por un período bilingüe al otro que no ha estado expuesto al CLIL. También si es posible, se contrastarán los datos para ver si, si existen diferencias, pueden deberse a lo comentado de la disminución de motivación a medida que aumenta el curso.

- **3.3.3. Dirigido a todo tipo de alumnos**

De acuerdo al testimonio de Harrop (2012) los entendidos afirman que CLIL se dirige a todo tipo de estudiantes, ya que está enfocado a desarrollar de manera más eficaz el contenido, las habilidades cognitivas y a la creatividad.

CLIL es un proceso dual dirigido a enlazar contenido y lengua. Este uso de la lengua por su parte se ve como una herramienta para aprender, como se explicaba anteriormente, y esto implica tanto apoyo como el propio contenido. Así, los docentes encargados de desarrollar este tipo de enseñanza son más conscientes de las necesidades lingüísticas que puedan tener todos sus alumnos, y son capaces de reforzar la comprensión en la medida que sea necesaria.

Asimismo, este objetivo no parece tan factible como los previamente señalados. En este caso, los docentes desempeñan un papel importante en la realización de esta meta; y no siempre están lo suficientemente formados para lograr ese equilibrio entre contenido, lengua y cognición, necesario para que la información relevante llegue de igual manera a todo tipo de estudiantes.

Además, las investigaciones sugieren que, aunque efectivamente el bilingüismo se puede dirigir a cualquier tipo de alumno, es necesaria también una gran cantidad de conocimientos para que estos beneficios y, con ellos, este objetivo sean posibles. Al mismo tiempo, debería darse la situación ideal de equilibrio entre desarrollo de la lengua así como del contenido.

Por lo tanto, podría decirse que el bilingüismo está destinado a todo tipo de estudiantes siempre y cuando se ajusten y adapten los objetivos concretos a cada grupo de estudiantes. Al mismo tiempo habrá que limitar el conocimiento que se proporciona a cada grupo de alumnos.

- **3.3.4. Desarrollo de una mayor conciencia intercultural**

Finalmente, el último objetivo apuntado por Harrop (2012) tiene que ver con que el programa CLIL este sumamente ligado al desarrollo de la conciencia intercultural de los alumnos. Esto es posible al proporcionar al alumnado experiencias reales que no serían posibles en un ámbito monolingüe. De esta manera, el bilingüismo intenta favorecer la interculturalidad utilizando la lengua extranjera como una herramienta para crear significados; es decir, los estudiantes pueden aprender a la vez que observan desde unas nuevas perspectivas provenientes de otras culturas.

Este proceso, a su vez, se ve favorecido por las nuevas tecnologías que permiten experiencias interculturales, como los intercambios con estudiantes de otros países. Por lo tanto, en estas ocasiones los estudiantes pueden incluso explorar más de cerca la interculturalidad que se pretende conseguir.

No obstante, hay que tener en cuenta que no es tan fácil llevar a cabo el desarrollo de esta interculturalidad desde el punto de vista de todas las materias enseñadas en lengua extranjera.

Otra cuestión a tener en cuenta es que el bilingüismo no tiene por qué darse necesariamente utilizando la lengua inglesa. De esta manera, si unos alumnos están expuestos a un bilingüismo de otra lengua es más probable que a su vez se expongan más a

la cultura o culturas correspondientes a dicha lengua. Por este motivo, los expertos consideran que es más adecuado, en vista de la futura interculturalidad, llevar a cabo el bilingüismo utilizando el inglés como lengua principal; ya que esa lengua está ligada a una mayor cantidad de culturas.

En resumen, se podría asumir que el programa CLIL está más destinado al desarrollo de esa conciencia intercultural de lo que están los métodos de enseñanza convencionales. Asimismo, desde el punto de vista de la actual globalización, sería una forma de enseñanza más propicia para la interculturalidad perseguida.

3.4. Beneficios

Basándome en la información recogida por varios autores expertos en el tema, se ha podido obtener los principales beneficios o ventajas de desarrollar un programa bilingüe o CLIL en el aula. Por lo tanto en este apartado se irá citando lo más relevante.

- **3.4.1. Mayor flexibilidad y comprensión intercultural**

Como señala Coyle et al. (2009), una de las principales ventajas de estar inmerso en un programa CLIL es que los alumnos están más expuestos a oportunidades de interactuar con diferentes comunidades y culturas. Esto se produce gracias al proceso de enseñar el contenido utilizando como medio para conseguirlo la lengua extranjera. De esta manera, se está fomentando el uso de diferentes lenguas para aprender. La clave para que esto se produzca es utilizar material auténtico de manera que los estudiantes puedan desarrollar diferentes perspectivas desde las que poder interpretar el mundo que les rodea. En otras palabras, el bilingüismo promueve la flexibilidad de los alumnos, como explica Frigols (2011), les permite ver el mundo desde esas perspectivas diferentes.

En lo que concierne a la interculturalidad, AICLE permite no sólo aprender contenidos mediante la lengua sino aprender contenido mediante los puntos de vista de otras culturas (Coyle et al., 2009). Esto ayuda a los estudiantes a contemplar diferentes perspectivas y desarrollar conocimiento de las cuestiones de relevancia global.

- **3.4.2. Mayor motivación**

Otro aspecto positivo de los programas bilingües, mencionado por García Gómez (2015), es que la mayor parte de los docentes están más motivados y entusiasmados ante la idea de formar parte de este tipo de enseñanza bilingüe. Esto, a su vez, era uno de los objetivos mencionados en el apartado anterior. Además, esto se ve favorecido por el hecho que apuntan Coyle et al. (2009): los profesores suelen tener libertad para elegir los temas que pueden ser de interés para sus estudiantes y a la vez crear conexiones entre las diferentes materias impartidas.

Por lo tanto, la motivación es también una ventaja de AICLE. García Gómez (2015), en su trabajo, afirma que los alumnos que forman parte de programas bilingües también poseen más motivación extrínseca; es decir, ven este bilingüismo como una oportunidad de conseguir un futuro más propicio. Por lo tanto, se podría decir que perciben el bilingüismo como una ventaja en sí mismo frente a aquellos alumnos que no forman parte del programa.

También parece producirse una motivación relacionada con que a los estudiantes se les proporciona la oportunidad de usar la lengua extranjera que están adquiriendo para aprender nuevos conocimientos, pero usando unos métodos menos convencionales (Coyle et al., 2009). Esta motivación también se ve afectada, como afirman Coyle et al. (2009), por el hecho de que los estudiantes se sienten más confiados y un paso por delante en lo que se refiere a aptitudes necesarias para su vida.

- **3.4.3. Incremento del rendimiento académico**

Esta motivación existente influirá indudablemente en el rendimiento de los estudiantes, que sería también mayor.

Así, este mayor rendimiento se traduciría en otro de los beneficios comentados por Gilberto Terente (2009): los alumnos aprenden más rápido. Como bien resume este autor, usando otras fuentes, los estudiantes no sólo aprenden más rápido por la motivación que

poseen sino que al utilizar la lengua extranjera durante más tiempo que con los programas educativos anteriores les resulta más sencillo adquirirla con mayor rapidez.

De hecho, las investigaciones llevadas a cabo sobre la correlación entre el bilingüismo y el incremento del rendimiento académico demuestran que los alumnos expuestos a una educación bilingüe tienen mejores resultados académicos que los que optan por una enseñanza tradicional (Sotoca Sienes, 2014). Sienes también explica, basándose en los datos actuales, que los resultados del alumnado en materias que no sean la de lengua extranjera tampoco son inferiores a los de los alumnos que no reciben una educación bilingüe.

- **3.4.4. Mayor autonomía del alumno**

Terente (2009) insiste también en que el programa AICLE fomenta el pensamiento crítico de los alumnos, así como su autonomía en una lengua extranjera. Esto favorece a su vez lo que Frigols (2011) denomina como la capacidad de solucionar problemas; los alumnos se desenvuelven mejor a la hora de tener que solucionar problemas por sí mismos. De la misma manera, serán capaces de llevar a cabo tareas diversas.

El alumnado puede desarrollar esta autonomía gracias a diversos factores mencionados por Coyle et al. (2009). Los estudiantes irán progresando paulatinamente en sus habilidades, conocimientos y su capacidad para utilizar la lengua de manera adecuada, dependiendo la situación comunicativa.

CLIL también permite desarrollar la creatividad del alumnado al mismo tiempo que la independencia en el uso de la lengua. Los estudiantes que forman parte de este tipo de enseñanza bilingüe serán capaces de tomar el control de la lengua que utilizan para ir accediendo a información de distintos tipos y, a la vez, ir desarrollando su creatividad. Esta creatividad será útil por ejemplo, como dicen Mehisto et al. (2008), para explicar las ideas propias a los demás o incluso para evaluar nuestros resultados desde una perspectiva única.

Finalmente, el alumnado podrá llegar a obtener unas buenas capacidades de pensamiento con las que realizar observaciones, analizar y aplicar eso a los diferentes contextos.

- **3.4.5. Mejora de la competencia aprender a aprender**

Terente (2009) también recuerda que un programa bilingüe fomenta la competencia curricular de aprender a aprender. Lo que Frigols (2011) traduce en un mejor uso de la memoria, principalmente la memoria a corto plazo. Mientras están recibiendo información este tipo de memoria es capaz de retenerla durante más tiempo. Lo que a su vez hace referencia al hecho que menciona Terente (2009) de que se desarrolla un aprendizaje que seguirá estando presente a largo plazo y que a su vez está interrelacionado con la sociedad global.

Frigols (2011) también opina que se mejora la destreza interpersonal, es decir, los estudiantes adquieren una habilidad mayor para la comunicación social. Son capaces de percibir las necesidades comunicativas de los que les rodean.

- **3.4.6. Tratamiento del error**

Relacionado con el punto anterior, hay que destacar el aspecto positivo del tratamiento del error que se produce en las clases desarrolladas por profesores pertenecientes a un programa bilingüe.

Como señala Harrop (2012), el profesorado que realiza sesiones bilingües se centra menos en los errores que producen sus estudiantes y más en la fluidez que demuestran. El aspecto positivo de esto es que los estudiantes se muestran menos inseguros a la hora de intervenir en el aula. Además, al final, suelen ser ellos mismos los que se corrigen los errores cometidos a la hora de comunicarse.

Lo más relevante de este trato especial que se hace ante los errores es que los estudiantes salen más preparados para enfrentarse a situaciones comunicativas de la vida

real. Esto se crea proporcionando al alumnado contextos de situaciones posibles de su futuro, en las que tendrían que hacer uso de la lengua extranjera adquirida.

Asimismo, Mehisto et al. (2008) discuten que esta actitud promueve que los estudiantes tomen el riesgo de intentarlo aunque fallen. Para ello es necesario recompensar sus intentos aunque no sean del todo acertados. Por lo tanto, se da una gran importancia al esfuerzo que hacen al usar tanto el contenido como la lengua. El objetivo final es que los errores se vean como una manera de aprender natural y, que ayude al crecimiento tanto personal como académico.

- **3.4.7. Mayor cooperación entre el profesorado**

El bilingüismo según apunta Terente (2009) también favorece la cooperación entre los profesores. El profesorado que forma parte del programa bilingüe que se lleva a cabo en un centro educativo tiene que estar en contacto para la correcta adecuación del programa. Los docentes, como afirman Mehisto et al. (2008), tienen que colaborar para organizar sus lecciones, temas y clases pero no sólo con el profesorado que se encarga del programa bilingüe sino con todos los profesores pertenecientes a un curso de ese centro concreto.

Además, esto ayuda a que se pongan en común las iniciativas que puedan tener los docentes y, como mencionan Coyle et al. (2009), se promueve la innovación y el cambio hacia una sociedad plurilingüe.

En otros términos, esta cooperación entre docentes fomentaría a su vez la elaboración de proyectos colaborativos. Como menciona Terente (2009), el aprendizaje mediante esta enseñanza bilingüe obtiene así una aplicación más amplia al llevar a cabo proyectos conjuntos o construyendo una unidad con un tema curricular común a las diferentes materias.

- **3.4.8. Mayor cooperación entre los estudiantes**

Otra repercusión de esa colaboración entre docentes sería el gran apoyo que se hace al trabajo en grupo también entre los propios alumnos. El docente ha de animar a los

estudiantes a ayudarse los unos a los otros y así quitarles también cierta presión del propio aprendizaje, como mencionan Mehisto et al. (2008). Además, esto favorece la empatía y ayuda a que adquieran diferentes perspectivas.

Finalmente, como señalan Coyle et al. (2009), estas prácticas de trabajo en equipo crearían oportunidades más creativas en las que los alumnos pueden desarrollar sus destrezas y su independencia.

- **3.4.9. Desarrollo de la conciencia metalingüística**

Finalmente, también está la idea señalada por Terente (2009) y reforzada por Frigols (2011) de que los estudiantes que reciben un aprendizaje bilingüe desarrollan una conciencia metalingüística; es decir, son capaces de “leer entre líneas” (Frigols, 2011). Los estudiantes comprenden con mayor facilidad como se emplea la lengua para lograr unos objetivos comunicativos específicos.

3.5. Posibles problemas

En esta sección se van a comentar diversos problemas que pueden surgir a la hora de implantar un programa bilingüe en los diferentes centros y/o etapas educativas.

- **3.5.1. Encontrar el equilibrio entre contenido y lengua**

Como ya señalábamos en un principio, el programa CLIL tiene un objetivo dual de enseñar al mismo tiempo contenido y lengua. Sin embargo, no es tan sencillo encontrar el perfecto equilibrio entre ambos conceptos como apunta Harrop (2012). Este problema es principalmente perceptible al comienzo de la instauración del bilingüismo en un centro.

Por ejemplo, en ocasiones, como señalaba Harrop (2012), las sesiones CLIL se centran tanto en el contenido que permiten la aparición de errores referentes a la forma de la lengua, sin corregirlos. Esto puede producir un estancamiento en el proceso de aprendizaje de la lengua. Aunque el bilingüismo reconoce que los aspectos gramaticales son necesarios e importantes, por lo general, intenta llevar a cabo un enfoque más dirigido a la fluidez y la puesta en práctica de la lengua extranjera.

- **3.5.2. Pérdida de conocimientos en la lengua nativa**

Un posible problema que se puede derivar de estos programas bilingües es que algunos alumnos pueden tener la sensación de que no están adquiriendo ciertos conocimientos generales o específicos en su lengua nativa, como cuenta en su trabajo García Gómez (2015). En ocasiones, al impartir materias de diferentes tipos, los estudiantes adquieren vocabulario específico en la lengua extranjera pero no conocen la traducción de ese vocabulario en su lengua nativa.

Además, puesto que la enseñanza de un contenido concreto en una lengua extranjera para los estudiantes implica la utilización de mayor tiempo y dedicación, se puede dar también la poca profundización en esos contenidos relevantes para el futuro de su aprendizaje.

- **3.5.3. Insuficiente preparación del profesorado**

Los profesores pueden no tener la formación suficiente para formar parte de un programa bilingüe y desarrollar su labor de manera satisfactoria. Según García Gómez (2015), los docentes demandan, en la actualidad, una mayor formación y no sólo en lo que respecta a la metodología para enseñar sino en cómo integrar a todos los estudiantes en las clases bilingües.

En relación con la insuficiente formación de los profesores, García Gómez (2015) señala el problema de un bajo nivel de la lengua extranjera (en el caso concreto de bilingüismo con inglés) de algunos profesores. Si se produjera este supuesto, los estudiantes no recibirían una enseñanza del idioma con la calidad y fluidez suficiente. Asimismo, esto repercutiría irremediablemente en el nivel de los alumnos no sólo en la lengua extranjera sino en las materias que se impartan por un profesor con bajo nivel.

- **3.5.4. Segregación de alumnos**

Este problema también indicado por García Gómez (2015) en su trabajo hace referencia al hecho de que, por lo general, en los centros que aplican el bilingüismo hacen

varios grupos de alumnos: unos bilingües y otros no. Puesto que esta clasificación se deriva del rendimiento académico de los estudiantes en las etapas anteriores se crea una separación de los mismos dependiendo de sus calificaciones; obteniendo una enseñanza bilingüe tan solo el alumnado con calificaciones superiores.

El problema respecto a este asunto es que normalmente el ambiente académico en los grupos bilingües está más predispuesto para favorecer el aprendizaje: mejores recursos, profesores más formados, estudiantes con mayor capacidad de estudio...; mientras que el grupo no bilingüe se encontrará en una situación más precaria en comparación.

Teniendo como base estos objetivos, beneficios y problemas relativos a los programas bilingües hay que concretar que, por imposibilidad de pasar más tiempo con los estudiantes seleccionados, este estudio solamente se centra en algunos de los comentados. Se tendrá en cuenta los objetivos relacionados con el mayor nivel académico y la mayor motivación. En cuanto a los beneficios se observarán los que también tiene que ver con esa motivación y nivel académico de los estudiantes, indagando aún más en los subniveles que influyen en un mayor o menos nivel académico de la lengua extranjera. Esto último se relaciona con el problema que se va a tomar como base: equilibrio entre contenido y lengua; para observar si realmente podría no haberse dado ese equilibrio en la etapa bilingüe de los alumnos seleccionados.

No obstante, antes de pasar a la parte más práctica haremos otro recorrido teórico sobre la enseñanza de lenguas extranjeras que no incluye el bilingüismo.

4. ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

En esta sección nos centraremos en el convencional método de enseñanza de lenguas extranjeras que se sigue llevando a cabo en el sistema educativo actual. De hecho, los dos cursos que vamos a analizar están recibiendo esta clase de enseñanza y, en el caso de los estudiantes de segundo de Educación Secundaria Obligatoria es la enseñanza que han recibido hasta ahora, sin tener una etapa ampliamente bilingüe.

Como ya hemos comentado en un principio, la enseñanza de lenguas extranjeras se ha convertido en uno de los pilares de educación e incluso como menciona Guillén Díaz (2005:12) “el dominio de lenguas es la primera de las aptitudes más útiles para encontrar un buen empleo...”. Para garantizar la adecuada enseñanza de lenguas extranjeras hay que tener en cuenta el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), que más adelante analizamos en detalle.

A partir de este momento vamos a centrarnos en ese Marco Común para comentar las principales cualidades de la enseñanza de lenguas extranjeras que hemos tenido en cuenta desde el 2001 que salió este documento a la luz (2002 en español).

4.1. MCER

El Marco Común Europeo de Referencia describe “lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2002:1). Además, este Marco Común establece los distintos niveles de competencia que se pueden adquirir en una lengua.

Los objetivos principales de este Marco Común (2002): se podrían resumir en:

- Conseguir que los ciudadanos europeos pueden comunicarse e interactuar entre ellos, y pueden moverse sin problemas por los distintos países.
- Fomentar la cooperación entre los distintos países de Europa.
- Apoyar todo lo relacionado con la enseñanza de las lenguas habladas en Europa.

- Incrementar la tolerancia y el respeto hacia la diversidad cultural europea.
- Adaptarse a la cualidad multicultural y multilingüe de Europa.

El MCER establece a su vez una serie de niveles de referencia para comprobar el dominio que tiene un individuo de una determinada lengua. Estos niveles se dividen en tres grandes bloques (2002:25): nivel básico, intermedio y avanzado, simplificando cada nivel en la representación de una letra A, B y C; dando lugar así a los 6 niveles existentes:

A1: Acceso de usuario básico

A2: Plataforma de usuario básico.

B1: Umbral de usuario independiente.

B2: Avanzado de usuario independiente.

C1: Dominio operativo eficaz de usuario competente.

C2: Maestría de usuario competente.

Por otra parte, este Marco Común menciona varios objetivos que deberían tenerse en cuenta a la hora del proceso de enseñanza y aprendizaje. Nos interesa para este estudio el tercer objetivo “en función de la mejor actuación en una o más actividades de lengua específicas” (2002:134). Esto es lo que se relaciona con los cuestionarios de comprensión y expresión que analizamos en el último apartado de este trabajo.

Asimismo, en este documento (MECD 2002) hacemos referencia a la diferenciación entre los términos “adquisición” y “aprendizaje”. Se entiende que la adquisición se refiere a un proceso menos consciente que el aprendizaje, mientras que el aprendizaje es algo más planeado. Esto se podría relacionar con lo ya previamente comentado sobre el bilingüismo donde se abogaba más por la adquisición de la lengua que por su aprendizaje.

Encontrando una explicación a la enseñanza convencional de lenguas se puede citar el documento del Marco Común (2002) puesto que afirma que la labor del profesorado es

sobre todo “el seguimiento del progreso de los alumnos...” (MEDC 2002:140). El problema se deriva de que hasta la actualidad la mejor manera que se ha propuesto de lograr ese seguimiento del progreso han sido los exámenes convencionales. A su vez, el hecho de tener que realizar exámenes hace que los profesores se hayan centrado más en que sus alumnos aprendan los conocimientos necesarios para pasar esas pruebas en lugar de que adquieran la lengua extranjera. Aunque el Marco Común promueve la exposición directa de los estudiantes a la lengua extranjera o L2, parece que los docentes no habían hallado el equilibrio perfecto entre exponerles a situaciones reales en las que se utilicen la lengua y, al mismo tiempo, conseguir que superen esas pruebas o exámenes convencionales.

Finalmente, el MCER presenta las posibles situaciones que se pueden dar cuando se producen tanto errores como faltas de los alumnos. Sin embargo, no clarifica que una opción sea mejor que otra por lo que cada docente puede optar por la opción que considere mejor.

Por lo tanto, ese documento es lo que se lleva utilizando desde el año 2002 (en España) para establecer los aspectos relevantes sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras en Europa. Para este trabajo tiene una función principalmente informativa, los cuestionarios se han realizado teniendo en cuenta los niveles de referencia establecidos por este Marco Común.

4.2. Destrezas a desarrollar en una L2

En este apartado vamos a mencionar las principales destrezas que se deberían desarrollar en la enseñanza de una lengua extranjera. Esta parte es bastante relevante para este estudio de caso, puesto que los cuestionarios realizados se han hecho basándose también en estas destrezas indispensables.

En primer lugar, aunque, como especifica Almarza Sánchez (2000), no sólo son importantes los aspectos gramaticales sino otras cuestiones de enseñanza como el contexto, en este estudio de caso una de los cuestionarios trata precisamente estos aspectos referentes a la gramática en la lengua extranjera. Todo esto lo comentaremos con más detalle en la parte dedicada a los cuestionarios.

Por lo tanto, se distinguen cuatro destrezas básicas en lo que concierne a la enseñanza de una L2: comprensión escrita, expresión escrita, comprensión oral y expresión oral. Estas cuatro destrezas son importantes y necesarias para el aprendizaje de una lengua puesto que permite al estudiante comprender y a la vez producir esa nueva lengua aprendida (Almarza Sánchez 2000).

De esta manera, antes de definir y comentar esas principales destrezas vamos a tratar con los objetivos que se establecen para esta enseñanza de L2, según Almarza Sánchez (2000:24).

- Coherencia en la propia enseñanza: las diferentes tareas llevadas a cabo en el aula han de estar secuenciadas de manera lógica. El aprendizaje será más complicado si las lecciones se desarrollan sin tener cuestiones en común.
- Utilizar contenido que sea útil: normalmente los docentes emplean un contenido en unas actividades que les será útil para otras actividades posteriores, o para desarrollar alguna de las destrezas mencionadas.
- Dejar al alumno que resuelva problemas: el aprendizaje suele poseer cierto riesgo y a la vez ser más motivador si se deja al alumno cierta libertad para solucionar los problemas que le vayan surgiendo. Así, los estudiantes han de interpretar, deducir y tomar decisiones según lo que se les exija en cada momento. La adquisición de las destrezas lingüísticas se produce de manera más natural si es el alumno el que es capaz de plantear, revisar y evaluar su propio trabajo (Almarza Sánchez 2000:24).
- Fomentar la autonomía: que viene dado por el objetivo anterior. Cuando los estudiantes son capaces de entender y expresarse en la lengua meta sin problemas, es realmente cuando alcanzan un nivel adecuado en el proceso de aprendizaje.

El objetivo final de los profesores de lengua extranjera, como señala Almarza Sánchez (2000:24), es conseguir que los aprendices logren alcanzar una mejor comunicación. Siempre y cuando los estudiantes estén tratando de comunicarse lo que estarán haciendo de manera natural es integrar las diferentes destrezas lingüísticas.

Hay que tener en cuenta también que estas cuatro destrezas lingüísticas también están interrelacionadas entre sí (Almarza Sánchez 2000:26-27). Si estás comunicándote oralmente (*speaking*) alguien está desarrollando su capacidad para escuchar y comprender (*listening*), igual que si un individuo está leyendo para comprender algo (*Reading*) llevará a cabo posteriormente una expresión escrita de lo comprendido (*writing*). Asimismo, si se habla de comprensión puede ser tanto escrita como oral (*Reading and listening*), a la hora de la producción de la lengua podrá ser oral o escrita (*speaking or writing*), y finalmente si lo que se pretende es tener una conversación se combinan tanto la habilidad para escuchar como para expresarse (*listening and speaking*).

- **4.2.1. Comprensión oral (*Listening*)**

Como menciona Carretón Puebla (2012), es una de las destrezas más importantes para que se puedan producir situaciones comunicativas, si el alumno no es capaz de entender no podrá interactuar.

Esta capacidad depende de algunos factores comentados por Carretón Puebla (2012), como la motivación del alumnado y su integración en la actividad, así como de los conocimientos previos y experiencias que tenga al utilizar esta destreza. También es importante a la hora de realizar un ejercicio de comprensión oral que el objetivo esté claro para los estudiantes.

Esta destreza es muy importante porque tiene su propia repercusión en la destreza oral, cuanto mejor y mayor cantidad de información comprendan los alumnos, más interacciones adecuadas serán capaces de realizar (Almarza Sánchez 2000).

Sin embargo, esta destreza es una de la más difíciles de adquirir para los estudiantes desde dos puntos de vista indicados por Almarza Sánchez (2000): desde una perspectiva cognitiva sin duda requiere un gran esfuerzo del alumnado y, desde una perspectiva de dificultades externas, está sujeta a la acústica que rodea a los hablantes que puede no ser muy propicia para la comunicación. Almarza Sánchez (2000:31) señala que los ejercicios de “*multiple choice*” son perfectos para observar esta destreza lingüística puesto que el alumnado debe hacer algo significativo con la información que está recibiendo. Por lo

tanto, este es el tipo de ejercicio de comprensión oral que se les proporciona a los estudiantes seleccionados para este estudio.

- **4.2.2. Comprensión escrita (*Reading*)**

La comprensión escrita o lectura es otra de las destrezas lingüísticas a desarrollar cuando se trata de aprender una nueva lengua. Se distinguen dos procesos dentro de esta comprensión escrita como describe en su trabajo Carretón Puebla (2012:15): por un lado la capacidad de decodificar palabras y conocer su significado y, por otro lado, ser capaces de leer las diferentes palabras con una fluidez apropiada con el fin de no perder la idea de lo que se está leyendo. En este estudio nos centramos en la parte que concierne a la habilidad de decodificar las palabras de un texto y descubrir el significado.

Esta destreza lingüística es también relevante en el proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera puesto que tiene muchos beneficios para el propio aprendizaje. Como menciona Almarza Sánchez (2000) la lectura incrementa en gran medida la adquisición tanto de vocabulario como de sintaxis. Por lo tanto esta habilidad puede también ayudar a mejorar la producción escrita o *writing* de la que hablaremos posteriormente.

Asimismo, existen dos procesos por los que se puede desarrollar esta destreza en particular. Almarza Sánchez (2000:34) habla de los términos “*bottom-up*” y “*top-down*”. En el modelo ascendente o *bottom-up*, se va desde la decodificación de pequeñas unidades del texto a la comprensión del texto en su conjunto, por eso se llama ascendente; va de lo pequeño a lo grande. En el modelo descendente o *top-down* se parte de los conocimientos previos que posee el lector para la comprensión del texto en su conjunto. Por lo tanto, es un proceso descendente va de la amplitud de conocimientos previos y con ellos va decodificando las unidades del texto, cuando sea necesario (Centro Virtual Cervantes 1997-2016).

En este proyecto de investigación sólo nos centramos en que sean capaces de entender la información presentada de forma escrita, sin tener en cuenta cuál de estos procesos lleven a cabo.

- **4.2.3. Producción escrita (*Writing*)**

En lo que concierne a esta destreza hay dos aspectos importantes a tener en cuenta (Carretón Puebla 2012:16). En primer lugar, los aspectos formales y, en segundo lugar, el contenido en sí mismo.

Estos aspectos formales estarían ligados con la gramática, por lo tanto, aquí es donde podría necesitarse proporcionar una nociones gramaticales al alumnado de manera consciente. En este estudio se ha realizado una prueba para analizar exclusivamente las nociones gramaticales que posee el alumnado seleccionado.

Por otro lado, en cuanto al contenido de lo que debían escribir en la prueba pasada a los alumnos está diseñado para servir no sólo a la observación de su fluidez y errores gramaticales, sino para analizar la motivación subyacente al contenido.

- **4.2.4. Producción oral (*Speaking*)**

Aunque no nos vamos a centrar en esta destreza lingüística para este estudio de caso, puesto que no ha sido posible analizar la competencia en el alumnado seleccionado, mencionamos alguna característica importante.

Esta destreza como indica Carretón Puebla (2012) también resulta complicada puesto que no sólo requiere cierta habilidad y conocimiento del emisor sino también del receptor del mensaje.

La producción oral da la oportunidad a los estudiantes de involucrarse en unas posibles situaciones reales por lo que todo el proceso del *speaking* cobra un mayor sentido. Además, como afirma Almarza Sánchez (2000) el alumnado, mediante el desarrollo de esta destreza, también comienza a desempeñar un papel relevante el propio proceso de su aprendizaje.

- **4.2.5. Interacción oral (Oral interaction)**

Puesto que algunos autores consideran que existe una quinta destreza que es la interacción oral, vamos a explicarla brevemente. Esta destreza como apunta Carretón Puebla (2000) implica tanto el acto de hablar como el de escuchar, es decir, es la unión de dos destrezas vistas anteriormente: comprensión oral y producción oral (*Listening* y *Speaking* respectivamente).

También está en parte ligada al movimiento físico, específicamente gestual, muy típico a la hora de expresarnos. Como ya se ha comentado, tampoco tenemos en cuenta esta destreza en nuestro estudio de caso.

Por lo tanto como se declara a lo largo de los apartados anteriores en cuanto a las destrezas se analizan las tres primeramente descritas: comprensión oral (*Listening*) y escrita (*Reading*), y producción escrita (*Writing*). También existe una prueba destinada a la mayor o menor habilidad en lo que concierne a los aspectos gramaticales de la lengua extranjera, inglés en este caso. Estos aspectos gramaticales en el marco de las destrezas se sitúan dentro de la producción escrita, aunque en este estudio de caso lo separamos. Finalmente, se analiza la motivación que se refiere más a los apartados anteriores de objetivos y características de las enseñanzas de lenguas. Todo esto se ve y explica con mayor detalle en las próximas páginas.

5. METODOLOGÍA

5.1. Contexto

- **5.1.1. Centro**

Como hemos mencionado en la justificación el interés para llevar a cabo este estudio se deriva del período de prácticas realizado durante el transcurso del máster desde el 29 de febrero de 2016 hasta el 15 de abril de 2016. Por lo tanto, el centro donde he realizado las prácticas es el mismo en el que he seleccionado los alumnos a los que hemos expuesto las pruebas diseñadas para este trabajo.

En primer lugar, en lo que concierne al centro se trata del Colegio San Agustín. Es un centro privado/concertado perteneciente a la Orden de Agustinos Recoletos, y se encuentra en la Avenida de Madrid, 38 BJ, CP: 47008, Valladolid. En cuanto a las enseñanzas que se imparten son: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato, con el número 47.004.263 en el Registro oficial del Ministerio de Educación y Ciencia.

Los niveles de Educación Infantil, Primaria y E.S.O. son concertados de manera que la cuota anual que deberán pagar las familias por cada alumno es de 63.60 €, además de un importe añadido para recursos pedagógicos. Bachillerato tiene una cuota bastante superior ya que es un nivel privado, no concertado; pero no nos interesa puesto que el objeto de este estudio se centra en la Educación Secundaria. Finalmente, mencionar que este centro está principalmente integrado por los hijos de familias de clase media-alta.

- **5.1.2. Participantes**

La muestra analizada se ha llevado a cabo en dos clases del centro seleccionado: Colegio San Agustín de Valladolid. Ambas clases pertenecen a la Educación Secundaria, una clase de 2º de E.S.O. y una de 1º de E.S.O. Además, la profesora encargada de impartir la asignatura de Lengua extranjera: Inglés, es la misma en ambas clases lo que nos permite

afirmar que todos los alumnos de este estudio han recibido una enseñanza similar al menos durante el curso actual, adaptada en cada caso al curso correspondiente.

Centrándonos en las clases elegidas tenemos por un lado la clase de 1° de E.S.O. que es el grupo de experimental y, por otro, la de 2° de E.S.O. que constituye el grupo de control. La clase de 1° está compuesta por 30 estudiantes de los cuales sólo 7 no han recibido una educación bilingüe durante la etapa de Primaria. Por este motivo, también se ha llevado a cabo un análisis comparativo entre los resultados obtenidos de los alumnos de 1° bilingües y esos 7 que no han recibido este tipo de enseñanza.

En cuanto al alumnado perteneciente al curso de 2° de E.S.O. consta de un total de 29 estudiantes. Ninguno de los alumnos de este grupo ha tenido una educación bilingüe por lo que se van a comparar sus resultados en las pruebas realizadas con los de los alumnos de 1° de E.S.O. (únicamente con los 23 que sí han recibido una educación bilingüe durante el período de Educación Primaria).

En ninguno de los casos se mencionará el género ni el nombre de los participantes puesto que no es relevante para este estudio. Por lo tanto, para las pruebas de comprensión escrita, comprensión oral y aspectos gramaticales la muestra es de: 23 alumnos bilingües de 1° de E.S.O. y 7 alumnos no bilingües de 1° de E.S.O.; y 29 alumnos no bilingües de 2° de E.S.O. Asimismo, en las cuestiones relacionadas con la motivación se cuenta también con las opiniones de todos: los 23 bilingües de primero, los 7 no bilingües de primero y los 29 de segundo. Finalmente, en lo que respecta a la expresión escrita se tienen en cuenta los 23 bilingües de 1° y los 7 no bilingües del mismo curso, pero tan solo 28 alumnos de 2°, puesto que un alumno no escribió más que la palabra clave en cada cuestión de la prueba, por lo que no se pueden analizar los errores al carecer de texto escrito por el alumno.

5.2. Recogida de datos

- **5.2.1. Instrumentos**

En esta sección vamos a mencionar las pruebas realizadas, la duración de cada una de ellas y la justificación de su elección.

En primer lugar, todas las pruebas han sido realizadas por los alumnos en una hora de clase. El día 23 de mayo de 2016 se pasaron las cuatro pruebas a los alumnos de 2º de E.S.O. del Colegio San Agustín de Valladolid, contando con un total de 50 minutos para todas. Las mismas pruebas se pasaron al alumnado de 1º de E.S.O. del centro el día 25 de mayo de 2016 contando también con 50 minutos para las cuatro pruebas. Para realizar cada prueba todos los estudiantes han tenido un máximo de 10 minutos. Los minutos restantes hasta completar los 50 han servido para la explicación de las tareas así como la recogida y entrega de las diferentes pruebas.

Las pruebas empleadas en este estudio han sido idénticas para ambos cursos con el fin de lograr que la comparación sea lo más verídica y relevante posible. Tanto la prueba de comprensión escrita o *Reading* como la de comprensión oral o *Listening*, se han obtenido de la web Exam English (2014) y están ajustadas a un nivel A2 según el Marco Común Europeo. Puesto que el objetivo último es la comparación de los resultados, mientras que el nivel sea el mismo para todos los estudiantes, y no sea extremadamente elevado, los datos son válidos.

La prueba de gramática la he sido diseñado yo personalmente, basándome en los conceptos gramaticales que se imparten en los cursos de 1º y 2º de E.S.O. En cuanto a la parte de expresión escrita o *Writing* también la he diseñado yo, empleando cuestiones cuya respuesta tiene un interés concreto de analizar la motivación de los estudiantes. No se ha llevado a cabo ninguna prueba respecto a la expresión oral o *Speaking* ni a la interacción oral puesto que sólo hemos contado con esos 50 minutos con cada clase y no ha habido tiempo suficiente.

- **5.2.2. Pruebas**

En este apartado se explican las pruebas específicas que se han utilizado, su funcionamiento principal y la manera de analizar cada una de estas pruebas mencionadas en el apartado 5.2.1. Instrumentos. Las pruebas completas se encuentran al final del trabajo en el apartado de Anexos.

En primer lugar, por lo que respecta a la prueba de **comprensión escrita** o *Reading* se ha obtenido de la web Exam English (2014), comentada previamente, y está ajustada a un nivel A2 de acuerdo con el MCER. Aunque el examen original tenía 10 cuestiones de “*multiple choice*”, los estudiantes sólo han tenido que contestar a 5 de ellas seleccionadas previamente. Para dicha selección he intentado elegir dos que a mi parecer eran las más complicadas y otras tres más sencillas. Además, he seleccionado una prueba que tuviera múltiples respuestas para elegir, intencionadamente. Ya que el nivel A2 es superior a lo que se espera que tengan estos alumnos en 1º y 2º de Educación Secundaria, darles opciones de respuesta les facilita el trabajo y ayuda a que lo vean como una tarea posible y, al mismo tiempo, no se desmotiven a la hora de realizar la tarea encomendada.

En cuanto a la manera de evaluar esta prueba hemos buscado obtener datos cuantitativos. Para ello, hemos realizado tres categorías de análisis: estudiantes que han logrado 5-4 respuestas correctas, estudiantes con 3 respuestas correctas y estudiantes que sólo han obtenido 2 o menos respuestas correctas. Por lo tanto en el análisis de datos mostramos los porcentajes de cada grupo de estudiantes estudiado en cada caso que se encuentran dentro de cada una de estas categorías. Estos datos nos han permitido saber qué grado de competencia poseen los estudiantes de los diferentes grupos elegidos en esta destreza concreta.

En segundo lugar, centrándonos en la prueba de **comprensión oral** o *Listening* también se ha obtenido a partir de la web Exam English (2014) y también pertenece a un examen de nivel A2 según el MCER. En este caso, el examen se ha dejado intacto con las 10 cuestiones de *multiple choice* puesto que requería el mismo tiempo hacer 5 o 10 preguntas. El audio dura 2:53 minutos y todos los alumnos han podido escucharlo

solamente dos veces. De nuevo, la opción de *multiple choice* me ha parecido la adecuada para hacer la prueba más accesible para los estudiantes a pesar del elevado nivel.

Para evaluar y analizar esta prueba se ha utilizado el mismo criterio que en el caso anterior, con el fin de obtener también datos cuantitativos. En este caso, también hemos creado tres categorías: estudiantes que hayan acertado entre 8 y 10 cuestiones, estudiantes que tuvieran correctas de 5 a 7 cuestiones y, por último, los que no habrían conseguido “aprobar” el examen; es decir, conseguir una puntuación menor a 5. Como en el caso de la prueba anterior, también hemos analizado los porcentajes de alumnos que se sitúan dentro de cada categoría establecida. Así, hemos logrado observar la competencia que posee el alumnado seleccionado en la destreza de comprensión escrita.

En tercer lugar, vamos a comentar la prueba que se refiere a los **aspectos gramaticales**. Aunque esta prueba no se corresponde con ninguna de las destrezas lingüísticas me ha parecido conveniente tener una noción del nivel de gramática que poseen los alumnos elegidos. Esto se debe a que es uno de los aspectos a los que, como se comentaba en los apartados anteriores, se le da más importancia en la enseñanza tradicional que en la enseñanza bilingüe, como mencionaban los autores ya citados. Por lo tanto, buscamos observar si efectivamente los alumnos que han recibido una enseñanza de la lengua inglesa durante más tiempo poseen un mayor conocimiento de estos conceptos.

La prueba consiste en 12 frases en inglés con un error en cada una de ellas. El objetivo es que los alumnos sean capaces de identificar el error en cada frase y ofrecer la manera de solucionarlo. Una vez más, hemos obtenido una serie de datos cuantitativos al analizar los resultados de esta prueba. Así, hemos analizado qué porcentaje del alumnado ha conseguido identificar y solucionar el error en 9 o más frases, qué porcentaje ha logrado corregir adecuadamente de 6 a 9 frases y, cuántos solamente han acertado menos de la mitad, es decir, menos de 6 respuestas correctas.

En lo que concierne a la última prueba para valorar la competencia del alumnado hemos elaborado un ejercicio breve de **expresión escrita** o *Writing*. Esta prueba consiste en un cuestionario abierto con una serie de preguntas que hacen referencia a la opinión del alumnado sobre el bilingüismo y sobre el inglés en general. Se ha utilizado un cuestionario

puesto que era más fácil pasarlo a la gran cantidad de alumnos seleccionados y precisamente para poder observar su competencia en la expresión escrita. Las preguntas son tan concretas puesto que tienen otra doble utilidad que es observar la motivación, como explicaremos posteriormente.

Para la parte de esta expresión escrita hemos establecido tres categorías fijándonos únicamente en la forma escrita sin observar demasiado el contenido. La primera categoría es errores de vocabulario, la segunda errores gramaticales y la tercera errores por falta de comprensión.

Dentro de la primera categoría, errores de vocabulario, entendemos palabras mal escritas, una muestra de falta de vocabulario (escribir alguna palabra en español o inventada) o falta de precisión cuando el término se comprende pero no es el adecuado en ese contexto. Dentro de esta categoría existen tres subcategorías para obtener los datos cuantitativos de los alumnos que no han tenido errores de este tipo, los que hayan tenido tan solo uno y los que hayan tenido más de uno. Se utilizan valores bajos de fallo (1 o más de 1) porque se trata de un texto muy breve y la mayoría de los estudiantes sólo han escrito unas líneas.

En la segunda categoría referida a los errores gramaticales se contarán la cantidad de errores que han cometido los alumnos respecto a la gramática inglesa. De nuevo, por la brevedad del texto escrito por los estudiantes, se han contabilizado de la siguiente manera: porcentaje de alumnos sin fallos de gramática, porcentaje que ha cometido entre 1 y 2 errores, y los que hayan producido más de 2 errores gramaticales.

Finalmente, la tercera categoría denominada falta de comprensión se refiere a aquella acumulación de errores que dificultan la comprensión del texto y que son tan incorrectos que ni siquiera se puede distinguir qué clase de error es. Puesto que esto es más improbable que ocurra sólo posee dos subcategorías: ningún fallo de este tipo y uno o más errores de comprensión.

Por último, como se mencionaba a lo largo del trabajo, el último punto analizado es la **motivación** que posee el alumnado seleccionado. Para ello se ha utilizado la misma

prueba que para la comprensión escrita más otra pregunta. Se han obtenido, en este caso, tanto datos cualitativos como cuantitativos.

La primera pregunta “*How much do you like English?*” está diseñada según los cuestionarios de tipo Likert pero en lugar de establecer una escala del 1-5 se ha diseñado del 1-10. Por un lado se ha obtenido la puntuación media que dan los alumnos de la clase de segundo, los de primero bilingües y los de primero no bilingües. Por otro lado, se han hallado los porcentajes de alumnos de cada grupo seleccionado que han dado una puntuación de 1-6 en esta pregunta y los que han dado más de un 6. En lugar de establecer la división de las categorías en el 5 que sería la mitad he subido el baremo por el denominado “deseo de aprobación social” (Oller en Madrid, 2001). Este deseo de aprobación social se refiere como apunta Madrid (2001) a que los individuos al realizar cuestionarios no son totalmente sinceros y responden según lo que creen que es socialmente conveniente responder en cada situación. Esta situación lógicamente se ha producido en las clases seleccionadas puesto que, mediante la observación, he podido notar que muchos alumnos no se atrevían a dar una puntuación demasiado baja por temor a lo que pensase la profesora (presente durante la realización de las pruebas).

La siguiente cuestión trata de establecer qué alumnos han seguido una enseñanza bilingüe previamente, para lograr dos objetivos. En primer lugar, observar si aquellos que han tenido este tipo de enseñanza bilingüe lo ven como algo útil y les ha gustado. Y, en el caso de los que no han seguido esta enseñanza bilingüe, ver si la rechazan o si, por el contrario, creen que sería bueno haberla tenido previamente o tenerla en un futuro.

Hemos obtenido algunos datos cualitativos también gracias a la pregunta “*Why do you think English is useful for your future or your life?*”. Hemos analizado las respuestas que, por lo general, son similares para ver la opinión de los estudiantes respecto a la utilidad de aprender inglés.

Finalmente, las dos últimas preguntas de esta prueba nos han permitido saber cuál o cuáles son las destrezas lingüísticas que más atraen a los alumnos y cuáles creen que son más útiles. Los datos cuantitativos de cuáles son las preferidas y las más útiles según el alumnado nos han permitido compararlo con los resultados en cada una de las destrezas, y

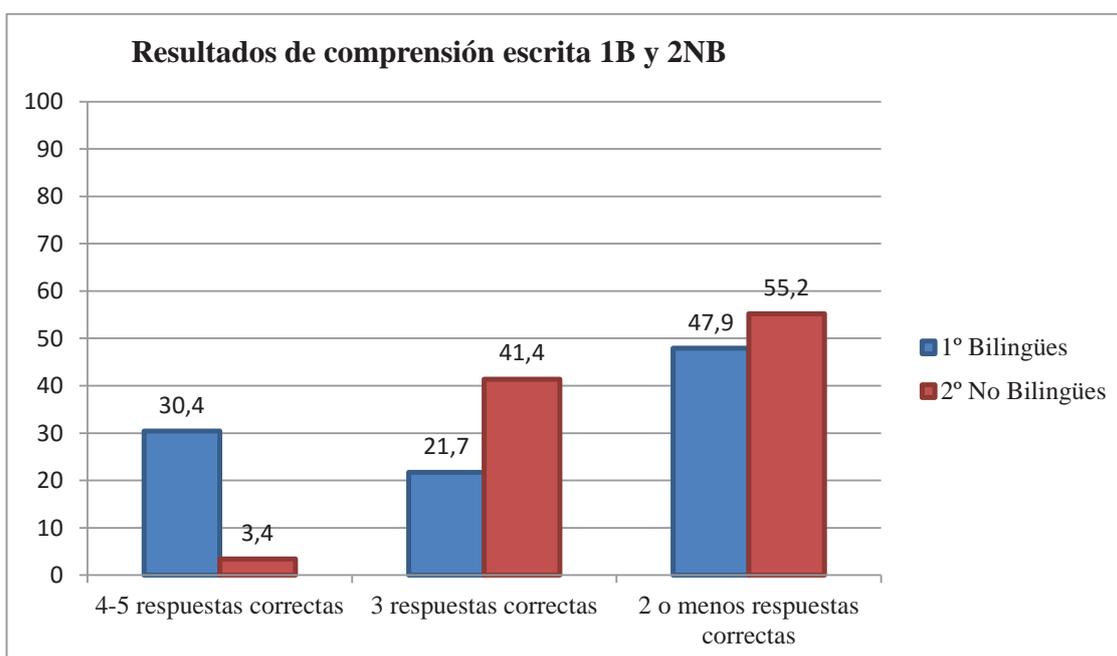
ver si se corresponden las preferidas con las que se les dan mejor en la práctica, según nuestras pruebas.

Como se ha comentado previamente, todas las pruebas mencionadas se encuentran incluidas en los anexos de este trabajo. Una vez explicadas todas las pruebas en detalle voy a proceder a mostrar los resultados obtenidos y su consecuente análisis de acuerdo a lo comentado en este apartado.

5.3. Resultados y análisis

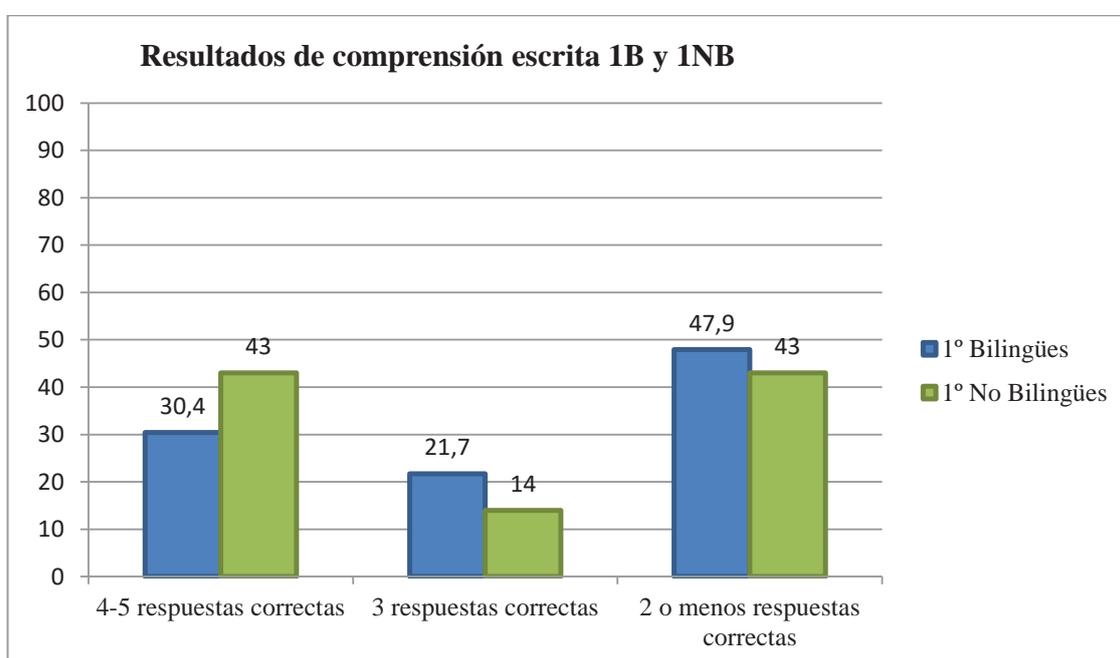
Para que el análisis resulte más claro hemos, a partir de este momento, hemos asignado unas etiquetas: al grupo bilingüe de 1º de E.S.O. lo denominaremos “1B”, al grupo de 2º de E.S.O. “2NB” y, por último, al grupo de 1º de E.S.O. no bilingüe “1NB”.

- **5.3.1. Resultados de la comprensión escrita o *Reading***



Gráfica 1

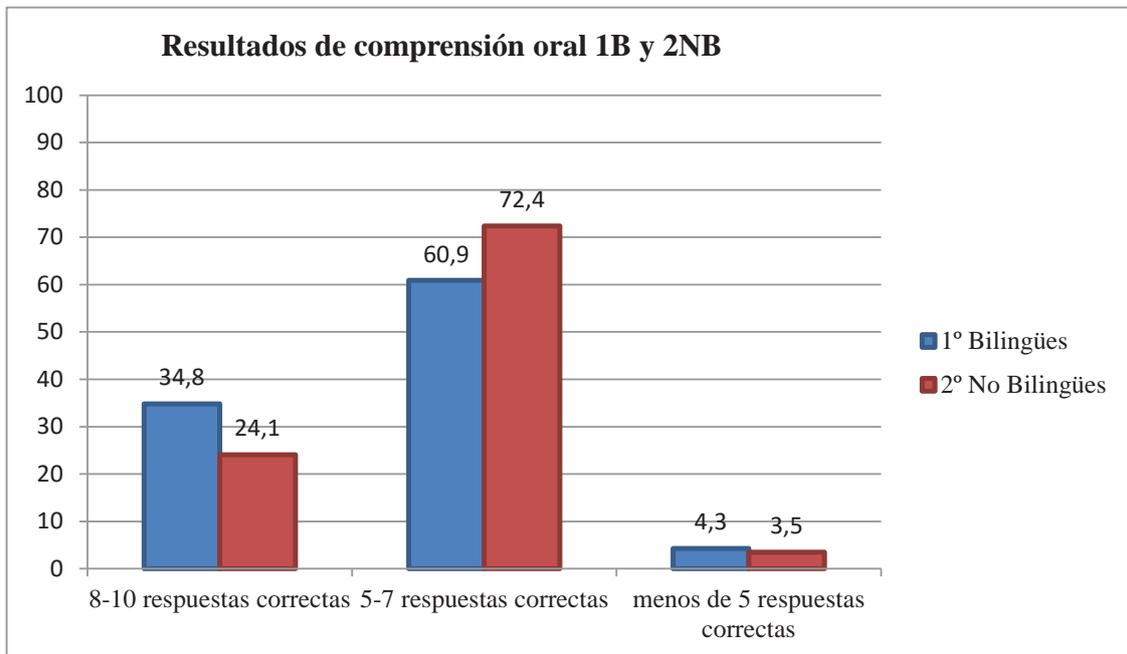
En la gráfica 1 podemos observar los resultados que han obtenido los alumnos bilingües de 1° de E.S.O. y los de 2° de E.S.O., no bilingües. Vemos que más de la mitad de los alumnos de 2° han fallado más de la mitad de las cuestiones mientras que algo más de la mitad de los de 1° sí que han logrado comprender correctamente la mayoría de las cuestiones. Además, un 30.4% del alumnado de primero ha conseguido entre 4-5 respuestas correctas frente al 3.4% de segundo. Por lo tanto, también hay un gran porcentaje que ha comprendido el ejercicio en su totalidad o casi en su totalidad, lo que no ha ocurrido en los segundo.



Gráfica 2

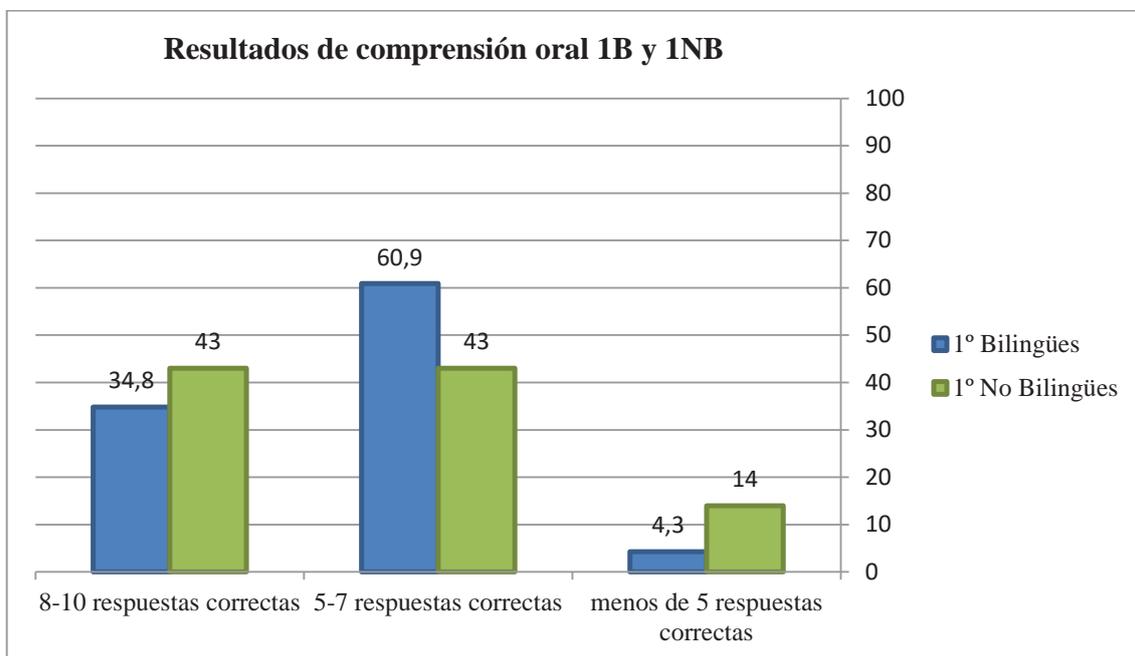
En esta gráfica 2, se observan los datos de la comprensión escrita pero en el caso de los alumnos de 1°, por un lado los bilingües y por otro los no bilingües. En este caso, los no bilingües han superado a los bilingües puesto que un mayor porcentaje ha conseguido completar la prueba de manera satisfactoria. Sin embargo, al ser la muestra de los no bilingües sólo de 7 alumnos también existe un alto porcentaje de error el 43% que no ha logrado realizar la prueba correctamente, es decir, casi la mitad de la muestra total.

- **5.3.2. Resultados de la comprensión oral o *Listening***



Gráfica 3

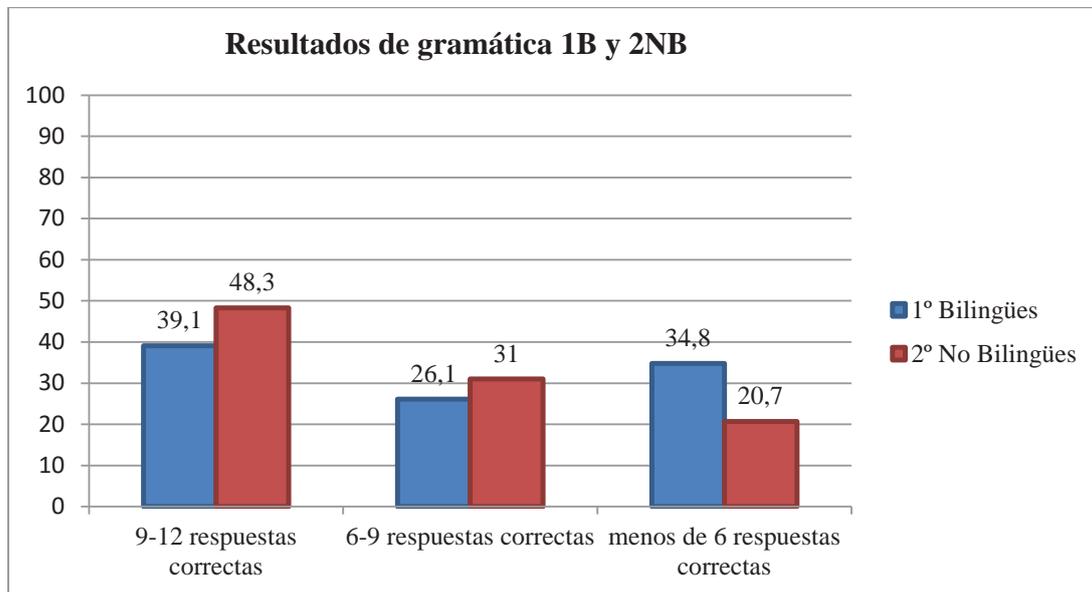
La gráfica 3 nos muestra los resultados de los alumnos de 1B y de 2NB en lo que respecta a la prueba de comprensión oral llevada a cabo. En este caso, los resultados han sido similares puesto que ambos cursos tienen un porcentaje menor al 5% en menos de 5 respuestas correctas, es decir, lo que correspondería tradicionalmente a suspender la prueba. Cabe destacar que, aun siendo resultados similares, una vez más los alumnos 1B presentan un porcentaje más elevado (un 10% mayor) en alumnos que obtuvieron entre 8-10 respuestas correctas que en el caso de los alumnos de 2NB.



Gráfica 4

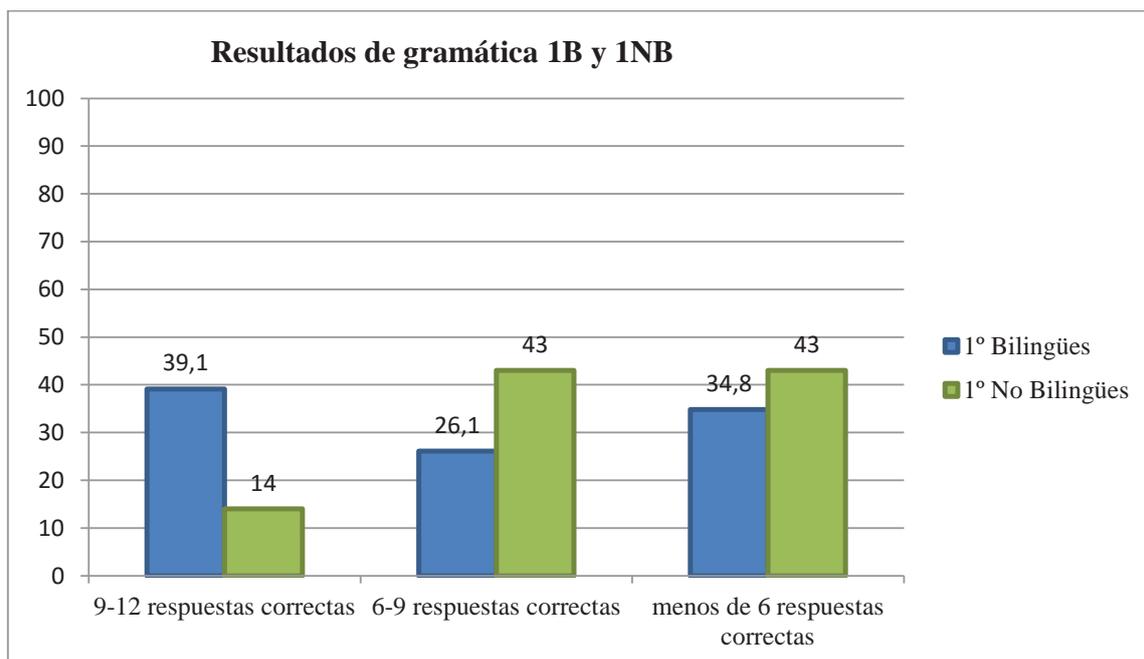
En la misma prueba pero comparando los alumnos de 1B y 1NB vemos en la gráfica 4 que, de nuevo, los resultados no serían totalmente concluyentes puesto que la muestra es muy pequeña. Aunque el porcentaje de alumnos con menos de 5 respuestas correctas es más mayor en los alumnos de 1NB, ese 14% equivale tan solo a un alumno de los 7 de la muestra total; exactamente la misma cantidad de alumnos de 1B. Por lo tanto, es mucho más satisfactorio ese resultado en la muestra de 1B.

- **5.3.3. Resultados de los aspectos gramaticales**



Gráfica 5

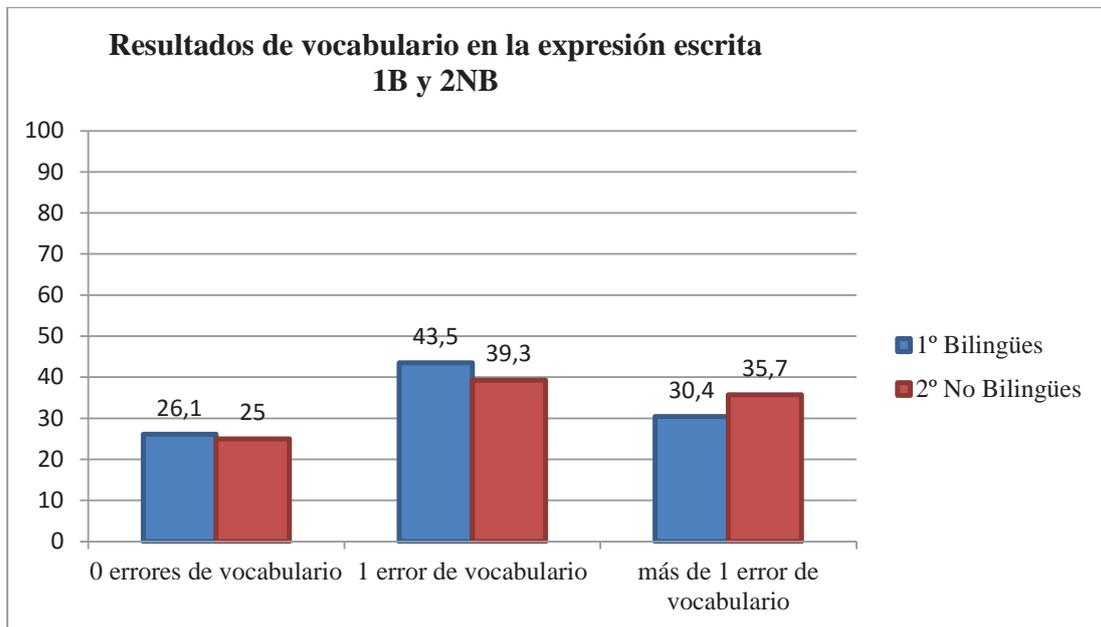
En la gráfica 5 vemos los resultados referentes a la prueba exclusivamente gramatical. Según la gráfica los estudiantes de 2NB parecen tener un mayor dominio de estos aspectos gramaticales puesto que los porcentajes de mayores aciertos superan a los de 1B, y los de mayores errores están por debajo de los de los alumnos de 1B. Sin embargo, cabe destacar que el resultado de los alumnos de 1B no es para nada inaceptable puesto que más de la mitad han conseguido un resultado satisfactorio en esta prueba. Además, el porcentaje de alumnos de 1B que han obtenido entre 9-12 es casi el 40% del total, lo cual es un resultado bastante notorio, sobre todo, teniendo en cuenta que algunos de los aspectos gramaticales que aparecen en la prueba no se estudian hasta 2º de la E.S.O.



Gráfica 6

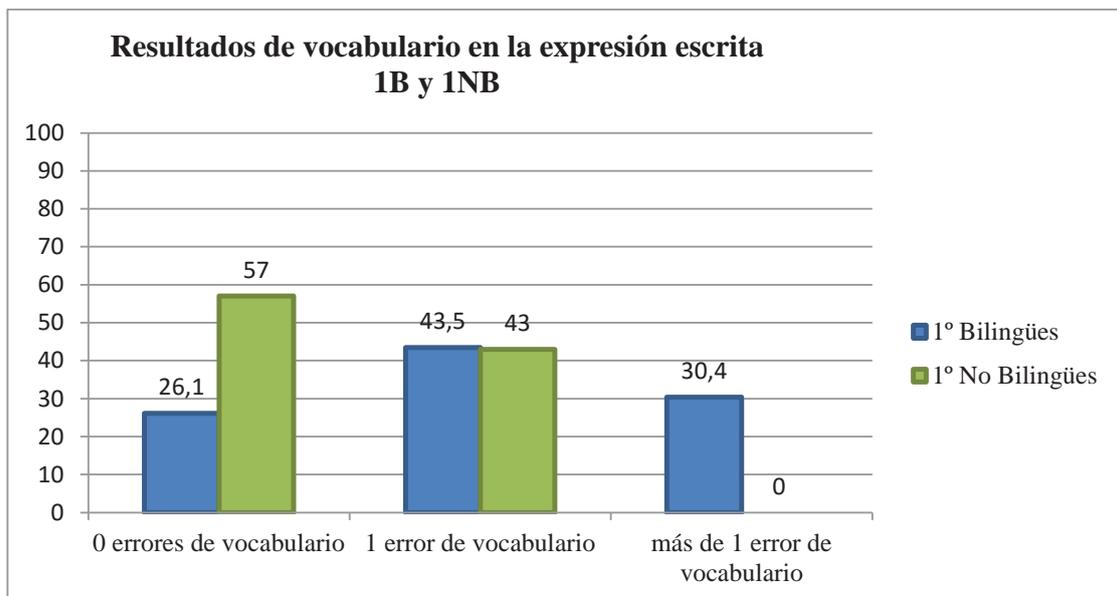
En lo que concierne a los alumnos de 1º, los alumnos bilingües sin duda han conseguido mejor resultado en esta prueba, como demuestra la gráfica 6. De los 7 alumnos no bilingües 3 no habrían logrado superar esta prueba satisfactoriamente y solamente uno de ellos habría conseguido unos resultados notables. Aunque en este caso, también una gran cantidad de los alumnos bilingües presentan una prueba poco satisfactoria en términos académicos.

- **5.3.4. Resultados de la expresión escrita o *Writing***



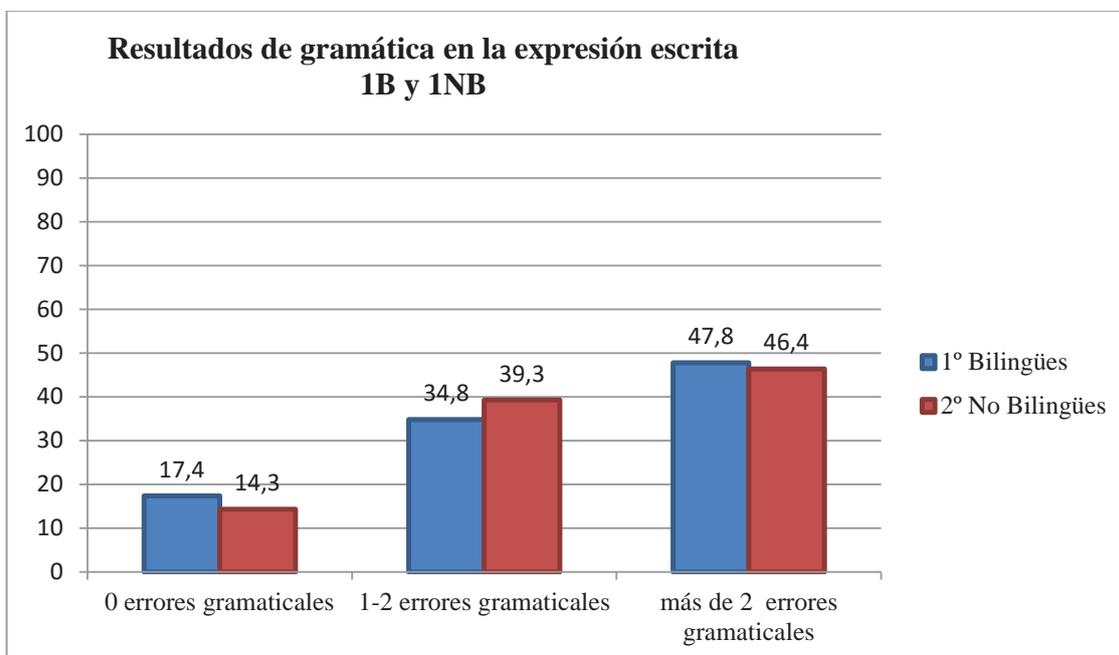
Gráfica 7

En primer lugar, vemos en la gráfica 7 que por lo que respecta a los errores cometidos de vocabulario los alumnos de 1B tienen mejores resultados que los de 2NB, ya que suelen superarlos en no tener ningún error y si tienen tienden más a tener tan solo uno.



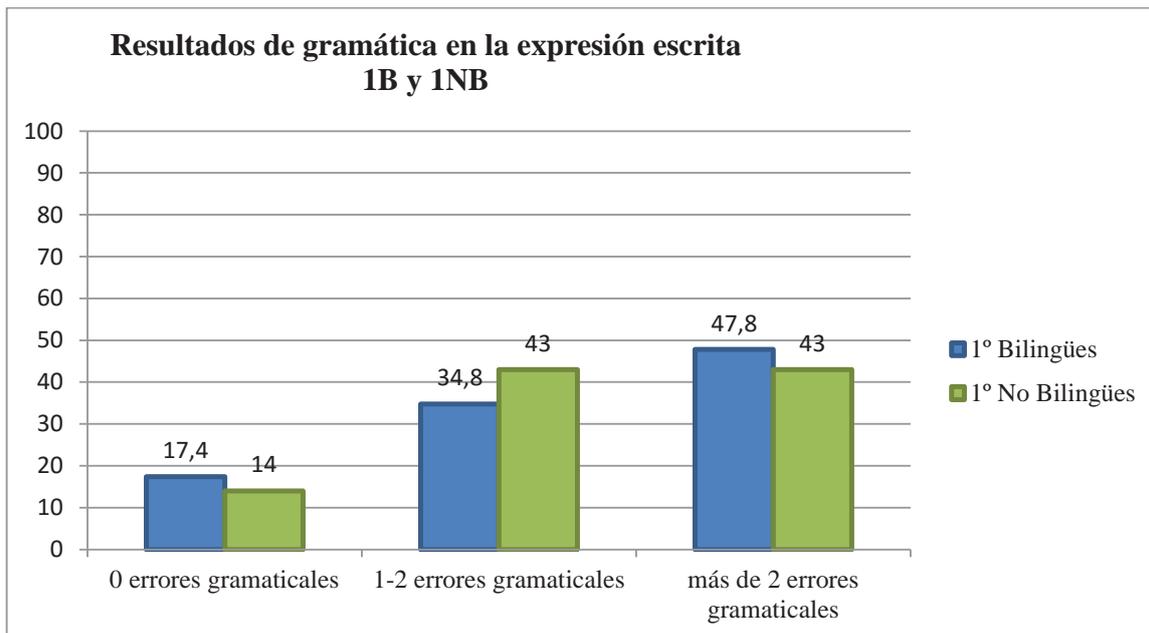
Gráfica 8

Por lo que respecta a los alumnos no bilingües de 1º de E.S.O. han tenido un buen resultado ya que ninguno tuvo más de un error de vocabulario. Aunque al ser una muestra tan pequeña no ofrece datos muy esclarecedores.



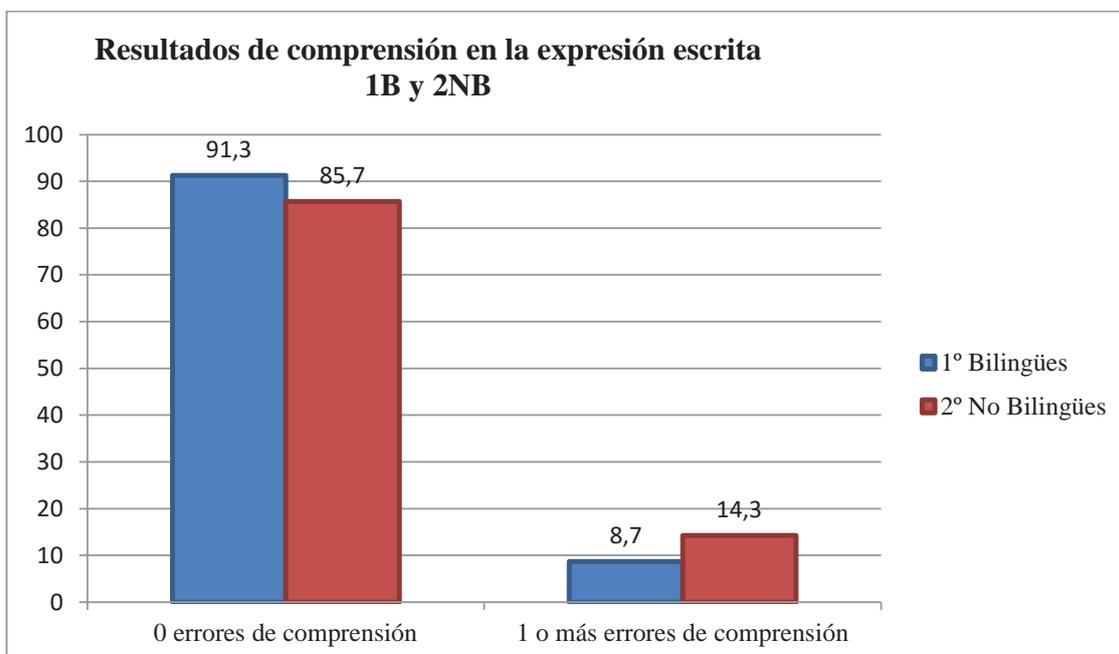
Gráfica 9

Aunque, como muestra la gráfica 9, hay un mayor porcentaje de alumnos de 1B que no han cometido errores de gramática en la expresión escrita, también es algo menor el porcentaje de alumnos de 2NB que han tenido más de 2 errores de este tipo. Aun así, al contrario que pasaba en la prueba exclusivamente gramatical, los alumnos de 1B parecen tener un resultado, en comparación con los de 2NB, más satisfactorio cuando tienen que usar ellos mismo la gramática y no sólo observarla y corregirla. De hecho, los resultados de ambos cursos se igualan en mayor medida. Por ejemplo, en cuanto al máximo de errores el porcentaje es prácticamente idéntico, por lo que es un resultado más aceptable para los de 1B que poseen un menor conocimiento gramatical.



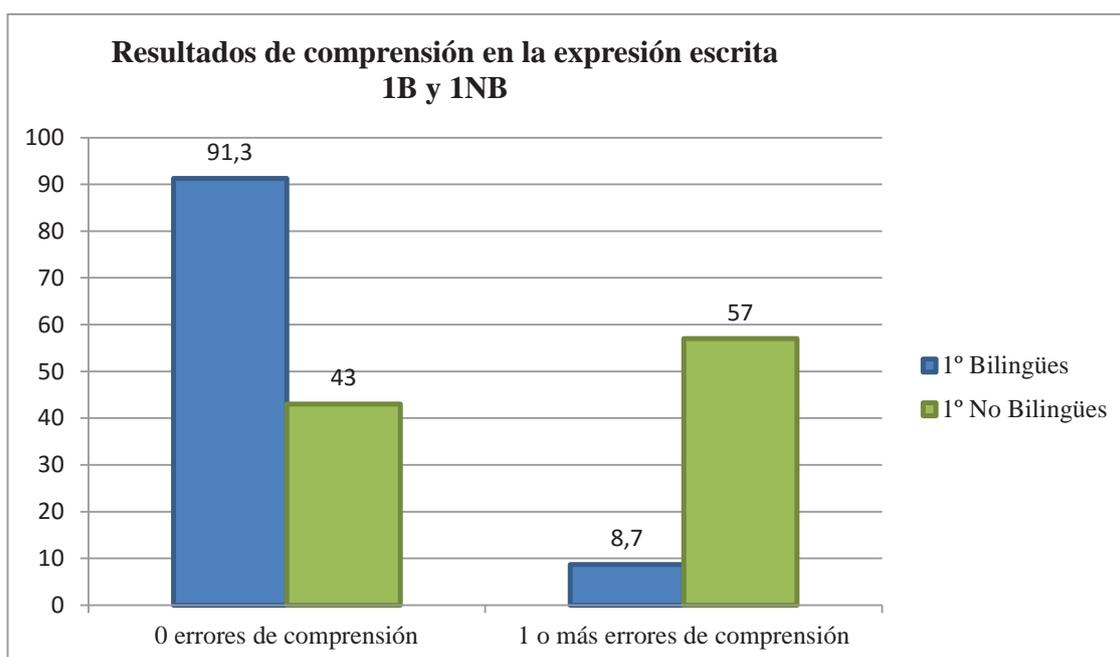
Gráfica 10

En esta gráfica 10, observamos que a la hora de tener que emplear la gramática los alumnos no bilingües (1NB) no han conseguido un gran resultado puesto que solamente uno de ellos ha logrado completar el ejercicio sin ningún error; y, del resto, la mitad ha cometido más de dos errores en un texto bastante breve como era el de esta prueba.



Gráfica 11

Aunque era difícil tener algún error por falta de comprensión de lo expresado, ambos cursos han tenido algunos casos. Es relevante que el porcentaje de este tipo de errores se haya producido con mayor medida en los alumnos de 2NB. Los alumnos de 1B han tenido pocos casos de estos y, en cualquier caso, menos que los de 2NB. De todas maneras, los resultados de ambos cursos son bastante satisfactorios en este aspecto puesto que el índice de error ha sido mínimo.



Gráfica 12

En cuanto a los alumnos 1NB más de la mitad han tenido al menos algún error de este tipo lo cual es bastante significativo al compararlos con sus compañeros de 1B. Aunque la muestra de 1NB es pequeña es sorprendente que más de la mitad hayan tenido este tipo de error que no parecía, en un principio, tan fácil de encontrar en la prueba realizada. Realizando futuros estudios con alumnos no bilingües del mismo curso se podría afirmar con certeza si este fallo se ha solucionado en gran medida gracias al bilingüismo o no.

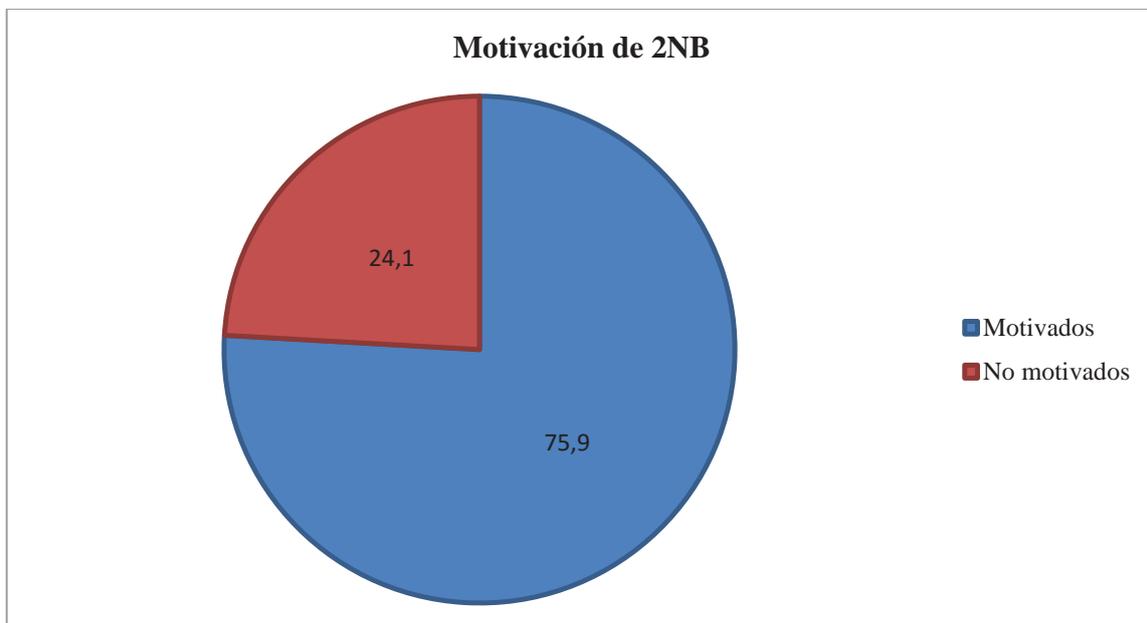
- **5.3.5. Resultados sobre la motivación**

En primer lugar, hemos hallado la media que obtenida a partir de las valoraciones de los alumnos a la pregunta de si les gusta o no el inglés.

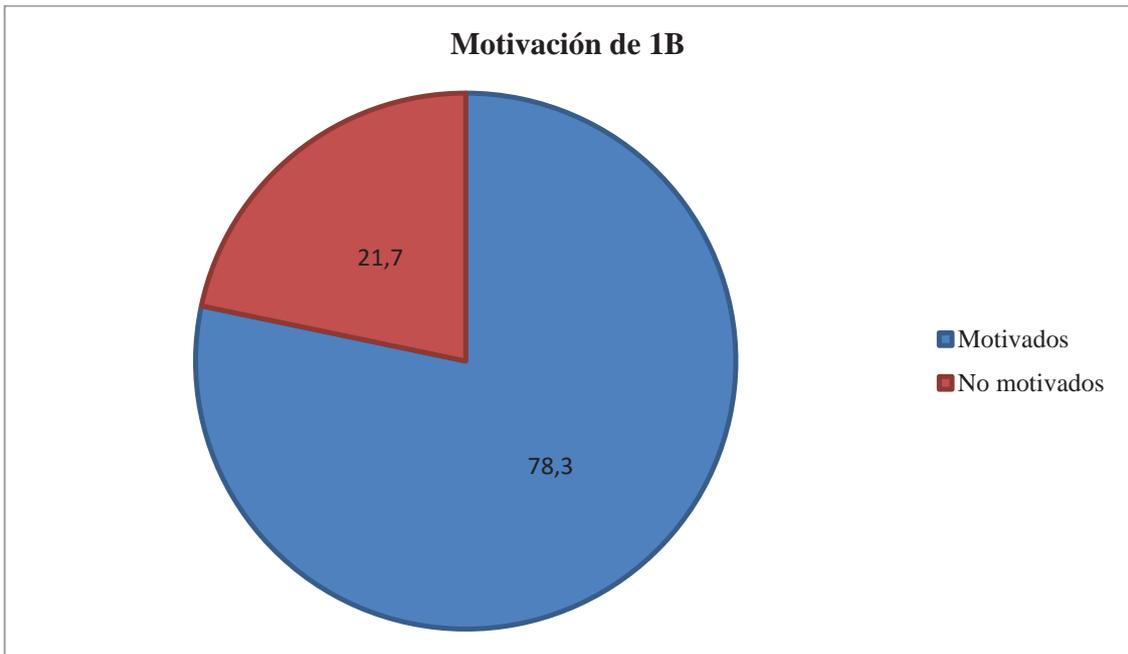
| Grupo de estudio | Media obtenida |
|-------------------------|-----------------------|
| 1° Bilingües | 7.7 |
| 2° No Bilingües | 7.3 |
| 1° No Bilingües | 7.7 |

Tabla 1

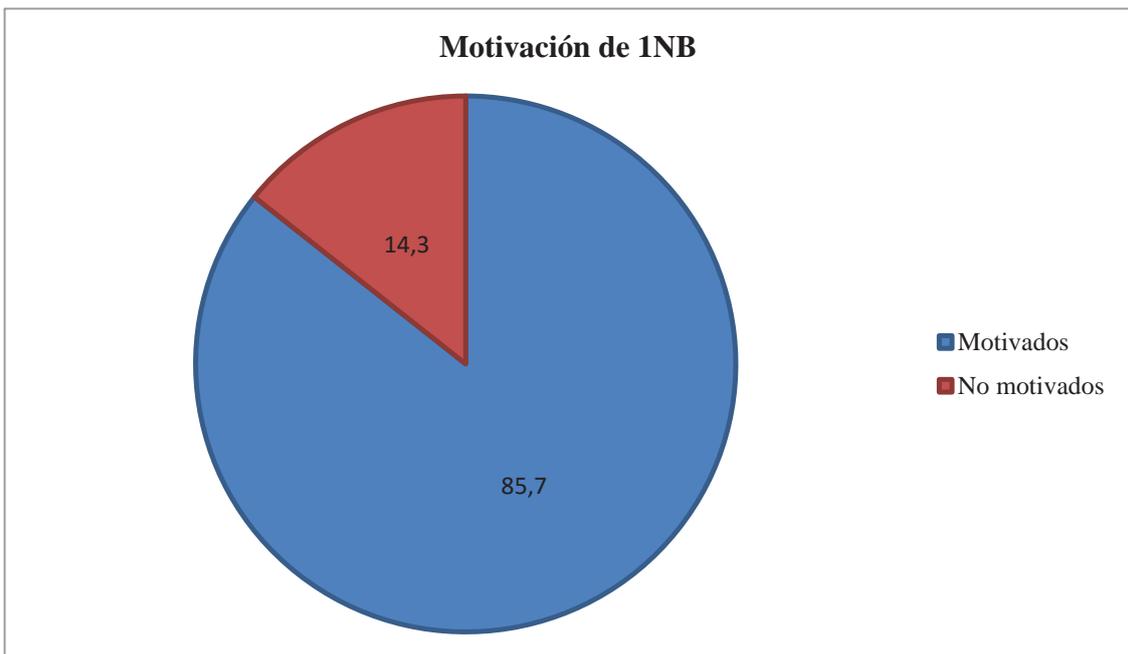
En segundo lugar, vamos a observar qué porcentaje de cada grupo seleccionado disfruta realmente aprendiendo inglés. Como mencionamos, hemos llevado a cabo una división de los que han dado una nota de 1-6 y otra de 6-10, calificando el primer grupo como no muy motivados y el segundo como un grupo que realmente disfruta y le gusta la lengua inglesa.



Gráfica 13



Gráfica 14

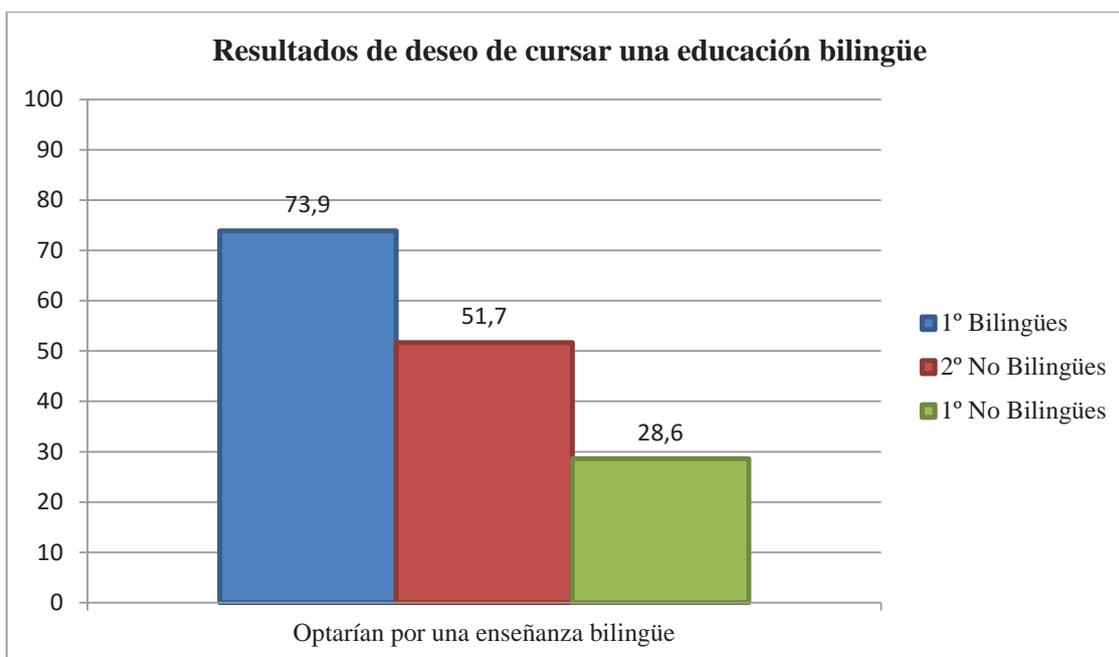


Gráfica 15

Tanto en la tabla 1, como en las gráficas 13,14 y 15, se muestra que los alumnos de 1º de la E.S.O. están más motivados que los de 2º de E.S.O. Aunque la diferencia es mínima y todos los estudiantes seleccionados parecen mostrar, en general, un elevado grado

de aprecio hacia la asignatura de inglés. Observando estos datos aún más en detalle, vemos que los estudiantes de 1B muestran algo más de motivación que los de 2NB. Por otra parte, aunque según las gráficas 14 y 15 los alumnos de 1NB están algo más motivados que los de 1B, la nota media dada por ambos grupos es idéntica.

A continuación vamos a ver los datos referentes a la cuestión de si a los alumnos les gustaría disfrutar de una enseñanza bilingüe. Veremos, conjuntamente para una mejor comparación, a qué tanto por ciento de los alumnos de 2NB, a pesar de no haber cursado una educación bilingüe, les gustaría tenerla; a cuántos de 1B les gustaría haber seguido teniendo esa educación bilingüe, y, finalmente, de los 1NB que observan a diario a sus compañeros bilingües en clase, qué porcentaje querría tener esa oportunidad bilingüe.



Gráfica 16

Se puede observar claramente en la gráfica 16, que los estudiantes que más optarían por seguir cursando una educación bilingüe son precisamente aquellos que ya han disfrutado de ese tipo de educación en la etapa educativa anterior. Por lo tanto, deducimos que su experiencia en general ha sido satisfactoria. De los alumnos no bilingües de 2º de E.S.O. algo más de la mitad también optarían por formar parte del bilingüismo. Finalmente, los alumnos de 1º no bilingües no parecen muy motivados por esta enseñanza bilingüe. En

cuanto a las razones que dieron los estudiantes para inclinarse por la opción contraria, no tener un aprendizaje bilingüe, la mayoría alegaban que les parecía demasiado difícil. También hay que destacar la actitud etnocéntrica de algunos alumnos que desprecian la educación bilingüe porque “en España hay que enseñar en español”.

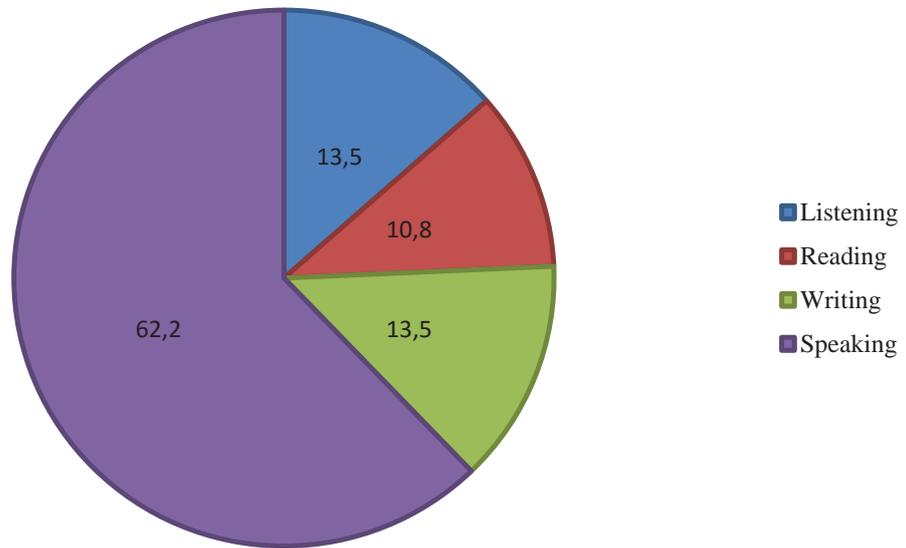
Lo que concierne a las razones que han proporcionado los alumnos de la utilidad que ven a aprender inglés vamos a destacar las principales, puesto que se repiten.

En cuanto a las opiniones de los alumnos de 2º de E.S.O., no bilingües, se dan dos principales razones para aprender inglés. La primera es conseguir un futuro mejor, desde el punto de vista laboral. La mayoría de los estudiantes afirman que conseguirán mejores trabajos o mejor remunerados si tienen un buen conocimiento del inglés. La segunda razón que dan es que es una lengua internacional y les es muy útil para poder viajar por el mundo (no sólo por países anglófonos), y comunicarse con gente de todo el mundo. Por lo tanto se observa que sí que tienen esa conciencia de multiculturalismo en la sociedad actual.

Los alumnos de 1º de E.S.O., tanto bilingües como no bilingües, muestran opiniones similares a sus compañeros de 2º de E.S.O. La diferencia es que hay menos alumnos conscientes de la importancia del inglés en vistas de un futuro laboral. Sus razones de por qué el inglés es útil están más enfocadas a su deseo por viajar por el mundo y poder relacionarse con la gente. La gran mayoría también coincide en la opinión de que el inglés es muy importante, aunque algunos no saben muy bien justificar por qué piensan de esta manera. Por lo tanto, se observa que los niños de hoy en día tienen bien inculcado que el aprendizaje de otras lenguas es importante, aunque no tengan claro el porqué.

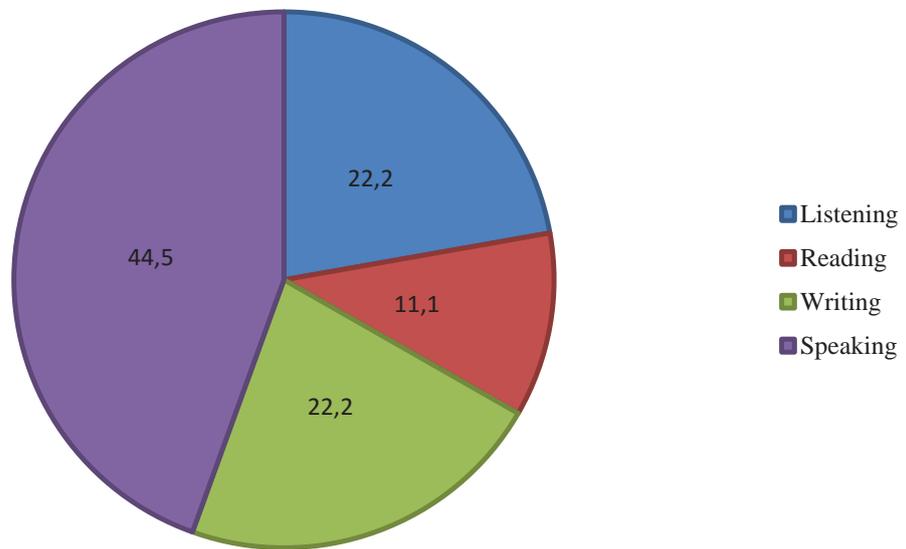
Finalmente, vamos a mostrar los resultados obtenidos respecto a las diferentes destrezas que aprenden en la asignatura de lengua inglesa. Primero, vamos a observar cuáles son las que más les gustan y posteriormente, cuáles son las que consideran más útiles. Estos datos servirán para compararlos con los resultados obtenidos en las pruebas anteriores, todo esto se comentará posteriormente en las conclusiones de este trabajo.

Destrezas que más aprecian los alumnos de 2NB



Gráfica 17

Destrezas que más aprecian los alumnos de 1B



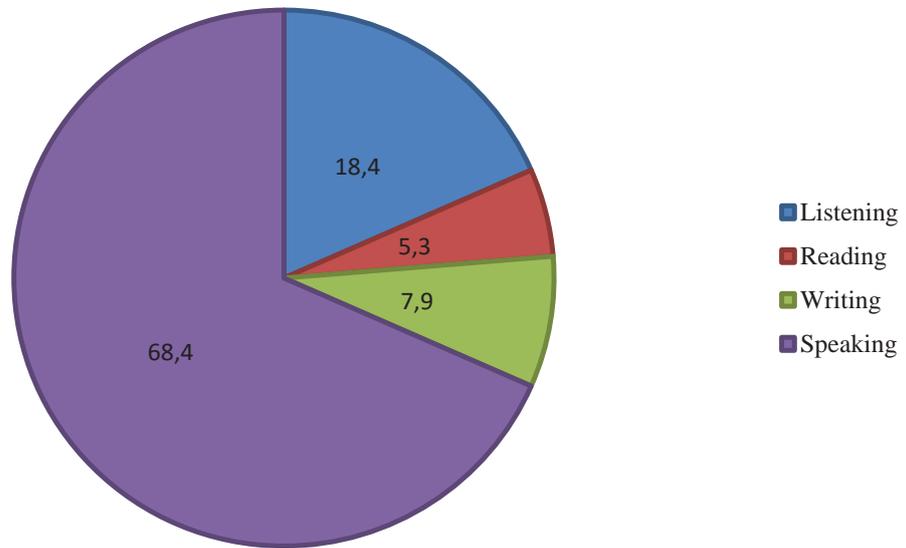
Gráfica 18



Gráfica 19

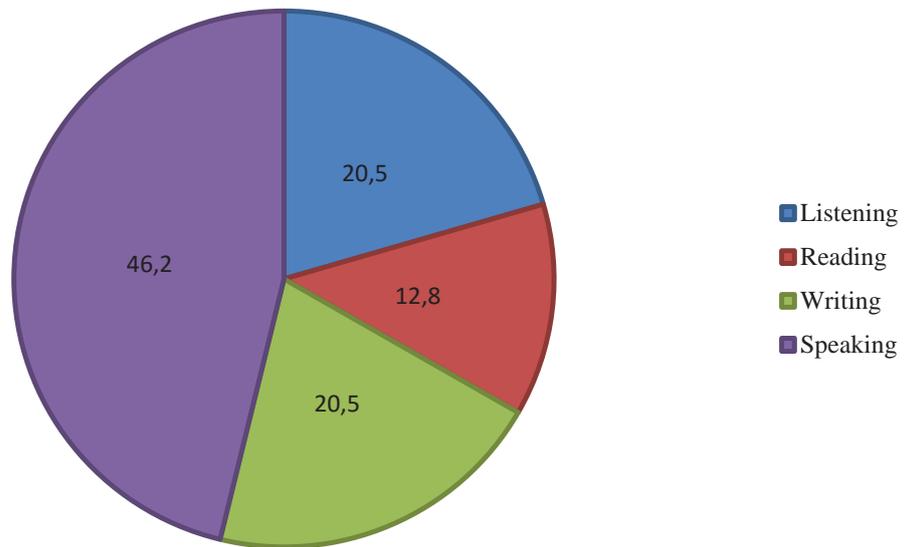
Se observa que, por lo que respecta a los gustos de los alumnos, en todos los casos parece ganar la expresión oral o *Speaking*; especialmente parecer ser la destreza favorita para más de la mitad de los alumnos de segundo. Los alumnos no bilingües de 1º son los que más equilibrio presentan, destacando su gusto por la comprensión escrita que parece ser menor en los otros dos grupos estudiados. Además, tanto en los alumnos de 2NB como en los de 1B el gusto por la destreza de comprensión oral y expresión escrita se equipara, aunque sea en menor porcentaje en 2NB. Asimismo, como hemos dicho, la destreza que menos gusta a los alumnos de 2NB y de 1B es precisamente la comprensión escrita que tiene un porcentaje bastante elevado en los de 1NB.

Destrezas más útiles para los alumnos de 2NB

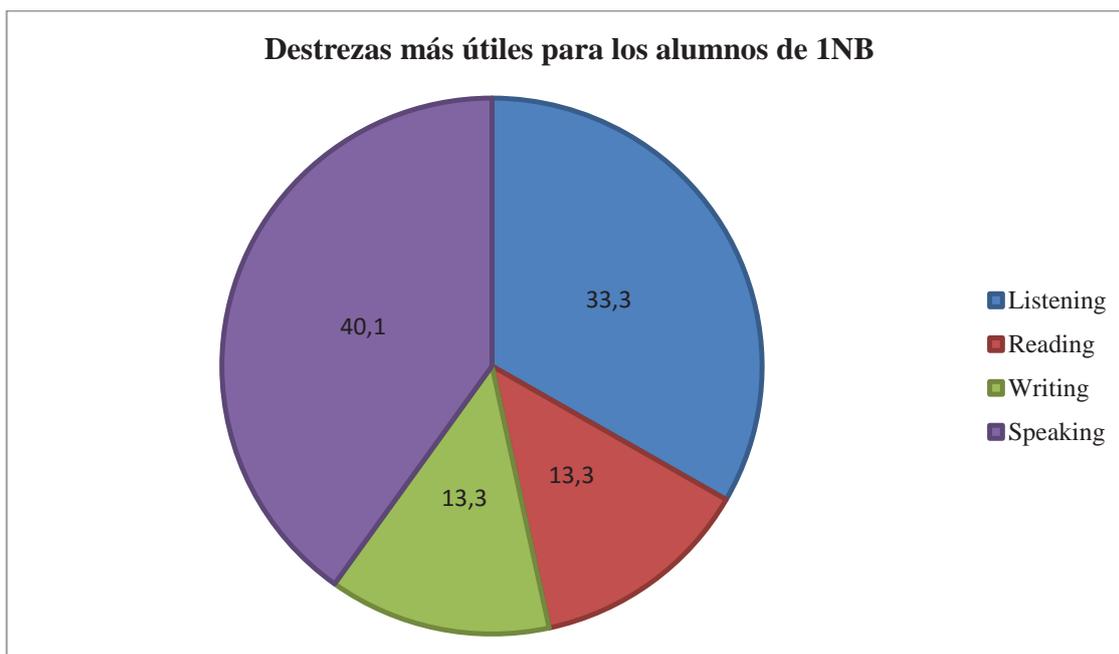


Gráfica 20

Destrezas más útiles para los alumnos de 1B



Gráfica 21



Gráfica 22

En todos los casos se observa que los alumnos consideran la expresión oral la destreza más útil, incluso los alumnos de 1NB que no les gustaba esta destreza mucho más que el resto. Además, destacamos que la destreza que sigue a la expresión oral en importancia es, tanto para los de 2NB como para los de 1NB la comprensión oral (*Listening*). Sin embargo, los alumnos bilingües de 1B siguen viendo bastante utilidad a la expresión escrita, tanta como a la comprensión oral. En cuanto a la comprensión escrita sigue siendo la que menos utilidad tiene para todos los estudiantes; aunque los alumnos de 1° no la menosprecian tanto como los de 2°.

5.4. Evaluación de los resultados

En este apartado vamos a resumir lo que hemos obtenido de los datos presentados para poder observar posteriormente, en las conclusiones, si se han cumplido los objetivos planteados al comienzo del trabajo.

Unas de las principales ventajas de una educación bilingüe son, como se comentó a lo largo del trabajo: un incremento del nivel académico y una mayor motivación del alumnado. Vamos a recopilar los datos obtenidos según estos dos grandes bloques. Dentro

del primero vamos a ir resumiendo los resultados obtenidos para cada una de las cuestiones y ver si se corresponde con lo esperado según el marco teórico del trabajo.

En primer lugar, los resultados de la prueba de comprensión escrita muestran que los alumnos de 1B poseen un nivel mayor en esta destreza. Los de 1B han conseguido un porcentaje muy superior de alumnos que hicieron la prueba de una manera muy satisfactoria y además el índice de error es superior en los alumnos de 2NB. A esto se suma que los de 2NB han tenido un año más para adquirir conocimientos por lo que este resultado es incluso más favorecedor para los de 1B. En cuanto a la muestra de 1NB al no ser unos resultados muy diferentes y ser una muestra ínfima, no aportan mucha relevancia en este campo.

No obstante, con la comparación de 1B y 2NB parece confirmada la sospecha de que los alumnos que desarrollan una educación bilingüe son capaces de adquirir una mejor destreza en lo que se refiere a la comprensión escrita.

En cuanto a la comprensión oral los resultados han sido bastante similares entre el alumnado de 2NB Y 1B. Sin embargo, si observamos el porcentaje de alumnos que han conseguido un resultado realmente óptimo, los alumnos de 1B vuelven a ser algo superiores en nivel a los de 2NB. Lo mismo ocurre si observamos la gráfica 4 en la que se observa que los alumnos de 1B han obtenido unos resultados mejores, ya que tan solo un alumno de cada grupo obtuvo un resultado que debería ser mejorado, pero es más notable tener un alumno con este resultado en el grupo de 23 de 1B que en los 7 de 1NB.

Teniendo en cuenta también que los alumnos de 2NB tienen un año más de experiencia en el aprendizaje del inglés, es aún más notable que los resultados de los de 1B sean mejores a nivel académico. Esto demuestra, a falta de futuros estudios más detallados, que realmente el bilingüismo ha logrado en este grupo bilingüe un incremento del nivel académico respecto a sus compañeros no bilingües, incluso aunque sean de un curso superior.

Además, también se había comentado que el bilingüismo favorecería una mejor adquisición de las destrezas referentes a la comprensión de la lengua extranjera, ya fuera

oral o escrita. Por lo que podemos afirmar que también se ha cumplido esta expectativa de la educación bilingüe de formar alumnos con mejores destrezas de comprensión.

A lo largo del presente trabajo también se afirmaba que uno de los posibles problemas del bilingüismo podía relacionarse con un peor conocimiento de la corrección y empleo del lenguaje escrito. La prueba de expresión escrita y la de gramática nos permiten resolver esta cuestión.

Estas expectativas parecen confirmarse si observamos la gráfica 5 en la que se ve claramente que los alumnos de 2NB han obtenido mejores resultados en la prueba exclusivamente gramatical. Sin embargo, el nivel demostrado por los alumnos de 1B no parece alarmante en absoluto, pues casi un 40% se encuentra con el mejor resultado posible. Los alumnos de 1NB demuestran resultados similares o incluso algo peores a los de 1B en la gráfica 6. Por lo que nos hace pensar que el nivel menor de los estudiantes de primero podría también estar debido a que no han aprendido aún la misma gramática que los de segundo.

Siguiendo con estas correcciones y uso escrito de la lengua tenemos los datos de la prueba de expresión escrita. Por lo que respecta al vocabulario los alumnos de 1B han tenido unos resultados ligeramente superiores a los de 2NB. Esto podría deberse a que en la educación bilingüe los alumnos de 1B han ido adquiriendo bastante vocabulario al encontrarse constantemente en situaciones reales en las que utilizarlo. No obstante, los alumnos de 1NB han tenido unos resultados también muy favorables en este campo por lo que habría que realizar esta prueba a una muestra mayor de alumnos de primero no bilingües para afirmar si superan el nivel de vocabulario de sus compañeros o no.

Asimismo, aunque los resultados en la prueba gramatical demostraban el nivel superior de los alumnos de 2NB, los de la gráfica 9 (sobre la gramática empleada en la prueba expresión escrita) apuntan a que los alumnos de 1B cuando utilicen ellos mismos la gramática incrementan su propio nivel. Esta gráfica 9, por lo tanto, demuestra que los conocimientos gramaticales de los alumnos varían si tienen que corregir simplemente o que emplearlo. A la hora de emplear la lengua por escrito el nivel de ambos cursos, 1B y 2NB se equipara.

Lo mismo ha sucedido con los alumnos de 1NB cuyo nivel ha disminuido al tener que usar ellos mismos la gramática que conozcan, sin tener ninguna base como en la prueba exclusivamente gramatical.

El último punto de esta prueba escrita demuestra que los alumnos de 1B no son los que más problemas tienen a la hora de producir la lengua extranjera por escrito. Aunque parecía poco probable que existieran errores de comprensión, tanto los alumnos de 2NB como los de 1NB han producido una cantidad relevante y, lo que es más importante, superior a la de los alumnos de 1B.

De esta manera, parece un hecho que con lo que parecen tener más problemas los alumnos bilingües es cuando tienen que llevar a cabo una corrección, pero parecen tener un mayor nivel al de sus compañeros en la parte dedicada a la producción.

Por otra parte, el segundo bloque que anunciamos era el relacionado con la motivación. Gracias a la tabla 1 y a las gráficas 13, 14 y 15 podemos afirmar que el nivel de motivación es bastante elevado en todos los estudiantes seleccionados. Aunque es algo superior en los alumnos de 1B en comparación con los de 2NB esto podría deberse al paso de curso como ya explicamos previamente en el trabajo. Incluso los alumnos de 1NB muestran algo más de motivación que sus compañeros de curso, por lo que vemos que no formar parte de una educación bilingüe no parece afectar a su aprecio por aprender inglés.

Así, podemos afirmar que la relación entre la educación bilingüe y un nivel más alto de motivación no parece estar inmediatamente relacionado. Habría que indagar más en esta cuestión pero, de momento, este beneficio no queda demostrado con las pruebas presentadas.

No obstante, si nos centramos en la motivación que poseen los alumnos por cursar una educación bilingüe los datos son más relevadores. La mayoría de los alumnos que han formado parte de este tipo de educación estarían a favor de continuar teniéndola, por lo que la gráfica 16 parece afirmar que el bilingüismo sí que motiva a los alumnos a seguir desarrollando una educación bilingüe. Algo más de la mitad de los alumnos de 2NB, sorprendentemente, también desearían cursar este tipo de educación, quizás por los

beneficios que ven a la adquisición y aprendizaje del inglés. Finalmente, los alumnos de 1NB que están expuestos a los beneficios (y problemas) del bilingüismo al observarlos en sus compañeros de clase, no parecen tan convencidos de desear esa educación bilingüe. Comparando estos datos de 2NB y 1NB podemos afirmar que, aunque la motivación por aprender inglés parece disminuir con el paso de los cursos, la motivación por formar parte de un programa bilingüe podría incrementarse con la edad.

Estos datos podrían deberse, como adelantábamos, a que los alumnos más mayores, los de segundo, parecen ver mayores beneficios del inglés para su futuro y por eso podrían estar más predispuestos a tener una educación bilingüe. De hecho, los alumnos que no se inclinan por este tipo de educación, por lo general, la rechazan porque la consideran demasiado difícil.

Pasando al análisis de los datos obtenidos sobre las destrezas lingüísticas queda claro que la destreza de expresión oral es la que más disfrutan los alumnos y la que consideran más útil. Lamentablemente, como en este trabajo no hemos podido analizar esta destreza nos centraremos en los datos referidos al resto.

En lo que respecta a la comprensión escrita es la que menos útil parece a la mayoría de los alumnos, especialmente a los de 2NB. Además, tampoco es la destreza que más aprecian, a excepción de los alumnos de 1NB que la prefieren a la expresión escrita. Comparando estos datos con los de las pruebas previamente realizadas nos fijamos en que es una de las pruebas con mayor porcentaje de errores. Los alumnos 2NB que son los que menos aprecian y menos utilidad ven a esta destreza han tenido un índice de 55% que no han superado esta prueba. Por lo que, se observa una relación negativa entre la destreza que no ven útil o no aprecian con la que peor resultados ha obtenido.

Precisamente se produce la relación opuesta si observamos los resultados de la prueba de comprensión oral. Para todos los casos ha sido la prueba con menos índice de error y es una de las destrezas más apreciadas y que consideran más útiles todos los alumnos de los grupos seleccionados. Por lo tanto, existe una relación positiva entre sus gustos y su competencia en esta destreza.

Finalmente, en cuanto a la expresión escrita es bastante aceptada por los grupos de 2NB y de 1B, pero la más despreciada por parte de los alumnos de 1NB. Asimismo, los alumnos de 1NB le ven menos utilidad que sus compañeros de 1B. Relacionado con los resultados, los estudiantes del grupo 1NB han sido los que peores resultados han obtenido en esta prueba. Los alumnos de 1B y 2NB han obtenido resultados similares en las pruebas y también opinan de forma parecida en cuanto la utilidad y el gusto por esta destreza de expresión escrita.

6. CONCLUSIONES

Como apartado final del presente trabajo vamos a reflexionar en qué medida se han cumplido los objetivos planteados al inicio y qué conclusiones podemos obtener.

En primer lugar, sí que hemos analizado los principales beneficios del bilingüismo, centrándonos en el incremento tanto de la motivación como del nivel académico del alumnado. De esta manera, se ha podido lograr la finalidad que se perseguía: comprobar si estos beneficios eran reales o teóricos.

Primero, en cuanto al incremento del nivel académico podemos concluir que sí que parece ser un beneficio real. Según los resultados obtenidos, a nivel general y en términos académicos, los alumnos bilingües han logrado unos resultados mejores que sus compañeros no bilingües. A un nivel más concreto según las fuentes utilizadas, las expectativas eran que los alumnos bilingües se desarrollaran mejor en las pruebas de comprensión escrita y oral, así como en lo referente al vocabulario, y que no tuvieran tanta facilidad a la hora de llevar a cabo tareas de corrección del lenguaje escrito. Esto también se ha comprobado en cierta medida. Teniendo en cuenta que los alumnos de segundo tienen un año más de experiencia en el aprendizaje del inglés y más conocimientos sobre el tema, es aún más evidente el alto nivel adquirido por los alumnos bilingües. Efectivamente, en las pruebas de comprensión los alumnos de 1B presentan mejores resultados que los de 2NB.

Asimismo, en las prueba de corrección de lengua escrita (la prueba gramatical) han tenido unos resultados peores que los de 2NB. Sin embargo, si somos conscientes del año de diferencia entre los estudiantes, el nivel en esta prueba ha sido bastante aceptable para un curso de 1º de E.S.O.

De esta manera, no sólo podemos afirmar que la ventaja de adquirir un nivel académico más elevado parece cierta sino, que el inconveniente de que los alumnos bilingües perdieran conceptos importantes como la gramática en la lengua extranjera no parece que sea un inconveniente tan real.

En lo que concierne al aspecto de la motivación los resultados no son tan esclarecedores. Aunque sí que se ha observado una mayor motivación en los alumnos bilingües de primero también los alumnos no bilingües de primero muestran bastante motivación. Por lo tanto, habría que realizar más estudios para saber si el aumento de la motivación se debe a la implantación del bilingüismo o, se trata de una disminución de la misma al ir adelantando cursos; cuestión que también se ha abordado a lo largo del trabajo.

Lo que sí que parece cierto respecto a esta motivación, tanto para los alumnos bilingües como los no bilingües, es que cuanto más aprecio tienen por una destreza de la lengua extranjera o más utilidad la encuentran mejores resultados logran.

Por otro lado, en mi opinión habría que llevar a cabo más estudios en este campo para poder corroborar por completo los resultados y conclusiones obtenidos a partir de este trabajo.

En primer lugar, sería interesante poder comparar a los alumnos de primero bilingües con alumnos no bilingües del mismo curso, con una muestra mayor a la que se ha conseguido para este trabajo. Asimismo, sería muy interesante realizar las mismas pruebas dentro de un año completo para observar el cambio que se ha producido en los alumnos de primero, y volver a comparar esos resultados con los que hemos obtenido el año actual de los alumnos de segundo.

Finalmente, me gustaría poder realizar en un futuro pruebas que también evalúen la destreza de expresión oral o *Speaking* e, incluso, con un tiempo mayor, realizar pruebas más exhaustivas para que los resultados sean más certeros.

A pesar de todo, como conclusión final, podemos afirmar que sí que parece que la educación bilingüe aporta más beneficios de los que se conseguían con la enseñanza tradicional de lenguas. Incluso los inconvenientes mencionados no parecen tener una gran repercusión.

7. BIBLIOGRAFÍA

Almarza Sánchez, M. A. (2000). An Approach to the integration of Skills in English Teaching. *Revista Didáctica (Lengua y Literatura)*, 12, 21-41. Universidad Complutense de Madrid.

Carretón Puebla, L. M. (2012). Hacia una enseñanza CLIL. Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación (Palencia). Disponible en: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2057>

Centro Virtual Cervantes (2016). Disponible en <http://cvc.cervantes.es/> Última consulta: 16/06/2016.

Consejería de Educación de Castilla y León (2006). ORDEN EDU /6/2006, 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León.

Consejería de Educación de Castilla y León (2007). DECRETO 52/2007, 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

Consejería de Educación de Castilla y León (2007). ORDEN EDU /1952/2007, 29 de noviembre, por la que se regula la evaluación en educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

Consejería de Educación de Castilla y León (2015). ORDEN EDU /362/2015, 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.

Coyle D., Holmes B., y King L. (2009). *Towards an integrated curriculum — CLIL National Statement and Guidelines*. The Languages Company.

España. Jefatura del Estado (2006). *LEY ORGÁNICA 2/2006*, de 3 de mayo, de Educación.

España. Jefatura del Estado (2013). *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2006). *Real Decreto 1631/2006*, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Real Decreto 126/2014*, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Real Decreto 1105/2014*, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Exam English Web. (2014). CEFR: Free Practice Tests for learners of English. Disponible en: http://www.examenglish.com/A2/A2_listening_accommodation.htm (ejercicio de Listening) y http://www.examenglish.com/A2/A2_reading_daily_routine.htm (ejercicio de Reading). Última consulta: 16/06/2016.

Frigols Martín, M. J. (2011). *Capacity building in CLIL: Challenge and Opportunity*. En *7th ISAs Principals Seminar, Calgary*. Valencian International University. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/eeuu/dms/consejerias-exteriores/eeuu/isa/seminarios-directores/calgary/FRIGOLS-MARTIN--/FRIGOLS%20MARTIN%20-.pdf>

García Gómez, M. P. (2015). *Efectos de la Educación Bilingüe en España, propuestas de mejora y recursos didácticos relacionados con la metodología ACILE*. Universidad Politécnica de Madrid.

Guillén Díaz, C. (2005). Los aspectos socioculturales y el Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas. En Marigómez Marugán, L. M. (Ed.), *La enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva europea*. (pp. 9-33). Aulas de verano. Instituto Superior de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Ciencia.

Harrop, E. (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities. En *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 21, 57-70.

Madrid, D. (2001). Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera. En García Sánchez, M. E. y Salaberri, M. S. (Eds.) (2001). *Metodología de investigación en el área de filología inglesa*. (pp. 11-45). Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones.

Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan Education.

Pérez Torres, I. (2014). CLIL/ AICLE (actualizado en 2016). Disponible en <http://www.isabelperez.com/clil.htm> Última consulta: 16/06/2016.

Real Academia Española. (2016). Disponible en <http://www.rae.es/> Última consulta: 16/06/2016.

Sotoca Sienes, E. (2014). La repercusión del bilingüismo en el rendimiento académico en alumnos de colegio públicos de la Comunidad de Madrid. En *Revista Complutense de Educación*, 25, 481-500.

Terente, G. (2009). *Review: Uncovering CLIL*. One Stop English site. Macmillan Publishers. Disponible en: <http://www.onestopenglish.com/clil/clil-teacher-magazine/reviews/review-uncovering-clil/501195.article> Última consulta: 16/06/2016.

Web del Colegio San Agustín. (2016). Disponible en <http://www.colegiosanagustin.net/> Última consulta: 16/06/2016.

8. ANEXOS

- **Prueba de Reading**

Name:

Class:

READING: A day in the life of Paula Radcliffe - Marathon Runner.

Read carefully the following text then, answer the questions. Mark with an “x” the correct sentence. There is only ONE correct answer.

8.30am

Sometimes, my daughter Isla wakes me and my husband, Gary, up, or, more often, we wake her up. After I get up, I have a drink and a snack while giving Isla her breakfast.

9.30am

We take Isla to nursery and then I start my training. I run, and Gary rides his bike next to me and gives me drinks. Four times a week, I have a cold bath or go for a swim in a lake after training.

2pm

I have a nap in the afternoon, and Gary usually takes Isla out while I sleep. When I wake up, I have a drink and a snack while Isla has milk.

5pm

I go running again. In total, I run about 145 miles every week. I write about all my runs in my training journal. I train hard every other day, go on an extra long run every four days and rest every eighth day.

7pm

In the evening, I do my exercises. Isla likes to climb on me while I stretch. Gary gives Isla her tea and cooks mine while I finish my exercises. Then I finish cooking dinner while Gary gives Isla her bath.

1. Usually...

- Paula and Gary wake up Isla.
- Gary wakes up Paula and Isla.
- Isla wakes up Paula and Gary.

2. While Paula has her morning run, Gary...

- takes Isla to nursery.
- cycles next to her.
- goes to work.

3. After lunch, Gary looks after Isla while Paula...

- trains.
- sleeps.
- eats.

4. Every two days, Paula

- goes for a long run.
- runs 145 miles.
- trains extra hard.

5. While Paula does her exercises, her daughter...

- has dinner.
- climbs on her.
- plays with Gary.

- **Prueba de Listening**

Name:

Class:

LISTENING

Robert is going to a conference next month. He phones different places to find accommodation.

1. In the first phone call, Robert calls...

- a guest house
- a friend
- his parents

2. The conference is...

- 19th - 20th May
- 19th - 21st May
- 19th - 23rd May

3. Robert cannot stay with Sue because...

- she is visiting her parents.
- her parents are visiting her.
- she doesn't have a sofa.

4. In the second phone call, Robert calls...

- a hotel
- a bed and breakfast
- a youth hostel

5. Robert wants...

- a single room
- a twin room
- a double room

6. Robert doesn't book a room at the hotel because...

- it is too expensive.
- he doesn't want to change rooms.
- the hotel is fully booked on all those dates.

7. At the guest house, the woman offers Robert...

- a single room
- a double room
- a triple room

8. The room...

- is on the top floor.
- has a private bathroom.
- doesn't have a television.

9. The guest house...

- has a lift.
- has a bathroom on every floor.
- serves breakfast at no extra cost.

10. To book the room Robert needs to...

- pay the full price now.
- pay a deposit.
- give his credit card details.

- Prueba gramatical

Name:

Class:

GRAMMAR

The following sentences are not correct because they include ONE MISTAKE. Point out the mistake in each one. After doing that, write how it would be the right sentence. You can delete words, changing them or adding others.

For example:

0. **Do** Mary swim every day?

DOES Mary swim every day?

1. Is Mike tired? Yes, he have run very fast.

2. Did you studied for the exam?

3. I did not find my dress pink.

4. The cat gone to eat two hours ago.

5. He doesn't feels well, he has headache.

6. **You taking a picture right now.**

7. **You ate a apple but you wanted a banana.**

8. **I were sleeping for twelve hours.**

9. **Does the baby wants the milk?**

10. **Tony makes excellent pictures. Her pictures are the best.**

11. **She drives a red car or a white one?**

12. **They doesn't dance very well when they drink.**

- **Prueba de Writing**

Name:

Class:

From 1-10 how much do you like English?

| | | | | | | | | | |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|

Have you had a bilingual education?

Yes → Did you like it? Why?

No → Would you like to have it? Why?

Why do you think English is useful for your future or your life?

What skill do you like the most?

| | | | |
|-----------------|----------------|----------------|------------------|
| Speaking | Writing | Reading | Listening |
|-----------------|----------------|----------------|------------------|

Which one do you think is more useful? Why?