

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA, TEORÍA DE LA
LITERATURA Y LITERATURA COMPARADA



TESIS DOCTORAL

**Bilingüismo y educación bilingüe en Español- Inglés en
centros de primaria y secundaria de la Comunidad de
Madrid: descripción y análisis**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Lucía Fernández Riesgo

DIRECTORES

María Auxiliadora Barrios Rodríguez
Alejandro Cuza Blanco

Madrid, 2018



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE MADRID

Facultad de Filología

Departamento de Lengua Española, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada

Bilingüismo y educación bilingüe en Español- Inglés en centros de primaria y secundaria de la Comunidad de Madrid: Descripción y análisis.

TESIS DOCTORAL

Programa de Doctorado en Lengua Española y sus Literaturas

Autor: Lucía Fernández Riesgo

Directora: Dra. M^a Auxiliadora Barrios Rodríguez

Codirector: Dr. Alejandro Cuza Blanco

Madrid, septiembre 2017

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Facultad de Filología

Departamento de Lengua Española, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada

Bilingüismo y educación bilingüe en Español- Inglés en centros de primaria y secundaria de la Comunidad de Madrid: Descripción y análisis.

TESIS DOCTORAL

Programa de Doctorado en Lengua Española y sus Literaturas

Autor: Lucía Fernández Riesgo

Directora: Dra. M^a Auxiliadora Barrios Rodríguez

Codirector: Dr. Alejandro Cuza Blanco

Madrid, septiembre 2017

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero darles las gracias a mis directores de tesis, la doctora María Auxiliadora Barrios Rodríguez y el doctor Alejandro Cuza Blanco, por interesarse por mi propuesta, por su trabajo, dedicación y disponibilidad absoluta para guiar este proyecto y resolver las dudas que a veces surgieron y que siempre solventaron con profesionalidad y cariño.

Al instituto Severo Ochoa de Alcobendas (Madrid) por permitirme llevar a cabo las pruebas con sus alumnos, en particular a su director D. Agustín Calvo, que siempre puso a mi disposición toda la información que fuera necesaria para mi proyecto y a los profesores y alumnos que participaron y se involucraron para que este trabajo saliera adelante.

A mi amiga Agata Zimny, por su apoyo, sus ánimos y su ejemplo de constancia y trabajo.

A mis padres y hermano, por su apoyo incondicional y su paciencia y por acompañarme en esta tarea, animándome siempre a seguir y a lograr mis objetivos en todas las facetas de la vida. Al resto de mi familia por sus ánimos, interés y cariño.

A Hugo, por su ayuda, por su confianza, por tener siempre una palabra de ánimo cuando era necesaria y por su comprensión para apoyarme en todo momento con amor. Y a su familia, por estar siempre pendientes de la evolución de este trabajo.

Y a todas aquellas personas que han oído de mi boca tantas y tantas veces la palabra tesis y han querido acompañarme y animarme en este camino.

A todos, gracias.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	I
ÍNDICE DE TABLAS, ILUSTRACIONES Y GRÁFICOS	IX
LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS	XV
RESUMEN.....	XII
ABSTRACT.....	XXI
INTRODUCCIÓN	1

PARTE I

MARCO TEÓRICO

1 BILINGÜE Y BILINGÜISMO.....	9
1.1 Definiciones de bilingüe y bilingüismo.....	9
1.1.1 Mitos del bilingüismo	14
1.2 Teorías del bilingüismo	16
1.2.1 Teoría del equilibrio.....	17
1.2.2 Competencia Subyacente Común	17
1.2.3 Hipótesis de la Interdependencia Evolutiva.....	18
1.2.4 Teoría de los Umbrales	20
1.3 Tipos de bilingüismo	22
1.4 Enseñanza bilingüe	27
1.5 Adquisición y aprendizaje de una segunda lengua.....	36
1.5.1 Métodos y enfoques de aprendizaje de L2.....	39
1.5.2 Factores que influyen en el aprendizaje de una L2.....	41
1.5.2.1 La edad	41
1.5.2.2 El input.....	42
1.5.2.3 El contexto.....	43
1.5.2.4 Otros factores	44

1.5.3 Efectividad de la enseñanza bilingüe	45
1.6 Formas de evaluación a los informantes.....	47
1.7 Ventajas y desventajas de ser bilingüe	50
1.8 Otras consideraciones sobre el bilingüismo	51
1.9 Cognados entre español e inglés.....	52
1.10 Conclusiones.....	53
2 PROGRAMAS BILINGÜES EN LA COMUNIDAD DE MADRID	55
2.1 El currículo integrado hispano-británico	56
2.2 El Programa de Colegios Bilingües (AICOLE)	57
2.2.1 Auxiliares de conversación	57
2.2.2 Profesorado	58
2.2.3 Evaluación del Programa	58
2.2.4 Centros concertados	60
2.3 Los Institutos Bilingües	60
2.3.1 Grupos de Programa Bilingüe.....	61
2.3.2 Grupos de Sección Bilingüe.....	61
2.3.3 Profesorado	62
2.4 Programa BEDA.....	62
2.4.1 Profesorado	63
2.4.2 Auxiliares de conversación	63
2.5 Resumen de los diversos tipos de programa.....	63
2.6 Críticas a los programas bilingües de la Comunidad de Madrid.....	64

PARTE II

EXPERIMENTACIÓN

3 METODOLOGÍA	67
---------------------	----

3.1 Preguntas de investigación	67
3.2 Presentación de la investigación.....	71
3.2.1 Características de la investigación.....	75
3.2.2 Participantes.....	76
3.2.2.1 Grupo de control.....	78
3.2.2.2 Grupo experimental.....	82
3.2.2.3 Comparativa participantes Grupo de control y Grupo experimental	88
3.3 Diseño de las pruebas	89
3.3.1 Prueba de contenidos	89
3.3.1.1 Evaluación de la prueba de contenidos	96
3.3.1.2 Variables.....	99
3.3.2 Cuestionario de información personal de los alumnos	100
3.3.3 Cuestionario para profesores.....	103
3.3.3.1 Participantes	106
3.3.4 Cuestionario para familias	111
3.3.4.1 Participantes	113
3.3.5 Escala de autoevaluación	113
3.3.6 Test alumnos primero de Bachillerato	114
3.3.6.1 Participantes	116
3.3.7 “Focus group” con el grupo de control	118
4 ANÁLISIS DE DATOS	119
4.1 Resultados de la prueba de contenidos	120
4.1.1 Comparativa datos pretest y postest G1	124
4.1.2 Comparativa datos pretest y postest G ₂	132
4.1.3 Comparativa datos pretest G1 y G2	140
4.1.4 Comparativa datos postest G1 y G2.....	148

4.1.5 Resultados de errores ortográficos.....	156
4.1.5.1 Errores en el grupo de control	157
4.1.5.2 Errores en el grupo experimental	157
4.2 Resultados del Cuestionario de información personal de los alumnos	158
4.2.1 ¿Qué es para ti ser bilingüe?	158
4.2.1.1 Grupo de control.....	159
4.2.1.2 Grupo experimental.....	160
4.2.2 Resultados sobre los beneficios e inconvenientes de estudiar en inglés o en español.	162
4.2.2.1 Resultados de errores ortográficos	164
4.2.3 Preguntas de información personal solo para el grupo experimental	166
4.2.3.1 Resultados de errores ortográficos	169
4.3 Resultados cuestionario para profesores.....	170
4.4 Resultados cuestionario para familias	180
4.4.1 Grupo de control	180
4.4.2 Grupo experimental	185
4.4.3 Comparativa datos familias grupo de control y grupo experimental.....	188
4.5 Resultados escala de autoevaluación.....	192
4.5.1 Grupo de control	192
4.5.2 Grupo experimental	194
4.6 Resultados Test alumnos primero de Bachillerato	195
4.7 Resultados Focus Group.....	200
4.8 Resultados prueba EvAU junio 2017	204
5 DISCUSIÓN DE RESULTADOS	205
5.1 Respuestas a las preguntas de investigación.....	205
6 CONCLUSIONES	211

6.1 Futuras líneas de investigación y posibles mejoras	213
7 BIBLIOGRAFÍA.....	215
FUENTES ELECTRÓNICAS	220
A. PRUEBA DE CONTENIDOS	229
B. CUESTIONARIO DE INFORMACIÓN PERSONAL DE ALUMNOS	233
C. CUESTIONARIO PARA PROFESORES	237
D. CUESTIONARIO PARA FAMILIAS	239
E. ESCALA DE AUTOEVALUACIÓN	243
F. TEST ALUMNOS PRIMERO BACHILLERATO.....	245
G. TRANSCRIPCIÓN DE LAS RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO DE INFORMACIÓN PERSONAL.....	247
G.I. PREGUNTA SOBRE BENEFICIOS E INCONVENIENTES.....	247
G.I.I. GRUPO DE CONTROL	247
G.I.II. GRUPO EXPERIMENTAL	250
G. II. PREGUNTAS SOBRE CAMBIOS (GRUPO EXPERIMENTAL).....	253
H. TRANSCRIPCIÓN DE LAS RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO DE PROFESORES	257
H.I. COMENTARIOS A LAS PREGUNTAS 1 A 6	257
H.II. OTROS COMENTARIOS.....	258
H.III. VENTAJAS E INCONVENIENTES DEL PROGRAMA BILINGÜE.....	261
I. TRANSCRIPCIÓN DE LAS RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO PARA LAS FAMILIAS	265
I.I. GRUPO DE CONTROL- ¿ES POSITIVO?.....	265
I.II. GRUPO DE CONTROL – “SER BILINGÜE ES...”	265
I.III. GRUPO DE CONTROL – “RESULTADO ESPERADO SI PERTENECIERA EL ALUMNO A UN GRUPO BILINGÜE”	265
I.V. GRUPO DE CONTROL- OTROS COMENTARIOS	265

I.V. GRUPO EXPERIMENTAL- ¿ES POSITIVO?	266
I.VI. GRUPO EXPERIMENTAL – “SER BILINGÜE ES...”	266
I.VII. GRUPO EXPERIMENTAL- “RESULTADO ESPERADO SI PERTENECIERA EL ALUMNO A UN GRUPO BILINGÜE”	266
I.VIII. GRUPO EXPERIMENTAL- OTROS COMENTARIOS	267
J. TRANSCRIPCIÓN DE LAS RESPUESTAS DEL TEST ALUMNOS PRIMERO BACHILLERATO	269
K. TRANSCRIPCIÓN ERRORES DE LA PRUEBA DE CONTENIDOS	277
L. MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA	283
M. AUTORIZACIÓN USO DE IMÁGENES	285
N. RESULTADOS PRUEBA EVAU JUNIO 2017.....	287

ÍNDICE DE TABLAS, ILUSTRACIONES Y GRÁFICOS

Tabla 1: Definiciones de bilingüismo (Skutnabb- Kangas, 2000: 139)	12
Tabla 2: Correspondencia por curso del nivel de inglés alcanzado	59
Tabla 3: Resultados obtenidos en la prueba CDI 2009 de los colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de Madrid Capital	60
Tabla 4: Comparativa entre programas de la Comunidad de Madrid	64
Tabla 5: Distribución de los grupos participantes en el estudio.....	77
Tabla 6: Participantes G1 (control)	81
Tabla 7: Participantes G2 (experimental).....	87
Tabla 8: Evaluación de las preguntas 1-10.....	98
Tabla 9: Evaluación de las preguntas 11-13.....	99
Tabla 10: Preguntas (cuestionario información personal de alumnos)	102
Tabla 11: Preguntas cerradas (cuestionario para profesores).....	105
Tabla 12: Participantes (cuestionario para profesores)	111
Tabla 13: Preguntas cuestionario para familias.....	112
Tabla 14: Preguntas cerradas test alumnos primero de Bachillerato	115
Tabla 15: Participantes primero de bachillerato.....	117
Tabla 16: Resultados pretest prueba de contenidos G1 (control: 58 informantes)	121
Tabla 17: Resultados postest prueba de contenidos G1 (control: 58 informantes).....	122
Tabla 18: Resultados pretest prueba de contenidos G2 (experimental: 54 informantes).....	123
Tabla 19: Resultados postest prueba de contenidos G2 (experimental: 54 informantes)	124
Tabla 20: Errores grupo de control	157
Tabla 21: Errores grupo experimental.....	158
Tabla 22: Ser bilingüe G1 (control)	159
Tabla 23: Ser bilingüe G2 (experimental).....	160
Tabla 24: Resultados cuestionario para profesores	174

Tabla 25: Resultados cuestionario para familias G1 (control).....	185
Tabla 26: Resultados cuestionario para familias G2 (experimental).....	188
Tabla 27: Resultados escala de autoevaluación G1 (control).....	193
Tabla 28: Resultados escala de autoevaluación G2 (experimental).....	194
Tabla 29: ¿Qué es para ti ser bilingüe? (Test alumnos de primero de Bachillerato)	197
Tabla 30: Respuestas a las preguntas de investigación	206
Tabla 31: Niveles comunes de referencia: escala global.....	283
Ilustración 1: Esquema distinción entre BICS y CALPS	19
Ilustración 2: Preguntas 1 a 5 (prueba de contenidos)	92
Ilustración 3: Pregunta 6 (prueba de contenidos).....	92
Ilustración 4: Preguntas 7 y 8 (prueba de contenidos)	93
Ilustración 5: Pregunta 9 (prueba de contenidos).....	94
Ilustración 6: Pregunta 10 (prueba de contenidos).....	95
Ilustración 7: Preguntas 11 a 13 (prueba de contenidos)	96
Ilustración 8: Ser bilingüe (cuestionario información personal de alumnos).....	100
Ilustración 9: Beneficios e inconvenientes (cuestionario información personal de alumnos)101	
Ilustración 10: Preguntas abiertas (cuestionario información personal de alumnos).....	103
Ilustración 11: Preguntas “si ha impartido o imparte la asignatura en inglés” (cuestionario para profesores).....	104
Ilustración 12: Ser bilingüe + resultado de estar en un grupo de sección (cuestionario para familias).....	113
Ilustración 13: Ser bilingüe (test primero de Bachillerato)	115
Ilustración 14: Preguntas abiertas (test primero de Bachillerato)	116
Gráfico 1: Errores en la prueba de contenidos G1 (control)	125

Gráfico 2: Pregunta 1- Pretest y postest G1	125
Gráfico 3: Pregunta 2- Pretest y postest G1	126
Gráfico 4: Pregunta 3- Pretest y postest G1	126
Gráfico 5: Pregunta 4- Pretest y postest G1	127
Gráfico 6: Pregunta 5- Pretest y postest G1	127
Gráfico 7: Pregunta 6- Pretest y postest G1	128
Gráfico 8: Pregunta 7- Pretest y postest G1	128
Gráfico 9: Pregunta 8- Pretest y postest G1	129
Gráfico 10: Pregunta 9- Pretest y postest G1	129
Gráfico 11: Pregunta 10- Pretest y postest G1	130
Gráfico 12: Pregunta 11- Pretest y postest G1	130
Gráfico 13: Pregunta 12- Pretest y postest G1	131
Gráfico 14: Pregunta 13- Pretest y postest G1	131
Gráfico 15: Errores en la prueba de contenidos G2 (experimental).....	132
Gráfico 16: Pregunta 1- Pretest y postest G2	133
Gráfico 17: Pregunta 2- Pretest y postest G2	134
Gráfico 18: Pregunta 3- Pretest y postest G2	134
Gráfico 19: Pregunta 4- Pretest y postest G2	135
Gráfico 20: Pregunta 5- Pretest y postest G2	135
Gráfico 21: Pregunta 6- Pretest y postest G2	136
Gráfico 22: Pregunta 7- Pretest y postest G2	136
Gráfico 23: Pregunta 8- Pretest y postest G2	137
Gráfico 24: Pregunta 9- Pretest y postest G2	137
Gráfico 25: Pregunta 10- Pretest y postest G2	138
Gráfico 26: Pregunta 11- Pretest y postest G2	138
Gráfico 27: Pregunta 12- Pretest y postest G2	139

Gráfico 28: Pregunta 13- Pretest y postest G2	139
Gráfico 29: Porcentaje de errores en el pretest de G1 y G2	140
Gráfico 30: Pregunta 1- Pretest G1 y G2	140
Gráfico 31: Pregunta 2- Pretest G1 y G2	141
Gráfico 32: Pregunta 3- Pretest G1 y G2	141
Gráfico 33: Pregunta 4- Pretest G1 y G2	142
Gráfico 34: Pregunta 5- Pretest G1 y G2	142
Gráfico 35: Pregunta 6- Pretest G1 y G2	143
Gráfico 36: Pregunta 7- Pretest G1 y G2	143
Gráfico 37: Pregunta 8- Pretest G1 y G2	144
Gráfico 38: Pregunta 9- Pretest G1 y G2	144
Gráfico 39: Pregunta 10- Pretest G1 y G2	145
Gráfico 40: Pregunta 11- Pretest G1 y G2	145
Gráfico 41: Pregunta 12- Pretest G1 y G2	146
Gráfico 42: Pregunta 13- Pretest G1 y G2	146
Gráfico 43: Resultados totales pretest G1 y G2	148
Gráfico 44: Porcentaje de errores en el postest de G1 y G2	148
Gráfico 45: Pregunta 1- Postest G1 y G2	149
Gráfico 46: Pregunta 2- Postest G1 y G2	149
Gráfico 47: Pregunta 3- Postest G1 y G2	150
Gráfico 48: Pregunta 4- Postest G1 y G2	150
Gráfico 49: Pregunta 5- Postest G1 y G2	151
Gráfico 50: Pregunta 6- Postest G1 y G2	151
Gráfico 51: Pregunta 7- Postest G1 y G2	152
Gráfico 52: Pregunta 8- Postest G1 y G2	152
Gráfico 53: Pregunta 9- Postest G1 y G2	153

Gráfico 54: Pregunta 10- Postest G1 y G2.....	153
Gráfico 55: Pregunta 11- Postest G1 y G2.....	154
Gráfico 56: Pregunta 12- Postest G1 y G2.....	154
Gráfico 57: Pregunta 13- Postest G1 y G2.....	155
Gráfico 58: Resultados totales postest G1 y G2.....	156
Gráfico 59: Ser bilingüe G1 (control)	161
Gráfico 60: Ser bilingüe G2 (experimental).....	161
Gráfico 61: Respuestas G2 (experimental) información personal de alumnos.....	166
Gráfico 62: Ser bilingüe G1 (control)- cuestionario para familias.....	190
Gráfico 63: Ser bilingüe G2 (experimental)- cuestionario para familias.....	190

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

AICOLE	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua
Bach.	Bachillerato
BEDA	Bilingual English Development & Assessment
CDI	Conocimientos y Destrezas Indispensables
CEIP	Colegio de Educación Infantil y Primaria
CSC	Competencia Subyacente Común
CSS	Competencia Subyacente Separada
CVC	Centro Virtual Cervantes
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
FERE-CECA	Federación Española de Religiosos de Enseñanza-Centros Educativos Católicos
G1	Grupo de control
G2	Grupo experimental
Ha	Hipótesis alternativa
Ho	Hipótesis nula
IC	Instituto Cervantes
IES	Instituto de Educación Secundaria
KET	Key English Test
L1	Lengua materna
L2	Segunda lengua
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
PET	Preliminary English Test
s.f.	Sin fecha

RESUMEN

El objetivo principal de este trabajo es comprobar si los alumnos que realizan sus estudios en la Comunidad de Madrid en centros con un sistema bilingüe están logrando los resultados esperados, es decir, si finalizan la etapa de educación secundaria siendo plenamente competentes en dos lenguas, en el caso que nos ocupa, el español y el inglés. La experiencia señala ciertas lagunas en el sistema que impiden que los estudiantes asimilen algunos conceptos en su lengua materna. Queremos comprobar si esto es cierto y destacar los posibles puntos de mejora para que la educación bilingüe sea lo más fructífera posible.

El trabajo comienza con una breve presentación de las definiciones del término *bilingüe* y otros similares (*bilingüismo*, *enseñanza bilingüe*) en la bibliografía precedente. Se presentan diferentes estudios y discusiones concernientes a este tema. Estos estudios demuestran que no se ha logrado un acuerdo al definir estos términos y que actualmente se ha determinado que existen diferentes grados de competencia bilingüe, dependiendo de diversos factores sociales, psicológicos, lingüísticos. Se resumen varias de las teorías sobre bilingüismo que grandes expertos como Cummins desarrollaron, como la *hipótesis de la interdependencia evolutiva* y otros enfoques sobre el aprendizaje de lenguas y los factores que influyen en este (entre otros la edad, el input y la motivación).

Antes de proceder a la investigación experimental, se abordan los diferentes tipos de sistemas bilingües que hay actualmente en los centros educativos en la Comunidad de Madrid: se presentan los datos actuales y se hace una comparativa de sus características en relación con el profesorado y a las asignaturas que se imparten en cada lengua.

Para realizar el estudio experimental se seleccionaron cuatro grupos de alumnos (que forman un total de ciento trece participantes) de un centro bilingüe de educación secundaria de la localidad de Alcobendas (Madrid). Los participantes fueron divididos en dos grupos: un grupo de control y un grupo experimental. Los cincuenta y ocho alumnos que formaban el grupo de control recibían todas sus asignaturas en español, excepto las lenguas extranjeras (son los llamados grupos de programa); los cincuenta y tres alumnos del grupo experimental recibían la mayoría de sus asignaturas en inglés (son los llamados grupos de sección).

Con respecto a la metodología seguida, se seleccionó una única asignatura: Biología, pues el grupo de control la estudiaba en español y el grupo experimental en inglés. Para averiguar el grado de aprendizaje de las materias relacionadas con esta asignatura y la

relación de la lengua en la que se imparte con su comprensión, se les realizó una prueba de contenidos con la que buscábamos ver si había diferencia en ambos grupos en cuanto a su asimilación y a su capacidad para expresar los contenidos en español. Se perseguía así comprobar si los alumnos del grupo experimental son capaces de transferir sus conocimientos de la lengua meta a la lengua materna. Esta prueba se realizó en dos ocasiones, antes de que estudiaran el tema en clase (pretest) y con posterioridad (postest), para observar las nociones previas de los alumnos y la evolución de sus conocimientos tras aprender nuevos conceptos: hemos de subrayar que el test era idéntico en uno y otro caso.

En el test incluimos dos tipos de preguntas: a) aquellas en las que ofrecíamos varias posibles respuestas de entre las que los alumnos tenían que escoger la respuesta correcta; y b) algunas preguntas de desarrollo para comprobar la adecuación de su expresión escrita en la lengua materna. Además de esta prueba se utilizó un cuestionario de información personal para comprobar que los grupos eran homogéneos en cuanto a las variables edad, lengua materna y años que han estado en grupos bilingües. Por último, se les pidió su opinión acerca de su evolución en el programa, con preguntas con escala de Likert y preguntas de desarrollo. Para completar esta información se realizó otro cuestionario a las familias de los informantes con preguntas relacionadas con su formación académica y los beneficios o perjuicios que creen que el programa bilingüe está ofreciendo a sus hijos.

Como información complementaria a toda la anteriormente descrita, se recogieron también opiniones sobre el programa de profesores de diferentes centros, materias y etapas educativas, así como opiniones de un grupo de alumnos de primero de bachillerato que ya había finalizado su paso por el programa bilingüe. En ambos casos utilizamos preguntas de respuesta cerrada con escala de Likert y preguntas de respuesta abierta para que pudiesen desarrollar sus respuestas, todas ellas relacionadas con sus impresiones sobre el programa bilingüe.

Con todos estos datos, tanto de la prueba de contenidos del grupo experimental y del grupo de control, como de los cuestionarios que hemos recogido de los alumnos, sus familias, los profesores y los alumnos de primero de bachillerato, hemos llegado a la conclusión de que el programa bilingüe necesita mejorar en varios aspectos, fundamentalmente para suplir la falta de aprendizaje en español de los conceptos que los alumnos aprenden por primera vez en inglés, algo fundamental para que los alumnos puedan ser considerados bilingües. Todos los encuestados coincidieron en que la competencia de los alumnos en inglés es muy buena en el plano oral, menos buena en el plano escrito y, lo que es más grave, insuficiente en español: se

reconoce que la competencia en español de los alumnos se está viendo perjudicada pues no solo no saben explicar en su lengua materna los conceptos que aprenden en inglés, sino que no los han comprendido del todo.

Un dato que puede parecer contradictorio está relacionado con el hecho de que los alumnos del grupo experimental obtienen en general mejores resultados en la prueba de contenidos que los alumnos del grupo de control con una diferencia de un 12%. Con los datos que manejamos pensamos que se debe a que en este grupo se encuentran los alumnos que obtienen mejores resultados académicos en el resto de las asignaturas (de algún modo los mejores estudiantes van al grupo de sección), situación que denuncian algunos de los alumnos del grupo de control que se sienten discriminados por compañeros y profesores por pertenecer a este grupo y no al de los alumnos “buenos”. De hecho, habitualmente, si un alumno es excelente en Matemáticas, pero malo en Inglés, se le conduce a los grupos de programa, grupos formados por alumnos que obtienen, en general, peores notas. Hemos detectado, además, que el rendimiento académico del grupo influye en la evolución del curso. Este dato contamina, en cierto modo, los resultados de nuestro estudio, por lo que lo tenemos en cuenta al hacer una valoración global del estudio experimental.

En cuanto a la expresión escrita, en concreto con respecto a los errores ortográficos, los alumnos del grupo experimental cometieron el doble de errores que los alumnos del grupo de control; dicho con otras palabras, los alumnos de educación bilingüe, a pesar de ser mucho mejores estudiantes, doblan las faltas de ortografía de los estudiantes no bilingües.

Con respecto a la pregunta fundamental que nos movió a realizar este trabajo, el 50% de los alumnos del grupo experimental admitió no saber expresar en español los términos y conceptos que están aprendiendo en inglés. En la prueba de contenidos, estos alumnos supieron resolver las preguntas en las que les dábamos en el enunciado o en las opciones de respuesta el vocabulario necesario, pero: a) varios mostraron dificultades con los términos utilizados en las respuestas de desarrollo; b) cometieron errores por utilizar palabras fuera de contexto o falsos cognados transferidos de los términos ingleses que conocen; y c) mostraron falta de madurez en la asimilación de contenidos. Subraya además esta idea el hecho de que en las preguntas del cuestionario de información personal, los alumnos del grupo experimental manifestaron preocupación respecto a la falta de conocimiento de los términos españoles y de las expresiones relacionadas con los mismos. También los alumnos del grupo de control reconocieron esas deficiencias en sus compañeros del grupo experimental.

Todas estas sugerencias de mejora no invalidan la iniciativa de un programa que tiene buena acogida fundamentalmente porque tanto los alumnos como sus familias piensan que va a facilitarles la inserción en el mundo laboral con unas condiciones mejores que las de los estudiantes que no han participado de un programa bilingüe. Lo que se ha expuesto y se expondrá a continuación solo subraya algunas posibles mejoras de un sistema muy necesario y que, tras unos años de implantación, ya es susceptible de análisis.

ABSTRACT

The main purpose of this research project is to carry out a study to confirm if the pupils who are studying in elementary schools and high schools in the Community of Madrid in a bilingual system are achieving the expected results, whether at the end of their secondary studies, they are fully bilingual in Spanish and in English. Our experience points out some gaps in this system, which prevent our students from assimilating some concepts in their mother tongue. We want to verify this idea and highlight the areas of improvement in order to achieve the best conditions for this bilingual education.

This research project begins with a brief presentation of the definitions of the term *bilingual* as well as some related terms (*bilingualism*, *bilingual education*) found in the previous bibliography. We then introduce some studies and discussions related to this topic.

These studies and discussions demonstrate that an agreement has never been reached to define these terms and that nowadays the existence of different degrees proficiency in two languages has been established depending on different social, psychological and linguistic factors. Moreover, we have summarized several of the theories and hypotheses about bilingualism that experts such as Cummins developed, like the *Interdependence hypothesis* and some other approaches about language learning and the factors that influence it (age, input and motivation among others).

Before continuing with the research project, we offer some information about the different bilingual systems that currently exist in the elementary schools and high schools in the Community of Madrid and offer a comparison of their features in relation to the teaching staff and the subjects that are taught in each language.

In order to carry out this project, we selected four groups of students (one hundred and thirteen participants in all) from a secondary education bilingual high school from Alcobendas (Madrid). The participants were divided into two groups: a control group and an experimental group. The fifty-eight students that formed the control group were taught all their subjects in Spanish, except for the foreign languages (they are the so-called ‘programa’ groups); the fifty-three students in the experimental group were taught most of their subjects in English (they are the so-called ‘sección’ groups).

In relation to the methodology, we selected one subject: Biology, because it is one of the subjects that the control group was learning in Spanish and the experimental group was

learning in English. In order to determine the degree of knowledge the students have of the concepts related to this subject and the relation between the language in which the subject matter is taught and the students' understanding, we prepared a contents test to see if there were any differences in terms of the assimilation of the subject matter and the students' ability to express its contents in Spanish. The aim was to see if the students in the experimental group could transfer their knowledge from the target language to their mother tongue. To check the students' previous knowledge and their evolution after having learned new concepts, this test was done twice; once before the students learned the unit in class (pretest) and again after having learned it (posttest). We must point out that the two tests were identical.

The test had two different kinds of questions: a) multiple choice questions in which they had to choose the correct answer and b) questions in which they had to develop an answer allowing us to check their writing skills. In addition to this test, we prepared a personal survey for the students to ensure that they were homogeneous groups with respects to age, dominant language and years learning in a bilingual environment. Moreover, we asked them their opinion about their evolution in the bilingual system including questions using the Likert scale as well as others for which they could develop their opinion. Another personal survey was prepared for the students' families with questions related to their own academic education and the advantages and disadvantages the bilingual program is offering to their children.

In addition, we also collected some opinions about the bilingual program from teachers from different schools, subjects and educational stages and the opinions of a group of students in their first year of *bachillerato* who had done their secondary studies in the bilingual program. In both cases, we asked questions using the Likert scale and others for which they could develop their answers related to their impressions of the bilingual program.

With all the data from the contents tests, the control group and the experimental group, as well as the surveys completed by families, teachers and students in the first year of *bachillerato*, we have concluded that the bilingual program needs improvement in several areas. Improvements are needed concerning the lack of understand of the concepts in Spanish when they are learned for the first time in English, a key element to consider these students as bilinguals. Furthermore, all the participants in these different tests and surveys agree that the students' English proficiency is good in terms of speaking skills, but not as good in terms of writing skills, and most problematic, not good enough in Spanish. It is thought that the students' Spanish proficiency is being adversely affected because not only do they not know

how to express the concepts in their dominant language, but they also learn them in English without understanding them completely.

Some contradictory data can be seen in that students in the experimental group had in general results in the contents test that were 12% higher when compared to the students in the control group. Considering the data we have, we believe that this is mainly due to the fact the students in this group obtain better results academically speaking in all the other subject matter (somehow the best students will be part of the “sección” group). Some of the students in the control group report that they feel underestimated by other students and some teachers because they are part of the control group and not part of the group with the “good” students. Indeed, when a student is excellent at Mathematics but not very good at English, they are usually sent to the “programa” groups, groups formed, in general, by students with worse marks. We have found that the academic performance of the group affects the evolution of each student in that cohort. This information influences the results of our research project. We will take this into account when doing the overall assessment of the research project.

In terms of the writing skills, specifically the spelling mistakes, the students in the experimental group made twice as many mistakes as the students in the control group. In other words, the students in the bilingual education, despite being much better students, double the amount of spelling mistakes compared to the students in the non-bilingual group.

In relation to the fundamental question that brought upon this research project, 50% of the students in the experimental group admitted that do not know how to express the vocabulary and concepts they are learning in English in Spanish. In the contents test, these students were able to solve questions in which we offered the vocabulary needed in the instructions or in the possible answers, but many of them: a) showed some difficulties with the vocabulary when needing to develop the answers themselves; b) made some mistakes because they used words out of context or false cognates and c) showed a lack of maturity in assimilating the contents. This idea is also highlighted with the fact that, in the personal survey questions, the students in the experimental group showed that they are worried about the shortcomings of the bilingual program, about their lack of knowledge of the Spanish terms and the expressions related to them. The students in the control group also mentioned these weaknesses when discussing the students in the experimental group.

The suggestions mentioned to improve the bilingual program do not invalidate the initiative of the program, which is in general well accepted both by students and their families, who all think that it will help them enter the labor market with better conditions than

those who were not part of the bilingual program. The information described above and what follows merely highlights some possible improvements to a beneficial system that, after some years of implementation, is susceptible to analysis.

INTRODUCCIÓN

Uno de los conflictos más frecuentes en la comunicación se asocia a las diferencias de códigos en el uso de distintos idiomas, puesto que dependiendo de las lenguas que conozcan el oyente y el hablante, podrá producirse o no una comunicación satisfactoria. Sabemos, como relata Siguán (2001: 15)¹, que a lo largo de la historia muchos comerciantes tuvieron que desarrollar, además de su lengua materna, el aprendizaje de otra lengua para facilitar las relaciones con sus interlocutores en aras de firmar la paz o de iniciar transacciones comerciales en Europa, Asia y África, lo cual podría considerarse una primera forma de bilingüismo.

En relación con esta necesidad de comunicación entre sociedades que hablen como lengua materna un idioma distinto surge el interés por aprender nuevos idiomas. “La última tendencia en Europa y Estados Unidos, por ejemplo, ha sido ampliar la enseñanza de lenguas extranjeras. El estudio de la segunda lengua es visto cada vez más como un recurso esencial para promover el comercio exterior y la influencia mundial.” (Baker, 1993: 347).

Nos parece interesante que hasta el siglo XIX fuera frecuente el conocimiento de varias lenguas por parte de algunos ciudadanos como símbolo de enriquecimiento cultural; es a finales del siglo XIX y principios del XX cuando empieza a crearse la idea de identidad y pertenencia a una cultura concreta, ligado al conocimiento de una lengua determinada que, de alguna forma, pertenece a una nacionalidad (Siguán, 2001: 16). Hoy en día, en la mayoría de países del mundo está presente el uso de dos o más lenguas como forma de comunicarse, fenómeno conocido como bilingüismo, tal y como comentan diversos autores (Sánchez Casas: 1999; Siguán: 1992).

El aprendizaje de nuevas lenguas es una tarea realmente compleja, más si tenemos en cuenta la diversidad de alfabetos, estructuras sintácticas, fonemas, connotaciones culturales y demás diferencias que pueden percibirse entre unos idiomas y otros. Es por ello por lo que surgió la necesidad de clasificar las destrezas que muestra un aprendiente de un idioma en niveles, para valorar la evolución en su aprendizaje según unos logros y capacidades concretos en cada etapa y así facilitar la tarea de adecuar el tipo de herramientas y materiales

¹ Hemos seguido las normas para referencias y citas APA (American Psychological Association) aunque en algunas ocasiones hemos incluido el número de página para facilitar la búsqueda de esta información, si fuera necesario.

que el alumno necesita en su tarea de aprender, para ir paso a paso y consolidar esos conocimientos. Actualmente se utiliza el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) como estándar para baremar los niveles de competencia alcanzados por los hablantes en un idioma en las diferentes habilidades (comprensión y expresión oral y escrita). En él podemos contemplar una clasificación según las habilidades del alumno en cada una de las competencias (véase anexo L. MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA).

Con el objetivo de certificar el nivel de conocimientos en una segunda lengua, tanto para niños como para adultos, existen diferentes sistemas de evaluación que se basan en los niveles que hemos mencionado del MCER como, por ejemplo: IELTS (International English Language Testing System); TOEIC (Test of English for International Communication); TOEFL (Test Of English as a Foreign Language) o el CAE (Certificate of Advanced English), entre otros.

Hoy en día en España hay un interés marcado por aprender inglés desde una edad muy temprana. “La globalización económica, cultural y demográfica” son los principales motivos por los que el inglés está empezando a introducirse como lengua de instrucción en la enseñanza (Meiriño, 2014: 303). El inglés es un idioma complejo para los hablantes de español, ya que es una lengua de origen germánico (Crystal, 2003) y no comparte raíces con el español, que es una lengua romance que procede del latín (Quilis, Hernández y G. de la Concha, 1971: 359) y esto dificulta que su aprendizaje como segunda lengua pueda ocurrir de forma natural.

En muchos puestos de trabajo se exige un nivel competente de inglés²: la bibliografía precedente vincula la habilidad para hablar idiomas con la mejora de salario, pero algunos estudios (Fry y Lowell, 2003; De la Garza et al., 2000 en Alonso y Gutiérrez, 2010) dicen que aún no hay correlación entre conocimiento de lenguas y mejor salario, aunque se espera que así sea a lo largo de este siglo y de hecho empieza a ocurrir levemente en algunos sectores. Para Alonso y Gutiérrez (2010:231) el bilingüismo al que se refieren con estas afirmaciones relativas a datos obtenidos en los EE. UU. se define “como el dominio del español y la capacidad de hablar inglés muy bien”. Este tipo de bilingüismo también se vincula a la movilidad laboral.

² Es el tercer idioma más hablado en el mundo, con 372 millones de hablantes como primera lengua (Simons y Fennig, 2017).

Los hablantes de inglés como segunda lengua, según datos de 2006, rondan los 508 millones, aunque el propio Graddol opina que esta cifra ahora ya estará cerca de los 1500 millones (Graddol, 2006: 64).

Como consecuencia, muchos adultos ven necesario e imprescindible que las nuevas generaciones disfruten de la posibilidad de aprender inglés como segunda lengua durante su etapa escolar, por considerarse este un período en el que la adquisición de un nuevo idioma es más natural y productiva. Se sabe que los adultos presentan mayores dificultades que los niños a la hora de aprender cosas nuevas tales como un segundo idioma: según Martín Martín “en condiciones normales la adquisición del niño tiene un *éxito total en todos los casos*; el éxito –y no total– en el aprendizaje de una L2 por parte de un adulto se limita a una reducida minoría” (2004: 266). Muchos autores se refieren al factor edad como uno de los más influyentes en el aprendizaje de una L2 (Lenneberg 1967; Baker 1993; Larsen- Freeman y Long 1994; Siguán 2001)

Atendiendo a todas estas ideas, desde 2004 se ha implantado en muchos colegios de la Comunidad de Madrid (España) tanto públicos como privados y concertados³, un sistema llamado bilingüe, con diferentes modelos (que comentaremos en el apartado 2), con la intención de que desde pequeños aprendan paralelamente español e inglés.

La idea no era nueva. Durante años, y con la evolución de las diferentes leyes de educación, la enseñanza de segundas lenguas fue ganando fuerza: con la implantación de la ley educativa conocida como Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), aprobada el 23 de diciembre de 2002, el inglés pasó a ser una asignatura obligatoria como segunda lengua en la enseñanza española para todos los alumnos desde la educación primaria. Actualmente, también los alumnos de educación infantil disfrutan del aprendizaje de segundas lenguas.

El nuevo sistema, a diferencia de los anteriores, pretende implantar una educación bilingüe en todos los cursos de primaria y secundaria. Pero esta primera intención ya suscita algunas dudas: ¿qué entendemos por *bilingüismo*?; ¿cómo podemos medir el *bilingüismo*?; ¿son estos niños realmente *bilingües*, tal y como entendemos el término, cuando finalizan sus estudios?; ¿logran comunicarse plenamente en ambas lenguas?; ¿es el sistema propuesto útil para su objetivo?

Nuestra experiencia nos dice que algunos alumnos de primaria tienen limitado su conocimiento del inglés a listados de vocabulario de los que desconocen su equivalente en español. A su vez, su conocimiento del inglés, aunque muchas veces fluido en su producción

³ En España existen tres tipos de centros educativos dependiendo de la titularidad: centros públicos, cuyo titular es la Administración pública; centros privados, cuyo titular es una persona física o jurídica de carácter privado; centros privados concertados, formados por centros privados financiados con fondos públicos a través de conciertos educativos (Coba Arango, E., Grañeras Pastrana, M., [et al.] 2009).

oral, no es del todo correcto gramaticalmente y son capaces de mantener una conversación, pero no pueden redactar un texto con corrección.

A priori pensamos que el sistema de educación bilingüe, tal y como se ha implantado hasta ahora, ha sustituido la lengua española por el inglés como herramienta de instrucción, comprensión y producción para determinadas asignaturas (a elección de cada centro). Esto provoca que limiten el vocabulario de los alumnos en esa asignatura a una única lengua. Pensamos que para que la educación sea bilingüe, los alumnos deberían conocer los conceptos nuevos en las dos lenguas implicadas en su enseñanza y, consecuentemente, deberían ser capaces de integrarlos y hablar de ellos también en ambas lenguas.

Una idea que proponemos es utilizar el español, por ser la lengua oficial del país y la lengua materna de al menos la mayoría de los alumnos, para impartir todas las asignaturas, excepto lógicamente las lenguas extranjeras, y utilizar las clases de inglés como lengua extranjera, a la vez que, para aprender contenidos gramaticales, para aprender de forma paralela lo que aprenden en el resto de asignaturas (vocabulario principalmente). Para ello es necesaria la coordinación entre departamentos de los centros en cuanto al temario y a la planificación temporal, para que así conozcan en ambas lenguas lo que están aprendiendo puesto que, del modo actual, nuestra percepción es que son asignaturas monolingües, aunque se impartan unas en español y otras en inglés. Pensamos que sería más fácil la adquisición de conocimientos por parte de nuestros alumnos en español, tal y como indican algunos expertos (UNESCO 1953; Siguán y Mackey 1986), por lo menos durante los primeros años y que sería necesaria una ampliación de horas lectivas de la lengua extranjera, en este caso inglés, hasta que ambas lenguas estén asentadas y tengan unos conocimientos mínimos tanto en la primera como en la segunda lengua. Este planteamiento combinaría ambas lenguas y ofrecería los beneficios que parece que los alumnos presentan en su desarrollo lingüístico cuando su aprendizaje se hace en dos lenguas.

El objetivo de este trabajo es comprobar si se están obteniendo los resultados esperados en los alumnos con la implantación de este sistema bilingüe y en caso negativo ver qué aspectos podrían modificarse para alcanzar mejor el propósito y cuáles son los factores que impiden que se alcance el éxito esperado.

Algunos autores consideran que un individuo puede ser bilingüe solo cuando se da la inmersión desde niño en ambas lenguas. Las dos situaciones consideradas propias de una inmersión completa son:

1. Cada uno de los progenitores o personas que viven con el niño le habla en una lengua diferente, aunque alguna o ninguna sean las lenguas oficiales del lugar en el que residen y por tanto la lengua utilizada probablemente como lengua para impartir la mayoría de las asignaturas, si no todas, en el centro de estudios. Este tipo está considerado por Abdelilah-Bauer (2006) como el bilingüismo más natural.

Ejemplo: El padre tiene como lengua madre el español y la madre tiene como lengua madre el inglés. Cada uno le habla al niño en su lengua madre y el niño adquiere ambas lenguas inconscientemente porque forman parte de su vida diaria.

2. La lengua madre de los progenitores o de las personas que viven con el niño y que se utiliza en casa es diferente a la lengua oficial del lugar en el que residen y consecuentemente la adquisición de la segunda lengua se produce por la inmersión en la vida diaria y en el centro de estudios, lo que podría denominarse un contexto natural.

Ejemplo: Tanto el padre como la madre hablan español, pero viven en una población cuya lengua oficial es el inglés y es en esta lengua como se comunican fuera del ámbito familiar (colegio, compras, relación con otras personas...). El niño adquiere ambas lenguas inconscientemente, aunque en contextos diferentes.

Sin embargo, estas situaciones de bilingüismo no se corresponden con el contexto que podemos encontrar como norma general en los alumnos de los centros de la Comunidad de Madrid como los que vamos a analizar en este trabajo.

Hay que tener en cuenta las dificultades que tiene cualquier alumno para alcanzar esa inmersión en inglés, en este caso, en un país como España que es mayoritariamente monolingüe. Este hecho, por otro lado, no impide que haya un 40% de la población de nuestro país, como mencionan Lasagabaster y Huguet (2007: 2), que es bilingüe en español y alguna de las lenguas cooficiales (en aquellas comunidades en las que tienen una lengua cooficial como son el catalán en Cataluña, Valencia y Baleares, el euskera en el País Vasco y Navarra y el gallego en Galicia). Es esencial para aprender una lengua correctamente usarla para comunicarse con ella en diferentes situaciones y parece que solo con el uso en las aulas no será suficiente para que la nueva lengua se asiente en los alumnos.

Nos parece acertado ofrecer los medios para aprender un segundo o tercer idioma durante los años de enseñanza obligatoria. Estos conocimientos son esenciales para permitir

facilitar a los alumnos la apertura hacia otras culturas y costumbres, así como el acceso a la comunicación y a la información social, cultural, política, económica y educativa, más allá de lo que está a su alcance en su propia lengua. Este aprendizaje permite a los alumnos romper con estereotipos y conocer otras realidades de primera mano.

Somos conscientes de que hay un componente político muy importante en la aceptación o rechazo del sistema bilingüe implantado en la Comunidad de Madrid para una gran mayoría de personas. Como profesionales de la enseñanza, queremos dejar a un lado los problemas vinculados a posturas ideológicas para centrarnos en la funcionalidad de la educación bilingüe y el modo de colaborar para mejorarla, si fuera necesario, para que sea beneficiosa y productiva para nuestros alumnos.

Para intentar resolver todas estas dudas, hemos planteado este proyecto. En él se hace un breve estudio de la situación actual de bilingüismo en un centro de la Comunidad de Madrid. Nuestra investigación consta de dos bloques: la primera parte comprende los capítulos 1 y 2 y es teórica; la segunda parte comprende los capítulos 3, 4, 5 y 6, y presenta la investigación experimental.

En el capítulo 1 de la Parte I titulado *Bilingüe y Bilingüismo*, intentamos definir el concepto de *bilingüismo* teniendo en cuenta las definiciones que propusieron en su momento grandes expertos en la materia como Bloomfield, Mcnamara o Haugen. A continuación, describimos la situación teórica del *bilingüismo* en las últimas décadas, apoyándonos en las observaciones de estos mismos autores expertos en la cuestión, a las que añadimos las propuestas y teorías de otros autores no menos importantes como Cummins (1986; 2000) o Weinreich (1953; 1974). Este capítulo se complementa con aspectos importantes sobre la adquisición de segundas lenguas.

En el capítulo 2. *Programas bilingües en la Comunidad de Madrid*, se hace una comparativa de los diferentes sistemas bilingües que existen en los centros educativos de la Comunidad de Madrid y abordamos las diferencias y similitudes que existen entre ellos. Nos hemos centrado en el sistema bilingüe implementado en los centros de esta comunidad, tanto públicos como concertados, porque todos tienen un sistema de aprendizaje común denominado bilingüe pero cada uno presenta ciertas características diferentes, como detallaremos en este capítulo. Esto resulta especialmente pertinente en este estudio en el que en último término nos preguntamos cuál sería el modelo más eficaz de educación bilingüe. Nuestra experiencia como docentes en esta comunidad, el acceso a los datos y a la

investigación experimental, y consecuentemente nuestro conocimiento sobre la situación de algunos alumnos en referencia a cómo aprenden y qué aprenden en inglés, son también algunos de los motivos de peso para interesarnos por esta cuestión.

En la Parte II, en el capítulo 3. *Metodología*, detallamos las preguntas de investigación y la metodología que hemos seguido en nuestro proyecto para diseñar todas las pruebas que hemos utilizado en el estudio. Así mismo incluimos la descripción de todos los informantes que han participado.

Hemos propuesto un ejercicio de primera aproximación a la situación de varios grupos de alumnos de características similares (comparten curso, tercero de ESO), y que difieren en el sistema que utilizan para aprender inglés (unos grupos son de programa y otros de sección, es decir, los primeros estudian en inglés y los otros en español). Nuestra intención es comprobar qué repercusión tiene en los alumnos el sistema utilizado, tanto si afecta a su evolución y aprendizaje de la lengua española como a la mejora de las capacidades en el uso del inglés.

Hemos diseñado un test con preguntas en español acerca de conceptos de Biología, que los alumnos han completado en dos ocasiones, tanto a principio de la primera evaluación antes de estudiar los temas en clase (pretest) como a su término (postest), para observar la evolución y las diferencias que han surgido en su aprendizaje en los diferentes sistemas entre los grupos. Hemos diseñado también un test con una escala de Likert para la autoevaluación sobre el aprendizaje en sus dos lenguas. A continuación, hemos elaborado unos cuestionarios de información personal tanto para los alumnos como para sus familias para tener en cuenta otros factores externos como su nacionalidad o su nivel previo de inglés. Paralelamente hemos entrevistado a varios profesores para conocer su opinión acerca del funcionamiento del sistema bilingüe y conocer su punto de vista acerca del tema que nos ocupa.

Por último, hemos realizado una serie de preguntas a un grupo de primero de bachillerato del mismo centro que está formado por alumnos que en la ESO pertenecieron tanto a los grupos de programa como a los grupos de sección, para recoger opiniones sobre el programa de alumnos que ya han superado la etapa de secundaria y han pasado por los diferentes tipos de grupos del sistema bilingüe.

En el capítulo 4. *Análisis de datos*, se muestra el análisis y la interpretación de todos los datos obtenidos en las diferentes pruebas, se muestra una comparativa entre ambos grupos,

de control y experimental, y se reflejan los resultados de las diversas técnicas aplicadas para conocer la opinión del resto de los informantes.

En el capítulo 5. *Discusión de resultados*, damos respuesta a las preguntas de investigación y analizamos los resultados de una forma global y entrelazada.

En el capítulo 6. *Conclusiones*, se reflejan las conclusiones de la investigación, así como las limitaciones del estudio llevado a cabo y las propuestas de trabajo futuras para ampliar este estudio.

Finalmente, tras la bibliografía y las fuentes electrónicas consultadas, se incluyen los anexos con las pruebas realizadas, las transcripciones de los comentarios aportados por los informantes y otras informaciones de interés.

PARTE I

MARCO TEÓRICO

1 BILINGÜE Y BILINGÜISMO

El bilingüismo es un tema de actualidad en muchos ámbitos, especialmente en el de la enseñanza. Es frecuente ver artículos en la prensa relacionados con la enseñanza bilingüe escritos por padres o profesores preocupados por los resultados, buenos o malos, que una educación de este tipo puede dar a nuestros alumnos. Es también un tema de debate entre grupos de padres y de profesores en las reuniones de los colegios.

Dado el interés y la diferencia de opiniones que suscita el tema en cuestión, consideramos que el punto de partida de este trabajo debe ser la propia definición del concepto *bilingüe* y de otros términos relacionados como *bilingüismo*, para poder saber si la tarea se está desarrollando con un objetivo claro y con éxito. No es fácil ya que intervienen muchos factores en su desarrollo: sociales, psicológicos y lingüísticos.

1.1 Definiciones de bilingüe y bilingüismo

El significado más inmediato de *bilingüe* es el de alguien que habla dos lenguas. Consecuentemente *bilingüismo* es el sistema que permite o provoca que alguien sea bilingüe.

En ambos casos se hace referencia a la utilización de dos lenguas, pero en ninguno se detalla cómo debe ser la competencia del hablante en ambas lenguas o en cada una de ellas. Es una definición excesivamente genérica para el objetivo que buscamos y esa generalidad demuestra la complejidad de acercarse a un consenso en el tema que nos ocupa. Como dicen Harding y Riley (1999), uno de los problemas de encontrar una definición acertada para el término que nos ocupa el propio concepto de ser bilingüe.

También nos parece demasiado extensa y ambigua la definición que propone Bloomfield (1933: 56), a la que se refieren varios autores (Baker, 1993: 34; Harding y Riley,

1999: 31; Romaine, 2004: 11; Bee y Wigglesworth, 2007: 5; entre otros), que define bilingüe como el dominio por parte de un individuo de dos o más lenguas igual que el de un nativo.

Un nativo no necesariamente tiene que tener un dominio que sea ni léxicamente ni gramaticalmente correcto. Puede haber aprendido su lengua sin haberla estudiado y tal vez ser competente oralmente pero no en su producción escrita, por lo que es muy difícil medir cuál debe ser el nivel de un nativo. Lo mismo dice Bloomfield (1933: 56) de la dificultad de marcar un nivel como perfecto para un bilingüe, es un aspecto relativo.

Se plantean a este respecto cuestiones como las que sugieren Appel y Muysken (1987:11):

“¿Hasta qué punto el hablante debe dominar las dos lenguas para que podamos calificarlo como bilingüe? ¿Debe demostrar fluidez oral y escrita en ambas lenguas? ¿Un verdadero bilingüe debe controlar tanto la producción (hablar, escribir) como la recepción (entender, leer)? ¿Qué componentes del lenguaje se emplean como criterio: el vocabulario, la pronunciación, la sintaxis, la pragmática?”.

Otra definición similar del término es la de Weinreich (1974), a la que se refieren numerosos autores (entre ellos Appel y Muysken, 1987: 11; Siguán, 2001: 27; Romaine, 2004: 12; Bee y Wigglesworth, 2007:5), en la que dice que el bilingüismo consiste en utilizar dos lenguas alternativamente de la misma forma que considera bilingües a las personas que lo practican. En esta octava edición de su obra, incluye en el prólogo otra descripción de bilingüismo en la que lo define como la “lealtad lingüística dividida”, donde además propone como situación bilingüe ideal aquella en la que un individuo “es capaz de dejar a un lado un sistema (lingüístico) totalmente homogéneo para cambiar a otro que también es totalmente homogéneo”, es decir, es capaz de cambiar de una lengua a otra sin mezclarlas teniendo en cuenta el interlocutor, los temas, el entorno, el registro... En caso de que el hablante incluyera en su discurso algún término de otra lengua, debería hacerlo marcándolo debidamente, con la entonación, si es oralmente, o con comillas, si es por escrito. Propone además una cuestión interesante en relación con el grado de dominio que debe alcanzar un bilingüe para ser considerado como tal, “¿quién sabe todo en su lengua?”. En ocasiones, dice, es más fácil entender a una persona que pregunta una dirección en otro idioma que entender un debate entre dos técnicos de alguna especialidad en tu propio idioma. Por ello, la cooperación es un punto necesario para que fluya la comunicación entre distintas lenguas.

También Harding y Riley (1999) se refieren al hecho de que una persona considerada bilingüe tendrá diferentes habilidades en cada una de las lenguas dependiendo de sus hábitos, es decir, dominará diferentes campos en cada lengua dependiendo de en cuál use cada una de ellas y es posible que, aun comprendiendo el idioma, tenga dificultades para encontrar determinado vocabulario sobre un tema que no utiliza con frecuencia. En estos casos puede considerarse que aparece el concepto de interferencia (véase *interferencia* en el epígrafe 1.5.), ya que el hablante tiende a utilizar las palabras del idioma en el que domina ese tema y se produce, en momentos determinados, una mezcla de idiomas.

Una idea un tanto más concreta del concepto de *bilingüismo* sería la de Haugen (1993: 89) quien dice que una persona es considerada bilingüe en el momento que es capaz de emitir un mensaje que sea completo y que tenga sentido en otra lengua diferente a su L1, aunque tampoco implica que tenga un alto dominio de esa otra lengua. Harding y Riley (1999: 31) cuestionan esta definición y consideran que aun cuando un individuo sea capaz de emitir un mensaje con sentido, no necesariamente puede haber un progreso en la lengua más allá de ese mensaje.

Próxima a esta definición encontramos la de Macnamara (1969 en Appel y Muysken, 1987:11; Bee y Wigglesworth, 2007: 6) que reconoce como *bilingüe* a aquella persona que posee habilidades en al menos alguna de las cuatro destrezas (hablar, entender, escribir, leer) en un mínimo nivel de la L2, además de las habilidades que posee en su L1.

Todas estas definiciones se centran en la competencia lingüística y dejan a un lado los factores no-lingüísticos. El bilingüismo, como dice Alarcón (1998), es “un fenómeno multidimensional” que no se puede explicar con una definición.

Bee y Wigglesworth (2007: 3) también consideran que no hay una definición única, ya que el término *bilingüismo* puede aplicarse a diferentes situaciones dependiendo de las condiciones concretas de las personas a las que nos refiramos. Destacan que las definiciones que existen del concepto están hechas por expertos, pero no por los hablantes bilingües, por lo que pueden ser excesivamente teóricas y poco realistas.

Podríamos, por tanto, hablar de que el *bilingüismo* es un largo camino más que un extremo, es decir, hay varios grados entre medias, en lugar de limitarse a un “todo o nada” (Sánchez Casas, 1999: 602).

Skutnabb- Kangas (2000: 139) recoge en la tabla 1⁴ varias de estas definiciones enunciadas por los autores que hemos mencionado en relación con diferentes criterios.

Criterio	Definición: llamamos bilingüe al hablante que
1. Según el origen	<p>a. ha aprendido dos idiomas en la familia procedente de hablantes nativos desde la infancia</p> <p>b. ha utilizado dos idiomas en paralelo como medio de comunicación desde la infancia</p>
2. Según la identificación:	
-interna	a. se identifica a sí misma como bilingüe / con dos lenguas y / o dos culturas (o parte de ellas)
-externa	b. es identificada por otros como bilingüe / como hablante nativo de dos lenguas
3. según la competencia	<p>a. tiene dominio completo de dos lenguas</p> <p>b. tiene dominio como el de un nativo en dos lenguas</p> <p>c. tiene igual dominio en dos lenguas</p> <p>d. puede producir oraciones con significado en otra lengua</p> <p>e. tiene algún conocimiento y control de las estructuras gramaticales de la otra lengua</p> <p>f. tiene contacto con otra lengua</p>
4. según la función	a. usa (o puede usar) dos lenguas (en la mayoría de situaciones) (de acuerdo con sus propios deseos y las necesidades de la comunidad)

Tabla 1: Definiciones de bilingüismo (Skutnabb- Kangas, 2000: 139)

Para Mackey (1962 en Bee y Wigglesworth, 2007: 138) el grado que puede alcanzar el hablante en cada uno de los idiomas que utiliza depende precisamente del uso, o como él lo denomina, de la función que otorga a cada idioma. Y además ese uso se verá influido por

⁴ Traducción nuestra del cuadro que ofrece Skutnabb-Kangas (2000: 139).

condiciones tanto internas (qué idioma usa para contar, para rezar, para soñar, para coger notas...) como externas (políticas, económicas, históricas, culturales, religiosas...).

Siguán (2001: 28) destaca la idea de *bilingüismo* perfecto planteada por Halliday, Mckintosh y Stevens a la que llaman equilingüismo, que consiste en hablar dos lenguas a la perfección sin interferencias de ningún tipo. Los mismos autores indican que hay muy pocos individuos con estas características en el mundo y Siguan coincide con esta apreciación.

Ofrece su propia definición del término bilingüismo:

“...llamamos bilingüe al sujeto que posee dos sistemas- dos lenguas- con amplitud y profundidad similar y que es capaz de utilizarlos en cualquier situación de su contexto social con parecida facilidad y eficacia. Y todavía dentro de esta definición podemos distinguir distintos grados o aspectos según el bilingüe se identifique más o menos con una de las lenguas y la considere su lengua personal y dependiendo de que el ámbito de las situaciones en las que es capaz de utilizar las dos sea más o menos amplio.” (Siguán, 2001: 29)

Una característica destacable de los individuos bilingües es que poseen la capacidad de convertir un mensaje que envían o reciben en uno de los sistemas que posee al otro sistema, es decir, es capaz de traducir (Siguán, 2001: 31).

Si hablamos de *enseñanza bilingüe*, el Centro Virtual Cervantes (CVC) en su *Diccionario de términos clave de ELE* la define como “...la que imparte instrucción en dos lenguas”. Es, por tanto, una educación en la que “las dos lenguas son instrumentales y vehículo de las actividades de enseñanza-aprendizaje de cualquier contenido”.

Uno de los conflictos que surgen al hablar de *bilingüismo* es que muchos autores tratan al individuo bilingüe como dos monolingües en una misma persona y no consideran el bilingüismo como un hecho en sí mismo.

Otro problema que impedía llegar a un acuerdo en el tema es que los expertos defendían dos posturas contrarias: por un lado, estaban quienes defendían que ser bilingüe provocaba un efecto cognitivo negativo porque tener dos etiquetas para un mismo concepto podía ser confuso y quienes consideraban que, precisamente esa situación, provocaba un crecimiento cognitivo porque el individuo era capaz de separar el referente de la palabra y así nombrarlo de distintas formas (Cummins y Swain, 1986: 3).

En definitiva, lo más claro del tema que nos ocupa es que no se ha alcanzado un consenso entre los expertos porque ninguna definición de las que hasta aquí se han planteado

tiene en cuenta todos los factores que intervienen y, por lo tanto, no son definiciones completas.

Como indica Baker (2004: xvi), utilizar el término *bilingüe* para referirse a alguien implica usar lo que se considera un “término paraguas” o lo que es lo mismo, un término que abarca numerosas situaciones y del que no existe una definición concreta y absoluta.

Nos parece interesante hacer referencia al término *diglosia*, utilizado para referirse a sociedades que utilizan dos lenguas, en lugar de referirse al individuo, que sería el caso del término *bilingüismo*. En una situación de diglosia lo habitual es utilizar las lenguas para diferentes situaciones, distinguiendo entre la familia, el colegio, el trabajo, relaciones con amigos, la religión... Puede ocurrir que los dos términos se den en cuatro combinaciones diferentes: bilingüismo más diglosia; diglosia sin bilingüismo; bilingüismo sin diglosia; ni bilingüismo ni diglosia. (Baker, 2004: 183).

1.1.1 Mitos del bilingüismo

Grosjean (2010) quiso desmitificar algunos puntos sobre el bilingüismo:

- Dice que es un fenómeno que en absoluto resulta excepcional ya que se calcula que más de la mitad de la población mundial puede considerarse bilingüe, en todos los niveles sociales y grupos de edad.
- Los bilingües no solo adquieren su L2 durante la infancia, sino que también puede ocurrir la adquisición durante la adolescencia o cuando son adultos. Muchas veces ocurre que el bilingüismo surge por necesidades vitales cuando se realiza un cambio de país, por matrimonio con personas de otra lengua, o por el contacto con grupos de personas de una lengua diferente. Estos aprendientes pueden alcanzar un grado de bilingüismo similar al que logran los niños que aprenden una L2, excepto en la adquisición de un acento nativo.
- Las personas bilingües no saben las dos lenguas a la perfección. De hecho ocurre que conocen cada una de las lenguas según las necesidades de cada momento. Puede que dominen la producción escrita en una de las lenguas y que no la hayan desarrollado en la otra, teniendo en la L2 un mayor dominio de la producción oral, o viceversa. Es importante ser conscientes de que hay tantas variedades de hablantes bilingües como las hay de hablantes monolingües.

- El hecho de tener un acento diferenciado en cada una de las lenguas que uno habla, o no, no implica ser más o menos bilingüe. Depende de en qué momento de la vida se adquirió cada lengua.
- Los bilingües no son traductores natos. Aunque son capaces de traducir expresiones sencillas, no necesariamente saben traducir expresiones especializadas en determinados temas. Como ya se ha comentado, los bilingües dominan las lenguas según sus necesidades y no por ser bilingües encuentran expresiones equivalentes en ambos idiomas para todas las expresiones o palabras comunes a las lenguas que conoce.
- Es común que los hablantes bilingües en ocasiones mezclen en su conversación términos de ambas lenguas. Esto no debe verse como un signo de vaguería o pereza sino como una forma de utilizar la lengua que mejor exprese el concepto que se quiere transmitir. De hecho, esto ocurre cuando el hablante bilingüe sabe que el interlocutor va a captar su mensaje, algo que no se daría si el oyente es monolingüe y desconoce el término en la otra lengua.
- Es del todo falso que el hecho de ser bilingüe y poder comunicarse en dos lenguas implique que se conozcan las culturas de ambas lenguas. Son dos hechos aislados, del mismo modo que un monolingüe puede conocer otra cultura a la perfección sin por ello conocer y dominar su lengua.
- No es cierto que los bilingües expresen sus emociones siempre en su L1. Algunos bilingües han aprendido ambas lenguas al mismo tiempo y puede considerarse que tienen dos L1, por lo que expresarán sus emociones en la lengua que mejor se adapte a cada situación. Y para quienes han aprendido primero una lengua y posteriormente la otra, no hay un conjunto de reglas que determine qué lengua usa cada individuo para expresar sus emociones.
- El bilingüismo no provoca un retraso en la adquisición de la lengua en los niños. Aunque a mediados del siglo XX se creía que el aprendizaje de una L2 afectaba negativamente a la L1 del niño, muchas investigaciones posteriores han determinado que no existe ese perjuicio. Si bien es cierto que aprenden diferente, pero sin que esto afecte a la adquisición de la lengua.

- La lengua que se habla en casa tampoco afecta negativamente a la adquisición de otra. De hecho, puede servir como base para un mejor aprendizaje de la L2.
- No es necesario que los padres utilicen cada uno una lengua diferente si quieren que su hijo sea bilingüe. Lo importante es que el niño aprenda, de forma inconsciente, que ambas lenguas son importantes y no que cada una se utiliza en determinadas y diferentes situaciones, porque esto puede provocar que perciba una de ellas como la lengua débil y tienda a no usarla.

Krashen (2017) añade otro mito a esta lista:

- Aprender en la lengua materna ayuda a fortalecer y desarrollar la segunda lengua. Si los alumnos tienen una base de su L1 comprenderán mejor los conceptos de otras asignaturas. Y si tienen una base que han aprendido y comprendido en su L1 de otra asignatura, comprenderán mejor los conceptos que aprendan en la L2. Lo mismo pasa cuando aprenden a leer y escribir. Hacerlo en una lengua que entienden les facilitará la tarea y facilitará la transmisión de esas habilidades a otra lengua. El objetivo principal de la educación bilingüe es desarrollar paralelamente la L1 y la L2.

Tras haber intentado aclarar varias de las características sobre el bilingüismo, presentamos algunas de las teorías más importantes sobre el tema.

1.2 Teorías del bilingüismo

Además de las definiciones que hemos presentado de los términos *bilingüe* y *bilingüismo*, es necesario comentar las diferentes teorías que se han elaborado sobre las características de poseer esta capacidad.

Es importante entender cómo funciona el cerebro cuando nos referimos a la facultad del habla. El hemisferio izquierdo del cerebro es el área responsable del procesamiento lingüístico. Si hablamos de lenguas desde el punto de vista neurológico, podemos distinguir tres hipótesis planteadas por Paradis (1981 en Appel y Muysken, 1987: 111):

- a- *Hipótesis del sistema extendido*: las dos lenguas comparten un mismo mecanismo neurológico.
- b- *Hipótesis del sistema dual*: las dos lenguas se encuentran en la misma zona del cerebro, pero siguen diferentes mecanismos neurológicos, son independientes.

c- *Hipótesis de los subsistemas*: las dos lenguas se encuentran en la misma zona del cerebro, comparten un sistema, pero crean subsistemas independientes.

Entre 1920 y la década de los 60, las teorías sobre el bilingüismo destacaban sus efectos negativos. Era habitual que los resultados obtenidos reflejaran a los monolingües como superiores a los bilingües en términos de *inteligencia*. Aunque estas investigaciones, importantes en su momento, no deben tenerse en cuenta porque muestran muchas limitaciones en cuanto a la metodología que utilizaban (Baker, 1993: 158-159).

1.2.1 Teoría del equilibrio

Según la *teoría del equilibrio*, estrechamente relacionada con la concepción anterior, que se representa bien con una imagen de dos globos que cohabitan en un espacio limitado, bien de una balanza, los expertos, entre los que se encontraba Lambert como principal valedor, entendían que el cerebro tenía una capacidad limitada y que si este era ocupado por dos idiomas (cada uno representado por un globo), el alumno vería reducida su capacidad cognitiva en cada uno de ellos y un idioma solo podría desarrollarse hasta donde le permitiera el espacio que cediera el otro. Sin embargo, estas observaciones no eran válidas por las debilidades que presentaban las investigaciones al no tener en cuenta otros factores que diferenciaban a los alumnos encuestados. Cummins se refiere a ella como *competencia subyacente separada* (CSS) (Baker, 1993: 189-190; Vila, 1983: 10).

Según la CSS, como las lenguas son independientes en el cerebro, los conceptos y habilidades que son aprendidos en una lengua no se transfieren a la otra lengua y por tanto se tiene que aprender todo en cada una de ellas (Cummins y Swain, 1986: 81).

1.2.2 Competencia Subyacente Común

Las investigaciones posteriores, sin embargo, apuntan a que quien tiene en su cerebro dos idiomas o más no reparte el “espacio” sino que alberga todos ellos sin restricción. Además, no están aislados, sino que hay transferencia entre unos y otros de tal manera que lo que se aprende en uno se está aprendiendo en el otro, “si esas lenguas están bien desarrolladas” (Baker, 1993: 191).

En contraposición a la teoría del equilibrio, surgió el modelo de *Competencia Subyacente Común* (CSC), nombre con el que Cummins se refiere a esta situación en la que se equipara el cerebro con un iceberg en el que hay una base común, para simular lo que comparten las dos lenguas y la transferencia que hay entre ellas y dos puntas, que son los rasgos propios de cada lengua (Cummins y Swain, 1986: 82).

Baker (1993: 192-193) resume este modelo diciendo que con independencia de la lengua que se use, hay una conexión entre las dos lenguas en el pensamiento y que el funcionamiento cognitivo puede darse sin problema si la lengua en la que se opera está bien desarrollada. Por tanto, cuanto más desarrollada esté la primera lengua, con mayor facilidad se desarrollará la segunda. Si alguna de las lenguas no está lo suficientemente desarrollada para lidiar con los conceptos que aprenden, este aprendizaje puede verse afectado negativamente.

Cuanto más rasgos en común tengan las lenguas estudiadas, como por ejemplo la ortografía, mayor y más fácil será la transferencia de habilidades (Bee y Wigglesworth, 2007: 98). Por ejemplo, García Mayo (2009) realizó un estudio para observar si se producía una transferencia de conocimientos en hablantes de español como L1 e inglés como L2 en relación a los determinantes artículo, rasgo gramatical que ambas lenguas poseen.

Es frecuente que cuando un niño aprende una L2 transfiera sus destrezas lingüísticas de la L1, de forma que cuando aprende a leer o a escribir en la L2 no necesita aprender desde el principio estas destrezas, sino que aplica lo que ya sabe en su lengua materna, aunque varíen los códigos (Baker, 1993: 286).

1.2.3 Hipótesis de la Interdependencia Evolutiva

Cummins (1979: 47) elaboró varias teorías relacionadas con el bilingüismo, como la *Hipótesis de la Interdependencia Evolutiva*. Según esta hipótesis un aprendiente desarrollará su L2 dependiendo de la competencia que tenga en su L1. Es decir, cuanto más desarrollada tenga la L1 mayor facilidad tendrá para adquirir la L2. Y este conocimiento compartido es a lo que se refiere cuando habla de la anteriormente mencionada CSC.

Pero podría ser engañoso el nivel de competencia dependiendo de en qué ámbitos nos fijemos. Para aclarar esa diferencia Cummins distingue entre *destrezas comunicativas interpersonales básicas* (BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills) que se refieren a

un contexto poco exigente, como puede ser una conversación con amigos y *competencia lingüística cognitiva escolar* (CALP: Cognitive Academic Linguistic Proficiency) que está relacionada con una exigencia más avanzada, como conceptos concretos de asignaturas del colegio (Baker, 1993:196).

Cummins (2000: 76) destaca que otros autores hicieron una división semejante, como por ejemplo Vygotsky, que diferenciaba entre conceptos espontáneos y conceptos científicos. El propio Cummins elaboró un esquema para encuadrar las necesidades de cada tarea que mostramos a continuación.

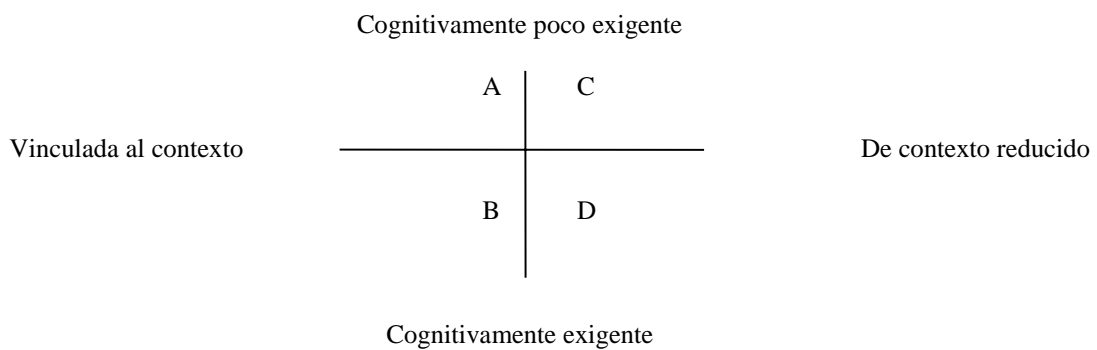


Ilustración 1⁵: Esquema distinción entre BICS y CALPS

El esquema, referido a situaciones del aula, representa cuatro cuadrantes con características diferentes según las necesidades cognitivas y lingüísticas que requiera cada momento. El eje horizontal marca la contextualización del lenguaje y el eje vertical determina la exigencia cognitiva requerida relacionada con el tipo de lenguaje. En el cuadrante “A” se engloban las actividades que requieren poco esfuerzo cognitivo y sin embargo están desarrolladas en un contexto muy concreto (una conversación). En el cuadrante “B” encontramos aquellas actividades relacionadas con un contexto muy concreto y que requieren de un esfuerzo cognitivo importante (intentar convencer a una persona de nuestra opinión). El cuadrante “C” recoge situaciones que no requieren un esfuerzo cognitivo grande y además carecen de un contexto concreto (copiar apuntes de la pizarra). Y, por último, el cuadrante “D” se refiere a situaciones carentes de un contexto concreto pero que exigen un esfuerzo cognitivo grande (redactar un ensayo) (Cummins, 2000: 85).

⁵ Utilizamos la ilustración que ofrece Cummins (2000: 85). (Véase anexo M. AUTORIZACIÓN USO DE IMÁGENES).

Tanto las BICS como las CALPS deben ser desarrolladas en el aula para que se complementen las unas a las otras en el aprendizaje. De esta forma, si nos referimos a una enseñanza bilingüe (entendiendo esta como aquella que proporciona instrucción en dos lenguas), aprenderán expresiones y vocabulario específicos integrados en el contenido de las asignaturas, que hará que sea más fácil para el alumno recordarlas y utilizarlas posteriormente en el contexto adecuado (Christian et al., 1990: 145).

El problema puede surgir cuando en una asignatura un alumno no ha alcanzado el nivel necesario en cuanto al contenido, que puede ocasionarle un retraso en el aprendizaje sin que este se deba al uso de su lengua nativa o de su L2. Si, por ejemplo, un alumno no ha desarrollado la habilidad de operar con números enteros, el motivo de su desfase estará en las Matemáticas en sí y no en la lengua de instrucción utilizada para impartir esta asignatura (Spanos y Gtandall, 1990: 159).

Esta hipótesis destaca que no existe relación directa entre la cantidad de tiempo dedicada al aprendizaje de la L2 y los progresos realizados en la misma, y que otros factores pueden ser más decisivos (Cummins, 2000: 213-215).

“La hipótesis de la interdependencia postula que la transferencia de destrezas y conocimientos académicos de una lengua a otra se producirá si se dan unas condiciones adecuadas de motivación de los estudiantes y de contacto con ambas lenguas” (Cummins, 2000: 222).

1.2.4 Teoría de los Umbrales

Otra teoría de Cummins que completa la anterior, es la *Teoría de los Umbrales*, que explica que el alumno debe alcanzar unos puntos concretos en su nivel de cada lengua para evitar posibles efectos negativos de su bilingüismo (Cummins y Swain, 1986: 6).

Esta teoría se representa como una casa en la que cada piso es un umbral del alumno. En los laterales de la representación, unas escaleras simbolizan el medio por el que el alumno pasa de un umbral al siguiente. Según el nivel en el que se encuentre, su nivel de competencia será diferente. Cuanto más alto esté, más próximo estará a los *bilingües equilibrados* (véase *bilingüe equilibrado* en el siguiente epígrafe), es decir, mayor competencia tendrá en ambos idiomas y mayores serán las ventajas cognitivas de poseer dos lenguas.

“El apoyo investigativo para la teoría de los umbrales proviene de, por ejemplo, Bialystok (1988), Clarkson y Galbraith (1992) y Dawe (1983)” (Baker 1993: 195).

En la reunión de la UNESCO de 1951 (1953: 11) se afirmó que el mejor medio para enseñar a un niño es su lengua materna ya que tanto psicológicamente, como sociológicamente y educativamente, es el sistema que sabe interpretar con mayor facilidad. Esta afirmación, relacionada en su momento con los alumnos cuya lengua materna era una lengua minoritaria, apoya la teoría de Cummins de los umbrales, en cuanto a que para que el alumno aprenda, lo importante es que la lengua utilizada, bien la L1 o bien la L2, esté lo suficientemente desarrollada para que el aprendizaje sea productivo.

El riesgo que existe con esta teoría es saber en qué punto un alumno cambia de lo más alto de un nivel a lo más bajo del siguiente, cuándo afianza un estadio y pasa al siguiente.

Aunque nunca se ha llegado a un acuerdo sobre si ser bilingüe podía ser beneficioso o perjudicial para los hablantes, el estudio de Peal y Lambert en 1962 “La relación entre el bilingüismo y la inteligencia”⁶ realizado en el centro Saint Lambert de Montreal, fue un punto de inflexión. Anteriormente consideraban que eran claros los efectos negativos, pero a partir de ese momento la forma de analizarlo cambió y con este estudio se empezó a demostrar que los bilingües tenían mejores resultados al menos en algunos tests (Bee y Wigglesworth, 2007: 188).

En los años 90 era arriesgado ser categórico en cuanto al efecto negativo o positivo que el bilingüismo ofrecía al aprendiente, puesto que ninguna de las investigaciones hechas hasta el momento era totalmente concluyente, aunque la mayoría ya parecía apuntar hacia los beneficios cognitivos que tienen los bilingües frente a los monolingües (Baker, 1993: 187).

Sin embargo, las investigaciones más recientes apuntan a que los bilingües están como mínimo al nivel de los monolingües, si no por encima, en lo que se refiere a las pruebas relacionadas con la inteligencia. Los bilingües tienden a ser más originales, creativos y dan una variedad de respuestas más amplias cuando se les propone una pregunta con respuesta abierta (Baker, 2004: 40).

A esta habilidad de los bilingües se la denomina pensamiento creativo o divergente y consiste en que poseen la capacidad de describir el mundo de dos maneras gracias a su

⁶ Traducción nuestra de “The relation of bilingualism to intelligence”.

flexibilidad cognitiva que les permite cambiar de código con facilidad. Se ha comprobado que tienen también una mayor sensibilidad comunicativa (García, 2009: 96).

En palabras del propio Baker (1993: 351), “La investigación sobre los efectos cognitivos del bilingüismo parece apoyar la teoría de que poseer dos lenguas potencia, no empobrece el funcionamiento intelectual”.

Para resumir las anteriores teorías Cummins y Swain (1986: 97-110) proponen tres principios:

- Lo primero es lo primero⁷: Para un buen desarrollo cognitivo de un niño, su L1 debe estar bien desarrollada para poder transferir sus conocimientos y habilidades a la L2 y lograr un mejor aprendizaje de esta. Hay que asegurarse de que se construye una base para que el aprendizaje sea sólido.
- El bilingüismo a través del monolingüismo⁷: Las lenguas de instrucción deben utilizarse por separado, una u otra. Es una forma de explotar todos los aspectos de ambas lenguas y a la vez no caer en el uso de la lengua dominante, sino hacer el esfuerzo por aprender ambas. Aunque también conviene trabajar con ambas lenguas en conjunto para que los alumnos desarrollen la conciencia de las relaciones que existen entre ellas.
- El bilingüismo como un extra⁷: el bilingüismo aporta ventajas en todos los ámbitos (lingüísticos, políticos, económicos...) que los programas educativos deben mostrar y facilitar a sus alumnos.

Concluimos por tanto que una educación bilingüe es beneficiosa para los individuos que la practican y que su efectividad dependerá de que su implantación en el sistema educativo sea o no eficiente.

1.3 Tipos de bilingüismo

Tras haber descrito algunas de las teorías más importantes relacionadas con el bilingüismo, ahora hacemos distinción entre los distintos tipos de bilingüismo que podemos encontrar.

⁷ Traducción nuestra de los términos utilizados por Cummins y Swain (1986: 97): “First things first”; “Bilingualism through monolingualism”; “Bilingualism as a bonus”.

Varios autores coinciden en hacer distinción entre *bilingüismo individual* y *bilingüismo social* (Baker, 1993; Appel y Muysken 1987). Consideran que:

“el bilingüismo social se produce en aquellas sociedades en las que se hablan dos lenguas o más. [...] el bilingüismo individual es bastante sencillo, pero determinar si una persona concreta es bilingüe o no se torna bastante complicado” (Appel y Muysken, 1987:10-11).

La Comunidad de Madrid no está considerada como una sociedad bilingüe puesto que la lengua oficial en esta comunidad autónoma es únicamente el español, aunque en ella convivan infinidad de lenguas debido a fenómenos como la inmigración. Según datos de Sáez Rivera (2014: 4), en Madrid hay una población inmigrante diversa procedente de Europa del este, África, China y países hispanoamericanos que traen consigo lenguas como rumano, árabe, chino, o quechua entre otras.

Como consecuencia del carácter monolingüe de la Comunidad de Madrid, el inglés que van a aprender nuestros alumnos será una lengua que utilicen para uso profesional o para relacionarse con personas de otros países que no hablen español, pero en ningún caso va a ser usada como la lengua habitual en el contacto con otras personas en su vida diaria como puede ser ir al supermercado, a un restaurante o a ver una película en el cine.

Tampoco a nivel estatal se pretende que el inglés pase a formar parte de nuestra vida diaria de forma oficial, por lo que, aunque es considerada una lengua mayoritaria a nivel mundial (véase nota al pie 2), no está considerada como una de las lenguas que podría hablarse de forma fluida en la vida diaria de la Comunidad de Madrid. En parte, esta situación se debe a que el español es también un idioma considerado como lengua mayoritaria a nivel mundial por la cantidad de hablantes que tiene en diferentes países. El español es actualmente, según datos del Instituto Cervantes (IC) (2016), ‘la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes’, ‘la segunda lengua en el cómputo global de hablantes (dominio nativo + competencia limitada + estudiantes de español)’ y ‘la tercera lengua más utilizada en la red’.

Si nos referimos al *bilingüismo individual* mencionado anteriormente, sería necesario distinguir entre capacidad y uso, puesto que dos individuos pueden ser considerados bilingües porque hablan dos lenguas (entendemos que las dos mismas lenguas para hacer una comparación consistente), aunque las hablen con relativa diferencia en cuanto a su fluidez según en qué contextos, y al mismo tiempo ser cada uno de ellos muy distintos en sus capacidades en cada una de las lenguas (Baker, 1993: 30).

En referencia al uso individual de la capacidad bilingüe nos encontramos con el *bilingüismo funcional* del que Fishman (1965) habla para “ver cuándo, dónde y con quién utilizan las personas sus dos lenguas”. Según su teoría, un hablante utilizará una lengua diferente dependiendo del ámbito en el que se encuentre, con la que se sienta más cómodo o adecuado dependiendo de la situación. Su apreciación se fundamenta en que si usasen las dos lenguas de igual manera y en las mismas situaciones el bilingüismo desaparecería porque no sería necesario. Siguán (2001:28) habla de este tipo de bilingüe como aquel “capaz de utilizar cualquiera de las dos lenguas que posee en cualquier situación y por tanto para cumplir cualquier función”, como ocurría, dice, en la Edad Media, con el latín, utilizado para las actividades culturales y la lengua propia de cada uno, utilizada para la vida cotidiana.

Por otro lado, Baker (1993: 35) también nos habla de un *bilingüe equilibrado* para referirse a alguien que tiene una fluidez razonablemente buena y parecida en dos lenguas, aunque existe el riesgo de que, aun siendo equilibrado, ese nivel sea algo bajo en ambas lenguas. Podría considerarse así que “un niño que puede entender en cualquiera de las dos lenguas el desarrollo del plan de estudio [...] sería un ejemplo de bilingüe equilibrado”.

Sánchez Casas (1999) define al *bilingüe dominante*, como aquel que tiene una lengua que es superior a la otra, no necesariamente en todas las destrezas, sino que, dependiendo de la situación, el hablante preferirá una lengua u otra, similar a la apreciación de Fishman anteriormente descrita. Sánchez Casas considera que este es el tipo de bilingüismo que más se da en la población.

Podemos distinguir también entre *bilingüe compuesto* y *bilingüe coordinado*, diferencia destacada por Ervin y Osgood (1954). A esta clasificación se refiere Alarcón (1998), que indica además que la edad es un factor esencial en el aprendizaje de lenguas. Define el primer tipo de bilingüe como aquel individuo que posee una única representación cognitiva de dos expresiones equivalentes en dos lenguas que aprendió en el mismo contexto siendo niño y el segundo como aquel individuo que desarrolla dos representaciones por separado para dos expresiones equivalentes y que ha aprendido la L2 en un contexto que no es el de su L1. Siguán (2001: 134) hace una apreciación al respecto para destacar que este modelo no eran dos tipos diferentes de bilingüismo sino diferentes grados de un mismo individuo bilingüe, por lo que la teoría caía por su propio peso. Posteriormente esta división fue rechazada por los expertos. Weinreich (1953) también se refirió anteriormente a estos dos tipos y añadía el *bilingüe subordinado* que aprende la L2 a través de sus conocimientos de la

L1 y que, a diferencia de los dos casos anteriores, tiene en cuenta el nivel de competencia, ya que solo domina la L1.

Es complicado clasificar a los hablantes dentro de un tipo de bilingüismo u otro, ya que el bilingüismo no es algo estático, sino que está en constante evolución en cada persona, tanto positiva como negativa, debido a factores externos, como por ejemplo cambiar de ciudad de residencia o el contacto con otras lenguas. Por lo tanto, un individuo nunca será totalmente coordinado o totalmente compuesto durante toda su vida (Harding y Riley, 1999: 38).

A varias de estas clasificaciones de bilingües (individual-social; coordinado, compuesto, subordinado) también se refieren Butler y Hakuta (2006: 114-120).

Debemos reflejar también la diferencia entre un *bilingüismo infantil simultáneo*, en el que el niño aprende dos lenguas a la vez y un *bilingüismo infantil secuencial*, en el que el niño aprende primero una lengua y en un período de su vida posterior la segunda lengua. (Baker, 1993: 108). Unsworth (2005: 7) refleja que la edad límite para distinguir entre un aprendiz niño de L2 y un aprendiz adulto de L2 se establece en los siete-ocho años. Clasifica también a un aprendiz niño de L1 entre los cero y cuatro años, previo al aprendiz niño de L2 (cuatro y siete años).

Llama la atención a algunos autores que en edades tan tempranas los niños ya sean capaces de decidir qué lengua utilizar haciendo incluso mezclas de idiomas en determinadas frases. No se debe considerar esto como una confusión, sino que los niños lo hacen así con una función determinada, sabiendo a quién se dirigen, lo que demuestra de alguna forma, que, al adaptar su lengua a un determinado interlocutor, existe una conciencia del contexto que les rodea y de la posesión de dos o más sistemas lingüísticos diferentes (Abdelilah- Bauer, 2006: 57-61).

Otra posible división es la de *bilingüismo aditivo* y *bilingüismo sustractivo* que sugirió Lambert (1978). El *bilingüismo aditivo* consiste en aprender una L2 cuando la L1 no corre peligro de ser sustituida. Por el contrario, el *bilingüismo sustractivo* es aquel en el que se sustituye la L1 por la L2, en ocasiones porque la L1 no es una lengua de prestigio, frecuente entre las minorías étnicas.

En el caso de la Comunidad de Madrid, estaríamos hablando de un caso de *bilingüismo aditivo*, porque la lengua mayoritaria, español, no se debería ver menospreciada por la L2, inglés.

Bee y Wigglesworth (2007: 7) utilizan el término *bilingüismo pasivo* para referirse a la situación en la que una lengua tiende a desaparecer, normalmente por falta de uso.

García (2009: 52) lo completa con otros dos tipos de bilingüismo. El *bilingüismo recurrente*, que es aquel en el que los hablantes de una lengua, que dejó de ser utilizada como L1, la utilizan para determinadas ceremonias y escogen partes de la lengua a las que le dan nuevas funciones de forma que se adapte a nuevas situaciones lingüísticas. Y el *bilingüismo dinámico*, considerado por la autora el bilingüismo del siglo XXI, en el que los hablantes, desde un punto de vista sociocultural, debido a la globalización, utilizan las lenguas de forma que utilizan a la vez todos los recursos que tienen a su alcance y se involucran en diferentes actos comunicativos, en lugar de hacerlo de forma lineal, como se hacía anteriormente.

Podemos añadir a estas clasificaciones la diferencia entre dos casos más. El *bilingüismo optativo*, que se da en personas que deciden aprender una L2 de manera formal en un centro de estudios. Y el *bilingüismo circunstancial*, que ocurre cuando una persona aprende una L2 porque le resulta necesario para poder comunicarse en la sociedad o en el trabajo, como es el caso de los inmigrantes que llegan a un país con una lengua diferente a la suya (Baker 2006).

Grosjean en una entrevista hecha por Navracics (2002) comentó su propuesta a la que llamó "*el principio complementario*", en el que dice que⁸:

"...los bilingües normalmente adquieren y usan sus idiomas para finalidades diferentes, en diferentes situaciones de la vida, con gente diferente. Diferentes aspectos de la vida normalmente requieren diferentes idiomas".

Este principio, similar al *bilingüismo funcional* que comentaba Fishman o al *bilingüe dominante* de Sánchez Casas, dice Grosjean que nos ayuda a comprender mejor la naturaleza de los bilingües por sí mismos en lugar de considerarlos dos monolingües en una misma persona. También refleja la realidad del lenguaje que poseen los bilingües: qué saben de cada

⁸Traducción nuestra de la cita: "Bilinguals usually acquire and use their languages for different purposes, in different domains of life, with different people. Different aspects of life normally require different languages." Navracics (2002).

idioma, en qué situaciones usan cada uno y cómo su repertorio de cada lengua va evolucionando según sus propias necesidades.

Queremos añadir el *bilingüismo receptivo*, conocido como la capacidad de un individuo de comprender una segunda lengua a la vez que es incapaz de producir mensajes en dicha lengua. Este tipo de bilingüismo se ha visto en ocasiones como una demostración de que el bilingüismo no existe, un rechazo a hablar. El *bilingüismo asimétrico* es una variante del anterior en la que el individuo es capaz de producir en la L2 mejor de lo que es capaz de comprenderla. Esto puede deberse a que el individuo se encuentra con acentos que desconoce y no es capaz de reconocer palabras en una lengua que en principio conoce y que produce sin dificultad (Harding y Riley, 1999: 34).

Tal y como dicen Harding y Riley (1999: 49), podemos concluir que un niño bilingüe aprende las dos lenguas de la misma forma que un niño monolingüe aprende la suya, con la diferencia de que el bilingüe debe ser consciente de que posee dos lenguas y debe distinguirlas, tarea que no siempre es fácil, pero los mecanismos de aprendizaje son los mismos. Son más las similitudes que las diferencias entre los bilingües y los monolingües. De igual manera unos y otros empiezan a producir sonidos sencillos y oraciones simples y van evolucionando su lenguaje con el paso del tiempo.

Todas estas diferentes definiciones y clasificaciones refieren la dificultad de la que hablábamos para llegar a un acuerdo entre todos los autores para utilizar una única definición para el término *bilingüismo* y demuestran que no hay un punto único, sino que debemos entender el *bilingüismo* como tantos puntos en una línea como hablantes existan.

1.4 Enseñanza bilingüe

La *enseñanza bilingüe*, aunque se cree que es parte del siglo XX, ha existido desde el principio de los tiempos. Esta creencia es peligrosa porque separa el bilingüismo de sus raíces y de un contexto histórico, que son imprescindibles para entender la relación que existe con la inmigración o movimientos políticos que abogan por la igualdad de pueblos en un contexto común, en este caso en referencia a las lenguas (Baker, 1993: 215-216).

La enseñanza bilingüe puede darse de diversas maneras. Las lenguas a estudiar pueden ser ambas lenguas mayoritarias o por el contrario una lengua mayoritaria y otra minoritaria. En el segundo caso, las lenguas minoritarias pueden ser menos prestigiosas y por ello recibir

menos atención para desarrollar su aprendizaje. Sin embargo, en nuestro estudio, vamos a centrarnos en la combinación de dos lenguas mayoritarias que, en el caso que nos ocupa, son español e inglés.

El término *enseñanza bilingüe*, según Baker (1993: 217) tiene dos acepciones: aquella en la que se hace una instrucción en dos lenguas, o la que tiene alumnos que conocen dos o más lenguas, pero la instrucción se hace en una única lengua.

García (2009: 6) dice que solo se puede llamar *educación bilingüe* a aquella que utiliza tanto la L1 como la L2 como medio de instrucción y no la que tiene una L2 únicamente como una asignatura. La combinación de ambas lenguas se considera un medio para educar en la tolerancia y la diversidad.

Skutnabb-Kangas (1988) distingue entre cuatro modelos diferentes de enseñanza bilingüe (Martín Peris 2008, s.v. *enseñanza bilingüe*):

1. Programas de segregación: La lengua materna (L1) es la lengua de instrucción en el aula y la segunda lengua (L2) es una materia más.
2. Programas de sumersión: La lengua vehicular es la de la cultura dominante, la lengua oficial del lugar donde se aprende. La lengua propia de quienes proceden de otros lugares tiende a perderse.
3. Programas de mantenimiento de la propia lengua y la cultura: La educación se imparte en dos lenguas. Se afianza primero la L1 y se va introduciendo la L2, manteniendo ambas lenguas a la vez.
4. Programas de inmersión: La enseñanza es en dos lenguas y la L2 se aprende a través de contextos que facilitan su adquisición.

Siguán (2001: 113) añade otro tipo más al que denomina *transición* y que puede considerarse complementario al programa de sumersión. En este tipo de enseñanza los alumnos reciben ayuda de cara a su adaptación a la lengua oficial del nuevo lugar en el que viven, de diversas formas como puede ser clases en su lengua y a la vez en la nueva lengua o práctica muy básica de la nueva lengua para incorporarse al grupo normal cuando ya la dominan.

Baker (2004:116-135) hace otra clasificación⁹ según el tipo de colegios bilingües que encontramos alrededor del mundo y destaca los más importantes:

1. Colegios de dos idiomas: usan dos lenguas prácticamente en la misma proporción. Suelen mezclar alumnos de lengua mayoritaria y de lengua minoritaria al 50%. Cada día se utiliza en el aula una de las lenguas.
2. Colegios internacionales: normalmente una de las lenguas es el inglés. La L2 suele ser otra lengua mayoritaria. Los alumnos suelen ser hijos de diplomáticos y trabajadores que se mueven con frecuencia de un país a otro. Es un tipo de educación privada y selectiva.
 - a. Un tipo especial de estos son los colegios europeos: la instrucción se hace tanto en la L1, en los primeros años, para preservar la identidad nacional del alumno, como en la L2, que aumenta proporcionalmente en secundaria en relación con los progresos del alumno, y además aprenden una tercera lengua. Además de aprender varias lenguas, el objetivo es que adquieran un sentido de identidad europea.
3. Colegios de lengua de herencia: la lengua minoritaria es la lengua de instrucción principal y la L2 se imparte como una asignatura más o como lengua de instrucción en algunas asignaturas.
4. Colegios de inmersión: la instrucción se realiza en la L2 en los primeros años y progresivamente la L1 es introducida en los cursos posteriores hasta llegar al 50%. (Este tipo de instrucción será explicado con detenimiento más adelante).

Según Martín Peris (2008) “En realidad, la educación bilingüe sólo tiene lugar cuando efectivamente se fomenta el uso de las dos lenguas [...] y no el de una sola en detrimento de la otra”.

Freeman (2004: 4) hace una división en cuanto a orientaciones ideológicas entre *educación bilingüe transicional* y el *modelo de dos idiomas*. El primer tipo busca un logro académico en inglés de los alumnos sin tener en cuenta su L1, mientras que el segundo tiene como objetivo la bilingüidad y unos logros académicos en ambas lenguas. La *educación bilingüe transicional* suele estar orientada a alumnos con bajas capacidades en inglés (por

⁹ Traducción nuestra de la clasificación de Baker (2004: 116) 1-Dual Language schools; 2- International schools; 3- Heritage Language schools; 4- Immersion schools.

norma general inmigrantes, en los casos a los que Freeman se refiere, en Estados Unidos) a los que se instruye en su lengua hasta que alcanzan el nivel suficiente para ser instruidos en inglés y dejar de lado su L1. De alguna forma es un tipo de bilingüismo sustractivo (véase *bilingüismo sustractivo*), pero muchas veces los alumnos no alcanzan un buen nivel debido a la corta duración de estos programas. El *modelo de dos idiomas* es más parecido a un bilingüismo aditivo (véase *bilingüismo aditivo*) que Freeman divide en tres tipos¹⁰ (los que existen en Estados Unidos): inmersión en segunda lengua o lengua extranjera de hablantes de inglés; programas de educación bilingüe de un sentido para aprendices de lengua inglesa; programas de inmersión de doble sentido para hablantes de inglés y hablantes de otras lenguas.

Baker (1993: 225) habla de *enseñanza general* para clasificar el sistema en el que, como en los programas de segregación, la instrucción es en L1 y la L2 es una asignatura más. Tras varios años de instrucción de L2, en países como Estados Unidos y Canadá, donde lo llaman *programa nuclear*, o Gales en el que se conoce como *alimentación por goteo*, se dieron cuenta de que esta no era lo suficientemente fluida. “En raras ocasiones la enseñanza general produce niños completamente bilingües”.

Los programas de inmersión son la acepción más completa del concepto de *enseñanza bilingüe*. A pesar de esto, se divide en diferentes programas en función de variables como la edad a la que los alumnos entran en el programa (temprana, media o tardía) o el tiempo que dedican a la inmersión. Los inicios de este tipo de enseñanza están en los experimentos educativos canadienses (Baker, 1993: 227; Artigal, 1991: 1).

El término *enseñanza por inmersión* se utiliza adecuadamente cuando hablamos de una L1 que tiene que ser mayoritaria y una L2 que puede ser mayoritaria o minoritaria (Baker, 1993: 319).

Cuando hablamos de inmersión nos referimos a un grupo de alumnos cuyas condiciones previas, culturales y lingüísticas, son similares, que no ha estado en contacto con la lengua del colegio con anterioridad y que utiliza la L2 como medio de instrucción. En los estudios que se han hecho a lo largo de los años se han encontrado resultados que determinan que el bilingüismo puede afectar tanto negativamente como positivamente al desarrollo

¹⁰ Traducción nuestra de los términos que utiliza Freeman (2004: 5): “second or foreign language immersion programs for language speakers”; “one-way developmental bilingual education programs for ELL”; “Two-way immersion programs for English speakers and speakers of another language”.

cognitivo de los alumnos, aunque parece que son mayoría los que apoyan la idea de que estudiar en un programa bilingüe aporta más beneficios que perjuicios y que los alumnos bilingües poseen una mayor capacidad para comprender la ambigüedad y otros aspectos tanto lingüísticos como sensoriales que les permiten reconocer errores en su lenguaje con mayor facilidad y favorecer la comunicación con el receptor. Los que obtuvieron resultados positivos fueron en su mayoría centros cuyos alumnos pertenecían a un bilingüismo aditivo (véase *bilingüismo aditivo*). “También se ha reflejado que hay una asociación positiva entre el bilingüismo y tanto las habilidades intelectuales en general como el pensamiento divergente”¹¹ (Cummins y Swain 1986: 8-14).

Una de las características más significativas de estos programas es la no obligatoriedad. Los alumnos no son forzados a aprender, sino que se les ofrece la lengua de forma que ellos vean su utilidad. Estos programas son típicos, como dijimos, en Canadá y también en otros lugares como Cataluña o el País Vasco en el caso de España (Baker, 1993: 230; Artigal, 1991: 4).

Los programas de inmersión ofrecen muchas ventajas al alumno, pero también tienen sus limitaciones. En ocasiones los alumnos no alcanzan un nivel gramatical adecuado porque no están en contacto con un uso real de la lengua fuera de las aulas. A su vez es difícil determinar los factores concretos que hacen que este tipo de educación sea exitosa. Por otro lado, hay que tener en cuenta que además del lado educativo tienen su influencia la parte política social y cultural de la sociedad. Y evitar generalizar, ya que el éxito que tiene en Canadá no tiene porqué trasladarse a otros contextos (Baker, 2004: 134).

El riesgo de estos programas, en consonancia con lo que dice Baker, es que los alumnos adquieren unas listas de vocabulario y una fluidez aceptables en la L2, pero no tienen un dominio de la gramática y eso hace que no haya una corrección en su producción.

Artigal (1991) destaca que en estos programas la lengua de instrucción (L2) es distinta a la lengua que los niños usan en casa (L1). Pueden darse algunos problemas con alumnos cuyas familias son de una clase social baja, porque su lenguaje sea diferente al que se da en el colegio, en palabras de Cummins, descontextualizado, que se aproxima al de las clases medias, pero Artigal dice que precisamente si la inmersión se inicia en la educación infantil, los niños no tendrán todavía un vocabulario muy desarrollado que pueda confundirles y

¹¹ Traducción nuestra de la cita: “A positive association has also been reported between bilingualism and both general intellectual skills and divergent thinking” (Cummins y Swain 1986: 10).

evolucionarán en las dos lenguas sin problema. Parte del éxito de estos programas se debe al apoyo del gobierno, en este caso concreto al que se refiere Artigal, al gobierno de Cataluña, al apoyo de los padres y al entusiasmo de los profesores que trabajan para que el programa funcione satisfactoriamente. Sin olvidarnos de factores como la clase social, la actitud de los alumnos y la metodología aplicada. Pero lo más importante es que el vocabulario que se utiliza en clase tenga sentido y sea eficiente, es decir, que los alumnos lo interpreten como útil y contextualizado para usarlo adecuadamente. Para ello las actividades que se hagan en clase se harán con un objetivo concreto y no solo con el objetivo de aprenderlas correctamente. Para Artigal la mejor definición de un programa de inmersión es “un contexto natural, completo para el uso y adquisición de un idioma nuevo que profesor y alumnos desarrollan juntos”¹².

Los programas de *enseñanza por inmersión temprana* muestran que en general los alumnos rinden en todas las asignaturas de la misma forma que lo hacen los que están en la enseñanza general y que por tanto una enseñanza bilingüe no tiene efectos negativos sobre los alumnos. Sin embargo, los alumnos de *enseñanza por inmersión parcial temprana* y los de *inmersión tardía* suelen acusar un desfase en algunas asignaturas, el cual se debe en la mayoría de las ocasiones a la falta de dominio en la segunda lengua para asimilar determinados conceptos (Baker, 1993: 248).

El aprendizaje puede ser satisfactorio siempre que los alumnos entiendan la lengua de instrucción independientemente de que esta sea su primera lengua o no:

“la observación obvia de que a los niños se les debe enseñar en una lengua que entiendan no lleva necesariamente a la conclusión de que se les deba enseñar en la lengua que emplean en casa. Se les puede enseñar con éxito en la segunda lengua si la enseñanza se hace bien. La clave, al parecer, radica en asegurar que la segunda lengua y la asignatura se enseñen simultáneamente de modo que el contenido de la asignatura nunca vaya por delante de la lengua...” (Baker y De Kanter 1983 en Baker 1993: 257).

La diferencia que destacan Cummins y Swain (1986: 48-49) respecto de los resultados de los estudios que se hicieron en los años setenta, al comparar un programa de inmersión llevado a cabo en Ontario y el que seguían en Canadá, que se diferencian por ser una inmersión temprana y una inmersión tardía, es que cuanto más tiempo se practique la segunda

¹²Traducción nuestra de la cita: “...a large, natural context for the use and acquisition of a new language which teacher and pupils build up together” (Artigal 1991: 5).

lengua en el colegio mejores resultados dará, ya que el uso fuera de este es limitado. Por eso, la mejor forma de alcanzar la competencia bilingüe es promoviendo en el colegio el desarrollo de la que sea la lengua no dominante. Ambos sistemas refieren buenos resultados en los alumnos en cuanto a su bilingüismo, pero la inmersión temprana parece procurar éxito a una mayor población para hablar más de una lengua con facilidad.

Indican que, para alcanzar un nivel de las habilidades académicas correspondiente a la edad, se suelen necesitar entre cinco y siete años de exposición a la L2 y que, especialmente en cuanto a la competencia gramatical, son determinantes el tipo y la cantidad de input que reciben los alumnos (Cummins y Swain, 1986: 211-212).

Cummins y Swain (1986: 206) concluyen que cuando la educación es principalmente instruida en la L1 se pueden a la vez desarrollar muchos aspectos de la competencia en la L2. En cuanto a la instrucción en L2, consideran que es muy significativa respecto de la competencia gramatical que tendrá un mejor desarrollo si existen oportunidades para el alumno de interactuar y utilizar esta lengua en actividades en las que se den situaciones reales y con un propósito.

En otros estudios realizados entre alumnos nativos de francés y alumnos de un programa de inmersión en francés como L2, se dedujo que las diferencias se daban con más frecuencia en los aspectos gramaticales que en los sociolingüísticos o discursivos (Cummins y Swain, 1986: 208).

También podemos distinguir entre *inmersión total*, en la que se usa la L2 como medio de instrucción en infantil y primaria y se va introduciendo la L1 para determinadas destrezas según avanzan los cursos, a excepción lógicamente de las sesiones dedicadas al aprendizaje de la L1 como asignatura, e *inmersión parcial*, en la que ambas lenguas, L1 y L2, se usan alternativamente en la instrucción (Appel y Muysken, 1987: 99).

Para que los programas de inmersión funcionen y cumplan el objetivo que se marcan, es imprescindible que los alumnos convivan con su L1, no solo en casa, sino en la vida diaria. De lo contrario, cambiarían por completo a la L2 y dejarían de ser considerados bilingües (García, 2009: 126).

Baker (1993: 236) estrecha el término un poco más cuando habla de *enseñanza bilingüe general* para referirse a la que "...comprende el uso conjunto de dos lenguas

mayoritarias en una escuela”. Hay diferentes ejemplos de este tipo de enseñanza en Europa, aunque siguen modelos diferentes de enseñanza.

Baetens (1993: 121-154) destaca los colegios europeos, mencionados anteriormente, en los que se sigue dando la L2 como una asignatura más, aunque sea utilizada como lengua de instrucción en cursos superiores y esto favorece que haya una mayor precisión gramatical. La mayoría de los alumnos de estos colegios son hijos de trabajadores civiles de instituciones europeas, para los cuales esta educación es gratuita. Un requisito es que los profesores sean nativos de la lengua que imparten y a su vez bilingües en otras lenguas para cerciorarse en determinados momentos de que todos los alumnos han entendido las explicaciones.

En los estudios realizados sobre *enseñanza bilingüe* se recomienda separar las lenguas por materias, puesto que, si se dan ambas en la misma clase, el alumno tiende a esperar la instrucción en su lengua más fuerte y no presta atención cuando se utiliza la lengua más débil para él. Esta separación implica tomar la decisión de cuánto tiempo se le debe dedicar a cada lengua y qué asignaturas deben impartirse en cada idioma. (Lindholm, 1990: 98).

La misma actuación se aconseja cuando se trata de las lenguas que se hablan en la familia. Se deben establecer barreras claras entre los idiomas que se utilicen para que el niño no los mezcle, pero a la vez procurar darles el mismo tratamiento (misma importancia, mismo tiempo de uso, actividades similares...) para que no crea que una lengua es más importante que la otra. No se recomienda que una persona mezcle dos idiomas cuando está hablando, puesto que dificultará o retrasará la concienciación por parte del niño de estar oyendo dos idiomas diferentes, con mayor precaución cuando hablamos de niños en su primera etapa de aprendizaje. Cuando son más mayores y tienen claras esas barreras, ellos mismos serán capaces de cambiar de un idioma a otro, si fuera necesario, dentro de una misma conversación (Baker, 2004: 45).

A pesar de esta afirmación, Cummins (2000) dice que el cambio de código puede considerarse útil para completar el significado de una explicación o determinado vocabulario y hacer de esta forma de la L1 un recurso más de la clase para la total comprensión, siempre con un control responsable por parte del profesor.

Vila (1983: 15) afirma que aquellos alumnos que le dan valor a su lengua materna y a su cultura y la conservan como medio de comunicarse en casa, obtienen mejores resultados en la L2, que es la lengua de la escuela.

Un punto débil de la enseñanza bilingüe es la evaluación. Muchas veces ocurre que en lugar de evaluar a los alumnos como bilingües se les evalúa como dos monolingües. Una buena manera de evaluarles es observar y registrar sus actuaciones durante períodos de tiempo largos (García, 2009: 371-378).

Es muy necesario para que los programas de inmersión funcionen que los profesores tengan la preparación necesaria ya que, además de enseñar los contenidos de su asignatura, deben lograr que sus alumnos alcancen la competencia necesaria en la L2. Hasta llegar a ese punto, los alumnos cometen errores, que en un primer momento no son tenidos en cuenta, debido a lo que se conoce como interlengua (véase *interlengua* en el siguiente epígrafe). La L1 ejerce influencia sobre la L2 y los alumnos utilizan los patrones que conocen en la L1 para comunicarse en L2 con mayor fluidez, aunque no con corrección (Baker, 1993: 319-322).

A continuación, se ofrece una lista¹³ de técnicas específicas que usan los profesores de inmersión de Estados Unidos para facilitar a sus alumnos el aprendizaje de las materias a través de una segunda lengua, detallada por Snow (1990).

- 1- Amplio uso de lenguaje corporal
- 2- Previsión en la instrucción de rutinas
- 3- Recurrir al conocimiento previo para facilitar la comprensión
- 4- Amplio uso de recursos visuales, objetos manipulables...
- 5- Repaso del material utilizado con anterioridad
- 6- Uso de la repetición en las sesiones de clase
- 7- El profesor es el modelo
- 8- Corrección de errores de forma indirecta
- 9- Diversidad de métodos de enseñanza y tipos de actividades
- 10- Uso de controles de clarificación y comprensión

¹³ Traducción nuestra de la lista que ofrece Snow (1990: 161).

1.5 Adquisición y aprendizaje de una segunda lengua

No existe una única forma perfecta de adquirir una segunda lengua. De la misma forma que un profesor debe adaptarse a sus alumnos para elegir el mejor método de instrucción para sus clases, que en muchas ocasiones se alcanza con la mezcla de pinceladas de varios métodos, en la adquisición de una segunda lengua, cada aprendiz puede seguir unas pautas diferentes y alcanzar todos ellos el mismo éxito.

A mediados de los años cincuenta, como consecuencia de la creencia de que dos lenguas semejantes tienen menos dificultades para ser aprendidas, surgió *la hipótesis del análisis contrastivo* que dice que si dos lenguas fueran parecidas tendría lugar una transferencia positiva y si fueran diferentes la transferencia sería denominada negativa o interferencia. Pero esta hipótesis fue desestimada con posteriores estudios. Aunque en un primer momento fue útil para los behavioristas o conductistas (tendencia de las décadas de 1950 y 1960, estos sostenían que el aprendizaje se daba a partir de adquirir una serie de hábitos y repetirlos. El análisis contrastivo les ayudaba a predecir una serie de errores y crear la combinación estímulo-respuesta que ayudase a crear el hábito que evitase ese error), finalmente no se consideró válida porque no era lo suficientemente predictiva (Larsen-Freeman y Long, 1994).

Con posterioridad, como contrapartida a la tendencia anterior, surgió la corriente mentalista en la década de 1970. Según esta teoría, sólo los humanos pueden aprender un idioma. Para ello poseemos una capacidad denominada “estrategia de aprendizaje de una lengua” (language acquisition device: LAD). El input es necesario, pero no posee un papel especialmente significativo (Ellis, 1997: 32).

Un concepto recurrente relacionado con el bilingüismo es precisamente el de *interferencia*, al que se referían en un primer momento en la hipótesis del análisis contrastivo. Weinreich (1974) dice que este resulta del contacto entre lenguas y trae consigo una mezcla de elementos de las diferentes lenguas que habla un individuo como puede ser la fonética o parte de la sintaxis, que pueden ser considerados errores lingüísticos, también llamados transferencia negativa. Muchos factores extralingüísticos afectan a la posibilidad de que ocurran las interferencias, como por ejemplo, factores demográficos, socioculturales o la actitud hacia la cultura de la otra lengua. Cuanto más diferentes sean los sistemas de las dos lenguas del hablante, mayor será la probabilidad de que se produzcan interferencias y haya dificultades en el aprendizaje. Pero no todos los errores en el dominio de una lengua deben

achacarse a las interferencias, ya que un hablante monolingüe puede estar al mismo nivel de dominio que un bilingüe.

Los bilingües utilizan palabras de otros idiomas, denominados préstamos, con mayor frecuencia que los monolingües, lo que puede considerarse también un tipo de interferencia (García, 2009: 49).

Selinker (1972) introduce el concepto de *interlengua* para describir un sistema lingüístico coherente y continuo, que crea el aprendiz, con el que conecta su L1 con su aprendizaje de la L2. Normalmente, este término se relaciona con el aprendizaje de L2 por parte de adultos. Se caracteriza por tener propiedades como la transferencia de la que hablábamos previamente (el conocimiento que tiene el alumno de otras lenguas influye en la producción de la L2) o la fosilización (esta propiedad se refiere al punto en el que el alumno no es capaz de mejorar en la L2 porque se ha producido un “depósito” de las normas que ha fabricado en su interlengua).

Es conveniente destacar la diferencia que marca Krashen (1992) entre adquisición y aprendizaje. Es una de las cinco hipótesis que conforman su modelo de monitor. Con ella explica que la adquisición se hace de forma inconsciente y el aprendizaje de forma consciente, esto es, un niño puede adquirir de forma natural una lengua por el uso y sin embargo otro niño puede aprender una lengua siguiendo unas reglas gramaticales o unas listas de vocabulario que aprende, por ejemplo, por memorización. Siguan (2001: 101-103) destaca que la teoría de Krashen se fundamenta en que, ya sea por aprendizaje o por adquisición, cuando el aprendiz se enfrenta a una situación en la que tiene que comunicarse con la nueva lengua, el uso que va a hacer de ella sigue el mismo patrón en cuanto a la complejidad de sus oraciones y del vocabulario.

Según la teoría de Chomsky, los humanos poseemos una capacidad innata para aprender algunos aspectos de la lengua, o lo que el propio Chomsky denomina “Gramática Universal”, capacidad que dice ser aplicable a todas las lenguas y que considera indispensable para que se dé el aprendizaje (Larsen-Freeman y Long, 1994).

Chomsky considera que el input que recibe el alumno es insuficiente para aprender una lengua, puesto que nunca va recibir oraciones con errores y por tanto cuando las produzca o reciba no sabrá que son erróneas (Ellis, 1997: 67).

En palabras de Ellis (1985:278) la adquisición de una segunda lengua sigue tres pasos: secuencia, orden y tasa.

La secuencia se refiere al desarrollo natural y casi invariable en que se aprenden las partes de la nueva lengua, de la sintaxis o el vocabulario más simple hacia lo más complejo. Para ello, Ellis (1997: 24) utiliza lo que llama “el desarrollo en forma de U”, de tal forma que cuando el alumno aprende una estructura, sigue unos pasos determinados, en los que parece que a medio camino hay un retroceso y que sin embargo forma parte del avance en el aprendizaje. El alumno está reestructurando sus conocimientos.

El orden puede diferir de la propia secuencia en qué se aprende la segunda lengua, por ejemplo, en cuándo aprende cada persona determinados bloques de vocabulario específico según los intereses y necesidades de cada uno.

Por último, la tasa, muy variable de una persona a otra, se refiere a la velocidad y el nivel que cada individuo alcanza en su aprendizaje de la segunda lengua. Este punto se verá influido por muchos factores, como los de situación que menciona Ellis (1985:123-124) o por la “actitud, motivación, estrategia de aprendizaje y personalidad...pero no influyen ni en la secuencia ni en el orden” del aprendiente (Baker, 1993: 127).

El aprendizaje de una segunda lengua ha seguido diferentes corrientes (lingüística generativista, lingüística contrastiva). La gran mayoría, a pesar de las diferencias entre ellas, centran su metodología en aprender vocabulario y estructuras sintácticas. La gran novedad surge con la aparición del método comunicativo, que propone el uso de la lengua meta como medio de comunicación en sí mismo (Siguán, 2001: 99)

Es además importante recordar que una lengua debe siempre aprenderse en conjunto con la cultura de la misma, para que se aprenda de forma más coherente y facilite la comprensión de diversos conceptos que pueden variar su significado si nos apoyamos en cuestiones culturales para entenderlos. Un buen ejemplo de esto sería las diferentes palabras que utilizan los esquimales para referirse a las distintas texturas o apariencias que presenta la nieve que sin embargo no son necesarias en una lengua de países donde la nieve escasea o es inexistente.

Entre las razones que destaca Baker (1993: 295) para aprender una segunda lengua, nos parece interesante poner de relieve el hecho de que un alumno vea reforzadas su autoconfianza y sus habilidades sociales, puesto que al aprender una segunda lengua se ve

capaz de comunicarse con un mayor número de personas y eso le hace sentirse más seguro cuando habla.

Es importante tener en cuenta cómo se debe proceder en la alfabetización de los alumnos (cuando estos están en su fase escolar) en las dos lenguas. Cummins (2000: 53-55), siguiendo su teoría de los umbrales (véase epígrafe 1.2.4), considera que es mejor aprender a leer y escribir en la L1 hasta que se tenga un nivel mínimo que asegure que cuando se aprenda la L2, las habilidades susceptibles de ser transferidas, según su teoría de la CSC, permitan que esta pueda ser comprendida y utilizada sin dificultad. A esto añade que se debe trabajar con los alumnos la lectoescritura en ambas lenguas para que se desarrollen por igual y que no es suficiente con la transferencia de habilidades, sino que necesita de una mínima instrucción. Si no se siguiera este proceso el aprendizaje en la lengua que no se practica se ralentizaría, entorpecería que se diera un desarrollo cognitivo normal y se convertiría en un caso de bilingüismo sustractivo (véase *bilingüismo sustractivo*) en el que la L1 queda relegada a un segundo plano.

En el caso de hacer una inmersión en la L2 sin tener un nivel aceptable en la L1 nos arriesgamos a que haya un fracaso académico que no ocurriría si se siguen trabajando ambas lenguas a la vez (Cummins, 2000: 199).

En el caso que nos ocupa, español-inglés, la grafía común facilita la transferencia de normas de una lengua a otra, aunque el español es un idioma más fonético (García, 2009: 345).

Como en otras ocasiones, ninguna de las teorías propuestas anteriormente es eficaz al 100% y siempre se entremezclan características de una y otra o se encuentran otras que se oponen a ellas al menos en alguno de sus puntos. La adquisición y aprendizaje de lenguas es un asunto en continuo estudio.

Lo que está claro es que a hablar se aprende hablando, a escribir se aprende escribiendo y por tanto una lengua se aprende escuchando y produciendo mensajes, poniendo interés en aspectos tanto gramaticales como semánticos o pragmáticos para que los mensajes se adecúen al público y a la situación en que se utilizan y repitiendo.

1.5.1 Métodos y enfoques de aprendizaje de L2

Dentro del aprendizaje de una L2 podemos distinguir diferentes métodos y enfoques.

Los investigadores se dividen entre aquellos que prefieren las metodologías cuantitativas y los que prefieren las cualitativas. Una metodología cuantitativa emplea procedimientos objetivos y análisis estadísticos y la cualitativa, por el contrario, sólo observa datos que no son válidos para demostrar una hipótesis. Sin embargo, no debería ser tan estricta la división. Si tenemos en cuenta la diferencia entre un *enfoque longitudinal* y un *enfoque a tiempo real*, es cierto que el primero está más próximo a la metodología cualitativa por sus características (subjetivo, orientado al proceso...) y el segundo a la metodología cuantitativa (medición controlada, objetivo...), pero no hay razones por las que no puedan combinarse y practicarse conjuntamente de una forma coherente (Larsen- Freeman y Long 1994)

Podemos considerar una división en tres enfoques principales: *enfoque estructural*, *enfoque funcional* y *enfoque interactivo*.

El *enfoque estructural* incluye el *método de gramática- traducción*, el *tradicional audiolingüe* y el *método directo*. El *método de gramática- traducción* es el que se ha usado tradicionalmente para el aprendizaje de idiomas, mediante el que se aprenden listas de vocabulario, se hacen dictados de textos o traducciones. Limita el aprendizaje de la L2 al aula porque no se presenta en situaciones reales. En el método audiolingüe se da prioridad a la oralidad. Los alumnos repiten patrones por estímulos. Se busca que el alumno cree oraciones gramaticalmente correctas. En este enfoque no se permite que los alumnos utilicen la L1.

El *enfoque funcional*, también llamado *enfoque funcional-nocional*, ve el lenguaje como un medio para comunicarse más que unas reglas estructurales cuya finalidad es comunicar.

El *enfoque interactivo o enfoque comunicativo* surge de las críticas a los anteriores métodos. Se tiene en cuenta que el aprendizaje de la L2 puede darse de forma innata al igual que la L1 y no se presta tanta atención a las cuestiones formales. Los errores que cometen los alumnos forman parte del aprendizaje y ellos mismos han de descubrirlos para corregirlos y aplicarlos. La máxima importancia la tiene la comunicación activa y que los alumnos adquieran la confianza necesaria para desenvolverse en situaciones reales.

Así, dependiendo del tipo de enfoque, el profesor sigue un método de evaluación diferente (exámenes de contenidos, exámenes orales, autoevaluaciones...) (Baker, 1993: 300-309).

Puede ser arriesgado evaluar en la L2 si los alumnos no tienen suficiente nivel en esta lengua ya que no pueden demostrar que saben determinados conceptos por su desconocimiento de la lengua, aunque los comprendan en su L1 (Cummins y Swain, 1986: 40)

1.5.2 Factores que influyen en el aprendizaje de una L2

Una enorme variedad de factores interviene en el aprendizaje de una lengua nueva. A continuación, destacamos los más significativos, a nuestro juicio.

1.5.2.1 La edad

Como hemos mencionado en la introducción, la edad es también un factor determinante para que la adquisición de una segunda lengua sea exitosa. Aprender una lengua durante la infancia favorece que este aprendizaje se haga de forma inconsciente, como montar en bici o aprender a andar. Aunque, otros autores (Ellis, 1985: 110) afirman que los adolescentes aplican destrezas de procesamiento intelectual que hacen que el aprendizaje sea más rápido (Baker, 1993: 117).

Los resultados de varios análisis determinan que en estudios a largo plazo los jóvenes superan a los mayores en su aprendizaje y solo los pequeños, menores de seis años, son capaces de alcanzar el nivel de los nativos en todos los aspectos (Larsen-Freeman y Long, 1994).

Lambert (1972 en Harding y Riley, 1999: 41-42) sugiere distinguir entre cuatro etapas vitales diferentes en las que se puede desarrollar el bilingüismo:

- Infancia: en esta etapa la adquisición de ambas lenguas se produce de forma simultánea y el bebé pasa de no hablar ninguna lengua a hablar dos. Este tipo de bilingüismo es uno de los que más éxito alcanza. Es cierto que con estos niños ocurre que empiezan a hablar un poco más tarde que los monolingües, pero es algo completamente normal.
- Niñez: en esta etapa la adquisición de las dos lenguas se produce de forma sucesiva, es decir, primero aprende una y luego la otra. A esta edad los niños son capaces de aprender una lengua con la misma facilidad que tienen para olvidarla por completo.

- Adolescencia: en esta etapa la L2 se aprende sin alcanzar un acento como el de un nativo.
- Madurez: al igual que en la adolescencia, el aprendiente nunca alcanzará la perfección fonética de un nativo.

Los factores más importantes de los que dependen estas etapas son el uso y la necesidad.

Siguán (2001: 94) sugiere que la edad a la que se empieza a aprender una L2 es importante, y que el mejor momento es lo antes posible, pero que sobre todo será un factor que influya el hecho de que este aprendizaje sea posible y tenga una continuidad, independientemente de la edad a la que se empiece a tener contacto con la nueva lengua.

Lenneberg (1967: 179) enunció la hipótesis del *período crítico*, etapa alrededor de la pubertad a partir de la cual los humanos no son capaces de adquirir una lengua con las mismas habilidades que lo hacen los niños pequeños. Él mismo relaciona esta situación con el proceso de pérdida de la plasticidad cerebral, que tiene lugar en la madurez, en el que el lenguaje se desplaza al hemisferio izquierdo.

Abdellilah-Bauer (2006: 37-40) hace referencia a esta hipótesis y a su vez añade que gracias a los avances tecnológicos podemos saber, con la técnica de las imágenes por resonancia magnética funcional, que la edad a la que la estabilización de los procesos cerebrales relacionados con una lengua se hace irreversible es a los ocho años.

Johnson y Newport (1989) se posicionan en contra y proponen dos versiones de la hipótesis de Lenneberg: la hipótesis del ejercicio, que afirma que es más probable la adquisición en la edad temprana pero que puede también llevarse a cabo en la edad adulta si se ejercita la capacidad de aprender (la falta de práctica conlleva el deterioro de esta capacidad) y la hipótesis del estado maduracional, que afirma que se tiene mayor capacidad de adquisición en la edad temprana y esta se va perdiendo con la edad.

1.5.2.2 El input

Los alumnos no son capaces de asimilar todo el *input* lingüístico que reciben, esto es, todo el caudal lingüístico de la segunda lengua que escuchan o leen. Según la teoría conductista, es necesario que la segunda lengua se ofrezca muy poco a poco y con mucha

repetición. Por el contrario, Chomsky considera que el input es solo un punto de partida para la adquisición. Teorías posteriores se encuentran en un punto intermedio y consideran también importante que haya una negociación de significado cuando hay interacción entre el input y el output, siguiendo estrategias de la conversación como el lenguaje no verbal o la repetición de frases. El input puede variar dependiendo de si se tiene una clase que se centre más en la forma o más en el significado, aunque en ambos casos se busca que este sea comprensible (Baker, 1993: 131).

Krashen (1982: 33) indica que para que haya adquisición el input debe ser “i+1”, es decir, que el input siempre sea un nivel superior a lo ya aprendido previamente.

Ellis (1997:5) afirma que es imprescindible que el alumno reciba un input para poder aprender un idioma, pero se cuestiona cómo debe ser ese input: si debe adaptarse al nivel de los alumnos o si por el contrario es mejor que sea lo más real posible.

1.5.2.3 El contexto

Es muy importante para que el alumno aprenda bien una segunda lengua tener en cuenta el contexto en que se aprende por dos motivos fundamentales.

En primer lugar, depende de si el lugar donde se aprende considera prestigioso ser bilingüe o si por el contrario considera que una lengua está por encima de la otra. Si lo considera prestigioso, denominado contexto aditivo, favorecerá que nuevas lenguas sean introducidas en el aprendizaje y no perjudicará al aprendiente en su L1, pero si no, en un contexto sustractivo, hará prevalecer una lengua sobre la otra y fomentará que la considerada minoritaria tienda a desaparecer (Baker, 1993: 162).

En segundo lugar, es necesario que el contexto favorezca el aprendizaje de la lengua en situaciones reales. El alumno tendrá mayor facilidad para aprender y recordar patrones de una L2 si los aprende y utiliza para establecer comunicación de una forma natural que si los memoriza y repite en ausencia de un contexto real.

Podemos distinguir entre contexto natural, aquel en el que la L2 se aprende por la interacción con hablantes de esta lengua en la vida diaria y que es más parecido a como se produce el aprendizaje de la L1, o contexto formal, que consta de una mayor instrucción basada en tareas y contenidos que siguen una programación. Aunque también se puede dar una combinación de ambos, produciéndose un contexto mixto en el que se da interacción e

instrucción, puesto que es difícil delimitar con claridad en determinadas situaciones un contexto u otro en su totalidad (Cenoz y Perales, 2000).

Así mismo, es importante la diferencia que existe entre aprender una lengua que el aprendiz respeta y cuyos nativos respetan a quien la aprende, que cuando se percibe rechazo y se prefiere permanecer alejado de los que poseen esa lengua como materna (Ellis, 1997:4).

1.5.2.4 Otros factores

Además de la edad y el input que se aprende, hay otros factores que afectan al aprendizaje de una segunda lengua. La motivación es uno de ellos. Tal y como lo clasifican varios autores (Gardner, 1985; Ellis, 1985; Baker, 1992) se puede distinguir entre: motivación integradora (aquella por la que se aprende una lengua movido por el interés por las raíces propias o por unirse a actividades culturales) y motivación instrumental (aquella por la que se aprende la segunda lengua para una utilidad concreta: optar a un trabajo, superar exámenes...).

Para Gardner (1985), además de la motivación, es conveniente tener en cuenta la actitud del aprendiz. Sin motivación y sin actitud, la aptitud y la capacidad del alumno se verán afectadas negativamente y provocarán que el rendimiento sea mucho más bajo.

La aptitud, según Siguán (2001: 98), es importante si nos referimos a contextos académicos en los que puede tener relación con la inteligencia del alumno. Pero a pesar de que la aptitud sea diferente no impedirá que todo el mundo puede desarrollar una nueva forma de comunicación en contextos de la vida diaria, aunque esta pueda ser limitada o inferior dependiendo de la mencionada actitud de los individuos implicados en el intercambio de mensajes.

Influye también en la evolución de un bilingüe el prestigio de las lenguas que aprende. Según el apoyo social que tengan estas lenguas será más fácil para el alumno poder desarrollarlas y ponerlas en práctica.

La posición económica de las familias también es un factor a tener en cuenta, ya que puede favorecer que se den unas mejores condiciones y acceso a más recursos para el aprendizaje.

Una infinidad de factores intervienen en los procesos educativos, por lo que es muy arriesgado elegir solo algunos para decidir si un programa está teniendo éxito o no. Por eso nos preguntamos qué instrumentos podrían aproximarnos con mayor objetividad a la respuesta que buscamos.

Como dice Baker (1993: 244), se añade que los investigadores nunca son del todo neutrales y orientan sus preguntas hacia sus intenciones metodológicas.

Debemos además ser conscientes de que, debido a todos estos factores que mencionamos y tantos otros, los programas de enseñanza bilingüe pueden funcionar con diferentes resultados en unos contextos y en otros, pudiendo ser muy efectivos con un grupo de alumnos y nada efectivos con otro, a pesar de seguir el mismo método.

1.5.3 Efectividad de la enseñanza bilingüe

La efectividad de la enseñanza bilingüe se verá afectada por todos los factores que hemos mencionado anteriormente, pero también puede tenerse en cuenta la división que hacen autores como Carter y Chatfield (1986) en cuatro niveles: el niño individual (distintos niños pueden tener rendimientos diferentes), la clase (el uso de distintos métodos), la escuela (tipos y características de los grupos y dotaciones) y el tipo de programa.

Sin duda, no podemos olvidarnos del contexto social, político y cultural donde se da la enseñanza.

De la misma forma, la efectividad puede variar dependiendo del profesor. Por ello es imprescindible que los profesores tengan una buena formación tanto en lo que respecta al idioma como a las habilidades y metodologías de enseñanza para adaptarse a la infinidad de alumnos que van a encontrarse.

Todo esto hace que sea incomparable el resultado de un mismo programa en diferentes países.

Generalmente los programas de *inmersión*, de los que hablamos en el epígrafe 2.4., funcionan cuando se trata de un aprendizaje con dos lenguas mayoritarias o de estatus elevado en los que el alumno no se ve forzado a aprender la L2 como forma de supervivencia en el entorno en el que vive. Por el contrario, los alumnos cuya L1 es una lengua minoritaria

obtienen mejores resultados cuando esta permanece activa en el aprendizaje (Appel y Muysken ,1987: 105).

Baetens (1993:147-150) refleja que según unos estudios que comparan el programa de los colegios europeos y el de inmersión en Canadá, respecto al francés como L2, los alumnos de los colegios europeos obtienen mejores resultados. Sin embargo, destaca que estos datos no reflejan que un programa sea mejor que otro, sino que las circunstancias del entorno favorecen que sea así. El motivo es que el francés es solo una lengua de la escuela para los alumnos de Canadá y sin embargo los alumnos de los colegios europeos analizados hablan francés en la calle además de en el colegio. Por lo que tienen una motivación diferente. El modelo de los colegios europeos puede considerarse exitoso ya que cerca del 90% de sus alumnos han obtenido un certificado que les ha permitido optar a estudios superiores. Lo más importante es cuidar el proceso de transición de los alumnos de una lengua a otra. Los principios que siguen para lograr este éxito son los siguientes:

- Todos los alumnos son considerados iguales, así como sus lenguas, y siguen el mismo proceso.
- L1 y L2 son igual de importantes; la L2 se adquiere y se usa de forma gradual.
- Tanto la L1 como la L2 son asignaturas como tal para asegurar la corrección léxica y gramatical.
- Los profesores imparten su asignatura siempre en su lengua materna, aunque son bilingües.

Desde el punto de vista cognitivo, uno de los motivos de la superioridad de los alumnos bilingües sobre los monolingües que se ha percibido en los estudios realizados, es que los bilingües al poseer conocimiento de dos sistemas de reglas lingüísticas, son capaces de manejarlas con mayor flexibilidad.

Para que el aprendizaje sea satisfactorio, los alumnos deben ser expuestos a situaciones de comunicación e interacción reales durante un tiempo suficiente para que se asienten los conocimientos que están adquiriendo.

En diversos estudios realizados por Lasagabaster y Huguet (2007) en comunidades autónomas del estado español que poseen una lengua propia oficial, reflejan que, aunque en estas lenguas los resultados obtenidos dicen que el gallego en Galicia o el catalán en Cataluña son aprendidos satisfactoriamente, con algunas diferencias dependiendo de la competencia a

la que nos refiramos, a un nivel similar al español, no se puede decir lo mismo del nivel de competencia que adquieren en inglés, a pesar de seguir un modelo de enseñanza similar en las tres lenguas que aprenden. Uno de los motivos que destacan es la falta de contacto con esa lengua fuera de contextos formales. Un buen ejemplo de la falta de contacto es debido al doblaje en la televisión y en el cine. A diferencia de otros países como Finlandia, donde las películas extranjeras y la televisión no son dobladas, el contacto con el inglés en España en ese ámbito de la vida diaria es prácticamente nulo (Lasagabaster y Huguet, 2007: 84).

Sería conveniente que los profesores tuviesen un papel activo en la elaboración de las políticas lingüísticas, ya que son ellos los que conocen la realidad de la situación del alumnado más de cerca y pueden dar respuesta a muchas de las discusiones que surgen al elaborar un documento tan complejo con factores determinantes como qué materiales usar, en qué niveles iniciar un programa bilingüe, cuántas horas de L2 es conveniente que tengan los alumnos para que el aprendizaje sea fructífero...

Es muy importante que los materiales utilizados en las clases se adapten a las necesidades de la asignatura, de los alumnos y del modelo de enseñanza bilingüe para que los profesores puedan sacar el máximo partido de ellos. Este es un punto clave en el que todavía queda mucho trabajo por hacer (García, 2009: 150)

1.6 Formas de evaluación a los informantes

Bee y Wigglesworth (2007: 24) hacen una primera distinción entre *bilingües optativos* y *bilingües circunstanciales*, clasificación a la que nos referimos anteriormente (véase *bilingüismo optativo* y *bilingüismo circunstancial*), a la hora de evaluar su competencia bilingüe. No se pueden evaluar de igual forma, porque con los bilingües optativos se da por hecho que su competencia en la L1 es alta por ser su lengua nativa y únicamente se tiene en cuenta para valorar la influencia que puede tener en el aprendizaje de la L2, no así con los bilingües circunstanciales.

La medición del bilingüismo es muy compleja y variará en función de los objetivos que se busquen con ese análisis. Dependiendo de lo que queramos evaluar (las destrezas, aspectos concretos del lenguaje como la pronunciación, el vocabulario...) utilizaremos unos instrumentos u otros. Debemos tener en cuenta que la evaluación será de una muestra del lenguaje y que a partir de esta deberemos inferir determinados resultados.

Sánchez-Casas (1999: 607-609) nos ofrece algunas formas para medirlo, aunque debemos tener en cuenta que no son absolutamente perfectas:

- *Medidas directas*: tests de lenguaje en los que se evalúan las competencias en cada destreza pero que tienen lugar fuera de un contexto y dejan fuera las necesidades de su uso. Por ejemplo, si hablamos de una lista de un vocabulario concreto, es determinante el contexto para que su uso y consecuente aprendizaje tengan lugar.
- *Medidas indirectas*: buscan probar el grado de bilingüismo a través de pruebas tanto verbales como no verbales. Se dividen en los siguientes tres tipos clasificados por Macnamara (1969 en Sánchez Casas 1999):
 - *Tests de fluidez* (miden el tiempo de reacción con imágenes, palabras...)
 - *Tests de flexibilidad* (se centran en tareas de traducción y relación de palabras)
 - *Tests de dominancia* (pretenden comprobar si discrimina entre ambas lenguas mediante la interpretación de una palabra ambigua)
- *Escalas de autoevaluación*: el encuestado señala cuál es su nivel de competencia en cada destreza. Son bastante fiables porque suele coincidir la opinión de cada uno sobre sí mismo en un alto porcentaje con la realidad.
- *Cuestionarios*: utilizados para conocer el uso y la función de cada lengua en el individuo. Se preguntan cuestiones personales, familiares, laborales...

Necesitamos para evaluar tanto la capacidad como el uso, con la intención de saber si una persona es bilingüe, tener en cuenta varios parámetros, pero es difícil evaluarlos ya que para ello se utilizan algunos de los tests mencionados en los que, como hemos visto, pueden surgir, entre otras cosas, ambigüedad tanto en las preguntas como en las opciones de respuesta o que dependiendo del contexto pueda variar la respuesta y que esto no se haya tenido en cuenta a la hora de formular la pregunta para dar opción a que se vea reflejada esa diferencia.

Larsen-Freeman y Long (1994) proponen una serie de procedimientos para hacer una medición de las variables extralingüísticas:

- *Cuestionarios*: Los informantes ofrecen información personal sobre sus actitudes.
- *Sociometría*: Sirve para medir actitudes hacia otros miembros de un grupo.

- *Técnica de los pares falsos*: Se utiliza para valorar la actitud de los informantes hacia otras lenguas.
- *Estudio diario*: Se hacen anotaciones periódicas de las actitudes hacia la L2 para conocer otras variables afectivas que puedan influir en el aprendizaje.
- *Introspección focalizada*: Se pregunta a los informantes mediante tests o cuestionarios por sus sentimientos y actitudes.

Uno de los procedimientos habituales en los tests y cuestionarios es el uso de escalas del tipo de la de Likert¹⁴, en la que se ofrecen diferentes respuestas a elegir que tienen por extremos, por ejemplo, “totalmente de acuerdo” y “totalmente en desacuerdo”.

Otra opción sería la entrevista oral, próxima a lo que propone Skehan (1988) pero también carece de una validez absoluta puesto que, de alguna forma, se realizan en contextos previamente preparados y no naturales. Sería también conveniente, por tanto, observar a distancia a los individuos analizados en situaciones reales, aunque probablemente los resultados tampoco serían del todo fiables puesto que podría variar la actitud del encuestado al saberse analizado, comparado con una ocasión que se desarrolle sin ningún observador externo (Baker, 1993: 54- 58).

Siguán (2001: 41-59) contempla también algunas de estas propuestas como la entrevista personal y la autoevaluación. Menciona la posibilidad de evaluar la competencia lingüística, que se refiere a las cuatro dimensiones (fonológica, morfológica, sintáctica y textual) o la competencia comunicativa, relativa a un carácter más pragmático de la lengua, todo ello con la utilización de tests como los mencionados anteriormente (fluidez, dominancia...).

Es importante cuando se hace una comparativa entre estudiantes (por ejemplo, monolingües y bilingües) que la muestra investigada sea igual en todas las demás variables, en la medida de lo posible, puesto que si no la diferencia en los resultados podría deberse a algunos de esos otros factores y no concretamente a lo relacionado con la capacidad cognitiva ofrecida o reducida por el bilingüismo (Baker, 1993: 184-185)

¹⁴ Este método fue desarrollado por Renis Likert a principios de la década de 1930 y consiste en ofrecer una escala de 1 a 5 con afirmaciones o juicios para que el encuestado se posicione en uno de ellos como respuesta a la cuestión planteada (Hernández, Fernández y Baptista, 2007: 186).

Por tanto, en nuestro caso se sugiere reducir el estudio, por un lado, a una terminología más concreta como podría ser hablar de las distintas destrezas lingüísticas (escuchar, leer, hablar y escribir) y por otro a la parte más personal o de opinión de los informantes con cuestionarios de autoevaluación.

1.7 Ventajas y desventajas de ser bilingüe

Baker (2004: 2) detalla una lista de las que considera son las ventajas que tiene un individuo que es bilingüe:

- Ventajas comunicativas: poder comunicarse con una red de personas más amplia y poseer habilidades para la lectoescritura en dos idiomas.
- Ventajas culturales: conocer varias culturas y practicar la tolerancia hacia otras culturas.
- Ventajas cognitivas: desarrollar la creatividad y la sensibilidad en la comunicación.
- Ventajas en la personalidad: aumentar la autoestima y la identidad propia.
- Ventajas curriculares: aumentar los logros curriculares y la facilidad para aprender una tercera lengua.
- Ventajas económicas: obtener beneficios económicos y laborales.

En cuanto a las desventajas, puede ocurrir que un alumno reciba influencias negativas de su bilingüismo si no es lo suficientemente competente en las lenguas que conoce como para seguir el currículo escolar en esas lenguas y consecuentemente su evolución se verá negativamente afectada, aunque esto ocurre en una minoría de casos. Algunos padres además reclaman que el bilingüismo requiere de sus hijos un mayor esfuerzo. Pueden surgir también conflictos de identidad en algunas ocasiones en que por hablar dos o más idiomas uno no tiene claro a qué grupo cultural pertenece, aunque no debería verse como tal sino como el conocimiento de varias culturas, aunque pertenezca a una en concreto (Baker, 2004: 62).

Halbach y Van Wechem (2017) también se refieren entre las ventajas propias del bilingüismo a la adquisición de una mayor conciencia metalingüística, mayor capacidad de concentración, mayor sensibilidad comunicativa y a ser más flexible y creativo a la hora de pensar. En cuanto a las posibles desventajas mencionan que los niños bilingües en ocasiones

menos dominio del vocabulario en cada una de las lenguas y menor fluidez en lectura en la lengua que dominan peor.

García Mayo (1999), sin embargo, asegura que no hay tal desventaja en los monolingües en cuanto a la conciencia metalingüística en comparación con los bilingües, al menos en el caso que la autora analizó entre hablantes monolingües de español y bilingües de español-vasco, que aprenden inglés como segunda y tercera lengua respectivamente.

1.8 Otras consideraciones sobre el bilingüismo

En ocasiones puede ser una tarea difícil lograr que un niño sea bilingüe, pero si se tiene una buena estrategia familiar el objetivo acabará por alcanzarse satisfactoriamente. Esto implica que se den situaciones en las que el niño recibe el nuevo idioma y a la vez tenga él mismo ocasión de comunicarse y producir en la nueva lengua. Además, los padres deben decidir en qué idioma van a dirigirse cada uno al niño o cuando hablen entre ellos delante del niño, puesto que de ese equilibrio en la recepción y contacto con las lenguas dependerá su evolución en cada una de ellas (Baker, 2004: 6).

Aunque hablemos como familia tipo de la compuesta por dos adultos, también en las familias monoparentales puede lograrse que el niño sea bilingüe. En este caso es probable que el padre o la madre hablen una lengua y el niño adquiera la segunda lengua en el colegio. Podría ocurrir, pero parece más complicado, que el adulto utilice dos lenguas diferentes para dirigirse al niño, pero en este caso debe establecer las barreras de cuándo usar cada uno de los idiomas para que el niño los aprenda con claridad. Puede ocurrir también que ambos padres hablen el mismo idioma y no puedan enseñarle a su hijo un segundo idioma. Pero si están interesados en que su hijo sea bilingüe, puede aprender la segunda lengua fuera de casa, en el colegio, con amigos, con otros familiares... lo importante es que los padres demuestren su interés y participen ayudándole con cuentos, canciones u otros materiales para que el niño lo perciba como algo importante y motivador. En un primer momento aprenderá escuchando y hablando y con el tiempo aprenderá a leer y escribir (Baker, 2004: 13-14).

Cuando hablamos de dos lenguas mayoritarias, es recomendable si queremos que el niño sea bilingüe que asista a una guardería en la que se utilice la segunda lengua que queremos que aprenda. Es un buen acercamiento a que el niño tenga contacto mediante juegos y actividades sencillas con la L2, que le permitirá desarrollar con el tiempo una mayor

facilidad para comprender esa nueva lengua. La guardería será el lugar donde esté en contacto con la L2 y su L1 no se verá descuidada ya que será practicada en casa y en su entorno. Si nos referimos a la educación primaria en adelante, debemos escoger el colegio no solo porque sea bilingüe sino fijándonos también en muchos otros aspectos del colegio. El hecho de ser bilingüe no implica que sea el mejor colegio en los demás aspectos. En cuanto al uso de dos lenguas en el centro, conviene revisar el currículo y ver qué tratamiento se le da a cada lengua. La situación óptima para que el niño alcance el bilingüismo sería que ambas lenguas tengan la misma consideración y no que una tenga un status superior a la otra o sea utilizada para diferentes actividades consideradas más importantes. Uno de los problemas que pueden surgir a lo largo de la educación secundaria bilingüe es que los padres monolingües no puedan ayudar a sus hijos a hacer los deberes. Siempre y cuando un alumno tenga un buen nivel en ambas lenguas el único problema será que dedicará un poco de tiempo a traducir el ejercicio para que le puedan ayudar, pero no será perjudicial para su aprendizaje (Baker, 2004: 104-110).

Es importante, como dice Jiménez Catalán (1997), que se proponga un plan de formación del profesorado de lengua inglesa actualizado a las necesidades de los nuevos programas bilingües. La autora se refiere a los profesores de lengua inglesa en secundaria, pero creemos conveniente hacer extensiva su recomendación al resto de profesores de otras asignaturas y niveles.

1.9 Cognados entre español e inglés

Como ya hemos comentado, la similitud entre dos lenguas bien sea en el vocabulario o en la estructura gramatical, por ejemplo, facilita el aprendizaje de la segunda lengua. Facilita que se produzca una transferencia de los conocimientos de una lengua a la otra. Pero esta transferencia puede ser positiva o negativa.

Uno de los elementos de las lenguas que facilitan la tarea de aprenderlas por su similitud son aquellas palabras o grupos nominales que comparten una estructura física, es decir, dos palabras que se escriben igual o parecido en dos lenguas y que tienen un mismo significante. Estas palabras ayudan a que tenga lugar una transferencia positiva. Estos son los llamados *cognados sinonímicos interlingüísticos*, como pueden ser en el caso del español y el inglés, lenguas que nos interesan en este trabajo, palabras como ‘elefante’ y ‘elephant’;

‘televisión’ y ‘television’; ‘sofá’ y ‘sofa’ y pueden considerarse como un tipo de sinonimia (Regueiro 2010).

Aunque también ocurre el efecto contrario con aquellas palabras que, aunque se escriben parecido llevan a error por no referirse a un mismo significante. Estos términos se conocen como *falsos cognados* o en inglés *false friends*. En este caso se produciría una transferencia negativa. En este grupo encontramos palabras como ‘librería’ y ‘library’ que es en realidad ‘biblioteca’; ‘sensible’ y ‘sensible’ que significa ‘sensato’; o ‘actualmente’ y ‘actually’ que es ‘en realidad’.

En el capítulo de análisis de los resultados incluimos un epígrafe con errores ortográficos en el que destacamos algunos errores de este tipo (véase epígrafe 4.1.5) que han cometido nuestros informantes en las respuestas a alguna de las preguntas que incluimos en la prueba de contenidos.

1.10 Conclusiones

En este primer capítulo de la Parte I hemos hecho un repaso de la situación actual del concepto de ser bilingüe y para ello nos hemos apoyado en las distintas definiciones que los grandes expertos han dado del término a lo largo de la historia, sus teorías para explicar el concepto y otras teorías de aprendizaje de lenguas. Toda esta información nos lleva a la conclusión de que no hay una definición exacta de la palabra bilingüe, puesto que puede haber tantas definiciones de bilingües como personas que lo son.

Nuestro estudio se centra en un bilingüismo aditivo, puesto que la L2 no perjudica a la L1, sino que ambas son lenguas mayoritarias de prestigio, y funcional, cada lengua se usará dependiendo del contexto en el que se encuentre el individuo. Consideramos que es importante que tanto la L1 como la L2 se aprendan y se consoliden lo antes posible para que ambas se beneficien la una de la otra.

En nuestra opinión, teniendo en cuenta toda la información recogida, ser bilingüe es beneficioso porque permite tener una visión más amplia de lo que nos rodea, permite comunicarse con más gente y acceder a muchas más situaciones enriquecedoras.

2 PROGRAMAS BILINGÜES EN LA COMUNIDAD DE MADRID

La educación bilingüe arrancó en España en 1996, año en el que se firmó un convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Cultura y *The British Council* con la intención de desarrollar un proyecto cuyo objetivo era la obtención de títulos académicos de los dos países, España y Reino Unido. Para ello se introdujeron las llamadas secciones lingüísticas¹⁵ de lengua inglesa, de las que hablaremos más adelante. Casi todas las comunidades autónomas (Andalucía, Comunidad Valenciana, Principado de Asturias...) implantaron un programa bilingüe en sus centros.

Años después, en 2004, el proyecto ganó impulso porque se inició el Programa de Colegios Bilingües en la Comunidad de Madrid, al que se han ido incorporando centros progresivamente. En este programa se sigue el modelo del *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua* (AICOLE o AICLE; en inglés CLIL: Content and Language Integrated Learning) que consiste en el aprendizaje *de* la lengua *con* la lengua de otras áreas o materias. La evolución es positiva y en 2010/2011, ya son trescientos dieciocho los centros de primaria y secundaria que han implantado este programa en la Comunidad de Madrid, cuarenta y cuatro de ellos concertados (Consejería de Educación 2010).

El enfoque AICOLE utilizado en la Comunidad de Madrid es también el programa usado en la mayoría de los centros bilingües de países europeos respaldados por la Comisión Europea. Como indica García (2009: 130), como todos los tipos de enseñanza bilingüe se orientan al aprendizaje de la lengua basándose en su contenido, muchos de ellos han adoptado este tipo de enfoque. AICOLE se diferencia de los programas de inmersión utilizados en Canadá por el objetivo que persigue: busca que el alumno alcance una competencia funcional tanto en la producción como en la recepción de la L2; busca que el alumno tenga una competencia gramatical correcta y para ello la L2 es además de lengua de instrucción, una asignatura más del currículo. En el programa canadiense los alumnos siguen cometiendo errores gramaticales al finalizar la etapa escolar en su producción oral y escrita de la L2 ya que no hay una asignatura que se centre fundamentalmente en la lengua como tal. Buscan que el contacto con la L2 sea lo más parecido al que tienen los nativos. (García 2009: 210).

¹⁵ ORDEN 2819/2005, de 26 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se crean Secciones Lingüísticas de Lengua Inglesa en determinados Institutos de Educación Secundaria, en desarrollo del Convenio entre el Ministerio de Educación y The British Council.

“Europa es rica en experiencias de inmersión, [...]. AICLE se basa en los mismos principios que subyacen a los programas de inmersión de eficacia probada, tales como una preparación adecuada del profesorado, apoyo de los padres, actitudes positivas por parte de las familias y de la comunidad, prestigio de los programas, ... Sin embargo, los programas de inmersión y los programas de AICLE difieren en los objetivos que pretenden conseguir. Mientras que los primeros ofrecen un contacto más intenso con la lengua y persiguen niveles de competencia nativa o casi nativa, los programas de AICLE ofrecen un contacto menos intenso con la lengua meta y pretenden conseguir un nivel de competencia funcional.” (Muñoz, 2002: 33).

Que el objetivo es fundamentalmente la competencia funcional lo subraya el hecho de que en el enfoque AICOLE (García, 2009: 265) la L2 no ocupará mucho tiempo en el currículo, entre una y dos asignaturas (L1 +2)¹⁶. Sin embargo, en este programa resulta difícil establecer un porcentaje estricto para cada lengua, y finalmente cada centro lo determina según las necesidades, los recursos e incluso los materiales de los que disponga. Lo importante es que ambas lenguas reciban la misma categoría, lo cual no implica que reciban el mismo tiempo de instrucción (García, 2009: 291).

Hoy por hoy, debido al corto espacio de tiempo que llevan implantados en la Comunidad de Madrid los proyectos bilingües con este enfoque, la medición del grado de satisfacción de las familias solo puede hacerse por el número de solicitudes de plazas en los centros bilingües que, en la actualidad, es superior al número de vacantes, lo que señala su alta aceptación.

Para poner a disposición de los alumnos madrileños una educación bilingüe, el Gobierno regional de la Comunidad de Madrid puso en marcha los siguientes proyectos bilingües (Consejería de Educación 2010).

2.1 El currículo integrado hispano-británico

Este plan se basa en el convenio firmado en 1996 mencionado anteriormente, que fue renovado en 2008. El objetivo es que los alumnos terminen la enseñanza obligatoria siendo capaces de desenvolverse en inglés y en español. El currículo no especifica la proporción en que debe desarrollarse cada lengua. El British Council es el encargado de hacer un seguimiento y formar a los profesores en lengua y cultura inglesa. Los alumnos que completan el programa obtienen una doble titulación, española y británica. Se inició el

¹⁶ Traducimos la expresión “MT (Mother Tongue) +2” = (L1+2), en García (2009: 283).

programa en el primer curso del segundo ciclo de educación infantil y se ha ido extendiendo año tras año a los siguientes cursos. En 2010, Madrid contaba con diez colegios de educación infantil y primaria (CEIP) y otros diez Institutos de Educación Secundaria (IES) de este tipo. En los colegios se imparte el 40% del currículo en inglés. En los institutos se dan al menos tres asignaturas en inglés y cinco horas lectivas de lengua inglesa semanales. Con la transferencia de las competencias educativas a las comunidades autónomas, estos diez institutos pasaron a partir del curso 2013/2014 a integrarse en el proyecto bilingüe propio de la Comunidad de Madrid.

2.2 El Programa de Colegios Bilingües (AICOLE)

Este programa se implantó en los CEIP seleccionados por la Consejería de Educación. Para participar en el programa el centro debe cumplir con los siguientes requisitos¹⁷: contar con el apoyo del claustro y el consejo escolar; llevar a cabo el Plan de Formación; participar en los procesos de evaluación del centro y del alumnado; proponer un coordinador del programa para que sea aceptado por la Administración educativa. El programa comienza en el primer curso de educación primaria y siguen el plan AICOLE. En este caso consiste en impartir al menos tres áreas del currículo en inglés, a excepción de Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura. Las asignaturas de Conocimiento del Medio, Social y Cultural se imparten en lengua inglesa obligatoriamente. Los maestros necesitan una habilitación lingüística para impartir estas áreas y reciben por ello un complemento salarial. En cada centro se designa un coordinador que se encarga de organizar a los profesores de las áreas implicadas en el proyecto y a los auxiliares de conversación (Consejería de Educación 2010).

2.2.1 Auxiliares de conversación

Los auxiliares de conversación son jóvenes licenciados que proceden de países de lengua inglesa. Su labor es la de complementar el trabajo de los profesores. Cada auxiliar dedica al centro dieciséis horas lectivas semanales a lo largo de un curso escolar, prorrogable

¹⁷ ORDEN 3263/2014, de 24 de octubre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, para la selección de Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés en Educación Primaria en el curso 2015-2016.

a dos cursos. Son seleccionados¹⁸ según el convenio establecido entre la Consejería de Educación y el Ministerio de Educación y la Comisión Fulbright.

2.2.2 Profesorado

Hasta 2010, los profesores realizaban un plan de formación para conseguir la habilitación lingüística que les permitía impartir clase en el programa. Dependiendo del nivel de inicio de inglés se plantearon diferentes planes de formación con estancias en países de lengua inglesa o cursos previos, si fuera necesario, así como un curso sobre la metodología AICOLE. Tras la formación impartían un año de clase y se les otorgaba la habilitación.

Desde el curso 2010/2011 hay una nueva vía de acceso a la habilitación lingüística y depende de la Dirección General de Recursos Humanos de la Comunidad de Madrid¹⁹: la Consejería de Educación ofrece un Plan de Formación en Lengua Inglesa con cursos de actualización de diferente duración tanto en el extranjero como en Madrid a lo largo del año para todos los profesores.

2.2.3 Evaluación del Programa

La Consejería de Educación, en un primer momento, realizaba pruebas externas en los cursos segundo, cuarto y sexto de primaria para evaluar el nivel lingüístico de los alumnos. Actualmente estas pruebas se realizan en tercero y en sexto de primaria. Hoy en día los resultados de las pruebas realizadas en sexto de primaria, llevadas a cabo por la Universidad de Cambridge, determinan que los alumnos que vayan a un instituto bilingüe cursen la

¹⁸ ORDEN 2670/2009, de 5 de junio, por la que se regula la actividad de los auxiliares de conversación seleccionados por el Ministerio de Educación y por la Comisión de Intercambio Cultural, Educativo y Científico entre España y los Estados Unidos de América, en centros docentes públicos de la Comunidad de Madrid.

¹⁹ORDEN 1275/2014, de 11 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula el procedimiento de obtención de la habilitación lingüística en lengua extranjera para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos y en centros privados sostenidos con fondos públicos, de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, de la Comunidad de Madrid.

Última modificación de la anterior: ORDEN 1012/2015, de 14 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se modifica la Orden 1275/2014, de 11 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula el procedimiento de obtención de la habilitación lingüística en lengua extranjera para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos y en centros privados sostenidos con fondos públicos, de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, de la Comunidad de Madrid.

educación secundaria en un grupo de sección o en uno de programa bilingüe (esta diferencia se explica en el punto Los Institutos Bilingües).

Se estableció que en relación con el MCER (véase anexo L. MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA) los niveles que debían alcanzar los alumnos eran:

NIVEL	CURSO
A1	2º DE PRIMARIA
A2	4º DE PRIMARIA
B1	6º DE PRIMARIA

Tabla 2: Correspondencia por curso del nivel de inglés alcanzado

En cuanto al efecto que provoca el programa bilingüe en los alumnos en sus competencias generales, los únicos datos en los que podemos basarnos son los resultados de las pruebas externas de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI) que los alumnos realizan, además de las pruebas lingüísticas mencionadas anteriormente, al finalizar sexto de primaria. Estas pruebas son obligatorias para todos los colegios públicos, privados y concertados y los resultados no afectan al alumno académicamente, es decir, no tienen repercusión en sus expedientes académicos, son pruebas meramente informativas. La prueba se realiza en castellano, independientemente de si los alumnos son de un grupo bilingüe o no. La prueba consta de tres partes: competencia en comunicación lingüística (tanto en español como en inglés, por ser esta la segunda lengua estudiada), competencia matemática y competencia básica en ciencia y tecnología²⁰.

Según el informe Fedea (Anghel, Cabrales y Carro, 2013: 37-38) los alumnos que iniciaron el programa en 2004 han sufrido un claro efecto negativo en la/ las asignaturas enseñadas en inglés, especialmente en aquellos alumnos cuyos padres tienen un nivel inferior de estudios. Para las siguientes promociones de alumnos de grupos bilingües se prevén mejores resultados en estas pruebas, debido entre otras razones a los cambios en la

²⁰ RESOLUCIÓN de 8 de mayo de 2017, de las Viceconsejerías de Educación no Universitaria, Juventud y Deporte y de Organización Educativa, por la que se dictan instrucciones para la celebración de las pruebas correspondientes a la evaluación final de los alumnos de sexto curso de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid, en el año académico 2016-2017.

preparación exigida al profesorado que ha aumentado, como ya se observa en los alumnos que iniciaron el programa en 2005.

Según las pruebas CDI realizadas en 2009 reflejadas en Consejería de Educación (2010: 40), los resultados en las mismas de los colegios bilingües son mejores que los que obtienen los colegios no bilingües en general. Se tomaron como referencia los resultados de los centros bilingües y no bilingües de la Dirección de área Territorial de Madrid Capital.

	Nota total (de 0 a 40)	% aprobados lengua	% aprobados matemáticas
<i>72 CEIP bilingües</i>	21.2	57.7	49.3
<i>160 CEIP no bilingües</i>	18.9	50.4	38.8

Tabla 3: Resultados obtenidos en la prueba CDI 2009 de los colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de Madrid Capital

2.2.4 Centros concertados

El plan implantado en los colegios públicos se inició en colegios concertados (véase nota al pie 3) de características similares a los primeros en el curso 2008/2009. Afectó a cada centro en su totalidad pues todos los alumnos de primaria participaron de esta metodología progresivamente; a partir de 2015/16 se implantó en secundaria²¹.

2.3 Los Institutos Bilingües

El plan se puso en marcha al inicio del curso 2010/2011, cuando alcanzaron esta etapa los alumnos que iniciaron el Programa de Colegios Bilingües en 2004/2005. Estos centros están regulados por la ORDEN 3018/2014, de 24 de septiembre, de la Consejería de educación de la Comunidad de Madrid. En los institutos bilingües encontramos dos modalidades: Programa y Sección. Como hemos adelantado, el centro en el que hemos llevado a cabo nuestra investigación experimental pertenece a este grupo.

²¹ ORDEN 763/2015, de 24 de marzo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan los centros privados concertados bilingües del ámbito de gestión de la Comunidad de Madrid.

2.3.1 Grupos de Programa Bilingüe

En los grupos de Programa los alumnos reciben cinco horas semanales de lengua inglesa y pueden ser agrupados por su nivel de inglés previo. Deberán recibir alguna otra asignatura en inglés: Educación Física, Educación Plástica y Visual, Música o Educación para la ciudadanía, según las posibilidades del centro (Consejería de Educación 2010).

2.3.2 Grupos de Sección Bilingüe

Estos grupos acogen a los alumnos que proceden de los centros que siguen el Programa de Colegios Bilingües, siempre que se garantice que poseen un nivel mínimo para seguir los contenidos de la educación secundaria sin dificultades²². Para acceder a un instituto bilingüe a un grupo de sección el alumno debe haber superado el examen de evaluación externa de inglés. Los que no procedan de colegios bilingües deberán estar en posesión del certificado de nivel KET. Actualmente los centros tienen libertad para tratar casos excepcionales de alumnos que no cumplan con estos requisitos. En algunos centros hay también sección de francés y sección de alemán. Siguen el modelo AICOLE, lo que supone que reciben cinco horas de lengua inglesa avanzada y literatura semanales (en primero; segundo; tercero y cuarto)²³, el mismo número de horas de esa materia que el grupo de programa, pero con un nivel más avanzado. Pero estos estudiantes además cursan en inglés Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Geografía e Historia en primero y segundo de ESO; Ciencias Naturales (preferentemente la optativa Biología y Geología), Ciencias Sociales y Geografía e Historia en tercero y cuarto de ESO. En cuarto curso los centros deben ofrecer además otra asignatura más en inglés. Por último, las tutorías también se imparten en inglés, y los alumnos de estos grupos participan además con otros centros en el programa *Global Classrooms*. Este programa consiste en la participación de una selección de alumnos de cada

²² RESOLUCIÓN de 31 de julio de 2013, de la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza.

²³ ORDEN 2154/2010, de 20 de abril, de la Consejería de Educación, por la que se establece el currículo de inglés avanzado del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria para las secciones bilingües de los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid.

ORDEN 2462-01/2011, de 16 de junio, por la que se establece el currículo de Inglés Avanzado del segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria para las Secciones Bilingües de los Institutos Bilingües de la Comunidad de Madrid.

ORDEN 9961/2012, de 31 de agosto, por la que se establece el currículo de Inglés avanzado del tercer y cuarto cursos de la Educación Secundaria Obligatoria para las secciones bilingües de los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid.

instituto en una serie de debates, que se desarrollan completamente en inglés, simulando los que tienen lugar en las conferencias de las Naciones Unidas. Los alumnos preparan a lo largo del curso estos debates en los que simulan ser embajadores de un país y debaten acerca de temas relacionados con el desarrollo sostenible. Se celebran varias sesiones eliminatorias y los mejores alumnos asisten a la conferencia que se celebra en Nueva York. (Consejería de Educación 2010; Comunidad de Madrid, s.f.).

2.3.3 Profesorado

Los profesores deben poseer la habilitación lingüística, comentada anteriormente, para impartir su asignatura en inglés, o la acreditación de currículo de inglés avanzado²⁴, en el caso de los profesores de Lengua Inglesa. Este certificado pierde su vigencia después de cinco años consecutivos sin impartir el currículo bilingüe. Los profesores pueden recibir los cursos de formación, que hemos mencionado anteriormente para los profesores de colegios públicos, para actualizarse y mejorar sus capacidades docentes. Al igual que en los colegios públicos, estos profesores también están apoyados por auxiliares de conversación.

2.4 Programa BEDA

Debemos añadir el programa Bilingual English Development & Assessment (BEDA) aplicado en los centros concertados de la Federación Española de Religiosos de Enseñanza-Centros Educativos Católicos de Madrid (FERE-CECA) a partir de 2008, que también sigue el enfoque AICOLE. Este programa está dirigido por Escuelas Católicas de Madrid y Cambridge English Language Assessment.

Este programa sigue la misma regulación que los centros concertados privados no católicos (véase nota al pie 21). La implantación del programa BEDA en los centros se hace de forma gradual en cuatro etapas (Escuelas católicas de Madrid, 2013). El programa sigue tres pilares básicos:

- Incremento cualitativo y cuantitativo de la enseñanza del inglés.

²⁴ ORDEN 1317/2015, de 7 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula el procedimiento de acreditación para impartir el currículo de Inglés Avanzado en los institutos bilingües y en los centros privados concertados autorizados para impartir el Programa Bilingüe en Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid.

- Formación específica del profesorado.
- Evaluación externa con Cambridge para alumnos, profesores y personal del centro.

2.4.1 Profesorado

El profesorado deberá poseer la habilitación lingüística, o la acreditación de currículo avanzado en el caso de la asignatura de Lengua Inglesa, para impartir su asignatura en inglés.

2.4.2 Auxiliares de conversación

Los profesores cuentan con la ayuda de auxiliares de conversación en el desempeño de sus clases al igual que en los centros públicos, que son nativos angloparlantes.

2.5 Resumen de los diversos tipos de programa

En la siguiente tabla (4) se aprecia con más claridad la comparativa entre programas según sus características:

Programa bilingüe	Curso en el que se inicia el programa	Proporción de la lengua inglesa	Profesores	Centros que participan
Currículo Integrado Hispano Británico	Primer curso del 2º ciclo de Ed. Infantil	40% del currículo en lengua inglesa (colegios) 3 ó más asignaturas en lengua inglesa (institutos)	Formados y asesorados por el British Council	Colegios e Institutos
Programa de Colegios Bilingües	Primer curso Ed. Primaria	Al menos tres áreas del currículo en lengua inglesa	Habilitación Lingüística	Colegios públicos y concertados
Institutos Bilingües: Programa	Primer curso de Ed. secundaria	5 horas semanales de lengua inglesa y alguna otra asignatura	Habilitación lingüística / Acreditación Currículo de inglés avanzado	Institutos públicos
Institutos Bilingües: Sección	Primer curso de Ed. secundaria	Entre 30% y 50% de las asignaturas en lengua inglesa	Habilitación lingüística / Acreditación Currículo de inglés avanzado	Institutos públicos
Centros Concertados-Católicos	Primer curso de Ed. primaria	1/3 del currículo en secundaria	Habilitación lingüística / Acreditación Currículo de inglés avanzado	Colegios concertados católicos

Tabla 4: Comparativa entre programas de la Comunidad de Madrid

2.6 Críticas a los programas bilingües de la Comunidad de Madrid

Dada la reciente implantación de los diferentes programas bilingües en la Comunidad de Madrid aún contamos con pocos datos para su evaluación. Sin embargo, muchos son los artículos en los que profesores, padres y otros investigadores muestran su preocupación y sus dudas acerca de los beneficios reales del sistema tal como está implantado.

Una de las críticas (Oukhiar, 2010: 185-205) se centra en que el programa bilingüe no tiene en cuenta las lenguas de los niños inmigrantes y destaca a su vez los problemas que pueden tener los alumnos españoles con su lengua materna y el maltrato al resto de lenguas extranjeras en el ámbito educativo. Se sugieren las implicaciones de un personal docente que no siempre está cualificado, dada la premura con que se implantó el programa. El alumnado

en muchas ocasiones se ve frustrado por no dominar la lengua inglesa y se ve relegado al grupo de programa si no es capaz de seguir las materias en lengua inglesa. En cuanto al currículo, el autor defiende que el alumno presta más atención a la lengua que al contenido de las asignaturas pues su objetivo es simplemente lograr la comprensión de lo que se expone. Critica que muchos centros se adhirieron al programa por la inversión presupuestaria que supone, ya que ser un centro bilingüe implica una inyección de recursos tanto para el profesorado como de recursos electrónicos y tecnológicos, independientemente del resultado del proyecto.

Sáez (2014: 13) señala que la lengua española puede estar viéndose perjudicada por este programa al que han llamado bilingüismo y que él duda de que posea esta característica. Señala que el sistema que existe actualmente en los colegios concertados y colegios e institutos públicos clasifica a los alumnos de bilingües y no bilingües según sus calificaciones escolares (concretamente se refiere a las calificaciones de la prueba externa de competencia lingüística como vimos en el apartado Evaluación del Programa), lo que colabora a formar grupos de alumnos “buenos” y “malos” sin tener en cuenta que puede haber alumnos con buenas calificaciones que no quieren estudiar todas las asignaturas en inglés.

También se ha señalado que este sistema supone una implicación familiar que tiene consecuencias para los estudiantes. De hecho, Anghel, Cabrales y Carro (2013) hablan de este problema en su investigación y comentan que los alumnos terminan por ser segregados en función de un estatus socioeconómico, ya que pueden acceder a los grupos “buenos” aquellos cuyas familias tienen una formación superior y pueden ayudarles con las tareas.

Otras críticas se centran en la falta de aprendizaje a favor de la memorización del vocabulario, lo que provoca que materias como “Conocimiento del medio”, ahora conocida como “Science”, reduzcan su contenido y se limiten a relacionar nombres con dibujos mediante flechas, en detrimento del aprendizaje de los conceptos, por la dificultad que conlleva hacerlo en un idioma que los alumnos no dominan (de la Nuez, 2015; Roda, 2013).

La crítica más severa llega de Vilaseró (2016) quien califica el sistema como de “bilingüismo de fachada” porque los colegios anuncian con un cartel en su fachada que son centros bilingües, pero en la mayoría de los casos, sus alumnos no lo son.

Aun con todo, hemos de señalar que no todas las críticas son negativas. Se pueden observar comentarios en contra de estos artículos que hemos mencionado, pero parece que son una minoría y en parte reconocen que el programa no es perfecto, al menos de momento.

Entre los profesores que han participado en nuestros cuestionarios y han facilitado algún comentario personal adicional (catorce profesores), encontramos dos a favor del programa bilingüe:

“Mi asignatura da miedo a los alumnos, pero esto pasa en español y en inglés. Es cierto que a veces los alumnos, o sus padres, se escudan en el idioma para justificar ese miedo. Sin embargo, el porcentaje de alumnos que rechaza la asignatura es el mismo en el idioma que sea” (Informante 17. Profesor de Física y Química).

“Creo que el bilingüismo es una buena opción. Especialmente en el área de ciencias (F y Q en concreto) pues mucha de la bibliografía que se puede usar en el futuro será en inglés. De hecho, no solo la bibliografía, sino que la lengua usada en ciencias es el inglés principalmente. Supongo que con el tiempo se tendrá que ir perfeccionando el sistema bilingüe” (Informante 34: Profesor de Física y Química).

PARTE II

EXPERIMENTACIÓN

3 METODOLOGÍA

En la parte I se ha querido contextualizar el estado de la enseñanza bilingüe desde un punto de vista teórico con una puesta al día de las teorías y opiniones de los expertos que han estudiado y analizado en profundidad este tema en diversos países del mundo. Tras este análisis teórico se han presentado brevemente las características de los sistemas bilingües que hay implantados en los centros escolares de la Comunidad de Madrid, que es la que nos interesa en nuestro estudio.

En esta parte II de nuestro trabajo planteamos las preguntas de investigación que nos movieron a realizar esta tesis, con sus correspondientes hipótesis; presentamos la metodología que seguimos para diseñar las pruebas y obtener los datos con los que validar o no nuestras hipótesis; estudiamos las características personales de los participantes; y finalmente analizamos los resultados que obtuvimos en las pruebas que aplicamos.

3.1 Preguntas de investigación

El objetivo de este trabajo es observar si el hecho de que los alumnos de la Comunidad de Madrid realicen sus estudios de secundaria en programas bilingües hace que se vea afectada negativamente su lengua materna, en este caso español, en alguna o en varias de las destrezas. A priori nuestra experiencia señala que, al recibir algunas materias en inglés sin tener conocimientos previos en español del vocabulario, no son capaces de comprender los contenidos de lo que aprenden y terminan memorizándolos.

Tras haber leído y contrastado las opiniones de grandes expertos, como hemos mostrado en la primera parte de este trabajo, no hay acuerdo con respecto a la definición del concepto “bilingüe”, por lo que creemos necesario explicar qué entendemos nosotros por

alumnos bilingües antes de considerar si aquellos que pasan por el programa bilingüe logran un resultado satisfactorio.

Desde nuestra perspectiva decimos que un individuo bilingüe es aquel que es capaz de expresar sus conocimientos en dos lenguas de forma correcta y adecuada tanto al contexto sintáctico, como al discursivo y al extralingüístico. Dicho con otras palabras, si tiene competencia gramatical y pragmática suficiente para expresarse en las dos lenguas con el vocabulario y las expresiones adecuadas a cada contexto, similar al bilingüe funcional que propone Fishman (1965) y que comentamos en el primer capítulo (véase *bilingüismo funcional*).

Para analizar la situación que nos encontramos, hemos planteado una pregunta general:

¿Hasta qué punto el programa de enseñanza bilingüe que se ha implantado en la Comunidad de Madrid favorece que los estudiantes comprendan los conceptos que aprenden en inglés y que, a su vez, los sepan expresar en español?

Como nuestra investigación experimental la hemos realizado en un solo centro, y nos hemos ceñido a una sola materia, Biología, nuestra pregunta de investigación se podría reformular como se ve a continuación:

¿El programa de enseñanza bilingüe que se ha implantado en este centro favorece que los estudiantes comprendan los conceptos de Biología que aprenden en inglés y que, a su vez, los sepan expresar en español?

Antes de adentrarnos en las preguntas de investigación y sus hipótesis queremos aclarar una serie de cuestiones:

- Los alumnos que participaron en el estudio tienen entre catorce y dieciséis años. Nos atrevemos a afirmar por nuestra experiencia como docentes, que su madurez a esta edad no es suficiente, como norma general, para que tengan inquietud por aprender más allá de lo estrictamente necesario para aprobar las asignaturas del curso.
- Sería esperable que muchos de los términos que aprenden en inglés los conocieran en español puesto que son cognados, sin embargo, al no haberlos escuchado con anterioridad no son conscientes de esta equivalencia que facilitaría su aprendizaje en ambas lenguas. Esto lleva a que, aun aprendiendo

el concepto y conociendo la función en inglés, por ejemplo, de la “bladder” en el aparato excretor, no sepan qué decir si les preguntan por la “vejiga”.

- Cuando hablamos de transferencia nos referimos a los errores ortográficos que los alumnos cometen al “españolizar” palabras que conocen en inglés.

Nuestra cuestión de estudio la hemos desglosado en las siguientes preguntas de investigación con sus correspondientes hipótesis de investigación, nulas y alternativas:

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 1

1. Si un alumno se enfrenta a unos conceptos desconocidos para él en una materia, en concreto en Biología, y lo hace solo en lengua inglesa, ¿afecta esto a su competencia de ese tema en lengua española? ¿Comprenden los conceptos aprendidos en inglés? ¿Son capaces de relacionarlos con la lengua española cuando no conocen los equivalentes en español?

HIPÓTESIS 1:

a. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN (Hi): El aprendizaje de una materia en inglés sin conocimientos previos en español repercute negativamente en la competencia en español porque provoca confusión en el estudiante: por una parte le cuesta más comprender los conceptos que se le explican en inglés; por otra, no es capaz de relacionarlos con su correspondiente palabra en español porque no los ha oído ni visto nunca, por lo que trata de memorizarlos; como resultado se produce falta de competencia en español y en ocasiones también en inglés.

b. HIPÓTESIS NULA (Ho): El aprendizaje de una materia en inglés sin conocimientos previos en español no repercute negativamente en la competencia en español porque el estudiante es capaz de inferir el léxico que le falta y relacionar los conceptos que aprende en inglés con su correspondiente palabra en español por el input al que se expone de modo natural al vivir en España.

c. HIPÓTESIS ALTERNATIVA (Ha): El aprendizaje de una materia en inglés sin conocimientos previos en español repercute negativamente en la competencia en español, pero esta repercusión es salvable si se desarrollan otras competencias fuera del aula.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 2

2. ¿Adquieren los alumnos más conocimientos de la asignatura de Biología por estar en un grupo de sección bilingüe? Es decir, ¿el número de aciertos en la prueba de contenidos depende de si los informantes pertenecen al grupo de programa (grupo de control) o al grupo de sección (grupo experimental)?

HIPÓTESIS 2:

- a. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN (Hi): Los alumnos del grupo de control (G1) y del grupo experimental (G2) presentarán un porcentaje similar de aciertos y de errores en la prueba de contenidos. Es decir, no habrá una diferencia significativa entre sus resultados, por lo tanto, puede decirse que adquieren los mismos conocimientos en ambos grupos.
- b. HIPÓTESIS NULA (Ho): Los alumnos del grupo de control (G1) y del grupo experimental (G2) no presentarán un porcentaje similar de aciertos y de errores en la prueba de contenidos.
- c. HIPÓTESIS ALTERNATIVA (Ha): Los alumnos del grupo experimental (G2) obtienen mejores resultados que los del grupo de control (G1).

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 3

3. Los alumnos que aprenden la asignatura de Biología en inglés por pertenecer al grupo de sección y que son considerados bilingües, ¿tienen dificultades para redactar en español los conceptos aprendidos en inglés?

HIPÓTESIS 3:

- a. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN (Hi): Los alumnos del grupo experimental (G2) cometen errores léxicos y ortográficos al escribir sobre biología en español.
- b. HIPÓTESIS NULA (H0): Los alumnos del grupo experimental (G2) no cometen errores léxicos y ortográficos al escribir sobre biología en español.

c. HIPÓTESIS ALTERNATIVA (Ha): Los alumnos del grupo experimental (G2) no cometen errores léxicos y ortográficos significativos al escribir sobre biología en español salvo aquellos errores asociados a transferencias del inglés porque usan como cognados términos que en realidad son falsos amigos.

3.2 Presentación de la investigación

En este capítulo se presentan las pruebas que llevamos a cabo para recoger los datos en los que basar las conclusiones de la investigación. La intención de la investigación en términos generales es ver qué efecto provoca en los alumnos que participan en el programa bilingüe de los centros de la Comunidad de Madrid el hecho de recibir en inglés las sesiones de clase de varias asignaturas como son las Ciencias Naturales, entre otras, y analizar las consecuencias de aprender términos y conceptos en inglés antes de haberlos conocido, comprendido y aprendido en su lengua materna, el español. Como lo que nos interesa es conocer las repercusiones cognitivas y en su lengua materna, diseñamos todas nuestras pruebas en español, que es la lengua materna de todos los alumnos (aunque algunos refieran tener más de una lengua materna, el español es siempre una de ellas) para que respondieran también en esta lengua.

Consideramos que para que este programa pueda definirse como eficaz los alumnos deberían comprender y saber expresar sus conocimientos, tanto en español como en inglés al finalizar la etapa de secundaria. Ese es el motivo de que hayamos elegido este curso, tercero de la ESO, para la recogida de datos. Si esta premisa se cumpliera, podríamos entonces decir que los alumnos están logrando el objetivo del programa, ser bilingües.

Siguiendo las pautas de medición de Sánchez Casas (1999) se utilizaron medidas tanto directas como indirectas y escalas de autoevaluación, que exponemos de forma esquemática a continuación:

- Se planteó una prueba de contenidos, que explicamos con detenimiento en el epígrafe correspondiente (véase epígrafe 3.3.1), con preguntas de diferentes tipos para medir las diferentes habilidades de todos los alumnos, principalmente su conocimiento del léxico español de la asignatura de Biología.
- Se utilizaron además tres cuestionarios: uno de información personal para los alumnos, uno para las familias y otro para profesores, todos ellos detallados a continuación

(véanse epígrafes: Cuestionario de información personal de los alumnos; Cuestionario para profesores y Cuestionario para familias), para tener en cuenta las variables externas que pueden influir en nuestro estudio.

- Se realizó a los alumnos una escala de autoevaluación de ambos idiomas, inglés y español (véase epígrafe 3.3.5).
- Por último, se realizó un cuestionario a alumnos pertenecientes a un grupo de primero de bachillerato para recoger opiniones de alumnos tras haber pasado por el programa bilingüe (véase epígrafe 3.3.6).

Además de todas las pruebas, pedimos en el instituto que nos facilitaran los resultados obtenidos en la prueba EvAU de junio de 2017 de los alumnos que, lógicamente, habían cursado segundo de Bachillerato ese año.

Los alumnos fueron informados del motivo de estas pruebas para que supieran que sus resultados serían anónimos y que no afectarían a su nota, ni en la asignatura de Inglés, ni en la de Biología, ni en la de Lengua Castellana, que son las tres asignaturas que pueden verse implicadas en este estudio. Se les dijo también que debían contestar lo más honestamente posible para que los resultados obtenidos fueran objetivos y válidos para sacar de ellos conclusiones reales para esta investigación.

La investigadora estuvo presente en el aula con cada uno de los grupos durante la realización de las pruebas para poder aclarar y resolver cualquier duda que pudiera surgir, dudas formales, nunca relacionadas con los contenidos de las preguntas. Su función también fue supervisar la correcta cumplimentación de la prueba.

Como ya comentamos anteriormente, la prueba de contenidos fue la misma tanto para el pretest como para el postest, y se entregó en ambas ocasiones en formato impreso a todos los alumnos. La prueba la realizaron todos los alumnos en el mismo mes (el pretest en noviembre de 2016), antes de que se les explicaran estos temas en clase y justo al término de la explicación de los mismos (el postest en diciembre de 2016 / enero 2017). Se hizo el mismo test antes (pretest) y después (postest) de que vean estos temas en clase para comprobar si se aprecia un cambio en sus conocimientos en español y analizar la diferencia entre los alumnos

del grupo de control y los del grupo experimental. Para ello diseñamos diez preguntas de respuesta cerrada²⁵ y tres preguntas de respuesta abierta²⁶.

Junto con la prueba de contenidos, se les han preguntado a los alumnos varias cuestiones personales (véase anexo B- CUESTIONARIO DE INFORMACIÓN PERSONAL DE ALUMNOS) para evaluar los resultados basándonos en el perfil de los alumnos y elaborar así unas conclusiones utilizando una muestra lo más homogénea posible en cuanto al curso que realizan y otros factores como su nacionalidad. El hecho de que hoy en día haya en nuestras aulas muchos alumnos extranjeros o nacidos en España cuyas familias son inmigrantes dificulta la investigación pues nos interesan los alumnos que tienen como lengua materna el español. Por eso es importante clasificar los resultados apoyándonos en una serie de parámetros como son su lugar de nacimiento o su uso del inglés en otros contextos además de en el aula.

Como las circunstancias que exige una investigación experimental y todos sus condicionantes (dirección del centro y profesores implicados, autorización de los padres, etc.) impidieron que pudiéramos implementar nuestro modelo experimental en otros centros, decidimos recabar información con otras técnicas. Por eso preparamos un cuestionario orientado a profesores (véase anexo C- CUESTIONARIO PARA PROFESORES) que cumplimentaron docentes de varias asignaturas (Inglés programa; Inglés sección; Biología; Física y Química; Dibujo Técnico; Alemán, Valores Éticos; Tecnología, Programación y Robótica; Educación Plástica, Visual y audiovisual; Religión; Educación Física; Lengua Castellana; Matemáticas; Ciencias sociales; Ciencias Naturales; Latín; Geografía e Historia; TIC; Lenguaje musical y Música) de siete centros de diferentes zonas de la Comunidad de Madrid (I.E.S. Severo Ochoa, I.E.S Miguel Delibes, I.E.S. Avenida de los Toreros, I.E.S. Cardenal Herrera Oria, CEIP Escuelas Bosque, Colegio El Valle y Colegio Juan de Valdés). Esta prueba ha aportado una visión más amplia de la situación tanto del programa bilingüe de la Comunidad de Madrid, como de centros no adscritos a este sistema. Previo al análisis de los datos de esta última prueba es importante saber a qué zona de la Comunidad de Madrid pertenece el centro en el que desarrolla su tarea cada profesor porque es determinante el tipo de alumnos que tiene cada centro para que un proyecto como el bilingüismo salga adelante

²⁵ Llamamos preguntas de respuesta cerrada a aquellas cuestiones en las que se ofrece al informante una serie de respuestas para que elija entre ellas sin necesidad de añadir sus comentarios.

²⁶ Llamamos preguntas de respuesta abierta a aquellas cuestiones en las que el informante puede hacer sus comentarios sobre el tema que se trata sin que se le ofrezcan unas respuestas fijas entre las que elegir.

productivamente. Por eso ese cuestionario contiene información sociológica de los estudiantes y sus familias.

Con respecto a los estudiantes del centro objeto de análisis, consideramos que era importante conocer algunos detalles sobre las familias de los alumnos: si en sus casas hablan más de una lengua para comunicarse entre los miembros de la familia, cuál es el nivel de estudios de los padres o la opinión sobre el programa de bilingüismo que estamos evaluando, tanto de los padres como de los propios alumnos. Para conocer estos datos, los alumnos llevaron a casa un cuestionario (véase anexo D- CUESTIONARIO PARA FAMILIAS) que debían devolver cumplimentado. Con ellos hemos podido hacer una mejor valoración de los resultados obtenidos en la prueba.

Por último, junto con el resto de pruebas, se entregó a los alumnos una ficha con una escala de autoevaluación (véase anexo E- ESCALA DE AUTOEVALUACIÓN), siguiendo el patrón de las escalas de Likert (véase nota al pie 14), dividida en las cuatro destrezas básicas tanto para español como para inglés y otro idioma, en caso de que utilicen un tercero habitualmente, para que se autoevalúen en una escala del cero al cuatro.

Como la metodología cuantitativa presenta ciertas limitaciones por la estructuración previa de los cuestionarios, quisimos ampliar nuestro estudio con una técnica mixta y otra cualitativa que permita en la medida de lo posible subsanar con su unión las carencias que pueda tener cada una de estas técnicas por separado. Por eso diseñamos un cuestionario de respuestas abiertas para alumnos de primero de Bachillerato (véase anexo F-TEST ALUMNOS PRIMERO BACHILLERATO) para recoger sus impresiones acerca del programa bilingüe con posterioridad a haber participado en él. Y por último llevamos a cabo una técnica de grupo de discusión (focus group)²⁷ con algunos alumnos del grupo de control.

Por lo tanto, nuestra investigación se ha basado en datos tanto cuantitativos como cualitativos, por lo que esperamos que los resultados se hayan acercado a la realidad de una forma más global.

²⁷ Actividad en la que un grupo de alumnos elegidos al azar, en este caso del grupo de control, opinan acerca de unas preguntas que les hace el moderador, en este caso la investigadora, que interviene en contadas ocasiones, únicamente para guiar el debate. Es un tipo de entrevista grupal.

3.2.1 Características de la investigación

Para elaborar las pruebas hemos seguido las tres etapas²⁸ que recomiendan Bachman y Palmer (1996: 86-93):

1. Diseño: en esta etapa se diseñan todas las pruebas que se van a llevar a cabo y se asegura el investigador de que son adecuadas para los propósitos del estudio. Suele ser un proceso lineal, pero en ocasiones hay que volver sobre alguna prueba para mejorarla o modificar algún aspecto.

2. Puesta en funcionamiento de la prueba: consiste en elaborar las pruebas finales que se van a llevar a cabo con todos los cambios aplicados en la fase anterior. También se elaboran las tablas de corrección de las pruebas y las instrucciones para llevar a cabo las mismas.

3. Administración de la prueba: en la última etapa se ofrecen las pruebas a los participantes, se recogen los datos y por último se analizan.

En un primer momento el planteamiento de la investigación se situaba en una comparativa más amplia, con informantes de diferentes centros y diferentes etapas educativas. Queríamos hacer, además, una intervención en el grupo experimental en relación con la competencia de los alumnos en expresión y comprensión oral y escrita en español: nuestra intención era probar alguna técnica alternativa que nos permitiera hacer propuestas concretas para resolver los problemas que plantea el sistema actual. Sin embargo, tras varios intentos, todos los centros consultados nos negaron el acceso puesto que lo que proponíamos suponía “modificar” el currículo y no les interesaba. Esto nos llevó a buscar un nuevo planteamiento del estudio, en el que no realizamos una intervención sino un análisis de la situación.

Con este nuevo planteamiento, en el Instituto Severo Ochoa de Alcobendas nos dieron el beneplácito para que sus alumnos y sus profesores colaborasen en el proyecto y mostraron sumo interés en los resultados del mismo para mejorar, si fuera necesario y posible, las condiciones de sus alumnos.

Nuestra investigación pretende ser un estudio tanto descriptivo (pues recogemos una serie de datos de la situación actual en relación al bilingüismo en los institutos de la Comunidad de Madrid), como correlacional (ya que contrastamos una serie de variables de

²⁸ Traducción nuestra de las tres etapas para una investigación de Bachman y Palmer (1996: 86-93): “Stage 1: Design; Stage 2: Operationalization; Stage 3: Test administration”.

los datos recopilados y explicativo), porque nuestra intención es encontrar el motivo que provoca los resultados obtenidos (Hernández, Fernández y Baptista, 2007: 60-71).

La investigación es de carácter longitudinal, pretende observar cambios a lo largo del tiempo (Hernández, Fernández y Baptista, 2007: 147). En nuestro caso estudiamos la evolución de los informantes durante tres meses, de noviembre de 2016 a enero de 2017. Para ello realizamos una recogida de datos antes de que los profesores de Biología realizaran la instrucción (pretest) en ambos grupos, para constatar el grado de conocimiento léxico de los estudiantes con respecto a la materia que iban a estudiar; y otra después de la instrucción (postest), con la misma variable (número de aciertos) para analizar si se observan cambios significativos. El pretest y el postest son idénticos. Son la prueba de contenidos que los alumnos realizaron en dos ocasiones para observar sus nociones previas y la evolución de las mismas en cuanto a los temas de biología que estudian.

Tercero de la ESO, que fue el curso elegido para hacer las pruebas, contiene en la asignatura de Biología conceptos de un nivel avanzado que deben saber explicar con claridad y palabras técnicas como puede ser el caso de *sístole*, *anemia*, *la composición de la sangre o enfermedades cardiovasculares*, que tal vez no oigan con frecuencia en su vida diaria como para inferirlas. El pretest permite conocer cuántas de estas palabras son conocidas para ellos en español antes estudiarlas.

Las pruebas se realizaron presencialmente en el mismo aula, donde cada grupo tiene sus clases habitualmente.

3.2.2 Participantes

La muestra está formada por ciento trece alumnos. Los alumnos participantes pertenecían al centro público Instituto de Educación Secundaria Severo Ochoa de Alcobendas (Madrid). Todos ellos estaban cursando tercero de ESO (Educación Secundaria Obligatoria). Los grupos no han sido formados aleatoriamente, sino que pertenecen a los grupos formados por el instituto, es decir, son grupos intactos, lo que conlleva que el estudio sea considerado como preexperimental²⁹. Aunque este tipo de estudios pueden mostrar problemas de validez interna y externa, consideramos que al ser grupos reunidos por el instituto tienen las características necesarias para ser considerados homogéneos.

²⁹ Terminología ofrecida por Hernández, Fernández y Baptista (2007)

El grupo de control (G1) estaba formado por cincuenta y ocho alumnos que pertenecían a dos grupos de programa y el grupo experimental (G2) por cincuenta y cinco alumnos que pertenecían a dos grupos de sección. Los alumnos del grupo de control tenían el mismo profesor de Biología y el mismo profesor de Inglés y lo mismo ocurría con los alumnos del grupo experimental. Hemos de tener en cuenta, sin embargo, que el profesor del grupo de control era diferente del profesor del grupo experimental en ambas asignaturas: esta variable fue determinada por la estructura del centro y hubiera sido presumiblemente determinada de un modo similar en otros posibles centros.

	Grupos	Curso	Nº de alumnos
G1	Programa	3ºB	28
	Programa	3ºC	30
G2	Sección	3ºE	27
	Sección	3ºF	28
Total			113

Tabla 5: Distribución de los grupos participantes en el estudio

Todos los alumnos tenían durante ese curso tres horas semanales de Biología (el grupo de control en español y el grupo experimental en inglés) y cinco horas semanales de Inglés. Los alumnos del grupo de control tienen además Música y Educación Física en inglés, aunque refieren que, debido a cambios de profesores, no todas las sesiones de estas asignaturas son en inglés. El grupo experimental (alumnos de sección) se caracteriza por tener todas las asignaturas en inglés a excepción de Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura, Valores Éticos o Religión y la segunda lengua extranjera, como comentamos anteriormente (véase epígrafe 2.3.2).

Una de las ventajas de hacer la investigación con estos grupos de tercero de la ESO radica en que la mayoría de alumnos ya llevaba en el instituto, en el momento de la recogida de datos, más de un curso, algo que puede haber facilitado la objetividad del estudio, pues se han visto menos influidos por situaciones externas como que el instituto y los profesores fueran una novedad para ellos (como podría ocurrir con los alumnos de primero de la ESO). Del mismo modo, quienes están en el programa bilingüe también llevaban más de un curso en este tipo de programa y conocían su funcionamiento y el uso del inglés que debían hacer en el aula.

Se seleccionó la asignatura de Biología para hacer la prueba de contenidos porque es una de las asignaturas que el grupo de control recibía en español y el grupo experimental en inglés. Además, para muchos de estos alumnos, este curso era la última vez que aprendían esta asignatura ya que, actualmente, en cursos posteriores, la asignatura de Biología pasa a ser una asignatura optativa, de ahí la importancia de que los conocimientos adquiridos se asienten con firmeza.

Teniendo en cuenta todas estas variables, consideramos que hemos seleccionado una muestra homogénea y no manipulada (en cuanto a nosotros respecta) con el objetivo de obtener resultados fidedignos y reales.

En los siguientes epígrafes (3.2.2.1 y 3.2.2.2.) reflejamos la información que todos los participantes aportaron con el cuestionario de información personal (véase anexo B-CUESTIONARIO DE INFORMACIÓN PERSONAL DE ALUMNOS).

3.2.2.1 Grupo de control

El grupo de control está formado por cincuenta y ocho alumnos cuyas características describimos en la siguiente tabla (6).

	Edad	Lengua materna	Idiomas que habla además de español (LM)	Años que lleva estudiando Inglés	Nota de Biología (1ª evaluación)	Nota de Inglés (1ª evaluación)	Años en grupo bilingüe
Informante 1	14	Español	Inglés	9	7	5	0
Informante 2	15	Español	Inglés	12	5	4	2 (ESO)
Informante 3	14	Español	Inglés / Francés	12	7	5	0
Informante 4	14	Español	Inglés	9	4	3	6 (Primaria)
Informante 5	16	Español	Inglés	10	1	5	0
Informante 6	14	Español	Inglés / Francés	7	7	6	0

Informante 7	14	Español	Inglés / Francés	12	9	6	0
Informante 8	14	Español	Inglés / Francés	14	8	5	0
Informante 9	14	Español	Inglés	9	6	3	6 (Primaria)
Informante 10	15	Español	Inglés	13	5	5	1 (ESO)
Informante 11	14	Español	Inglés	9	6	5	0
Informante 12	14	Español	Inglés	9	7	6	0
Informante 13	14	Español	Inglés	9	9	7	0
Informante 14	14	Español	Inglés / Chino mandarín	12	5	6	6 (Primaria)
Informante 15	14	Español	Inglés / Francés	12	6	6	6 (Primaria)
Informante 16	14	Español / Árabe	Inglés / Francés	8	6	6	0
Informante 17	14	Español	Inglés / Francés	9	8	8	0
Informante 18	14	Español	Inglés / Francés / Ruso	12	6	4	0
Informante 19	14	Español	Inglés / Francés	9	8	6	0
Informante 20	14	Español	Inglés	9	8	5	0
Informante 21	14	Español	Inglés	9	9	5	0
Informante 22	14	Español	Inglés / Francés	11	10	8	0
Informante 23	14	Español	Inglés / Francés	9	3	4	6 (Primaria)
Informante 24	15	Español	Inglés	10	5	6	2 (ESO)

Informante 25	14	Español / Árabe	Inglés	9	8	7	0
Informante 26	14	Español	Inglés / Francés	9	1	3	0
Informante 27	14	Español	Inglés / Francés	9	8	4	0
Informante 28	14	Español	Inglés	9	9	6	0
Informante 29	14	Español	Inglés / Francés	11	10	6	7 (Primaria + 1 ESO)
Informante 30	14	Español	Inglés	9	7	5	0
Informante 31	14	Español	Inglés / Francés	12	9	7	0
Informante 32	14	Español	Inglés	9	2	3	0
Informante 33	15	Español	Inglés	9	2	4	0
Informante 34	14	Español	Inglés	11	4	7	7 (Primaria + 1 ESO)
Informante 35	16	Español	Inglés	11	5	5	0
Informante 36	15	Español	Inglés / Francés	10	4	3	0
Informante 37	14	Español	Inglés / Francés / Euskera	12	5	5	0
Informante 38	15	Español / Marroquí	Inglés	12	4	4	0
Informante 39	15	Español	Inglés	10	4	4	0
Informante 40	14	Español	Inglés / Francés / Catalán	12	4	4	0

Informante 41	14	Español	Inglés	14	4	6	0
Informante 42	15	Español	Inglés	12	2	5	0
Informante 43	15	Español / Portugués	Inglés	15	5	5	6 (Primaria)
Informante 44	14	Español	Inglés	9	2	1	0
Informante 45	15	Español	Inglés	9	1	3	0
Informante 46	15	Español	Inglés	11	3	3	0
Informante 47	14	Español	Inglés / Francés	9	1	3	0
Informante 48	15	Español	Inglés	8	6	6	1 (ESO)
Informante 49	15	Español	Inglés / Árabe	10	2	4	0
Informante 50	15	Español	Inglés	13	3	5	6 (Primaria)
Informante 51	14	Español	Inglés / Francés	12	1	2	0
Informante 52	14	Español	Inglés	9	5	5	0
Informante 53	14	Español	Inglés	10	1	4	6 (Primaria)
Informante 54	15	Español	Inglés	12	1	4	0
Informante 55	15	Español	Inglés	9	3	3	0
Informante 56	15	Español	Inglés	9	3	5	0
Informante 57	14	Español	Inglés	9	5	3	0
Informante 58	16	Español	Inglés	9	1	6	1 (ESO)

Tabla 6: Participantes G1 (control)

Además de los alumnos reflejados en la tabla 6, tuvimos que descartar los resultados e información de otros cuatro alumnos porque no participaron en todas las pruebas por estar ausentes alguno de esos días en clase y no disponíamos de todos los datos necesarios para tenerles en cuenta para nuestra investigación.

Dieciocho alumnos dicen haber repetido algún curso, de los cuales, todos menos uno, han repetido durante la etapa de secundaria.

Según los datos reflejados en la tabla 6, destacamos la siguiente información:

El rango de años que llevaban aprendiendo Inglés oscila entre los siete y los quince. Es un rango muy amplio, pero es cierto que solo un alumno dijo llevar siete años y solo uno dijo llevar quince años, por lo que no son especialmente significativos. De ello sabemos que prácticamente todos tuvieron Inglés al menos en primaria y en secundaria con un mínimo de nueve años. El 30% de ellos también daban Inglés en educación infantil (dieciocho alumnos).

La nota media del grupo de control en la asignatura de Biología en la primera evaluación fue de 5, teniendo en cuenta que veintiséis alumnos no superaron la asignatura.

La nota media del grupo de control en la asignatura de Inglés en la primera evaluación fue de 4.81 y en este caso no superaron la asignatura veintitrés alumnos.

El 25.9% de los alumnos dijo haber estado en un grupo bilingüe en primaria o en algún curso de secundaria.

3.2.2.2 Grupo experimental

El grupo experimental está formado por cincuenta y cinco alumnos cuyas características describimos en la siguiente tabla (7).

	Edad	Lengua materna	Idiomas que habla además de español (LM)	Años que lleva estudiando Inglés	Nota de Biología (1ª evaluación)	Nota de Inglés (1ª evaluación)	Años en grupo bilingüe
Informante 1	14	Español	Inglés / Francés	11	3	5	3 (ESO)
Informante 2	14	Español	Inglés/ Francés	11	5	4	3 (ESO)
Informante 3	14	Español	Inglés/ Francés	9	4	6	9 (ESO + Primaria)
Informante 4	15	Español	Inglés/ Francés	12	3	4	4 (ESO)
Informante 5	14	Español	Inglés/ Francés	12	7	8	12 (ESO + Primaria + Infantil)
Informante 6	14	Español	Inglés/ Francés	12	3	3	12 (ESO + Primaria + Infantil)
Informante 7	15	Español	Inglés/ Francés	9	3	4	9 (ESO + Primaria)
Informante 8	14	Español	Inglés/ Francés	12	4	5	9 (ESO + Primaria)
Informante 9	14	Español	Inglés/ Francés	10	4	3	12 (ESO + Primaria + Infantil)
Informante 10	14	Español	Inglés/ Francés	12	6	6	9 (ESO + Primaria)
Informante 11	14	Español	Inglés/ Francés	11	7	7	12 (ESO + Primaria + Infantil)

Informante 12	14	Español	Inglés/ Francés	11	8	7	9 (ESO + Primaria)
Informante 13	14	Español	Inglés/ Francés	9	8	7	9 (ESO + Primaria)
Informante 14	14	Español	Inglés/ Francés / Árabe	9	5	4	12 (ESO + Primaria + Infantil)
Informante 15	14	Español	Inglés	12	4	6	9 (ESO + Primaria)
Informante 16	15	Español	Inglés	12	5	4	12 (ESO + Primaria + Infantil)
Informante 17	14	Español	Inglés/ Francés	12	6	6	12 (ESO + Primaria + Infantil)
Informante 18	14	Español	Inglés/ Francés	12	5	7	12 (ESO + Primaria + Infantil)
Informante 19	14	Español	Inglés/ Francés	9	6	7	9 (ESO + Primaria)
Informante 20	14	Español	Inglés/ Francés	9	4	5	9 (ESO + Primaria)
Informante 21	15	Español	Inglés/ Francés / Alemán	12	6	6	9 (ESO + Primaria)
Informante 22	14	Español	Inglés/ Francés	10	5	6	9 (ESO + Primaria)

Informante 23	14	Español	Inglés	11	5	7	9 (ESO + Primaria)
Informante 24	14	Español	Inglés/ Francés / Valenciano	11	2	4	12 (ESO + Primaria + Infantil)
Informante 25	14	Español	Inglés/ Francés	9	4	5	9 (ESO + Primaria)
Informante 26	14	Español	Inglés/ Francés	9	8	7	3 (ESO)
Informante 27	15	Español	Inglés/ Francés	10	1	2	10 (ESO + Primaria)
Informante 28	14	Español	Inglés/ Francés	12	8	8	9 (ESO + Primaria)
Informante 29	14	Español	Inglés/ Francés	9	4	4	3 (ESO)
Informante 30	14	Español	Inglés/ Francés	10	9	7	9 (ESO + Primaria)
Informante 31	15	Español	Inglés/ Francés	12	6	5	9 (ESO + Primaria)
Informante 32	14	Español	Inglés	10	7	8	3 (ESO)
Informante 33	14	Español	Inglés/ Francés	12	4	6	9 (ESO + Primaria)
Informante 34	14	Español	Inglés/ Francés	11	7	7	12 (ESO + Primaria + Infantil)
Informante 35	15	Español	Inglés/ Francés	12	6	6	9 (ESO + Primaria)

Informante 36	14	Español	Inglés/ Francés	9	8	8	9 (ESO + Primaria)
Informante 37	14	Español	Inglés/ Francés / Alemán	11	5	5	9 (ESO + Primaria)
Informante 38	14	Español	Inglés/ Francés	12	5	4	12 (ESO + Primaria + Infantil)
Informante 39	15	Español	Inglés/ Francés	12	7	7	12 (ESO + Primaria + Infantil)
Informante 40	14	Español	Inglés/ Francés	11	6	6	9 (ESO + Primaria)
Informante 41	14	Español	Inglés/ Francés	9	9	9	9 (ESO + Primaria)
Informante 42	14	Español	Inglés/ Francés	9	6	6	9 (ESO + Primaria)
Informante 43	15	Español	Inglés/ Francés	10	5	7	9 (ESO + Primaria)
Informante 44	15	Español	Inglés/ Francés	9	5	6	3 (ESO)
Informante 45	15	Español	Inglés/ Francés	12	9	9	9 (ESO + Primaria)
Informante 46	14	Español	Inglés/ Francés	9	6	6	9 (ESO + Primaria)
Informante 47	14	Español	Inglés/ Francés	12	5	6	3 (ESO)
Informante 48	15	Español	Inglés/ Francés	12	2	5	4 (ESO)

Informante 49	14	Español	Inglés/ Francés	9	5	5	9 (ESO + Primaria)
Informante 50	16	Español	Inglés/ Francés	13	3	6	4 (ESO)
Informante 51	14	Español	Inglés/ Francés	12	6	6	12 (ESO + Primaria + Infantil)
Informante 52	14	Español	Inglés/ Francés	9	8	7	9 (ESO + Primaria)
Informante 53	14	Español	Inglés/ Francés	9	6	5	9 (ESO + Primaria)
Informante 54	15	Español	Inglés/ Francés	10	8	8	9 (ESO + Primaria)

Tabla 7: Participantes G2 (experimental)

En el grupo experimental tuvimos que descartar los datos de un informante porque su lengua materna era el inglés, por lo que no cumplía con la variable de tener el español como lengua materna y sus datos no eran válidos para nuestra investigación.

Cuatro alumnos dijeron haber repetido algún curso a lo largo de su vida escolar, en este caso todos ellos en algún curso de la etapa de secundaria (primero, segundo o tercero).

Según los datos reflejados en la tabla 7, destacamos la siguiente información:

Observamos que el rango de años que llevaban aprendiendo Inglés varía entre nueve y trece años (en el caso de un alumno que repitió como vemos por su edad), lo que implica que todos tuvieron la asignatura de Inglés al menos en primaria y secundaria. El 38% de los alumnos también daban Inglés en educación infantil (veintiún alumnos).

La nota media del grupo experimental en la asignatura de Biología en la primera evaluación fue de 5.48, teniendo en cuenta que diecisiete alumnos no superaron la asignatura.

La nota media del grupo experimental en la asignatura de Inglés en la primera evaluación fue de 5.87 y en este caso no superaron la asignatura once alumnos.

Todos los alumnos pertenecieron a un grupo bilingüe durante al menos tres cursos, los correspondientes a la ESO. El 57.4% de ellos pertenecieron a un grupo bilingüe en secundaria y en primaria y otro 22.2%, además de estas etapas, también en educación infantil.

3.2.2.3 Comparativa participantes Grupo de control y Grupo experimental

Los datos de las tablas 6 y 7 con la información de los participantes nos permiten hacer una comparación y observar que sus características eran aptas para llevar a cabo el estudio.

En la primera columna observamos que la edad de todos los participantes era similar, entre los catorce y los dieciséis años, en ambos grupos. El hecho de que haya un rango de dos años se debe a que algunos alumnos habían repetido algún curso.

En la segunda columna vemos que todos los informantes tenían el español como lengua materna y algunos tenían además otra lengua materna (árabe, portugués...)

En la tercera columna reflejamos que todos los alumnos dijeron hablar inglés además de español e incluso un tercer idioma, en su mayoría francés.

En la cuarta columna recogimos los años que llevaban estudiando Inglés. Por la edad de los informantes y el rango de años de aprendizaje del segundo idioma que todos ellos indicaron (entre siete y dieciséis), comprobamos que todos los participantes tuvieron el Inglés como una asignatura a lo largo de toda la primaria y la secundaria. Lógicamente, en los casos que llevaban más años también recibieron instrucción en este idioma durante la etapa de educación infantil.

En las quinta y sexta columnas quisimos reflejar las notas obtenidas tanto en la asignatura de Biología como en la de Inglés en la primera evaluación, período que se corresponde con los tiempos en los que realizaron tanto el pretest como el posttest, para comprobar si los resultados de aprobados y suspensos se correspondían en alguna medida con los resultados que obtuvimos en las pruebas de contenidos.

Por último, en la séptima columna hemos anotado los años que llevaba o había estado cada alumno en un grupo bilingüe. En el caso de los informantes del grupo de control, quienes dijeron que habían estado en algún grupo bilingüe lo hicieron, como es lógico, en años

anteriores. Por el contrario, en el grupo experimental, todos estaban en un grupo bilingüe en el momento de las pruebas, además de los años que habían estado con anterioridad.

3.3 Diseño de las pruebas

A continuación, describimos detalladamente cómo se diseñaron cada una de las pruebas que se llevaron a cabo para recoger datos para nuestra investigación y el objetivo de cada una de ellas.

3.3.1 Prueba de contenidos

La prueba de contenidos, que es la misma para el pretest y para el postest como ya mencionamos, se creó con el material que utilizaban tanto el grupo de control como el grupo experimental en el aula. El profesor de los dos grupos que forman el grupo de control y el de los dos que forman el grupo experimental, nos facilitaron los libros que utilizaban en sus clases, así como un solucionario y la planificación de los temas: el libro que utilizaban los alumnos del grupo de control es de la editorial Santillana y el libro que utilizaban los alumnos del grupo experimental es de la editorial Oxford.

Antes de decidir qué preguntas incluíamos en la prueba de contenidos, comprobamos que los materiales eran prácticamente simétricos, que seguían el mismo temario y que todas las cuestiones que planteábamos aparecían en ambos manuales, por lo que serían estudiados por todos los alumnos que participaron en el estudio, aunque difirieran en el idioma.

La prueba se diseñó para ser realizada con durante los cincuenta y cinco minutos que duraba una sesión de clase en cada uno de los grupos de tercero de la ESO seleccionados.

A partir de las preguntas planteadas en la prueba, queríamos saber si los alumnos del grupo experimental serían capaces de responder correctamente a diversas cuestiones relacionadas con los temas: *el aparato respiratorio*, *el sistema circulatorio* y *el aparato excretor*. Los tres temas los aprendieron en inglés, mientras que los del grupo de control los aprendieron en español.

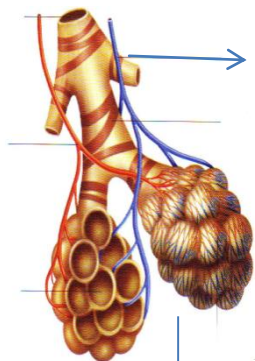
La prueba (véase anexo A- PRUEBA DE CONTENIDOS) constaba de seis tipos de ejercicios. Los ejercicios de los cinco primeros bloques buscaban evaluar la capacidad de relación del alumno de términos aislados que aprendieron en inglés con sus equivalentes

españoles a través de imágenes o definiciones. Nos servimos de ejercicios de respuesta múltiple; ejercicios de respuesta verdadero o falso; y ejercicios de relacionar. Para todo este bloque diseñamos preguntas de respuesta cerrada.

Se incluyeron en el último bloque, además, tres preguntas de respuesta abierta para evaluar la capacidad del alumno para explicar un concepto con sus palabras en español. Hemos decidido incluir solo tres preguntas de este tipo por las dificultades que podían suponer tanto para los monolingües como para los bilingües un ejercicio en el que se mide su capacidad metacognitiva. Pensamos que solo tres preguntas eran suficiente para comprobar si existe diferencia en su forma de expresarse entre unos alumnos y otros.

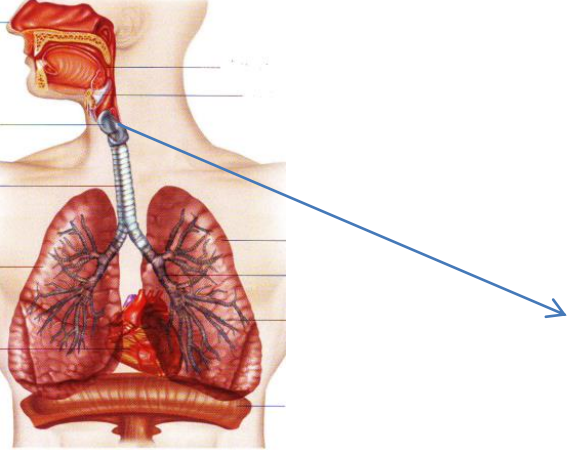
A continuación, explicamos más detalladamente cada una de las trece preguntas de la prueba que realizaron los alumnos en el aula, con sus correspondientes respuestas correctas.

1. El primer bloque de ejercicios es de respuesta múltiple (preguntas 1 a 5). En él se pedía rodear alguno de los términos propuestos para responder a una pregunta. Se buscaba saber si los alumnos reconocían el vocabulario de la unidad en español de forma aislada. En algunos casos, como en la pregunta 3, evaluamos el nivel de vocabulario receptivo (relación de una imagen con el término correspondiente de una lista de vocabulario ofrecida).

<p>Pregunta 1</p>	<p>¿En cuál de las partes señaladas se produce el intercambio de sangre y aire? Rodea la respuesta.</p> <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="margin-right: 20px;"> <p>Bronquiolo</p> <p>Vena pulmonar</p> <p>Alvéolos pulmonares</p> </div>  <div style="margin-left: 20px;"> <p>Arteria pulmonar</p> <p>Capilares sanguíneos</p> </div> </div>
<p>La respuesta correcta es: alvéolos pulmonares</p>	

Pregunta 2	<p>¿Cuáles de los siguientes términos están relacionados con el aparato excretor? Rodea tus respuestas</p> <p>Diálisis / Faringe / Ganglios / Riñón / Miocardio / Uretra / Anemia / Vejiga / Tímpano / Nefronas / Retina</p>
------------	--

La respuesta correcta es: (5 palabras) diálisis; riñón; uretra; vejiga; nefronas

Pregunta 3	<p>Rodea el nombre de la zona señalada con una flecha</p>  <div data-bbox="1010 705 1201 1070" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Fosas nasales</p> <p>Laringe</p> <p>Bronquios</p> <p>Bronquiolos</p> <p>Faringe</p> <p>Tráquea</p> </div>
------------	---

La respuesta correcta es: laringe

Pregunta 4	<p>¿Pueden estos hábitos ayudar a prevenir las enfermedades del aparato respiratorio? Rodea los hábitos que creas que sí ayudan:</p> <p>Realiza ejercicio moderado de forma regular. Toma alimentos que contengan fibra</p> <p>Toma bajos niveles de sal y grasas Evita estar en contacto con polvo y ácaros</p> <p>No fumes nunca Evita tomar alcohol</p>
------------	--

La repuesta correcta es: (tres respuestas) Realiza ejercicio moderado / no fumes nunca / evita estar en contacto con polvos y ácaros

Pregunta 5	¿Cuáles de las siguientes son enfermedades relacionadas con el aparato respiratorio? Rodea todas las que corresponda											
	<table border="1"> <tr> <td>BRONQUITIS</td> <td>HEPATITIS</td> <td>GRIPE</td> </tr> <tr> <td>GASTROENTERITIS</td> <td>NEUMONÍA</td> <td>ÚLCERA PÉPTICA</td> </tr> <tr> <td>ESTAR CONSTIPADO</td> <td>ASMA</td> <td>CARIES</td> </tr> <tr> <td>FARINGITIS</td> <td>APENDICITIS</td> <td>RINITIS</td> </tr> </table>	BRONQUITIS	HEPATITIS	GRIPE	GASTROENTERITIS	NEUMONÍA	ÚLCERA PÉPTICA	ESTAR CONSTIPADO	ASMA	CARIES	FARINGITIS	APENDICITIS
BRONQUITIS	HEPATITIS	GRIPE										
GASTROENTERITIS	NEUMONÍA	ÚLCERA PÉPTICA										
ESTAR CONSTIPADO	ASMA	CARIES										
FARINGITIS	APENDICITIS	RINITIS										
La respuesta correcta es: (7 palabras) bronquitis; gripe; neumonía; estar constipado; asma; faringitis; rinitis												

Ilustración 2: Preguntas 1 a 5 (prueba de contenidos)

2. En el ejercicio del segundo bloque (pregunta 6) se pedía completar una frase con vocabulario ofrecido de los distintos sistemas (*respiratorio, circulatorio o excretor*). Se pretendía saber si el alumno ha adquirido capacidad de relación (relaciones parte-todo).

Pregunta 6	Completa la frase utilizando palabras del cuadro: “La tráquea se divide en dos _____ y cada uno de ellos entra en un _____”.									
	<table border="1"> <tr> <td>Diafragma</td> <td>Pulmón</td> <td>Venas</td> <td>Estómago</td> <td>Laringe</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Uretra</td> <td>Bronquios</td> <td>Riñón</td> <td></td> </tr> </table>	Diafragma	Pulmón	Venas	Estómago	Laringe		Uretra	Bronquios	Riñón
Diafragma	Pulmón	Venas	Estómago	Laringe						
	Uretra	Bronquios	Riñón							
La respuesta correcta es: bronquios / pulmón										

Ilustración 3: Pregunta 6 (prueba de contenidos)

3. En el tercer bloque de ejercicios (preguntas 7 y 8) se pedía relacionar términos. En el primero de ellos tenían que relacionar los nombres de órganos con su sistema correspondiente y en el segundo, relacionar vocabulario relativo a los sistemas con su definición. Ambos ejercicios fueron elaborados para evaluar si reconocían las palabras en español y si además comprendían su significado.

Pregunta 7	<p>Relaciona los siguientes órganos con sus correspondientes sistemas:</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;"></td> <td style="width: 50%; text-align: right;">Riñón</td> </tr> <tr> <td>Aparato respiratorio</td> <td style="text-align: right;">Pulmones</td> </tr> <tr> <td>Aparato circulatorio</td> <td style="text-align: right;">Corazón</td> </tr> <tr> <td>Aparato excretor</td> <td style="text-align: right;">Diafragma</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: right;">Vejiga</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: right;">Glándulas sudoríparas</td> </tr> </table>		Riñón	Aparato respiratorio	Pulmones	Aparato circulatorio	Corazón	Aparato excretor	Diafragma		Vejiga		Glándulas sudoríparas
	Riñón												
Aparato respiratorio	Pulmones												
Aparato circulatorio	Corazón												
Aparato excretor	Diafragma												
	Vejiga												
	Glándulas sudoríparas												
<p>La respuesta correcta es: aparato respiratorio- pulmones / diafragma; aparato circulatorio- corazón; aparato excretor- riñón / vejiga / glándulas sudoríparas</p>													
Pregunta 8	<p>Coloca las palabras en su correspondiente definición.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 5px;">Espiración</td> <td style="padding: 5px;">Inspiración</td> <td style="padding: 5px;">Capilares linfáticos</td> <td style="padding: 5px;">Sístole</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Diástole</td> <td style="padding: 5px;">Anemia</td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>1-Período de contracción del corazón _____</p> <p>2-Entrada de aire rico en oxígeno por las vías respiratorias hasta los pulmones _____</p> <p>3-Su función es recoger el líquido sobrante que baña las células de nuestro cuerpo _____</p> <p>4-Disminución del contenido de hemoglobina _____</p> <p>5-Salida de aire cargado de dióxido de carbono de los pulmones al exterior _____</p> <p>6-Período de relajación del corazón _____</p>	Espiración	Inspiración	Capilares linfáticos	Sístole	Diástole	Anemia						
Espiración	Inspiración	Capilares linfáticos	Sístole										
Diástole	Anemia												
<p>La respuesta correcta es: 1- sístole; 2- inspiración; 3-capilares linfáticos; 4- anemia; 5- espiración; 6- diástole</p>													

Ilustración 4: Preguntas 7 y 8 (prueba de contenidos)

4. El ejercicio de verdadero o falso del quinto bloque (pregunta 9) ofrecía al alumno varias definiciones para que escogiera la opción correcta. Con este ejercicio evaluamos el nivel de comprensión, así como el razonamiento y el conocimiento específico de conceptos concretos.

Pregunta 9	<p>Verdadero o falso. Rodea la respuesta correcta</p> <p>1. Las arterias conducen la sangre desde el corazón hasta los diferentes órganos. V / F</p> <p>2. La linfa está formada por el líquido intersticial que penetra en los vasos linfáticos. V / F</p> <p>3. La leucemia es un cáncer que produce un aumento incontrolado de glóbulos rojos. V / F</p> <p>4. La sangre contribuye a regular la temperatura corporal en unos 35°C. V / F</p> <p>5. Los pulmones están recubiertos de una doble membrana llamada caja torácica. V / F</p> <p>6. El diafragma es un músculo que separa la cavidad torácica de la abdominal. V / F</p>
La respuesta correcta es: 1- V; 2- V; 3- F; 4- F; 5- F; 6- V	

Ilustración 5: Pregunta 9 (prueba de contenidos)

5. En el ejercicio que forma el sexto bloque (pregunta 10) se ofrecía un vocabulario y se pedía que se relacionara con su localización en una imagen. Con este ejercicio evaluamos la capacidad de relación de los alumnos a partir de la imagen.

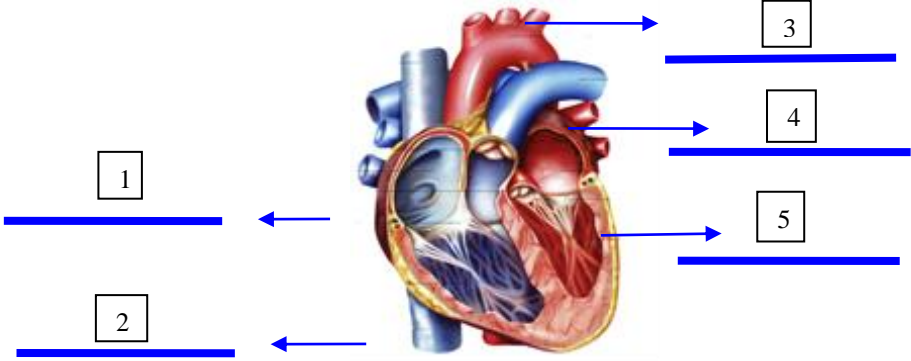
Pregunta 10	<p>Coloca en su sitio los siguientes términos: arteria aorta / válvula mitral / válvula tricúspide / venas pulmonares / vena cava inferior</p> 
La respuesta correcta es: 1- válvula tricúspide; 2- vena cava inferior; 3- arteria aorta; 4- venas pulmonares; 5- válvula mitral.	

Ilustración 6: Pregunta 10 (prueba de contenidos)

6. Los últimos ejercicios (preguntas 11- 13) son preguntas de respuesta abierta. Pueden considerarse de cultura general, es decir, situaciones de la vida diaria que en principio los alumnos pueden contestar por su conocimiento del mundo real y que podrán responder con más concisión una vez estudiado el tema en clase. En ellos se pedía desarrollar un texto en pocas líneas para comprobar si el alumno era capaz de vincular lo aprendido en esta materia con la vida cotidiana. Con este tipo de ejercicio evaluamos un proceso cognitivo superior como el análisis, la síntesis, la relación con información previa y la integración de la nueva información.

Pregunta 11	¿Cuándo respiramos más rápido: cuando estamos sentados o cuando estamos corriendo? ¿Por qué?
La respuesta correcta es: respuesta libre	
Pregunta 12	¿Qué es la tensión?
La respuesta correcta es: respuesta libre	
Pregunta 13	¿Por qué es tan importante beber entre uno y dos litros de agua al día?
La respuesta correcta es: respuesta libre	

Ilustración 7: Preguntas 11 a 13 (prueba de contenidos)

Indicamos como respuesta correcta una respuesta libre, aunque en el siguiente apartado (véase Tabla 9) detallamos algunos de los términos que deben aparecer en el desarrollo de la respuesta para darla como válida.

3.3.1.1 Evaluación de la prueba de contenidos

Bachman y Palmer (1996: 199) ofrecen dos formas de corrección para las respuestas de una prueba: acierto/error y puntuación parcial.

Cuando un profesor evalúa un ejercicio de un alumno, no solo utiliza los valores *acierto* y *error*, sino que tiene una escala más amplia, como por ejemplo una valoración de 0 a 10, para cuantificar las respuestas y tener en cuenta diferentes aspectos de la tarea.

Nosotros elegimos utilizar la evaluación de puntuación parcial y la hemos dividido en tres posibilidades: mal, regular y bien. Para cada pregunta, dependiendo de las respuestas posibles, hemos hecho una escala de corrección que ofrecemos en la siguiente tabla (8).

	MAL	REGULAR	BIEN
PREGUNTA 1 ¿En cuál de las partes señaladas se produce el intercambio de sangre y aire? Rodea la respuesta.	ERROR / ACIERTO CON 2 o + ERRORES	ACIERTO CON 1 ERROR	ACIERTO SIN ERROR
PREGUNTA 2 ¿Cuáles de los siguientes términos están relacionados con el aparato excretor? Rodea tus respuestas	0, 1 o 2 ACIERTOS / 3 ACIERTOS CON 1 o + ERRORES / 4 ACIERTOS CON 2 o + ERRORES / 5 ACIERTOS CON 3 o + ERRORES	3 o 4 ACIERTOS / 4 ACIERTOS CON 1 ERROR / 5 ACIERTOS CON 1, 2 o + ERRORES	5 ACIERTOS SIN ERROR
PREGUNTA 3 Rodea el nombre de la zona señalada con una flecha	ERROR	X	ACIERTO SIN ERROR
PREGUNTA 4 ¿Pueden estos hábitos ayudar a prevenir las enfermedades del aparato respiratorio? Rodea los hábitos que creas que sí ayudan:	0 o 1 ACIERTOS / 3 ACIERTOS CON 2 o + ERRORES / 2 ACIERTOS CON 2 o + ERRORES	2 ACIERTOS / 3 ACIERTOS CON 1 ERROR / 2 ACIERTOS CON 1 ERROR	3 ACIERTOS SIN ERROR
PREGUNTA 5 ¿Cuáles de las siguientes son enfermedades relacionadas con el aparato respiratorio? Rodea todas las que corresponda	0, 1, 2 o 3 ACIERTOS / 7 ACIERTOS CON 4 o + ERRORES / 6 ACIERTOS CON 3 o + ERRORES / 5 ACIERTOS CON 2 o + ERRORES / 4 ACIERTOS CON ERRORES	4, 5 o 6 ACIERTOS / 7 ACIERTOS CON 1, 2 o 3 ERRORES / 6 ACIERTOS CON 1 o 2 ERRORES / 5 ACIERTOS CON 1 ERROR	7 ACIERTOS SIN ERROR

PREGUNTA 6 Completa la frase utilizando palabras del cuadro:	2 ERRORES	1 ACIERTO	2 ACIERTOS
PREGUNTA 7 Relaciona los siguientes órganos con sus correspondientes sistemas:	0, 1 o 2 ACIERTOS	3, 4 o 5 ACIERTOS	6 ACIERTOS
PREGUNTA 8 Coloca las palabras en su correspondiente definición.	0, 1 o 2 ACIERTOS	3, 4 o 5 ACIERTOS	6 ACIERTOS
PREGUNTA 9 Verdadero o falso. Rodea la respuesta correcta	0, 1 o 2 ACIERTOS	3, 4 o 5 ACIERTOS	6 ACIERTOS
PREGUNTA 10 Coloca en su sitio los siguientes términos:	0, 1 o 2 ACIERTOS	3 o 4 ACIERTOS	5 ACIERTOS

Tabla 8: Evaluación de las preguntas 1-10

Para las preguntas 11, 12 y 13 hemos seleccionado unas palabras clave que deben aparecer en la respuesta, al menos alguna de ellas, para considerarlas respuestas válidas. También las hemos clasificado como mal, regular o bien. No hemos tenido en cuenta errores ortográficos ni discursivos en la puntuación (de estos hablaremos en el apartado correspondiente; véase epígrafe 4.1.5) sino el conocimiento del concepto. Para la corrección de algunas respuestas que resultaban confusas de estas tres preguntas, hemos contado con la ayuda y colaboración de uno de los profesores de Biología de los alumnos participantes en la muestra. Muchas de sus correcciones indican que la respuesta dada es correcta, pero carece de

la expresión escrita y desarrollo en español que se debe esperar de alumnos de tercero de ESO.

En el epígrafe de análisis de resultados hemos convertido los valores “mal”, “regular” y “bien” en “0”, “1” y “2”.

	BIEN	REGULAR	MAL
PREGUNTA 11 ¿Cuándo respiramos más rápido: cuando estamos sentados o cuando estamos corriendo? ¿Por qué?	corriendo / más oxígeno / células	corriendo / aire/ energía / esfuerzo / ejercicio /	ausencia de las palabras de los bloques regular y bien
PREGUNTA 12 ¿Qué es la tensión?	fuerza / presión / arterias	alguna de las palabras anteriores en combinación con palabras erróneas	ausencia de las palabras de los bloques regular y bien
PREGUNTA 13 ¿Por qué es tan importante beber entre uno y dos litros de agua al día?	hidratar / equilibrio / eliminar / reponer / líquidos	estar nutrido / limpiar / minerales / regularidad	ausencia de las palabras de los bloques regular y bien

Tabla 9: Evaluación de las preguntas 11-13

3.3.1.2 Variables

Es necesario determinar cuáles son las variables que van a condicionar nuestra investigación. En este caso vamos a considerar como variable dependiente el número de aciertos y como variable independiente el tipo de grupo al que pertenecen los informantes, a un grupo de control o a un grupo experimental. No seleccionamos otras variables como la edad o la lengua materna porque solo hemos considerado a los informantes que eran homogéneos en cuanto a esos términos y hemos descartado a quienes no cumplieran con estos requisitos.

En nuestro estudio vamos a analizar si la variable independiente influye en los resultados de la variable dependiente, es decir, si hay diferencias en las respuestas dependiendo del grupo al que pertenezcan los informantes.

3.3.2 Cuestionario de información personal de los alumnos

En la ficha de información personal de los alumnos (véase anexo B-CUESTIONARIO DE INFORMACIÓN PERSONAL DE ALUMNOS) se solicitaron datos a todos los alumnos participantes en la prueba de contenidos como por ejemplo la edad, la lengua materna o los años que ha sido alumno de un grupo bilingüe. Estos datos lo hemos reflejado en los apartados referidos a los participantes (véase Tabla 6 y Tabla 7). Toda esta información fue recogida para comprobar que los informantes tenían todas características similares para proceder a hacer las comparativas con grupos homogéneos para que los resultados fueran lo más fiables posible.

Además, les preguntamos qué es para ellos “ser bilingüe” y les dimos las siguientes opciones:

<p>¿Qué es para ti ser bilingüe?</p> <p>Selecciona la opción que más se ajuste a tu opinión</p> <p>1- Ser bilingüe implica saber dos o más lenguas como un nativo</p> <p>2- Ser bilingüe es saber comunicarse en dos o más lenguas, aunque no se siga una estructura gramatical correcta</p> <p>3- Ser bilingüe es tener nociones básicas de dos o más lenguas</p> <p>4- Ser bilingüe es conocer el vocabulario de dos lenguas y su gramática</p> <p>5- Ser bilingüe es entenderse con otros, aunque no hable bien la otra lengua</p> <p>6- Otro: _____</p>

Ilustración 8: Ser bilingüe (cuestionario información personal de alumnos)

No se limitaba el número de respuestas y algunos de ellos escogieron hasta dos y tres de las opciones que les dábamos. Con esta pregunta queríamos conocer si hay un consenso entre las opiniones de los informantes.

Tras esta pregunta les hemos pedido que redacten unas breves líneas para explicar su opinión sobre los beneficios o los inconvenientes de estudiar algunas asignaturas en inglés y otras en español. El objetivo de esta cuestión es ver si hay diferencia de opiniones entre los informantes de ambos grupos y si revelan algún detalle que pueda no ser percibido desde el punto de vista del profesor o de otros miembros del grupo opuesto.

Escribe unas líneas explicando tu opinión sobre los beneficios o los inconvenientes de estudiar algunas asignaturas en inglés y otras en español.

Ilustración 9: Beneficios e inconvenientes (cuestionario información personal de alumnos)

A los alumnos del grupo experimental, que pertenecen al grupo de sección, les hemos pedido además que valorasen las siguientes cuestiones utilizando una escala Likert (véase nota al pie 14). Hemos decidido que estas preguntas fuesen solo contestadas por este grupo ya que son cuestiones relacionadas con la pertenencia a un grupo de sección y los del grupo de control, pertenecientes al grupo de programa, no podían contestarlas por no tener la experiencia necesaria para dar su valoración.

		4	3	2	1	0
1	¿Crees que es mejor estar en un grupo de sección bilingüe?	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
2	¿Utilizas el inglés en otros contextos que no sea en el instituto?	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
3	¿En cuáles?	En casa	Con amigos	Con gente de otros países	En vacaciones	Para ver la televisión
4	¿Entiendes con facilidad las asignaturas que das en inglés?	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

5	¿Cambiarían tus notas si dieras todas las asignaturas en español?	Sí, serían mucho mejores	Sí, serían un poco mejores	No serían ni mejor ni peor	Sí, serían un poco más bajas	Sí, serían mucho más bajas
6	¿Crees que cuando acabes secundaria tendrás un buen nivel tanto de inglés como de español?	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
7	¿Crees que tener asignaturas en inglés puede ser bueno para encontrar un trabajo mejor en el futuro?	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
8	¿Crees que el inglés que aprendes en clase puede servirte para comunicarte en otras situaciones?	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
9	¿Crees que puedes expresar en español los conceptos que aprendes en inglés sin dificultad?	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
10	¿Crees que vas a aprender más estando en el grupo de sección?	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
11	¿Ves algún inconveniente en no aprender ciertas asignaturas en español?	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
12	¿Has aprobado algún examen oficial de inglés?	KET	PET	FIRST	ADVANCED	

Tabla 10: Preguntas (cuestionario información personal de alumnos)

Para complementar estas cuestiones les ofrecimos otras dos preguntas de respuesta abierta para que tuviesen la oportunidad de comentar su percepción del sistema escolar del que forman parte.

Las dos preguntas son:

- | |
|--|
| <p>1- ¿Cambiarías algunas de las asignaturas que das en inglés para darlas en español? ¿Cambiarías algunas de las que das en español para darlas en inglés? Di cuáles y por qué.</p> <p>2- ¿Qué cosas crees que se podrían mejorar en la sección bilingüe?</p> |
|--|

Ilustración 10: Preguntas abiertas (cuestionario información personal de alumnos)

Con estas dos preguntas queremos conocer si los alumnos están conformes con lo que aprenden dependiendo del idioma y de las sensaciones que ese aprendizaje les produce. Además, queremos recoger si desde su punto de vista se podrían mejorar algunos detalles y de ser así poner énfasis en ellos y confirmar si concuerdan con las cuestiones que nos llevaron a iniciar esta investigación.

3.3.3 Cuestionario para profesores

En el cuestionario para profesores (véase anexo C- CUESTIONARIO PARA PROFESORES) hemos querido recoger su impresión del programa bilingüe. Para ello hemos elaborado un cuestionario en el que les proponemos varios puntos.

En primer lugar, pedimos que indiquen la zona de la Comunidad de Madrid en la que está localizado el instituto o colegio. Nos parece un dato importante para comprobar si dependiendo de la población de la zona en la que se encuentra el centro y el alumnado que asiste al mismo, las opiniones pueden variar.

A continuación, pedimos que indiquen la asignatura que imparten, la modalidad (si es un centro bilingüe o no y si imparte clase en grupos de programa o de sección) y el idioma en que imparten la asignatura.

Nos interesa saber el nivel de inglés que tienen los profesores y si han superado alguno de los certificados correspondientes a los niveles del MCER en inglés para saber si es habitual que posean alguno de estos títulos.

Una pregunta que nos parece relevante es si los profesores necesitan emplear el español en sus clases, aunque estas sean impartidas principalmente en inglés y en qué situaciones concretas. Por otro lado, nos parece interesante conocer si el hecho de impartir su asignatura en inglés, principalmente en las asignaturas impartidas en inglés que no sean la lengua extranjera, les supone alguna dificultad, tanto a la hora de exponer los contenidos y

cubrir el temario como en su comunicación con los alumnos. Para responder a estas cuestiones les proporcionamos varias opciones que exponemos a continuación.

Responda a las siguientes cuestiones si imparte o ha impartido su asignatura alguna vez principalmente en inglés
Quando utiliza el español en sus clases ¿en qué situaciones lo hace? Seleccione tantas como corresponda
<ol style="list-style-type: none">1. Para presentar estructuras gramaticales / contenidos específicos2. Para presentar vocabulario3. Para mantener el orden4. Para dar instrucciones5. Para tratar cuestiones de calificaciones y criterios de evaluación6. Otros _____
Si imparte su asignatura en inglés en la sección bilingüe ¿Tiene dificultades para llevar a cabo su tarea?
Si / No / A veces
<ul style="list-style-type: none">• Necesito más tiempo• Necesito más recursos• Se presentan problemas lingüísticos relacionados con la/s lengua/s materna/s de los alumnos• Se presentan problemas lingüísticos relacionados con el dominio del inglés de los alumnos• Falta de comunicación/ coordinación con el departamento de inglés• Otros _____

Ilustración 11: Preguntas “si ha impartido o imparte la asignatura en inglés” (cuestionario para profesores)

Para las siguientes cuestiones que proponemos, relacionadas con cómo dan la clase y la respuesta que perciben por parte de los alumnos, hemos utilizado de nuevo la escala Likert (véase nota al pie 14).

Hay diferencia entre su forma de impartir su asignatura en español y en inglés	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
¿Cómo calificaría su experiencia en el programa bilingüe respecto a la asignatura que imparte?	Muy satisfactoria	Satisfactoria	Indiferente	Poco satisfactoria	Nada satisfactoria
Considera que el sistema bilingüe actualmente implantado es productivo para los alumnos	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Cree que los alumnos adquieren una mejor conciencia de su conocimiento del medio (competencia metalingüística) en el grupo bilingüe (sección)	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
¿Puede afectar positivamente en el aprendizaje de los alumnos utilizar una lengua que no es su lengua materna como lengua para recibir información y comunicarse en varias asignaturas?	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Usted desarrollaría una mejor tarea en su asignatura para el aprendizaje de sus alumnos si la impartiera en español	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

Tabla 11: Preguntas cerradas (cuestionario para profesores)

En último lugar, ofrecíamos también la posibilidad de añadir unas líneas para completar estas respuestas si era necesario comentar o añadir alguna apreciación al respecto.

Además de estos cuestionarios, pedimos a tres profesores concretos, uno de Inglés, uno de Biología y uno de Lengua Castellana, que escribieran unas líneas sobre su impresión acerca de las ventajas e inconvenientes del programa bilingüe.

3.3.3.1 Participantes

Los profesores que completaron este cuestionario impartían clase en diferentes centros de la Comunidad de Madrid, tanto bilingües como no bilingües, de diferentes asignaturas y de niveles de primaria y secundaria.

En la siguiente tabla (12) reflejamos los datos de estos informantes.

	Nombre del centro / Área territorial	Tipo de centro	Asignatura / cursos ³⁰	Idioma en el que imparte la asignatura	¿Utiliza el español en sus clases?	Nivel de inglés	Certificados de inglés
Informante 1	Colegio Juan de Valdés / San Blas, Madrid capital	Bilingüe (programa BEDA)	Música / 2º, 3º y 4º ESO	Inglés	Casi todo el tiempo	C1	C1
Informante 2	Colegio Juan de Valdés / San Blas, Madrid capital	Bilingüe (programa BEDA)	Inglés / 1º y 2º ESO Alemán / 1º, 2º y 3º ESO Valores éticos / 3º ESO	Inglés (asignatura de Inglés) Español	Alguna vez	C2	C2
Informante 3	IES Cardenal Herrera Oria / Madrid capital	No bilingüe	Inglés / 3º ESO; 1º y 2º Bach.	Inglés	Alguna vez	C2	X
Informante 4	IES Severo Ochoa / Alcobendas, Madrid Norte	Bilingüe	Inglés / 1º ESO programa; 2º ESO sección	Inglés	Mitad español, mitad inglés en sección Todo el tiempo en programa	C2 / C1	C1

³⁰ Los cursos de bachillerato con * están nombrados como sección cuando en realidad debería decir avanzado, ya que en bachillerato no hay grupos de sección porque no hay programa bilingüe.

Informante 5	IES Severo Ochoa / Alcobendas , Madrid Norte	Bilingüe	Inglés / 2º, 4º ESO programa; 4ºESO, 1º Bach.* sección	Inglés	Alguna vez	C2	C2
Informante 6	IES Miguel Delibes / Madrid Capital	No bilingüe	Tecnología, programación y robótica 1º ESO	Español	X	B2	B1
Informante 7	IES Severo Ochoa / Alcobendas , Madrid Norte	Bilingüe	Inglés / 1º ESO sección y 2º ESO programa	Inglés	Mitad español, mitad inglés en programa Nunca en sección	C2	C2
Informante 8	IES Severo Ochoa / Alcobendas , Madrid Norte	Bilingüe	Educación plástica, visual y audiovisual / 1º y 2º ESO sección Dibujo técnico y diseño / 4º ESO programa Dibujo técnico / 1º y 2º Bach.	Inglés Español Español	Alguna vez	C1	X
Informante 9	IES Severo Ochoa / Alcobendas , Madrid Norte	Bilingüe	Inglés / 2º ESO	Inglés	Casi todo el tiempo en programa	C2	C2 / C1
Informante 10	IES Severo Ochoa / Alcobendas , Madrid Norte	Bilingüe	Inglés / 4ºESO y 1º Bach. * sección 2º Bach. programa	Inglés	Alguna vez en programa Nunca en sección	C2	C2
Informante 11	IES Severo Ochoa / Alcobendas , Madrid Norte	Bilingüe	Inglés / 1º Bach. * sección	Inglés	Nunca	C2	C2

Informante 12	IES Severo Ochoa / Alcobendas , Madrid Norte	Bilingüe	Inglés / 1º ESO sección	Inglés	Alguna vez	C2	C2
Informante 13	IES Severo Ochoa / Alcobendas , Madrid Norte	Bilingüe	Religión / 1º, 2º, 3º, 4º ESO y 1º y 2º Bach.	Español	X	X	X
Informante 14	IES Miguel Delibes / Madrid Capital	No bilingüe	Inglés ESO	Español / Inglés	Mitad español, mitad inglés	C1	C1
Informante 15	IES Miguel Delibes / Madrid Capital	No bilingüe	Taller de Música / 1º ESO Música / 2º, 3º y 4º ESO Lenguaje musical / 1º Bach.	Español Español Español	 X	 B1	 B1
Informante 16	IES Severo Ochoa / Alcobendas , Madrid Norte	Bilingüe	Inglés / 1º y 4º ESO programa; 2º Bach. sección	Inglés	Nunca en sección Alguna vez en 4º programa Mitad español, mitad inglés en 1º programa	C2	C1
Informante 17	IES Severo Ochoa / Alcobendas , Madrid Norte	Bilingüe	Física y Química / 2º y 3º ESO sección Tutoría	Inglés	Alguna vez	C2	C2
Informante 18	IES Severo Ochoa / Alcobendas , Madrid Norte	Bilingüe	Inglés / 3º ESO sección; 1º Bach. programa	Inglés	Alguna vez	C2	C2

Informante 19	CEIP Escuelas Bosque / Madrid capital	Bilingüe	Educación Física / 1º a 6º primaria	Español	X	B2	X
Informante 20	CEIP Escuelas Bosque / Madrid capital	Bilingüe	Matemáticas Lengua castellana	Español	X	X	X
Informante 21	CEIP Escuelas Bosque / Madrid capital	Bilingüe	Matemáticas / 5º primaria Lengua castellana / 5º primaria	Español	X	B2	B2
Informante 22	CEIP Escuelas Bosque / Madrid capital	Bilingüe	Inglés Ciencias sociales Ciencias naturales Valores éticos	Inglés Inglés Inglés Español	 Alguna vez	 X	 X
Informante 23	CEIP Escuelas Bosque / Madrid capital	Bilingüe	Matemáticas / 4º primaria Lengua castellana / 4º primaria	Español	X	B2	X
Informante 24	CEIP Escuelas Bosque / Madrid capital	Bilingüe	Matemáticas / 3º primaria Lengua castellana / 3º primaria	Español	X	B1	B1
Informante 25	CEIP Escuelas Bosque / Madrid capital	Bilingüe	Matemáticas / 6º primaria Lengua castellana / 6º primaria Valores éticos / 6º primaria	Español	X	A2	X

Informante 26	IES Avenida de los Toreros / Madrid capital	Bilingüe	Inglés / 1º, 3º y 4º ESO; 1º Bach. programa	Inglés	Alguna vez	C2	C2
Informante 27	IES Avenida de los Toreros / Madrid capital	Bilingüe	Física y química / 2º y 3º ESO	Inglés (sección)/ Español	Mitad español, mitad inglés	B2	X
Informante 28	Colegio El Valle- Las Tablas / Madrid capital	Bilingüe (hasta 1º ESO)	Inglés Ciencias naturales /1º ESO Ciencias sociales / 1º ESO	Inglés	Nunca	C1	C1
Informante 29	Colegio El Valle- Las Tablas / Madrid capital	Bilingüe (hasta 1º ESO)	Lengua castellana / ESO Latín / 4º ESO	Español	X	B1	B1
Informante 30	Colegio El Valle- Las Tablas / Madrid capital	Bilingüe (hasta 1º ESO)	Geografía e Historia / ESO y Bach.	Español	X	A1	X
Informante 31	Colegio El Valle- Las Tablas / Madrid capital	Bilingüe (hasta 1º ESO)	TIC y Matemáticas / 2º ESO hasta 2º Bach.	Español	X	C2	C2
Informante 32	Colegio El Valle- Las Tablas / Madrid capital	Bilingüe (hasta 1º ESO)	Biología / ESO y Bach. CCTMA / 2º Bach.	Español	Nunca	B2	X
Informante 33	Colegio El Valle- Las Tablas / Madrid capital	Bilingüe (hasta 1º ESO)	Física y química / 3º y 4º ESO Matemáticas / 2º ESO	Español	Nunca	B2	X

Informante 34	Colegio El Valle- Las Tablas / Madrid capital	Bilingüe (hasta 1º ESO)	Física y química / 2º y 3º ESO; 1º y 2º Bach.	Español	X	C1	C1
Informante 35	Colegio El Valle- Las Tablas / Madrid capital	Bilingüe (hasta 1º ESO)	Inglés / 2º y 3º ESO	Inglés	Alguna vez	C1	C1
Informante 36	Colegio El Valle- Las Tablas / Madrid capital	Bilingüe (hasta 1º ESO)	Geografía e Historia / 1º ESO	Inglés	Alguna vez	C1	C1
Informante 37	Colegio El Valle- Las Tablas / Madrid capital	Bilingüe (hasta 1º ESO)	Inglés / 4º ESO y 1º Bach.	Inglés	Todo el tiempo	X	X

Tabla 12: Participantes (cuestionario para profesores)

3.3.4 Cuestionario para familias

En el cuestionario para las familias (véase anexo D- CUESTIONARIO PARA FAMILIAS) hemos querido recoger las impresiones de los padres acerca de la evolución que perciben que están teniendo sus hijos según el programa de estudios en el que participan.

En primer lugar, pedimos que nos indicaran datos del alumno como nombre, grupo y años que ha estado, si es el caso, en un grupo bilingüe, para clasificar las respuestas en el grupo de control o en el grupo experimental.

Utilizamos las escalas de Likert (véase nota al pie 14) para las cuestiones que presentamos a continuación. Todas ellas están relacionadas con el uso de lenguas en la familia y en el ambiente que rodea al alumno que forma parte de la investigación. Previamente pedimos que indiquen cuál es su nivel de estudios para valorar si puede este ser un factor que marque diferencia entre las respuestas recogidas en ambos grupos. Se ofrece el mismo lote de preguntas para ser respondidas por dos miembros del hogar, preferiblemente padre y madre, o

en su defecto algún tutor del alumno, excepto la primera pregunta, que solo aparece una vez en el test.

¿Cree que ha sido y es positivo en el aprendizaje de su hijo estar en un grupo bilingüe?	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Nivel de estudios del padre/ tutor:	ESO	Estudios universitarios			Posgrado
¿Es el español la lengua más utilizada en su casa?	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
¿Utiliza usted (padre/ tutor) del alumno otras lenguas en su casa?	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Cuáles: _____					
¿Utiliza usted (padre/ tutor) del alumno otras lenguas en otros contextos? (trabajo, ocio...)	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Cuáles: _____					
¿Utiliza usted (padre/ tutor) el inglés en su puesto de trabajo como lengua para comunicarse con otros trabajadores?	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
¿Vive usted con el alumno?	Sí		No		

Tabla 13: Preguntas cuestionario para familias

Por último, en este cuestionario les pedimos que seleccionen, al igual que hicimos en el cuestionario de los alumnos, qué opción se acerca más a su idea de ser bilingüe.

Al final del cuestionario se ofrece espacio para hacer comentarios y aclaraciones, si así lo desean.

Seleccione la opción que más se ajuste a su opinión

- 1- Ser bilingüe implica saber dos o más lenguas como un nativo
- 2- Ser bilingüe es saber comunicarse en dos o más lenguas, aunque no se siga una estructura gramatical correcta
- 3- Ser bilingüe es tener nociones básicas de dos o más lenguas
- 4- Ser bilingüe es conocer el léxico de dos lenguas y su gramática
- 5- Otro: _____

¿Cuál cree que sería el resultado de que su hijo/a esté realizando o realice en un futuro sus estudios en un grupo considerado bilingüe (sección)?

- 1- Tendrá buen nivel de inglés y buen nivel de conocimientos tanto en inglés como en español
- 2- Tendrá buen nivel de inglés y conocimientos, pero disminuirá su nivel de expresión en español
- 3- Tendrá buen nivel de inglés, pero disminuirán sus conocimientos
- 4- Tendrá buen nivel de inglés, pero disminuirá su nivel de expresión y conocimientos en español
- 5- Tendrá mal nivel de inglés y disminuirán sus conocimientos
- 6- Otro: _____

Ilustración 12: Ser bilingüe + resultado de estar en un grupo de sección (cuestionario para familias)

3.3.4.1 Participantes

En este bloque el número de participantes es diferente de un grupo a otro ya que dependíamos de cuántos alumnos devolvieran el cuestionario debidamente cumplimentado por sus padres.

Del grupo de control recibimos el cuestionario de treinta y seis informantes. Del grupo experimental recibimos veinte cuestionarios.

Los datos de estos informantes los presentamos en el apartado de resultados del cuestionario para familias (véanse epígrafes Grupo de control y Grupo experimental).

3.3.5 Escala de autoevaluación

La escala de autoevaluación (véase anexo E- ESCALA DE AUTOEVALUACIÓN) sigue el propósito de ver qué percepción tienen de sí mismos los informantes en cada idioma. En este caso hemos elaborado una tabla en la que han de valorar de 0 a 4, siguiendo la escala de Likert (véase nota al pie 14) [Nulo (0); Limitado (1); Adecuado (2); Bueno (3); Excelente

(4)] sus destrezas lingüísticas (Lectura; Escritura; Expresión oral; Comprensión auditiva) en al menos dos lenguas, español e inglés, (tres, si es que tienen nociones de una tercera).

Los informantes son los mismos que en la prueba de contenidos y en el cuestionario de información personal.

3.3.6 Test alumnos primero de Bachillerato

En este punto describimos el diseño de un test que hemos elaborado para alumnos de primero de Bachillerato. Nos pareció interesante recoger las opiniones de alumnos que estaban cursando primero de Bachillerato en el momento de la investigación para conocer sus opiniones acerca de los programas bilingües que muchos de ellos siguieron en cursos anteriores y conocer su efecto, ventajas y desventajas, en la continuidad de sus estudios, así como las opiniones de otros alumnos que no pertenecieron a sección bilingüe en secundaria para hacer comparación, en un curso que ya no divide los grupos en programa y sección, sino que ofrece la posibilidad de pertenecer a un grupo denominado inglés avanzado³¹, como es la etapa de bachillerato, con el resto de asignaturas en español.

Los primeros datos que recogimos fueron su edad, su lengua materna y cuántos cursos habían estado en un grupo bilingüe, si era el caso, para comprobar que los resultados pertenecerían a un grupo homogéneo en cuanto a esas tres variables que nos ofrecería datos significativos para completar nuestra investigación.

A continuación, les ofrecemos tres preguntas de respuesta cerrada, siguiendo la escala de Likert (véase nota al pie 14) y les consultamos si han obtenido algún certificado de inglés correspondiente a los niveles del MCER.

³¹ ORDEN 2930/2014, de 16 de septiembre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se establece el currículo de inglés avanzado de Bachillerato para los Institutos Bilingües de la Comunidad de Madrid.

Crees que haber estudiado en un grupo de sección ha sido:	Muy decepcionante	Decepcionante	Ni satisfactorio ni no satisfactorio	Satisfactorio	Muy satisfactorio
¿Has realizado exámenes para obtener certificados de inglés? SI / NO	KET	PET	FIRST	ADVANCED	PROFICIENCY
¿En qué contextos utilizas el inglés?	casa	con gente de otros países	con amigos	en vacaciones	para ver la televisión
¿Cómo calificarías en general el programa bilingüe?	Muy decepcionante	Decepcionante	Ni satisfactorio ni no satisfactorio	Satisfactorio	Muy satisfactorio

Tabla 14: Preguntas cerradas test alumnos primero de Bachillerato

Les pedimos también que seleccionen la opción que esté más próxima a su idea de “ser bilingüe” proponiéndoles seis opciones.

<p>¿Qué es para ti ser bilingüe?</p> <p>Selecciona la opción que más se ajuste a tu opinión</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ser bilingüe implica saber dos o más lenguas como un nativo 2. Ser bilingüe es saber comunicarse en dos o más lenguas, aunque no se siga una estructura gramatical correcta 3. Ser bilingüe es tener nociones básicas de dos o más lenguas 4. Ser bilingüe es conocer el vocabulario de dos lenguas y su gramática 5. Ser bilingüe es entenderse con otros, aunque no hable bien la otra lengua 6. Otro: _____
--

Ilustración 13: Ser bilingüe (test primero de Bachillerato)

Por último, les proponemos nueve preguntas de respuesta abierta para que describan sus opiniones, considerándolos individuos que pueden reflejar datos muy interesantes basados en su propia experiencia.

- 1- Indica qué ventajas y desventajas crees que tiene haber estudiado en un grupo de sección
- 2- ¿Crees que tu paso por la sección bilingüe te ha aportado cosas que una enseñanza no bilingüe no habría hecho?
- 3- ¿Crees que has dejado de aprender otras cosas por pertenecer a un grupo de sección?
- 4- ¿Darías algún consejo a los futuros alumnos de sección bilingüe?
- 5- ¿Cómo crees que podría mejorarse la sección bilingüe?
- 6- ¿Qué diferencias aprecias con los compañeros que no han formado parte de un grupo de una sección bilingüe?
- 7- ¿Te resultó fácil comprender los conceptos de la asignatura que estudiabas, o por el hecho de estudiarla en inglés te costaba más comprenderlas?
- 8- ¿Conoces actualmente todas las expresiones españolas equivalentes a aquellas que en su momento estudiaste en inglés?
- 9- ¿Te gustaría añadir algo más de tu experiencia de ese programa?

Ilustración 14: Preguntas abiertas (test primero de Bachillerato)

3.3.6.1 Participantes

Reflejamos en la siguiente tabla (15) los datos de los informantes del grupo de primero de Bachillerato.

Como podemos observar, el rango de edad está entre los quince y los dieciocho años. La edad habitual en este curso era dieciséis - diecisiete años. Sabemos que el informante de quince años iba un curso por delante de lo normal para su edad debido a sus altas capacidades. El informante mayor de diecisiete años repitió algún curso. Su lengua materna en todos los casos es el español, lo que nos permite no tener que descartar los datos de ningún informante.

La mayoría de los informantes, el 81%, formó parte de un grupo bilingüe al menos los cuatro cursos de educación secundaria. Aquellos que indicaron diez y once años en esta columna, también lo hicieron en primaria. Tres de los informantes no pertenecieron nunca a

un grupo bilingüe de la Comunidad de Madrid. Un cuarto informante tampoco perteneció a este tipo de grupos, pero cursó un año en los EE. UU. Las opiniones de estos cuatro informantes son tan válidas como las del resto de informantes ya que nos darán una visión desde el otro lado de la cuestión, igual de interesante para nuestro propósito.

Solo dos informantes dijeron no haber obtenido ningún certificado de inglés.

	Edad	Lengua materna	Años en grupo bilingüe	Certificados de inglés
Informante 1	16	Español / Rumano	10	First
Informante 2	17	Español	10	Advanced
Informante 3	15	Español	4	First
Informante 4	17	Español	6	First
Informante 5	16	Español	5	Pet
Informante 6	16	Español	10	First
Informante 7	16	Español	10	Advanced
Informante 8	17	Español	11	First
Informante 9	16	Español	4	First
Informante 10	16	Español	4	First
Informante 11	16	Español	5	First
Informante 12	18	Español	5	First
Informante 13	16	Español	(un año en EEUU)	X
Informante 14	16	Español	10	First
Informante 15	16	Español	10	First
Informante 16	16	Español	10	First
Informante 17	16	Español	0	X
Informante 18	17	Español	10	Pet
Informante 19	16	Español	0	Pet
Informante 20	16	Español	0	Pet
Informante 21	17	Español	4	First

Tabla 15: Participantes primero de bachillerato

3.3.7 “Focus group” con el grupo de control

Una vez finalizadas todas las pruebas, tuvimos la ocasión de hacer un “focus group” con varios alumnos del grupo de control. Esta actividad, como hemos explicado anteriormente (véase nota al pie 27), consiste en realizar una entrevista grupal. Seleccionamos a seis alumnos del grupo 3°C, que forman parte del grupo de control, para que comentasen en conjunto sobre el bilingüismo. La investigadora, que actuó como moderadora, utilizó como guía las siguientes cuestiones:

1- Si los alumnos que pertenecen al grupo de sección tienen una carencia en su dominio del español:

- a) ¿se está haciendo algo para solventar esta carencia?
- b) Si no se está haciendo nada, ¿cómo podría solventarse?

2- ¿Creéis que los alumnos del grupo de sección entienden bien los conceptos que aprenden en inglés a pesar de no saber expresarlos en español?, ¿o tienen que aprenderlos de memoria?

3- ¿Os arrepentís de no haber formado parte de un grupo de sección?

La actividad tuvo una duración de unos cuarenta minutos aproximadamente. Las tres preguntas que utilizamos como guía se fueron introduciendo progresivamente a lo largo del debate para conducir las respuestas de los informantes en caso de que no tuvieran más opiniones sobre la pregunta anterior.

El resto de alumnos del grupo asistieron como observadores de la actividad y pudieron añadir también comentarios al finalizar la actividad para completar las opiniones de sus compañeros.

Esta es una actividad muy enriquecedora porque los informantes, al poner en común sus opiniones, expresan con mayor claridad y de forma más relajada sus apreciaciones que si lo hacen por escrito e individualmente.

4 ANÁLISIS DE DATOS

En este capítulo vamos a analizar los datos obtenidos en cada una de las pruebas y cuestionarios que hemos elaborado.

Esta investigación busca determinar si hay relación entre pertenecer a un grupo de programa o de sección y observar las destrezas que adquieren los alumnos en español y en inglés por pertenecer a uno u otro grupo. Para ello nos centramos en las preguntas de investigación que planteábamos en el correspondiente epígrafe (véase epígrafe 3.3.1) con sus hipótesis de investigación, nulas y alternativas.

La hipótesis de investigación (H_i) es la relación que proponemos que existe entre dos o más variables. La hipótesis nula (H_0) niega lo que afirma la hipótesis de investigación. La hipótesis alternativa (H_a) ofrece una descripción distinta, alternativa, a la que ofrecen las dos anteriores.

Al hacer un análisis de tipo estadístico debemos marcar el riesgo que asumimos de rechazar la H_0 cuando esta pudiera ser válida. Esta probabilidad la encontramos utilizando el p-valor que indicará el nivel de significación. Para ello marcamos este nivel en “0,05”, el cual indica que la muestra será significativa en un 95%. Si p es menor que 0,05 ($p < 0,05$) se acepta la H_a y se rechaza la H_0 . Si por el contrario p es mayor que 0,05 ($p > 0,05$) se rechaza la H_a y se acepta la H_0 y diríamos que las relaciones entre variables podrían simplemente deberse al azar.

Para hallar p-valor hemos utilizado la prueba de correlación de χ^2 ,³² dado que no hay ningún indicador que diga que la muestra no presente una distribución normal. Nos sale como resultado $p = 0,00389317 \times 10^{66}$, o lo que es lo mismo $p < 0,05$, por lo que concluimos que nuestra muestra es significativa.

³² Agradecimientos a José María Lahoz.

4.1 Resultados de la prueba de contenidos

Para analizar la prueba de contenidos tomamos como variable dependiente el número de aciertos de cada grupo y como variable independiente ser de un grupo de programa o de un grupo de sección.

Las siguientes tablas (16; 17; 18 y 19) reflejan para cada grupo en el pretest (antes de dar el tema en clase) y en el posttest (después de dar el tema en clase) los resultados obtenidos para tres valores posibles “0” (mal), “1” (regular) y “2” (bien), como explicábamos en el epígrafe correspondiente (véase epígrafe 3.3.1.1), con el porcentaje correspondiente respecto del total del grupo formado por cincuenta y ocho informantes en el grupo de control (G1) y cincuenta y cuatro informantes en el grupo experimental (G2).

Pretest G1	0 (mal)	1 (regular)	2 (bien)
Pregunta 1: ¿En cuál de las partes señaladas se produce el intercambio de sangre y aire? Rodea la respuesta.	36,21%	3,45%	60,34%
Pregunta 2: ¿Cuáles de los siguientes términos están relacionados con el aparato excretor? Rodea tus respuestas.	27,6%	72,4%	0%
Pregunta 3: Rodea el nombre de la zona señalada con una flecha.	77,6%	x	22,4%
Pregunta 4: ¿Pueden estos hábitos ayudar a prevenir las enfermedades del aparato respiratorio? Rodea los hábitos que creas que sí ayudan:	12,07%	36,21%	51,72%
Pregunta 5: ¿Cuáles de las siguientes son enfermedades relacionadas con el aparato respiratorio? Rodea todas las que corresponda.	22,4%	77,6%	0%
Pregunta 6: Completa la frase utilizando palabras del cuadro: “La tráquea se divide en dos _____ y cada uno de ellos entra en un _____”.	20,7%	29,3%	50%
Pregunta 7: Relaciona los siguientes órganos con sus correspondientes sistemas.	3,45%	44,83%	51,72%
Pregunta 8: Coloca las palabras en su correspondiente definición.	39,7%	27,6%	32,7%
Pregunta 9: Verdadero o falso. Rodea la respuesta correcta.	53,45%	44,83%	1,72%
Pregunta 10: Coloca en su sitio los siguientes términos: arteria aorta / válvula mitral / válvula tricúspide / venas pulmonares / vena cava inferior	79,31%	15,52%	5,17%
Pregunta 11: ¿Cuándo respiramos más rápido: cuando estamos sentados o cuando estamos corriendo? ¿Por qué?	50%	20,7%	29,3%
Pregunta 12: ¿Qué es la tensión?	93,1%	0%	6,9%
Pregunta 13: ¿Por qué es tan importante beber entre uno y dos litros de agua al día?	37,9%	19%	43,1%

Tabla 16: Resultados pretest prueba de contenidos G1 (control: 58 informantes)

Postest G1	0 (mal)	1 (regular)	2 (bien)
Pregunta 1: ¿En cuál de las partes señaladas se produce el intercambio de sangre y aire? Rodea la respuesta.	43,10%	1,72%	55,18%
Pregunta 2: ¿Cuáles de los siguientes términos están relacionados con el aparato excretor? Rodea tus respuestas.	20,69%	75,86%	3,45%
Pregunta 3: Rodea el nombre de la zona señalada con una flecha.	58,62%	x	41,38%
Pregunta 4: ¿Pueden estos hábitos ayudar a prevenir las enfermedades del aparato respiratorio? Rodea los hábitos que creas que sí ayudan:	12,07%	43,10%	44,83%
Pregunta 5: ¿Cuáles de las siguientes son enfermedades relacionadas con el aparato respiratorio? Rodea todas las que corresponda.	5,17%	87,93%	6,9%
Pregunta 6: Completa la frase utilizando palabras del cuadro: “La tráquea se divide en dos _____ y cada uno de ellos entra en un _____”.	20,7%	10,3%	69%
Pregunta 7: Relaciona los siguientes órganos con sus correspondientes sistemas.	0%	44,8%	55,2%
Pregunta 8: Coloca las palabras en su correspondiente definición.	22,41%	20,69%	56,9%
Pregunta 9: Verdadero o falso. Rodea la respuesta correcta.	24,13%	70,7%	5,17%
Pregunta 10: Coloca en su sitio los siguientes términos: arteria aorta / válvula mitral / válvula tricúspide / venas pulmonares / vena cava inferior	48,28%	25,86%	25,86%
Pregunta 11: ¿Cuándo respiramos más rápido: cuando estamos sentados o cuando estamos corriendo? ¿Por qué?	65,5%	6,9%	27,6%
Pregunta 12: ¿Qué es la tensión?	89,7%	3,4%	6,9%
Pregunta 13: ¿Por qué es tan importante beber entre uno y dos litros de agua al día?	34,5%	17,2%	48,3%

Tabla 17: Resultados postest prueba de contenidos G1 (control: 58 informantes)

Pretest G2	0 (mal)	1 (regular)	2 (bien)
Pregunta 1: ¿En cuál de las partes señaladas se produce el intercambio de sangre y aire? Rodea la respuesta.	68,5%	0%	31,5%
Pregunta 2: ¿Cuáles de los siguientes términos están relacionados con el aparato excretor? Rodea tus respuestas.	22,2%	77,8%	0%
Pregunta 3: Rodea el nombre de la zona señalada con una flecha.	55,6 %	x	44,4%
Pregunta 4: ¿Pueden estos hábitos ayudar a prevenir las enfermedades del aparato respiratorio? Rodea los hábitos que creas que sí ayudan:	9,3 %	48,1%	42,6%
Pregunta 5: ¿Cuáles de las siguientes son enfermedades relacionadas con el aparato respiratorio? Rodea todas las que corresponda.	12,9%	77,8%	9,3%
Pregunta 6: Completa la frase utilizando palabras del cuadro: “La tráquea se divide en dos _____ y cada uno de ellos entra en un _____”.	7,4%	18,5%	74,1%
Pregunta 7: Relaciona los siguientes órganos con sus correspondientes sistemas	0%	50%	50%
Pregunta 8: Coloca las palabras en su correspondiente definición.	33,3%	35,2%	31,5%
Pregunta 9: Verdadero o falso. Rodea la respuesta correcta.	35,2 %	64,8%	0%
Pregunta 10: Coloca en su sitio los siguientes términos: arteria aorta / válvula mitral / válvula tricúspide / venas pulmonares / vena cava inferior	77,8%	16,7%	5,5%
Pregunta 11: ¿Cuándo respiramos más rápido: cuando estamos sentados o cuando estamos corriendo? ¿Por qué?	44,4%	16,7%	38,9%
Pregunta 12: ¿Qué es la tensión?	92,6%	1,9%	5,5%
Pregunta 13: ¿Por qué es tan importante beber entre uno y dos litros de agua al día?	40,8%	11,1%	48,1%

Tabla 18: Resultados pretest prueba de contenidos G2 (experimental: 54 informantes)

Postest G ₂	0 (mal)	1 (regular)	2 (bien)
Pregunta 1: ¿En cuál de las partes señaladas se produce el intercambio de sangre y aire? Rodea la respuesta.	24,1 %	5,5%	70,4%
Pregunta 2: ¿Cuáles de los siguientes términos están relacionados con el aparato excretor? Rodea tus respuestas.	12,9%	77,8%	9,3%
Pregunta 3: Rodea el nombre de la zona señalada con una flecha.	38,9%	x	61,1%
Pregunta 4: ¿Pueden estos hábitos ayudar a prevenir las enfermedades del aparato respiratorio? Rodea los hábitos que creas que sí ayudan:	14,8%	35,2%	50%
Pregunta 5: ¿Cuáles de las siguientes son enfermedades relacionadas con el aparato respiratorio? Rodea todas las que corresponda.	7,4%	87,1%	5,5%
Pregunta 6: Completa la frase utilizando palabras del cuadro: “La tráquea se divide en dos _____ y cada uno de ellos entra en un _____”.	5,5%	7,4%	87,1%
Pregunta 7: Relaciona los siguientes órganos con sus correspondientes sistemas.	0%	38,9%	61,1%
Pregunta 8: Coloca las palabras en su correspondiente definición.	7,4%	18,5%	74,1%
Pregunta 9: Verdadero o falso. Rodea la respuesta correcta.	7,4%	92,6%	0%
Pregunta 10: Coloca en su sitio los siguientes términos: arteria aorta / válvula mitral / válvula tricúspide / venas pulmonares / vena cava inferior	1,9%	14,8%	83,3%
Pregunta 11: ¿Cuándo respiramos más rápido: cuando estamos sentados o cuando estamos corriendo? ¿Por qué?	31,5%	27,7%	40,8%
Pregunta 12: ¿Qué es la tensión?	85,2%	3,7%	11,1%
Pregunta 13: ¿Por qué es tan importante beber entre uno y dos litros de agua al día?	22,2%	25,9%	51,9%

Tabla 19: Resultados postest prueba de contenidos G₂ (experimental: 54 informantes)

4.1.1 Comparativa datos pretest y postest G₁

Para valorar la diferencia de resultados entre el pretest y el postest del grupo de control comparamos los valores “0” (mal), “1” (regular) y “2” (bien), y vamos a valorar si han pasado

de ser un error (0), a un acierto incompleto (1) o un acierto completo (2). Como podemos observar en el siguiente gráfico (1) los resultados del grupo de control entre el pretest y el postest determinan que con posterioridad al estudio en clase de Biología sus conocimientos en general mejoraron ya que el número de errores disminuyó en un 8% aproximadamente. El total de respuestas falladas si sumamos todas las preguntas en el pretest es de trescientos veintiuno (42,6%) y el total de errores en el postest es de doscientos cincuenta y ocho (34,2%) de un total de setecientos cincuenta y cuatro respuestas posibles en cada caso (para cincuenta y ocho informantes).

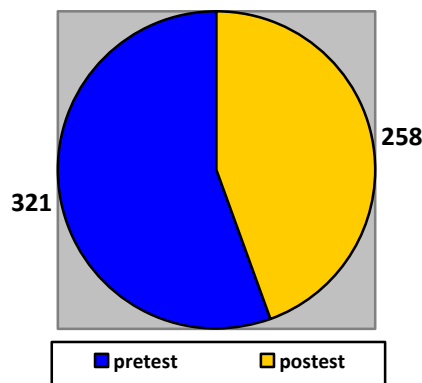


Gráfico 1: Errores en la prueba de contenidos G1 (control)

Sin embargo, si lo analizamos pregunta por pregunta, no siempre mejoraron sus resultados. En las preguntas 1 y 11 desciende el número de aciertos en el postest. En los siguientes gráficos podemos observar detenidamente esta cuestión.

En la pregunta 1 (¿En cuál de las partes señaladas se produce el intercambio de sangre y aire? Rodea la respuesta), acertaron más alumnos en el pretest que en el postest y disminuyó el número de aciertos considerado “regular”.

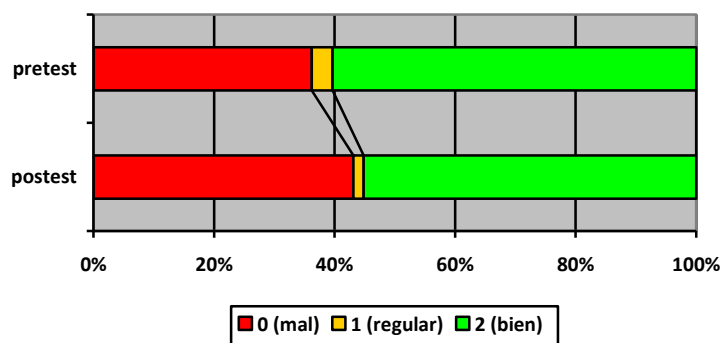


Gráfico 2: Pregunta 1- Pretest y postest G1

En la pregunta 2 (¿Cuáles de los siguientes términos están relacionados con el aparato excretor? Rodea tus respuestas), disminuyó el número de errores en el posttest y aumentó el número de aciertos “bien”.

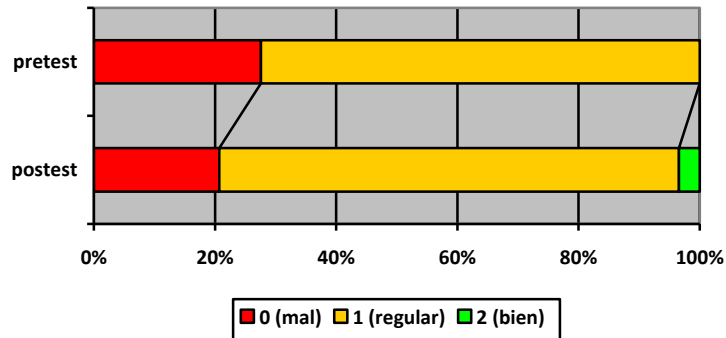


Gráfico 3: Pregunt 2- Pretest y postest G1

En la pregunta 3 (Rodea el nombre de la zona señalada con una flecha), aumentó el número de aciertos en el posttest respecto del pretest.

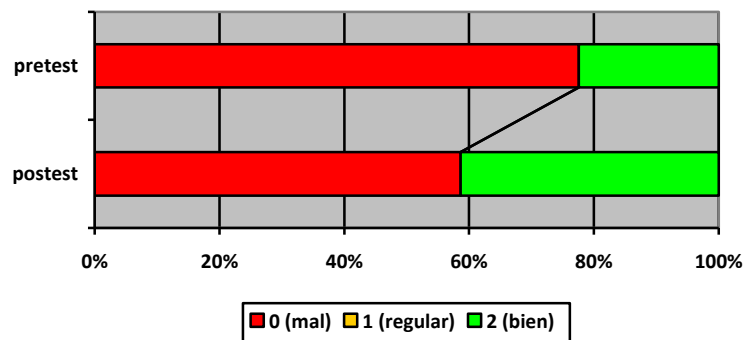


Gráfico 4: Pregunt 3- Pretest y postest G1

En la pregunta 4 (¿Pueden estos hábitos ayudar a prevenir las enfermedades del aparato respiratorio? Rodea los hábitos que creas que sí ayudan), el número de errores es el mismo, pero bajó el número de aciertos considerados como “bien” en el postest.

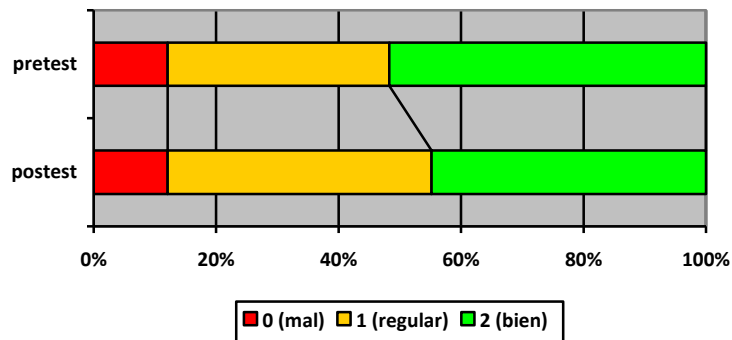


Gráfico 5: Pregunt 4- Pretest y postest G1

En la pregunta 5 (¿Cuáles de las siguientes son enfermedades relacionadas con el aparato respiratorio? Rodea todas las que corresponda), disminuyó el número de errores y aumentó tanto el número de aciertos “regular” como el número de aciertos “bien” en el postest.

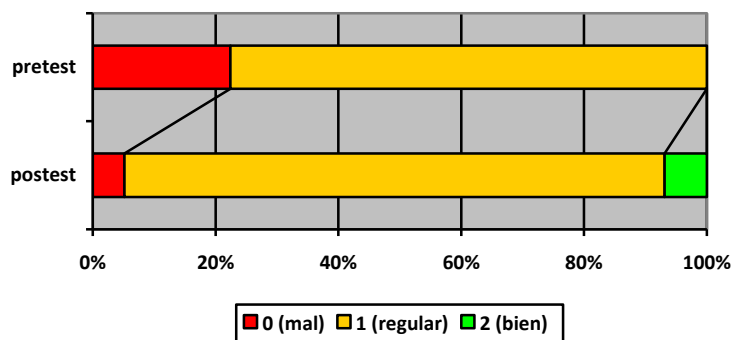


Gráfico 6: Pregunt 5- Pretest y postest G1

En la pregunta 6 (Completa la frase utilizando palabras del cuadro: “La tráquea se divide en dos _____ y cada uno de ellos entra en un _____”), el número de errores siguió siendo el mismo, pero hay una gran mejoría en el postest entre los que tenían aciertos “regular” y ahora los tienen “bien”.

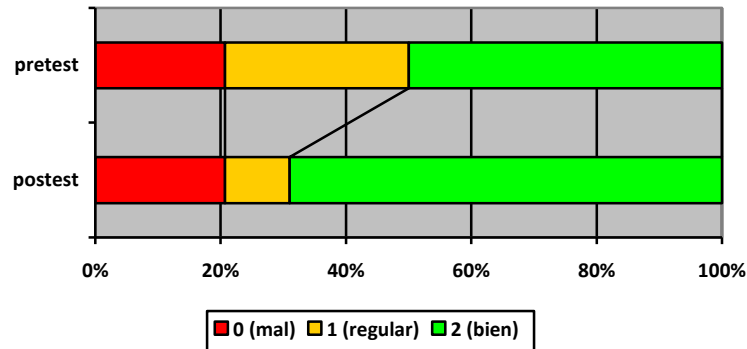


Gráfico 7: Preguntar 6- Pretest y postest G1

En la pregunta 7 (Relaciona los siguientes órganos con sus correspondientes sistemas), disminuyeron los errores en el postest hasta el 0% y aumentó el número de aciertos considerados como “bien”.

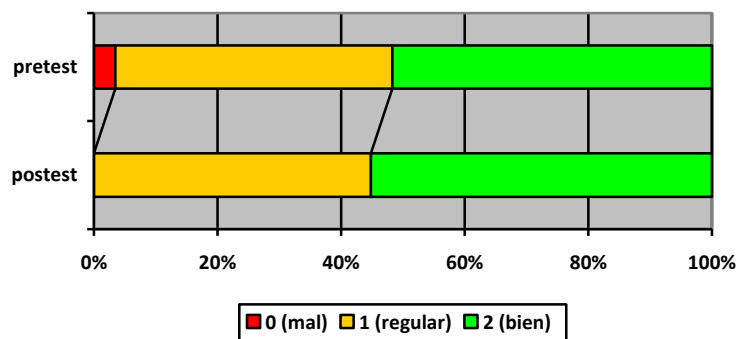


Gráfico 8: Preguntar 7- Pretest y postest G1

En la pregunta 8 (Coloca las palabras en su correspondiente definición), disminuyeron los errores en el postest y aumentaron los aciertos “bien”.

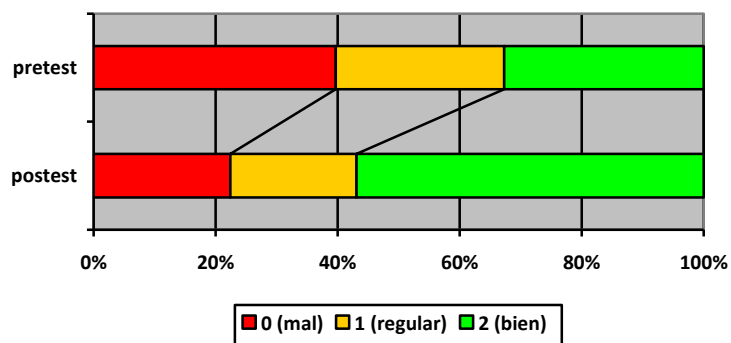


Gráfico 9: Preguntar 8- Pretest y postest G1

En la pregunta 9 (Verdadero o falso. Rodea la respuesta correcta), disminuyeron los errores en el postest considerablemente y aumentaron levemente los aciertos “bien”.

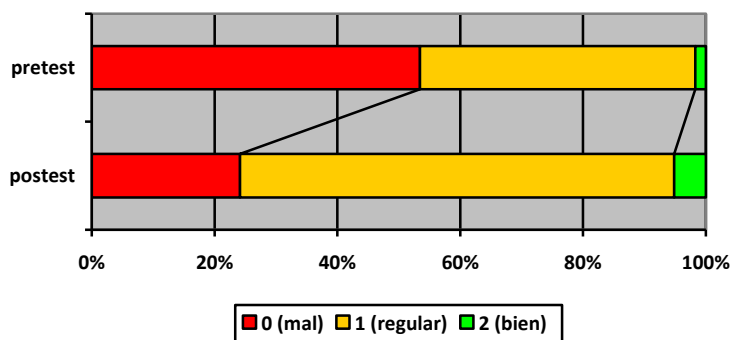


Gráfico 10: Preguntar 9- Pretest y postest G1

En la pregunta 10 (Coloca en su sitio los siguientes términos: arteria aorta / válvula mitral / válvula tricúspide / venas pulmonares / vena cava inferior), disminuyeron considerablemente los errores y aumentaron tanto los aciertos “regular” como los aciertos “bien”.

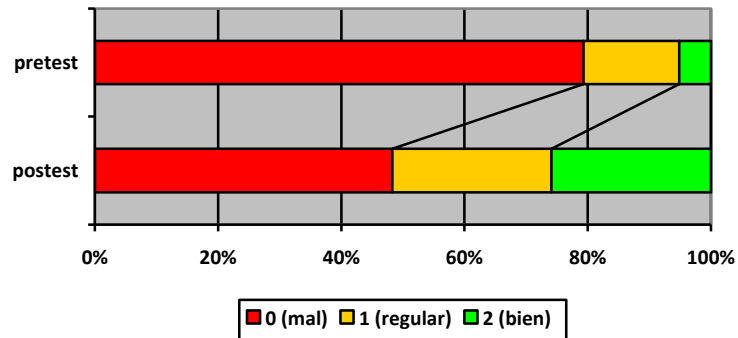


Gráfico 11: Pregunta 10- Pretest y postest G1

En la pregunta 11 (¿Cuándo respiramos más rápido: cuando estamos sentados o cuando estamos corriendo? ¿Por qué?), aumentaron los errores en el postest y disminuyeron tanto los aciertos considerados como “regular” como los aciertos considerados como “bien” aunque en menor medida que los anteriores.

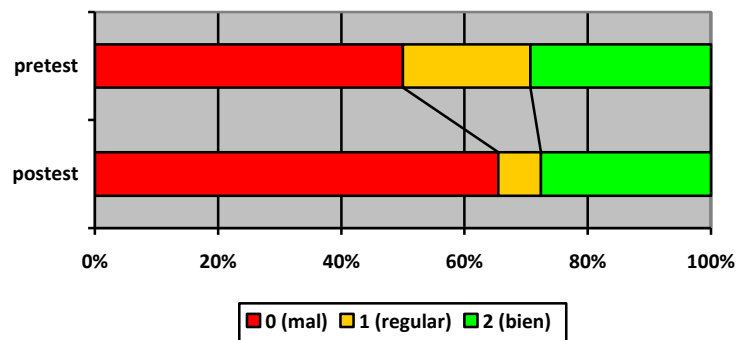


Gráfico 12: Pregunta 11- Pretest y postest G1

En la pregunta 12 (¿Qué es la tensión?), mejoraron muy ligeramente el número de aciertos de los considerados “regular” en el postest que antes eran errores y los aciertos “bien” permanecieron igual.

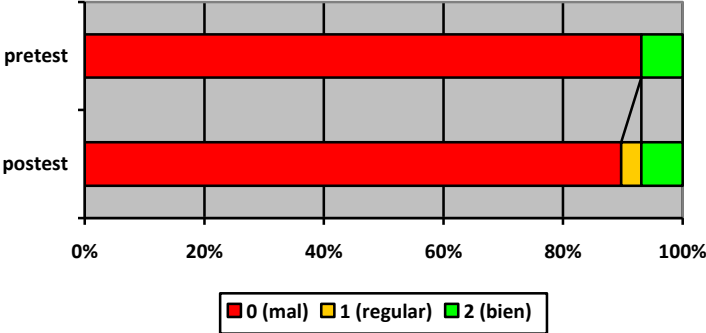


Gráfico 13: Pregunt 12- Pretest y postest G1

En la pregunta 13 (¿Por qué es tan importante beber entre uno y dos litros de agua al día?), descendió levemente el número de errores en el postest y el de los aciertos considerados como “regular” y aumentaron los aciertos considerados como “bien”.

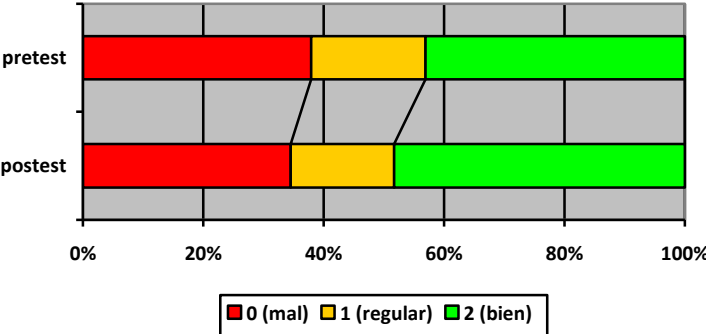


Gráfico 14: Pregunt 13- Pretest y postest G1

A partir de todos estos datos podemos decir que el grupo de control mejoró sus conocimientos en la asignatura de Biología después de ver en clase los temas que preguntábamos en la prueba de contenidos, aunque ya tenían algunas nociones previas. Hay cuatro preguntas (3, 10, 11 y 12) en las que aproximadamente el 50% del grupo falló tanto en el pretest como en el postest, sin embargo, en el resto de preguntas el porcentaje de error está por debajo del 40% de los encuestados. En nueve preguntas del postest aumentaron los aciertos “bien”.

4.1.2 Comparativa datos pretest y postest G2

Igual que hemos hecho con el grupo G1, para valorar la diferencia entre el pretest y el postest del grupo experimental comparamos los valores “0” (error), “1” (regular) y “2” (acierto), es decir, vamos a valorar también en este grupo si sus respuestas pasaron de ser un error a un acierto incompleto o un acierto completo. Tal y como se puede apreciar en el gráfico 15, si tenemos en cuenta el total de las pruebas, los resultados del grupo experimental entre el pretest y el postest reflejan que, al igual que en el grupo de control, sus resultados son mejores después de presentar el tema en clase, disminuyen los errores en un 19%. El total de errores si sumamos todas las preguntas en el pretest es de doscientos setenta (38,4%) y el total de errores en el postest es de ciento cuarenta (19,9%) de setecientos dos repuestas posibles (para cincuenta y cuatro informantes).

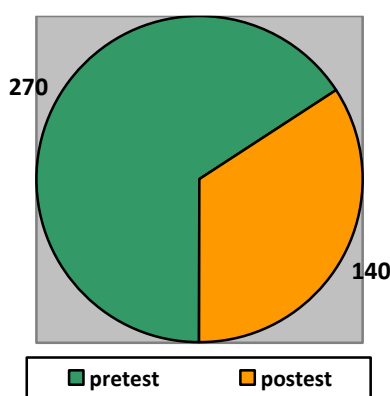


Gráfico 15: Errores en la prueba de contenidos G2 (experimental)

Cuando realizaron la prueba se les insistió en que las preguntas debían ser contestadas en español. Varios alumnos en referencia a las tres últimas preguntas dijeron que se lo sabían en inglés, pero no sabían decir algunas palabras en español y les dijimos que, como medida excepcional, podían escribirlo en inglés, de tal forma que nos sirviera para tener constancia de las cosas que no saben explicar en español.

A continuación, como hicimos con el otro grupo, desglosamos los resultados en los siguientes gráficos pregunta por pregunta.

También ocurre con este grupo que, en una pregunta, en la pregunta 4, sus resultados no mejoraron, aunque el total si lo haya hecho.

En la pregunta 1 (¿En cuál de las partes señaladas se produce el intercambio de sangre y aire? Rodea la respuesta), disminuyó notoriamente el número de errores en el postest respecto del pretest y se convirtieron en aciertos tanto “regular” como, sobre todo, aciertos “bien”.

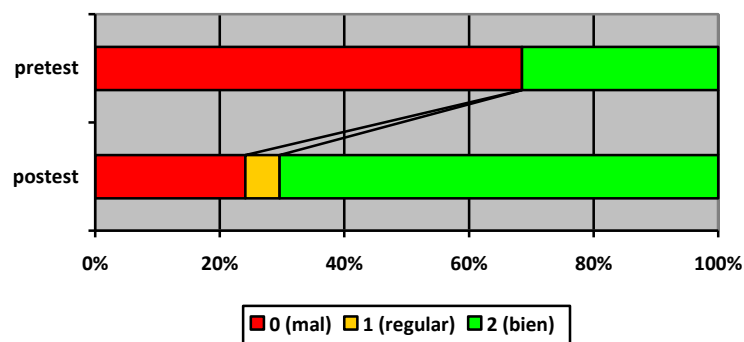


Gráfico 16: Pregunta 1- Pretest y postest G2

En la pregunta 2 (¿Cuáles de los siguientes términos están relacionados con el aparato excretor? Rodea tus respuestas), disminuyó el número de errores y surgieron aciertos “bien” que no había en el pretest.

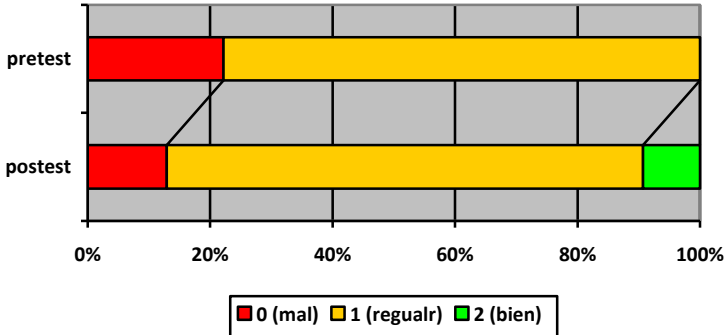


Gráfico 17: Pregunt 2- Pretest y postest G2

En la pregunta 3 (Rodea el nombre de la zona señalada con una flecha), disminuyeron los errores en el postest.

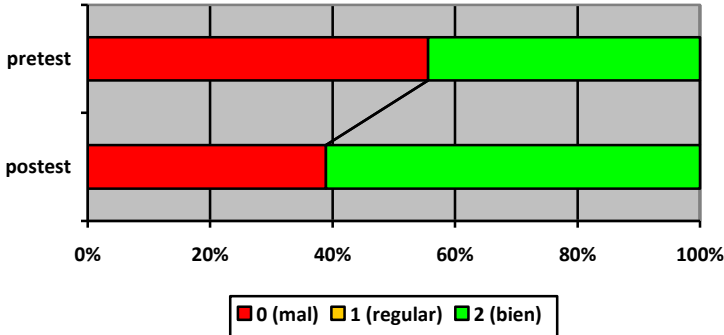


Gráfico 18: Pregunt 3- Pretest y postest G2

En la pregunta 4 (¿Pueden estos hábitos ayudar a prevenir las enfermedades del aparato respiratorio? Rodea los hábitos que creas que sí ayudan), aumentó el número de errores en el posttest pero a su vez aumentó el número de aciertos “bien”.

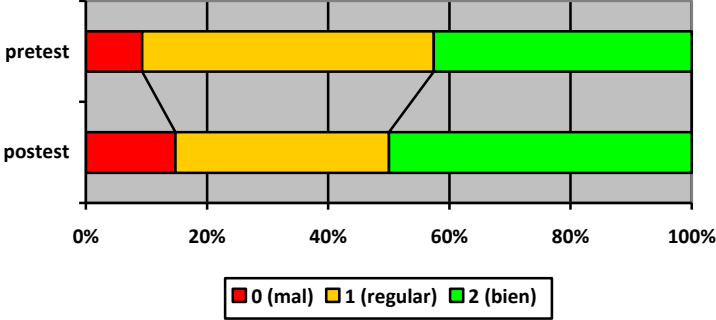


Gráfico 19: Pregunt 4- Pretest y postest G2

En la pregunta 5 (¿Cuáles de las siguientes son enfermedades relacionadas con el aparato respiratorio? Rodea todas las que corresponda), disminuyeron los errores y también los aciertos considerados “bien”.

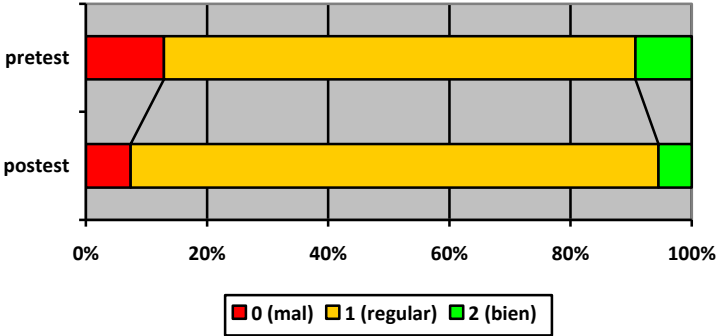


Gráfico 20: Pregunt 5- Pretest y postest G2

En la pregunta 6 (Completa la frase utilizando palabras del cuadro: “La tráquea se divide en dos _____ y cada uno de ellos entra en un _____”), disminuyeron muy levemente los errores y mejoraron considerablemente los aciertos “bien”.

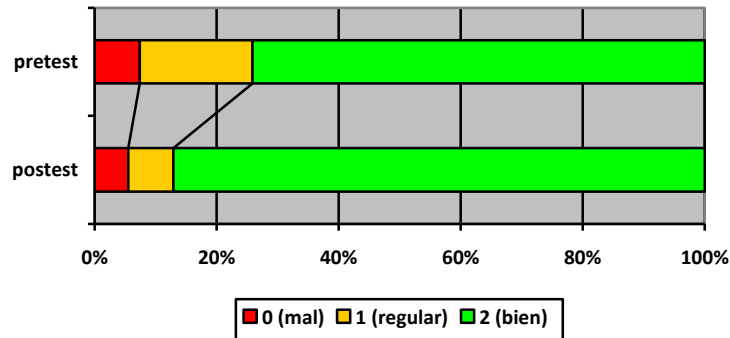


Gráfico 21: Preguntar 6- Pretest y postest G2

En la pregunta 7 (Relaciona los siguientes órganos con sus correspondientes sistemas), no hubo errores ni en el pretest ni en el postest y mejoraron los aciertos “bien” en el postest.

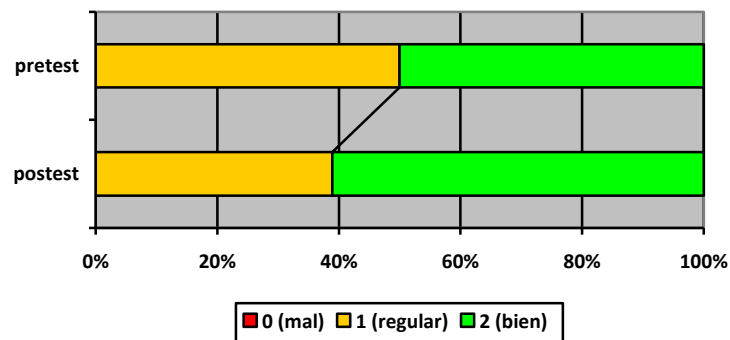


Gráfico 22: Preguntar 7- Pretest y postest G2

En la pregunta 8 (Coloca las palabras en su correspondiente definición), disminuyeron los errores y aumentaron notoriamente los aciertos “bien”.

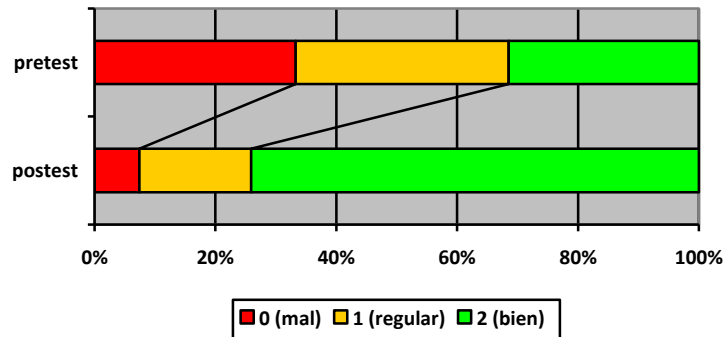


Gráfico 23: Preguntar 8- Pretest y postest G2

En la pregunta 9 (Verdadero o falso. Rodea la respuesta correcta), disminuyeron los errores en el postest, pero no hay aciertos “bien” ni en el pretest ni en el postest.

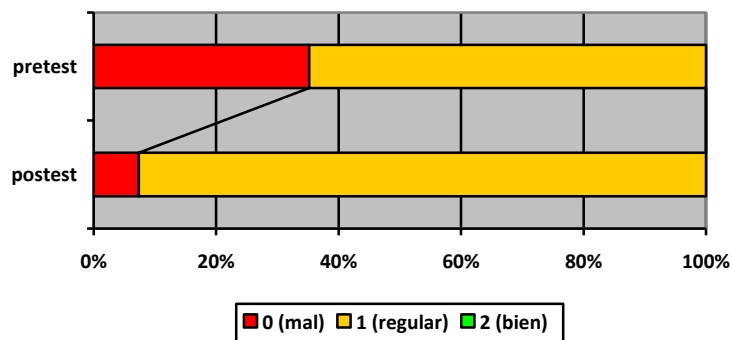


Gráfico 24: Preguntar 9- Pretest y postest G2

En la pregunta 10 (Coloca en su sitio los siguientes términos: arteria aorta / válvula mitral / válvula tricúspide / venas pulmonares / vena cava inferior), disminuyeron los errores hasta casi desaparecer, se mantuvieron prácticamente iguales los aciertos “regular” y aumentaron muy notablemente los aciertos “bien”.

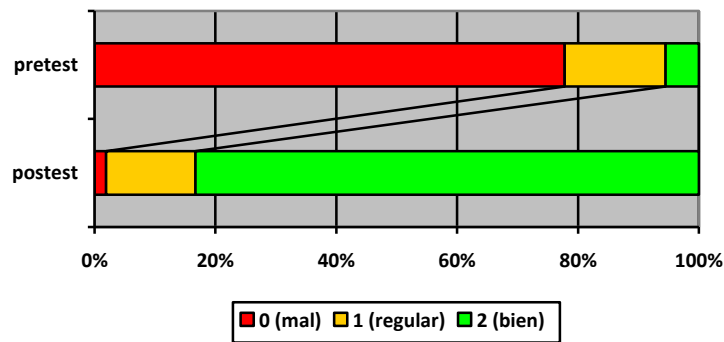


Gráfico 25: Pregunt 10- Pretest y postest G2

En la pregunta 11 (¿Cuándo respiramos más rápido: cuando estamos sentados o cuando estamos corriendo? ¿Por qué?), disminuyeron los errores en el postest y aumentaron los aciertos “regular” y muy levemente los aciertos “bien”.

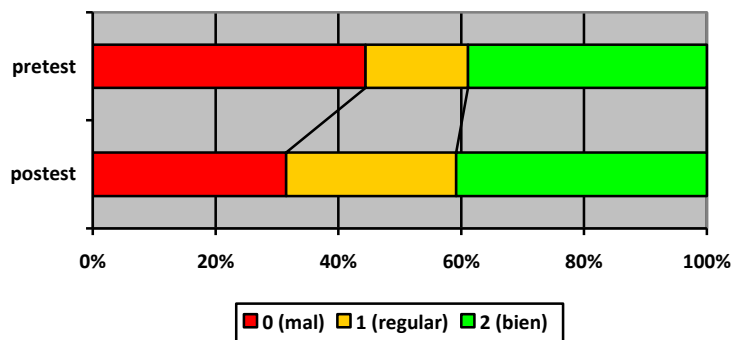


Gráfico 26: Pregunt 11- Pretest y postest G2

En la pregunta 12 (¿Qué es la tensión?), los errores, que son muy numerosos, disminuyeron ligeramente y aumentaron los aciertos de ambos tipos.

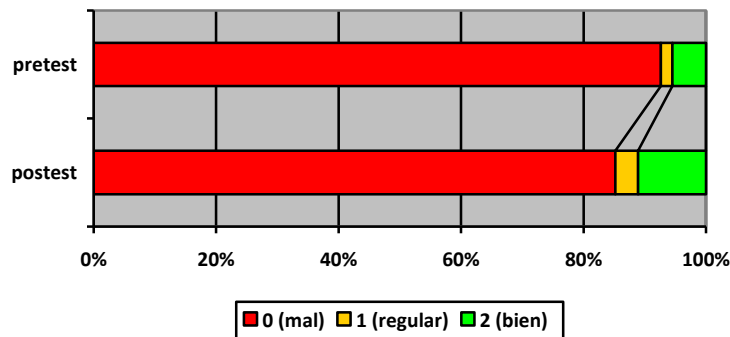


Gráfico 27: Preguntar 12- Pretest y postest G2

En la pregunta 13 (¿Por qué es tan importante beber entre uno y dos litros de agua al día?), disminuyeron los errores casi a la mitad y aumentaron los aciertos “regular” y ligeramente los aciertos “bien”.

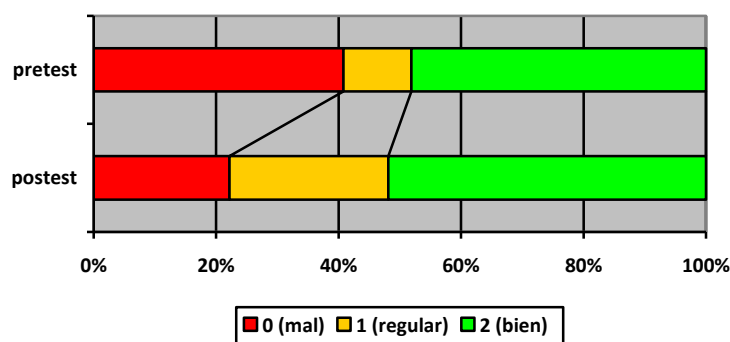


Gráfico 28: Preguntar 13- Pretest y postest G2

Según estos resultados, concluimos que también el grupo experimental mejoró sus conocimientos después de ver en clase los temas de Biología que les preguntamos en la prueba de contenidos. Sus nociones previas dan como resultado que, excepto en cuatro

preguntas (1, 3, 10 y 12), su porcentaje de errores en el pretest está por debajo del 50% de las respuestas dadas. En cuanto al postest, los errores descendieron, como ya comentamos y en once preguntas aumentaron los aciertos “bien”.

4.1.3 Comparativa datos pretest G1 y G2

En este apartado comparamos los resultados de ambos grupos en el pretest para comprobar si sus conocimientos antes de dar el tema en clase eran equivalentes. En el gráfico 29 observamos el porcentaje de errores de cada grupo en el pretest (42,6% en el grupo de control y 38,4% en el grupo experimental). Es un porcentaje muy similar en los dos grupos.

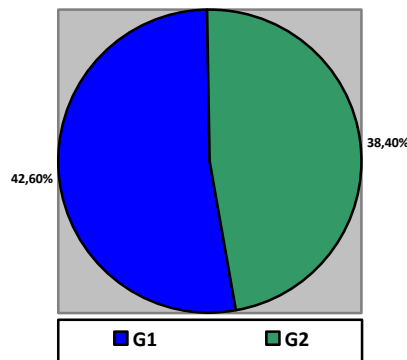


Gráfico 29: Porcentaje de errores en el pretest de G1 y G2

En la pregunta 1 (¿En cuál de las partes señaladas se produce el intercambio de sangre y aire? Rodea la respuesta), en el grupo de control tuvieron muchos menos errores y muchos más aciertos “bien” que en el grupo experimental.

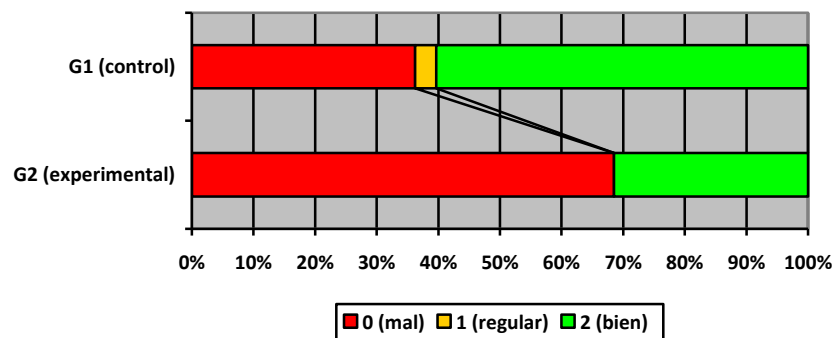


Gráfico 30: Pregunta 1- Pretest G1 y G2

En la pregunta 2 (¿Cuáles de los siguientes términos están relacionados con el aparato excretor? Rodea tus respuestas), el número de errores fue mayor en el grupo de control, pero no hubo aciertos completos en ninguno de los dos grupos.

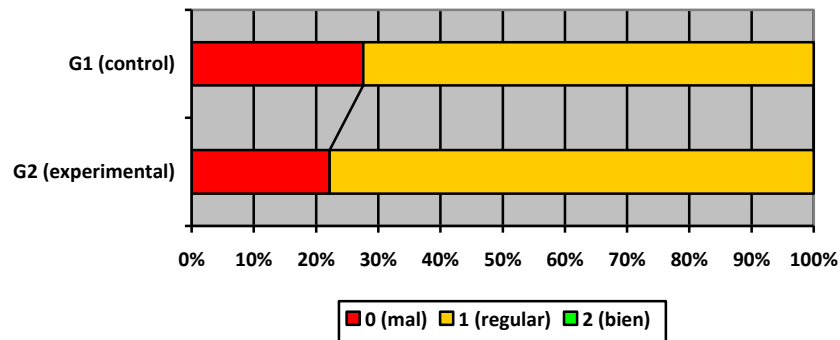


Gráfico 31: Preguntar 2- Pretest G1 y G2

En la pregunta 3 (Rodea el nombre de la zona señalada con una flecha), en el grupo de control tuvieron más errores que en el grupo experimental.

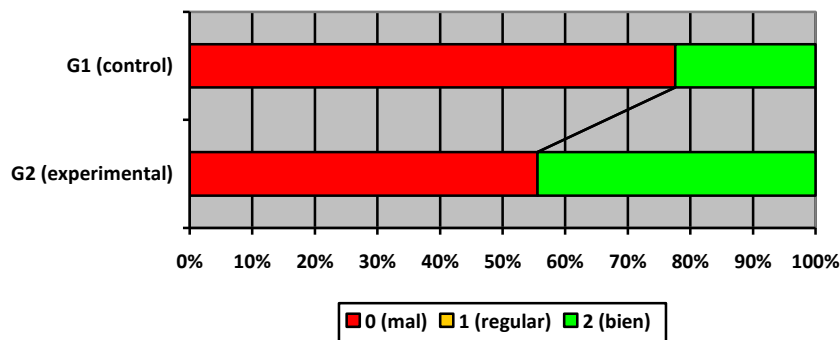


Gráfico 32: Preguntar 3- Pretest G1 y G2

En la pregunta 4 (¿Pueden estos hábitos ayudar a prevenir las enfermedades del aparato respiratorio? Rodea los hábitos que creas que sí ayudan), en el grupo de control tuvieron más errores, pero también tuvieron más aciertos “bien”.

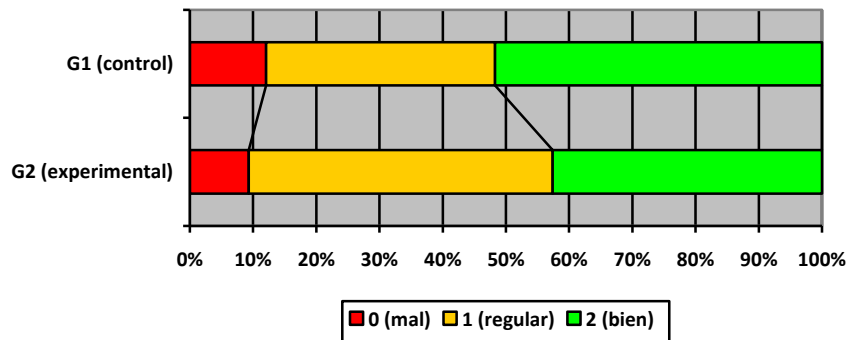


Gráfico 33: Preguntar 4- Pretest G1 y G2

En la pregunta 5 (¿Cuáles de las siguientes son enfermedades relacionadas con el aparato respiratorio? Rodea todas las que corresponda), el grupo experimental tuvo menos errores y tuvo aciertos completos, de los cuales no tuvo ninguno el grupo de control.

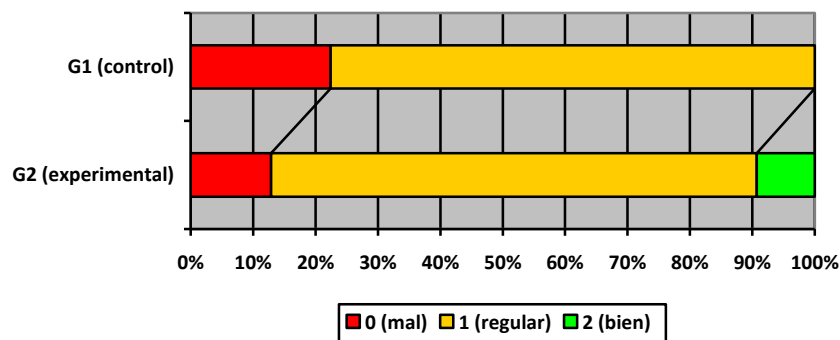


Gráfico 34: Preguntar 5- Pretest G1 y G2

En la pregunta 6 (Completa la frase utilizando palabras del cuadro: “La tráquea se divide en dos _____ y cada uno de ellos entra en un _____”), el grupo experimental tuvo menos errores y más aciertos “bien”.

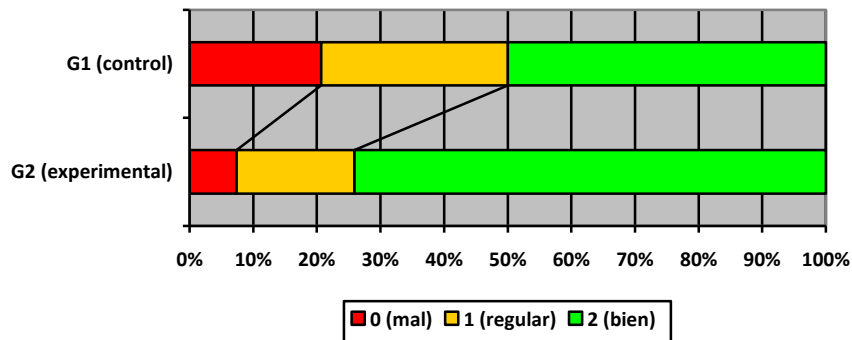


Gráfico 35: Pregunt 6- Pretest G1 y G2

En la pregunta 7 (Relaciona los siguientes órganos con sus correspondientes sistemas), el grupo experimental no tuvo errores, pero el grupo de control tuvo más aciertos de los considerados “bien”.

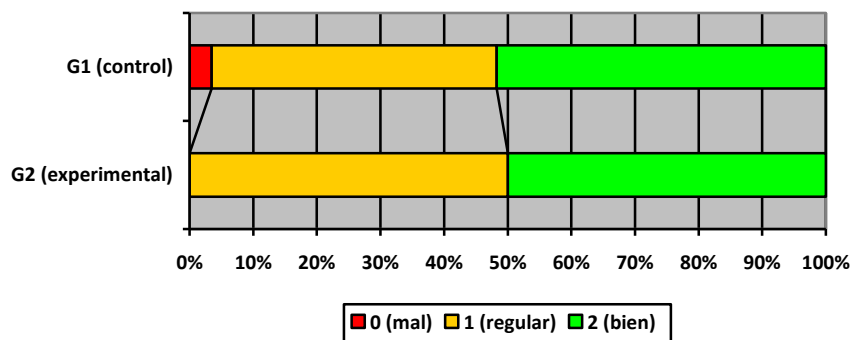


Gráfico 36: Pregunt 7- Pretest G1 y G2

En la pregunta 8 (Coloca las palabras en su correspondiente definición), de nuevo, el grupo de control tuvo más errores, pero también tuvo más aciertos “bien”.

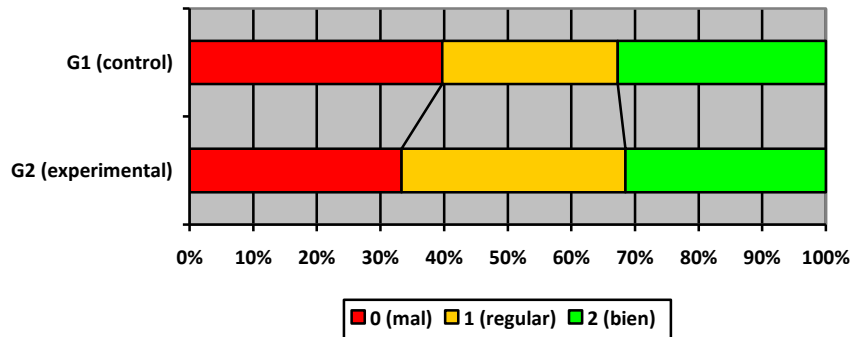


Gráfico 37: Preguntar 8- Pretest G1 y G2

En la pregunta 9 (Verdadero o falso. Rodea la respuesta correcta), en el grupo de control tuvieron más errores, pero tuvieron algún acierto “bien” frente a ningún acierto “bien” en el grupo experimental.

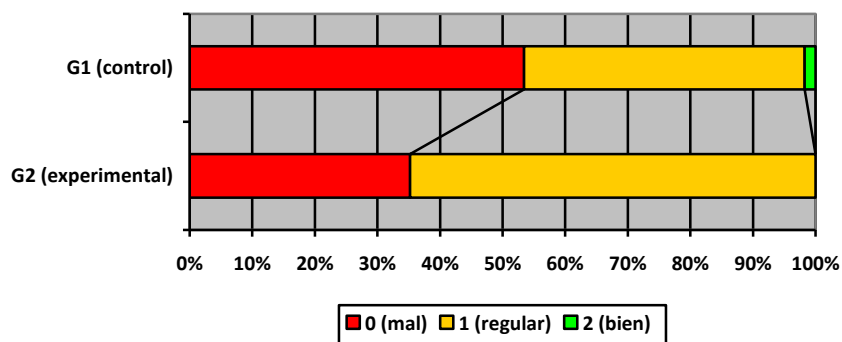


Gráfico 38: Preguntar 9- Pretest G1 y G2

En la pregunta 10 (Coloca en su sitio los siguientes términos: arteria aorta / válvula mitral / válvula tricúspide / venas pulmonares / vena cava inferior), los porcentajes para cada valor fueron prácticamente iguales, y fue de apenas un 1,5% la diferencia más grande.

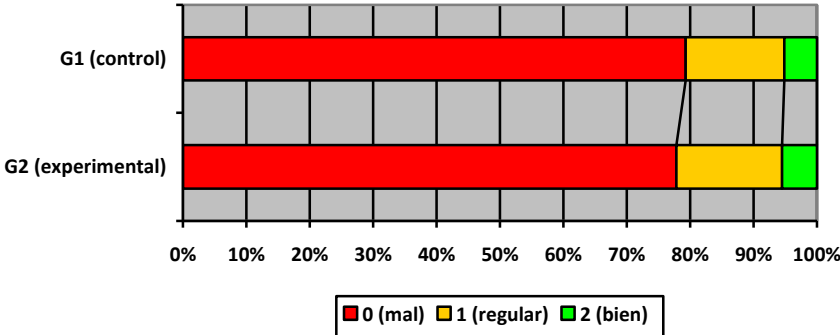


Gráfico 39: Preguntar 10- Pretest G1 y G2

En la pregunta 11 (¿Cuándo respiramos más rápido: cuando estamos sentados o cuando estamos corriendo? ¿Por qué?), en el grupo de control tuvieron más errores y muchos menos aciertos de los dos tipos.

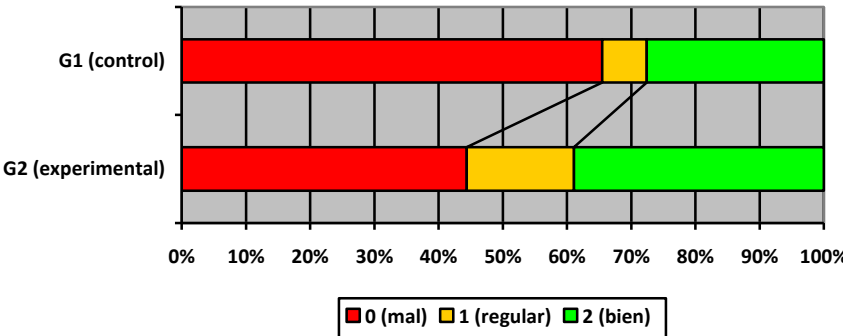


Gráfico 40: Preguntar 11- Pretest G1 y G2

En la pregunta 12 (¿Qué es la tensión?), los porcentajes fueron muy similares en ambos grupos para los tres valores, aunque en el grupo de control hubo algún acierto “bien” más que en el grupo experimental.

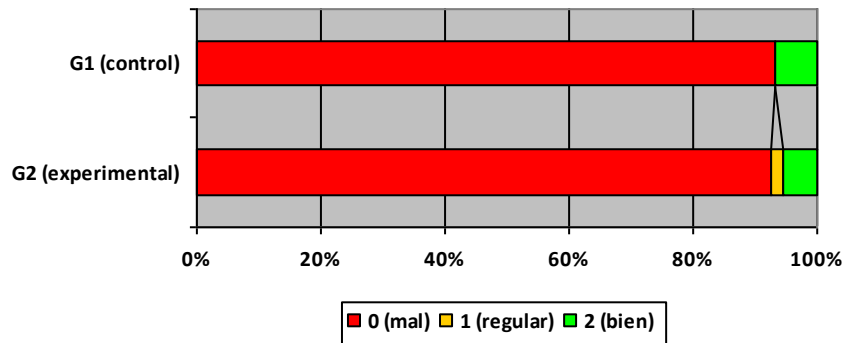


Gráfico 41: Pregunt 12- Pretest G1 y G2

En la pregunta 13 (¿Por qué es tan importante beber entre uno y dos litros de agua al día?), en el grupo de control tuvieron menos errores, pero tuvieron también menos aciertos “bien” que en el grupo experimental.

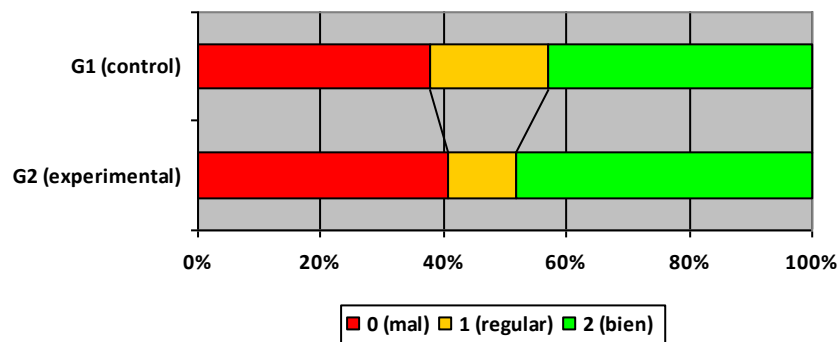


Gráfico 42: Pregunt 13- Pretest G1 y G2

Hay seis preguntas en las que el grupo de control tuvo más aciertos “bien” en el pretest. De este resultado deducimos que estos alumnos tienen mayor capacidad para

relacionar términos con su definición, pues se corresponden con las preguntas del bloque 3 (preguntas 7 y 8) y la del bloque 4 (pregunta 9). De las preguntas del bloque 1, fueron mejores en la pregunta 1 en la que debían relacionar una función con el término acompañado de una imagen y en la pregunta 4 en la que escogieron con más acierto expresiones relacionadas con hábitos saludables para el aparato respiratorio. La pregunta 12 del bloque 6, pedía definir un concepto que es habitual en la vida cotidiana, “la tensión”, y sus respuestas demuestran que su capacidad de expresión escrita es superior al otro grupo cuando definen un concepto con sus palabras.

Es posible que en el grupo experimental no supieran definir este concepto porque el término inglés no es similar al español (“blood pressure”) y no lo relacionaron adecuadamente, aunque si conocieran su función. Consecuentemente, son siete las preguntas que tuvieron más aciertos “bien” en el grupo experimental.

En la pregunta 2 (bloque 1), relacionada con el aparato excretor, ningún alumno de ningún grupo tuvo un acierto completo, aunque menos alumnos del grupo experimental dieron una respuesta errónea. Su capacidad es superior al grupo de control en el ejercicio de relación de una parte con el todo (pregunta 6 del bloque 2). Relacionan correctamente una palabra con una imagen como en la pregunta 10 (bloque 5). En las preguntas 11 y 13 (bloque 6) tienen mejor expresión escrita en el grupo experimental en preguntas de la vida cotidiana en las que explican una situación, pero peor expresión escrita cuando definen un concepto (pregunta 12).

Solo hay dos preguntas en las que el grupo de control tuvo menos errores que en el grupo experimental (preguntas 1 y 13). De todos estos datos deducimos que los conocimientos previos de ambos grupos eran bastante parecidos, aunque destacan un poco por encima los informantes del grupo experimental.

En el siguiente gráfico (43) mostramos la comparativa del total de errores, aciertos incompletos y aciertos completos de ambos grupos. Los resultados del grupo experimental son ligeramente mejores porque tienen menor porcentaje de errores y mejor porcentaje de ambos tipos de aciertos, aunque no es una diferencia muy amplia, de tan solo un 4,1% (la diferencia de errores) el porcentaje mayor de los tres bloques. Son resultados muy similares.

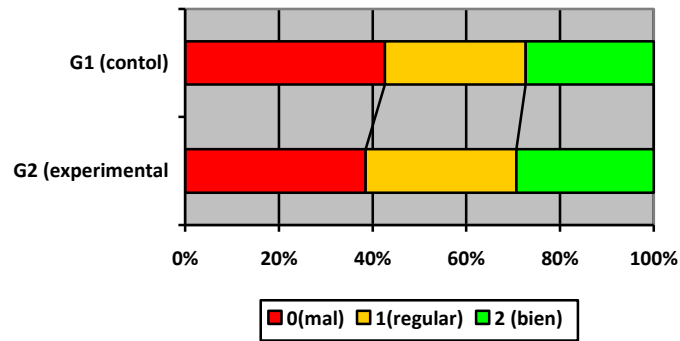


Gráfico 43: Resultados totales pretest G1 y G2

4.1.4 Comparativa datos postest G1 y G2

Tal y como hicimos en el pretest, ahora comparamos si los conocimientos de los alumnos de ambos grupos (de control y experimental) eran similares o variaron después de ver los temas de la prueba de contenidos en clase. Representamos en el gráfico 44 los porcentajes de errores de cada grupo en el postest (en el grupo de control 34,2% y en el grupo experimental 19,9%). Ambos grupos han mejorado sus resultados respecto del pretest, pero en este caso, el grupo experimental comete casi la mitad de errores que el grupo de control.

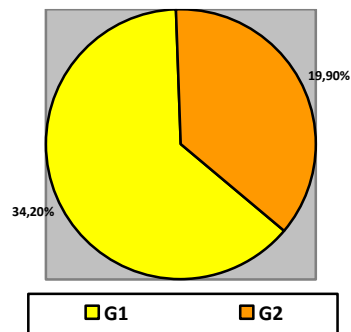


Gráfico 44: Porcentaje de errores en el postest de G1 y G2

En la pregunta 1 (¿En cuál de las partes señaladas se produce el intercambio de sangre y aire? Rodea la respuesta), en el grupo experimental tuvieron muchos más aciertos “bien”.

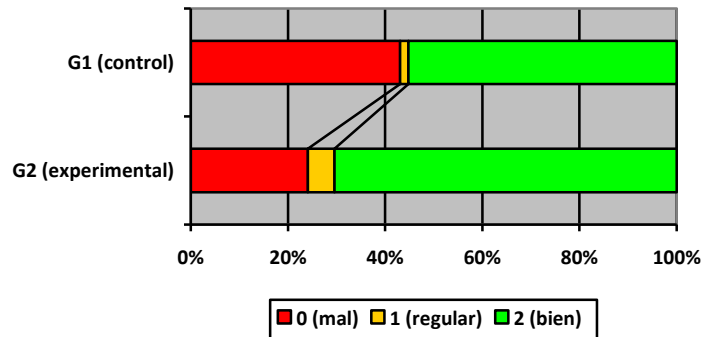


Gráfico 45: Preguntar 1- Postest G1 y G2

En la pregunta 2 (¿Cuáles de los siguientes términos están relacionados con el aparato excretor? Rodea tus respuestas), el grupo experimental tuvo menos errores y, aunque pocos aciertos “bien”, más aciertos de los dos tipos.

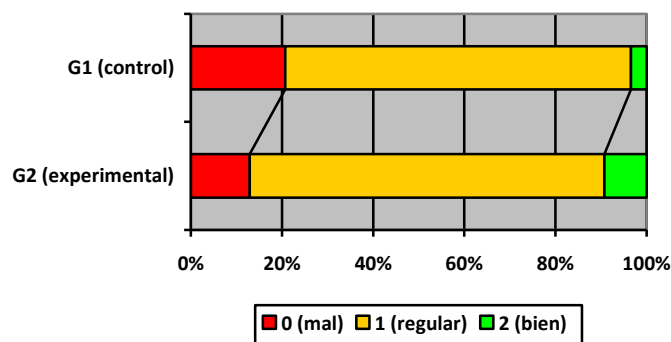


Gráfico 46: Preguntar 2- Postest G1 y G2

En la pregunta 3 (Rodea el nombre de la zona señalada con una flecha), tuvieron menos errores en el grupo experimental.

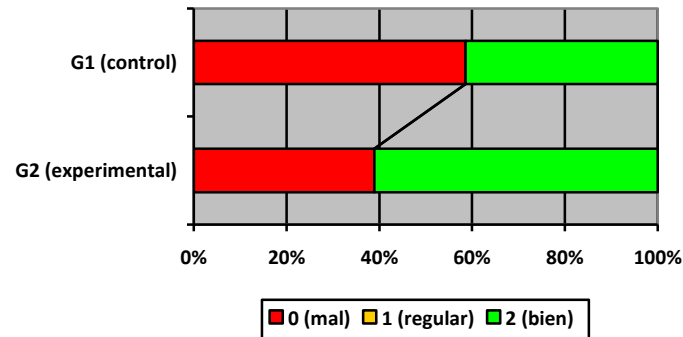


Gráfico 47: Preguntar 3- Postest G1 y G2

En la pregunta 4 (¿Pueden estos hábitos ayudar a prevenir las enfermedades del aparato respiratorio? Rodea los hábitos que creas que sí ayudan), en el grupo experimental tuvieron más errores, pero también más aciertos “bien”.

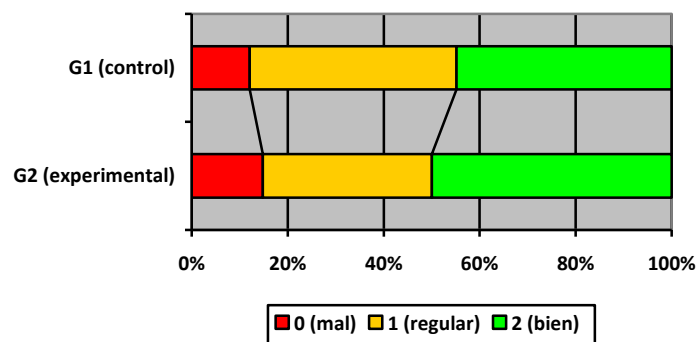


Gráfico 48: Preguntar 4- Postest G1 y G2

En la pregunta 5 (¿Cuáles de las siguientes son enfermedades relacionadas con el aparato respiratorio? Rodea todas las que corresponda), en el grupo de control tuvieron menos errores y más aciertos de los dos tipos.

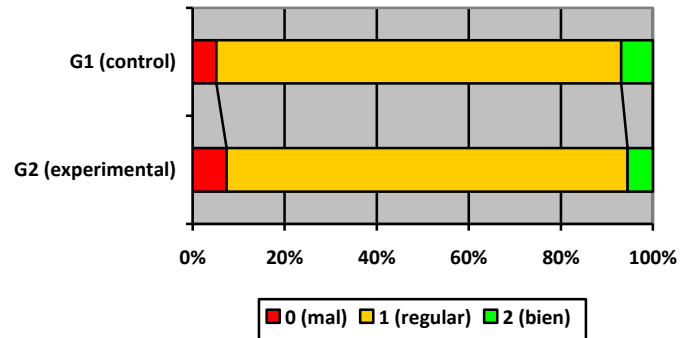


Gráfico 49: Preguntar 5- Posttest G1 y G2

En la pregunta 6 (Completa la frase utilizando palabras del cuadro: “La tráquea se divide en dos _____ y cada uno de ellos entra en un _____”), tuvieron menos errores y muchos más aciertos “bien” en el grupo experimental.

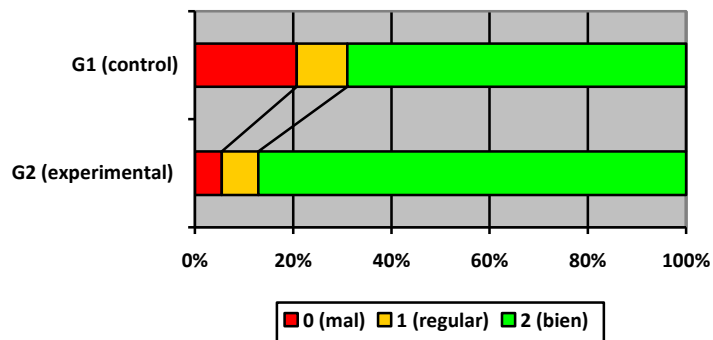


Gráfico 50: Preguntar 6- Posttest G1 y G2

En la pregunta 7 (Relaciona los siguientes órganos con sus correspondientes sistemas), en ninguno de los dos grupos tuvieron errores, pero en el grupo experimental tuvieron más aciertos “bien”.

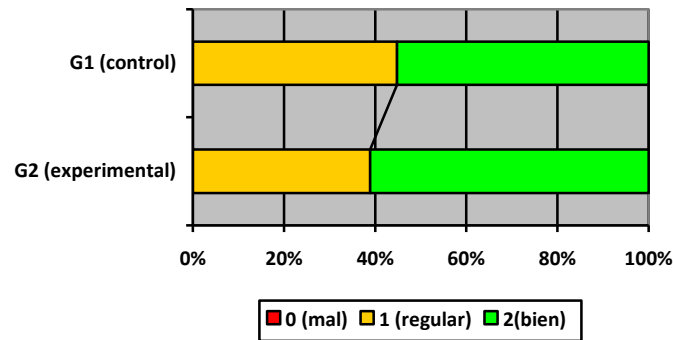


Gráfico 51: Preguntar 7- Posttest G1 y G2

En la pregunta 8 (Coloca las palabras en su correspondiente definición), en el grupo experimental tuvieron menos errores y más aciertos “bien”.

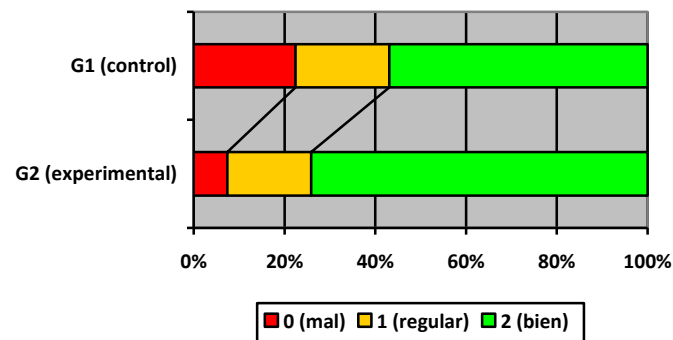


Gráfico 52: Preguntar 8- Posttest G1 y G2

En la pregunta 9 (Verdadero o falso. Rodea la respuesta correcta), en el grupo de control tuvieron más errores, pero tienen aciertos “bien” y en el grupo experimental no.

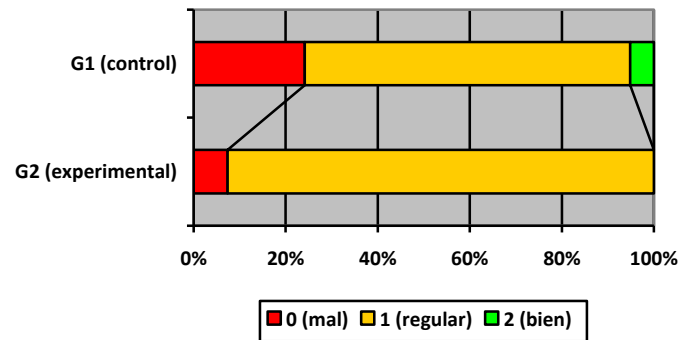


Gráfico 53: Preguntar 9- Postest G1 y G2

En la pregunta 10 (Coloca en su sitio los siguientes términos: arteria aorta / válvula mitral / válvula tricúspide / venas pulmonares / vena cava inferior), tuvieron menos errores en el grupo experimental y consecuentemente más aciertos tanto “regular” como “bien”.

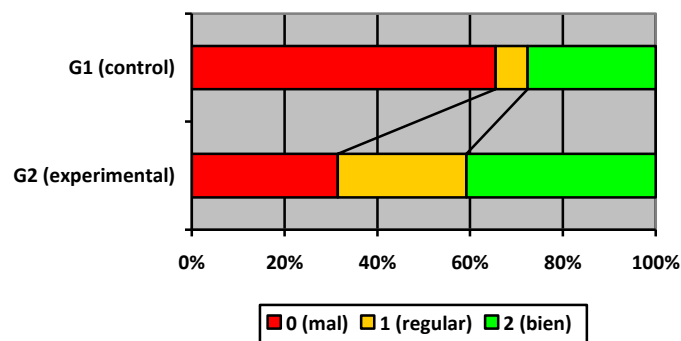


Gráfico 54: Preguntar 10- Postest G1 y G2

En la pregunta 11 (¿Cuándo respiramos más rápido: cuando estamos sentados o cuando estamos corriendo? ¿Por qué?), tuvieron más errores en el grupo de control y también menos aciertos de los dos tipos.

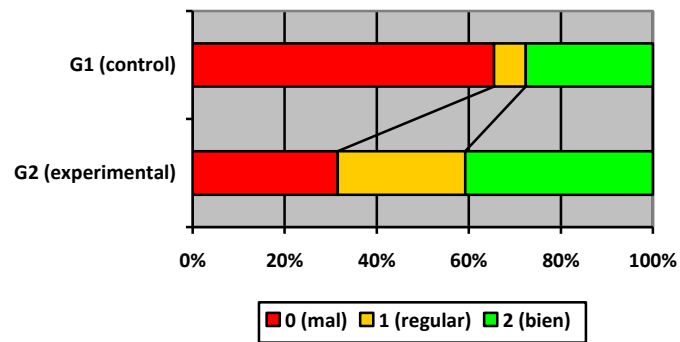


Gráfico 55: Pregunt 11- Postest G1 y G2

En la pregunta 12 (¿Qué es la tensión?), tuvieron ambos grupos porcentajes muy similares en los tres valores, aunque el grupo experimental tuvo algún acierto más de ambos tipos.

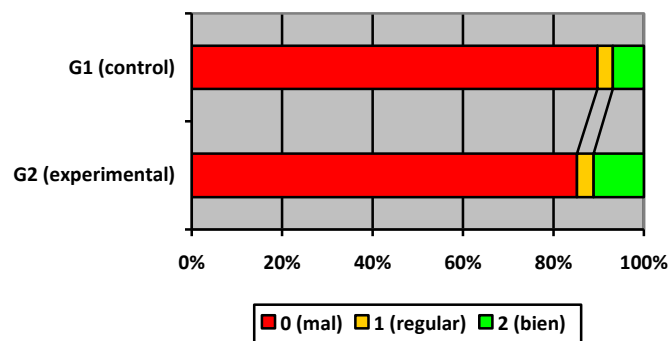


Gráfico 56: Pregunt 12- Postest G1 y G2

En la pregunta 13 (¿Por qué es tan importante beber entre uno y dos litros de agua al día?), tuvieron más errores en el grupo de control y consecuentemente menos aciertos de los dos tipos.

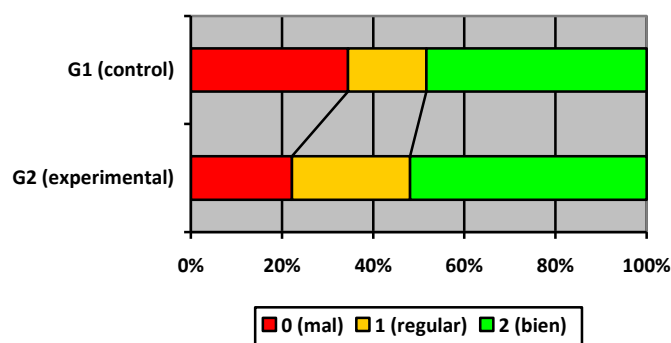


Gráfico 57: Preguntar 13- Postest G1 y G2

Tras comparar todos estos datos concluimos que los alumnos del grupo experimental tuvieron mejores resultados en el postest de la prueba de contenidos que el grupo de control, por lo que sus conocimientos sobre estos temas aumentaron y se asentaron con mayor estabilidad.

Los datos que recogimos se corresponden con las calificaciones de la primera evaluación de ambos grupos en la asignatura de Biología. En el grupo de control veintiséis de los cincuenta y ocho alumnos (45%) no superaron la asignatura; en el experimental suspendieron diecisiete de cincuenta y cuatro (31,5%). Este resultado era esperable ya que en el grupo experimental están agrupados aquellos alumnos que académicamente son mejores y son, por lo general, más trabajadores. Solamente en la pregunta 5 (en la que debían reconocer y relacionar el vocabulario ofrecido con el aparato respiratorio), obtuvieron mejores resultados los alumnos del grupo de control. Y en las preguntas 4 (debían relacionar hábitos saludables con el aparato respiratorio) y 9 (debían reconocer como verdadera o falsa la definición de un término) tuvieron, en el grupo de control, en la primera de ellas menos errores, pero también menos aciertos “bien” y en la segunda más errores, pero más aciertos “bien”. Analizaremos las posibles causas de estos hechos en el epígrafe correspondiente (véase apartado 5).

En el siguiente gráfico (38) mostramos la comparativa del total de errores, aciertos incompletos y aciertos completos de ambos grupos. Los resultados del grupo experimental vuelven a ser mejores teniendo un porcentaje de errores inferior y un porcentaje de aciertos mejor en ambos tipos que el grupo de control. Aunque esta diferencia aumentó considerablemente entre ambos grupos respecto de la diferencia en el pretest (4,1%), sigue sin ser una diferencia especialmente amplia. La diferencia mayor es de un 14,3% (diferencia entre número de errores).

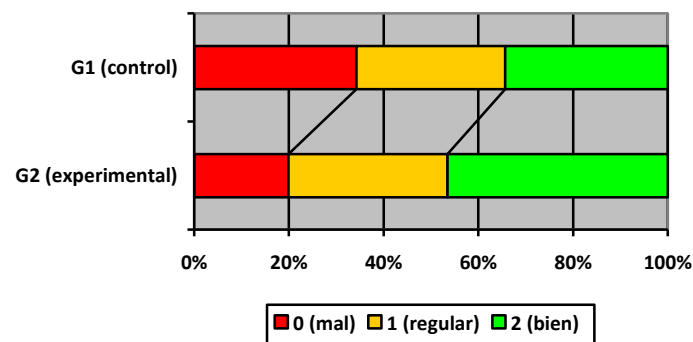


Gráfico 58: Resultados totales posttest G1 y G2

4.1.5 Resultados de errores ortográficos

Destacamos en este epígrafe los errores que nos parecen más interesantes, cometidos tanto por el grupo de control como por el grupo experimental en la prueba de contenidos en las preguntas 11, 12 y 13 (véase anexo K. TRANSCRIPCIÓN ERRORES DE LA PRUEBA DE CONTENIDOS). Varios de los errores se repiten con frecuencia y son cometidos por varios alumnos. El más repetido entre los alumnos del grupo de control es la ausencia de tilde en la palabra aguda “está” con seis repeticiones. En el caso del grupo experimental, el fallo más repetido es la ausencia de tilde en la palabra “más” con diecinueve repeticiones.

En el grupo de control, recogimos entre todas sus respuestas de estas tres preguntas, en las que podían desarrollar su respuesta (11, 12 y 13), en el pretest veintinueve errores ortográficos y en el posttest diecinueve errores.

En el grupo experimental recogimos cincuenta y siete errores ortográficos en el pretest más una respuesta en inglés. Y en el posttest cincuenta y tres errores más una respuesta en inglés.

La diferencia de errores entre el pretest y el posttest de cada grupo es insignificante. Sin embargo, la diferencia en número de errores entre un grupo y otro es de casi el triple, lo que nos parece muy llamativo.

4.1.5.1 Errores en el grupo de control

Los errores en el grupo de control son errores de ortografía, bien de ausencia de tildes o de intercambio o ausencia de letras, como “b” por “v”, “h” intercalada, “ll” por “y” ... Los errores son del mismo tipo en el pretest y en el posttest y algunos de ellos incluso se repiten varias veces.

En la tabla 20 reflejamos algunos de los errores más frecuentes de este grupo.

ERROR	CORRECCIÓN
conyeva	conlleva
esta	está
idratados	hidratados
organos	órganos
rapido	rápido
sino	si no

Tabla 20: Errores grupo de control

4.1.5.2 Errores en el grupo experimental

Los errores en el grupo experimental también son errores de ortografía por ausencia de tildes o intercambio o ausencia de letras, pero se añade un grupo nuevo de palabras que tienen alguna característica de su equivalente en inglés o que son falsos amigos, como “hydrate” (hidratar), “substances” (sustancias) o “pressure” que lo traducen como presura (presión / tensión), que los utilizan por transferencia de lo aprendido en lengua inglesa. Estos últimos errores pensamos que son consecuencia de aprender, la asignatura de Biología en este caso, en inglés sin que tengan un aprendizaje previo o simultáneo de los términos en español.

ERROR	CORRECCIÓN
azelera	acelera
bombardea	bombea
desidratación	deshidratación
hydratarse	hidratarse
inahalar	inhalar
organos	órganos
oxygeno	oxígeno
pompear	bombear
presura	tensión
substancias	sustancias

Tabla 21: Errores grupo experimental

4.2 Resultados del Cuestionario de información personal de los alumnos

En este epígrafe describimos los resultados de las diferentes preguntas que hemos hecho a los informantes en el cuestionario de información personal (véase anexo B-CUESTIONARIO DE INFORMACIÓN PERSONAL DE ALUMNOS).

4.2.1 ¿Qué es para ti ser bilingüe?

En las siguientes tablas (22 y 23) recogemos los resultados de ambos grupos como respuesta a la pregunta “¿Qué es para ti ser bilingüe?”.

4.2.1.1 Grupo de control

¿Qué es para ti ser bilingüe?	Porcentaje de respuestas
1 Ser bilingüe implica saber dos o más lenguas como un nativo	38%
2 Ser bilingüe es saber comunicarse en dos o más lenguas, aunque no se siga una estructura gramatical	10.3%
3 Ser bilingüe es tener nociones básicas de dos o más lenguas	8.6%
4 Ser bilingüe es conocer el vocabulario de dos o más lenguas y su gramática	32.8%
5 Ser bilingüe es entenderse con otros, aunque no hable bien la otra lengua	6.9%
6 Otro	3.4% “saber explicarse y entenderse con dos o más lenguas” “tener más oportunidades de trabajo y aprobar”

Tabla 22: Ser bilingüe G1 (control)

4.2.1.2 Grupo experimental

¿Qué es para ti ser bilingüe?	Porcentaje de respuestas
1 Ser bilingüe implica saber dos o más lenguas como un nativo	37.9%
2 Ser bilingüe es saber comunicarse en dos o más lenguas, aunque no se siga una estructura gramatical	10.6%
3 Ser bilingüe es tener nociones básicas de dos o más lenguas	7.6%
4 Ser bilingüe es conocer el vocabulario de dos o más lenguas y su gramática	27.3%
5 Ser bilingüe es entenderse con otros, aunque no hable bien la otra lengua	4.5%
6 Otro	12.1% “el saber defenderte y el poder viajar y entender” “poder comunicarse en otros países” “ser bilingüe significa poder entender otros idiomas y poder escribirlo o hablarlo” “dominar dos idiomas” “ser bilingüe es saber comunicarse, saber escribir, comprender y leer dos lenguas” “ser bilingüe es saber hablar varias lenguas, si puede ser correctamente” “saber expresarse en dos o más lenguas”

Tabla 23: Ser bilingüe G2 (experimental)

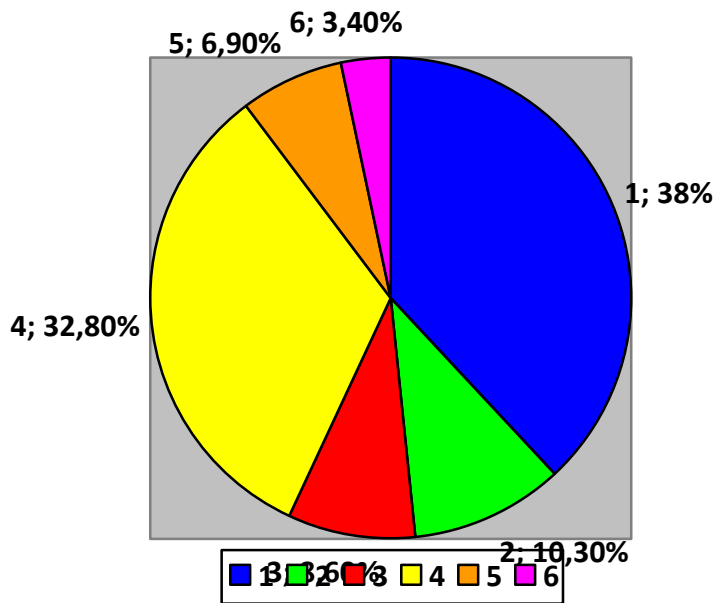


Gráfico 59: Ser bilingüe G1 (control)

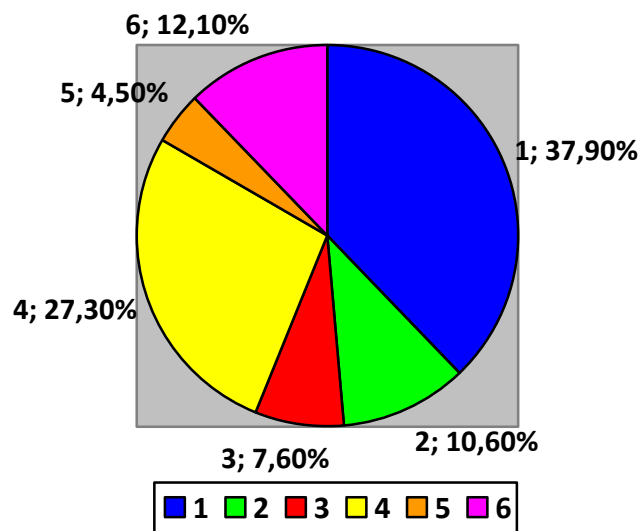


Gráfico 60: Ser bilingüe G2 (experimental)

Si comparamos los datos de estos dos gráficos (59 y 60) observamos que la opinión que tienen los informantes de ambos grupos en cuanto a lo que significa para ellos ser bilingüe es similar en cuanto a los porcentajes por cada respuesta y dispar en cuanto a la variedad en la elección de respuesta, tal y como ocurre con los propios expertos en la materia. Todas las opciones de respuesta fueron seleccionadas al menos dos veces, aunque las que fueron elegidas por una mayoría en ambos grupos son las opciones “1” (Ser bilingüe implica saber dos o más lenguas como un nativo) y “4” (Ser bilingüe es conocer el vocabulario de dos

o más lenguas y su gramática). Únicamente tiene diferencias significativas la opción de respuesta “6” (Otro), más elegida en el G2, en la que dejábamos que añadieran una frase propia para describir lo que preguntábamos. Aun así, todas sus respuestas (véanse Tabla 22 y Tabla 23) tienen en común que su percepción de ser bilingüe está relacionada con entenderse y expresarse en dos lenguas y que les parece útil para comunicarse en otros países.

4.2.2 Resultados sobre los beneficios e inconvenientes de estudiar en inglés o en español

Les hemos pedido a todos los informantes del grupo de control y del grupo experimental que escriban algunos comentarios relacionados con los beneficios e inconvenientes que ellos perciben en estudiar algunas asignaturas en español y otras en inglés.

Es una pregunta de respuesta abierta. En el grupo de control, cinco alumnos no contestaron y dos alumnos dijeron no ver ningún beneficio ni ningún inconveniente. Del resto de respuestas (véase anexo G.II. GRUPO DE CONTROL) nos parece interesante destacar que en cuanto a los beneficios, muchos dicen que es importante aprender inglés para tener mejores posibilidades en el futuro, principalmente en lo que se refiere a un mejor empleo (trece informantes lo mencionan) y que es útil para viajar y comunicarse con otras personas. Les parece importante aprender otra lengua, en este caso inglés, y conocer su cultura, que les permita comunicarse con otras personas (dieciocho informantes lo destacan).

“En un futuro será más fácil encontrar trabajo si sabes hablar inglés” (Informante 21- grupo de control).

Si nos fijamos en los inconvenientes, muchos alumnos dicen que es más difícil aprender en inglés porque no conocen bien la lengua y les cuesta más trabajo por no ser su lengua materna. Creen que, si van a trabajar en España, haber estudiado en inglés será de poca utilidad (veintiséis informantes se refieren a estas cuestiones).

Un detalle importante que destacan varios de ellos es que les parece poco lógico estudiar asignaturas en inglés durante la educación secundaria si en bachillerato van a ser impartidas en español, así como las pruebas externas a las que habrán de enfrentarse [Prueba externa de cuarto de ESO, EvAU (Evaluación para el acceso a la universidad) ...], porque desconocerán el vocabulario de la asignatura en español y les parece necesario saberlo en su lengua materna.

“Opino que está bien dar inglés, pero no en todas las asignaturas porque al fin y al cabo no aprendes tanto de los conocimientos españoles además de que es una pérdida de tiempo porque a partir de 4º de ESO no hay bilingüismo” (Informante 19- grupo de control).

Varios alumnos comentan que los alumnos del grupo de sección que aprenden varias asignaturas en inglés no saben relacionar los conceptos que aprenden con su correspondiente en español.

“A mí me parece mejor estudiar las asignaturas en español, porque algunas amigas mías cuando les hablas de algo que ellas dan en inglés no saben de qué están hablando. A mí me parece bien estudiar inglés y tener conocimientos de otras lenguas, pero sabiendo luego que es en español por eso vivimos en España” (Informante 29- grupo de control).

“Yo creo que es bueno dar algunas asignaturas en inglés, pero no demasiadas porque estás hablando con alguien de sección y te pone de los nervios que no sepa mucho vocabulario básico del español. El otro día una amiga no me supo decir quién era Colón hasta que le dije Columbus” (Informante 30- grupo de control).

“Me parece mal. En el caso de biología, por ejemplo, la gente de bilingüe se queda con los conceptos en inglés pero no saben explicarlo luego en español. Si se estudian por ejemplo las partes del cuerpo luego no te las saben decir cómo se llaman en español” (Informante 37- grupo de control).

En el grupo experimental cuatro alumnos no contestaron a esta cuestión. Entre las respuestas que dieron el resto (véase anexo G.I.II. GRUPO EXPERIMENTAL) vemos similitudes con las respuestas del grupo de control. Muchos hacen referencia entre los beneficios a las posibilidades que estar en un grupo de sección les ofrece de cara al futuro y a un mejor empleo (trece informantes).

“Los beneficios son que puedes encontrar mas trabajos si sabes inglés y español y si no, hay menos. Y está bien aprender más idiomas” (Informante 49- grupo experimental).

También comentan, como en el otro grupo, lo importante que es conocer otros idiomas y su cultura para comunicarse y viajar a otros países (veintisiete informantes).

Es muy llamativo que entre los inconvenientes la mayoría de informantes destaca que muchas veces no saben expresarse en español para explicar aquellos conceptos que aprenden en las asignaturas que reciben en inglés, lo cual coincide con los comentarios que hacen sobre estos alumnos sus compañeros del grupo de control, como veíamos anteriormente. Varios de

ellos piden que, aunque sigan siendo en inglés estas asignaturas, al menos se les ofrezca un listado de vocabulario en su lengua materna, que para todo el grupo es el español (veintiséis informantes hacen una referencia clara a esta situación).

“Sección te da la opción para que tengas más posibilidades a la hora de encontrar trabajo de mayor ya que en muchos trabajos se exige un buen nivel de inglés. Por otra parte a veces se olvida tu lengua natal y otras veces no sabes como expresarte en español” (Informante 12- grupo experimental).

“Matemáticas, gracias a Dios, lo tenemos en Español pero menos E.F. y Lengua Castellana, todas las asignaturas son en inglés. Los beneficios de tenerlo en inglés es que mejoramos nuestro nuevo idioma y enriquezemos nuestro vocabulario en inglés pero luego cuando te expresas en Español no sabes expresarte como cuando tienes ese vocabulario en inglés” (Informante 19- grupo experimental).

“En mi opinión está muy bien estudiar en inglés pero tiene varios inconvenientes; los conceptos no los entiendo muy bien y en español no me lo sé. Yo creo que las asignaturas más difíciles deberían de ser en español” (Informante 22- grupo experimental).

Creemos que, entre todas sus opiniones, el informante 38 del grupo experimental hace un comentario claro y conciso que resume las percepciones de sus compañeros de ambos grupos:

“Pros: saber inglés. Contras: no saber español”.

Entre los comentarios recogidos observamos numerosos errores ortográficos (treinta y nueve en el grupo de control; cincuenta y uno en el grupo experimental) que comentamos a continuación.

4.2.2.1 Resultados de errores ortográficos

Queremos destacar en este apartado los numerosos errores ortográficos que observamos en los comentarios de ambos grupos en las preguntas del cuestionario de información personal en las que les pedíamos que comentaran con sus palabras y que hemos marcado en amarillo, azul y verde en los anexos dependiendo del tipo de error (véase anexo G. TRANSCRIPCIÓN DE LAS RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO DE INFORMACIÓN PERSONAL).

Como ocurriera con los errores en la prueba de contenidos, los errores que cometen los informantes del grupo de control (treinta y nueve errores en total) son errores de acentuación (marcados en amarillo). Pensamos que en muchos casos debidos a despistes o a dejadez al contestar y no a desconocimiento de la palabra correcta porque en su mayoría son palabras muy comunes (inglés; más; fácil...).

“Es mejor en español porque todo nos enteramos mejor y es más fácil al estudiar” (Informante 41- grupo de control).

En el grupo experimental (cincuenta y un errores en total), además de los errores de acentuación (marcados en amarillo), nos encontramos con palabras con intercambio de letras, como “b” por “v” o “g” por “j” (marcadas en verde), errores de puntuación (marcados en verde) o palabras que no son correctas en el contexto usado (marcadas en azul) o que fueron formadas haciendo una transferencia de la palabra inglesa que conocen.

“Los beneficios son que puedes hablar más idiomas” (Informante 1- grupo de control).

“Haber esq³³ cuando llegas al bachillerato ya nada es en inglés nada más que inglés” (Informante 2- grupo de control).

“Los beneficios de estudiar algunas asignaturas en inglés son que hoy en día viene muy bien para el futuro y lleva a muchas salidas. Los inconvenientes son que algunas veces se usan en excesivo y no se saben las palabras en español” (Informante 5- grupo de control).

“Matemáticas, gracias a Dios, lo tenemos en Español pero menos E.F. y Lengua Castellana, todas las asignaturas son en inglés. Los beneficios de tenerlo en inglés es que mejoramos nuestro nuevo idioma y enriquezamos nuestro vocabulario en inglés pero luego cuando te expresas en Español no sabes expresarte como cuando tienes ese vocabulario en inglés” (Informante 19- grupo de control).

³³ Ø: Utilizamos este símbolo para indicar la ausencia de algún signo de puntuación o letra.

4.2.3 Preguntas de información personal solo para el grupo experimental

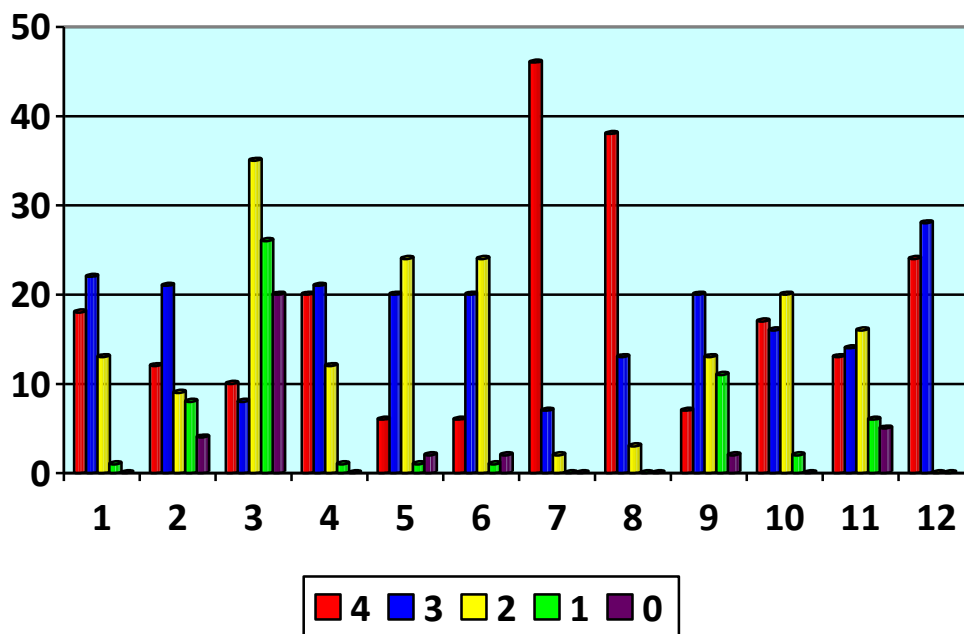


Gráfico 61: Respuestas G2 (experimental) información personal de alumnos

En cuanto a las preguntas que solo eran para el grupo experimental, puesto que se refieren a la experiencia como alumno en un grupo de sección bilingüe, describimos a continuación los datos que pueden observarse en el gráfico anterior (véase Gráfico 61). Para hacer esta descripción, hemos convertido el número total de respuestas en porcentajes.

En la pregunta 1 (¿Crees que es mejor estar en un grupo de sección bilingüe?), el 74% de los alumnos otorgan los valores “4” y “3” lo que indica que consideran que es mejor estar en un grupo de sección bilingüe.

En la pregunta 2 (¿Utilizas el inglés en otros contextos que no sea en el instituto?), el 61% (valores “4” y “3”) dice utilizar el inglés fuera del instituto y solo un 22% (valores “1” y “0”) dice no usarlo.

En la pregunta 3 (¿En cuáles?), la respuesta más seleccionada es, con un 65%, “para hablar con gente de otros países”. Le sigue con un 48% la opción “en vacaciones” y con un 37% la opción “para ver la televisión”. La opción menos elegida es “con amigos” con un 15%.

En la pregunta 4 (¿Entiendes con facilidad las asignaturas que das en inglés?), el 76% selecciona los valores “4” y “3” para indicar que sí entienden las asignaturas que dan en inglés.

En la pregunta 5 (¿Cambiarían tus notas si dieras todas las asignaturas en español?), el 48%, casi la mitad del grupo, elige los valores “4” y “3” para asegurar que sus notas mejorarían si tuvieran todas las asignaturas en español. Solo un 5,5% (valores “1” y “0”) asegura que no serían mejores.

En la pregunta 6 (¿Crees que cuando acabes secundaria tendrás un buen nivel tanto de inglés como de español?), el 80% (valores “4” y “3”) dice creer que tendrá un buen nivel tanto de español como de inglés al acabar secundaria.

En la pregunta 7 (¿Crees que tener asignaturas en inglés puede ser bueno para encontrar un trabajo mejor en el futuro?), el 96% (valores “4” y “3”), la mayoría, consideran que podrán tener un trabajo mejor gracias a tener asignaturas en inglés.

En la pregunta 8 (¿Crees que el inglés que aprendes en clase puede servirte para comunicarte en otras situaciones?), el 94% (valores “4” y “3”), considera que el inglés que aprende en clase les servirá para comunicarse en otras situaciones.

En la pregunta 9 (¿Crees que puedes expresar en español los conceptos que aprendes en inglés sin dificultad?), el 51 % (valores “4” y “3”) cree que puede expresar los conceptos aprendidos en inglés sin dificultad en español y el 24,5% considera que no (eligen los valores “1” y “0”). El 24,5% restante dice no estar seguro y selecciona el valor “2”.

En la pregunta 10 (¿Crees que vas a aprender más estando en el grupo de sección?), el 60% (valores “4” y “3”) cree que va a aprender más por estar en un grupo de sección. Un 36% elige el valor “2”, no está de acuerdo ni en desacuerdo.

En la pregunta 11 (¿Ves algún inconveniente en no aprender ciertas asignaturas en español?), el 50% de los informantes eligen los valores “4” y “3” y dicen ver algún inconveniente en no tener determinadas asignaturas en español. Solo un 20% dice no ver ningún inconveniente al elegir los valores “1” y “0”.

En la pregunta 12 (¿Has aprobado algún examen oficial de inglés?), todos los alumnos excepto dos aseguran haber aprobado un título de inglés de los exámenes de Cambridge. En este caso el 44,4% dice haber superado el nivel KET (Key English Test equivalente al nivel

A2 del MCER) y el 51,8% dice haber superado el nivel PET (Preliminary English Test equivalente al nivel B1 del MCER).

Además de estas preguntas cerradas, les propusimos las siguientes dos preguntas para que comentasen más detalladamente ciertos aspectos de las preguntas formuladas anteriormente:

1- ¿Cambiarías algunas de las asignaturas que das en inglés para darlas en español? ¿Cambiarías algunas de las que das en español para darlas en inglés? Di cuáles y por qué.

El 30% de los alumnos dice que no cambiaría nada y otro 5,5% no realiza ningún comentario. El 64,5% restante dice que cambiaría alguna de las asignaturas que da en inglés para darlas en español. Estos resultados aumentan ligeramente respecto de sus respuestas en la pregunta 11, en la que les preguntábamos si veían algún inconveniente en dar algunas asignaturas en inglés. La mayoría de ellos dice que preferiría dar asignaturas como Biología, Física y Química o Ciencias Sociales en español y los motivos para ello se concentran en que muchas de las cosas que aprenden en inglés no las saben explicar en español y además les resultan más difíciles porque no las entienden y en el hecho de que en bachillerato vuelven a ser todas las asignaturas en español. Reclaman al menos aprender el vocabulario tanto en inglés como en español, aunque la asignatura sea impartida principalmente en inglés (véase respuestas a la pregunta 1 en anexo G. II. PREGUNTAS SOBRE CAMBIOS (GRUPO EXPERIMENTAL)).

“Preferiría dar f y q (física y química), bg (biología), sociales, música y tecnología en español porque hay vocabulario que no sabemos en español como la tabla periódica, músculos, nombres de reyes, nombres de batallas...y no cambiaría ninguna en español” (Informante 45-grupo experimental).

2- ¿Qué cosas crees que se podrían mejorar en la sección bilingüe?

El 24% de los alumnos dicen que no cambiarían nada, que les parece que todo está bien en la sección bilingüe. El 33,3% no ofrece ninguna respuesta o dice no saber qué se podría cambiar. Sin embargo, quienes dan una respuesta, el 42,7% de los alumnos, sugieren que sería interesante, tal y como mencionan en la pregunta anterior, en los motivos para pedir cambiar algunas asignaturas de inglés a español, combinar los términos que dan en inglés con su correspondiente en español para saber traducirlos y expresarlos correctamente en su lengua materna. También solicitan que haya una práctica del inglés más fluida, con más ejercicios de

comprensión auditiva y de producción oral que les permita desenvolverse en esta lengua, no solo con definiciones de términos de las asignaturas, sino también en situaciones cotidianas (véase respuestas a la pregunta 2 en anexo G. II. PREGUNTAS SOBRE CAMBIOS (GRUPO EXPERIMENTAL)).

“Se podría comentar o explicar algo en español porque hay cosas que sabes en inglés pero no sabes en español que es tu idioma nativo” (Informante 25- grupo experimental).

Queremos destacar dos comentarios que reflejan que hay un trato diferenciado, según los alumnos, por parte de los profesores hacia los alumnos de sección y los de programa.

“En sección te exigen mucho más que en programa, tanto como en inglés como en otras asignaturas. Hay mucha diferencia entre programa y sección, desde mi punto de vista a nosotros nos tienen como los listos y a ellos como los menos listos y yo creo que tiene que haber igualdad entre los dos niveles” (Informante 12- grupo experimental).

“Que no exijan tanto en otras asignaturas porque que seamos de sección significa que sabemos más inglés pero no que seamos más inteligentes o que saquemos mejores notas. Porque siempre están diciendo que los de sección deben sacar mejores notas y no tiene que ver” (Informante 50- grupo experimental).

Según todos estos datos, casi la mitad de los informantes parece estar conforme con formar parte de un grupo de sección y de los resultados que van a obtener, pero a la otra mitad de alumnos del grupo les gustaría que hubiera algunos cambios para mejorar su competencia tanto en inglés como en español. Curiosamente, aunque en las preguntas con opción de respuesta cerrada dicen creer que tendrán buen nivel en ambas lenguas al terminar la secundaria, sus comentarios reflejan que no están tan seguros de que su nivel de español en términos académicos sea tan bueno cuando finalice su etapa en la ESO en un grupo bilingüe por falta de vocabulario y de expresión tanto oral como escrita en su lengua materna.

4.2.3.1 Resultados de errores ortográficos

En los comentarios recogidos de las dos preguntas de este apartado hemos encontrado cincuenta y dos errores ortográficos. No vamos a extendernos en su análisis puesto que son errores de acentuación, de puntuación y de palabras utilizadas en un contexto erróneo,

similares a los ya comentados en el apartado 4.2.2.1. (véase anexo G. II. PREGUNTAS SOBRE CAMBIOS (GRUPO EXPERIMENTAL)).

4.3 Resultados cuestionario para profesores

En este apartado, las respuestas son de profesores de diferentes centros, por lo que no todos seguían el mismo formato de programa bilingüe o no pertenecían a un centro bilingüe, como ya dijimos en la presentación de los datos de estos participantes.

Algunas de las cuestiones que planteamos tienen que ver con los centros bilingües y con impartir su asignatura en inglés, por lo que aquellos profesores que pertenecían a centros no bilingües o impartían su asignatura en español no pudieron completar esas cuestiones, o al menos no todas. En esos casos hemos marcado la casilla correspondiente con una “X”. Las respuestas están valoradas de “0” a “4” en la escala de Likert, siendo “0 - Totalmente en desacuerdo” y “4 - Totalmente de acuerdo”.

Las dos primeras preguntas, para las que ofrecíamos varias respuestas, son solo para aquellos profesores que impartían su asignatura en inglés. Podían seleccionar tantas respuestas como quisieran y añadir comentarios.

En la primera pregunta “Cuando utiliza el español en sus clases ¿en qué situaciones lo hace?”, un 11,9% de los profesores dijo que lo utiliza para presentar estructuras gramaticales o contenidos específicos; un 9,5% lo utiliza para presentar vocabulario; un 24% para mantener el orden; un 7,1% para dar instrucciones; y un 16,6% para tratar cuestiones de calificaciones y criterios de evaluación. Además, un 30,9% lo utiliza en otras situaciones, como, por ejemplo: para explicar contenidos y presentar actividades; para dar instrucciones en los grupos de programa; para que los alumnos conozcan el vocabulario específico equivalente en español; para intentar aclarar algún concepto que no ha quedado claro en inglés; para resolver dudas puntuales individualmente; para aclarar contenidos en science...

En la segunda pregunta “Si imparte su asignatura en inglés en la sección bilingüe ¿tiene dificultades para llevar a cabo su tarea?”, ninguno dijo que sí pero el 66,6% dijo que no tiene dificultades y un 33,3% dijo que a veces. Los motivos se reparten equitativamente: un 12,5% dijo que necesita más tiempo principalmente para preparar materiales para las sesiones de literatura en inglés y para preparar a los alumnos para los exámenes de Cambridge; otro 12,5% dijo que la dificultad está en que necesitan más recursos; un 25% lo relacionó con que

se presentan problemas lingüísticos relacionados con la lengua materna de los alumnos; otro 25% dijo que el problema está en que se presentan problemas lingüísticos relacionados con el dominio del inglés de los alumnos, que suelen tener un nivel alto de inglés en la expresión oral pero muy inferior en la expresión escrita; y el 25% restante dijo que se debe a que en asignaturas como por ejemplo Dibujo no existen láminas o prácticas equivalentes en inglés por lo que tuvo que investigar por su cuenta para crear esos materiales.

De las preguntas con escala Likert, describimos a continuación los resultados mostrados en la tabla (véase Tabla 24).

En la primera pregunta “Hay diferencia entre su forma de impartir su asignatura en español y en inglés”, el 48,6% seleccionó los valores “3” y “4” para afirmar que sí hay diferencia en su forma de impartir la clase entre cuando utiliza el español y cuando utiliza el inglés y algunos motivos son que el currículo es distinto o que con el español se mantiene un contacto más cercano con los alumnos; un 21,6% dijo que no hay diferencia, al elegir los valores “0” y “1”; el 24,3% de los informantes no contestó .

En la segunda pregunta “¿Cómo calificaría su experiencia en el programa bilingüe?”, un 43,2% calificó su experiencia en el programa como satisfactoria o muy satisfactoria con los valores “3” y “4”, entre otros motivos porque la asignatura de Inglés Avanzado les parece muy interesante; un 21,6% la calificó negativamente con los valores “0” y “1”; el 24,3% de nuevo dejó la pregunta en blanco.

En la tercera pregunta “¿Considera que es productivo el sistema bilingüe actualmente implantado?”, un 32,4% dijo considerarlo productivo al marcar “3” y “4” como respuesta; un 37,8% dijo no considerarlo productivo, al menos tal y como está implantado ahora mismo, porque consideran que trae consigo un buen aprendizaje del inglés como resultado de grandes carencias en el español que es para la gran mayoría de los alumnos su lengua materna; el 10,8% no contestó.

En la cuarta pregunta “¿Adquieren los alumnos una mejor conciencia de su conocimiento del medio en el grupo de sección?, solo el 18,9% con los valores “3” y “4”, estaba de acuerdo en pensar que los alumnos adquieren un mejor conocimiento del mundo si están en un grupo de sección, por ejemplo, por el tipo de actividades que se organizan en estos grupos; el 46% con las respuestas “0” y “1” opinó que no es así; el 13,5% no contestó.

En la quinta pregunta “¿Afecta positivamente a los alumnos utilizar una lengua distinta a la materna en algunas asignaturas?”, el 37,8% con los valores “3” y “4” dijo que usar segundas lenguas en algunas asignaturas tiene un efecto positivo en los alumnos; con un porcentaje similar, el 35,1% eligió “0” y “1” para reflejar que no está de acuerdo en que el programa tenga ese efecto positivo; el 8,1% no contestó.

En la sexta pregunta “¿Desarrollaría una mejor tarea si impartiera su asignatura en español?”, el 46% con las respuestas “3” y “4” aseguró que su tarea sería mejor si diese su asignatura en español; y con un porcentaje casi igual, el 43,2% escogió “0” y “1” para afirmar que no sería mejor dar su asignatura en español; el 10,8% no contestó.

En algunas respuestas a estas seis preguntas, los profesores añadieron comentarios para aclarar su elección que pueden verse en el anexo correspondiente (véase anexo H.I. COMENTARIOS A LAS PREGUNTAS 1 A 6).

	Hay diferencia entre su forma de impartir su asignatura en español y en inglés	¿Cómo calificaría su experiencia en el programa bilingüe?	¿Considera que es productivo el sistema bilingüe actualmente implantado?	¿Adquieren los alumnos una mejor conciencia de su conocimiento del medio en el grupo de sección?	¿Afecta positivamente a los alumnos utilizar una lengua distinta a la materna en algunas asignaturas?	¿Desarrollaría una mejor tarea si impartiera su asignatura en español?
Informante 1	3	1	2	X	3	3
Informante 2	1	3	2	3	3	1
Informante 3	X	X	X	X	0	X
Informante 4	3* ¹	4	2	3* ²	0* ³	0
Informante 5	X	3	3	3	1	1
Informante 6	X	X	X	X	X	X

Informante 7	4	4	4	4	4	0
Informante 8	0	4	4	2	2	0
Informante 9	3	4	4	3	4	1
Informante 10	1	3	4	2	3	1
Informante 11	X	4	3	2	4	0
Informante 12	0	4	4	2	4	0
Informante 13	2	2	3	X	X	X
Informante 14	1	X	X	X	X	X
Informante 15	4	0	1	1	1	4
Informante 16	3*4	3*5	3*6	2	2	3*7
Informante 17	0	3	2	2	2	1
Informante 18	3	4*8	1*9	1	2	1
Informante 19	X	X	1	0	1	4
Informante 20	3	X	2*10	1	1	3
Informante 21	4	0	0	0	0	4
Informante 22	1	1	1	1	1	3

Informante 23	4	1	1	1	1	4
Informante 24	4	1	1	1	1	4
Informante 25	4	1	1	1	1	4
Informante 26	3	3	2	1	2	1
Informante 27	0	2	0	0	2	4
Informante 28	2	4	3	3	4	1
Informante 29	X	2	1	1	2	4
Informante 30	X	X	X	1	0	4
Informante 31	4	3	2	1	3	2
Informante 32	4	0	0	0	3	4
Informante 33	X	X	0	0	1	4
Informante 34	X	X	3	2	3	1
Informante 35	3	3	3	3	3	1
Informante 36	3	3	1	2	3	4
Informante 37	3	X	1	1	3	1

Tabla 24: Resultados cuestionario para profesores

En el apartado que incluimos para que añadiesen comentarios, catorce profesores quisieron dar su opinión acerca del programa (véase anexo H.II. OTROS COMENTARIOS). A continuación, destacamos algunos de ellos, junto con los que aportaron en las preguntas descritas anteriormente:

En primer lugar, al igual que hicieron los alumnos en sus comentarios, varios profesores destacaron que los estudiantes que acceden al grupo de sección obtienen buenos resultados porque en estos grupos se concentran los mejores alumnos de cada curso, dejando de lado a quienes tienen más dificultades en los grupos de programa:

“Por supuesto las pruebas de diagnóstico que se realicen en los alumnos de sección bilingüe darán resultados excelentes, pero considero que ello es fruto de una distorsión de la realidad, dado que en todos los centros los alumnos admitidos en sección son los mejores estudiantes debido al proceso de selección vigente” (Informante 15- otros comentarios”).

“Los “buenos” alumnos aprenden mucho inglés, aunque en detrimento de su castellano, pues el contenido cambia y “pierden” el saber algunos conceptos en su lengua. Para los alumnos más flojos el bilingüismo es un hándicap ya que les cuesta y si van a programa acaban en un gueto que recoge repetidores, disruptivos y alumnos no interesados” (Informante 16- pregunta 3).

Se reflejaron algunas críticas al sistema tal y como está implantado. Uno de los profesores destacó que considera el programa un error puesto que, según sus palabras, en otros países europeos los alumnos adquieren una competencia de la lengua inglesa buena sin tener un programa bilingüe como el aplicado en nuestros centros:

“...En mi opinión el bilingüismo es un error, como lo demuestra el hecho de que en ningún país de nuestro entorno se esté realizando un programa similar de enseñanza con tantas asignaturas en inglés ni tan extendido a tal cantidad de centros. Estos países, sin recorrer este camino, no tienen ningún déficit en cuanto al aprendizaje del inglés respecto al nuestro, sino más bien ocurre al contrario...” (Informante 15- otros comentarios).

“El bilingüismo se implanta sin un marco teórico detrás que haya sido contrastado. Se apropia de ideas como novedosas, pero que son metodologías normales utilizada en grupos no bilingües. Cada curso de formación aporta sus propias ideas sin coordinarse con las autoridades educativas[...].” (Informante 27- otros comentarios)

Nos parece significativo que se haga mención a los perjuicios a los profesores que actualmente trabajan en nuestro sistema educativo. En este comentario se hizo hincapié en

que en muchas ocasiones se valora más la capacidad para desenvolverse en el aula en inglés que los conocimientos de la asignatura en sí:

“...No pretendo poner en duda la profesionalidad de los profesionales habilitados, pero es indudable que en muchos casos las plazas no se están ocupando según los criterios de excelencia, experiencia o aptitud para impartir las asignaturas, sino en función de si el profesor habla o no habla inglés, con lo cual la profesionalidad del profesorado puede estar en peligro porque no nos engañemos: hay tanta necesidad de profesorado habilitado (muchas de las personas que tienen un nivel tan alto de inglés no se dedican a la enseñanza sino a otras cosas), que están contratando a cualquiera que reúna los requisitos mínimos [...] acerca de un profesor irlandés que daba clase de plástica en su centro, que dicho profesor sabía muy poco de dibujo técnico porque la formación de los profesores irlandeses de plástica se circunscribía casi exclusivamente al dibujo artístico...” (Informante 15- otros comentarios).

En cuanto a las asignaturas que se imparten en inglés, varios profesores subrayaron que hay un claro efecto negativo en la competencia en castellano:

“Nos gustaría que el área de conocimiento del medio se siguiera dando en castellano. El inglés que aprenden, de forma lúdica es maravilloso pero los contenidos dejan mucho que desear. Hablan muy bien inglés pero el currículum que se da es más fácil, tiene menos contenidos que el de castellano” (Informante 20- otros comentarios).

“En las asignaturas de castellano se ve con más claridad las carencias del lenguaje materno que sufren los alumnos de bilingüismo (falta de vocabulario, confusión entre los dos idiomas, etc) [...]” (Informante 21- otros comentarios).

“En las asignaturas de español se notan muchas carencias en cuanto a estructuras gramaticales, reglas de ortografía, expresión oral y escrita, etc.

Además, presentan problemas de escasez de vocabulario en su lengua materna.

Por otro lado, los niños que no son buenos en inglés (o aquellos a los que no les gusta la asignatura) acaban rechazando social y natural science, plástica, música o cualquier otra materia que se imparta en inglés, aumentando, con ello, el fracaso escolar de los niños de primaria” (Informante 22- otros comentarios)

“He observado una disminución de los contenidos de sociales (he impartido sociales en castellano en instituto). No relacionan hechos, únicamente definen sin comprender. Además de ser ilógico aprender historia y geografía de España en inglés.

En cuanto al vocabulario, es cada vez más pobre, no saben el significado de palabras simples y les cuesta muchísimo redactar. No porque en lengua no se realicen actividades, sino que

como no se puede realizar este tipo de ejercicios en otras asignaturas, las carencias son cada vez mayores. Los niños “hablan en inglés” pero no son bilingües [...]” (Informante 25– otros comentarios).

“Es bastante útil en la asignatura de inglés por lo anteriormente mencionado. Sin embargo, no estoy tan de acuerdo con las otras asignaturas CLIL porque creo que puede haber carencias tanto en la metodología empleada como futuras carencias en la lengua materna” (Informante 18- Pregunta 3).

Sin embargo, quienes imparten la asignatura de inglés avanzado destacaron las virtudes de las características de esta a diferencia del inglés que se imparte en los grupos de programa:

“Me gusta mucho dar literatura y leer versiones originales. Es muy importante para una lengua conocer la cultura y la literatura, no solo la gramática” (Informante 16- Pregunta 2).

“Me parece muy interesante “la asignatura de inglés avanzado” en el currículum bilingüe porque las clases no sólo se centran en la lengua sino también proporciona una metodología basada en la literatura y aspectos culturales de dicha lengua extranjera” (Informante 18- Pregunta 2).

Se sugirieron además algunas mejoras para las clases de lengua extranjera para que estas den frutos suficientes en lugar de cambiar otras asignaturas de español a inglés:

“...podría potenciarse la enseñanza del inglés perfectamente sin necesidad de poner “patas arriba” todo el sistema educativo. Podría pensarse en incrementar las horas dedicadas a la asignatura de inglés, crear más desdobles, grupos reducidos para que se puedan impartir las clases de conversación en mejores condiciones (todavía no puedo entender cómo es posible que con la excusa de los recortes haya numerosas aulas de centros bilingües con 35 alumnos en la asignatura de inglés, mientras el sistema invierte tantos recursos en “martirizar” innecesariamente al resto de asignaturas con el bilingüismo). Ello sin “volvemos locos”, ya que yo me atrevería a “negar la mayor” en este asunto puesto que tenemos un profesorado en materia de inglés por lo general altamente formado y profesional, que consigue que los alumnos en muchos casos tengan un nivel más que adecuado de inglés en relación con lo exigido socialmente, como he podido comprobar frecuentemente en centros no bilingües...” (Informante 15 – otros comentarios).

Por último, destacamos la necesidad que observan algunos profesores de utilizar el español en las clases de idiomas para tener una mayor conexión con un tipo de alumnado un tanto más conflictivo:

“La cercanía con los alumnos se pierde si hablas todo el rato en inglés, especialmente con los alumnos de programa. Al hablar en español a veces, aparte de que lo entienden mejor, mejora la relación” (Informante 16- Pregunta 1). “Indudablemente en programa de grupos conflictivos. -la cercanía y la autoridad que logramos en español no se logra con inglés. Por tanto, los alumnos aprenderán un poco más si se les explica en su lengua materna” (Informante 16- Pregunta 6).

En cuanto a los tres profesores a los que les pedimos que redactaran unas líneas describiendo las ventajas e inconvenientes que observan en el programa bilingüe (véase anexo H.III. VENTAJAS E INCONVENIENTES DEL PROGRAMA BILINGÜE), podemos decir que los tres coinciden en dos cosas: como ventaja, el programa bilingüe es bueno para los alumnos y el mayor inconveniente del programa es la segregación que se produce al dividir a los alumnos en grupos de programa y grupos de sección en secundaria.

“El bilingüismo desde mi punto de vista y de manera global es muy beneficioso para cualquier niño. El aprendizaje de una segunda lengua desde una edad temprana siempre es una ventaja para cualquier niño, no sólo porque ha aprendido dos lenguas a la vez sino porque cuando quiera aprender otras lenguas tendrá más facilidad [...] El programa bilingüe tanto de los colegios públicos como de los colegios concertados hasta la ESO no hace distinciones y no crea niveles. Todos los alumnos reciben el mismo número de horas y tienen las mismas asignaturas en inglés. El problema es cuando llegan a Secundaria que es cuando se dividen, unos van a Programa y otros a Sección, esto en los institutos de la Comunidad de Madrid. Esto genera muchos problemas entre los alumnos porque se crean los grupos de los “listos” (los de Sección) y los grupos de los “tontos” (los de programa). Además de esta separación por nivel de inglés que en muchos casos coincide también con el nivel en otras asignaturas, los grupos de programa suelen tener alumnos con más problemas ya sean de aprendizaje como de comportamiento por lo que se produce una segregación muy llamativa” (Profesor de Inglés).

“Considero que la sección bilingüe en mi asignatura sí funciona. A los alumnos no se les ve perdidos en absoluto por el idioma y, el alumno que trabaja adquiere los conocimientos sin problema. Es cierto que les cuesta más expresarse al hacer ciertas preguntas ya que no es su lengua materna pero en general lo hacen de manera muy aceptable. También hemos podido comprobar en el departamento cómo los alumnos no tienen dificultades debido al idioma al pasar a bachillerato y dar la Biología y Geología en español. Durante la ESO se les pide la terminología científica en ambos idiomas y los alumnos son capaces de explicar los procesos tanto en inglés como en español [...] Creo que el gran inconveniente que genera el bilingüismo es la gran segregación del alumnado. Alumnado con muchas dificultades se concentra en determinados grupos sin tener referentes de otro tipo de alumnado. Se debería dotar de muchos más recursos a estos grupos, disminuir la ratio, más profesorado de apoyo... Otro inconveniente relacionado con el anterior es la

poca interacción existente entre alumnado bilingüe y no bilingüe. Creo que se deberían realizar muchas más actividades en conjunto porque eso enriquecería a ambos” (Profesor de Biología).

“Generalmente los alumnos procedentes de programas bilingües se expresan mucho mejor y también comprenden mucho mejor. Pero creo que esa diferencia no se debe al hecho de que hayan estudiado en inglés, sino a que el programa de bilingüismo segrega a los alumnos mejores académicamente (que van a la sección bilingüe) de los más flojos (que van a programa)” (Profesor de Lengua Castellana).

Además, los profesores de Inglés y de Biología destacan los beneficios que aportan la ayuda de los auxiliares, cuando estos son expertos en la materia que imparten junto con el profesor.

“Otra ventaja importante con la que cuenta el Programa Bilingüe son los auxiliares de conversación. Estos auxiliares de conversación le dan el toque “nativo” a las clases, los alumnos se acostumbran a escuchar inglés hablado por personas con distintos acentos y con formas de hablar diferente. Los auxiliares de conversación en la mayoría de los casos tienen muy buena disposición aunque sería conveniente que recibieran algo de formación” (Profesor de Inglés).

“Mi última opinión es con respecto a los auxiliares de conversación. Resultan muy útiles cuando son expertos en la materia específica, pero si no es así rara vez funcionan adecuadamente sus aportaciones en el aula. Por ello considero imprescindible hacer una selección adecuada de los auxiliares” (Profesor de Biología).

Otros inconvenientes que destacan son la dificultad para tener un profesorado competente en lengua inglesa en todas las asignaturas y el desacierto de dar la tutoría en inglés.

“El problema de esto es la formación del profesorado. Tener un profesorado competente en Lengua Inglesa es complicado y dependiendo de la franja de edad de los profesores más complicado todavía ya que aprender una segunda lengua a determinada edad y alcanzar un nivel mínimo de C1 supone un sacrificio y muchas dificultades para la mayoría de los profesores.

Se ha hecho un gran esfuerzo en cuanto a formar profesorado para impartir otras materias en inglés, Geografía e Historia, Biología y Geología, Física y Química, EF, EPYV y en la Comunidad de Madrid a los profesores se les exige un C1 para estar habilitados e impartir estas asignaturas en inglés. El resultado no es del todo positivo ya que muchos de estos profesores traducen al inglés sus clases por lo que imparten la materia de una manera “artificial” (Profesor de Inglés).

“No comparto que la tutoría se imparta en inglés. A pesar de que los alumnos se expresan bien en inglés en muchos temas, en tutoría se tratan algunos delicados con una implicación emocional que sólo se puede transmitir a partir de la lengua materna. A veces he tenido la sensación de que había alumnos que no compartían temas importantes por tener que explicarlo en inglés” (Profesor de Biología).

Por último, destacamos que se menciona que hay alumnos que en primaria aprenden cosas en inglés sin saberlas en español y que el temario en secundaria se ve reducido por ser en inglés.

“En cuanto a las materias que se imparten en inglés en EP algunos alumnos aprenden los términos en lengua inglesa pero no conocen los términos en su propia lengua. Si tienen la suerte de tener unas familias que les pueden dedicar tiempo y tienen los conocimientos, les pueden ayudar pero esto no es posible en todas las ocasiones. En Secundaria a los grupos de Sección que imparten las materias de GeH, FyQ, ByG, EF, EPYV en inglés, los contenidos no son los mismos, las editoriales han elaborado unos resúmenes que no siempre son acertados y resultan ser meras traducciones del texto original en español” (Profesor de Inglés).

4.4 Resultados cuestionario para familias

Como ya describimos en el punto 3.3.4. (véase epígrafe 3.3.4), elaboramos un cuestionario para que lo completaran las familias.

Para las preguntas que hemos utilizado escala de Likert, reflejamos los datos en las tablas 25 y 26 con valores de 0 (“Totalmente en desacuerdo”) a 4 (“Totalmente de acuerdo”). En cada casilla de la tabla incluimos la respuesta del padre en primer lugar y a continuación, separado por una barra, la respuesta de la madre. En caso de que alguno de los padres no haya contestado a alguna pregunta completamos el valor con una “X”. Todos los datos recogidos están descritos en los siguientes epígrafes (4.4.1; 4.4.2 y 4.4.3) y reflejados en las siguientes tablas (véanse Tabla 25 y Tabla 26).

4.4.1 Grupo de control

La primera pregunta del cuestionario (¿Cree que ha sido y es positivo en el aprendizaje de su hijo estar en un grupo bilingüe?) en este grupo solo fue respondida por una parte de los informantes ya que algunos alumnos (quince) sí pertenecieron a un grupo bilingüe en primaria

o en algún curso de ESO, pero el resto no. De las respuestas recogidas se obtiene que la mayoría de los padres (60%) considera positivo que sus hijos hayan pertenecido a un grupo bilingüe en algún curso y la razón que predomina entre sus comentarios es que es importante tener un segundo idioma (véase anexo I.I. GRUPO DE CONTROL- ¿ES POSITIVO?).

En el apartado destinado a hacer otros comentarios, doce de los treinta y cinco informantes de este grupo quisieron añadir sus opiniones en referencia al total de las preguntas que formulamos.

De este bloque de comentarios añadidos nos gustaría destacar especialmente las palabras de aquellos que respondieron que no consideran positivo el programa, ya que nos parecen significativos respecto de las preguntas de investigación que planteamos. Estos se centran principalmente en que el nivel de conocimientos baja como consecuencia de impartir algunas asignaturas en inglés y que los alumnos se sienten menospreciados.

Un comentario en concreto destaca que los alumnos de programa se ven despreciados por considerar que su educación tiene un nivel inferior a la de los alumnos del grupo de sección. Los propios alumnos mencionaron en sus comentarios este detalle, como comentaremos en el epígrafe dedicado a la discusión de resultados (véase apartado 5).

“...Así está ocurriendo que el nivel en otras asignaturas y la cultura general, están teniendo bajadas importantes. Y por otra parte, no existe continuidad en cuanto que las pruebas externas, e incluso la antigua PAU se realizan en castellano. (...) Me van a permitir también expresar lo que a mi juicio me parece una incongruencia. Me refiero que, seguramente sin intención de ello, se considere al alumno de sección mejor que al resto de alumnos por el simple hecho de que ha elegido este tipo de aprendizaje. La expresión de que “a sección van los listos, los buenos estudiantes” es continuamente dicha en los distintos sectores de la educación. Por supuesto que no es verdad, a las pruebas y resultados me limito; es más, muchos de los alumnos de sección acuden a ello sin poder ni querer hacerlo, pero claro, “no quieren que lo tomen por poco listo” (por expresarlo finamente), influye lo del “qué dirán””.

En algunas respuestas a las cuestiones que reflejamos en la tabla 25, los padres quisieron añadir comentarios para aclarar sus respuestas (véase anexo I.II. GRUPO DE CONTROL – “SER BILINGÜE ES...” y I.III. GRUPO DE CONTROL – “RESULTADO ESPERADO SI PERTENECIERA EL ALUMNO A UN GRUPO BILINGÜE”).

	Nivel de estudios (padre / madre)	¿Vive con el alumno? (padre / madre)	Español más utilizada en casa	Otras lenguas en casa	¿Utiliza el inglés en su trabajo? (padre / madre)	Ser bilingüe es ³⁴ :	Resultado esperado si perteneciera el alumno a un grupo bilingüe ³⁵
Informante 1	X / Posgrado	X / Sí	X / 4	X / 0	X / 0	X / 5* ¹	X / 3
Informante 2	ESO / ESO	Sí / Sí	1 / 1	4 / 4 Árabe	2 / 0	2 / 2	1 / 1
Informante 3	ESO / ESO	Sí / Sí	4 / 4	0 / 0	0 / 0	1 / 1	1 / 1
Informante 4	ESO / ESO	Sí / Sí	4 / 4	0 / 0	0 / 0	2 / 2	3 / 3
Informante 5	X / Estudios universitarios	X / Sí	X / 4	X / 0	X / 2	X / 3	X / 1
Informante 6	Formación Profesional / Formación Profesional	Sí / Sí	4 / 4	0 / 0	1 / 0	4 / 4	4 / 4
Informante 7	ESO / ESO	Sí / X	4 / 4	0 / 0	0 / 0	4 / 1	1 / 1
Informante 8	X / ESO	Sí / Sí	1 / 1	4 / 4 Marroquí	0 / 0	2, 3 / 2	X / X

³⁴ Seleccione la opción que más se ajuste a su opinión

- 1- Ser bilingüe implica saber dos o más lenguas como un nativo
- 2- Ser bilingüe es saber comunicarse en dos o más lenguas, aunque no se siga una estructura gramatical correcta
- 3- Ser bilingüe es tener nociones básicas de dos o más lenguas
- 4- Ser bilingüe es conocer el léxico de dos lenguas y su gramática
- 5- Otro: _____

³⁵ ¿Cuál cree que sería el resultado de que su hijo/a esté realizando o realice en un futuro sus estudios en un grupo considerado bilingüe (sección)?

- 1- Tendrá buen nivel de inglés y buen nivel de conocimientos tanto en inglés como en español
- 2- Tendrá buen nivel de inglés y conocimientos, pero disminuirá su nivel de expresión en español
- 3- Tendrá buen nivel de inglés, pero disminuirán sus conocimientos
- 4- Tendrá mal nivel de inglés, pero disminuirá su nivel de expresión y conocimientos en español
- 5- Tendrá mal nivel de inglés y disminuirán sus conocimientos
- 6- Otro: _____

Informante 9	ESO / ESO	Sí / Sí	4 / 4	0 / 0	0 / 0	4 / 4	1 / 1
Informante 10	ESO / ESO	Sí / Sí	4 / 4	X / X	1 / 1	1 / 1	1 / 1
Informante 11	Posgrado / Estudios universitarios	Sí / Sí	4 / 4	0 / 0	1 / 0	1 / 1	3 / 3
Informante 12	ESO / ESO	Sí / Sí	4 / 4	0 / 0	0 / 0	1 / 1	2 / 1
Informante 13	ESO / Posgrado	No / Sí	4 / 4	0 / 0	0 / 0	1 / 1	2 / 2
Informante 14	ESO / ESO	Sí / Sí	4 / 4	0 / 0	0 / 0	2 / 2	2 / 2
Informante 15	Estudios universitarios / COU	Sí / Sí	3 / 3	3 / 3 Francés; Inglés	3 / 1	1 / 1	1* ² /2
Informante 16	ESO / Estudios universitarios	Sí / Sí	4 / 4	1 / 1	1 / 1	1 / 1	3 / 3
Informante 17	Estudios universitarios / Estudios universitarios	Sí / Sí	4 / 4	0 / 0	3 / 0	1 / 1	1 / 1
Informante 18	Posgrado / Estudios universitarios	Sí / Sí	3 / 3	3 / 2 Inglés	2 / 1	5* ³ /1	4 / 4
Informante 19	ESO / Estudios universitarios	Sí / Sí	4 / 4	0 / 0	0 / 0	1 / 1	1 / 1
Informante 20	ESO / Posgrado	Sí / Sí	4 / 4	3 / 0 Polaco	0 / 4	1 / 1	X / X
Informante 21	Estudios universitarios / Bachillerato	Sí / Sí	4 / 4	0 / 0	0 / 4	1 / 1	3 / 3

Informante 22	ESO / ESO	Sí / Sí	4 / 4	0 / 0	0 / 0	1 / 1	1 / 1
Informante 23	ESO / ESO	Sí / Sí	4 / 4	0 / 0	0 / 0	2 / 2	1 / 1
Informante 24	Estudios universitarios / Formación profesional	Sí / Sí	4 / 4	0 / 0	0 / 0	4 / 4	X / 4
Informante 25	ESO / ESO	No / Sí	4 / 4	0 / 0	0 / 0	2 / 2	4 / 4
Informante 26	ESO / Estudios universitarios	Sí / Sí	4 / 4	0 / 0	0 / 0	1 / 1	2 / 2
Informante 27	COU / Estudios universitarios	Sí / Sí	4 / 4	0 / 0	0 / 0	1 / 1	2;3 / 2;3
Informante 28	ESO / ESO	Sí / Sí	2 / 2	3 / 3 Árabe	1 / 1	1, 3 / 1	1 / 1
Informante 29	ESO / ESO	Sí / Sí	4 / 4	0 / 0	0 / 0	1 / 1	2 / 2
Informante 30	Estudios universitarios / ESO	Sí / Sí	4 / 4	0 / 0	4 / 0	1 / 1	3 / 3
Informante 31	Estudios universitarios / ESO	Sí / Sí	4 / 4	0 / 0	0 / 0	4 / 3	4 / 4
Informante 32	ESO / ESO	Sí / Sí	4 / 4	0 / 0	0 / 0	1 / 1	3 / 3
Informante 33	X / X	Sí / Sí	4 / 4	3 / 3 Inglés	4 / 3	1 / 1	1; 6* ⁴ / 1; 6* ⁵
Informante 34	ESO / ESO	Sí / Sí	4 / 4	0 / 0	0 / 0	1 / 1	1 / 4

Informante 35	X / X	Sí / Sí	4 / 4	0 / 0	0 / 0	2 / 2	1 / 1
------------------	-------	---------	-------	-------	-------	-------	-------

Tabla 25: Resultados cuestionario para familias G1 (control)

4.4.2 Grupo experimental

En este grupo, al referirnos a la primera pregunta (¿Cree que ha sido y es positivo en el aprendizaje de su hijo estar en un grupo bilingüe?) todos los informantes contestaron, ya que todos ellos pertenecían al grupo de sección, que era la condición para formar parte del grupo experimental, por lo que tienen experiencia para responderla. El 90% de las respuestas recogidas se centran en los valores “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” que indican que consideran positivo el programa para sus hijos. En sus comentarios observamos que sus motivos para dar esta respuesta se reúnen en torno a lograr un mejor trabajo en el futuro y al buen nivel de inglés que adquieren (véase anexo I.V. GRUPO EXPERIMENTAL- ¿ES POSITIVO?). Ninguno de los informantes seleccionó las respuestas “Totalmente en desacuerdo” y “En desacuerdo”, por lo que ninguno considera el programa negativo para sus hijos. Sin embargo, el 10% restante de los informantes eligió la respuesta “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” y lo justificó diciendo que no tienen seguridad de si serán capaces de “interpretar el contenido al castellano” y que no podrán valorar los resultados hasta que el alumno llegue al mundo laboral.

En algunas respuestas a las cuestiones que reflejamos en la tabla 26 los padres quisieron añadir comentarios para aclarar sus respuestas (véase anexo I.VI. GRUPO EXPERIMENTAL – “SER BILINGÜE ES...” y I.VII. GRUPO EXPERIMENTAL- “RESULTADO ESPERADO SI PERTENECIERA EL ALUMNO A UN GRUPO BILINGÜE”)

	Nivel de estudios (padre / madre)	¿Vive con el alumno? (padre / madre)	Español lengua más utilizada en casa	Otras lenguas en casa	¿Utiliza el inglés en su trabajo? (padre / madre)	Ser bilingüe es ³⁶ :	Resultado esperado si perteneciera el alumno a un grupo bilingüe ³⁷
Informante 1	Estudios universitarios / ESO	Sí / Sí	4 / 2	2 / 2	2 / 2	1 / 1	1 / 1
Informante 2	ESO / Grado medio	Sí / Sí	4 / 4	0 / X	2 / 2	1 / 4	1 / 4
Informante 3	ESO / ESO	Sí / Sí	4 / 4	0 / 0	0 / 0	4 / 4	2 / 2
Informante 4	Estudios universitarios / Estudios universitarios	Sí / Sí	4 / 4	3 / X Inglés / Francés / Valenciano	3 / 2	1 / 1	1 / 1
Informante 5	Estudios universitarios / Estudios universitarios	No / Sí	4 / 4	0 / 0	3 / 0	1 / 1	1 / 1

³⁶ Seleccione la opción que más se ajuste a su opinión

- 1- Ser bilingüe implica saber dos o más lenguas como un nativo
- 2- Ser bilingüe es saber comunicarse en dos o más lenguas, aunque no se siga una estructura gramatical correcta
- 3- Ser bilingüe es tener nociones básicas de dos o más lenguas
- 4- Ser bilingüe es conocer el léxico de dos lenguas y su gramática
- 5- Otro: _____

³⁷ ¿Cuál cree que sería el resultado de que su hijo/a esté realizando o realice en un futuro sus estudios en un grupo considerado bilingüe (sección)?

- 1- Tendrá buen nivel de inglés y buen nivel de conocimientos tanto en inglés como en español
- 2- Tendrá buen nivel de inglés y conocimientos, pero disminuirá su nivel de expresión en español
- 3- Tendrá buen nivel de inglés, pero disminuirán sus conocimientos
- 4- Tendrá un nivel de inglés, pero disminuirá su nivel de expresión y conocimientos en español
- 5- Tendrá mal nivel de inglés y disminuirán sus conocimientos
- 6- Otro: _____

Informante 6	Estudios universitarios / Estudios universitarios	Sí / Sí	4 / 4	3 / 1 Francés / Inglés	2 / 0	2 / 2	2 / 2
Informante 7	Estudios universitarios / Estudios universitarios	Sí / Sí	4 / 4	0 / 0	0 / 3	2 / 1	4 / 4
Informante 8	Estudios universitarios / Estudios universitarios	Sí / Sí	4 / 4	0 / 0	0 / 0	1 / 1	1 / 1
Informante 9	Estudios universitarios / Estudios universitarios	Sí / Sí	4 / 3	0 / 4 Valenciano	4 / 2	2 / 1	2 / 4
Informante 10	Estudios universitarios / Posgrado	Sí / Sí	4 / 4	3 / 3 Inglés	3 / 4	1 / 1	1 / 2
Informante 11	Formación profesional / Estudios universitarios	Sí / Sí	4 / X	0 / 4	4 / 4	2 / 2	1 / 1
Informante 12	Estudios universitarios / Estudios universitarios	Sí / Sí	4 / 4	2 / 0 Inglés	0 / 0	1 / 1	1 / 4
Informante 13	ESO / Posgrado	Sí / Sí	4 / 4	0 / 0	0 / 2	1 / 1	4 / 2
Informante 14	ESO / Formación profesional	Sí / Sí	4 / 4	0 / 4 Inglés	0 / 0	1 / 1	1 / 1
Informante 15	ESO / ESO	Sí / Sí	4 / 4	1 / 1	0 / 2	5*1 / 4	1 / 4

Informante 16	Formación profesional / Formación profesional	Sí / Sí	4 / 4	0 / 0	0 / 0	1 / 1	1 / 2
Informante 17	ESO / COU	Sí / Sí	4 / 4	0 / 0	0 / 0	1 / 1	1 / 3
Informante 18	X / ESO	Sí / Sí	4 / 4	0 / 0	0 / 0	2 / 2	3; 4 / 3; 4
Informante 19	ESO / Posgrado	No / Sí	4 / 4	0 / 0	0 / 0	X / 2	X / 1
Informante 20	Educación primaria / ESO	Sí / Sí	4 / 4	1 / 1	1 / 1	3; 5* ² / 2, 5* ⁴	2; 6* ³ / 6* ⁵

Tabla 26: Resultados cuestionario para familias G2 (experimental)

4.4.3 Comparativa datos familias grupo de control y grupo experimental

En este apartado comparamos la información aportada por las familias de los alumnos de los dos grupos-

En cuanto a los estudios realizados por los padres de los alumnos, hay una diferencia marcada entre el grupo de control y el grupo experimental. A excepción de siete en el grupo de control y uno en el grupo experimental que no contestan, todos dicen haber realizado al menos estudios secundarios, menos un caso en el grupo experimental que ha cursado solo educación primaria. En el grupo de control, cinco informantes (7,4%) superaron estudios de COU, Bachillerato o Formación Profesional. Además, diecinueve (28%) dicen haber cursado estudios universitarios o un posgrado. En el grupo experimental, cinco informantes (12,5%) superaron estudios de COU, Bachillerato o Formación profesional y veinte (50%) cursaron estudios universitarios, un grado medio o un posgrado. Por tanto, observamos que hay un mayor número de informantes en el grupo experimental, casi el doble, que ha alcanzado estudios universitarios o una educación superior.

En ambos grupos los resultados en cuanto a si el alumno vive con los padres muestran que hay una mayoría de ellos (95,5% en el grupo de control y 95% en el grupo experimental) que responden que sí a excepción de dos que dicen que “no” y tres que no responden en el

grupo de control y dos que dicen que “no” en el grupo experimental. Este detalle nos parece importante porque la actitud de los padres hacia el programa se verá, con mucha probabilidad, reflejada en los alumnos, de ahí el interés por saber si conviven.

En la tercera columna de las tablas 25 y 26 vemos que el español es en casi todos los casos la lengua más hablada en casa, siendo este resultado de un 85,3% en el grupo de control y un 94.8% en el experimental. En ningún caso dijeron que no se hable español en casa (nadie eligió el valor “0”). Estos datos podemos relacionarlos con la siguiente columna, en la que preguntamos si hablan otras lenguas en casa, cuyo resultado es que en el grupo de control (teniendo en cuenta quienes han elegido los valores “0” y “1”) un 80% dijo no hablar ninguna otra lengua y en el grupo experimental esta proporción se sitúa en el 70%. Tres de los informantes del grupo de control dijeron hablar inglés en casa en alguna ocasión y cinco en el grupo experimental. Son valores muy cercanos por lo que creemos que no es una diferencia significativa.

El 85% de los informantes del grupo de control dijo no utilizar el inglés en el trabajo. En el grupo experimental esta cifra se reduce y es un 57,5% el porcentaje de informantes que no lo usaban para trabajar. Por lo que parece que, los informantes del grupo experimental estaban más familiarizados con el uso del inglés en sus empleos.

En referencia a la pregunta qué es “ser bilingüe” el 60% en el grupo de control seleccionó la respuesta “1” (Ser bilingüe implica saber dos o más lenguas como un nativo); el 20% escogió la respuesta “2” (Ser bilingüe es saber comunicarse en dos o más lenguas, aunque no se siga una estructura gramatical correcta); el 5,7% seleccionó la respuesta “3” (Ser bilingüe es tener nociones básicas de dos o más lenguas); el 11,4% prefirió la respuesta “4” (Ser bilingüe es conocer el léxico de dos lenguas y su gramática); y el 2,9% cogió la respuesta “5” (Otro).

En esta misma pregunta en el grupo experimental la selección de respuestas fue la siguiente: la respuesta “1” (Ser bilingüe implica saber dos o más lenguas como un nativo) la eligió el 56,1%; la respuesta “2” (Ser bilingüe es saber comunicarse en dos o más lenguas, aunque no se siga una estructura gramatical correcta) la escogió el 24,4%; la respuesta “3” (Ser bilingüe es tener nociones básicas de dos o más lenguas) la prefirió el 2,4%; la respuesta “4” (Ser bilingüe es conocer el léxico de dos lenguas y su gramática) la prefirió el 9,8%; y la repuesta “5” (Otro) la seleccionó el 7,3%.

De estos datos se deduce que, aunque hay una variedad de respuestas y todas ellas son seleccionadas al menos una vez en ambos grupos, los porcentajes de selección de cada una de ellas son muy similares y es la respuesta “1”, la que resulta elegida por un mayor número de informantes, como vemos en los siguientes gráficos (62 y 63), en ambos casos en más del 50% de las respuestas.

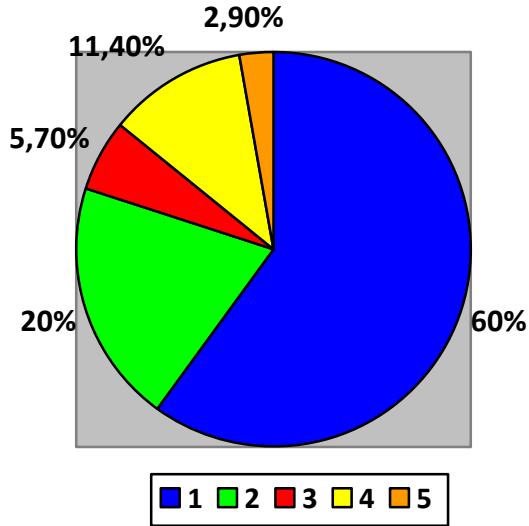


Gráfico 62: Ser bilingüe G1 (control)- cuestionario para familias

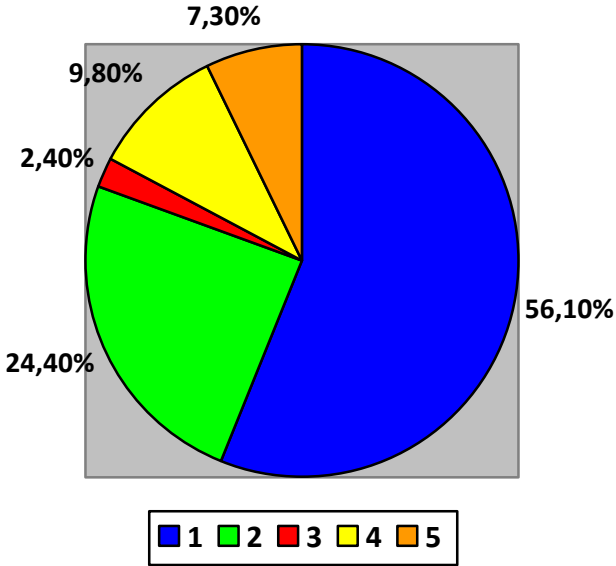


Gráfico 63: Ser bilingüe G2 (experimental)- cuestionario para familias

En la última columna de las tablas 25 y 26 reflejamos los resultados referentes a la pregunta “¿Cuál cree que sería el resultado de que su hijo/a esté realizando o realice en un

futuro sus estudios en un grupo considerado bilingüe (sección)?”. En el grupo de control la respuesta “1” (Tendrá buen nivel de inglés y buen nivel de conocimientos tanto en inglés como en español) fue elegida por el 41,8%; la respuesta “2” (Tendrá buen nivel de inglés y conocimientos, pero disminuirá su nivel de expresión en español) la seleccionó el 18%; la respuesta “3” (Tendrá buen nivel de inglés, pero disminuirán sus conocimientos) fue escogida por el 22,4%; la respuesta “4” (Tendrá buen nivel de inglés, pero disminuirá su nivel de expresión y conocimientos en español) la preferida por el 14,9%; la respuesta “5” (Tendrá mal nivel de inglés y disminuirán sus conocimientos) no fue elegida en ningún caso (0%); y la respuesta “6” (Otro) la escogieron el 2,9% de los informantes.

En el grupo experimental la respuesta “1” (Tendrá buen nivel de inglés y buen nivel de conocimientos tanto en inglés como en español) fue elegida por el 45,2% ; la respuesta “2” (Tendrá buen nivel de inglés y conocimientos, pero disminuirá su nivel de expresión en español) la prefirió el 21,45 %; la respuesta “3” (Tendrá buen nivel de inglés, pero disminuirán sus conocimientos) fue la elegida por el 7,1%; la respuesta “4” (Tendrá buen nivel de inglés, pero disminuirá su nivel de expresión y conocimientos en español) la escogieron el 21,45%; la respuesta “5” (Tendrá mal nivel de inglés y disminuirán sus conocimientos) no tuvo ninguna representación (0%); y la respuesta “6” (Otro) la escogió el 4,8% de los informantes.

Si comparamos estos resultados en los dos grupos, es la respuesta “1” la más elegida por ambos grupos de informantes. La respuesta “2” también tiene un porcentaje similar en los dos grupos. Encontramos una diferencia significativa en la elección de la respuesta “3” que es la segunda más elegida en el grupo de control, para reforzar la idea de la disminución de conocimientos y sin embargo apenas la escogen en el grupo experimental. Nos parece interesante resaltar que, en el grupo experimental, a pesar de que previamente dijeron estar satisfechos con el programa, en este caso seleccionaron la respuesta “4” como una de las más elegidas la cual implica que se vea perjudicado tanto el nivel de conocimientos como el nivel de expresión en español. La respuesta “5” no fue elegida por ningún informante en ninguno de los grupos, de lo que deducimos que el nivel de inglés es aceptable y no supone un problema en el programa bilingüe. La respuesta “6” no refiere una diferencia significativa y es la que recoge un menor porcentaje de electores en ambos casos.

4.5 Resultados escala de autoevaluación

En las siguientes tablas (27 y 28) indicamos los resultados recogidos de las escalas de autoevaluación en el grupo de control y en el grupo experimental. Reflejamos en cada cuadrícula con un número cuántos alumnos escogieron esa respuesta. En la fila de la casilla “Otros” anotamos junto al número el otro idioma en el que dijeron tener competencia.

4.5.1 Grupo de control

La siguiente tabla (27) refleja que más del 74% de los alumnos del grupo de control consideraron poseer un nivel bueno o excelente en todas las destrezas en español (dijeron tener un nivel bueno o excelente: el 77,5% en lectura; el 74,1% en escritura; el 93,1% en expresión oral; el 98,2% en comprensión auditiva). En cuanto al inglés este porcentaje disminuye y solo el 46% de ellos creía poseer un nivel bueno o excelente en las cuatro destrezas, es la lectura la destreza en la que dijeron poseer una competencia inferior (dijeron tener un nivel bueno o excelente: el 55,1% en escritura; el 48,2% en expresión oral; el 56,9% en comprensión auditiva). En referencia a otros idiomas, también es en lectura en la destreza en la que reflejaron menos confianza en sus capacidades, a excepción del alumno que poseía competencias en portugués que considera su nivel como excelente en todas las destrezas.

	Nulo (0)	Limitado (1)	Adecuado (2)	Bueno (3)	Excelente (4)
LECTURA					
Español	0	0	3	22	23
Inglés	0	7	24	23	4
Otros	1 Francés 1 Marroquí	11 Francés	8 Francés 1 Ruso 1 Chino	5 Francés 1 Árabe	1 Portugués
ESCRITURA					
Español	1	1	3	21	22
Inglés	2	4	20	23	9
Otros	3 Francés 1 Marroquí	8 Francés	6 Francés 1 Ruso 1 Chino	8 Francés 1 Árabe	1 Francés 1 Portugués
EXPRESIÓN ORAL					
Español	0	1	4	14	40
Inglés	3	11	17	22	6
Otros	2 Francés	8 Francés	8 Francés 1 Marroquí 1 Chino 1 Ruso	8	1 Árabe 1 Portugués
COMPRESIÓN AUDITIVA					
Español	0	0	1	9	48
Inglés	3	8	14	21	12
Otros	3 Francés	6 Francés	6 Francés 1 Marroquí 1 Chino 1 Ruso	9 Francés	2 Francés 1 Marroquí 1 Portugués

Tabla 27: Resultados escala de autoevaluación G1 (control)

4.5.2 Grupo experimental

En el grupo experimental, todos los alumnos que indicaron poseer destrezas en un tercer idioma dijeron que este es el francés. En cuanto a la competencia en español más del 85% consideró su nivel como bueno o excelente en todas las destrezas y es la escritura la destreza con menor porcentaje (dijeron tener un nivel bueno o excelente: el 92,7% en lectura; el 85,5% en escritura; el 90% en expresión oral; el 94,5% en comprensión auditiva). En referencia al inglés por encima del 81% de los alumnos consideró tener un nivel bueno o excelente, y es la destreza con menos porcentaje la escritura, aunque este es bastante alto (dijeron tener un nivel bueno o excelente: el 81,8% en lectura; 78,2% en escritura; el 80% en expresión oral; el 87,3% en comprensión auditiva). En cuanto al francés, más del 70% de los alumnos consideraron que su nivel es inferior a bueno en todas las destrezas.

	Nulo (0)	Limitado (1)	Adecuado (2)	Bueno (3)	Excelente (4)
LECTURA					
Español	0	2	2	10	41
Inglés	1	2	7	35	10
Otros (Francés)	1	22	21	8	0
ESCRITURA					
Español	0	1	7	13	34
Inglés	0	1	11	34	9
Otros (Francés)	0	25	15	11	1
EXPRESIÓN ORAL					
Español	0	1	4	9	41
Inglés	0	1	10	36	8
Otros (Francés)	1	27	16	7	1
COMPRENSIÓN AUDITIVA					
Español	0	0	3	3	49
Inglés	0	1	6	29	19
Otros (Francés)	2	20	22	6	2

Tabla 28: Resultados escala de autoevaluación G2 (experimental)

Si comparamos los resultados de ambos grupos, observamos que los alumnos del grupo de control consideraron que sus destrezas en español y en inglés estaban a un nivel de competencia inferior de lo que consideraron los alumnos del grupo experimental. En el caso del español, en ambos grupos, tres cuartas partes de los alumnos situaron su nivel por encima de bueno. Sin embargo, en cuanto al inglés, el grupo de control refirió porcentajes muy inferiores a los del grupo experimental. Estos últimos se sentían más capacitados para llevar a cabo tareas en inglés que el otro grupo. En ningún caso diferenciamos en el test si les preguntábamos por sus habilidades en referencia a su vida diaria o a tareas académicas, sino en un sentido general.

4.6 Resultados Test alumnos primero de Bachillerato

En el test que realizamos a los alumnos de primero de Bachillerato (véase anexo F. TEST ALUMNOS PRIMERO BACHILLERATO), dividido en dos bloques, con preguntas cerradas con escala de Likert y preguntas abiertas para que desarrollasen y comentasen, recogimos las respuestas que detallamos a continuación con opiniones de estos informantes acerca del programa bilingüe (véase anexo J. TRANSCRIPCIÓN DE LAS RESPUESTAS DEL TEST ALUMNOS PRIMERO BACHILLERATO).

En primer lugar, nos referimos a las cuatro preguntas que forman el primer bloque de este test (preguntas abiertas).

En la primera pregunta (Crees que haber estudiado en un grupo de sección ha sido...:), dos alumnos no contestaron, por no haber pertenecido a un grupo bilingüe. De los alumnos participantes un 63.2 % escogió la respuesta “3” para indicar que lo consideran satisfactorio y un 5,2% lo considera un programa muy satisfactorio. Ninguno de los alumnos escogió las respuestas “0” (muy decepcionante) y “1” (decepcionante).

La segunda pregunta está relacionada con los certificados de inglés que estos alumnos poseen. El 9,5% de los alumnos han superado el nivel avanzado (nivel C1 del MCER), el 62% dijeron tener el FCE (nivel B2 del MCER), un 19% han obtenido el PET (nivel B1 del MCER) y un 4,75% tiene el KET (nivel A2 del MCER). Solo hay un alumno en todo el grupo que no posee ningún certificado oficial.

En la tercera pregunta (¿En qué contextos utilizas el inglés?), un 3,9% dijo usarlo en casa; un 37,3% lo usa con gente de otros países; un 9,8% lo utiliza con sus amigos (algunos

han especificado en su respuesta que se refieren a amigos extranjeros); un 19,6% habla inglés en vacaciones; y un 29,4% para ver la televisión.

La cuarta pregunta (¿Cómo calificarías en general el programa bilingüe?) ofrece los siguientes datos: como en la primera pregunta, dos alumnos no valoraron el programa por no haber pertenecido a él; el porcentaje más alto lo recibió la respuesta “3”, con un 52,6% que indica que estos alumnos consideran el programa satisfactorio. Aunque estos son algo más de la mitad del grupo, y por tanto mayoría, queremos resaltar que hay un 26,3% que dijo no decantarse por una calificación ni a favor ni en contra (escogieron “ni satisfactorio ni no satisfactorio”) y otro 15% que lo considera, al elegir la respuesta “1”, decepcionante. Con estos porcentajes nos atrevemos a decir que no hay una satisfacción absoluta en cuanto a los resultados que los alumnos han obtenido del programa bilingüe.

La quinta pregunta (¿Qué es ser bilingüe?) la vemos reflejada en la siguiente tabla (29). La respuesta más elegida es la “1” (Ser bilingüe implica saber dos o más lenguas como un nativo) al igual que ocurre con los informantes de los grupos de control y experimental, seguida de la respuesta “2” (Ser bilingüe es saber comunicarse en dos o más lenguas, aunque no se siga una estructura gramatical). En este caso, repitiendo el patrón seguido en los otros grupos de informantes en los que hacíamos esta misma pregunta, todas las respuestas fueron elegidas al menos por dos informantes, por lo que nuevamente podemos decir que no hay una única respuesta a esta pregunta, aunque es cierto que la mayoría cree que lo más acertado sería considerar bilingüe a quien conoce dos lenguas al nivel de un nativo.

¿Qué es ser bilingüe?	Porcentajes de las respuestas
1 Ser bilingüe implica saber dos o más lenguas como un nativo	34,8%
2 Ser bilingüe es saber comunicarse en dos o más lenguas, aunque no se siga una estructura gramatical	21,7%
3 Ser bilingüe es tener nociones básicas de dos o más lenguas	8,7%
4 Ser bilingüe es conocer el vocabulario de dos o más lenguas y su gramática	8,7%
5 Ser bilingüe es entenderse con otros, aunque no hable bien la otra lengua	17,4%
6 Otro	8,7% “Es saber comunicarse en dos o más lenguas, siguiendo una estructura gramatical que has estado aprendiendo” “Es comprender y hablar a la perfección con otra persona de esa lengua”

Tabla 29: ¿Qué es para ti ser bilingüe? (Test alumnos de primero de Bachillerato)

El segundo bloque de este test está formado por ocho cuestiones de respuesta abierta en las que los alumnos podían expresar su parecer sobre el tema con sus propias palabras.

En la primera pregunta (“Indica qué ventajas y desventajas crees que tiene haber estudiado en un grupo de sección”), una de las ventajas que más mencionaron es que aprendes mucho inglés (diez alumnos), que es útil para hablar con gente de otros países y viajar (cuatro alumnos) y para tener un mejor trabajo en el futuro (tres alumnos). En cuanto a las desventajas, hay quien dijo que no hay ninguna (dos alumnos), pero vemos que varios informantes dijeron que su nivel de español, de su lengua materna, se ve afectado con una falta de vocabulario que hace que les cueste expresarse correctamente y un poco más adaptarse a las asignaturas que ahora en bachillerato volvían a tener en español, después de

tenerlas en inglés en primaria y/o en secundaria (siete alumnos). Los informantes que nunca pertenecieron a un grupo bilingüe dijeron no haber encontrado tanta diferencia de nivel en la asignatura de Inglés con sus compañeros del grupo bilingüe. Algunos informantes (tres alumnos) también se hicieron eco de la diferencia de trato hacia los alumnos por ser de programa o de sección, pues los segundos son considerados superiores.

“Las ventajas de estudiar en un grupo de sección es poder manejarse en otros idiomas, expresarse y saber vocabulario de diferentes materias, también te abre más puertas en el futuro. Las desventajas son perderte algunas en tu propio idioma y que es más difícil, también que llevar años estudiando no cuentan tanto como aprobar y pasar exámenes certificados, de esa manera se hacen diferenciaciones y se priva a los demás de tener un nivel más alto aunque no haya aprobado una prueba de un día que ni siquiera se ha preparado en una clase” (Informante 5- alumnos de primero de bachillerato).

“Puedo comunicarme con gente que hable en inglés ya sea dentro o fuera del país pero en cambio haber estado estudiando la ESO en inglés ha hecho que al llegar a bachillerato y dar las clases en español, que varios términos específicos que sé en inglés no los sepa en español” (Informante 9- alumnos de primero de bachillerato).

En la segunda pregunta (¿Crees que tu paso por la sección bilingüe te ha aportado cosas que una enseñanza no bilingüe no habría hecho?), el 50% de los informantes afirmó que su pertenencia al grupo de sección le proporcionó un nivel de inglés que no habría logrado en el grupo de programa. Un 20% cree que puede haber aprendido algo más de inglés, pero dijeron no estar seguros o que tal vez han ganado en inglés, pero han perdido español. Otro 15% dijo que no les ha aportado nada diferente. El resto de alumnos no contestaron porque no han pertenecido a sección.

“Sí lo creo aunque debido a esto podríamos haber perdido un poco de vocabulario español, creo que vale la pena” (Informante 11- alumnos primero de bachillerato).

En la tercera pregunta (¿Crees que has dejado de aprender otras cosas por pertenecer a un grupo de sección?), la mitad del grupo dijo no haber dejado de aprender otras cosas. Quienes creen que han dejado de aprender algo se refieren al vocabulario que no han aprendido en español por haberlo estudiado en inglés.

“No creo que me haya perdido de aprender algo pero si tal vez saber desarrollarme mejor en otras materias, es lo que estoy comprobando este año que ya no hay sección bilingüe” (Informante 21- alumnos primero de bachillerato).

En la cuarta pregunta (¿Darías algún consejo a los futuros alumnos de sección bilingüe?), los informantes ofrecieron diferentes consejos a los futuros alumnos de la sección bilingüe. Entre ellos están: que estudien mucho porque es bastante duro, pero merece la pena; que no dejen de lado el español y aprendan ellos por su cuenta los términos que aprenden en inglés en clase; que sigan estudiando Inglés como asignatura de lengua extranjera además de las asignaturas que den en esta lengua; o que si no están seguros de querer seguir estudiando en inglés que no escojan ser de un grupo de sección porque quita mucho tiempo y requiere bastante esfuerzo.

“Que estudien en las dos lenguas y que aprendan el vocabulario que aprenden en clase en ingles también en español” (Informante 11- alumnos primero de bachillerato).

En la quinta pregunta (¿Cómo crees que podría mejorarse la sección bilingüe?), hay varios alumnos que no hacen ningún comentario al respecto (28,5%). Aquellos que hicieron sugerencias para mejorar la sección bilingüe dijeron que estaría bien practicar más la producción oral en inglés, reducir el número de alumnos por clase, aprender el vocabulario específico de cada asignatura tanto en inglés como en español y evitar hacer diferencias entre alumnos de programa y de sección.

En la sexta pregunta (¿Qué diferencias aprecias con los compañeros que no han formado parte de un grupo de una sección bilingüe?), la diferencia que más mencionaron en sus comentarios (40,9%) es que tienen mejor nivel de inglés los alumnos de sección, aunque algunos también dijeron, que ahora que están agrupados mezclando alumnos que fueron de programa con alumnos que fueron de sección, esa diferencia no es tan grande como se supone.

En la séptima pregunta (¿Te resultó fácil comprender los conceptos de la asignatura que estudiabas, o por el hecho de estudiarla en inglés te costaba más comprenderlas?), el 47,6% dijo que le resultó fácil dar las asignaturas en inglés o al menos igual de difícil que darlas en español, no aprecian diferencia. Otro 33,3% dijo que le costaba más comprender las asignaturas en inglés, al menos algunas. El resto de informantes no ofrecieron ningún comentario al respecto.

En la octava pregunta (¿Conoces actualmente todas las expresiones españolas equivalentes a aquellas que en su momento estudiaste en inglés?), el 19% de los alumnos

dieron como respuesta un “no” rotundo. Un 47,6% dijo que no sabe en español todas las expresiones que aprendió en inglés, pero muchas sí. Solo el 9,5% dio un “Sí” como respuesta.

En la novena pregunta, (¿Te gustaría añadir algo más de tu experiencia de ese programa?), el 66,6% no añadió ningún comentario. Dos informantes comentaron que pertenecer al grupo de sección les ha servido para mejorar en inglés y defenderse con el idioma.

4.7 Resultados Focus Group

En este epígrafe vamos a plasmar los comentarios que hicieron parte de los alumnos del grupo de control en la actividad “focus group”. Como hemos mencionado en el diseño de las pruebas (véase epígrafe 3.3.7), esta actividad se realizó con seis alumnos como participantes del debate y cuando finalizó se permitió que el resto de alumnos del grupo que asistían a la actividad como espectadores expresaran también sus opiniones acerca del tema que debatíamos, “los programas de enseñanza bilingüe y sus características”.

Como dijimos, utilizamos las siguientes tres preguntas para guiar la actividad:

- 1- Si los alumnos que pertenecen al grupo de sección tienen una carencia en su dominio del español:
 - a) ¿se está haciendo algo para solventar esta carencia?
 - b) Si no se está haciendo nada, ¿cómo podría solventarse?
- 2- ¿Creéis que los alumnos del grupo de sección entienden bien los conceptos que aprenden en inglés a pesar de no saber expresarlos en español?, ¿o tienen que aprenderlos de memoria?
- 3- ¿Os arrepentís de no haber formado parte de un grupo de sección?

A lo largo del debate, guiados por las preguntas anteriores, se comentaron varios aspectos. A continuación, hacemos un amplio resumen de los comentarios de nuestros informantes del grupo de control a partir de las notas que tomamos durante el desarrollo del debate:

Según los alumnos del grupo de control, que formaban parte del grupo de programa, los alumnos de bilingüe cuando están hablando en español preguntan cómo se dicen cosas en español e incluyen en la conversación la palabra en inglés porque no se la saben en su idioma

materno. Mencionaron el caso de un chico al que le hablaban en una conversación sobre Colón y no supo quién era hasta que le dijeron “Columbus” (término utilizado en inglés que sí conocían tanto el alumno de sección como el alumno de programa) y ya le identificó.

Confirmaron que los alumnos de sección tienen un mejor nivel de inglés, que se desenvuelven muy bien, como por ejemplo en las “global classroom” y que esto en parte puede deberse, además de a que dan varias asignaturas en inglés, a que en la asignatura de Inglés como lengua extranjera dan cosas diferentes a las que dan en sección (vocabulario, literatura...). Ellos en inglés siempre dan lo mismo y los de sección tienen un libro con más nivel que los de programa y los alumnos de programa quieren avanzar en vez de volver con lo mismo año tras año. Pero dijeron que es la única ventaja que ellos encuentran en pertenecer a un grupo de sección, porque en las asignaturas que dan en inglés, los de sección estudian de memoria porque dicen que muchas cosas no las entienden y los propios alumnos de sección les suelen decir que en español es más fácil porque pueden expresarse mejor de lo que ellos pueden hacerlo en inglés. Muchas veces cometen errores en español porque al no conocer los términos adecuados utilizan “falsos amigos” en sus traducciones. En opinión de los alumnos de programa, los alumnos de sección no llegan a dar bien ninguno de los dos idiomas, no entienden algunas de las explicaciones de los profesores en las asignaturas que dan en inglés y se lo aprenden de memoria. Dicen que aprenden a leer y a escribir, pero no a expresarse correctamente en ninguna lengua. Una alumna del grupo estuvo en sección en primero de la ESO y dijo que aprendía de memoria y cuando sus padres le preguntaban lo que aprendía no se lo sabía decir en español. Si aprenden de memoria, con el tiempo esas cosas se olvidan. Y aseguran que si ya es frecuente en español que tras un examen las cosas se les olviden creen que en inglés ocurriría todavía con más probabilidad.

Según nuestros informantes, los alumnos de sección denuncian que las asignaturas en programa por ser en español son mucho más fáciles y las suyas más difíciles y los exámenes también, pero los de programa creen que, por dar asignaturas en inglés, como se supone que es más difícil, les quitan contenido.

Los alumnos de programa dijeron que creen que es mejor aprenderse las cosas básicas en tu idioma y luego ya, si quieres, aprenderlas en otro idioma.

Consideran que aprender muchas asignaturas en inglés no es muy práctico por varios motivos: en primer lugar, porque es posible que el año que viene al finalizar cuarto de la ESO, al menos según marca la ley hasta ahora, tengan que hacer el examen conocido como reválida

en el que les preguntan cuestiones de diferentes ámbitos, y el examen es en español, y se preguntaban cómo lo van a hacer los alumnos de sección si hasta cuarto de la ESO lo han estudiado todo en inglés. Su duda es que si solo aprenden en inglés y no saben la traducción al español cuándo lo van a aprender; otro motivo similar es que Bachillerato es en español y tendrán que hacer un esfuerzo por adaptar lo que aprendieron en inglés a español en estos cursos en los que las notas hacen media para la prueba que tengan de acceso a la universidad, cosa que no ocurría con las notas de la ESO, de las que dicen que tienen el mismo valor en programa que en sección, no se hace ninguna distinción en los certificados de notas ni en los expedientes académicos; otro motivo que mencionan es que si estudian y trabajan y viven en España no ven para qué les puede servir haber aprendido en inglés determinadas asignaturas. No le ven sentido a aprender en inglés cosas y términos que piensan que, si con el tiempo probablemente en español no los uses, en inglés menos. Creen que en el futuro se verán perjudicados porque aprenden todo en inglés y no se enteran de nada.

Los alumnos que participaron en el debate creen que los alumnos de sección sufren una carencia en su español y que de momento no se está poniendo en práctica ningún mecanismo para solventar este problema.

Los alumnos propusieron varias alternativas al programa bilingüe que ellos consideran que darían mejores resultados. Están de acuerdo en que aprender inglés es bueno y reconocen que su nivel es más bajo pero que se defienden bastante bien. Una de las formas que propusieron es que se cambien las asignaturas que dan en inglés. Piensan que sería buena idea hacer las asignaturas “básicas” (ellos consideran que estas son Educación Física, Música y Valores Éticos) en inglés y las “fuertes” (para ellos Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología...) en español; otra propuesta es hacer una rama para quienes quieran estudiar en inglés porque tengan intención de irse fuera; por último sugirieron que en lugar de bilingüismo como se imparte ahora, se haga una asignatura con horas de inglés de lenguaje funcional, expresiones, metáforas..., es decir, mantener la asignatura de Inglés como lengua extranjera como inglés teórico y crear otra asignatura de inglés más práctico y el resto de asignaturas darlas en español. Además, propusieron para estas asignaturas de inglés que sean más interactivas y que se practique más hablar y escuchar. Propusieron también que se organicen más salidas al extranjero u otras actividades como debates.

Les parece bien que haya sección y programa, pero quieren que sea más nivelado, porque los de sección a veces no entienden las cosas en español y los de programa no

entienden en inglés. Creen que habría que buscar un término medio entre inglés y español para que todos aprendan todo, ni todo en inglés ni todo en español.

Destacaron especialmente que se hace una diferencia social entre los alumnos de programa y los alumnos de sección que se creen mejores tanto a nivel académico, como económico y social. Por ejemplo, los alumnos de sección hacen comparaciones de notas y no entienden que quienes sacan buenas notas en programa no quieran ir a sección. Se sorprenden de que haya buenos resultados en programa y creen que es porque es más fácil. Hay mucha competición entre los alumnos de sección, pero tampoco son más estudiosos. Si suspenden alguna asignatura o tienen notas bajas, se conforman con peores resultados porque consideran que como sección es más difícil su “7” equivale a sacar un “10” en programa, por ser en inglés o presumen de que el mal resultado es porque no han estudiado.

Además, los alumnos de programa dijeron que, en la asignatura de Francés, que daban lo mismo, ellos tenían iguales o mejores notas que los de sección a pesar de que los de sección tenían una hora semanal más de Francés porque no tienen elección de optativa como los de programa, que pueden elegir entre Economía, Teatro, Cultura Clásica y Francés. Se quejaban de que, en ocasiones, el profesor de Francés se sorprendía de que los de programa hagan bien los ejercicios y piensa que los han copiado de algún compañero de sección. Y dijeron que esto mismo pasa también en Lengua Castellana y Matemáticas que son las dos asignaturas que todos dan en español, los de programa sacan mejores notas.

En las clases de Valores Éticos que se juntan los alumnos de programa y sección, dijeron que los de sección los miran con desprecio, “como si fueran tontos” por ser de programa y que hay una clara división en la clase porque se sientan separados los de sección de los de programa. En una ocasión los de sección se quejaron porque los de programa realizaron una salida al teatro en inglés y consideraban que era una actividad más apropiada para ellos porque saben más inglés.

Como resumen a todos sus comentarios dijeron que, como todo, el programa bilingüe tiene su lado bueno y su lado malo: el lado bueno es que el inglés de los alumnos de sección es mucho mejor y el lado malo es que las cosas importantes no las aprenden ni en inglés ni en español.

4.8 Resultados prueba EvAU junio 2017

En los datos que nos facilitó el instituto de las pruebas de selectividad (pruebas previas al ingreso en la universidad, EvAU, véase anexo N. RESULTADOS PRUEBA EVAU JUNIO 2017. Solo pudieron facilitarnos los datos de la última promoción, que es la segunda promoción de alumnos que ha cursado el programa bilingüe que accede a las pruebas para ingresar en la universidad) queríamos observar si se apreciaba alguna diferencia en sus competencias en la asignatura de Lengua Castellana entre los alumnos que en secundaria habían pertenecido a un grupo de programa y los que habían pertenecido a un grupo de sección.

Los datos señalan que de los sesenta y ocho alumnos que se presentaron, cuarenta y dos habían pertenecido en secundaria a un grupo de sección (grupo bilingüe) y catorce a un grupo de programa (grupo no bilingüe). Como venimos diciendo, este dato puede deberse a que los alumnos del grupo de sección son más trabajadores y por eso llegan más alumnos de ese grupo a Bachillerato que de los de programa.

En cuanto a las calificaciones que obtuvieron en la asignatura de Lengua Castellana, la nota media de los alumnos que habían pertenecido a un grupo de sección fue de 6,65 y la nota media de los alumnos que habían pertenecido a un grupo de programa fue de 6,04. Según estos datos, la competencia en Lengua Castellana de los alumnos del grupo de sección es ligeramente mejor que la de los alumnos de programa, por lo que no se ha visto especialmente afectada por estudiar en secundaria la mayoría de las asignaturas en inglés. Aunque si se cruza este dato con el observado en el apartado Comparativa datos postest G1 y G2 (los alumnos del grupo de control cometen un 14,3% más de errores en el postest de la prueba de contenidos que los del grupo experimental) se aprecia que lo esperable sería encontrar una diferencia más significativa en los resultados de esta prueba, debido a que el rendimiento académico de los estudiantes bilingües, por las circunstancias ajenas al bilingüismo, siempre es mayor. Dicho con otras palabras, los estudiantes del sistema bilingüe obtienen resultados muy por debajo de lo esperable en la asignatura de Lengua Española en la selectividad.

5 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo vamos a dar respuesta a las preguntas de investigación que planteamos previamente, relacionándolas con los resultados de las diferentes pruebas que realizamos, expusimos y comentamos en los capítulos 3 y 4. En primer lugar presentamos las respuestas de forma esquemática y a continuación se desarrollan de forma más detallada con las explicaciones pertinentes.

5.1 Respuestas a las preguntas de investigación

En la siguiente tabla (30) respondemos a nuestras preguntas de investigación con sus respectivas hipótesis de investigación, nula y alternativa que planteábamos en el capítulo 3.1.:

Pregunta de investigación	Hipótesis nula (Ho)	Resultado
1. Si un alumno se enfrenta a unos conceptos desconocidos para él en una materia, en concreto en Biología, y lo hace solo en lengua inglesa, ¿afecta esto a su competencia de ese tema en lengua española? ¿Comprenden los conceptos aprendidos en inglés? ¿Son capaces de relacionarlos con la lengua española cuando no conocen los equivalentes en español?	El aprendizaje de una materia en inglés sin conocimientos previos en español no repercute negativamente en la competencia en español porque el estudiante es capaz de inferir el léxico que le falta y relacionar los conceptos que aprende en inglés con su correspondiente palabra en español por el input al que se expone de modo natural al vivir en España.	Rechazamos las hipótesis nula y alternativa y aceptamos la hipótesis de investigación. Se produce confusión en el alumno a la hora de relacionar los conceptos aprendidos en inglés con su correspondiente en español si no lo han aprendido previamente y eso produce una falta en su competencia en español.

<p>2. ¿Adquieren los alumnos más conocimientos de la asignatura de Biología por estar en un grupo de sección bilingüe? Es decir, ¿el número de aciertos en la prueba de contenidos depende de si los informantes pertenecen al grupo de programa (grupo de control) o al grupo de sección (grupo experimental)?</p>	<p>Los alumnos del grupo de control (G1) y del grupo experimental (G2) no presentarán un porcentaje similar de aciertos y de errores en la prueba de contenidos.</p>	<p>Rechazamos las hipótesis de investigación y nula y aceptamos la hipótesis alternativa. Los alumnos del grupo experimental (G2) obtienen mejores resultados en relación con los conocimientos aprendidos que los alumnos del grupo de control (G1).</p>
<p>3. Los alumnos que aprenden la asignatura de Biología en inglés por pertenecer al grupo de sección y que son considerados bilingües, ¿tienen dificultades para redactar en español los conceptos aprendidos en inglés?</p>	<p>Los alumnos del grupo experimental (G2) no cometen errores léxicos y ortográficos al escribir sobre biología en español.</p>	<p>Rechazamos las hipótesis de investigación y nula y aceptamos la hipótesis alternativa. Los alumnos del grupo de sección cometen errores ortográficos al redactar y utilizan palabras con normas transferidas de la lengua inglesa.</p>

Tabla 30: Respuestas a las preguntas de investigación

Recordamos en este punto que fijamos el margen de error de rechazar la hipótesis nula cuando esta pudiera ser cierta en un 0,05, es decir, podemos afirmar con un 95% de seguridad que nuestros resultados están contrastados y son reales. Nuestros grupos de control y experimental eran grupos homogéneos en relación a variables como la edad, la lengua materna, el curso, el centro de estudios, aunque tenían como factor diferenciador profesores distintos en la asignatura de Biología y pertenecer a un grupo de sección o a un grupo de programa.

A continuación, ofrecemos las respuestas a las preguntas de investigación apoyándonos en los resultados obtenidos en todo el conjunto de pruebas:

1. Si un alumno se enfrenta a unos conceptos desconocidos para él en una materia, en concreto en Biología, y lo hace solo en lengua inglesa, ¿afecta esto a su competencia de ese tema en lengua española? ¿Comprenden los conceptos aprendidos en inglés? ¿Son capaces de relacionarlos con la lengua española cuando no conocen los equivalentes en español?

En esta pregunta hemos rechazado las hipótesis nula y alternativa y aceptamos la hipótesis de investigación, ya que hemos comprobado que se produce confusión a la hora de relacionar los conceptos que aprenden en inglés con su correspondiente en español si no lo han aprendido previamente y eso produce una falta en su competencia en español.

Los informantes, tanto del grupo de control como del grupo experimental, afirman en sus comentarios en el cuestionario de información personal de alumnos y en el “focus group” del grupo de control que, los alumnos del grupo experimental tienen dificultades para relacionar los conceptos que aprenden con su equivalente en español si no han visto esta palabra antes. Dicen que, además, en ocasiones tienen problemas para aprender los conceptos en inglés por la dificultad extra que conlleva aprenderlo en un idioma que no es su lengua materna, por lo que muchas veces tienen que aprenderlos de memoria y se les olvida con facilidad al poco tiempo de haberlos estudiado. Dos de los informantes en la prueba de contenidos en dos de las preguntas de desarrollo (12 y 13) contestaron en inglés, porque dijeron durante las pruebas que se lo sabían en inglés, pero en español no y no querían dejarlas sin contestar; añadieron a su respuesta en español las siguientes frases: “Vessels, red cells are in the blood” y “Waste substances from the body”.

De la misma forma, varios de los informantes del grupo de primero de bachillerato corroboraban esta situación; dijeron no conocer en español todas las palabras que habían aprendido en inglés a lo largo de la ESO y aseguraron que este curso les había costado un poco porque habían tenido que hacer el esfuerzo extra de aprender palabras y conceptos que sabían en inglés, pero que hasta ese momento no habían relacionado con su correspondiente término en español.

2. ¿Adquieren los alumnos más conocimientos de la asignatura de Biología por estar en un grupo de sección bilingüe? Es decir, ¿el número de aciertos en la prueba de contenidos depende de si los informantes pertenecen al grupo de programa (grupo de control) o al grupo de sección (grupo experimental)?

En este caso rechazamos las hipótesis de investigación y nula y aceptamos la hipótesis alternativa. Los alumnos del grupo experimental (G2) obtienen mejores resultados en relación con los conocimientos aprendidos que los alumnos del grupo de control (G1). Los resultados que obtienen los alumnos del grupo de sección (grupo experimental) son un 12% superiores en aciertos a los resultados de los alumnos del grupo de programa (grupo de control), es decir tienen más aciertos en la prueba de contenidos que los alumnos del otro grupo. Ciñéndonos a nuestra pregunta de investigación, debemos decir que los resultados de la prueba de contenidos reafirman esta conclusión.

Sin embargo, pensamos que esto puede deberse precisamente a la forma de agrupar a los alumnos en un grupo y en otro. En sus comentarios en el cuestionario de información personal de alumnos, varios de ellos reflejaban que se considera a los alumnos del grupo de programa inferiores en sus capacidades respecto a los alumnos de sección y por ese motivo puede existir tal comparación y no porque se deba a un aprendizaje menos efectivo por no ser bilingüe. Lo mismo ocurre con los comentarios de algunos padres que se quejaban del menosprecio que reciben los alumnos de programa. También los profesores indicaron que la diferencia entre los alumnos de ambos grupos se debe a la segregación de alumnos que se hace en secundaria más que al hecho de pertenecer a una educación bilingüe.

Tal y como hemos visto en la descripción de los tipos de programas bilingües de la Comunidad de Madrid, los alumnos son repartidos en grupos bilingües o no dependiendo de sus calificaciones en sexto de primaria y de la prueba externa de lengua inglesa que realizan al finalizar ese curso.

3. Los alumnos que aprenden la asignatura de Biología en inglés por pertenecer al grupo de sección y que son considerados bilingües, ¿tienen dificultades para redactar en español los conceptos aprendidos en inglés?

En esta pregunta rechazamos las hipótesis de investigación y nula y aceptamos la hipótesis alternativa, porque los alumnos del grupo de sección cometen errores ortográficos no significativos en su expresión y utilizan palabras que no existen en español fruto de una transferencia de los vocablos ingleses que aprenden en las asignaturas que reciben en inglés.

Como hemos observado en el apartado de errores ortográficos correspondiente a la prueba de contenidos (véase epígrafe 4.1.5), los alumnos utilizan palabras como “hydratarse”,

“oxygeno” o “pompear” entre otras, términos que, aun siendo cognados “españolizan” con errores ortográficos, como el traslado de la “y” que contiene la palabra inglesa porque desconocen el verdadero cognado en español. También recurren a palabras que no existen en español o no se utilizan en esos contextos pero que son similares a las palabras que aprendieron en las explicaciones que su profesor les dio en inglés “hydrate” (hidratar), “oxygen” (oxígeno) y “pump” (bombear) y que ellos transforman a español, utilizándolas como si fueran cognados. También cometen otros errores ortográficos (ausencia de tildes, uso de “h” indebido y otros) que consideramos no significativos y no tenemos en cuenta por ser similares a los que cometen los alumnos del grupo de control y que no son considerados errores consecuencia de una transferencia del inglés.

Además de estas evidencias en la prueba de contenidos, los informantes han reflejado en sus comentarios del cuestionario de información personal de alumnos que tienen dificultades para expresar en español los conceptos que aprenden en inglés, porque al haberlos aprendido en otra lengua, no tienen la fluidez necesaria en español para explicarlos y aunque conocen el concepto y su definición en inglés, desconocen el término español, independientemente de que este sea un cognado o no, porque nunca lo han oído o leído.

6 CONCLUSIONES

En este capítulo, a modo de conclusión, recopilamos los resultados obtenidos de los diferentes informantes que formaron parte de nuestra investigación, así como las limitaciones que se presentaron en el estudio y posibles líneas de investigación futuras en el tema que puedan surgir a partir de este trabajo.

Nuestro objetivo en esta investigación era saber si los alumnos que pertenecen en colegios e institutos bilingües a grupos de sección están realizando un aprendizaje que les permita comprender todo lo que aprenden y expresarlo en ambas lenguas. Consideramos que esto es imprescindible para que se reconozcan como alumnos bilingües y que se acepte que el programa que se está llevando a cabo es adecuado.

Nuestra preocupación proviene de las numerosas críticas al programa que observamos se hacen desde diferentes colectivos de padres y profesores, pero principalmente de nuestra propia experiencia. En efecto, durante algunos años pudimos constatar que los alumnos que aprenden asignaturas como Ciencias Naturales en inglés conocen listas de vocabulario de la asignatura en ese idioma, pero no saben explicar los conceptos ni relacionarlos con su equivalente en español. Esto nos llevó a pensar que en lugar de un aprendizaje bilingüe se estaba provocando un aprendizaje pobre en contenidos, con perjuicio del español de los alumnos supuestamente bilingües. Esta situación nos parecía que merecía ser estudiada para comprobar si nuestra percepción era acertada y, de serlo, para buscar alternativas para mejorar el programa y lograr que ambos idiomas, español e inglés, se aprendan correctamente, sin que el aprendizaje de uno suponga sacrificar la competencia en el otro.

Nuestra sensación es que, precisamente ahora que el español está cogiendo un fuerte impulso como una de las lenguas con más hablantes en todo el mundo, no debemos descuidar su aprendizaje en nuestras propias aulas. Es imprescindible que se adquiera un dominio de la expresión y de la comprensión oral y escrita en español que permita a los alumnos entender, aprender y saber expresar nuevos conocimientos. Debemos a su vez poner interés en que se conozca una segunda lengua tan importante como el inglés con un aprendizaje que permita a los alumnos desenvolverse en esta lengua adecuándose al contexto en cualquier situación de la vida real, más allá de los simples ejercicios de gramática.

Con las pruebas que realizamos pudimos recabar algunos datos:

En primer lugar, los alumnos que pertenecen al grupo de sección son alumnos cuyo rendimiento académico suele ser mejor, por lo que sus resultados serán mejores independientemente de que estén en el grupo de sección o en el de programa.

Los alumnos de sección tienen más nivel de inglés (según los comentarios de los profesores tienen un buen nivel oral, pero no tan bueno escrito) que los alumnos de programa porque tienen un vocabulario en inglés más amplio: recibir las clases en inglés está teniendo un efecto positivo en el aprendizaje del inglés, aunque no en español, pues ellos mismos reconocieron no saber expresarse con mucha fluidez en su lengua materna. Esto es lo que pensamos que debe mejorarse para el futuro.

Algunos profesores comentaron que la asignatura de Lengua Extranjera Inglés del grupo de sección es más interesante porque tiene un temario más amplio y atractivo que incluye literatura, lo cual nos lleva a plantearnos si esta asignatura no debería tener ese mismo contenido tanto en el grupo de programa como en el grupo de sección para que todos los alumnos, independientemente de que sean de un grupo u otro, tengan acceso a esos contenidos.

En general el programa bilingüe tiene buena aceptación entre los alumnos y sus familias porque piensan que les facilitará la inserción en el mundo laboral. Sin embargo, la mayoría reconoció que el programa tiene carencias que deberían subsanarse, entre ellas el bajo nivel de español que muestran los alumnos.

Uno de los problemas que observamos es que muchos alumnos, que pueden ser competentes en las asignaturas en español se ven relegados al grupo de programa, por no lograr esa misma competencia en inglés, lo cual se percibe por el resto de alumnos y por muchos profesores como una penalización. En muchos casos supone que estos alumnos no pueden pertenecer a un grupo considerado “mejor”, entre otras cosas, porque sus familiares no han podido proporcionarle una ayuda extra, como clases de Inglés extraescolares.

Por tanto, pensamos que el sistema bilingüe que se ha implantado en la Comunidad de Madrid, con todos sus aciertos, debería mejorarse para que los alumnos puedan ser competentes en ambas lenguas y particularmente para que no vaya en detrimento de la comprensión, la expresión y la ortografía en español.

6.1 Futuras líneas de investigación y posibles mejoras

En cuanto a las futuras líneas de investigación y posibles mejoras que podrían aplicarse, pensamos que un mayor número de informantes de diferentes cursos daría una visión más amplia de la situación. El número de informantes debería ser el mismo en ambos grupos para que los resultados fueran más fiables.

Por otro lado, en nuestro caso nos hemos limitado a analizar los resultados que los alumnos obtienen en la asignatura de Biología. Teniendo en cuenta sus comentarios y las dificultades que reflejan, creemos que sería interesante realizar análisis en más asignaturas, como por ejemplo en Ciencias Sociales, para obtener más datos.

Además, nos parece que sería muy interesante poder comparar toda esta información no solo con alumnos de un centro, sino con alumnos de varios centros para ver si hay diferencias en los resultados entre el programa bilingüe de los centros públicos y concertados y el programa Beda que se imparte en centros concertados católicos.

Otra posible vía para ampliar el estudio es que, dentro de unos años, cuando varias promociones de alumnos que hayan estudiado en sección en el programa bilingüe terminen sus estudios de bachillerato y realicen los exámenes de acceso a la universidad, se recojan y contrasten los resultados de estas pruebas externas, a lo largo de diferentes cursos, al menos de asignaturas como Lengua Castellana, Lengua Inglesa y si fuera como en nuestro caso, Biología, que pueden dar una visión bastante objetiva, para comprobar si hay diferencia entre los resultados de quienes pasaron por el grupo de sección y quienes pertenecieron al grupo de programa o si han logrado ponerse todos al mismo nivel durante los cursos de bachillerato en las asignaturas que se analicen.

Tal y como es el propósito de una investigación, confiamos en que este trabajo abra puertas para realizar nuevas investigaciones que creen nuevas preguntas de análisis y ayuden a mejorar el sistema bilingüe en el que estudian nuestros alumnos.

7 BIBLIOGRAFÍA

- ABDELILAH- BAUER, B. (2006): *Le défi des enfants bilingues*. Paris: La Découverte.
(Traducción al español de Pablo Manzano Bernárdez (2007): *El desafío del bilingüismo. Crecer y vivir hablando varios idiomas*. Madrid: Ediciones Morata).
- ALARCÓN, L. J. (1998): “El fenómeno del bilingüismo y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo del individuo”. *Colección Pedagógica universitaria*.
- ALONSO, J. A. Y GUTIÉRREZ, R. (2010): *Emigración y lengua: el papel del español en las migraciones internacionales*. Madrid: Editorial Ariel. 229-261
- APPEL, R. y MUYSKEN, P. (1987): *Language contact and bilingualism*. London: Edward Arnold. (Traducción al español de Anxo M. Lorenzo Suárez y Clara I. Bouzada Fernández (1996): *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel Lingüística).
- ARTIGAL, J. M. (1989): *La immersió a Catalunya: Consideracions psicolingüístiques i sociolingüístiques*. Barcelona: Eumo. (Traducción al inglés de Jacqueline Hall (1991): *The Catalan immersion program: A European point of view*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation).
- BACHMAN, L.F. Y PALMER, A. S. (1996): *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- BAETENS BEARDSMORE, H. (Ed.) (1993): *European models of bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAKER, C. (1992): *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters
- BAKER, C. (1993): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters. (Traducción de Ángel Alonso-Cortés (1997): *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra).
- BAKER, C. (2004): *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. (2ª edición). Clevedon: Multilingual Matters.
- BAKER, C. (2006): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Nueva York: Multilingual Matters.

- BAKER, K.A. Y DE KANTER, A. A. (1983): *Bilingual education*. Lexington: Lexington books.
- BEE CHIN, NG Y WIGGLESWORTH, G. (2007): *Bilingualism: an advanced resource book*. Oxon: Routledge applied linguistics.
- BLOOMFIELD, L. (1933): *Language*. Nueva York: Holt
- BUTLER, Y. G. Y HAKUTA, K. (2006): “Bilingualism and second language acquisition”. En BHATIA, T. J. Y RITCHIE, W.C. (Ed): *The handbook of bilingualism*. Malden, MA: Blackwell publishing. 114-145.
- CARTER, T. P. Y CHATFIELD, M. L. (1986): “Effective bilingual schools: implications for policy and practice”. *American Journal of Education* 95 (1), 200-232.
- CENOZ, J Y PERALES, J. (2000): “Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas” en MUÑOZ, C. *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel lingüística.
- CHRISTIAN, D., SPANOS G., CRANDALL, J., SIMICH-DUDGEON, C. Y WILLETTS, K (1990): “Combining language and content for second-language students” en PADILLA, A.M., FAIRCHILD, H.H. y VALADEZ, C. M.: *Bilingual education: Issues and strategies*. Londres: Sage. 141-156.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2010): *Los programas de enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*. Madrid: Publicaciones Consejería de educación.
- CRYSTAL, D. (2003): *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Madrid: Cambridge University Press.
- CUMMINS, J. (2000): *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters. (Traducción de Pablo Manzano (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ediciones Morata).
- CUMMINS, J. Y SWAIN, M. (1986): *Bilingualism in education: aspects of theory, research and practice*. London: Longman
- ELLIS, R. (1985): *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1997): *Second language acquisition*. Oxford. Oxford University Press.

- ERVIN, S. Y OSGOOD, C.E. (1954): "Second language learning and bilingualism". *Journal of abnormal and social psychology* 49, 139-146.
- FISHMAN, J. A. (1965): "Who speaks what language to whom and when?". *La Linguistique* 2, 67-88.
- FREEMAN, R. (2004): "Reviewing the research on language education programs". *Building on community bilingualism*. 3. Philadelphia: Caslon. En GARCÍA, O. y BAKER, C. (2007): *Bilingual education: an introductory reader*. Clevedon: Multilingual matters. 3-18.
- GARCÍA, O. (2009): *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- GARCÍA MAYO, M.P. (1999): "Grammaticality intuitions of bilingual and monolingual Basque EFL learners" *Estudios de lingüística aplicada* 29. 71-82.
- GARCÍA MAYO, M.P. (2009): "Article choice in L2 English by Spanish speakers: Evidence for full transfers". *Second language acquisition of articles: empirical findings and theoretical implications*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamin's Publishing. 13-36.
- GARDNER, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning*. Londres: Edward Arnold.
- GROSJEAN, F. (2010): *Bilingual: Life and Reality*. Harvard: University Press.
- HARDING, E. Y RILEY, P. (1999): *The bilingual family: A handbook for parents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAUGEN, E. (1993): *Language conflict and language planning. The case of modern Norwegian*. Cambridge: Harvard University Press.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. Y BAPTISTA LUCIO, P. (2007): *Fundamentos de metodología de la investigación*. Mexico: McGraw-Hill.
- JOHNSON, J. S. Y NEWPORT, E. L. (1989): "Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state of the acquisition of English as a second language". *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- KRASHEN, S. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon

- KRASHEN, S. (1992): “El Modelo del Monitor y la actuación de los adultos en L2” en MUÑOZ LICERAS, J. (Ed.): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, 143-151.
- LAMBERT, W. E. (1978): “Some cognitive and sociocultural consequences of being bilingual” en ALATIS, J.E. (Ed.): *Georgetown University round table on languages and linguistics*. Washington: Georgetown University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. Y LONG, M.H. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- LASAGABASTER, D. Y HUGUET, A. (2007) *Multilingualism in European bilingual contexts. Language use and attitudes*. Clevedon: Multilingual Matters.
- LENNEBERG, E. H. (1967): *Biological foundations of language*. John Wiley and Sons: Nueva York. (Traducción al español de Natividad Sánchez Sáiz-Trápaga y Antonio Montesinos (1985): *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Universidad).
- LINDHOLM, K.J. (1990): “Bilingual immersion education: Criteria for program development” en PADILLA, A.M., FAIRCHILD, H.H. y VALADEZ, C. M.: *Bilingual education: Issues and strategies*. Londres: Sage.
- LÓPEZ GARCÍA, M., MERINO REDONDO, M. Y SANZ ESTEBAN, M. (2015): *Biology: Humans and Health I*. Madrid: Oxford, 54-87.
- MACKEY, W. F. (1962): “The description of bilingualism”. *Canadian journal of linguistics*, 7: 51-85.
- MARTÍN MARTÍN, J. M. (2004): “La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes” en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I.: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 261-286.
- MEIRIÑO GUEDE, V. M. (2014): *El bilingüismo español- inglés y la nueva política educativa en España: análisis ideológico- lingüístico*. New York: City University of New York [Tesis inédita, dirigida por José del Valle].
- OUKHIAR, F. (2010): *Política lingüística y legislación lingüística: anglofonía y francofonía*. Madrid: Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura y Literatura

- Comparada, Universidad Complutense de Madrid [Tesis inédita, dirigida por Francisco A. Marcos Marín y Eugenio M. Bustos Gisbert], 185-205.
- QUILIS, A., HERNÁNDEZ, C. Y G. DE LA CONCHA, V. (1971): “Principales etapas en la formación de la lengua castellana”. *Lengua Española*. Valladolid: Iniciación Universitaria. 353-369.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M. L. (2010): *La sinonimia*. Madrid: Arco libros.
- RODRÍGUEZ LÁZARO, A. L. (2015): “Historia lingüística y autoevaluación por alumnos universitarios bilingües”. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, núm. 148, IISUE-UNAM, 68-82.
- ROMAINE, S. (2004): *Bilingualism*. (2ª edición). Oxford: Blackwell publishing.
- SÁEZ RIVERA, D. M. (2014): “El Madrid plurilingüe y pluridialectal: nueva realidad, nuevos enfoques” en ZIMMERMAN, K.(ed): *Prácticas y políticas lingüísticas: nuevas variedades, normas, actitudes y perspectivas*. Madrid/Frankfurt am Main, Iberoamericana/Vervuert: Nuevos hispanismos, 403-440.
- SÁNCHEZ-CASAS, R (1999): “Una aproximación psicolingüística al estudio del léxico del hablante bilingüe” en VEGA, M. y CUETOS F. (Eds.), *Psicolingüística del español*, Madrid, Trotta, 597-650.
- SELINKER, L. (1972): “Interlanguage”, *International review of applied linguistics* 10, 209-231.
- SIGUÁN, M. Y MACKEY, W. F. (1986): *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- SIGUÁN, M. (1992): *España plurilingüe*. Madrid: Alianza.
- SIGUÁN, M. (2001): *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza editorial
- SKEHAN, P. (1986): ‘Language testing. Part 1’ *Language teaching* 21 (4), 211-221.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (2000): “Linguistic human rights in education”. *Linguistic genocide in education- or worldwide diversity and human rights*. Mahwah, - NJ: Lawrence Erlbaum.569-578. En GARCÍA, O. y BAKER, C. (2007): *Bilingual education: an introductory reader*. Clevedon: Multilingual matters. 137-144.

- SKUTNABB-KANGAS, T. (1988): "Multilingualism and the education of minority children" en SKUTNABB-KANGAS y CUMMINS, J. (Eds): *Minority Education: From shame to struggle*. Clevedon: Multilingual matters, 278-307.
- SNOW, M. A. (1990): "Instructional methodology in immersion foreign language education". En PADILLA, A.M., FAIRCHILD, H.H. y VALADEZ, C. M. (Eds.): *Foreign language education: Issues and strategies*. Londres: Sage publications. 156-171.
- SPANOS, G. Y CRANDALL, K. (1990): "Language and problem solving: some examples from math and science". En PADILLA, A.M., FAIRCHILD, H.H. y VALADEZ, C. M. (Eds.): *Bilingual education: Issues and strategies*. Londres: Sage publications. 157-170.
- UNESCO (1953): *The use of vernacular languages in education*. París: Unesco.
- VILA, I. (1983): "Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe". *Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*. 21. España: Fundación infancia y aprendizaje. 4-22.
- VIVES BOIX, F., MELÉNDEZ HEVIA I., GARRIDO GARRIDO JL. y MADRID RANGEL MA. (2015): *Biología y Geología: serie observa*. Madrid: Santillana, 48-57.
- WEINREICH, U. (1953): *Languages in contact: findings and problems*. New York: Linguistic Circle.
- WEINREICH, U. (1974): *Languages in contact: findings and problems*. (8ª edición). The Hague, París: Mouton.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- ANGHEL, B., CABRALES, A. Y CARRO, J. M. (2013): *Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: el impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero*. Madrid: Fedea. Disponible en la página web:
<http://documentos.fedea.net/pubs/dt/2013/dt-2013-08.pdf> [Fecha de consulta: 04/03/2016]
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (2016): *Anuario del español en el mundo*. Madrid. Disponible en la página web:

http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_15/informes/p01.htm

[Fecha de consulta: 22/10/2016]

COBA ARANGO, E., GRAÑERAS PASTRANA, M., [ET AL.] (2009): *Informe del sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica. Disponible en la página web:

https://books.google.es/books?id=z6G4_xNJK1UC&pg=PT164&dq=sistema+educativo+espa%C3%B1ol+tipos+de+centros+educativos&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiz26uzytvVAhWCuhQKHRf3B7oQ6AEIMDAC#v=onepage&q=sistema%20educativo%20espa%C3%B1ol%20tipos%20de%20centros%20educativos&f=false

COMUNIDAD DE MADRID [página web] Disponible en la página web:

http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Actuaciones_FA&cid=1354274775145&idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&idOrganismo=1142359902140&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&pv=1354274917370&sm=1109266100977 [Fecha de consulta: 15/05/2017]

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya-Instituto Cervantes-MEC. Disponible en la página web: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm> [Fecha de consulta: 15/03/2016]

CUMMINS, J. (1979): "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children". *Review of educational research*. University of Alberta. (Traducción de Montserrat Cortés (1983): "Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües". *Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*. 21. España: Fundación infancia y aprendizaje. 37-61). Disponible en la página web:

http://coordinadoraendl.org/aletamiuda/outros/recomendacions/recom_15_2.pdf [Fecha de consulta: 17/02/2017]

ESCUELAS CATÓLICAS DE MADRID (2013): [página web] Disponible en la página web: <https://ecmadrid.org/es/programas/programa-beda> [Fecha de consulta: 15/05/2017]

DE LA NUEZ, S. (2015): *El timo de la enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid*. Disponible en la página web: <http://hayderecho.com/2015/05/19/el-timo-de-la-ensenanza-bilingue-en-la-comunidad-de-madrid/> [Fecha de consulta: 19/06/2017]

GRADDOL, D. (2006): *English Next: Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*. Plymouth: British Council. Disponible en la página web: <http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/books-english-next.pdf> [Fecha de consulta: 15/06/2017]

HALBACH, A. Y VAN WEICHEM, M. (2017): *Don't worry, mum and dad...I will speak English!: La guía del bilingüismo del British Council School*. [En línea] Madrid: Macmillan. Disponible en la página web: https://www.britishcouncilschool.es/sites/default/files/british_council_guia_bilinguismo.pdf [Fecha de consulta: 15/09/2017]

JIMÉNEZ CATALÁN, R.M. (1997): "La formación inicial del profesor de inglés de secundaria". Revista [electronica] interuniversitaria de formación del profesorado. [En línea] 1(0). Disponible en la página web: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2786656> [Fecha de consulta: 15/09/2017]

KRASHEN, S. (2017): "Bilingual education works". *Rethinking schools*. [En línea] Vol 15 #2. Invierno 2000/2001. Disponible en la página web: http://www.rethinkingschools.org/special_reports/bilingual/Bi152.shtml [Fecha de consulta: 28/03/2017]

MARTÍN PERIS, E. (coord.) (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL e Instituto Cervantes. Disponible en la página web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzabilingue.htm [Fecha de consulta: 23/10/2016]

MUÑOZ, C. (2002): "CLIL-AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera)" en MARSH, D.: *CLIL/EMILE The european dimensión: Actions, Trends and Foresight Potential*. Finlandia: Universidad de Jyväskylä. 33-34. Disponible en la página web: https://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/enseignement_bilingue/Mars_h-CLIL-EMILE.pdf [Fecha de consulta 26/03/2017]

NAVRACSICS, J. (2002): Interview on bilingualism to Francois Grosjean. Veszprem University, Hungary. Disponible en la página web: http://www.francoisgrosjean.ch/interview_en.html [Fecha de consulta: 13/01/2017]

ORDEN 1317/2015, de 7 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula el procedimiento de acreditación para impartir el currículo de Inglés Avanzado en los institutos bilingües y en los centros privados concertados autorizados para impartir el Programa Bilingüe en Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. Disponible en la página web: http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/14/BOCM-20150514-10.PDF [Fecha de consulta: 12/03/2017]

ORDEN 1012/2015, de 14 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se modifica la Orden 1275/2014, de 11 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula el procedimiento de obtención de la habilitación lingüística en lengua extranjera para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos y en centros privados sostenidos con fondos públicos, de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, de la Comunidad de Madrid. Disponible en la página web: http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DOrden+1012_2015+modif+1275_14+proced+habil.ling.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1352871250832&ssbinary=true [Fecha de consulta: 15/05/2017]

ORDEN 763/2015, de 24 de marzo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan los centros privados concertados bilingües del ámbito de gestión de la Comunidad de Madrid. Disponible en la página web: http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf;jsessionid=FB6CF6D3E1AD82D544879897CB44E4A6.p0323335?opcion=VerHtml&nmnorma=8881&cdestado=P#no-back-button [Fecha de consulta: 15/05/2017]

ORDEN 3263/2014, de 24 de octubre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, para la selección de Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés en Educación Primaria en el curso 2015-2016. Disponible en

la página web: http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2014/11/17/BOCM-20141117-16.PDF [Fecha de consulta: 12/03/2017]

ORDEN 3018/2014, de 24 de septiembre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, de selección de institutos públicos de Educación Secundaria en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés en el curso 2015-2016. Disponible en la página web: http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2014/10/08/BOCM-20141008-9.PDF [Fecha de consulta: 12/03/2017]

ORDEN 2930/2014, de 16 de septiembre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se establece el currículo de inglés avanzado de Bachillerato para los Institutos Bilingües de la Comunidad de Madrid. Disponible en la página web: http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2014/09/23/BOCM-20140923-13.PDF [Fecha de consulta: 15/05/2017]

ORDEN 1275/2014, de 11 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula el procedimiento de obtención de la habilitación lingüística en lengua extranjera para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos y en centros privados sostenidos con fondos públicos, de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, de la Comunidad de Madrid. Disponible en la página web: http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2014/04/15/BOCM-20140415-13.PDF [Fecha de consulta: 12/03/2017]

ORDEN 9961/2012, de 31 de agosto, por la que se establece el currículo de Inglés avanzado del tercer y cuarto cursos de la Educación Secundaria Obligatoria para las secciones bilingües de los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid. Disponible en la página web: http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2012/09/07/BOCM-20120907-7.PDF [Fecha de consulta: 12/03/2017]

ORDEN 2462-01/2011, de 16 de junio, por la que se establece el currículo de Inglés Avanzado del segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria para las Secciones Bilingües de los Institutos Bilingües de la Comunidad de Madrid. Disponible en la página web: http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2011/07/08/BOCM-20110708-3.PDF [Fecha de consulta: 12/03/2017]

ORDEN 2154/2010, de 20 de abril, de la Consejería de Educación, por la que se establece el currículo de inglés avanzado del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria para las secciones bilingües de los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid. Disponible en la página web: https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2011/07/08/BOCM-20110708-3.PDF [Fecha de consulta: 12/03/2017]

ORDEN 2670/2009, de 5 de junio, por la que se regula la actividad de los auxiliares de conversación seleccionados por el Ministerio de Educación y por la Comisión de Intercambio Cultural, Educativo y Científico entre España y los Estados Unidos de América, en centros docentes públicos de la Comunidad de Madrid. Disponible en la página web: http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=5854&cdestado=P#no-back-button [Fecha de consulta: 12/03/2017]

ORDEN 2819/2005, de 26 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se crean Secciones Lingüísticas de Lengua Inglesa en determinados Institutos de Educación Secundaria, en desarrollo del Convenio entre el Ministerio de Educación y The British Council. Disponible en la página web: http://www.madrid.org/dat_capital/novedades/pdf/Ies_ingles.pdf [Fecha de consulta: 12/03/2017].

RESOLUCIÓN de 8 de mayo de 2017, de las Viceconsejerías de Educación no Universitaria, Juventud y Deporte y de Organización Educativa, por la que se dictan instrucciones para la celebración de las pruebas correspondientes a la evaluación final de los alumnos de sexto curso de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid, en el año académico 2016-2017. Disponible en la página web: http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2017/05/10/BOCM-20170510-21.PDF [Fecha de consulta: 26/05/2017].

RESOLUCIÓN de 31 de julio de 2013, de la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, por la que se establecen las instrucciones a seguir para la incorporación de alumnos a la sección bilingüe de institutos bilingües. Disponible en la página web: http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2013/08/30/BOCM-20130830-5.PDF [Fecha de consulta: 12/03/2017].

- RODA, R. (2013): *¿Qué bilingüismo estamos dando?* Disponible en la página web:
<http://rosarodanews.blogspot.com.es/2013/12/que-bilinguismo-estamos-dando.html>
[Fecha de consulta: 19/06/2017]
- SIMONS, G. F. Y FENNIG, C. D. (eds) (2017): *Ethnologue: Languages of the world, Twentieth edition*. Dallas, Texas: SIL International. Disponible en la página web:
<https://www.ethnologue.com/statistics/size> [Fecha de consulta: 15/06/2017] .
- UNSWORTH, S. (2005): Child L2, adult L2, child L1: differences and similarities. A study on the acquisition of direct object scrambling Dutch. Utrecht: Lot. Disponible en la página web:
<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS272/Unsworth%202005%20L1%20L2.pdf> [Fecha de consulta: 07/09/2017]
- VILASERÓ, M. (2016): *Bilingüismo de fachada*. [en línea]. El Periódico, 07 de enero de 2016. Disponible en la página web:
<http://www.elperiodico.com/es/noticias/sociedad/bilinguismo-fachada-madrid-4794684>
[Fecha de consulta: 19/06/2017].

ANEXOS

A. PRUEBA DE CONTENIDOS

Nombre: _____

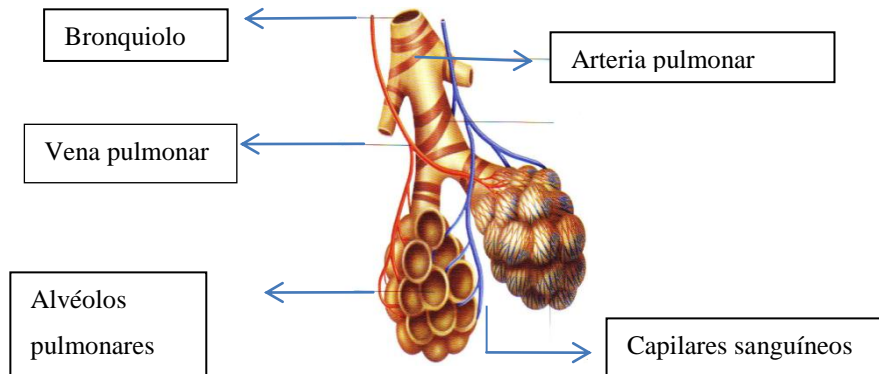
Curso: 3º Grupo: _____

HOJA DE RESPUESTAS

Responde en español a las siguientes preguntas

Pregunta 1:

¿En cuál de las partes señaladas se produce el intercambio de sangre y aire? Rodea la respuesta.



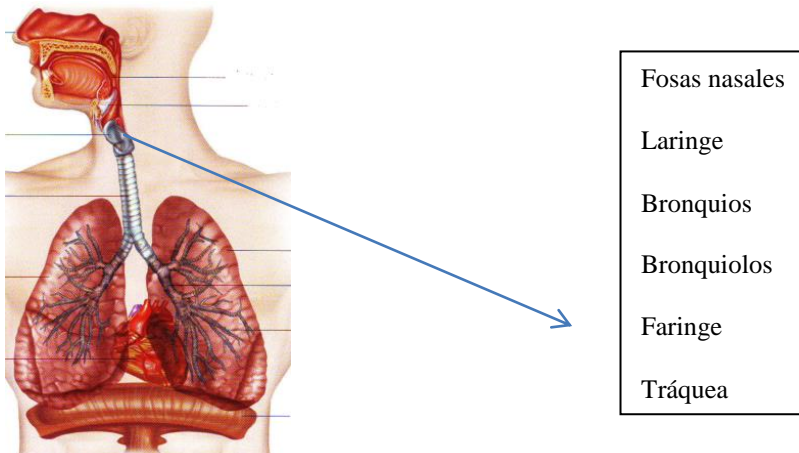
Pregunta 2:

¿Cuáles de los siguientes términos están relacionados con el aparato excretor? Rodea tus respuestas

Diálisis / Faringe / Ganglios / Riñón / Miocardio / Uretra / Anemia / Vejiga / Tímpano / Nefronas / Retina

Pregunta 3:

Rodea el nombre de la zona señalada con una flecha



Pregunta 4:

¿Pueden estos hábitos ayudar a prevenir las enfermedades del aparato respiratorio? Rodea los hábitos que creas que **sí** ayudan:

- | | |
|--|--|
| Realiza ejercicio moderado de forma regular. | Toma alimentos que contengan fibra |
| Toma bajos niveles de sal y grasas | Evita estar en contacto con polvo y ácaros |
| No fumes nunca | Evita tomar alcohol |

Pregunta 5:

¿Cuáles de las siguientes son enfermedades relacionadas con el aparato respiratorio? Rodea todas las que corresponda

BRONQUITIS	HEPATITIS	GRUPE	
GASTROENTERITIS	NEUMONÍA	ÚLCERA PÉPTICA	
ESTAR CONSTIPADO	ASMA	CARIES	FARINGITIS
	APENDICITIS	RINITIS	

Pregunta 6:

Completa la frase utilizando palabras del cuadro:

“La tráquea se divide en dos _____ y cada uno de ellos entra en un _____.”

Diafragma	Pulmón	Venas	Estómago	Laringe	Uretra	Bronquios	Riñón
-----------	--------	-------	----------	---------	--------	-----------	-------

Pregunta 7:

Relaciona los siguientes órganos con sus correspondientes sistemas

- | | |
|----------------------|-----------------------|
| Aparato respiratorio | Riñón |
| Aparato circulatorio | Pulmones |
| Aparato excretor | Corazón |
| | Diafragma |
| | Vejiga |
| | Glándulas sudoríparas |

Pregunta 8:

Coloca las palabras en su correspondiente definición.

Espiración	Inspiración	Capilares linfáticos	Sístole	Diástole	Anemia
------------	-------------	----------------------	---------	----------	--------

- 1- Período de contracción del corazón _____
- 2- Entrada de aire rico en oxígeno por las vías respiratorias hasta los pulmones _____
- 3- Su función es recoger el líquido sobrante que baña las células de nuestro cuerpo _____
- 4- Disminución del contenido de hemoglobina _____
- 5- Salida de aire cargado de dióxido de carbono de los pulmones al exterior _____
- 6- Período de relajación del corazón _____

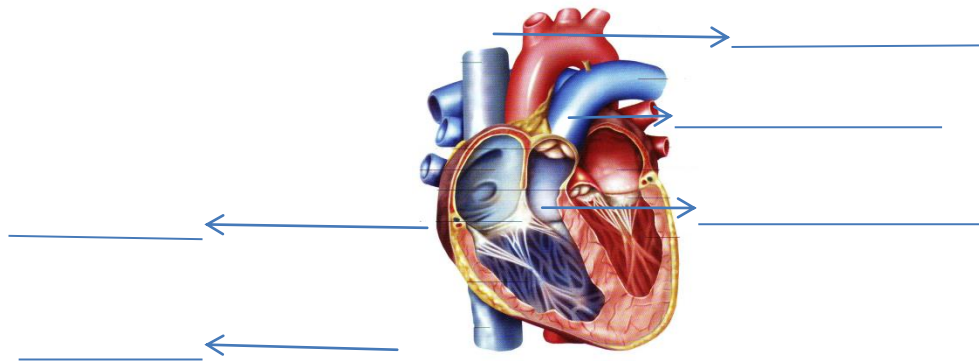
Pregunta 9:

Verdadero o falso. Rodea la respuesta correcta

- Las arterias conducen la sangre desde el corazón hasta los diferentes órganos. V / F
- La linfa está formada por el líquido intersticial que penetra en los vasos linfáticos. V / F
- La leucemia es un cáncer que produce un aumento incontrolado de glóbulos rojos. V / F
- La sangre contribuye a regular la temperatura corporal en unos 35°C. V / F
- Los pulmones están recubiertos de una doble membrana llamada caja torácica. V / F
- El diafragma es un músculo que separa la cavidad torácica de la abdominal. V / F

Pregunta 10:

Coloca en su sitio los siguientes términos: arteria aorta / válvula mitral / válvula tricúspide / venas pulmonares / vena cava inferior



Pregunta 11:

¿Cuándo respiramos más rápido: cuando estamos sentados o cuando estamos corriendo? ¿Por qué?

Pregunta 12:

¿Qué es la tensión?

Pregunta 13

¿Por qué es tan importante beber entre uno y dos litros de agua al día?

B. CUESTIONARIO DE INFORMACIÓN PERSONAL DE ALUMNOS

INFORMACIÓN PERSONAL

Nombre: _____

Curso: 3º Grupo: _____ Edad: _____ Sexo: _____

Lugar de nacimiento: _____

Si no naciste en España, ¿a qué edad llegaste a España?: _____

Lengua materna: _____

¿Hablas otras lenguas? ¿Cuáles?: _____

¿Cuántos años llevas en este instituto? _____ ¿Has repetido? ¿Qué curso? _____

¿Qué asignaturas tienes en inglés?: _____

¿Cuántos años llevas estudiando inglés? _____

¿Has estado algún curso en un grupo bilingüe (sección) en primaria o en secundaria? ¿Cuáles?

¿Qué nota has sacado en biología en la primera evaluación? _____

¿Qué nota has sacado en inglés en la primera evaluación? _____

¿Qué es para ti ser bilingüe?

Selecciona la opción que más se ajuste a tu opinión

7- Ser bilingüe implica saber dos o más lenguas como un nativo

8- Ser bilingüe es saber comunicarse en dos o más lenguas, aunque no se siga una estructura gramatical correcta

9- Ser bilingüe es tener nociones básicas de dos o más lenguas

10- Ser bilingüe es conocer el vocabulario de dos lenguas y su gramática

11- Ser bilingüe es entenderse con otros, aunque no hable bien la otra lengua

12- Otro: _____

Escribe unas líneas explicando tu opinión sobre los beneficios o los inconvenientes de estudiar algunas asignaturas en inglés y otras en español.

*Contestar solo si estás en un grupo bilingüe (sección)

¿Cuántos cursos llevas en el grupo bilingüe (sección)? ¿Cuáles? _____

¿Crees que es mejor estar en un grupo de sección bilingüe?	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
¿Utilizas el inglés en otros contextos que no sea en el instituto?	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
¿En cuáles?	En casa	Con amigos	Con gente de otros países	En vacaciones	Para ver la televisión
¿Entiendes con facilidad las asignaturas que das en inglés?	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
¿Cambiarían tus notas si dieras todas las asignaturas en español?	Sí, serían mucho mejores	Sí, serían un poco mejores	No serían ni mejor ni peor	Sí, serían un poco más bajas	Sí, serían mucho más bajas
¿Crees que cuando acabes secundaria tendrás un buen nivel tanto de inglés como de español?	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
¿Crees que tener asignaturas en inglés puede ser bueno para encontrar un trabajo mejor en el futuro?	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
¿Crees que el inglés que aprendes en clase puede servirte para comunicarte en otras situaciones?	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
¿Crees que puedes expresar en español los conceptos que aprendes en inglés sin dificultad?	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
¿Crees que vas a aprender más estando en el grupo de sección?	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
¿Ves algún inconveniente en no aprender ciertas asignaturas en español?	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
¿Has aprobado algún examen oficial de inglés?	KET	PET	FIRST	ADVANCED	

¿Cambiarías algunas de las asignaturas que das en inglés para darlas en español? ¿Cambiarías algunas de las que das en español para darlas en inglés? Di cuáles y por qué.

¿Qué cosas crees que se podrían mejorar en la sección bilingüe?

C. CUESTIONARIO PARA PROFESORES

CUESTIONARIO PARA PROFESORES

Nombre y área territorial (localidad)de su centro de trabajo:

Desarrolla su profesión en: (rodee tantas opciones como corresponda)

Centro no bilingüe

Centro bilingüe

grupo programa / grupo sección

Asignatura/s que imparte:

¿Cuál es su nivel de inglés?	C2	C1	B2	B1	A2	A1
Indique si posee algún título oficial de inglés	C2	C1	B2	B1	A2	A1
¿En qué idioma imparte su asignatura?	Inglés (sección) Inglés (programa) Inglés (centro no bilingüe)		Español		Otros	
¿Utiliza el español en sus clases de inglés?	Todo el tiempo	Casi todo el tiempo	Mitad español, mitad inglés	Alguna vez	Nunca	

<p>Responda a las siguientes cuestiones si imparte o ha impartido su asignatura alguna vez principalmente en inglés</p> <p>Cuando utiliza el español en sus clases ¿en qué situaciones lo hace? Seleccione tantas como corresponda</p> <p>7. Para presentar estructuras gramaticales / contenidos específicos</p> <p>8. Para presentar vocabulario</p> <p>9. Para mantener el orden</p> <p>10. Para dar instrucciones</p> <p>11. Para tratar cuestiones de calificaciones y criterios de evaluación</p> <p>12. Otros _____</p>
<p>Si imparte su asignatura en inglés en la sección bilingüe ¿Tiene dificultades para llevar a cabo su tarea?</p> <p>Si / No / A veces</p> <ul style="list-style-type: none"> • Necesito más tiempo • Necesito más recursos • Se presentan problemas lingüísticos relacionados con la/s lengua/s materna/s de los alumnos • Se presentan problemas lingüísticos relacionados con el dominio del inglés de los alumnos • Falta de comunicación/ coordinación con el departamento de inglés • Otros _____

Hay diferencia entre su forma de impartir su asignatura en español y en inglés	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
¿Cómo calificaría su experiencia en el programa bilingüe respecto a la asignatura que imparte?	Muy satisfactoria	Satisfactoria	Indiferente	Poco satisfactoria	Nada satisfactoria
Considera que el sistema bilingüe actualmente implantado es productivo para los alumnos	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Cree que los alumnos adquieren una mejor conciencia de su conocimiento del medio (competencia metalingüística) en el grupo bilingüe (sección)	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
¿Puede afectar positivamente en el aprendizaje de los alumnos utilizar una lengua que no es su lengua materna como lengua para recibir información y comunicarse en varias asignaturas?	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Usted desarrollaría una mejor tarea en su asignatura para el aprendizaje de sus alumnos si la impartiera en español	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Estaría dispuesto a participar en un “Focus-group” (actividad presencial con otros profesores) para debatir sobre este tema	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

Puede añadir otros comentarios si lo desea:

D. CUESTIONARIO PARA FAMILIAS

Nombre del alumno: _____

Centro de estudios del alumno: _____

Curso y grupo del alumno: _____

¿Cursa el alumno sus estudios en un grupo bilingüe (sección) o no bilingüe (programa)? _____

Si el alumno pertenece o ha pertenecido a un grupo bilingüe, ¿cuántos años lleva o ha estado en un grupo bilingüe? ¿Qué cursos? _____

¿Cree que ha sido y es positivo en el aprendizaje de su hijo estar en un grupo bilingüe?	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
--	-----------------------	------------	--------------------------------	---------------	--------------------------

¿Por qué? _____

PADRE/TUTOR

Nivel de estudios del padre/ tutor:	ESO	Estudios universitarios		Posgrado	
¿Es el español la lengua más utilizada en su casa?	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
¿Utiliza usted (padre/ tutor) del alumno otras lenguas en su casa?	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Cuáles: _____					
¿Utiliza usted (padre/ tutor) del alumno otras lenguas en otros contextos? (trabajo, ocio...)	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Cuáles: _____					
¿Utiliza usted (padre/ tutor) el inglés en su puesto de trabajo como lengua para comunicarse con otros trabajadores?	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
¿Vive usted con el alumno?	Sí			No	

Seleccione la opción que más se ajuste a su opinión

1. Ser bilingüe implica saber dos o más lenguas como un nativo
2. Ser bilingüe es saber comunicarse en dos o más lenguas aunque no se siga una estructura gramatical correcta
3. Ser bilingüe es tener nociones básicas de dos o más lenguas
4. Ser bilingüe es conocer el léxico de dos lenguas y su gramática
5. Otro: _____

¿Cuál cree que sería el resultado de que su hijo/a esté realizando o realice en un futuro sus estudios en un grupo considerado bilingüe (sección)?

1. Tendrá buen nivel de inglés y buen nivel de conocimientos tanto en inglés como en español
2. Tendrá buen nivel de inglés y conocimientos pero disminuirá su nivel de expresión en español
3. Tendrá buen nivel de inglés pero disminuirán sus conocimientos
4. Tendrá buen nivel de inglés pero disminuirá su nivel de expresión y conocimientos en español
5. Tendrá mal nivel de inglés y disminuirán sus conocimientos
6. Otro: _____

MADRE/TUTOR

Nivel de estudios de la madre/ tutor:	ESO		Estudios universitarios		Posgrado
¿Es el español la lengua más utilizada en su casa?	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
¿Utiliza usted (madre/ tutor) del alumno otras lenguas en su casa?	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Cuáles: _____					
¿Utiliza usted (madre/ tutor) del alumno otras lenguas en otros contextos? (trabajo, ocio...)	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Cuáles: _____					
¿Utiliza usted (madre/ tutor) el inglés en su puesto de trabajo como lengua para comunicarse con otros trabajadores?	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
¿Vive usted con el alumno?	Sí		No		

Seleccione la opción que más se ajuste a su opinión

1. Ser bilingüe implica saber dos o más lenguas como un nativo
2. Ser bilingüe es saber comunicarse en dos o más lenguas aunque no se siga una estructura gramatical correcta
3. Ser bilingüe es tener nociones básicas de dos o más lenguas
4. Ser bilingüe es conocer el léxico de dos lenguas y su gramática
5. Otro: _____

¿Cuál cree que sería el resultado de que su hijo/a esté realizando o realice en un futuro sus estudios en un grupo considerado bilingüe (sección)?

1. Tendrá buen nivel de inglés y buen nivel de conocimientos tanto en inglés como en español
2. Tendrá buen nivel de inglés y conocimientos pero disminuirá su nivel de expresión en español
3. Tendrá buen nivel de inglés pero disminuirán sus conocimientos
4. Tendrá buen nivel de inglés pero disminuirá su nivel de expresión y conocimientos en español
5. Tendrá mal nivel de inglés y disminuirán sus conocimientos
6. Otro: _____

Pueden añadirse otros comentarios si lo desean:

E. ESCALA DE AUTOEVALUACIÓN

Nombre: _____					
Curso: 3º					
	NULO (0)	LIMITADO (1)	ADECUADO (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
LECTURA					
Español					
Inglés					
Otro ()					
ESCRITURA					
Español					
Inglés					
Otro ()					
EXPRESIÓN ORAL					
Español					
Inglés					
Otro ()					
COMPRENSIÓN AUDITIVA					
Español					
Inglés					
Otro ()					

F. TEST ALUMNOS PRIMERO BACHILLERATO

TEST ALUMNOS

Nombre del alumno: _____

Curso: _____ Edad: _____

Lengua materna: _____

¿Cuántos cursos has estudiado en un grupo de sección?: _____

Crees que haber estudiado en un grupo de sección ha sido	Muy decepcionante	Decepcionante	Ni satisfactorio ni no satisfactorio	Satisfactorio	Muy satisfactorio
¿Has realizado exámenes para obtener certificados de inglés? SI / NO	KET	PET	FIRST	ADVANCED	PROFICIENCY
¿En qué contextos utilizas el inglés?	casa	con gente de otros países	con amigos	en vacaciones	para ver la televisión
¿Cómo calificarías en general el programa bilingüe?	Muy decepcionante	Decepcionante	Ni satisfactorio ni no satisfactorio	Satisfactorio	Muy satisfactorio

¿Qué es para ti ser bilingüe?

Selecciona la opción que más se ajuste a tu opinión

1. Ser bilingüe implica saber dos o más lenguas como un nativo
2. Ser bilingüe es saber comunicarse en dos o más lenguas, aunque no se siga una estructura gramatical correcta
3. Ser bilingüe es tener nociones básicas de dos o más lenguas
4. Ser bilingüe es conocer el vocabulario de dos lenguas y su gramática
5. Ser bilingüe es entenderse con otros, aunque no hable bien la otra lengua
6. Otro: _____

Indica qué ventajas y desventajas crees que tiene haber estudiado en un grupo de sección:

¿Crees que tu paso por la sección bilingüe te ha aportado cosas que una enseñanza no bilingüe no habría hecho?

¿Crees que has dejado de aprender otras cosas por pertenecer a un grupo de sección?

¿Darías algún consejo a los futuros alumnos de sección bilingüe?

¿Cómo crees que podría mejorarse la sección bilingüe?

¿Qué diferencias aprecias con los compañeros que no han formado parte de un grupo de una sección bilingüe?

¿Te resultó fácil comprender los conceptos de la asignatura que estudiabas, o por el hecho de estudiarla en inglés te costaba más comprenderlas?

¿Conoces actualmente todas las expresiones españolas equivalentes a aquellas que en su momento estudiaste en inglés?

¿Te gustaría añadir algo más de tu experiencia de ese programa?

G. TRANSCRIPCIÓN DE LAS RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO DE INFORMACIÓN PERSONAL

G.I. PREGUNTA SOBRE BENEFICIOS E INCONVENIENTES

“Escribe unas líneas explicando tu opinión sobre los beneficios o los inconvenientes de estudiar algunas asignaturas en inglés y otras en español”.

G.I.I. GRUPO DE CONTROL

Informante 1: “Beneficios: Saber cómo se dicen algunas cosas en inglés; Inconvenientes: que si no entiendes inglés no te puedes enterar”.

Informante 2: “No veo ningún beneficio ni ningún inconveniente”.

Informante 3: “Te puedes comunicar con otras personas de diferentes países”.

Informante 4: “Yo creo que uno de los primeros beneficios es que puedes encontrar más trabajos ya que sabes hablar en inglés y otro beneficio es que si vas al extranjero es más fácil comunicarse con los demás”.

Informante 5: “Para mí los beneficios sería que si das más de una asignatura en inglés lo practicas más por lo que te haces mejor en esa lengua y los inconvenientes serían que al estar en inglés para mucha gente les es más difícil estudiar esa asignatura al no ser su lengua materna”.

Informante 6: “Beneficios: puedes viajar y comunicarte con mucha gente; inconvenientes: algunas veces la gente no te entiende en un idioma”.

Informante 7: “Si estudias las asignaturas en inglés, si trabajas en España no servirá de mucho porque no lo sabrías en español. Beneficio es que si vas a estudiar a otro país (Inglaterra) sabrás más vocabulario”.

Informante 8: “Que en inglés puedes aprender otra lengua”.

Informante 9: “Lo puedes tener más fácil para encontrar trabajo en un futuro”.

Informante 10: “Beneficios: aprendes otro idioma; inconvenientes: es más complicado”.

Informante 11: “Es beneficioso porque así se puede reforzar el inglés”.

Informante 12: “Lo bueno de estudiar en inglés es que te acostumbras, pero lo malo es que no te lo sabes en tu propia lengua”.

Informante 13: “Pues a lo mejor aprenderías unas cosas en inglés y no en español, que no es malo solo que nosotros vivimos en España y necesitamos saberlo en nuestro idioma. Además, en bachillerato ya no hay bilingüe y muchas cosas algunas personas no lo sabrán”.

Informante 14: “Yo creo que deberíamos estudiar más asignaturas en inglés, así aprendes más”.

Informante 15: “Pues estudiar inglés, de esta manera aprendes un nuevo idioma y de esta forma sabemos más sobre la propia lengua. Estudiando más inglés tendríamos la lengua inglesa más desarrollada a nivel cultural y nacional”.

Informante 16: “No tengo”.

Informante 17: “Yo creo que depende de donde pretendas trabajar, si quieres trabajar en el extranjero pues es mejor darlo en inglés y si vas a trabajar en España (lo que es lo más probable) que lo des en español”.

Informante 18: “Inglés aprendemos cosas, pero es más difícil. Español es más fácil y te enteras mejor”.

Informante 19: “Opino que está bien dar inglés, pero no en todas las asignaturas porque al fin y al cabo no aprendes tanto de los conocimientos españoles además de que es una pérdida de tiempo porque a partir de 4º de ESO no hay bilingüismo”.

Informante 20: “En inglés aprendes otras lenguas y en español aprendes mejor”.

Informante 21: “En un futuro será más fácil encontrar trabajo si sabes hablar inglés”.

Informante 22: “En mi opinión, creo que conocer vocabulario específico en dos idiomas está bien, lo que no me parece bien es dar algunas asignaturas, que ya son complicadas en lengua materna, enteras en inglés. Lo que me parece buena idea es dar asignaturas como física y química, biología o tecnología en español, pero aprender vocabulario específico de cada una de ellas en inglés”.

Informante 23: “En inglés es más complicado, por eso voy a programa”.

Informante 24: “Esta bien, pero en algunas me parece una tontería”.

Informante 25: “Es bueno porque así aprendemos algunos conceptos en inglés y otros en español, pero también es malo porque cuando nos hablan de ese concepto en español no lo sabes”.

Informante 26: “Pues me parece bien y mal a la vez. Bien porque aprendemos más y mal porque no me entero de nada”.

Informante 27: “Los beneficios son que puedes aprender varios idiomas “fácilmente” pero a veces no te enteras mucho”.

Informante 28: “Pues a mí me parece que si estudias las asignaturas en inglés no aprendes nada en español y por muy importante que sea el inglés si vas a trabajar en España tampoco necesitas saber todo en inglés tendrías que saberlo en los dos, pero los de bilingüe solo aprenden en inglés y si cuando sean mayores van a trabajar aquí no se por qué no aprenden en español porque les va a hacer falta, van a parecer ingleses y somos españoles, por lo menos hay que saber tu idioma”.

Informante 29: “A mí me parece mejor estudiar las asignaturas en español, porque algunas amigas mías cuando les hablas de algo que ellas dan en inglés no saben de qué están hablando. A mí me parece bien estudiar inglés y tener conocimientos de otras lenguas, pero sabiendo luego que es en español por eso vivimos en España”.

Informante 30: “Yo creo que es bueno dar algunas asignaturas en inglés, pero no demasiadas porque estás hablando con alguien de sección y te pone de los nervios que no sepa mucho vocabulario básico del español. El otro día una amiga no me supo decir quién era Colón hasta que le dije Columbus”.

Informante 31: “Sinceramente el bilingüismo me parece una tontería, me parece más correcto que en vez de poner las asignaturas con mucho contenido en inglés hagan una nueva asignatura llamada “inglés práctico” en la que se enseñe el habla del día a día de los ingleses entre ellos, aparte de las horas de inglés de la semana. El bilingüismo no me gusta porque como estudiar en inglés es muy difícil, se disminuye la información en español”.

Informante 32: “Que en inglés te rayas más”.

Informante 33: “Lo bueno de estudiar en español es que como vives en España se habla español y no inglés. Y lo bueno de estudiar en inglés es que también aprendes a usar esa lengua aparte de aprender”.

Informante 34: “Pues que lían mucho y no me entero a veces, prefiero en inglés”.

Informante 35: “Pues el estudiar algunas asignaturas en inglés es beneficioso porque puedes abrirte más puertas hacia el extranjero”.

Informante 36: “Al viajar te entiendes con más personas y te sientes bien al entender hablar u opinar algo en dicho idioma. Lo malo es que aprender la estructura y demás es un maldito infierno”.

Informante 37: “Me parece mal. En el caso de biología, por ejemplo, la gente de bilingüe se queda con los conceptos en inglés pero no saben explicarlo luego en español. Si se estudian por ejemplo las partes del cuerpo luego no te las saben decir como se llaman en español”.

Informante 38: “Que puedes entender mejor inglés, que para el futuro sabes más inglés”.

Informante 39: (Sin comentarios)

Informante 40: “Algunas asignaturas son más fácil al darlas en inglés pero otras tienen más dificultad y se tendría que dar en español”.

Informante 41: “Es mejor en español porque todo nos enteramos mejor y es más fácil al estudiar”.

Informante 42: “Beneficios de estudiar asignaturas en inglés es que mejoras tu inglés y en español pues te enteras mejor de lo que estudias; inconvenientes de estudiar asignaturas en inglés es que puede que a ti se te da mal hablar el idioma y por eso suspendas y en español no se”.

Informante 43: “Beneficios: podemos seguir aprendiendo inglés y yo no veo ningún inconveniente”.

Informante 44: “Los beneficios son que te acostumbras más y más adelante es más fácil sacarte el título bilingüe. Los inconvenientes es que hay mucha gente que le cuesta muchísimo entender el inglés y no le será fácil sacarse el título y tiene posibilidades de suspender”.

Informante 45: “No tengo inconvenientes dado que hoy en día es muy importante saber idiomas para nuestro futuro”.

Informante 46: “Los beneficios de estudiar inglés es que vas cogiendo base para el futuro y así encontrar mejor trabajo con un buen sueldo”.

Informante 47: “Tienes que estudiar más vocabulario y es más difícil porque de por si nos cuesta”.

Informante 48: “El inconveniente de dar algunas asignaturas en inglés es por qué si empezara a esta altura le costaría más. El beneficio sería que aprendería el inglés más fácil y si continuara estudiando podría conseguir un trabajo mejor y con más sueldo”.

Informante 49: (Sin comentarios)

Informante 50: “Los beneficios es que aprendes más inglés y más vocabulario y te sale más fluido. Inconvenientes que es más difícil y que luego los exámenes como selectividad son en español”.

Informante 51: (Sin comentarios)

Informante 52: “Beneficios: Ir a Londres y trabajar e incluso vivir”.

Informante 53: “Beneficio: El poder hablar y aprender una lengua”.

Informante 54: “Me parece bien hasta cierto punto, porque es bueno tener idiomas hoy en día pero por ejemplo en muchos sitios aquí en España solo hablan en inglés y eso no me parece bien”.

Informante 55: “Los beneficios que puedes aprender otro idioma y los inconvenientes que es más difícil”.

Informante 56: Los beneficios de estudiar en inglés es que en un futuro podrás encontrar un mejor trabajo.

Informante 57: (Sin comentarios)

Informante 58: (Sin comentarios)

G.I.II. GRUPO EXPERIMENTAL

Informante 1: “Los **beneficios** son que puedes hablar más idiomas”

Informante 2: “**Haber** **esq** cuando llegas al bachillerato ya nada es en **ingles** nada **más** que **ingles**”.

Informante 3: “Los beneficios son que aprendes otros idiomas y en un futuro te puede servir para el trabajo o para comunicarte con gente de otros países. Los inconvenientes son que en bachillerato las asignaturas son en español y hay palabras que sabes en inglés pero no en español”.

Informante 4: “Los inconvenientes, que el vocabulario en **ingles** es más complicado. Las del español que entiendes todo por ser lengua **Nativa**”.

Informante 5: “Los beneficios de estudiar algunas asignaturas en inglés son que hoy en día viene muy bien para el futuro y lleva a muchas salidas. Los inconvenientes son que algunas veces se usan en **excesivo** y no se saben las palabras en español”.

Informante 6: “Algunas las entiendes mejor y otras peor”.

Informante 7: “Inconvenientes que en bachillerato es en español. **Conveniente** que como ahora mismo esta **españa**, irse fuera a trabajar es una opción”.

Informante 8: “Los beneficios son que puedes tener conocimientos de varias asignaturas en varios idiomas y poder comunicarte con gente que no hable tu idioma. Los inconvenientes son que hay vocabulario que sabes lo que significa en inglés y en español no o viceversa”.

Informante 9: “Los exámenes serían **más** **faciles** excepto en sociales porque los textos en **ingles** son **más** **cortos**”.

Informante 10: “Mi opinión es que a veces resulta complicado estar a dos lenguas porque 2º de bachillerato no es bilingüe y yo creo que me costará un poco adaptarme al cambio de por ejemplo dar Biología o Física y química en español en vez de en inglés. Tampoco digo que suponga un gran reto pero creo que a todo el mundo le costará un poco eso de pasar a español todas las asignaturas que durante más de 6 años has dado en inglés”.

Informante 11: “De estudiarlas en inglés porque aprendes otro idioma y es bueno para tu futuro y los inconvenientes que a veces cuesta saberse un tema en inglés y saber decirlo en español”.

Informante 12: “Sección te da la opción para que tengas más posibilidades a la hora de encontrar trabajo de mayor ya que en muchos trabajos se exige un buen nivel de inglés. Por otra parte a veces se olvida tu lengua **natal** y otras veces no sabes **como** expresarte en español”.

Informante 13: “Beneficios: lengua materna (castellano) pero creo que no tengo ningún inconveniente en estudiarlas en inglés, al **final** y al cabo te las tienes que estudiar igual”.

Informante 14: “Que si queremos trabajar si lo damos en **ingles** luego algunas cosas no se nos van a quedar porque el trabajo **será** en español”.

Informante 15: “Si **diésemos** todas las asignaturas en español, **será** **más** **facil** de entender y memorizar de cara al examen. Aunque por el otro lado, entiendo que el **ingles** que aprendemos nos va a abrir muchas puertas”.

Informante 16: “Algunos inconvenientes sobre estudiar algunas asignaturas en inglés son que en bachillerato ya no se dan en inglés y nos va a costar más porque la mayoría de las cosas no las sabemos en español. Beneficios, que si nos vamos a estudiar fuera sabríamos muchas cosas”.

Informante 17: “Al estudiar asignaturas en inglés es más difícil dado que no es tu lengua materna, aunque hayamos estado toda la vida estudiando inglés, sigue sin ser nuestra lengua materna. Pero por otro lado está muy

bien ya que a la vez estás aprendiendo un idioma que seguramente te servirá para mucho en el futuro. En español se entiende mejor”.

Informante 18: “Pues en español debería de haber más asignaturas, ya que en inglés no comprendemos totalmente todo su vocabulario. Y en inglés los beneficios son la expresión, entendimiento y sabiduría que logramos tener más conocimientos”.

Informante 19: “Matemáticas, gracias a Dios, lo tenemos en Español pero menos E.F. y Lengua Castellana, todas las asignaturas son en inglés. Los beneficios de tenerlo en inglés es que mejoramos nuestro nuevo idioma y enriquezamos nuestro vocabulario en inglés pero luego cuando te expresas en Español no sabes expresarte como cuando tienes ese vocabulario en inglés”.

Informante 20: “El dar asignaturas en inglés nos beneficia de manera que al ser la lengua más usada podamos compartir conocimientos con todo tipo de personas pero si nos preguntan en español lo más probable es que nos cueste más explicarlo”.

Informante 21: “Yo pienso que es bueno que aprendamos otras materias en inglés, pero muchas veces el vocabulario es muy complicado y nos cuesta mucho más estudiar esa asignatura. -los beneficios son que mejoramos nuestro inglés en general porque lo tenemos que utilizar durante la clase entera y los inconvenientes son las nuevas palabras que no conocemos”.

Informante 22: “En mi opinión está muy bien estudiar en inglés, pero tiene varios inconvenientes; los conceptos no los entiendo muy bien y en español no me lo sé. Yo creo que las asignaturas más difíciles deberían de ser en español”.

Informante 23: “Al estar en sección tenemos la gran ventaja de que obtenemos un nivel de inglés alto. El inconveniente es que el vocabulario de otras asignaturas como en ciencias no lo sabríamos decir en nuestra lengua”.

Informante 24: “Los beneficios de estudiar algunas asignaturas en inglés es que aprendes otra lengua y si te vas a otro país poder comunicarte. Los inconvenientes es que algunas asignaturas son más difíciles y no las entiendo”.

Informante 25: “Estudiar asignaturas en inglés es bueno sobretodo con el idioma porque hoy en día el inglés es algo que casi todo el mundo sabe, también para tu futuro trabajo, etc. Las desventajas son que es mucho más complicado ya que no es tu idioma nativo y que hay cosas que no sabes lo que significan en español”.

Informante 26: “Estudiar algunas asignaturas en inglés ayuda si vas a viajar, estudiar en otros países, algunos inconvenientes son que no vas a saber expresarte, el mismo vocabulario en español como en inglés y esto es un problema si decides trabajar en esto en algún sitio en el que se utiliza el español”.

Informante 27: “El poder aprender otro idioma en toda su extensión”.

Informante 28: “En mi opinión deberíamos seguir dando todo en inglés solo que traduciendo conceptos e incluyendo el español en los exámenes, porque el español es nuestra lengua nativa pero en ciertos campos sabemos más inglés que español. También creo que deberíamos aplicar más el inglés en vez de aprender tanta teoría, porque cuando salgamos del instituto y tengamos que hablar en inglés no vamos a hablar ni de biología, ni de sociales ni de gramática”.

Informante 29: “Tiene beneficios porque nos podemos desenvolver más en otros ambientes”

Informante 30: “Lo bueno de estudiar algunas asignaturas en inglés y otras en español es que enriquecemos nuestra cultura y vocabulario. Lo malo es que al vivir en España si hablamos en español de las asignaturas que damos en inglés nos sentimos perdidos”.

Informante 31: “Que no se entienden bien a veces pero está bien”.

Informante 32: “Así aprenderás inglés para el futuro, pero a veces, las cosas que sabemos en inglés (normalmente de biología) no las sabemos explicar en español”.

Informante 33: “Para mi aprenderlas en inglés ayuda a mejorar el inglés pero luego en español a veces no lo entiendo porque me lo aprendí en inglés”.

Informante 34: “Los beneficios son que así practicamos el inglés y los de español para no perder el idioma”.

Informante 35: “Los beneficios son que puedes ir a estudiar fuera con inglés. Pero los inconvenientes son que si solo lo estudiamos en inglés en español no sabemos utilizarlo”.

Informante 36: “Algunos inconvenientes son que luego no nos salen palabras en español y además si hacemos bachillerato vamos a dar todas las asignaturas en español. Los beneficios son que puedes irte a otro país y saber comunicarte con la gente. Además te puede ayudar a encontrar trabajo”.

Informante 37: “Ventajas que puedes aprenderla y utilizarlas en otro país y desventajas que cuando llegue selectividad sera en español”.

Informante 38: “Pros: saber inglés. Contras: no saber español”.

Informante 39: “Pros: aprender un idioma nuevo. Mejoras tu capacidad de entender. Te ayuda en el futuro. Puedes viajar mucho sin límite lingüístico. Contras: a veces las palabras en español no las conoces te expresas peor en español”.

Informante 40: “Los beneficios de estudiar inglés es que lo perfeccionas y de estudiar español pues que es más fácil”.

Informante 41: “Por un lado, aprender a manejar un idioma con comodidad puede resultar muy útil para el futuro. No obstante, reconozco que a veces me resulta más cómodo aprenderme ciertos contenidos en castellano a la par que en inglés, si deseo que ese temario sea repasado con algún miembro de mi familia cuyo nivel de la lengua sajona es diferente al mío”.

Informante 42: (Sin comentarios)

Informante 43: (Sin comentarios)

Informante 44: “Los beneficios de estudiar en inglés son que de esa forma aprendemos más inglés y los inconvenientes son que nos podemos liar, es más difícil estudiar y muchas personas solo entiende el contenido en inglés y no también en español”.

Informante 45: “Yo creo que los beneficios son que amplias conocimientos en otros idiomas y aprendes a hablar mejor otras lenguas, pero los inconvenientes son que al aprender vocabulario en un idioma no lo aprendes tan profundamente en el de uno mismo. Yo preferiría que las asignaturas fueran en español, pero en cambio avanzar más en inglés y profundizar el vocabulario. La verdad es que me gustaría que las asignaturas fueran en español”.

Informante 46: “No lo se si luego en tu trabajo vas a hablar en español”.

Informante 47: “Beneficios en estudiar algunas asignaturas en inglés es que tienes más conocimiento y sabes más para otros países. Inconvenientes es que a veces no se explicar algo en español. No tengo ningún inconveniente en estudiar en español”.

Informante 48: (Sin comentarios)

Informante 49: “Los beneficios son que puedes encontrar más trabajos si sabes inglés y español y si no, hay menos. Y está bien aprender más idiomas”.

Informante 50: “No sabemos muchas de las palabras en español”

Informante 51: “Hay bastantes beneficios, de mayor, para el futuro te puede servir para trabajar o simplemente considerarse muy enriquecido por saber varias lenguas. Inconvenientes: Algunas palabras no las entiendes o pueden ser difícil de comprender o en una materia en general, la comprensión te puede resultar difícil”.

Informante 52: “Los beneficios son que voy a tener mejor futuro, voy a entender y hablar con extranjeros. Los inconvenientes son que cuesta estudiarlo y hablarlo y se requieren muchos años”.

Informante 53: “Los beneficios de estudiar asignaturas en inglés es que aprendemos gramática y podemos comunicarnos con la gente que también hable inglés y los inconvenientes son que hay veces que es mejor saber las cosas en español para enterarte mucho mejor”.

Informante 54: “Hay muchas cosas que se aprenden en inglés y luego no sabemos expresar en español”.

(La transcripción es fidedigna por lo que se pueden observar algunos errores ortográficos que hemos marcado en amarillo. En azul hemos marcado los errores de términos que no existen o no se usan en ese contexto. En verde hemos marcado los errores por intercambio o ausencia de letras o puntuación).

G. II. PREGUNTAS SOBRE CAMBIOS (GRUPO EXPERIMENTAL)

Pregunta 1: ¿Cambiarías algunas de las asignaturas que das en inglés para darlas en español?

¿Cambiarías algunas de las que das en español para darlas en inglés? Di cuáles y por qué.

Informante 1: “No, está bien así”.

Informante 2: “Sí, cambiaría sociales y naturales porque **esq** se todo en inglés pero luego me preguntas en español y no te lo se decir”.

Informante 3: “Cambiaría del inglés al español sociales y biología”.

Informante 4: “No cambiaría nada”.

Informante 5: “No cambiaría nada”.

Informante 6: “**Asi** esta **bién**”.

Informante 7: “Cambiaría biología”.

Informante 8: “No”.

Informante 9: (Sin comentarios).

Informante 10: “Yo cambiaría **Biología** a español porque si queremos ser médico o algo parecido saber los nombres en inglés no servirá de mucho pero por lo demás no cambiaría nada”.

Informante 11: “No, no lo cambiaría”.

Informante 12: “No cambiaría ninguna porque si no al final no habría sección, **p**or mi fuera sociales y biología serían en español pero si no esto no se llamaría sección. Así que no cambiaría ninguna”.

Informante 13: “No creo”.

Informante 14: “**Si**, **m**úsica, **biología**, **tecnología**, **sociales**”.

Informante 15: “Daría sociales y biología en español porque creo que es **más** **fa**cil recordar palabras en español que en inglés”.

Informante 16: (Sin comentarios).

Informante 17: “1- No, ninguna; 2- **Si**, cambiaría Ética y Educación Física a inglés porque me gustaría aprender más vocabulario en inglés para **extender mi diccionario**”

Informante 18: “Música y FyQ, no cambiaría ninguna para dar en inglés porque lengua castellana y matemáticas se tiene que dar en el idioma del país en el que se está”.

Informante 19: “Biología- Español; sociales- Español; F y Q- Español. Las cambiaría al Español porque en la universidad se van a dar en español, solo por eso”.

Informante 20: “Yo cambiaría biología para darla un poco en ambas porque los términos cambian bastante así que traducir es un poco complicado”.

Informante 21: “Cambiaría biología y geología en español y educación física en inglés porque biología y geología tiene conceptos muy difíciles que serían más fáciles en español y educación física siempre la hemos dado en inglés y es muy fácil saber todos los conceptos y vocabulario”.

Informante 22: “Sí, daría física y química y biología en español”.

Informante 23: “Sí, biología probablemente”.

Informante 24: “Sí biología por que tiene mucho contenido y sería mas fácil”.

Informante 25: “No cambiaría muchas solo música porque es igual que en español”.

Informante 26: “No las cambiaría”.

Informante 27: “Si biología porque no la entiendo”.

Informante 28: “No cambiaría los idiomas pero si enseñaría los conceptos más importantes en español. Porque al fin y al cabo vivimos en España pero sabemos cosas más técnicas en inglés”.

Informante 29: “No”.

Informante 30: “No, no cambiaría nada”.

Informante 31: “No, fyq porque sería más fácil”.

Informante 32: “Yo lo dejaría igual porque así esta bien”.

Informante 33: “Cambiaría Sociales y Biología porque son muy importantes tener esa “cultura” pero mejor en español”.

Informante 34: “No”.

Informante 35: “Naturales y fyq porque hay contenido muy difícil”.

Informante 36: “Cambiaría tecnología y sociales a español porque para mí es más fácil entenderlas”.

Informante 37: “No”.

Informante 38: “Música”.

Informante 39: “Cambiaría biología, bueno no lo cambiaría pero también lo daría en español, sobre todo las palabras técnicas”.

Informante 40: “Naturales, Sociales y Física y Química al Inglés”.

Informante 41: (Sin comentarios)

Informante 42: “No”.

Informante 43: “No”.

Informante 44: “Cambiaría al español sociales y biología ya que son unas asignaturas complicadas y lo son más en inglés”.

Informante 45: “Preferiría dar fq, bg, sociales, música y tecnología en español porque hay vocabulario que no sabemos en español como la tabla periódica, músculos, nombres de reyes, nombres de batallas...y no cambiaría ninguna en español”.

Informante 46: “Tecnología español porque hay que entender bastante”.

Informante 47: “No, ya me he acostumbrado”.

Informante 48: “Biología la daría en español porque aprendería mejor los conceptos”.

Informante 49: “Cambiaría física y química y tecnología, porque tienen nombres raros y sería mejor aprenderlo en español”.

Informante 50: “La verdad que sería más fácil y exigen menos que a los de sección pero también hay que aprender el inglés porque es necesario para un buen futuro”.

Informante 51: “Cambiar de español a inglés ninguna pero de inglés a español: música; tecnología”.

Informante 52: “Sociales y biología porque me resultarían más fáciles”.

Informante 53: “No”.

Informante 54: “Sociales y Biología lo daría en español porque a veces es difícil aprenderse algunas lecciones en inglés y no se entienden del todo”.

Pregunta 2: ¿Qué cosas crees que se podrían mejorar en la sección bilingüe?

Informante 1: “Nada”.

Informante 2: (Sin comentarios)

Informante 3: “El vocabulario”.

Informante 4: “El controlar más que se hable el inglés en clase”.

Informante 5: “Quizá que todos los profesores nos den también todos los términos en español”

Informante 6: “no sé”

Informante 7: “La dificultad”.

Informante 8: “Nada”.

Informante 9: (Sin comentarios)

Informante 10: “Yo creo que no se podrían mejorar cosas en la sección”.

Informante 11: “Más vocabulario y hablado para practicar”.

Informante 12: “En sección te exigen mucho más que en programa, tanto como en inglés como en otras asignaturas. Hay mucha diferencia entre programa y sección, desde mi punto de vista a nosotros nos tienen como los listos y a ellos como los menos listos y yo creo que tiene que haber igualdad entre los dos niveles”.

Informante 13: “Nada”.

Informante 14: “Que expliquen más despacio”

Informante 15: (Sin comentarios)

Informante 16: (Sin comentarios)

Informante 17: “Nada, todo está muy bien”.

Informante 18: “La atención al vocabulario y poder hacer que un alumno sepa traducir del inglés al español palabra a palabra”.

Informante 19: “Quitar alguna séptima hora como los de “programa enriquecido””.

Informante 20: “Que francés no sea obligatorio porque no tienes que dar francés si estás en sección por el inglés y no tener tantas séptimas horas, con dos o una bastaría”.

Informante 21: “Seguir haciendo los exámenes de Cambridge en 2º de la ESO porque sino retrasas el nivel de los alumnos”.

Informante 22: “Prestar atención a actividades auditivas para mejorar la comunicación y la comprensión”.

Informante 23: “Ser menos exigentes con los fallos gramaticales en las asignaturas diferentes al inglés”.

Informante 24: (Sin comentarios)

Informante 25: “Se podría comentar o explicar algo en español porque hay cosas que sabes en inglés pero no sabes en español que es tu idioma nativo”.

Informante 26: “No sé”.

Informante 27: “No lo sé”.

Informante 28: “Lo que he dicho en las dos preguntas largas”.

Informante 29: (Sin comentarios)

Informante 30: “No sé”

Informante 31: “Está todo bien”.

Informante 32: (Sin comentarios)

Informante 33: “Practicar más la pronunciación, no solo escribirlo”.

Informante 34: “Nada”.

Informante 35: “Que demos las cosas en español y en inglés”.

Informante 36: “No sé”.

Informante 37: “No tengo mucha queja”.

Informante 38: “Nada”.

Informante 39: “No solo dar los contenidos en inglés, sobre todo las palabras más técnicas”.

Informante 40: “Depende del profesor”.

Informante 41: (Sin comentarios)

Informante 42: (Sin comentarios)

Informante 43: “Nada, creo que todo está perfecto”.

Informante 44: “No se”.

Informante 45: “Yo mejoraría dar el vocabulario en español, dejar elegir las optativas y no obligar a dar francés y avanzar más rápido en inglés”.

Informante 46: “Nada”.

Informante 47: “No sé”.

Informante 48: (Sin comentarios)

Informante 49: (Sin comentarios)

Informante 50: “Que no exijan tanto en otras asignaturas porque que seamos de sección significa que sabemos más inglés pero no que seamos más inteligentes o que saquemos mejores notas. Porque siempre están diciendo que los de sección deben sacar mejores notas y no tiene que ver”.

Informante 51: “El nivel de inglés, nivel de expresión en inglés y nivel de lectura en inglés o otras lenguas como francés...”.

Informante 52: “Ninguna”.

Informante 53: “Ninguna, creo que así está bien”.

Informante 54: “La insistencia en sabérselo en español (sin excederse)”.

H. TRANSCRIPCIÓN DE LAS RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO DE PROFESORES

H.I. COMENTARIOS A LAS PREGUNTAS 1 A 6

Pregunta 1:

informante 4: (*1) “Porque el currículum es distinto”

informante 16: (*4) “La cercanía con los alumnos se pierde si hablas todo el rato en inglés, especialmente con los alumnos de programa. Al hablar en español a veces, aparte de que lo entienden mejor, mejora la relación”.

Pregunta 2:

informante 16: (*5) “Me gusta mucho dar literatura y leer versiones originales. Es muy importante para una lengua conocer la cultura y la literatura, no solo la gramática”.

informante 18: (*8) “Me parece muy interesante “la asignatura de inglés avanzado” en el currículum bilingüe porque las clases no sólo se centran en la lengua sino también proporciona una metodología basada en la literatura y aspectos culturales de dicha lengua extranjera”.

Pregunta 3:

informante 16: (*6) “Los “buenos” alumnos aprenden mucho inglés, aunque en detrimento de su castellano, pues el contenido cambia y “pierden” el saber algunos conceptos en su lengua. Para los alumnos más flojos el bilingüismo es un hándicap ya que les cuesta y si van a programa acaban en un guetto que recoge repetidores, disruptivos y alumnos no interesados”.

informante 18: (*9) “Es bastante útil en la asignatura de inglés por lo anteriormente mencionado. Sin embargo, no estoy tan de acuerdo con las otras asignaturas CLIL porque creo que puede haber carencias tanto en la metodología empleada como futuras carencias en la lengua materna”.

informante 20: (*10) “Hay que valorar a largo plazo”.

Pregunta 4:

informante 4: (*2) “Por el modo de desarrollar las actividades en el aula (metodología) y el tipo de actividades y por el currículum que se imparte en estos grupos. El perfil de alumnos también ayuda”.

Pregunta 5:

informante 4: (*3) “No, tal y como se está llevando a cabo el programa. Además de eso, el sistema educativo español no favorece que eso ocurra con independencia de que el idioma se enseñe como parte de un programa específico”.

Pregunta 6:

informante 16: (*7) “Indudablemente en programa de grupos conflictivos. -la cercanía y la autoridad que logramos en español no se logra con inglés. Por tanto, los alumnos aprenderán un poco más si se les explica en su lengua materna”.

H.II. OTROS COMENTARIOS

Informante 3: “Al no contar con experiencia en un centro bilingüe y ser mi asignatura inglés, difícilmente puedo ajustar mis respuestas y opiniones a las preguntas del cuestionario”.

Informante 15: “Conozco bien el programa bilingüe puesto que he trabajado en dos institutos bilingües, aunque carezca de la habilitación para impartir mi asignatura en inglés. Por ello me permito realizar algunos comentarios adicionales: En mi opinión el bilingüismo es un error, como lo demuestra el hecho de que en ningún país de nuestro entorno se esté realizando un programa similar de enseñanza con tantas asignaturas en inglés ni tan extendido a tal cantidad de centros. Estos países, sin recorrer este camino, no tienen ningún déficit en cuanto al aprendizaje del inglés respecto al nuestro, sino más bien ocurre al contrario.

Por supuesto las pruebas de diagnóstico que se realicen en los alumnos de sección bilingüe darán resultados excelentes, pero considero que ello es fruto de una distorsión de la realidad, dado que en todos los centros los alumnos admitidos en sección son los mejores estudiantes debido al proceso de selección vigente.

Hay numerosos testimonios de profesores que imparten lengua castellana en centros bilingües en el sentido de que constatan que el manejo de muchos de estos estudiantes en su lengua materna es inferior al que cabría esperar de ellos en relación con su nivel académico; situación derivada, obviamente, de la insuficiente carga lectiva que suponen en estos planes las asignaturas impartidas en español.

Un efecto “colateral” del bilingüismo al que no se suele dar mucha importancia pero que resulta demoledor, es el hecho de que muchos magníficos profesores, con mucha experiencia y probada profesionalidad, quedan relegados al no estar habilitados para impartir sus materias en inglés. No pretendo poner en duda la profesionalidad de los profesionales habilitados, pero es indudable que en muchos casos las plazas no se están ocupando según los criterios de excelencia, experiencia o aptitud para impartir las asignaturas, sino en función de si el profesor habla o no habla inglés, con lo cual la profesionalidad del profesorado puede estar en peligro porque no nos engañemos: hay tanta necesidad de profesorado habilitado (muchas de las personas que tienen un nivel tan alto de inglés no se dedican a la enseñanza sino a otras cosas), que están contratando a cualquiera que reúna los requisitos mínimos. Tampoco la solución puede ser llenar todos los institutos de profesores extranjeros. A este respecto, un colega de un instituto bilingüe me dijo acerca de un profesor irlandés que daba clase de plástica en su centro, que dicho profesor sabía muy poco de dibujo técnico porque la formación de los profesores irlandeses de plástica se circunscribía casi exclusivamente al dibujo artístico. Por consiguiente, carecía de una parte muy relevante de los conocimientos exigibles para impartir con solvencia dicha asignatura en nuestro sistema de Educación Secundaria. Esto es solamente un pequeño botón de muestra de lo que podría suponer la entrada masiva de profesores provenientes de otros sistemas con una formación muy distinta de la adecuada a nuestras necesidades educativas. Además, esta forma de marginar al profesorado por el bilingüismo supone transmitir el mensaje a la sociedad de que todas las asignaturas a excepción de lengua, matemáticas e inglés son “marías”, que pueden ser impartidas por cualquiera, en cualquier idioma, y que sus contenidos pedagógicos y educativos son secundarios y prescindibles, cuya principal utilidad es la de reforzar el aprendizaje de una lengua extranjera. Todo ello convergiendo en la idea de que las únicas enseñanzas importantes son las instrumentales, con el consiguiente peligro para la educación integral de los ciudadanos al verse menospreciados los aspectos científicos, humanísticos o artísticos de la educación primaria y secundaria. Por supuesto que la enseñanza de los

idiomas es fundamental en un mundo cada vez más globalizado, pero podría potenciarse la enseñanza del inglés perfectamente sin necesidad de poner “patas arriba” todo el sistema educativo. Podría pensarse en incrementar las horas dedicadas a la asignatura de inglés, crear más desdobles, grupos reducidos para que se puedan impartir las clases de conversación en mejores condiciones (todavía no puedo entender cómo es posible que con la excusa de los recortes haya numerosas aulas de centros bilingües con 35 alumnos en la asignatura de inglés, mientras el sistema invierte tantos recursos en “martirizar” innecesariamente al resto de asignaturas con el bilingüismo). Ello sin “volvernos locos”, ya que yo me atrevería a “negar la mayor” en este asunto puesto que tenemos un profesorado en materia de inglés por lo general altamente formado y profesional, que consigue que los alumnos en muchos casos tengan un nivel más que adecuado de inglés en relación con lo exigido socialmente, como he podido comprobar frecuentemente en centros no bilingües. Es indudable que efectivamente, salen los alumnos de centros bilingües con un nivel superior en inglés al resto, pero continuamente estamos constatando los profesores que esta diferencia es escasa e insignificante para el futuro profesional del alumnado (como lo demuestra el hecho de que las calificaciones obtenidas en la materia de inglés en selectividad por muchos alumnos que no han estudiado en centros bilingües son similares a las de los que sí lo han hecho), y que por consiguiente, no merece la pena comprometer todo el sistema educativo con los serios inconvenientes que conlleva la implantación del programa bilingüe en la Comunidad de Madrid. Para concluir, quisiera expresar que antes que trastocar los planes de enseñanza, podrían considerarse otras medidas que ayuden en el sentido de mejorar la difusión del idioma inglés socialmente, como por ejemplo promover campañas de concienciación dirigidas a los padres para que sus hijos vean películas o series de dibujos animados en inglés, dado que casi todas las cadenas emiten en dual, o que los subtítulos se emitan no solo en castellano sino también en inglés, etc.

Informante 17: “Mi asignatura da miedo a los alumnos, pero esto pasa en español y en inglés. Es cierto que a veces los alumnos, o sus padres, se escudan en el idioma para justificar ese miedo. Sin embargo, el porcentaje de alumnos que rechaza la asignatura es el mismo en el idioma que sea”.

Informante 19: “No imparto clases en inglés pero trabajo en un centro bilingüe y veo a diario el error que supone dar las ciencias en inglés. Temas como el conocimiento de su cuerpo se deben trabajar en lengua materna”.

Informante 20: “Nos gustaría que el área de conocimiento del medio se siguiera dando en castellano. El inglés que aprenden, de forma lúdica es maravilloso pero los contenidos dejan mucho que desear. Hablan muy bien inglés pero el currículum que se da es más fácil, tiene menos contenidos que el de castellano.

Informante 21: “En las asignaturas de castellano se ve con más claridad las carencias del lenguaje materno que sufren los alumnos de bilingüismo (falta de vocabulario, confusión entre los dos idiomas, etc).

Se dificulta la comprensión del contenido básico, solo se acaba utilizando la memorización como recurso de aprendizaje.

Aquellos alumnos en programas de integración tienen mayor dificultad de acceso al contenido. Tampoco favorece la integración de otros alumnos que no reciben apoyo o refuerzo de inglés por parte de sus familias y acaba por generar desinterés o frustración por asignaturas como ciencias sociales y naturales”.

Informante 22: “En las asignaturas de español se notan muchas carencias en cuanto a estructuras gramaticales, reglas de ortografía, expresión oral y escrita, etc.

Además, presentan problemas de escasez de vocabulario en su lengua materna.

Por otro lado, los niños que no son buenos en inglés (o aquellos a los que no les gusta la asignatura) acaban rechazando social y natural science, plástica, música o cualquier otra materia que se imparta en inglés, aumentando, con ello, el fracaso escolar de los niños de primaria”.

Informante 23: “En las asignaturas en español notamos unas carencias importantes en su lengua materna tanto gramaticales como del uso de un vocabulario más específico.

En muchas ocasiones, alumnos que no son tan buenos en inglés acaban rechazando las ciencias y la historia.

No favorecen la integración de los alumnos con NEE”.

Informante 24: “En las áreas impartidas en castellano se aprecian más las carencias en cuanto al vocabulario, mezcla de palabras de los dos idiomas.

Resulta más complicado memorizar en inglés. En los alumnos se observa rechazo a las áreas de ciencias impartidas en inglés. Hay contenidos muy complejos para ellos que no comprenden ni en su lengua materna.

Tal y como está planteado no favorece la integración del alumnado. Muchas familias tienen que buscar apoyos externos al centro”.

Informante 25: “He observado una disminución de los contenidos de sociales (he impartido sociales en castellano en instituto). No relacionan hechos, únicamente definen sin comprender. Además de ser ilógico aprender historia y geografía de España en inglés.

En cuanto al vocabulario, es cada vez más pobre, no saben el significado de palabras simples y les cuesta muchísimo redactar. No porque en lengua no se realicen actividades, sino que como no se puede realizar este tipo de ejercicios en otras asignaturas, las carencias son cada vez mayores. Los niños “hablan en inglés” pero no son bilingües.

Además de tener que hacer “una reválida” en 6º para hacer PET/KET.

Los alumnos con ACNEES se encuentran, en ocasiones, muy descolgados en estos programas”.

Informante 26: “Creo que la enseñanza bilingüe aumenta la competencia de los alumnos en la lengua extranjera, pero va en detrimento de la competencia en la propia lengua, ya que la expresión y comprensión escrita se reducen.

Además, no veo la coherencia en que desde la asignatura de inglés se estudie, por ejemplo, cómo escribir una carta de 100 palabras a un amigo, mientras que desde otras asignaturas se les pide la redacción de contenidos complejos en inglés”.

Informante 27: “El bilingüismo se implanta sin un marco teórico detrás que haya sido contrastado.

Se apropia de ideas como novedosas, pero que son metodologías normales utilizada en grupos no bilingües.

Cada curso de formación aporta sus propias ideas sin coordinarse con las autoridades educativas.

El bilingüismo es un escaparate para quedar bien, pero falta rigor y evaluación. Las autoridades no saben lo que quieren.

El bilingüismo genera segregación y abandono en el resto de los alumnos.

Se impone un programa, costoso económicamente, sin una definición clara, que desprecia a los alumnos con problemas de aprendizaje (70%, 80%).

Las autoridades con su bilingüismo, banalizan la atención a la diversidad”.

Informante 33: “Considero importante el bilingüismo pero creo que los alumnos deben desarrollar ciertas competencias y adquirir primero ciertos conocimientos en su lengua materna”.

Informante 34: “Creo que el bilingüismo es una buena opción. Especialmente en el área de ciencias (F y Q en concreto) pues mucha de la bibliografía que se puede usar en el futuro será en inglés. De hecho, no solo la bibliografía, sino que la lengua usada en ciencias es el inglés principalmente.

Supongo que con el tiempo se tendrá que ir perfeccionando el sistema bilingüe”.

H.III. VENTAJAS E INCONVENIENTES DEL PROGRAMA BILINGÜE

Profesor de Inglés:

“El bilingüismo desde mi punto de vista y de manera global es muy beneficioso para cualquier niño. El aprendizaje de una segunda lengua desde una edad temprana siempre es una ventaja para cualquier niño, no sólo porque ha aprendido dos lenguas a la vez sino porque cuando quiera aprender otras lenguas tendrá más facilidad.

El programa bilingüe de la Comunidad de Madrid tiene ventajas e inconvenientes, voy a distinguir entre el Programa de la escuela pública y la escuela concertada y los colegios privados bilingües dónde suelen tener un programa de inmersión.

Lo primero decir que el programa bilingüe de la Comunidad de Madrid le ha dado la oportunidad a los alumnos de los colegios donde se lleva a cabo, a aprender inglés de una manera que hasta ahora en este país no era posible. Hasta hace muy poco solamente los niños que pertenecían a familias con un nivel socioeconómico alto tenían la posibilidad de aprender inglés ya fuera yendo a academias, pasando tiempo en el extranjero o en colegios privados de inmersión.

El programa bilingüe tanto de los colegios públicos como de los colegios concertados hasta la ESO no hace distinciones y no crea niveles. Todos los alumnos reciben el mismo número de horas y tienen las mismas asignaturas en inglés. El problema es cuando llegan a Secundaria que es cuando se dividen, unos van a Programa y otros a Sección, esto en los institutos de la Comunidad de Madrid. Esto genera muchos problemas entre los alumnos porque se crean los grupos de los “listos” (los de Sección) y los grupos de los “tontos” (los de programa). Además de esta separación por nivel de inglés que en muchos casos coincide también con el nivel en otras asignaturas, los grupos de programa suelen tener alumnos con más problemas ya sean de aprendizaje como de comportamiento por lo que se produce una segregación muy llamativa. En los colegios concertados no ocurre esto, la Comunidad de Madrid no le ha dado esta opción por lo que todos los alumnos cursan las mismas asignaturas en inglés y no se crean grupos de programa y grupos de sección. Lo que si suelen hacer los colegios concertados es que en las clases de Lengua Inglesa se crean grupos por niveles, unos pertenecen al Curriculum Avanzado (cuando han obtenido el KET o PET en 6º Primaria) y el resto no.

El programa bilingüe en la mayoría de los centros no comienza hasta 1º de Primaria, lo óptimo sería que comenzara en Educación Infantil, no supone ningún problema para los alumnos. El problema de esto es la formación del profesorado. Tener un profesorado competente en Lengua Inglesa es complicado y dependiendo de la franja de edad de los profesores más complicado todavía ya que aprender una segunda lengua a determinada edad y alcanzar un nivel mínimo de C1 supone un sacrificio y muchas dificultades para la mayoría de los profesores.

Se ha hecho un gran esfuerzo en cuanto a formar profesorado para impartir otras materias en inglés, Geografía e Historia, Biología y Geología, Física y Química, EF, EPYV y en la Comunidad de Madrid a los profesores se les exige un C1 para estar habilitados e impartir estas asignaturas en inglés. El resultado no es del todo positivo ya que muchos de estos profesores traducen al inglés sus clases por lo que imparten la materia de una manera “artificial”. Afortunadamente estos profesores en ocasiones tienen auxiliares de conversación nativos que les ayudan en la preparación de materiales.

En cuanto a las materias que se imparten en inglés en EP algunos alumnos aprenden los términos en lengua inglesa pero no conocen los términos en su propia lengua. Si tienen la suerte de tener unas familias que les pueden dedicar tiempo y tienen los conocimientos, les pueden ayudar pero esto no es posible en todas las ocasiones. En Secundaria a los grupos de Sección que imparten las materias de GeH, FyQ, ByG, EF, EPYV en inglés, los contenidos no son los mismos, las editoriales han elaborado unos resúmenes que no siempre son acertados y resultan ser meras traducciones del texto original en español.

Los programas bilingües han fomentado los intercambios y los “twinning” con centros de otros países y esto ha favorecido a los alumnos. Ya no sólo son los niños de familias con recursos los que viajan al extranjero y que conocen otros países y otras culturas. Cada vez son más los alumnos que tienen la oportunidad de viajar.

Este programa además les ha dado la oportunidad a los alumnos de obtener un título de la universidad de Cambridge que les permitirá estudiar en el extranjero o cursar carreras bilingües en las universidades españolas. Son títulos reconocidos en todo el mundo, en la escuela pública y concertada son gratuitos en los cursos que ha determinado la Comunidad de Madrid.

Otra ventaja importante con la que cuenta el Programa Bilingüe son los auxiliares de conversación. Estos auxiliares de conversación le dan el toque “nativo” a las clases, los alumnos se acostumbran a escuchar inglés hablado por personas con distintos acentos y con formas de hablar diferente. Los auxiliares de conversación en la mayoría de los casos tienen muy buena disposición aunque sería conveniente que recibieran algo de formación”.

Profesor de Biología:

“Considero que la sección bilingüe en mi asignatura sí funciona. A los alumnos no se les ve perdidos en absoluto por el idioma y, el alumno que trabaja adquiere los conocimientos sin problema. Es cierto que les cuesta más expresarse al hacer ciertas preguntas ya que no es su lengua materna pero en general lo hacen de manera muy aceptable. También hemos podido comprobar en el departamento cómo los alumnos no tienen dificultades debido al idioma al pasar a bachillerato y dar la Biología y Geología en español. Durante la ESO se les pide la

terminología científica en ambos idiomas y los alumnos son capaces de explicar los procesos tanto en inglés como en español.

Creo que el gran inconveniente que genera el bilingüismo es la gran segregación del alumnado. Alumnado con muchas dificultades se concentra en determinados grupos sin tener referentes de otro tipo de alumnado. Se debería dotar de muchos más recursos a estos grupos, disminuir la ratio, más profesorado de apoyo... Otro inconveniente relacionado con el anterior es la poca interacción existente entre alumnado bilingüe y no bilingüe. Creo que se deberían realizar muchas más actividades en conjunto porque eso enriquecería a ambos.

No comparto que la tutoría se imparta en inglés. A pesar de que los alumnos se expresan bien en inglés en muchos temas, en tutoría se tratan algunos delicados con una implicación emocional que sólo se puede transmitir a partir de la lengua materna. A veces he tenido la sensación de que había alumnos que no compartían temas importantes por tener que explicarlo en inglés.

Mi última opinión es con respecto a los auxiliares de conversación. Resultan muy útiles cuando son expertos en la materia específica, pero si no es así rara vez funcionan adecuadamente sus aportaciones en el aula. Por ello considero imprescindible hacer una selección adecuada de los auxiliares”.

Profesor de Lengua Castellana:

“Llevo dando Lengua española a los alumnos de Bachillerato procedentes de programas bilingües y de programas no bilingües estos últimos cuatro años. Y sí que he percibido diferencias entre unos y otros. Generalmente los alumnos procedentes de programas bilingües se expresan mucho mejor y también comprenden mucho mejor. Pero creo que esa diferencia no se debe al hecho de que hayan estudiado en inglés, sino a que el programa de bilingüismo segrega a los alumnos mejores académicamente (que van a la sección bilingüe) de los más flojos (que van a programa). Lo que sí que mi experiencia parece indicar es que el hecho de estudiar en inglés la mayoría de las asignaturas no merma su competencia en lengua española”.

I. TRANSCRIPCIÓN DE LAS RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO PARA LAS FAMILIAS

I.I. GRUPO DE CONTROL- ¿ES POSITIVO?

Informante 1: “Baja el nivel general de la cultura general y de estudio” (1).

Informante 4: “Porque es bueno el aprendizaje de un 2º idioma” (4).

Informante 14: “Ha aprendido más vocabulario y expresión en inglés” (3).

Informante 17: “Es bueno tener más idiomas a nivel conocimientos y profesional” (3).

Informante 18: “Creo que un grupo bilingüe no representa una mejora significativa en el aprendizaje de Helena” (2).

Informante 23: “Habla inglés” (4).

Informante 27: “El nivel de conocimientos baja” (2).

Informante 30: “La utilización de un segundo idioma es esencial” (4).

Informante 32: “Si porque es una educación con más posibilidades” (3).

Informante 33: “Le gusta mucho en el inglés, se le da muy bien, me parece necesario” (4).

Informante 34: “Tendrá mejor nivel de inglés” (4).

I.II. GRUPO DE CONTROL – “SER BILINGÜE ES...”

Informante 1: (*1) “Es hablar y entender correctamente otro idioma”.

Informante 18: (*3) “Ser bilingüe implica saber dos lenguas y poder comunicarse con ellas de modo satisfactorio, lo que supone hacerlo con un grado de corrección formal aceptable en cada situación comunicativa concreta en que se produzca la comunicación”.

I.III. GRUPO DE CONTROL – “RESULTADO ESPERADO SI PERTENECIERA EL ALUMNO A UN GRUPO BILINGÜE”

Informante 15: (*2) “Creo que para que se cumpla el punto 1 esos estudios deberían estar incluidos no solo en la escuela, sino en una inmersión cultural, es decir, realizándolos en un terreno o zona que solo se hable esa lengua (el inglés)”.

Informante 33: (*4); (*5) “No depende del proyecto, sino del alumno”.

I.V. GRUPO DE CONTROL- OTROS COMENTARIOS

Informante 1: “Promover el intercambio con otros institutos en el extranjero”

Informante 11: “Soy partidaria, por supuesto, de que el alumno tenga un buen nivel de inglés; pero para ello, impartiría clase de inglés como tal, pero no bilingüismo. Estas clases de inglés pueden desarrollarse desde puntos de vista distintos, variados...pero sobre todo útil, un inglés cuyo uso sea el requerido por la sociedad actual. Nunca podría estar de acuerdo con una enseñanza, por ejemplo, de física o química, biología, historia...en otra lengua distinta que no sea la del país donde vives. Así está ocurriendo que el nivel en otras asignaturas y la cultura general, están teniendo bajadas importantes. Y por otra parte, no existe continuidad en cuanto que las

pruebas externas, e incluso la antigua PAU se realizan en castellano. Por supuesto, es una opinión personal que no pretende convencer a nadie con ello, pero sí expresar lo que creo que muchos estamos demandando. Me van a permitir también expresar lo que a mi juicio me parece una incongruencia. Me refiero que, seguramente sin intención de ello, se considere al alumno de sección mejor que al resto de alumnos por el simple hecho de que ha elegido este tipo de aprendizaje. La expresión de que “a sección van los listos, los buenos estudiantes” es continuamente dicha en los distintos sectores de la educación. Por supuesto que no es verdad, a las pruebas y resultados me limito; es más, muchos de los alumnos de sección acuden a ello sin poder ni querer hacerlo, pero claro, “no quieren que lo tomen por poco listo” (por expresarlo finamente), influye lo del “qué dirán”.

I.V. GRUPO EXPERIMENTAL- ¿ES POSITIVO?

Informante 1: “Adquiere conocimiento de otro idioma para comunicarse con más personas” (4).

Informante 3: “Todavía no he comprobado el nivel de éxito del programa educativo bilingüe, cuando llegue al mercado laboral lo comprobaré” (2).

Informante 5: “Tiene muy buenas bases en inglés y se desenvuelve muy bien” (4)

Informante 6: “Mayor nivel de exigencia académica” (4).

Informante 7: “Porque es un idioma mundial que te abre muchas puertas” (4).

Informante 8: “Mayor capacidad de trabajo y atención” (4).

Informante 9: “Le ha servido para tener mejor nivel de inglés” (3).

Informante 11: “Aprende inglés” (4).

Informante 14: “Más posibilidades laborales” (4).

Informante 15: “Es importante para su futuro” (4).

Informante 16: “Por los resultados obtenidos” (4).

Informante 18: “Por el idioma” (3).

Informante 20: “Porque no estamos seguros si son capaces de interpretar el contenido del castellano” (2).

I.VI. GRUPO EXPERIMENTAL – “SER BILINGÜE ES...”

Informante 15:(*1) “Ser bilingüe es tener la capacidad de comunicarse en dos o más lenguas”.

Informante 20:(*2) “Es poder hacer uso de esa lengua en diferentes situaciones que nos faciliten las mismas, por ejemplo: viajar, trabajar, relacionarnos...”

Informante 20:(*4) “Es tener conocimientos de esa otra lengua que nos permita después poder hacer una vida con menor dificultad frente a conversaciones, situaciones en donde debamos expresarnos universalmente”.

I.VII. GRUPO EXPERIMENTAL- “RESULTADO ESPERADO SI PERTENECIERA EL ALUMNO A UN GRUPO BILINGÜE”

Informante 20:(*3) “Tendrá buen nivel de inglés, pero le será más difícil hacer simultánea la información; más exacta, con mejor interpretación; tendrá más dudas de poder ser más concretas con la información”

Informante 20:(*5) “Tendrá conocimientos de inglés, pero una peor traducción de contenido al castellano”.

I.VIII. GRUPO EXPERIMENTAL- OTROS COMENTARIOS

Informante 9: “Falta vocabulario en español en las asignaturas que da en inglés”.

Informante17: “Pienso que el bilingüe en los colegios e institutos no es del todo satisfactorio, puesto que aprenden en inglés y hay muchos contenidos que no lo saben o entienden en español. Por otro lado, después de hacer primaria y ESO en inglés...bachiller en español????”.

Informante 20: “Creo que sería importante reforzar la interpretación de textos, contenidos para una mejor adquisición de la información obtenida”.

J. TRANSCRIPCIÓN DE LAS RESPUESTAS DEL TEST ALUMNOS PRIMERO BACHILLERATO

- 1- Indica qué ventajas y desventajas crees que tiene haber estudiado en un grupo de sección.

Informante 1: “Te viene muy bien para hablar con personas de otros países. Ayuda mucho saber más idiomas a la hora de viajar a estudiar o trabajar o de vacaciones fuera de tu país. Sobre todo Inglés que es un idioma internacional”.

Informante 2: “Ventajas: se supone que mejoras el nivel; desventajas: siempre se enseña lo mismo”.

Informante 3: “Las ventajas que tiene estudiar en un grupo de sección son tener más nivel de inglés, saber más vocabulario y gramática, hablar y comunicarse con más fluidez en inglés...”

Informante 4: “Todo depende de la clase en la que estés ya que puede llegar a ser una gran oportunidad de aprendizaje siempre que el profesor y el grupo sean buenos, la clase esta vez no creo que ayude a mejorar mi nivel y este año no pero otros años los profesores no eran adecuados, creo que las clases han sido mal organizadas y hubo mucho favoritismo. Las desventajas es que te toque con gente que se crea mejor que tu y ventajas que siempre sirve saber otro idioma”.

Informante 5: “Las ventajas de estudiar en un grupo de sección es poder manejarse en otros idiomas, expresarse y saber vocabulario de diferentes materias, también te abre más puertas en el futuro. Las desventajas son perderte algunas en tu propio idioma y que es más difícil, también que llevar años estudiando no cuentan tanto como aprobar y pasar exámenes certificados, de esa manera se hacen diferenciaciones y se priva a los demás de tener un nivel más alto aunque no haya aprobado una prueba de un día que ni siquiera se ha preparado en una clase”.

Informante 6: (Sin comentarios)

Informante 7: “Ventajas: que en un grupo de sección podría haber estudiado el inglés e incluso presentarme al advanced del Cambridge, aunque ya tengo el de Trinity; Desventajas: con la clase que he tenido ha sido imposible. Noto que he perdido totalmente mi nivel, lo he desaprovechado”.

Informante 8: “Pues que todos teníamos un nivel de inglés bastante alto y también que la gente de sección son buenos amigos. No veo desventajas”.

Informante 9: “Puedo comunicarme con gente que hable en inglés ya sea dentro o fuera del país pero en cambio haber estado estudiando la ESO en inglés ha hecho que al llegar a bachillerato y dar las clases en español, que varios términos específicos que sé en inglés no los sepa en español”.

Informante 10: “Al haber estudiado en sección bilingüe me puedo ir sin problemas a Londres (como ya hice) durante un mes y poder comunicarme con sus habitantes, a su vez, soy capaz de leer muchos anuncios y noticias las cuales no están al alcance de todos”.

Informante 11: “Ventajas: aprender más vocabulario y mejor inglés; Desventajas: dejas apartado un poco el español y al cambiar en bachillerato cuesta más”.

Informante 12: “Ventajas pues el inglés que he aprendido pero la desventaja más grandes son la falta de vocabulario”

Informante 13: “Mi primer año como bilingüe no me está llenando del todo debido a la dificultad con la clase y a las pocas ganas que se ven en ella que hacen que la clase no funcione”.

Informante 14: “Ventajas que entiendes todo lo que te pongan en inglés y que es otro idioma más que tienes. Desventajas ninguna”.

Informante 15: “Cuando tienes que estudiar en español te cuesta un poco más y que en bachillerato vas a perder la mayor parte del idioma”.

Informante 16: “Estudiar en un grupo de sección siempre ha sido genial en mi opinión; siempre hemos hecho actividades muy didácticas que resultaban divertidas y hacían la clase amena. Este año no considero que haya estado en un grupo de sección. El único inconveniente que veo a la sección es la clase de este año y que a veces podemos sacar notas más bajas”.

Informante 17: “Siempre trataron de decirnos de alguna manera que los estudiantes de sección tenían mucho más nivel que los de programa y eso creaba cierto aire de superioridad por su parte, este año que hemos tenido oportunidad de presenciar clases con alumnos de sección podría decir que la diferencia de nivel no es muy grande, sin embargo, puede tratarse de la clase en la que estamos. Se suponía que una de las diferencias era que siempre se hablaba e interactuaba en inglés por lo que había un buen nivel, aunque he visto que para algunas personas este no es el caso”.

Informante 18: “Al ir a un país extranjero tendrá más ventajas a la hora de desenvolvernos que una persona que no ha tenido la oportunidad de estudiar tanto tiempo inglés”.

Informante 19: “Por lo que he podido ver este curso, los de sección no tienen una diferencia en nivel tan drástica en comparación a mí (no sección); Desventajas: Aprender vocabulario específico como histórico, científico, etc no te ayudará en la vida cotidiana, si luego vas a estudiar en español no te ayuda mucho”.

Informante 20: “Durante los años que he estudiado en programa bilingüe siempre he tenido la impresión, y nos han hecho creer en parte, que en sección, el nivel es superior. Pero al estar mezclados en bachillerato he comprobado que no es así, en muchas asignaturas solo depende del profesor y no del idioma en el que se den y de las ganas del alumno. Respecto a inglés, si yo tengo este nivel ahora no creo que sea por lo que he dado en inglés durante la ESO. Eso habrá contribuido pero considero que el cambio está en ver series y películas en inglés, leer en inglés,... En esa parte es cierto que la gente de sección tiene más vocabulario y está acostumbrada a hablar continuamente en inglés. Sin embargo, yo no podría haber pasado de un nivel de PET a Advanced sin el ‘trabajo’ que he hecho por mi cuenta. Yo por mi parte estoy contenta de haber estudiado en español porque creo que hay asignaturas que están mejor en nuestro idioma y porque no hay gran diferencia en el nivel de inglés de un alumno/a de sección y otro de programa, o al menos esa es mi impresión por el momento”.

Informante 21: “La ventaja es que he podido mejorar mi inglés en comparación con lo que sabía hace cuatro años y saber un idioma más podrá servirme para un futuro laboral. La desventaja es que al estar constantemente hablando otro idioma hay ocasiones en las que te olvidas como expresar ciertas cosas en tu lengua materna”

- 2- ¿Crees que tu paso por la sección bilingüe te ha aportado cosas que una enseñanza no bilingüe no habría hecho?

Informante 1: “Sí”

Informante 2: “Mi paso por la sección bilingüe ha sido bastante bueno, pero al no haber estudiado nunca en una sección no bilingüe no sé qué tipo de enseñanza habrá diferente”.

Informante 3: (Sin comentarios)

Informante 4: “Me ha aportado más vocabulario y fluidez en esta lengua”.

Informante 5: “Sí creo que me ha aportado cosas, como poder manejar mejor otros idiomas”.

Informante 6: “Sí, creo que el bilingüismo me ha aportado fluidez, vocabulario y gramática que no habría adquirido en sección no bilingüe”.

Informante 7: “Yo creo que no habría habido mucha diferencia, teniendo en cuenta la clase en la que me ha tocado”.

Informante 8: “Sí, un nivel alto de inglés, títulos que te califican...”

Informante 9: “No porque a no ser que quieras estudiar en el extranjero no te sirve”.

Informante 10: “Al haber estudiado todos los días inglés, me proporciona una mejor preparación”.

Informante 11: “Sí lo creo aunque debido a esto podríamos haber perdido un poco de vocabulario español, creo que vale la pena”.

Informante 12: “Me ha aportado el vocabulario y comunicarme en otra lengua”

Informante 13: “Yo creo que si inglés”.

Informante 14: “Sí, aprender mejor inglés”

Informante 15: “No”.

Informante 16: “Lectora de libros sobretodo y un nivel más alto a la hora de expresarme; con más vocabulario”.

Informante 17: (Sin comentarios)

Informante 18: “Nunca me he planteado esta cuestión; realmente no tengo ni idea si lo ha hecho o no. Es posible, sin embargo, que haya aprendido algo más”:

Informante 19: “No siento que no aporta mucho”.

Informante 20: (Sin Comentarios)

Informante 21: “Creo que podría haber obtenido los mismos resultados pero a un plazo mucho más largo, hubiera aprendido más lento”.

3- ¿Crees que has dejado de aprender otras cosas por pertenecer a un grupo de sección?

Informante 1: “No”.

Informante 2: “No, creo que he aprendido lo mismo, incluso más”.

Informante 3: (Sin Comentarios)

Informante 4: “No lo creo”.

Informante 5: “Sí algún vocabulario en español que lo hemos estudiado en inglés”.

Informante 6: “No, no creo que haya dejado de aprender”.

Informante 7: “Sí”.

Informante 8: “No”.

Informante 9: “No, es lo mismo pero en inglés”.

Informante 10: “No, en sección se aprende más”.

Informante 11: “Sí, lo creo pero también creo que vale la pena”.

Informante 12: “Sí lo creo”.

Informante 13: “No creo eso”.

Informante 14: “No”.

Informante 15: “No”.

Informante 16: “No”.

Informante 17: (Sin Comentarios)

Informante 18: “Creo que a pesar de que cada persona este en una sección diferente, hay una base que todo niño/adolescente tiene que aprender y eso no influye en nada”

Informante 19: (Sin Comentarios)

Informante 20: (Sin Comentarios)

Informante 21: “No creo que me haya perdido de aprender algo pero si tal vez saber desarrollarme mejor en otras materias, es lo que estoy comprobando este año que ya no hay sección bilingüe”.

4- ¿Darías algún consejo a los futuros alumnos de sección bilingüe?

Informante 1: “Dominar bien el inglés, sobretodo a la hora de expresarse escritamente porque en Historia o asignaturas así te puede costar más”.

Informante 2: “Que le metan más presión a los profesores para aprender más y que no dejaran de estudiar inglés solo ‘porque lleven toda la vida estudiándolo’”.

Informante 3: (Sin Comentarios)

Informante 4: “Es un idioma importante que te puede servir mucho en la vida, que lo aprovechen”.

Informante 5: “Que tengan mucha paciencia y que n hagan caso a las críticas que les harán al emplear mal el vocabulario y la gramática inglesa y sobretodo que no mida su nivel por los exámenes certificados”.

Informante 6: “Que estudien inglés que es una asignatura que hay que estudiar y repasar igual que en otras”.

Informante 7: “Que estudiaran bastante”.

Informante 8: “Que se lo preparen porque es duro”.

Informante 9: “No”.

Informante 10: “Que se esfuercen que es por una buena causa”.

Informante 11: “Que estudien en las dos lenguas y que aprendan el vocabulario que aprenden en clase en ingles también en español”.

Informante 12: “No”.

Informante 13: “Que se esforzaran pero no dejaran el español a un lado”.

Informante 14: “Sí, que se lo tomen en serio porque es muy importante aprender bien inglés para el futuro”.

Informante 15: “No”.

Informante 16: “Estudiar mucho inglés que en un futuro os va a servir”.

Informante 17: (Sin Comentarios)

Informante 18: “Si tienen intención de seguir con el inglés en un futuro, les diría que se aplicasen, y si no es así que eviten escogerlo dado que quita bastante tiempo. En el caso de que alguno quisiera retomarlo puede asistir a una academia”.

Informante 19: (Sin Comentarios)

Informante 20: (Sin Comentarios)

Informante 21: “Esforzarse mucho y no solo con el trabajo dentro de horarios lectivos, también buscar métodos fuera de las clases para mejorar”.

5- ¿Cómo crees que podría mejorarse la sección bilingüe?

Informante 1: (Sin Comentarios)

Informante 2: “Haciendo muchos más ‘speaking’ ya que si vas a América, la mitad del vocabulario aprendido no valdría de mucho. Y aunque sepamos escribir, hablar es diferente”.

Informante 3: (Sin Comentarios)

Informante 4: “Organizando mejor los grupos”.

Informante 5: “Que los alumnos mostraran más interés”

Informante 6: “Yo creo que se podría mejorar haciendo más ejercicios de hablar y que sea más ameno”

Informante 7: “Me parece correcta la estructura de la semana... un día se da libro, otro viene la nativa, otro damos cultura... Así las clases no se hacen repetitivas y monótonas. Por otra parte creo que deberíamos darle más importancia al libro del advanced, ya que es realmente lo que se valora en un examen de nivel o más tarde en una entrevista”.

Informante 8: “No sé, a lo mejor con menos gente en las clases”.

Informante 9: “No sé”.

Informante 10: “Quitando unas cuantas horas de inglés, pero no muchas”.

Informante 11: “Teniendo mezcla con el español el vocabulario”.

Informante 12: “Tiene mucho en que mejorar”.

Informante 13: (Sin Comentarios)

Informante 14: “Yo creo que deberían quitar música y E.F. del bilingüe para que las clases sean más dinámicas”.

Informante 15: “Creo que está bastante bien”.

Informante 16: “Está bien así”.

Informante 17: (Sin Comentarios)

Informante 18: “Con profesores duros que hagan que la asignatura sea como una más en la cual hay que estudiar, no como la que se aparta y no es necesario hacerla”.

Informante 19: “No haciendo tanta diferencia/ discriminación entre no sección y sección”.

Informante 20: (Sin Comentarios)

Informante 21: (Sin Comentarios)

6- ¿Qué diferencias aprecias con los compañeros que no han formado parte de un grupo de una sección bilingüe?

Informante 1: “Pues obviamente el nivel de inglés se nota”.

Informante 2: “Que estemos posiblemente más sueltos a la hora de hablar y escribir”.

Informante 3: (Sin Comentarios)

Informante 4: “El nivel de inglés en general supongo, pero depende mucho en cada persona”.

Informante 5: “Que sé más inglés”.

Informante 6: “Noto diferencias como que se confunden con she / he y no tiene tanto vocabulario y no estamos al mismo nivel gramaticalmente”.

Informante 7: “Que se esfuerzan mucho más que la mayoría, de verdad están conscientes de que han pasado a un nivel superior”.

Informante 8: “Sinceramente, creo que no notaria diferencia si hubiera estado en su clase, pero algo de diferencia sí que se nota. Suelen ser más revolucionarios”.

Informante 9: “El inglés solo”.

Informante 10: “Los de sección están mejor preparados lingüísticamente”.

Informante 11: “Ninguna o poco”.

Informante 12: “Que ellos tienen buen vocabulario en nuestra lengua”.

Informante 13: “Pues que la diferencia en inglés no es mucha pero como se han cambiado piensan que saben más”.

Informante 14: “Aprecio que gracias al bilingüe sé expresarme mejor y tengo vocabulario”.

Informante 15: (Sin Comentarios)

Informante 16: “Nivel de vocabulario, el resto es parecido”.

Informante 17: (Sin Comentarios)

Informante 18: “No tienen el mismo nivel de inglés y cuando tienen que leerse libros les cuesta más por la complejidad del vocabulario y expresiones”.

Informante 19: “No hay mucha diferencia”

Informante 20: (Sin Comentarios)

Informante 21: “He comprobado que algunos están aprendiendo ahora cosas que a lo mejor yo aprendí hace algunos años, aún así hay personas que tienen un buen nivel a pesar de estar en programa”.

7- ¿Te resultó fácil comprender los conceptos de la asignatura que estudiabas, o por el hecho de estudiarla en inglés te costaba más comprenderlas?

Informante 1: “No, pero me costaba más expresarme en los exámenes”.

Informante 2: “Me resultó igual de fácil, ya que llevo desde primaria estudiando inglés”.

Informante 3: (Sin Comentarios)

Informante 4: “Me costaba mucho memorizar las asignaturas en inglés pero se gana mucho vocabulario”.

Informante 5: “Me costaba más comprenderla pero eso hizo que me acostumbrara a trabajar más y a esforzarme más. Aunque ahora me cuesta expresarme bien en español en algunas asignaturas”.

Informante 6: “No, no me costaba comprender los conceptos en inglés, me gustaba dar las clases en inglés”.

Informante 7: “Fácil”.

Informante 8: “Un poco más”.

Informante 9: “No me costó más”.

Informante 10: “Las asignaturas en inglés eran más difícil pero al menos aprendías en inglés”

Informante 11: “No, pero ayudaría saber más vocabulario en español y confundes las dos lenguas y te sale en una lengua pero en la otra no”.

Informante 12: “Sí”.

Informante 13: “No me resultaba muy parecido”.

Informante 14: “No, no me costó ya que empecé en el bilingüismo desde pequeño”.

Informante 15: “Me ha costado lo mismo que las asignaturas en español”.

Informante 16: “No, alguna palabra que no entendía los profesores la explicaban”.

Informante 17: (Sin Comentarios)

Informante 18: “No, llevo en sección bilingüe desde el colegio, me resultó como algo de costumbre a lo que ya estaba hecha”.

Informante 19: (Sin Comentarios)

Informante 20: (Sin Comentarios)

Informante 21: “En algunas asignaturas pero no en todas”.

8- ¿Conoces actualmente todas las expresiones españolas equivalentes a aquellas que en su momento estudiaste en inglés?

Informante 1: “No”.

Informante 2: “Conozco algunas, no todas”

Informante 3: (Sin Comentarios)

Informante 4: “En general sí”.

Informante 5: “No”.

Informante 6: “Sí, de la mayoría me acuerdo”.

Informante 7: “Sí”.

Informante 8: “Algunas no. Alguna vez se decir cosas en inglés y no en español de lo estudiado”.

Informante 9: “No todas pero casi todas”.

Informante 10: “No todas”.

Informante 11: “En este momento sí”.

Informante 12: “No”.

Informante 13: “No todas pero la mayoría”

Informante 14: “Todas no pero sí casi todas”.

Informante 15: “No”.

Informante 16: “Espero que sí, alguna se me habrá olvidado”.

Informante 17: (Sin Comentarios)

Informante 18: “Conozco algunas pero no todas, quizá sepa las más conocidas y usadas”.

Informante 19: (Sin Comentarios)

Informante 20: (Sin Comentarios)

Informante 21: “Hay algunas que aún no logro quedarme con su equivalente en el español aunque sé el significado (el mensaje que quiere transmitir)”.

9- ¿Te gustaría añadir algo más de tu experiencia de ese programa?

Informante 1: (Sin Comentarios)

Informante 2: (Sin Comentarios)

Informante 3: (Sin Comentarios)

Informante 4: (Sin Comentarios)

Informante 5: “Espero que todo el trabajo merezca la pena en un futuro”.

Informante 6: “Que gracias a este programa soy capaz de defenderme muy bien en el ámbito de hablar inglés con otras personas”.

Informante 7: “Vengo de otro instituto por lo que no puedo comparar con otros niveles. Lo único que puedo decir es que yo tengo más nivel del que hay en general en mi clase y lo único es que me ha perjudicado en torno a mi nivel”.

Informante 8: “Buena, sin más”.

Informante 9: “No”.

Informante 10: “Es muy agotadora”.

Informante 11: “No”.

Informante 12: “Más niveles de inglés”.

Informante 13: (Sin Comentarios)

Informante 14: “No”.

Informante 15: “No”.

Informante 16: (Sin Comentarios)

Informante 17: (Sin Comentarios)

Informante 18: “No me arrepiento de haber estudiado desde pequeña ahí, ya que considero que ha sido fructífero y me va a servir para un futuro o para ayudar a mis hijos el día de mañana o ayudar a alguien en general”.

Informante 19: (Sin Comentarios)

Informante 20: (Sin Comentarios)

Informante 21: (Sin Comentarios)

K. TRANSCRIPCIÓN ERRORES DE LA PRUEBA DE CONTENIDOS

A continuación, ofrecemos varias listas con los errores ortográficos y errores de falsos amigos que cometieron ambos grupos de alumnos en las preguntas 11, 12 y 13 de la prueba de contenidos. (Ordenados por orden alfabético).

ERROR PRETEST GRUPO DE CONTROL	CORRECCIÓN
conyeva	conlleva
devemos	debemos
desidratarnos	deshidratarnos
esta x3	está
estan x2	están
idratados x2	hidratados
hacelera	acelera
masx3	más
musculos	músculos
órganos x2	órganos
oxigeno	oxígeno
rapido x2	rápido
por qué x3	porque
sino	si no
tension	tensión

ERROR POSTEST GRUPO DE CONTROL	CORRECCIÓN
a el	al
celulas x2	células
cojemos	cogemos
desidratarse	deshidratarse
estax3	está
este	esté
extreñimiento	estreñimiento
idratados	hidratados
idratarse	hidratarse
mas x2	más
organos	órganos
oxigeno	oxígeno
por que	porque
por qué	porque

ERROR PRETEST GRUPO EXPERIMENTAL	CORRECCIÓN
azelera	acelera
azucar	zúcar
bombardea	bombea
celulas	células
corazon x5	corazón
desidratacion	deshidratación
desidratas x2	deshidratas
emos	hemos
esta x2	está
glandulas	glándulas
idratado	hidratado
inahalar	inhalar
liquidos	líquidos
mas x13	más
musculos	músculos
numero	número
oxygeno x2	oxígeno
oxigeno x8	oxígeno
palpita x2	late
por que x3	porque
rapido x5	rápido
reyenar	rellenar
substancias	sustancias
tension	tensión
Waste substances from the body	Sustancias de desecho del organismo

ERROR POSTEST GRUPO EXPERIMENTAL	CORRECCIÓN
aceleramos	aceleramos
celulas x2	células
cojemos	cogemos
corazon	corazón
cuándo	cuando
desidratas x4	deshidratas
desmallarte	desmayarte
ejercitandose	ejercitándose
emite pulsaciones	
esta x2	está
este	esté
excretorio	excretor
expiración x2	espiración
faeces	heces?
idratar	hidratar
hydratarse x2	hidratarse
mas x6	más
moviendose	moviéndose
palpita x2	late
numero x2	número
organos	órganos
oxygenarse	oxigenarse
oxigeno x3	oxígeno
oxygeno	oxígeno
pompear x3	bombear
por que	porque
por qué	porque

presion	presión
presura	presión
rapido	rápido
sino	si no
substancias x3	sustancia x3
urina	orina
Vessels, red cells are in the blood	Vasos sanguíneos, glóbulos rojos están en la sangre

L. MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA

Usuario competente	C2	<p>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee.</p> <p>Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.</p> <p>Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.</p>
	C1	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.</p> <p>Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.</p> <p>Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</p> <p>Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>
Usuario independiente	B2	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>
	B1	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes</p>
Usuario básico	A2	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
	A1	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>

Tabla 31: Niveles comunes de referencia: escala global

M. AUTORIZACIÓN USO DE IMÁGENES

Estimada Lucía;

Tiene autorización para reproducir la pág. 85 del libro de J. Cummis Lenguaje poder y pedagogía

<http://www.edmorata.es/libros/lenguaje-poder-y-pedagogia>

En cualquier caso tiene derecho de citación y reproducción, siempre que se indique fuente citada.

Un capítulo sí iría contra los derechos de copyright pero una página no.

Suerte en su tesis.

Un saludo,

Paulo

Paulo Cosín Fernández

N. RESULTADOS PRUEBA EVAU JUNIO 2017

Notas Lengua Castellana alumnos grupo sección en secundaria: 6,5 / 6 / 6 / 7,5 / 9,75 / 5 / 6,5 / 8 / 9 / 4,38 / 9,25 / 9 / 8,25 / 9,75 / 8,5 / 7,75 / 8 / 6,5 / 5,25 / 8,75 / 4,5 / 7,75 / 6,75 / 10 / 6,75 / 7 / 6,75 / 6 / 7,25 / 7 / 7 / 8,5 / 5,75 / 6,25 / 3,25 / 6 / 7,75 / 5 / 5,5 / 5,75 / 7,5 / 4,5.

Notas Lengua Castellana alumnos grupo programa en secundaria: 3,5 / 8,5 / 5,5 / 4 / 6,75 / 6,25 / 8 / 7,25 / 7 / 6,5 / 5,25 / 5,5 / 5,5 / 5.

(Transcribimos los datos en lugar de aportar el documento oficial para proteger los datos personales de los alumnos).

