



Las claves del éxito de la enseñanza bilingüe/AICLE en Asturias

* Isabel Hompanera Lanzós

IES Jovellanos (Principado de Asturias)

PALABRAS CLAVE
AICLE, longitudinal,
destrezas lingüísticas.

KEYWORDS
CLIL, longitudinal,
linguistic skills.

RESUMEN

Este estudio presenta los resultados de un estudio longitudinal llevado a cabo con 1496 estudiantes, de los cuales 651 son alumnos AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) y 845 alumnos son No AICLE en 27 centros públicos, privados y concertados dentro del Principado de Asturias. El principal objetivo es conocer los efectos del AICLE en el desarrollo de la competencia comunicativa lingüística en inglés como lengua extranjera. La evolución del aprendizaje lingüístico de ambos grupos se examina a lo largo de tres años (2017-2019) en 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria a través de la aplicación de las Pruebas de Diagnóstico en comprensión escrita y oral y expresión escrita en lengua extranjera inglesa. Además de estas comparaciones intergrupales también se realizan análisis intragrupal para determinar la evolución del alumnado bilingüe y no bilingüe en lengua extranjera inglesa en el citado nivel educativo. En este caso la investigación sigue una metodología mixta en cuanto a la recogida y análisis de datos se refiere. Esta investigación muestra que el enfoque AICLE mejora notablemente la competencia comunicativa lingüística de los estudiantes de Inglés como lengua extranjera en las destrezas de comprensión lectora, oral y expresión escrita.

Keys to success of bilingual/CLIL programs in Asturias

ABSTRACT

The study reports the outcomes of a longitudinal research carried out with 1,496 students of whom 651 are CLIL (Content and Language Integrated Learning) students and 845 are Non-CLIL students in 27 public, private and charter schools across the Principality of Asturias. The main objective is to analyse the effects of CLIL on the development of the linguistic communicative competence in English as a foreign language (FL). The evolution of the linguistic development of both groups is traced along three years in the 4th year of Compulsory Secondary Education through the administration of different official tests in reading, listening and writing skills. In addition to these intergroup comparisons, intragroup development is also examined to determine the evolution of both CLIL and Non-CLIL students in that level. In this case, the study follows a mixed-method approach regarding the data collection and analysis. This study shows the CLIL approach improves the linguistic communicative competence of students of English as a FL in the skills of reading, listening and writing.

*Autora de correspondencia: M. Isabel Hompanera Lanzós; misabelhl@educastur.org

Recibido: 23/06/2022 - Aceptado: 9/01/2023

Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Universidad de Oviedo

Enero- diciembre 2023

ISSN: 2340 - 4728



Introducción

La enseñanza bilingüe o AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) extendida en Europa y en todo el mundo (Ouazizi, 2016; Pérez-Cañado, 2012) se generaliza en Asturias en el año 2007 con el Programa Bilingüe como enfoque metodológico innovador que responde a las necesidades de formación y movilidad de la sociedad actual. Desde entonces el programa no ha dejado de crecer destacando como señas de identidad el carácter inclusivo e integrador de este (Halbach y Iwaniec, 2022; Pérez-Cañado, 2021), contradiciendo así al carácter segregador y elitista al que aluden diversos autores (Bruton 2011 y 2015, Cenoz et al., 2014).

AICLE se caracteriza por ser un enfoque metodológico que rompe con la fragmentación clásica del currículo en distintas asignaturas (Coyle et al., 2010; Pérez-Vidal, 2015) y por ser un enfoque que atiende igualmente a la forma y al contenido adaptándose a las diferencias individuales de los aprendices (Nurzhanova, 2022). Esto supone que forma y contenido se adquieren significativamente. De este modo, se contribuye al desarrollo de una competencia comunicativa significativa que optimiza y facilita los aprendizajes posteriores.

La presente investigación ofrece los resultados del impacto de AICLE en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística del alumnado en las destrezas de comprensión lectora (CL), expresión escrita (EE) y comprensión oral (CO) en lengua extranjera inglesa a lo largo de tres años consecutivos en el 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y los compara con aquellos que siguen enseñanzas tradicionales o No AICLE.

Marco teórico

A lo largo del siglo XX distintas tendencias metodológicas han ejercido influencia en el enfoque AICLE (Mehisto et al., 2008; Palacios, 2004). Así se llega al siglo XXI con la publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas o MCERL (Consejo de Europa, 2003) y su énfasis en un aprendizaje centrado en el alumno, consecuentemente, se plantea un enfoque orientado a la acción según el cual el alumno toma un papel más activo y desarrolla una serie de competencias para la vida personal y profesional (Antolín, 2005; Palacios, 2004; Urmeneta, 2019).

Desarrollo de las destrezas

Los estudios de investigación en el tema demuestran que el desarrollo de las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita del alumnado AICLE de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) es superior a la del alumnado No AICLE (Coyle et al., 2010; Dalton-Puffer, 2011; Gene-Gil, 2016; Madrid y Robles, 2018; Pérez-Cañado, 2012; Ruiz de Zarobe y Zenot, 2018). Aún así, algunas investigaciones se centran en la significancia positiva de determinados aspectos de la expresión escrita como el desarrollo del léxico (Agustín y Canga, 2016; Dalton-Puffer, 2011; Jiménez y Ruiz de Zarobe, 2009; Merikivi y Pietilä, 2014; Ruiz de Zarobe, 2011), y perciben menos resultados positivos en la sintaxis, que exige mayor corrección formal (Pérez-Cañado, 2012; Ruiz de Zarobe, 2015).

En respuesta a esta necesidad de atención a los aspectos formales de la lengua, diversos autores como Dalton-Puffer et al. (2010), Pérez-Cañado (2012 y 2018) inciden en la obligación de que los programas de inmersión se complementen con técnicas analíticas de atención a la forma (Lasagabaster y Sierra, 1999; Pérez-Vidal, 2008). Hughes y Madrid (2015), Pérez-Cañado (2016, 2018) y Pérez-Vidal (2015) insisten, además, en el factor tiempo como determinante para que el enfoque surta sus efectos positivos.

En línea con los estudios mencionados, la Consejería de Educación en Asturias en el *Informe sobre el Programa Bilingüe de los centros docentes del Principado de Asturias* (2016) señala un rendimiento superior del alumnado AICLE en centros bilingües respecto del No AICLE en la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera inglesa, en las destrezas de comprensión oral y escrita y expresión escrita. Igualmente el estudio resalta la significancia positiva del factor tiempo en los procesos de enseñanza aprendizaje AICLE.

Más recientemente, el informe del British Council *Una evolución de las competencias en Inglés* (Shepherd y Ainsworth, 2017) destaca que los alumnos de centros bilingües en la comunidad de Madrid obtienen un promedio de 6,9 puntos más que los alumnos de centros no bilingües en las destrezas de comprensión auditiva, expresión escrita, comprensión lectora y la expresión oral. Otros autores como Bruton (2011) o Fabra y Jacob (2015) se muestran escépticos y señalan que no hay relación concluyente entre los resultados del aprendizaje y la práctica en el aula AICLE. Para estos autores es más una cuestión de selección del alumnado y de motivación, que de efectos positivos de la metodología AICLE.

Por otra parte, y aunque el presente trabajo carece de datos de expresión oral, los estudios analizados hasta el momento demuestran que las destrezas productivas orales son las más beneficiadas por el efecto AICLE a largo plazo (Pérez-Cañado, 2018; Pérez-Cañado y Lancaster, 2017; Puerto y Lacabex, 2017), pero ponen de relieve la necesidad de realizar estudios que aislen variables que puedan influir en los resultados (Pérez-Cañado, 2016 y 2021; Paran, 2013; Surmont et al., 2016). Sin embargo, el presente trabajo contribuye a ofrecer datos empíricos que indican que una combinación de AICLE junto con la enseñanza tradicional de ILE (Inglés como Lengua Extranjera) es más eficaz que la enseñanza tradicional de ILE por sí sola para desarrollar igualmente las destrezas de comprensión escrita y oral en los estudiantes de secundaria. Contribuye igualmente a aislar las variables contextuales que pudieran surgir en la obtención de los resultados y que impiden extrapolar las conclusiones sobre el AICLE (Pérez-Cañado, 2012), lo que se logra implicando diferentes tiempos, espacios y niveles o personas en la investigación.

Objetivos/hipótesis

El objetivo principal de esta investigación es estudiar el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en ILE del alumnado que cursan estudios en institutos de enseñanza secundaria con el Programa de Enseñanza Bilingüe o AICLE en Asturias y, en concreto, en el desarrollo de las destrezas de comprensión lectora, expresión escrita y comprensión oral para compararla con la de aquellos que siguen un tipo de enseñanza No AICLE.

La presente investigación carece de datos sobre la producción oral inglesa de ambas cohortes, pues esta no ha sido evaluada desde el año 2009 en las pruebas de diagnóstico por la Consejería de Educación. Sin embargo, la expresión oral en lengua extranjera inglesa es una de las destrezas evaluadas en los centros de enseñanza secundaria de forma rutinaria y que requiere sin duda, ser investigada (Dalton-Puffer, 2011).

De este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Evaluar el efecto de la enseñanza AICLE sobre la comprensión lectora (CL).
- Evaluar el efecto de la enseñanza AICLE sobre la expresión escrita (EE).

- Evaluar el efecto de la enseñanza AICLE sobre la comprensión oral del alumnado (CO).

En línea con los objetivos anteriormente enunciados se pretende dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo es la comprensión lectora, expresión escrita y comprensión oral en lengua extranjera inglesa de los estudiantes que reciben AICLE junto con enseñanzas tradicionales de ILE por una parte y la de aquellos que siguen únicamente la enseñanza formal de ILE por otra? Se toma además como referencia la siguiente hipótesis:

H: El método o enfoque AICLE resulta beneficioso para el desarrollo de las destrezas de comprensión lectora, expresión escrita y comprensión oral en alumnado de ILE en ESO.

Método

Tipo de Investigación y Diseño

Se realiza un estudio exploratorio y descriptivo. En este caso el objeto de estudio requiere el análisis e interpretación de diferentes informes elaborados por la Consejería de Educación en Asturias (2017, 2018, 2019 y 2020) además del uso de anotaciones de tipo cuantitativo obtenidos en las pruebas de diagnóstico. Así pues la investigación tiene un enfoque ecléctico en cuanto a la recogida y análisis de datos se refiere, lo que contribuye a conferir fiabilidad y validez al proceso (Nunan, 1992).

Selección de la Población y Muestra

El presente tiene lugar en un contexto educativo amplio, se da en 27 centros diferentes (25,96 % del total) de los 104 centros de Educación Secundaria que ofrecen enseñanzas bilingües o AICLE en Asturias. Son centros públicos, privados y concertados, de manera que la muestra sea representativa de la realidad del panorama educativo en el Principado de Asturias. En este estudio y en el contexto educativo asturiano, se entiende por centro bilingüe aquellos centros que han solicitado incorporarse a la red de centros AICLE y que cumplen los requisitos estipulados en Resolución de 2015 de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte por la que se regula el Programa Bilingüe en centros educativos en Asturias.

En cuanto a la elección y el número de asignaturas no lingüísticas (ANL) que se imparten usando el inglés como lengua vehicular cabe destacar que puede variar dependiendo del centro y su proyecto educativo, siendo uno el número mínimo de asignaturas AICLE y cuatro el máximo, según la citada Resolución de 2015. Para la etapa de ESO además, se debe garantizar que al menos un 50 % de los contenidos de las ANL del programa AICLE sean impartidos en lengua extranjera.

El profesorado según Resoluciones de 2013 y 2014 además de la titulación específica para impartir dicha materia deberá acreditar, al menos, competencias de un nivel B2 del MCER (Consejo de Europa, 2003) en la lengua correspondiente. Los docentes participantes en el Programa Bilingüe no reciben formación en AICLE y /o competencia comunicativa lingüística obligatoriamente sino que es formación voluntaria que se imparte a través de los Centros de Profesores y Recursos.

Se decidió alcanzar un total de 27 centros educativos diferentes ya que las distribuciones de los porcentajes de la muestra bilingüe y no bilingüe son similares a las proporciones de poblaciones bilingüe /no bilingüe del curso 2017/2019, lo que permite concluir que la muestra bilingüe manejada en el presente estudio es representativa para los dos tipos de enseñanza analizados. Se

elimina además el efecto segundo investigador para mitigar el problema de la subjetividad (Dafouz et al., 2007) con la presencia de 27 Departamentos Docentes de Lengua Extranjera: Inglés implicados en la recolección y codificación de los datos. Por ello el estudio cuenta con 9 centros analizados en cada uno de los cursos 2017, 2018 y 2019. Dos de estos nueve centros son de carácter privado- concertado y siete son de carácter público en cada uno de los cursos analizados.

El grupo experimental está formado exclusivamente por alumnos que reciben diferentes asignaturas no lingüísticas desde 1.º ESO hasta 4.º de ESO usando la metodología AICLE y el inglés como lengua vehicular. Por otra parte, el grupo de comparación o de control está compuesto exclusivamente por estudiantes que reciben un tratamiento de la lengua extranjera formado solo por la asignatura de Inglés desde Educación Primaria. Todos ellos pertenecían a centros de enseñanza secundaria que ofertan la posibilidad de cursar enseñanzas AICLE y No AICLE. La Tabla 1 recoge la muestra del total de alumnado que hizo pruebas así como la *N* prevista por grupo.

Tabla 1 . Distribución de participantes según el año de estudio.

	Año					
	2017		2018		2019	
Grupo	N	N ^a	N	N ^a	N	N ^a
No AICLE	212	257	332	379	301	393
AICLE	163	176	276	304	212	221
Total	375	433	608	683	513	614

Nota: *N* = refleja el número de participantes real en la prueba; *N^a* = refleja el número de participantes previsto.

En los datos ISEC (Índice Socioeconómico y Cultural) recabados para la evaluación de diagnóstico se constata que el nivel socioeconómico y académico de las familias es medio en ambos grupos. Por tanto, sí, los dos grupos comparados son equivalentes.

Variables

Siguiendo a Tejedor (1994), se han considerado tres tipos de variables: variable independiente, variable dependiente y variables extrañas.

En el presente trabajo de investigación únicamente se han tenido en cuenta los datos recabados de los cuestionarios realizados a las familias para hallar su ISEC. Con los datos obtenidos en el cuestionario de contexto se ha hallado la media y se han comprobado diferencias significativas entre el valor ISEC de las familias de ambos grupos.

Instrumentos

Con el fin de garantizar la fiabilidad del estudio se emplearán como instrumentos de medida las siguientes:

- Resultados de la Evaluación de Diagnóstico de 2017, 2018 y 2019 en comprensión escrita, expresión escrita y comprensión oral de alumnos de 4.º curso de ESO.
- Cuestionario ISEC a las familias del alumnado.

La prueba de evaluación de la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera (inglés) es una prueba de carácter

muestral, externa, elaborada por la Consejería de Educación de Asturias y administrada y evaluada por los Departamentos de Inglés de cada uno de los 27 centros analizados. Las “guías de corrección” son el instrumento para la corrección y codificación de la prueba y tienen una doble finalidad: asignar de forma fiable y válida la codificación y garantizar la homogeneidad en la corrección. Para medir el contexto y el ISEC de los grupos se han usado los cuestionarios de contexto asociados a las pruebas de diagnóstico.

Procedimiento

Las pruebas han sido todas ellas administradas y evaluadas por el profesorado de los 27 diferentes Departamentos de Inglés de los centros escolares analizados.

La evaluación de diagnóstico realizada en el trienio 2017-2019 ha sido regulada por distintas resoluciones oficiales de la Consejería de Educación de Asturias. Previamente había existido un proceso de definición y construcción de las pruebas, su posterior ensayo o pilotaje para la verificación de la idoneidad como instrumento de medición, su corrección a la luz de lo que derivó el ensayo y finalmente su edición, sujeta a las condiciones de reserva que impone su uso simultáneo, para ser aplicadas con plenas garantías de igualdad.

Análisis de Datos: Metodología Estadística

Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) es el programa estadístico usado para el análisis. Asimismo, los resultados obtenidos se han exportado a una hoja de cálculo Excel y posteriormente se han elaborado unos gráficos representativos del nivel de competencia demostrado.

Las pruebas diagnósticas aplicadas arrojan unos resultados cuantitativos que determinan las puntuaciones numéricas transformadas del alumnado tras la realización de las mismas.

Para el análisis de la competencia en comunicación lingüística en inglés en alumnado AICLE / No AICLE se muestra una tabla resultante de la prueba *T-Student*, gráficos de comparación de medias y gráficos de la distribución de las poblaciones en seis niveles de logro.

Resultados

En el contexto de la investigación ha sido posible triangular los datos obtenidos cuantitativamente durante los tres años analizados con los datos que arrojan los diferentes informes de la Consejería (2016, 2018, 2019 y 2020).

En este sentido, las apreciaciones iniciales de la investigación se ven reforzadas del siguiente modo:

- Las ganancias cuantitativas obtenidas por los sujetos del grupo experimental coinciden con los datos que arrojan las muestras que se recogen en los diferentes estudios practicados y recogidos en el *Informe sobre el Programa Bilingüe* (2016); en todas las destrezas analizadas el porcentaje de alumnado bilingüe en los niveles altos es más del doble que el de alumnado no bilingüe, llegando a casi triplicarse en la comprensión oral.
- Las puntuaciones obtenidas por los sujetos del grupo experimental en las pruebas de diagnóstico 2017-2019 en las destrezas analizadas son superiores a las puntuaciones obtenidas por el grupo de control o No AICLE.

Es necesario hacer constar se ha seguido un orden riguroso en el análisis de datos mediante la preparación de los datos para el análisis estadístico y el posterior análisis descriptivo numérico y examen gráfico.

Resultados de la Evaluación de Diagnóstico 2017-2019

Los resultados de la Evaluación de Diagnóstico han sido proporcionados por la Dirección General de Ordenación Académica e Innovación Educativa, Servicio de Evaluación Educativa. En todas las escalas se han recuperado más del 90 % de los casos totales. Los datos son representativos del curso y centro correspondientes.

Efecto de la enseñanza AICLE sobre la comprensión lectora del alumnado

Los resultados de la prueba *T-Student* para la comparación de medias se resumen en la Figura 1 donde se observa que en el año 2017 los alumnos No AICLE de los 9 centros analizados obtienen una media de 433 puntos en la prueba de CL (Comprensión Lectora) mientras que los alumnos AICLE obtienen 577 puntos. Esta diferencia de más de 100 puntos refleja el dominio superior en la destreza de CL del alumnado que sigue la metodología AICLE. Las diferencias se mantienen a lo largo del tiempo analizado 2017-2019 (Figura 1).

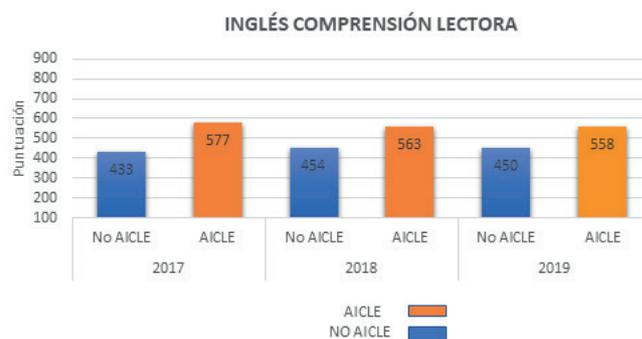


Figura 1. Puntuación media en comprensión lectora.

Fuente: Elaboración propia.

La media obtenida en las pruebas de comprensión lectora realizadas por el alumnado bilingüe/AICLE y no bilingüe/No AICLE a lo largo de los tres años confirma mejores resultados en la destreza del grupo de estudiantes que ha seguido la metodología AICLE. La diferencia entre la puntuación media obtenida por el alumnado AICLE/No AICLE es de 144 puntos en el año 2017, 109 puntos en el año 2018 y 108 puntos en 2019; lo que supone un 33,25 % más en la puntuación del alumnado AICLE en 2017, un 23,95 % más en 2018 y finalmente un 24 % más en la puntuación que obtienen los grupos bilingües o AICLE respecto a los No AICLE en 2019.

Además de tener en cuenta medidas de tendencia central como es el caso de las medias de los dos grupos, es interesante comparar cómo se comportan las dos cohortes cuando se distribuye su población en seis niveles de logro, que abarcan desde el nivel más bajo (nivel 1) hasta el nivel más alto (nivel 6). En el presente estudio se analizan los niveles de rendimiento del alumnado en las diferentes destrezas y se fijan en *bajo*, *parcial*, *bueno* y *alto* o *muy bueno*, dependiendo de la puntuación obtenida. Así por ejemplo en la Figura 2 se observa cómo el alumnado AICLE o bilingüe se concentran en los niveles más altos de rendimiento (4 y 5), siendo nulo el número de alumnado AICLE en los niveles bajos de desarrollo o rendimiento.

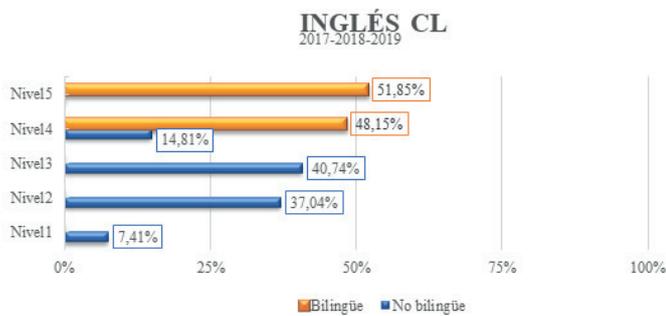


Figura 2. Niveles de logro en comprensión lectora.
Fuente: Elaboración propia.

Efecto de la enseñanza AICLE sobre expresión escrita de los estudiantes

En este apartado del artículo se da cuenta de la efectividad de la enseñanza AICLE en el grupo experimental en expresión escrita y se trata el efecto favorecedor de la metodología AICLE en el tiempo.

Se constata que el error estadístico (Tabla 2) es muy bajo en ambas cohortes debido al alto número de individuos evaluados (651 bilingües o AICLE /845 no bilingües o No AICLE). De nuevo, la desviación típica es inferior en el grupo experimental o bilingüe, lo que evidencia que tienen un nivel más homogéneo y, sin embargo, el alumnado no bilingüe o No AICLE tiene una desviación estadística más alta, lo que significa una mayor dispersión del alumnado respecto de la media.

Tabla 2. Comparación entre desviación típica en EE alumnos AICLE/ No AICLE.

Grupo	N	Puntuación media	Desv. Error	Desviación Estadística
AICLE	651	554,1	6,5	34
No AICLE	845	449,5	9,5	49,2

Nota: N = número de participantes.

Si se analizan los grados de desarrollo del alumnado AICLE una vez más se cumple una significancia positiva de este grupo en la destreza de expresión escrita. La Figura 3 nos ilustra acerca del patrón de distribución de las poblaciones objeto de este estudio. Casi un 90 % de la población escolarizada en el programa bilingüe acredita un nivel de logro *bueno* (nivel 4) y *alto* (nivel 5), mientras que en esta franja solo se sitúa el 11,11 % del alumnado No AICLE.

En la Figura 3 se observa que ambos grupos se distribuyen por niveles de desarrollo siguiendo la función de la campana de Gauss. Se evidencia de nuevo cómo en el caso de los programas bilingües se registra una concentración de población mínima en el nivel *muy bajo* que aumenta un poco en el nivel 3 y acumula el mayor número de individuos en los niveles más altos. El comportamiento del alumnado No AICLE es inverso (Figura 3), ya que la población crece hasta llegar al nivel 3 y a partir de ahí decrece. Además, el porcentaje de alumnos que no siguen los programas bilingües en el nivel 5 es muy bajo (3,70 %) comparándolo con el del alumnado de programas bilingües (37,04 %, 34 puntos porcentuales menos) e inexistente es el porcentaje de alumnos de programas bilingües en los niveles inferiores (niveles 1 y 2).

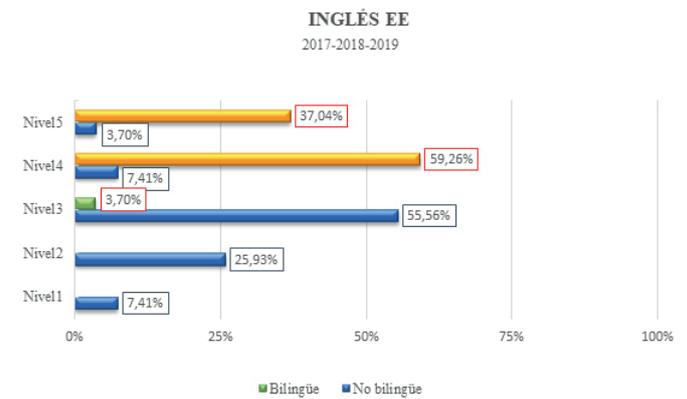


Figura 3. Distribución de población en los niveles de logro en expresión escrita. Fuente: Elaboración propia.

Es esta una diferencia que se produce y se mantiene a lo largo del tiempo. Una vez más se confirma un mayor rendimiento por parte del grupo AICLE en el desarrollo de la expresión escrita.

Efecto de la enseñanza AICLE sobre la comprensión oral del alumnado

Para conocer mejor el comportamiento de ambas cohortes estudiadas se recurre una vez más a comprobar si existen diferencias significativas o no entre las puntuaciones medias de las dos muestras estudiadas de comprensión oral. Se toma como hipótesis nula (H0) que la media del alumnado de inglés CO bilingüe y no bilingüe es la misma. El valor tabulado para un error $p < 0,05$ es: $T52, p/2 = 0,025 = 2,009$. Podemos entonces afirmar que el valor de p es estadísticamente significativo, ya que el valor tabulado para un error $p < 0,05$ es inferior al encontrado. Luego, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que hay diferencias significativas entre las medias obtenidas en inglés CO intergrupos: AICLE/No AICLE.

Se analizan las medias alcanzadas en comprensión oral del alumnado AICLE y No AICLE; y de su lectura se desprende que los resultados se mantienen constantes a lo largo del tiempo, el grupo de enseñanza bilingüe o AICLE supera en un 32,94 % (año 2017); 23,73 % (año 2018) y 23,50 % (año 2019) a la puntuación media obtenida por el grupo No AICLE en esa destreza.

Si se analiza la distribución de ambas cohortes por niveles de desarrollo o logro, el grupo no bilingüe o No AICLE concentra la mayoría de su población en los niveles 2 y 3 (40,74 % respectivamente); lo que corresponde a un nivel parcial de su población. Una vez más, la población No AICLE obtiene calificaciones bajas según la expresión de los resultados de la evaluación en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), ley en vigor en el momento que se desarrolla la presente experiencia y actualmente derogada por la nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Los resultados obtenidos para el grupo bilingüe o AICLE confirman que su rendimiento se concentra en los niveles 4 (48,15 %) y 5 (51,85 %), niveles considerados como *bueno* y *alto* respectivamente.

Como conclusión se observa una distribución de la población objeto del estudio muy diferente dependiendo del contexto educativo. El porcentaje de alumnado de los programas bilingües o AICLE con puntuaciones bajas en comprensión oral es nulo (recuérdese que la media se fijó en 500 puntos) y, sin embargo, estos alumnos de programas bilingües muestran puntuaciones que superan en 100 puntos a la media (24 % más), lo que evidencia un nivel de desarrollo superior. El alumnado no bilingüe o No AICLE

no llega sin embargo en su mayoría a la puntuación media de 500 puntos como se puede apreciar en la Figura 4.

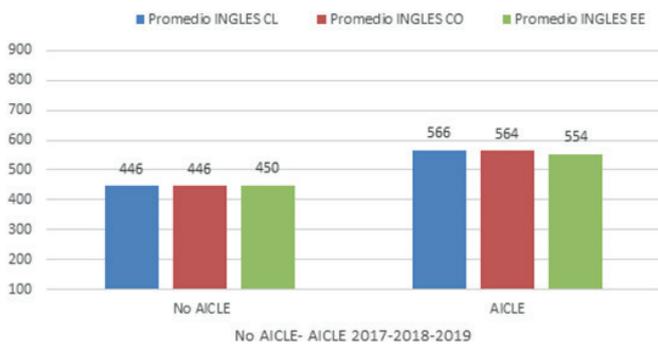


Figura 4. Puntuaciones medias en CL, CO, EE.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

En vista de los resultados obtenidos, se puede concluir que se confirma esta hipótesis: los programas AICLE/ bilingües en inglés contribuyen de forma efectiva a la mejora de la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera inglesa en comprensión lectora, expresión escrita y comprensión oral. A continuación, se observa cómo los resultados obtenidos apoyan la hipótesis de este trabajo.

Pruebas de diagnóstico 2017-2018-2019

Se han presentado los resultados de la pregunta de investigación y su correspondiente hipótesis de partida. Para ello se han usado las diferentes pruebas de diagnóstico de los años 2017/2018/2019 y se han analizado siguiendo métodos estadísticos tanto paramétricos como no paramétricos. En líneas generales los resultados apoyan los efectos positivos de la metodología/ enfoque AICLE sobre la competencia en comunicación lingüística de los aprendices.

Además se comprueba en el presente estudio que la puntuación media obtenida por los alumnos AICLE en las tres destrezas evaluadas a lo largo del tiempo: 561, supone un 24,60 % más de puntuación respecto a la puntuación media obtenida por el grupo de control o No AICLE, i.e: 447 puntos, lo que confirma la hipótesis inicial del efecto positivo del enfoque AICLE en la adquisición de la competencia comunicativa lingüística en LE inglesa en CL, EE y CO.

Por último, el análisis de los niveles de rendimiento en las tres destrezas analizadas durante los tres años de estudio también confirma que la población AICLE o bilingüe se encuentra en los niveles altos de rendimiento o esfuerzo, concentrándose el 100 % de su población en los niveles 4 y 5. En el grupo No AICLE sin embargo, solo un 11,11 % de su población llega a alcanzar el nivel 4 o nivel bueno, situándose su población mayoritariamente en los niveles 2 y 3 (40,74 % y 44,44 %), considerados estos como niveles *parcial* y *bueno* respectivamente.

Triangulación

En el contexto de la investigación ha sido posible triangular los datos obtenidos cuantitativamente durante los tres años analizados con los datos cuantitativos que arrojan los diferentes informes de evaluación de la Consejería de Educación y Cultura recogidos en el Informe sobre el Programa Bilingüe de los Centros Docentes del Prin-

cipado de Asturias (2016). En este sentido, las apreciaciones iniciales en la investigación se ven reforzadas del siguiente modo:

- Las ganancias cuantitativas obtenidas por los sujetos del grupo experimental coinciden con los datos que arroja el Informe sobre el Programa Bilingüe de los Centros Docentes del Principado de Asturias (2016), así como en la observación sistemática por parte de la investigadora.
- Las puntuaciones obtenidas por los sujetos del grupo experimental en las pruebas de diagnóstico 2017-2019 en las destrezas de CL, EE, CO son superiores a las puntuaciones obtenidas por el grupo de control o no AICLE .

Es necesario hacer constar que aparte de la recogida de datos con un enfoque multimedial se ha seguido un orden riguroso en el análisis de datos mediante la preparación de los datos para el análisis estadístico y el posterior análisis descriptivo numérico y examen gráfico.

En definitiva, la conclusión que se puede alcanzar tras esta triangulación de datos es que hay coincidencia entre los datos cuantitativos obtenidos tras el análisis estadístico y los diferentes datos que ofrecen las diversas técnicas de investigación cualitativa.

Limitaciones del estudio

A la vista de los datos que se presentan, resulta evidente que el estudio tiene una serie de limitaciones que es imposible reducir en el actual contexto de enseñanza-aprendizaje, así, tal como apuntan diversos autores, sería deseable estudiar ciertas variables que pueden incidir sobre el efecto positivo de AICLE en la competencia comunicativa lingüística de los aprendices (Paran, 2013; Surmont et al., 2016) y requieren de estudios específicos a cada contexto. Se podrían haber tenido en cuenta tests iniciales en las distintas destrezas analizadas, o también se podrían haber medido los niveles motivacionales de los estudiantes antes de iniciar este (Bruton, 2011 y 2015; Cenoz et al., 2014). Todas estas variables requieren de investigación específica (Pérez-Cañado, 2017, 2021) y suponen un desafío para la labor docente e investigadora.

Otra limitación del presente estudio es la falta de datos sobre la producción oral en la LE inglesa de ambas cohortes, aspecto que requiere sin duda ser investigado (Dalton-Puffer, 2011). Es además una de las destrezas sobre la que autores como Fabra y Jacob (2015) plantean dudas respecto a la enseñanza AICLE y su posible efecto beneficioso. Además sería deseable analizar qué competencia (lingüística, sociolingüística o pragmática) dentro de la competencia comunicativa progresa más, si todas progresan de la misma forma o si dicho progreso está motivado por el tipo de metodología usada por el profesor.

Sin embargo, a pesar de estas limitaciones, el presente estudio contribuye con la aportación de datos empíricos que indican que una combinación de AICLE junto con la enseñanza tradicional de ILE es más eficaz que la enseñanza tradicional de ILE por sí sola.

Más allá de las aportaciones del presente trabajo, sin duda, hay un gran abanico de evidencias que avalan el enfoque AICLE como una metodología integradora y efectiva en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y que responde de manera adecuada a las demandas socioeconómicas del mundo globalizado actual (Coyle et al., 2010; Kramsch, 2014). La enseñanza bilingüe tiene un corroborado potencial para fomentar el plurilingüismo en Europa, reforzar las capacidades sociocognitivas de los estudiantes, desarrollar la consciencia multicultural y

la comprensión intercultural, potenciar actitudes positivas hacia las lenguas extranjeras, su aprendizaje y los hablantes de dichas lenguas y finalmente, mejorar la empleabilidad de los ciudadanos (Lancaster, 2016; Moratinos-Johnston et al., 2014; Pérez-Vidal, 2015; Pérez-Vidal y Roquet, 2015), lo cual favorece la integración de las diversas culturas que conforman nuestra sociedad local enmarcada en un contexto mundial.

Fuentes de financiación del trabajo

Este trabajo ha sido desarrollado sin recibir financiación de ninguna entidad, agencia u organismo oficial.

Referencias

- Agustín Llach, M., & Canga Alonso, A. (2016). Vocabulary growth in young CLIL and traditional EFL learners: Evidence from research and implications for education. *International Journal of Applied Linguistics*, 26(2), 211-227. <https://doi.org/10.1111/ijal.12090>
- Antolín, A. (2005). Las lenguas desde las iniciativas europeas. En C. Montes & L.M. Marigómez (Coord.), *La enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva europea* (pp. 97-113). MEC.
- Bruton, A. (2011). Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? A reply to Lorenzo, Casal and Moore (2010). *Applied Linguistics*, 32(2), 236-241. <https://doi.org/10.1093/applin/amr007>
- Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39(4), 523-532. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.002>
- Bruton, A. (2015). CLIL: Detail matters in the whole picture. More than a reply to J. Hüttner & U. Smit (2014). *System*, 53, 119-128. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.07.005>
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied linguistics*, 35(3), 243-262. <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>
- Consejería de Educación y Cultura (2016). *Informe sobre el programa bilingüe de los centros docentes del Principado de Asturias*. <https://www.educastur.es/documents/34868/39574/Informe+sobre+el+Programa+Bilingüe+de+los+centros+docentes+del+Principado+de+Asturias+%28pdf%29.pdf/11e43b3a-82bf-877e-0fda-255c797e1d53?t=1621801141615>
- Consejería de Educación y Cultura (2017). *Eval. Diagnóstico Asturias 2017. Niveles de rendimiento de 4.º ESO y pruebas liberadas*. <https://www.educastur.es/-/eval.-diagnostico-asturias-2017.-niveles-de-rendimiento-de-4-eso-y-pruebas-liberadas?redirect=%2Fniveles-de-rendimiento>
- Consejería de Educación y Cultura. (2018). Ordenación Académica y Evaluación Educativa Niveles de Rendimiento. 4.º Educación Secundaria Obligatoria. <https://www.educastur.es/-/niveles-de-rendimiento.-4-educación-secundaria-obligatoria>
- Consejería de Educación y Cultura. (2019). *Los resultados académicos en la educación asturiana 2017/2018*. <https://www.educastur.es/-/informe.-los-resultados-académicos-en-la-educación-asturiana-2017/2018>
- Consejería de Educación y Cultura (2020). *Evaluación de diagnóstico 2019. Niveles de rendimiento 4º ESO*. <https://www.educastur.es/-/evaluación-de-diagnostico-2019.-niveles-de-rendimiento-4-eso>
- Consejo de Europa (2003). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MEC, Instituto Cervantes y Editorial Anaya.
- Coyle, D., Hood Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024549>
- Dafouz, E., Núñez, B., Sancho, C. & Foran, D. (2007). Integrating CLIL at the tertiary level: Teachers' and students' reactions. In D. Marsh & D. Wolff (Eds.), *Diverse contexts-converging goals: CLIL in Europe* (pp. 91-102). Peter Lang.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204. <https://doi.org/10.1017/s0267190511000092>
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T; & Smit, U. (2010). Charting policies, premises and research on content and language integrated learning. *Language Use And Language Learning In CLIL Classrooms*, 7, 1-19.
- Fabra, L. R. & Jacob, K. (2015). Does CLIL enhance oral skills? Fluency and pronunciation errors by Spanish-Catalan learners of English. In M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera, J. (Eds.), *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp. 163-177). Springer International Publishing.
- Gené-Gil, M. (2016). *Efecto del AICLE sobre la producción escrita en estudiantes de secundaria de inglés como lengua extranjera: Un estudio longitudinal*. <http://hdl.handle.net/10803/399409>
- Halbach, A., & Iwaniec, J. (2022). Responsible, competent and with a sense of belonging: an explanation for the purported levelling effect of CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(5), 1609-1623. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1786496>
- Hughes, S. & Madrid, D. (2015). The written production of CLIL and EFL students. In D. Marsh, M. Pérez-Cañado & J. Ráez Padilla (Eds.), *Spanish CLIL in Action: Voices from the Classroom* (pp. 98-111). Cambridge Scholars Publishing.
- Jiménez Catalán, R. M. & Ruiz de Zarobe, Y. (2009). The receptive vocabulary of EFL learners in two instructional contexts: CLIL vs. Non-CLIL. In Y. Ruiz de Zarobe & R. M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe* (pp. 81-92). Blue Ridge Summit Multilingual Matters.
- Kramsch, C. (2014). The Challenge of Globalization for the Teaching of Foreign Languages and Cultures. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 11(2), 249-254.
- Lancaster, N. K. (2016). Stakeholder Perspectives on CLIL in a Monolingual Context. *English Language Teaching*, 9(2), 148-177. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n2p148>
- Lasagabaster, D. L. & Sierra, J. (1999). En defensa de la convivencia del enfoque comunicativo y de la reflexión lingüística en la clase de inglés. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas* 11, 154-167. <http://pliegos.culturaspopulares.org/encuentro/textos/11.16.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Madrid, D., & Robles, S. (2018). La competencia escrita de alumnos de programas bilingües y no bilingües de Educación Secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 179-202. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100179

- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan Education.
- Merikivi, R; & Pietilä, P. (2014). Vocabulary in CLIL and mainstream education. *Journal of Language Teaching and Research* 5 (3), 487-497. <https://doi.org/10.4304/jltr.5.3.487-497>
- Moratinos-Johnston, S., Juan-Garau, M., Pérez-Vidal, C. & Salazar-Noguera, J. (2014). A case-study of the linguistic profile and self-perception of multilingual students. In A. Díaz, M. C. Fumero, M. P. Lojendio, S. Burgess, E. Sosa, & A. Cano (Eds.), *Comunicación, Cognición, Cibernética*. *Actas del XXXI Congreso Internacional de AESLA* (pp. 313-321). Universidad de La Laguna. https://www.researchgate.net/profile/Maria-Juan-Garau/publication/257264066_A_case_study_on_the_linguistic_profile_and_self-perception_of_multilingual_university_students/links/58862ac2aca272b7b44cb819/A-case-study-on-the-linguistic-profile-and-self-perce
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. University Press.
- Nurzhanova, Z. (2022). Teaching students integrated skills. *Sciences of Europe*, 94, 82-85.
- Ouazizi, K. (2016) The effects of CLIL education on the subject matter (Mathematics) and the target language (English). *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 9(1),110-137. <https://doi.org/10.5294/lacil.2016.9.1.5>
- Palacios, I. (2004). La enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Una perspectiva europea. En M.S. Salaberry y F. Meno (Coords.), *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras* (pp. 155-184). MEC.
- Paran, A. (2013). Content and language integrated learning: Panacea or policy borrowing myth? *Applied Linguistics Review*, 4(2), 317-342. <https://doi.org/10.1515/applirev-2013-0014>
- Pérez-Cañado, M.L. (2012). CLIL research in Europe: Past, present and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.630064>
- Pérez-Cañado, M. L. (2016). Teacher training needs for bilingual education: In-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 266-295. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.980778>
- Pérez-Cañado, M. L. (2016). From the CLIL craze to the CLIL conundrum: Addressing the current CLIL controversy. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 9(1), 9-31. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.667>
- Pérez-Cañado, M. L. (2017). Stopping the “pendulum effect” in CLIL research: Finding the balance between Pollyanna and Scrooge. *Applied Linguistics Review*, 8(1), 79-99. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-2001>
- Pérez-Cañado, M. L. (2018). CLIL and Educational Level: A Longitudinal Study on the Impact of CLIL on Language Outcomes. *Porta Linguarum*, 29, 51-70. <https://doi.org/10.30827/digibug.54022>
- Pérez-Cañado, M. L. (2021). *Content and Language Integrated Learning in Monolingual Settings: New Insights from the Spanish Context*. Springer Nature.
- Pérez-Cañado, M. L. & Lancaster, N. K. (2017). The effects of CLIL on oral comprehension and production: A longitudinal case study. *Language, Culture and Curriculum*, 30(3), 300-316. <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1338717>
- Pérez-Vidal, C. (2008). El enfoque integrado de contenidos y lenguas en Europa. Principios sociales educativos y psicolingüísticos. *Aula de Innovación Educativa*, 168, 7-16.
- Pérez-Vidal, C. (2015). Languages for all in education: CLIL and ICLHE at the crossroads of multilingualism, mobility and internationalisation. In M. Juan-Garau, & J. Salazar-Noguera (Eds.), *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp. 31-50). Springer.
- Pérez-Vidal, C. & Roquet, H. (2015). CLIL in context: Profiling language abilities. In M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera (Eds.), *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp. 237-255). Springer.
- Puerto, F. G. & Lacabex, E. G. (2017). Oral production outcomes in CLIL: an attempt to manage amount of exposure. *European Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 31-54. <https://doi.org/10.1515/eujal-2015-0035>
- Resolución de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece el procedimiento para reconocer las condiciones de cualificación y formación para impartir docencia en Educación Infantil y Primaria en centros privados de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias. *BOPA*, 297, de 26 de diciembre de 2013. <https://sede.asturias.es/bopa/2013/12/26/20131226.pdf>
- Resolución de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece el procedimiento de habilitación para impartir áreas, materias o módulos no lingüísticos en una lengua extranjera. *BOPA*, 200, de 28 de agosto de 2014. <https://bit.ly/3j0Raoj>
- Resolución de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que regula el Programa Bilingüe en centros educativos de enseñanza no universitaria sostenidos con fondos públicos en el Principado de Asturias y se establece el procedimiento de adhesión de nuevos centros al programa. *BOPA*, 135, de 12 de junio de 2015. <https://bit.ly/3ZXTNrq>
- Ruiz de Zarobe, Y. (2011). Which language competencies benefit from CLIL? An insight into applied linguistic research. In Y. Ruiz de Zarobe, J. Sierra & F. Gallardo del Puerto (Eds.), *Content and foreign language integrated learning: Contributions to multilingualism in European contexts* (pp.129-153). Peter Lang.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2015). The Effects of Implementing CLIL in Education. In M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera (Eds.), *Content-based Language Learning in Multilingual Educational Environments*. *Educational Linguistics* (pp. 51-68). Springer.
- Ruiz de Zarobe, Y. & Zenotz, V. (2018). Learning strategies in CLIL classrooms: how does strategy instruction affect reading competence over time? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3), 319-331. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1391745>
- Shepherd, E. & Ainsworth, V. (2017). *English Impact. Una evolución de las competencias en Inglés*. British Council. <https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/british-council-english-impact-report-madrid.pdf>
- Surmont, J., Struys, E., Van Den Noort, M. & Van De Craen, P. (2016). The effects of CLIL on mathematical content learning: A longitudinal study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(2), 319-337. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2016.6.2.7>
- Tejedor, F. (1994). La experimentación como método de investigación educativa. En V. García Hoz (Dir.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 256-285). Rialp.
- Urmeneta, C. E. (2019). An Introduction to Content and Language Integrated Learning (CLIL) for Teachers and Teacher Educators. *CLIL. Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(1), 7-19. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.21>