

Evolución del aprendizaje integrado de contenidos y lengua (AICLE/CLIL) en España: Un proyecto empírico en la universidad

The evolution of content and language integrated learning (CLIL) in Spain: An empirical project at the university level

Elaine HEWITT
University of Granada
(Granada, Spain)

María Elena GARCÍA SÁNCHEZ
University of Almería
(Almería, Spain)

Resumen

Este artículo versa sobre los resultados de un estudio empírico original de un sistema educativo que se inició hace pocos años en España. Existe una política de bilingüismo tipo AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua) en los institutos de educación secundaria en España (por ejemplo, el Plan de Fomento de Plurilingüismo: Una política lingüística para la sociedad andaluza, 2005). A pesar de ello, hay poca investigación que ha indagado en la ratificación de este sistema educativo en los alumnos de secundaria, y aún menos en el seguimiento de estos estudiantes durante sus años en la universidad. Informamos sobre algunos resultados encontrados a nivel de universidad en un proyecto nacional i+d (investigación y desarrollo) solicitado por, y concedido a, su actual directora—la primera autora de este artículo. El proyecto de investigación lleva a cabo un seguimiento de estudiantes quienes han llegado desde las escuelas secundarias bilingües CLIL a la universidad. Los participantes de este proyecto de investigación fueron 67 alumnos universitarios inscritos en la Licenciatura de Estudios Ingleses de la Universidad de Almería en España. A lo largo de un año académico y dentro de un diseño de investigación de tipo pre-experimental, se desarrollaron y analizaron cuatro pruebas psico-métricas y un cuestionario de información personal y académico bilingüe CLIL. Los resultados explican las facetas y variables significativas.

Palabras Claves: investigación empírica; proyecto de investigación nacional; educación bilingüe; AICLE.

Abstract

This original empirical research study looks into “bilingual” or CLIL education (Content and Language Integrated Learning) that was recently put into practice within Spanish secondary schools (for example, Plan for Encouragement of Plurilingualism: Andalusia Education Council, Spain, 2005). In spite of this, not many research studies have gone into the justification of this CLIL system at secondary school, and even fewer into CLIL students at the university. The results reported here were part of those discovered by a national R&D (research and development) project generated by, and given to, its current director—the first author of the present article. The research study gathered data on the students entering university from “bilingual” CLIL secondary schools. The subjects under scrutiny by the project here in this particular sample are 67 students taking a degree in English Studies at the University of Almería, Spain. This research had a pre-experimental design, and took one academic year to collect and analyse the responses to four psychometric tests and one background questionnaire from the said subjects. The results showed the facets and variables that were important.

Key Words: empirical research; national research project; bilingual education; CLIL.

INTRODUCCIÓN

Existen zonas geográficas en varios países que se consideran bilingües o plurilingües ya que en éstas cohabitan varias lenguas, y por consiguiente las personas que allí viven se comunican mediante una amplia lista de lenguas, tal es el caso de los EEUU, Canadá, Suiza, y Cataluña o el País Vasco en España. Para algunos autores como Tucker (1999) este plurilingüismo no sólo es beneficioso sino que se debería fomentar; de hecho este autor establece que hay más personas bilingües y plurilingües que monolingües en el mundo. No obstante, podemos señalar que aunque el bilingüismo o plurilingüismo se acepta socialmente se puede también llegar a ver como un obstáculo a nivel social debido a que algunos ciudadanos puedan sentir que sus pretensiones se alejan de las que tiene, por ejemplo, la Administración Central de España, como se puede observar en Cataluña o Euskadi, y otras partes de España. En estos lugares pueden surgir disonancias en grupos minoritarios de la comunidad bilingüe cuando sus propósitos o anhelos difieren de los de la comunidad mayoritaria.

En los EEUU el bilingüismo ha supuesto y sigue suponiendo un tema de controversia. Por lo que se refiere a la conexión del pasado y las demandas del presente en cuanto a la educación de una lengua que no es la primera lengua de una persona, y tal y como señalan Coyle, Hood, y Marsh (2010), diremos este tema es tan antiguo como la educación misma, ya que personas que hablan distintas lenguas han convivido juntas y algunas han tenido que ser educadas en una lengua adicional a la suya, como hemos señalado anteriormente. Esto se puede aplicar tanto a la Antigua Roma, donde hace ya más de dos mil años se tenía en cuenta la educación de una lengua extranjera a medida que el Imperio Romano se expandía y absorbía el territorio Griego, su lengua y su cultura. También, puede ser verdad para las cada día más crecientes sociedades creadas a través de la movilidad y la globalización en el siglo XXI.

Lo que cabe resaltar aquí es la forma en la que el aprendizaje de una lengua adicional, y más específicamente en relación al aprendizaje de una lengua integrada con el aprendizaje de contenidos (AICLE o CLIL), se ha extendido en la actualidad a un amplio número de aprendices y no solamente a los pertenecientes a clases privilegiadas a nivel económico. En el pasado, este hecho quedaba restringido a grupos sociales específicos.

El interés ascendente en AICLE (CLIL) se puede entender si se le presta atención a los cambios que se están dando para mejorar la educación a nivel general en la actualidad. La globalización y la convergencia económica y social han impulsado este cambio en relación a la/s lengua/s que se deben aprender, el momento y la manera de hacerlo. No obstante, la implementación de tal aprendizaje varía según el país y la región, aunque todos estos países y regiones interesados comparten como objetivo común el hecho de conseguir los mejores resultados en el menor tiempo posible. Esta necesidad ha encajado con la necesidad de adaptar las metodologías de la enseñanza de los contenidos y las lenguas adicionales para conseguir tal destreza de la mejor manera y en el menor tiempo posible.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Hallazgos de Estudios Empíricos con el AICLE/CLIL

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) o lo que se denomina a nivel internacional *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) tiene que ver con la enseñanza de un contenido curricular a través de una lengua distinta a la que normalmente se utiliza (Marsh, 1994). Es por tanto una aproximación educacional centrada en un concepto dual

en el que una lengua adicional se utiliza para el aprendizaje y la enseñanza tanto del contenido como de dicha lengua extranjera sin centrarse ni solamente en el contenido ni en la lengua, sino en ambos. Como señalan varios autores (Coyle, Hood, y Marsh, 2010), AICLE o CLIL no es una forma nueva de enseñanza de una lengua, ni tampoco una forma nueva de enseñar un contenido, es una forma novedosa de fusión entre los dos. CLIL está muy conectado con lo que en la enseñanza de lengua extranjera se conoce como Enseñanza Basada en los Contenidos (*Content-Based Instruction*), el Inglés a través del Currículo (*English across the Curriculum*) y Educación Bilingüe (*Bilingual Education*), pero, en realidad, ninguna de estas prácticas educativas son sinónimas con CLIL porque aunque comparten puntos tanto a nivel teórico como práctico existen también diferencias importantes. Lo que caracteriza a AICLE/CLIL es el aprendizaje de una lengua a través del contenido, y en esto es precisamente en lo que difiere con los métodos existentes de enseñanza de una lengua extranjera.

Los profesores que llevan a cabo estas enseñanzas son especialistas en su disciplina en lugar de ser profesores especialistas de lengua extranjera, aunque normalmente dominan bien la lengua objeto de estudio a través de los contenidos específicos o bilingües. Se trata, pues, de que los alumnos/as adquieran conocimientos de distintas disciplinas a la vez que perfeccionan el aprendizaje de una lengua extranjera, en nuestro caso la lengua inglesa, a través de su uso en otras clases que no sean sólo de tal lengua. Lo esperado es que en muchas instituciones de enseñanza los departamentos y profesores de lenguas extranjeras colaboren con los departamentos y profesores de las disciplinas que se imparten en lengua extranjera.

Según podemos leer en la página web de la Comisión Europea de las Lenguas (2006) este aprendizaje integrado se está desarrollando con éxito en los últimos diez años. Allí se indican los siguientes beneficios:

- Desarrolla el conocimiento y la comprensión intercultural.
- Desarrolla las destrezas de comunicación intercultural.
- Mejora la competencia de la lengua así como las destrezas orales de la comunicación.
- Desarrolla intereses y actitudes multilingües.
- Ofrecer oportunidades de estudio de contenidos a través de diferentes perspectivas.
- Permite a los alumnos más contacto con la lengua objeto de estudio.
- No requiere horas de enseñanza extra.
- Diversifica métodos y formas de la práctica de clase.
- Aumenta la motivación del alumno y su confianza tanto en la lengua como en el contenido que se estudia.

Se puede decir que el aprendizaje de contenidos y lengua extranjera (AICLE/CLIL) está tomando gran auge en la actualidad, tal y como puede verse tanto en la integración de los programas académicos a nivel internacional y europeo a nivel particular, como en los resultados de diferentes investigaciones llevadas a cabo para evaluar la efectividad del mismo (entre otros: Alanis, 2000; Lindholm, 1994; Lindholm-Leary, 2001; Oller & Eilers, 2002; Howard & Christian, 2002; Howard, Christian, & Genesee, 2004; Krashen, 2004; Lindholm-Leary & Borsato, 2006).

Alanis (2000) en un estudio longitudinal llevado a cabo durante tres años con 56 estudiantes del programa de bilingüismo, reportó en general, que los estudiantes obtuvieron resultados académicos bastante buenos tanto en inglés como en matemáticas en comparación con otros estudiantes que no estaban en el programa. Otro aspecto importante a tener en cuenta en

sus conclusiones es que los estudiantes que habían permanecido más tiempo en el programa habían obtenido mejores resultados.

Lindholm-Leary (2001) llevó a cabo una investigación documentada de dieciocho colegios en los EEUU donde analizó las actitudes y características de los profesores, implicación y satisfacción de los padres, así como los resultados de los alumnos (con un total de 4854 alumnos estudiados) en diferentes tipos de programas tales como, educación bilingüe de transición, inglés solamente, el 90:10 del modelo de lengua dual o inmersión bilingüe y el 50:50 del modelo de lengua dual. Los resultados medidos incluyeron la competencia del español y del inglés, logro académico y actitud de los alumnos, el nivel socioeconómico y otras características de los alumnos también se tuvieron en cuenta en los resultados finales. Entre la abundancia y riqueza de los resultados de su estudio Lindholm-Leary (2001) estableció que:

- El nivel de español fue más elevado en 90:10 que en 50:50 de los programas duales de lengua. Los alumnos desarrollaron niveles más altos de competencia bilingüe en el programa de 90:10 que en el 50:50.
- Para alumnos de habla española no se encontró ninguna diferencia significativa en la competencia de la lengua inglesa entre los programas 90:10 y 50:50. No obstante, los alumnos de lengua dual superaron a los alumnos de la educación bilingüe de transición con una puntuación de 6.
- Los niveles más altos de la competencia bilingüe se asociaron con niveles más altos de satisfacción en la destreza de lectura.
- En los exámenes de matemáticas, los alumnos con una lengua dual obtuvieron un promedio de 10 puntos más en las normas californianas para alumnos de habla inglesa que sólo recibían inglés.
- Los alumnos pusieron de manifiesto actitudes muy positivas hacia los programas duales, los profesores, el ambiente de clase y el proceso de aprendizaje.
- Y concluye que los programas duales son potencian o estimulan un nivel elevado en la competencia de la lengua, el logro académico y las actitudes positivas de los alumnos para el aprendizaje de la misma. De igual manera, los padres y los profesores que participaron en tales programas recomendaron la ampliación de tales programas para incrementar el nivel de otra lengua con otros alumnos de edades menores.

Oller y Eilers (2002) realizaron una investigación en Miami, Florida (EEUU), con 952 alumnos monolingües y bilingües desde la guardería hasta el nivel 5. Aunque el estudio es complejo y ambicioso, su importancia reside en que se tomaron muchos datos tanto del español como del inglés de cada alumno monolingüe o bilingüe. Las variables dependientes del estudio eran: (a) lengua inglesa y rendimiento académico y (b) lengua española y rendimiento académico. Las variables independientes eran: (i) nivel socio-económico, (ii) el idioma hablado en casa y, (iii) tipo de enseñanza en la escuela. Los resultados fueron comparables entre los monolingües y bilingües en cuanto a rendimiento académico se refiere indicando el éxito de la enseñanza bilingüe llevado a cabo.

Uno de los estudios más relevantes en bilingüismo es el llevado a cabo por Thomas y Collier (2002). Estos investigadores compararon el rendimiento de 700.000 alumnos matriculados en programas bilingües de doble vía con otros en otro tipo de programas en distintos centros de diferentes estados de EEUU y concluyeron que la educación bilingüe a nivel elemental es el mejor programa para desarrollar con alumnos minoritarios a largo plazo, debido a que estos alumnos mantienen las destrezas de su primera lengua, así como el desarrollo cognitivo

y académico mientras aprenden una segunda lengua. Otros aspectos positivos que se observaron entre este estudio y con este tipo de alumnos fueron la obtención de calificaciones incluso más altas que sus compañeros angloparlantes, y la disminución del abandono escolar.

De Jong (2002) estudió de igual manera los resultados académicos de alumnos en los programas bilingües en matemáticas y también concluyó que estos alumnos obtuvieron mejores resultados que los de programas habituales.

En cuanto a la mejora lingüística de los programas bilingües, y más concretamente a la mejora de la lectura y la escritura, Howard, Christian, y Genesee (2004) constataron que tanto los alumnos de español como primera lengua como los de inglés evolucionaban de forma adecuada en las dos destrezas, si bien en algunos casos los alumnos de inglés como primera lengua superaron a los de español en esta lengua y los alumnos de español como primera lengua superaron a los de inglés.

Oliver Meyer (2010) realizó una investigación sobre AICLE/CLIL para dar respuesta a la preocupación que puedan tener los educadores en relación a la adopción de competencias metodológicas adecuadas. En este estudio se concluyó que para que este enfoque pueda ser exitoso en su implementación, y además aporte la calidad necesaria en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es necesario que se establezcan criterios de calidad que ayuden a conseguir tales propósitos, incluyendo un material de planificación flexible para que los docentes puedan utilizar materiales innovadores fundamentados en las 4 Cs, *content, cognition, communication* y *culture* (Coyle, 1999; 2006). Esto ayudaría a los docentes a enriquecer sus clases. El autor pone de manifiesto la necesidad de una metodología integral que vaya más allá del tradicional dualismo entre la enseñanza del contenido y la lengua, y concluye que el cambio que va desde la transmisión del conocimiento a la creación del conocimiento en entornos multilingües necesita que los alumnos no sólo se preparen en comprender el conocimiento nuevo en su primera lengua, sino que también lo hagan en utilizar otras lenguas para construir el significado (Coyle, Hood, & Marsh, 2010, citados en Meyer, 2010).

Aunque son muchas las ventajas que varios investigadores han puesto de manifiesto al referirse a AICLE/CLIL, existen también ciertos inconvenientes que se han reportado. Krashen (2004, citado en Baker, 2011) por ejemplo, indica que hay muchos estudios individuales que han utilizado muestras pequeñas para llevar a cabo sus investigaciones, que se han realizado a corto plazo en lugar de realizar estudios longitudinales, que han utilizado un control de las variables inadecuado tales como clase social, diferencias en la lengua inicial, o que ignoran variaciones en el diseño y el programa de los mismos.

En *English Next*, Graddol (2006) establece que la integración del aprendizaje de la lengua y el contenido modifica las relaciones de trabajo dentro del centro de enseñanza y necesita un cambio cultural tal que puede llegar a ser en algunos casos complicado. Por otro lado, esta integración puede ser un reto para crear oportunidades de cooperación dentro de las instituciones que puedan enriquecer tanto a los alumnos como a los profesores que colaboren con otros especialistas y compartan técnicas y enfoques entre disciplinas.

Finalmente, cabe señalar que este tipo de programas son también de gran importancia en cuanto al aspecto cultural se refiere, según indican varios estudios, los cuales también constatan la satisfacción con el enfoque académico de los programas bilingües y plurilingües y la oportunidad que se les brinda a los alumnos de profundizar e instruirse en otras lenguas y culturas (Cazabon, Nicholaidis, & Lambert, 1998; Lindholm-Leary, 2001; Shannon & Milian, 2002).

NUESTRO ESTUDIO EMPÍRICO

En este apartado detallamos los resultados y los pasos para conseguirlos de la presente muestra obtenida en la Universidad de Almería. En concreto, el estudio se llevó a cabo con alumnos en una asignatura relacionada con el idioma inglés como la lengua extranjera a nivel universitario.

Objetivos

Las metas eran controlar, investigar, recopilar y medir por primera vez, mediante el uso de instrumentos científicos, detalles de todos los alumnos de las muestras. Esto significaba un esfuerzo para más adelante establecer la relación que el nivel de los alumnos provenientes de un IES (Instituto de Educación Secundaria) “bilingüe” AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua) tiene o no con el aprendizaje del idioma extranjero, el desarrollo de las destrezas lingüísticas en alumnos universitarios en España y otras variables de tipo demográfico.

Definiciones Operativas

Hay gran cantidad publicada en inglés sobre la educación bilingüe, pero referido al contexto norteamericano. Aquel contexto es diferente al nuestro en Europa y España. Los programas bilingües en Europa y España son mayormente de tipo AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua o en sus siglas originales en inglés: *CLIL (Content and Language Integrated Learning)*.

Ahora es conveniente aclarar la confusión suscitado por las autoridades en nombrar dichos centros en España “bilingües” como tal. Propiamente dicho NO se trata del “bilingüismo” ya que como también hemos comentado, el sistema en los institutos de secundaria que se llaman “bilingües” en realidad son impartidores del sistema AICLE. Dentro de este último sistema, los alumnos de secundaria estudian el contenido de una asignatura en la lengua extranjera (por ejemplo, Biología o Matemáticas, etc., a través del inglés).

Por último, cabe aclarar que nuestra investigación ha sido llevada a cabo en una región de España que no es bilingüe. Por ejemplo, Almería no es el caso del País Vasco que ya es bilingüe por la existencia de las lenguas de castellano y vasco. En realidad pensamos que la educación que incluye inglés a veces denominado bilingüe en el País Vasco, etc., debería ser denominada siempre trilingüe, ya que introduce en cualquier investigación una variable extra. Dicha variable en realidad puede ser una variable de tipo intermedio y ser necesario controlar para esta información adicional, ya que puede llegar a que se atribuyan ciertas características de la educación bilingüe al éxito de los alumnos, cuando en realidad esto se deba al fenómeno social bilingüe de la región dadas las habilidades naturales de los individuos en el manejo de dos lenguas desde su nacimiento. No hace falta decir que la región de Almería es oficialmente y únicamente de habla castellana. En nuestra investigación llevada a cabo en un sitio monolingüe, la educación que nombramos como bilingüe realmente lo es y se compone de solo dos idiomas castellano e inglés.

MÉTODO

Muestra

Los alumnos muestreados en la Universidad de Almería de este proyecto de investigación eran 67 alumnos. Todos estudiaban la licenciatura de Grado en Estudios Ingleses y en concreto se

encontraban dentro de la asignatura obligatoria anual de Introducción a la Lingüística en Lengua Inglesa relativa al primer curso académico. Había 23 varones y 44 mujeres con edades comprendidas entre los 18 años y 30 años y 10 meses (había sólo dos alumnos con las edades de 30 años y 3 meses y 30 años). La cifra media para la edad era de 20 años y 3 meses.

Esta muestra es muy cosmopolita en términos de variedad de nacionalidades. Los cuestionarios demuestran que había cuatro alumnos de nacionalidad italiana, dos alumnas rumanas, una hondureña, una argentina, una chilena, una rusa, una polaca, una marroquí, una británica, 2 alumnos de doble nacionalidad inglesa/española e italiana/española, y cincuenta y dos alumnos de nacionalidad española. Vale la pena reiterar aquí que nuestra meta es observar los alumnos provenientes del sistema IES en España de AICLE español/inglés, no realizar un análisis de esta educación de otros países.

El 3% de estos alumnos, es decir dos alumnos, provenían del sistema escolar secundario español “bilingüe” o AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido e Idioma). Uno de estos alumnos “bilingüe” AICLE era de nacionalidad española y el otro era hondureña de origen, pero había estudiado varios años en España en el sistema “bilingüe” o AICLE.

Instrumentos Empleados

Se usaron los cuestionarios y pruebas detallados a continuación. El valor de cada prueba en este campo había sido ya comprobado en estudios de piloteo anteriores por la responsable de este proyecto. Los instrumentos eran:

1. La prueba de aptitud Pimsleur para los idiomas (PLAB 2003).
2. Un cuestionario sobre la motivación (AMTB, Gardner, 1985).
3. Un cuestionario sobre la ansiedad que causa el aprendizaje de los idiomas (FLCAS, Horwitz, Horwitz, & Cope 1986).
4. La QPT, una prueba de nivel de inglés como lengua extranjera (Universidad de Oxford y el Sindicato Local de Exámenes de la Universidad de Cambridge, 2001).
5. El cuestionario DPFBP (Datos Personales y Formación “Bilingüe” CLIL Previo) que recogía información sobre las variables demográficas de los estudiantes y sobre su educación si hubiese en la escuela secundaria “bilingüe” o de CLIL en España (Hewitt, 2006).

Pasos

Los participantes contestaron al cuestionario *DPFBP* durante el primer día antes de entrar de lleno con la siguiente serie de *tests*. A los alumnos se les aseguró que los datos recogidos en el *DPFBP* y todas las herramientas, serían estrictamente confidenciales y de uso exclusivo para los datos de nuestra investigación. Todos los estudiantes llevaron a cabo el cuestionario e instrumentos, de manera absolutamente voluntaria y además firmaron al final del cuestionario el consentimiento de que sus datos fueran incluidos en la investigación. Los demás instrumentos lo rellenaron a lo largo de esta y también la siguiente sesión.

RESULTADOS

Test PLAB de aptitud para los idiomas

Una nota global del test de aptitud para idiomas PLAB de entre 117 y 70 puntos indica un alumno con una aptitud alta para los idiomas, así como una alta probabilidad de éxito en los idiomas en el sistema académico. Entre 69 y 50 puntos están relacionados con un éxito medio. Entre 49 y 1 punto se indica una probabilidad de éxito reducido. Los resultados de esta muestra se reflejan en el Cuadro 1, a continuación:

Cuadro 1. Puntos sustraídos de la totalidad de la prueba de aptitud de idiomas PLAB y sus significados.

Significado y puntos sacados en su totalidad en el PLAB	Número de alumnos
117-70 puntos - alumno que tiene aptitud alta con los idiomas	39 alumnos
69-50 puntos – tendrá éxito medio	24 alumnos
49-1 punto - escaso éxito probable	4 alumnos

De un total de 67 alumnos de esta primera muestra, un mayor número de alumnos obtuvieron entre 117 y 70 puntos, lo que denota una aptitud alta para los idiomas. La máxima puntuación fue de 105 puntos y la mínima en esta clasificación de 36 puntos.

Veinticuatro alumnos obtuvieron entre 69 y 50 puntos—es decir, aptitud media. En la categoría de poca probabilidad de éxito en los idiomas, cuatro alumnos consiguieron entre 49 y 1 punto.

La cifra media era de 71,4—el renglón alto de aptitud alta para los idiomas. Los dos alumnos provenientes de IES “bilingües” AICLE sacaron en el PLAB: 68 y 72, el primero con éxito medio probable y el segundo con aptitud alta para los idiomas. Sólo uno de los casos alcanzó más de la cifra media y el otro obtuvo algo menos de la media, pero aun así se reporta un éxito bastante alto.

En relación a las secciones concretas del test PLAB: la primera parte del PLAB evalúa el total de las *notas medias obtenidas durante la enseñanza secundaria en relación a varios campos*. El total máximo equivale a 16 puntos y dónde la mayoría de los alumnos informaron de notas altas para este renglón, siendo la más baja de 0 puntos, por ser un alumno que no entró en la universidad directamente desde una escuela de secundaria.

Para la parte 2: El interés sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras sumaba un total de 8 puntos. Las puntuaciones de todos los alumnos fueron de 8 o 6 puntos respectivamente, lo que indica un interés y motivación alta. Ambos alumnos “bilingües” AICLE obtuvieron el máximo de 8 puntos.

En la parte 3 del Vocabulario, referido al conocimiento del vocabulario en inglés, la suma total posible ascendía a 24 puntos. No hubo un número muy elevado de alumnos que obtuvieron notas demasiado altas, pero la gran mayoría rozaba la media: El más bajo fue de 0 puntos y el más alto de 19 puntos. Los alumnos “bilingües” AICLE obtuvieron 8 y 6 puntos.

Para la parte 4: Análisis del Lenguaje—la habilidad para razonar con lógica en términos del idioma extranjero - el máximo posible para sacar era de 15 puntos y ocho alumnos obtuvieron la máxima. Los alumnos “bilingües” AICLE obtuvieron 7 y 14 puntos respectivamente, una nota media y una nota alta.

Parte 5: Discriminación del Sonido—la habilidad para aprender nuevas distinciones fonéticas para su reconocimiento en varios contextos - la máxima puntuación era de 30 puntos y de nuevo no demostró grandes cifras. La máxima conseguida fue de 28 puntos y la mínima de 0 puntos. Los alumnos “bilingües” AICLE obtuvieron 20 y 15 puntos, una nota media y una nota alta.

Para la parte 6: Sonido—La Asociación de Símbolos, referido a la asociación de sonidos con sus símbolos *escritos* donde el máximo posible era de 24 puntos. Los alumnos sacaron un máximo de 24 puntos y un mínimo de 9 puntos lo que está muy bien. Los alumnos “bilingües” AICLE obtuvieron 16 y 16 puntos, dos notas media.

Escala FLCAS de ansiedad en el aula

La puntuación máxima en esta escala es 165 puntos, lo que mediría a un alumno muy ansioso. 100 puntos corresponden a una nota media normal distinguiendo a un alumno ni muy ansioso, ni muy relajado. 87 y 33 puntos muestran un alumno bastante relajado. En el Cuadro 2 podemos contemplar la puntuación de la ansiedad en el aula de inglés.

Cuadro 2. Puntos obtenidos en el FLCAS escala de ansiedad y sus significados.

Significado en el FLCAS y puntos sacados	Número de alumnos
165-101 puntos—alumno muy nervioso	22 alumnos
100-88 puntos—nota media normal de un alumno ni muy nervioso, ni muy relajado	9 alumnos
87-33 puntos—un alumno bastante relajado	26 alumnos

Había 22 alumnos muy nerviosos, 9 alumnos ni muy nerviosos ni muy relajados y 26 alumnos bastante relajados. La cifra media era de 92,61, comprendida a la de un alumno ni muy nervioso, ni muy relajado. Los dos alumnos provenientes de IES “bilingües” AICLE obtuvieron en el FLCAS: 134 (muy nervioso) y 68 puntos (bastante relajado).

Prueba QPT de nivel de inglés

Para conocer el nivel de inglés alistamos el sistema de puntuación: nivel de inglés Elemental (18-29 puntos), nivel Intermedio Bajo (30-39 puntos), Intermedio Alto (40-47 puntos), Avanzado (48-54 puntos), y Muy Avanzado (55-60 puntos). Se puede contemplar las notas reales sobre cada nivel en el Cuadro 3 abajo:

Cuadro 3. Puntos obtenidos en el QPT sobre su nivel de ingles y sus significados.

Nivel de inglés ALTE y del Consejo Europeo	Puntuación posible de las dos partes de la prueba QPT	Número de alumnos y puntuación sacada
0. Principiante (<i>Breakthrough</i>) A1	0-17 puntos	1 alumno
1. Elemental (<i>Waystage</i>) A2	18-29 puntos	30 alumnos
2. Intermedio Bajo (<i>Threshold</i>) B1	30-39 puntos	27 alumnos
3. Intermedio Alto (Independiente) B2	40-47 puntos	6 alumnos
4. Avanzado (Competente) C1	48-54 puntos	2 alumnos
5. Muy Avanzado (Muy Competente) C2	55-60 puntos	1 alumno

Hubo un alumno que obtuvo el nivel más avanzado (C2). Sin embargo, esta alumna resulta ser de nacionalidad británica que se está llevando a cabo sus estudios en esta universidad española. Aunque sirve para comprobar que nuestros instrumentos son eficaces y están acorde con nuestros objetivos, se debería descontar a esta alumna de los niveles de inglés. Del mismo modo, conviene analizar los casos de dos alumnos que obtuvieron el nivel de avanzado (C1) que tienen doble nacionalidad inglesa/española e italiana/española. Seis alumnos sacaron el nivel intermedio alto, 27 alumnos el nivel intermedio bajo, 30 alumnos el nivel elemental y 1 alumno el nivel de principiante.

La cifra media era 31,29 (Intermedio bajo). Los dos alumnos que procedían de IES “bilingües” AICLE obtuvieron en el QPT el subsecuente nivel de inglés. Si se comparan con los demás alumnos de la clase estos dos alumnos obtuvieron 31 puntos (Intermedio bajo) y 39 puntos (Intermedio bajo) que en uno de los casos supera la cifra media.

Prueba AMTB de actitud y motivación frente al inglés el idioma inglés (Gardner 1985)

La nota máxima posible del cuestionario de actitud y motivación frente al inglés—el AMTB—es de 708 puntos y la mínima de 0 puntos. Los resultados de este estudio y la muestra con el AMTB se observan a continuación en el Cuadro 4:

Cuadro 4. Puntos sacado en el AMTB de actitud y motivación con el inglés y sus significados.

Significado en el AMTB y puntos obtenidos	Número de alumnos
708-408 puntos—Muy motivado	55 alumnos
407-207 puntos—motivación media	2 alumnos
206-100—poco motivado	—
100-0 puntos—no motivado	—

Los alumnos obtuvieron notas altas y una actitud y una motivación muy alta hacia el inglés como idioma extranjero. El rango iba desde 639 a 348 puntos con una cifra media de 527,47.

Los dos alumnos que provenían de IES “bilingües” AICLE obtuvieron en el AMTB de actitud y motivación con el inglés: 557 y 555 puntos, siendo más de la cifra media de este grupo que reporta una actitud y una motivación alta.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Todo lo plasmado en este artículo se realizó conforme a lo planeado en el proyecto. Debido a ello, se puede afirmar que el grado de cumplimiento ha sido el esperado, e incluso más de lo estimado.

En relación a conclusiones concretas que se puedan sustraer de los resultados obtenidos anteriormente, comencemos con la prueba de nivel de inglés ya que nos orienta en todos los siguientes *tests*, así como en sus resultados. Con el *test* QPT que refleja el nivel de inglés en esta muestra, la cifra media era de 31,29 que refleja un nivel de intermedio bajo.

Con el test *PLAB* de aptitud en idiomas, la mayoría de los alumnos obtuvieron una aptitud alta para los idiomas. En las secciones individuales de esta prueba estos alumnos obtuvieron una nota no tan alta en la aptitud del Vocabulario pero una nota más alta en la parte 4: Análisis del Lenguaje la habilidad para razonar con lógica en términos del idioma extranjero. En

la parte 5: Discriminación del Sonido—la habilidad de aprender nuevas distinciones fonéticas y para reconocerlas en diferentes contextos—cuatro alumnos rozaron la cifra máxima de puntos que se podía obtener y la gran mayoría obteniendo puntuaciones intermedias. En la parte 6, la gran mayoría sí obtuvo notas altas en: Sonido—la asociación del símbolo y sus sonidos con sus símbolos escritos.

Según la *escala de ansiedad FLCAS* y la muestra, la cifra media era de un alumno ni muy nervioso ni muy relajado. Sin embargo había 22 alumnos muy nerviosos y 26 alumnos bastante relajados. Con la *Prueba AMTB de actitud y motivación con el idioma inglés* (Gardner, 1985) estos alumnos obtuvieron notas altas y una actitud y una motivación muy alta hacia el inglés como idioma extranjero.

Los alumnos provenientes de IES “bilingües” AICLE en la muestra obtuvieron nivel de inglés intermedio bajo en la prueba QPT. En el PLAB test de aptitud para los idiomas el primero obtuvo aptitud alta para los idiomas y el segundo alumno obtuvo éxito medio probable. Para la parte 2, ambos alumnos “bilingües” AICLE obtuvieron el máximo de 8 puntos. En la parte 3 del Vocabulario, los alumnos “bilingües” AICLE obtuvieron 8 y 6 puntos de 24 puntos. Para la parte 4: Análisis del Lenguaje—la habilidad para razonar con lógica en términos del idioma extranjero uno de los alumnos “bilingües” AICLE obtuvo una nota alta y el otro una nota media. En la parte 5: Discriminación del Sonido—la habilidad para aprender nuevas distinciones fonéticas para su reconocimiento en varios contextos, de nuevo con los alumnos “bilingües” AICLE uno obtuvo una nota alta y el otro una nota media. Obtuvieron más de la mitad de la nota total requerida para esta la parte 6: Sonido—La asociación del símbolo, que es la asociación de sonidos con sus símbolos escritos.

En general, los alumnos provenientes de institutos del sistema español “bilingüe” o AICLE en esta muestra sacaron una puntuación alta por un lado en el test PLAB de aptitud para los idiomas, aunque curiosamente el segundo de los alumnos proveniente del sistema “bilingüe”, obtuvo una puntuación dentro del rango que etiquetaba la aptitud media para los idiomas. El hecho de tener una aptitud media para los idiomas, a pesar de haber estado en un instituto “bilingüe” AICLE, se puede justificar debido a que la aptitud para los idiomas se debe en su mayoría a una característica biológica, sobre la cual una educación bilingüe no puede influir. Esto además se refleja en una nota en el nivel de inglés QPT que indica un nivel intermedio bajo. No obstante, este alumno, probablemente debido a su educación “bilingüe”, no se encontraba entre los alumnos que habían obtenido un nivel elemental de inglés.

Los dos alumnos provenientes de IES “bilingües” AICLE obtuvieron en el FLCAS la escala de ansiedad resultados de bastante relajado y el otro de muy nervioso. Con la prueba AMTB de actitud y motivación con el inglés los dos alumnos que provenían de IES “bilingües” AICLE obtuvieron notas altas y una actitud y una motivación muy alta hacia el inglés, con una puntuación que supera la cifra media de este grupo.

Las implicaciones pedagógicas derivadas de los hallazgos aquí descritos, muestran evidencia sólida que apoya el objetivo principal de este estudio y también ayuda a comprender la implementación de AICLE en nuestros institutos de educación secundaria. Es importante destacar la necesidad de rebajar la tasa de ansiedad en nuestros alumnos para asegurar un aprendizaje más exitoso. Esto se puede llevar a cabo con técnicas de relajación en el aula, por ejemplo.

En general, este estudio señala que los alumnos provenientes de un sistema de educación secundaria AICLE demuestran una motivación alta en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

RECONOCIMIENTO

Este trabajo ha sido elaborado con financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación de España y con cofinanciación del FEDER europeo como parte del proyecto i+d: “BILINGUNI: Bilingüismo Total; Seguimiento en el ámbito universitario de los alumnos provenientes del sistema bilingüe de educación secundaria”, FFI2008-03919/FILO.

REFERENCIAS

- Alanis, I. (2000). A Texas two-way bilingual program: Its effects on linguistic and academic achievement. *Bilingual Research Journal*, 24(3), 225-248.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5th ed.). Bristol, England: Multilingual Matters.
- Cazabon, M. T., Nicolaidis, E., & Lambert, W. E. (1998). *Becoming bilingual in the Amigos Two-Way Immersion Program*. Berkeley, CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence, UC Berkeley).
- Consejería de Educación Andaluza. (2005, 22 de marzo). Plan de fomento de plurilingüismo: Una política lingüística para la sociedad andaluza. *BOJA (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía)*.
- Consejería de Educación de Andalucía. (2011). *Una guía informativa para los centros bilingües*. Available from <http://juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/portadaEntidad>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. *Scottish Languages Review*, 13, 1-18. Available from <http://blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf>
- Coyle, D. (1999). Supporting students in content and language integrated learning contexts: Planning for effective classrooms. In J. Masih (Ed.), *Learning through a foreign language: Models, methods and outcomes* (pp. 46-62). London, England: CILT Publications.
- De Jong, E. J. (2002). Effective bilingual education: From theory to academic achievement in a two-way bilingual program. *Bilingual Research Journal*, 26(1), 65-84.
- European Commission of Languages. (n.d.). *Education and culture (Directorate-General)*. Available from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm
- European Commission. (n.d.). *Content and language integrated learning*. Available from http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning_en.htm
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second-language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Graddol, D. (2006). *English next: Why global English may mean the end of “English as a foreign language.”* London, England: The British Council. Available from <http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>
- Hewitt, E. (2006). Parental Influence and language learning in elementary school: An empirical study. *Intesol Journal*, 3(1) 5-24.
- Howard, E. R., & Christian, D. (2002). *Two-way immersion 101: Designing and implementing a two-way immersion education program at the elementary level* (Educational Practice

- Report 9). Santa Cruz, CA/Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence Available from <http://www.cal.org/crede/pdfs/epr9.pdf>
- Howard, E. R., Christian, D., & Genesee, F. (2004). *The development of bilingualism and biliteracy from grades 3 to 5: A summary of findings from the CAL/CREDE study of two-way immersion education* (Research Report 13). Santa Cruz, CA/Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Krashen, S. (2004). The acquisition of academic English by children in two-way programs: What does the research say? Paper presented at the National Association of Bilingual Education Conference, February 2004, Albuquerque, NM.
- Lindholm, K. J. (1994). Promoting positive cross-cultural attitudes and perceived competence in culturally and linguistically diverse classrooms. In R. A. Devillar, C. Faltis, & J. Cummins (Eds.), *Cultural diversity in schools: From rhetoric to practice*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Lindholm-Leary, K. J. (2001). *Dual language education*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Lindholm-Leary, K. J. & Borsato, G. (2006). Academic achievement. In F. Genesee, K.J. Lindholm-Leary, W. Saunders, & D. Christian (Eds.), *Educating English learners: A synthesis of empirical evidence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marsh, D. (1994). *Bilingual education and content and language integrated learning*. Paris, France: University of the Sorbonne.
- Meyer, O. (2010). Towards quality-CLIL: Successful planning and teaching strategies. *Pulso*, 33, 11-29.
- Navés, T., & Muñoz, C. (2000) Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes. In D. Marsh & G. Langé (Eds.), *Using languages to learn and learning to use languages*. Jyväskylä, Finland: TIE-CLIL.
- Oller, D. K. & Eilers, R. E. (Eds.) (2002). *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Oxford University Press & University of Cambridge Local Examinations Syndicate. (2001). *Quick Placement Test User Manual (QPT)*. Oxford: Oxford University Press.
- Pimsleur, Paul. (2010). *Pimsleur language aptitude battery*. Rockville, MD: Second Language Testing Foundation, Inc.
- Richards, J., Platt, J. & Weber, H. (1985). *Longman dictionary of applied linguistics*. Essex: Longman Group Ltd.
- Shannon, S. & Millian, M. (2002). Parents choose dual language programs in Colorado: A survey. *Bilingual Research Journal*, 26(3), 681-696.
- Thomas, W.P., & Collier, V.P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence, University of California-Santa Cruz.
- Tucker, G. R. (1999). A global perspective on bilingualism and bilingual education (ERIC Digest: ED435168). Washington, DC: ERIC/CLL. Available from <http://www.ericdigest.org/2000-3/global.html>

BIODATA

Elaine HEWITT is a senior tenured lecturer in the Department of English at the University of Granada, Spain with twenty-eight years of experience in teaching and research on English language and applied linguistics. She was Coordinator of her department's Ph. D. doctoral programme for four years - setting up for them their Master's degree and obtaining for it a quality certificate or mention from the Ministry of Education. She participates in a number of research groups and projects, and heads a National research project, has presented at numerous conferences, and has published more than 60 chapters and international articles in journals such as *Educational Psychology*, *Perspectives: Studies in Translatology*, and the *MLJ - Modern Language Journal*.

María Elena GARCÍA SÁNCHEZ is a senior lecturer in the English Department at the University of Almería, and head chair of the department where she teaches subjects on Applied Linguistics and teaches on the doctoral course "Motivational Factors in the Foreign Language Classroom" (a topic that was the subject of her doctoral dissertation. She is the author of the book *Teacher's Beliefs and Behaviour with Respect to Motivation in the Foreign Language Classroom* (2001), as well as of various book chapters and articles on the "four language skills" and on short story and extensive reading in the EFL classroom—the focus of her current research. She is also the editor of the book *Present and Future Trends in TEFL* (2001), and a co-editor of the books *Research Methodology in the English Philology Area* and *Programming Models for English Teaching and Other Foreign Language Subjects*.