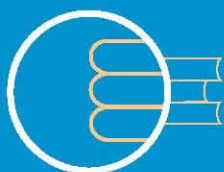


**sí bai
yes**

Alumnado trilingüe en secundaria:



una nueva realidad



ISEI·IVEI

IRAKAS-SISTEMA EBALUATU
ETA IKERTZEKO ERAKUNDEA
INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN
E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

www.isei-ivei.net

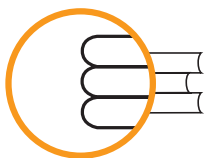
EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SALA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN



ISEI•IVEI

IRAKAS-SISTEMA EBALUATU
ETA IKERTZEKO ERAKUNDEA
INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN
E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

Edición: abril 2007

© ISEI•IVEI

EDITADO POR ISEI•IVEI

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa
Asturias 9, 3º - 48015 Bilbao
Tel.: 94 476 06 04 - Fax: 94 476 37 84
info@isei-ivei.net - www.isei-ivei.net

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:

Alejandro Campo (Coord.)
Jesús Grisaleña
Esmeralda Alonso

AUTORÍA DE PRUEBAS, FORMACIÓN Y COLABORACIÓN ESPECIAL:

Fundación Cambridge ESOL
Anne Robinson
Elisabeth Scheybeler

COLABORADORAS EN LA APLICACIÓN Y CORRECCIÓN DE PRUEBAS:

M^a Luz Quiñonero
Loli Iglesias
Arantza Martínez de Marigorta

DISEÑO:

Onoff Imagen y Comunicación / www.eonoff.com

BHINEBI: Bigarren hezkuntzan Ingelesa Edukien Bitartez / Inglés a través de contenidos en Secundaria.

CAE: Comunidad Autónoma de Euskadi.

CLIL/AICLE: Content and Language Integrated Learning/Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras.

ESOL: English for Speakers of Other Languages.

EP: Educación Plurilingüe.

FCE: First Certificate in English.

GC: Grupo de control.

GE: Grupo experimental.

INEBI: Ingelesa Edukien Bitartez/Inglés a través de contenidos (E. Primaria).

KET: Key English Test.

L1: Primera lengua o lengua materna.

L2: Segunda lengua.

L3: Lengua adicional.

MCER: Marco Común Europeo de Referencia (para la enseñanza de las lenguas).

PET: Preliminary English Test.

SILL: Strategy Inventory for Language Learning.

PRESENTACIÓN	7
1. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	9
2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	15
3. RESULTADOS	21
4. DESCRIPCIÓN DE LOS CASOS	33
5. OPINIONES DEL ALUMNADO, FAMILIAS Y PROFESORADO	39
6. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y CONSIDERACIONES GENERALES	47
7. BIBLIOGRAFÍA	53

El Departamento de Educación, Universidades e Investigación (DEUI) lleva impulsando la Enseñanza Plurilingüe desde 1996. Primero vino la introducción temprana del inglés y el francés y posteriormente las experiencias plurilingües en la ESO y Bachillerato que ahora analizamos.

El reto de un pueblo pequeño como el nuestro, si queremos estar interconectados con las principales redes del conocimiento, es dominar aquellas lenguas en las que dicho conocimiento es generado y transmitido. Por ello, además de buscar una adecuada maestría comunicativa en nuestras lenguas oficiales, de acuerdo con la normativa vigente, creo que nuestro sistema educativo debe seguir avanzado en la incorporación de la tercera lengua como lengua vehicular para que nuestro alumnado sea de verdad un alumnado plurilingüe y pueda desarrollarse, personal y profesionalmente, en esta sociedad globalizada que caracteriza a nuestro siglo XXI. El reto de la educación plurilingüe es, pues, inaplazable para la sociedad vasca que han de configurar quienes hoy se encuentran en las aulas.

Esta es la razón por la que llevamos más de 10 años impulsando experiencias de plurilingüismo en el DEUI. Las experiencias como las que se estudian en este informe son importantísimas en educación pero siendo conscientes de que suelen contar con algunas ventajas que luego no suelen encontrarse: la gran motivación del alumnado, profesorado y familias, el esfuerzo para conseguir buenos resultados y, muchas veces, las favorables condiciones socioeconómicas (clases extraescolares...) del alumnado participante.

Pero aun siendo esto así, es innegable que estamos obteniendo buenos resultados en estos centros con experiencias plurilingües. Además estas son de gran valor para iluminar la propuesta que hice recientemente en el Parlamento sobre la reforma de los modelos lingüísticos. También es preciso establecer objetivos claros para todos en la tercera lengua para el final de la ESO y el Bachillerato. En este informe se pueden encontrar a este respecto algunas sugerencias.

Sea bienvenida, en definitiva, esta investigación sobre el alumnado plurilingüe para iluminar y mejorar nuestra apuesta en este campo. Estoy seguro que quienes vienen trabajando en este ámbito se sentirán recomfortados con los resultados reflejados en este informe y son esos mismos resultados los que nos servirán de acicate para seguir progresando y generalizando el programa plurilingüe.

Tontxu Campos Granados
Consejero de Educación, Universidades e Investigación

JUSTIFICACIÓN TEÓRICA Y
CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

1

1. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

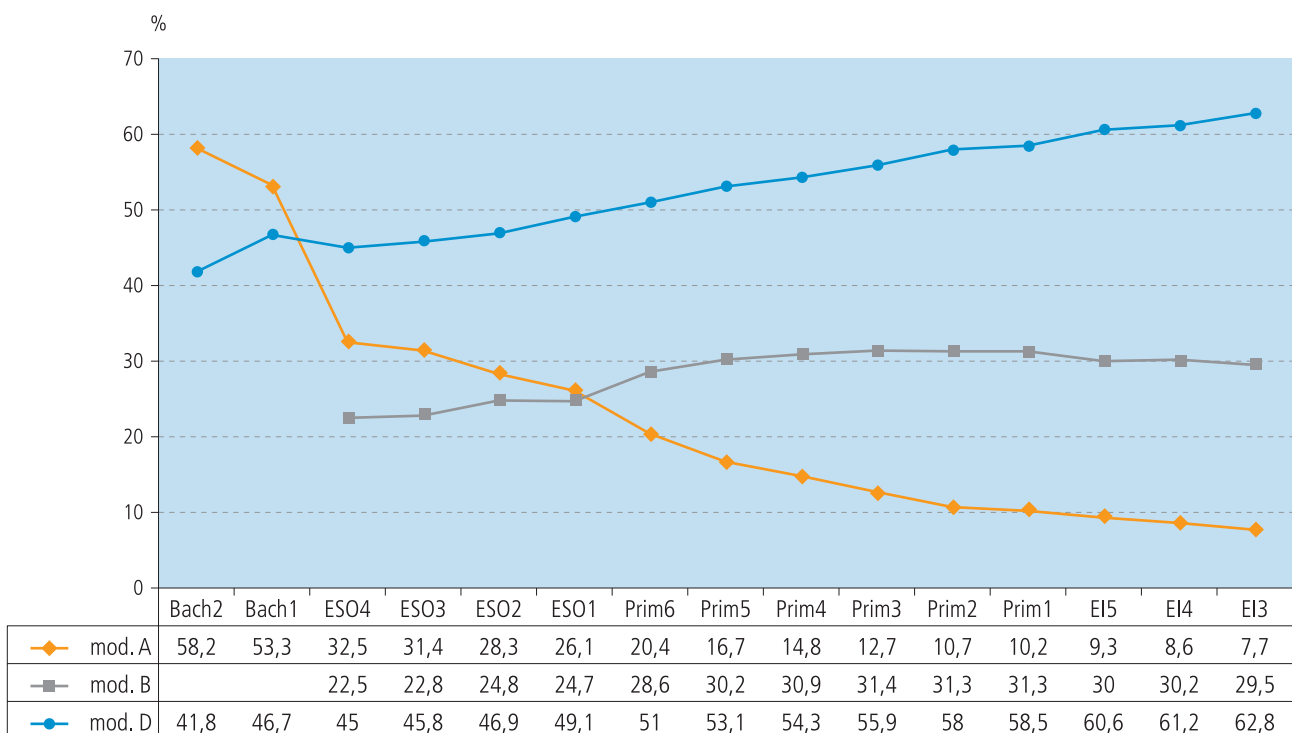
El propósito de la educación plurilingüe es el desarrollo de las destrezas y de los repertorios lingüísticos en distintas lenguas. El plurilingüismo se consolida a lo largo de toda la vida y las personas incorporan nuevas lenguas guiadas por distintas necesidades y propósitos. El plurilingüismo y la diversidad lingüística dependen de la aceptación de las lenguas de los otros y de la curiosidad que suscitan esas lenguas y culturas. Esta actitud básica asegura la pervivencia de las lenguas minoritarias y la apertura a otras culturas y modos de pensar. Una política educativa adecuada debe impulsar la enseñanza de la lengua materna, de la cooficial y de otras lenguas.

Este documento presta atención al contexto de la experiencia plurilingüe y al contenido de la misma, revisando brevemente su metodología y las experiencias de utilización de las lenguas extranjeras como lenguas de instrucción.

1.1. Del monolingüismo al bilingüismo

En la Comunidad Autónoma del País Vasco, la Ley Básica de Normalización del Uso del Euskera (1982) estableció la obligatoriedad del estudio de las dos lenguas —euskera y castellano— a las que se puede acceder —según la elección por parte de las familias— a través de programas educativos, “modelos”, que presentan rasgos diferenciados. El modelo A, en el que la enseñanza se realiza a través del castellano y la lengua vasca se estudia como materia. El modelo B, modelo de inmersión parcial, en el que el castellano y el euskera son utilizados como lenguas de aprendizaje al cincuenta por ciento. El modelo D era originariamente un modelo de mantenimiento de la lengua familiar minoritaria para el alumnado vascohablante, en el que la enseñanza se desarrolla en euskera y el castellano se estudia como materia.

Gráfico 1. Datos de matriculación



En estos 25 años de implantación, la voluntad de las familias se ha decantado mayoritariamente a favor del modelo B y sobre todo del D, al que se han incorporado progresivamente muchos alumnos y alumnas de lengua familiar castellana, de tal forma que el modelo A tiende en la actualidad a convertirse en residual. Los datos presentados en el gráfico dan una idea de la situación de los modelos en el panorama de la CAE.

Más allá de las dificultades intrínsecas que el aprendizaje de las lenguas plantea, la actitud hacia ellas es un factor determinante en su uso. En este sentido es indudable que los programas bilingües no sólo producen hablantes de las lenguas o contribuyen a mantenerlos como tales, sino que permiten crear para ellos espacios y referentes comunes en más de una dirección y con más de un origen. De modo general, el hecho de estudiar en programas de inmersión a través de una segunda lengua —incluso tan distante de la primera como es el euskera— no dificulta, sino que más bien parece aumentar las posibilidades cognitivas del alumnado que se beneficia, al mismo tiempo, de aprender una lengua más.

1.2. Características de la metodología CLIL/AICLE

Algunos de los principios básicos de la práctica del CLIL/AICLE (Content and Language Integrated Learning/Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) en el aula son los siguientes:

- La lengua se usa para aprender a la vez que para comunicarse.
- La materia que se estudia es la que determina el tipo de lenguaje que se necesita aprender.
- La fluidez es más importante que la precisión en el uso de la lengua.

Los teóricos nos dicen que la puesta en práctica de CLIL se basa en cuatro principios fundamentales: contenido, comunicación, cognición y cultura. De acuerdo con las denominadas 4Cs del currículo (Coyle, 1999), una lección de CLIL bien planteada debería combinar los siguientes elementos:

- **Contenido:** Progresar en el conocimiento, las destrezas y la comprensión de los temas específicos de un currículo determinado.
- **Comunicación:** Usar la lengua para aprender mientras se aprende a usar la lengua misma.
- **Cognición:** Desarrollar las destrezas cognitivas que enlazan la formación de conceptos (abstractos y concretos), los conocimientos y la lengua.
- **Cultura:** Exposición a perspectivas variadas y a conocimientos compartidos que permitan ser más conscientes del otro y de uno mismo.

La metodología CLIL aborda aprendizajes que requieren la adquisición de conceptos, destrezas y actitudes. En la lengua extranjera los aprendices necesitan un input adicional para entender los conceptos y, en segundo lugar, quizá existan diferencias en relación con distintas lenguas y culturas. Por eso, las metodologías CLIL prestan gran atención a las demandas cognitivas de cada actividad, utilizando mayor cantidad de estímulos audiovisuales y aprendizaje cooperativo (en parejas o en grupo), andamiajes conceptuales (apoyo del profesor más intenso siempre que sea apropiado) y un salto frecuente de las destrezas de pensamiento simples a las más complejas.

Es algo exigente y su puesta en práctica requiere ciertas competencias metodológicas por parte del profesorado. No existe duda de que las ventajas cognitivas se puedan conseguir también en la educación en lengua materna. Sin embargo, la experimentación en CLIL ha puesto de manifiesto que el cambio de lengua de instrucción puede suponer un cambio significativo en el modo en que enseñan los profesores y profesoras y aprende el alumnado en determinadas escuelas e institutos. El cambio del medio de instrucción actúa como catalizador de la mejora educativa.

1.3. Experiencias CLIL en la CAE

En la Comunidad Autónoma de Euskadi se están llevando a cabo varias experiencias con relación a la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Inglesa. Por un lado, existen los programas INEBI (*Ingelesa Edukien Bitartez* o El Inglés a través de contenidos) en Primaria y BHINEBI (*Bigarren Hezkuntzan Ingelesa Edukien Bitartez* o El Inglés a través de contenidos en Enseñanza Secundaria). El profesorado que desea participar en estas experiencias recibe, a través de seminarios quincenales organizados dentro del horario lectivo, formación teórica y materiales curriculares para su puesta en práctica. Estos materiales están elaborados por un grupo de asesoras/es pertenecientes a los centros de apoyo a la formación e innovación educativa (Berritzegune) y suponen un avance innovador en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, pues incorporan de forma natural contenidos de otras áreas curriculares (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Artes Plásticas, Matemáticas, etc.) para ser trabajados en el área de Lengua Inglesa.

Durante el bienio 2003-2005, 12 centros de secundaria han tomado parte en esta experiencia. Con posterioridad se ha extendido a más centros entre los que hay algunos que utilizan el francés como lengua de instrucción.

1.4. Política institucional en torno al plurilingüismo en la CAE

El Departamento de Educación, Universidades e Investigación viene impulsando proyectos que favorezcan la enseñanza plurilingüe (EP) desde el año 1996. Los primeros pasos se dieron a través de la introducción temprana del inglés en E. Primaria y después esta experiencia se extendió a la ESO y los bachilleratos.

La primera convocatoria de EP en secundaria se realizó en el curso 2003-2004 prorrogándose hasta el curso 2006-07. El número de centros que tomó parte en la primera convocatoria fue de 12, ampliándose a 18 en la siguiente.

Las condiciones de participación en la experiencia exigen que los centros utilicen como lenguas de enseñanza el castellano, el euskera y una lengua extranjera, debiendo cursar el alumnado en esta lengua extranjera al menos 7 horas semanales en la ESO y un 25% de las materias en bachillerato. Además, el alumnado que participe en la experiencia debe superar una prueba tanto de euskera como de la lengua extranjera correspondiente.

Para llevar a cabo esta experiencia, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación ofrece asesoramiento específico a través de los servicios de apoyo (Berritzegune) y una liberación horaria para el profesorado de una hora el primer curso y media el segundo. De igual manera, existe una ayuda económica para los centros que toman parte en la experimentación.

A través de la Inspección de Educación y de los responsables de lenguas de los Berritzegune, se han hecho evaluaciones de la experimentación. En ambos casos las conclusiones son muy positivas, destacándose el alto grado de interés y de implicación de todos los estamentos educativos que toman parte.

Por su parte, las direcciones de los centros implicados y los responsables de los proyectos señalan una serie de cuestiones que son importantes para el mantenimiento de la experiencia: importancia de la estabilidad del profesorado que imparte clases en los grupos plurilingües, necesidad de facilitar una formación específica para dichos docentes y conveniencia de incrementar la dotación económica.

En cuanto a ciertos aspectos didácticos, se sugiere la creación de un banco de materiales en inglés que facilite al profesorado su tarea en el aula.

Por último, algunos centros plantean la conveniencia de ampliar la experimentación a otros cursos o etapas educativas.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivos

Las distintas investigaciones sobre el uso del inglés como lengua vehicular en los modelos de enseñanza plurilingüe afirman que se aumenta el ritmo de adquisición de la lengua sin que se produzcan efectos negativos (adquisición de un menor nivel de conocimientos, dificultades de aprendizaje...) en las asignaturas impartidas en inglés. El Departamento de Educación, Universidades e Investigación ha iniciado la experimentación multilingüe y quiere asegurarse de que la metodología es eficaz (produce los efectos previstos), eficiente (la relación coste-beneficio es razonable) y funcional (no produce efectos disfuncionales). Por ello, esta investigación plantea el siguiente objetivo general:

- Confirmar el valor educativo y la eficacia de la Experiencia Plurilingüe (en lo sucesivo EP) implantada en un número limitado de centros de secundaria.

Los objetivos específicos son:

- Analizar la validez de la EP, valorando su nivel de eficacia y la posibilidad de generalización a otros centros de enseñanza secundaria.
- Comprobar si se produce un incremento adicional en la competencia lingüística en la L3 en el alumnado de los grupos experimentales.
- Analizar la repercusión de la implantación de la EP en los distintos niveles educativos seleccionados (1º ciclo ESO, 2º ciclo ESO, Bachillerato).
- Comprobar que no disminuyen los aprendizajes de las asignaturas/temas que se imparte en la tercera lengua.
- Analizar si se producen efectos imprevistos, tanto deseables como no deseables.

2.2. Metodología

Se propone una investigación, basada en el estudio de casos, con los siguientes componentes:

- Descripción de los diferentes modelos de aplicación práctica de la metodología en los centros que participan en la experimentación. Valoración de las condiciones de partida, derivadas tanto de la política institucional del Departamento de Educación, Universidades e Investigación como de las decisiones de cada centro educativo.
- Valoración de la diferencia de rendimientos en competencia lingüística en la lengua utilizada como medio de aprendizaje entre el alumnado de los grupos experimentales y el de los grupos de control equivalentes, en algunos centros (6 centros). La muestra ha incluido grupos de 1º de ESO, de 3º de ESO y de 1º de Bachillerato.
- El estudio es longitudinal y de contraste y la medición de la competencia se realiza en los siguientes momentos:
 - Octubre, 2004: 1ª aplicación de medición de competencia lingüística.
 - Mayo, 2006: 2ª aplicación a los dos años con la cohorte de alumnado del estudio.
- Estudio de las percepciones, actitudes y motivaciones de los protagonistas de la innovación (centros, profesorado, asesores, alumnado y familias...) a través de cuestionarios y entrevistas guiadas. Con el profesorado se plantea una investigación de carácter etnográfico mediante la redacción de un diario personal que recoja algunos incidentes críticos. Se ha procedido con posterioridad al análisis de los contenidos de los mismos para desvelar claves sobre el quehacer profesional.
- La valoración de los resultados de los contenidos impartidos en la L3 y de la posición del resto de lenguas se ha hecho a través de los resultados escolares y del juicio informado de los departamentos didácticos de los centros.

2.3. Determinación de la muestra

La selección de los centros ha sido discrecional y se ha realizado de acuerdo a los siguientes criterios:

- 6 centros de los 12 que participan en la experimentación.
- Un mínimo de 50 alumnos/as de cada nivel (1º ESO, 3º ESO, 1º BACH).
- Posibilidad de contar con un grupo de control (GC) cuyo número de alumnos y alumnas sea de al menos 10.
- Variedad de territorios y de entornos.

La distribución inicial del alumnado por centros y niveles educativos es la siguiente:

Centros	1º ESO	3º ESO	1º BACHILLERATO	TOTAL
1	49 + 10 (control)			59
2			14 + 10 (control)	24
3			18 + 10 (control)	28
4		24 + 10 (control)		34
5			16 + 10 (control)	26
6	18 + 10 (control)	20 + 10 (control)		58
TOTAL	87	64	78	229

2.4. Criterios seguidos para la selección de los grupos de control

1. Similar rendimiento académico, medido por las notas del curso académico anterior.
2. Sexo: similar proporción de alumnos y alumnas que en el grupo experimental (GE).
3. Motivación similar para el aprendizaje a juicio del tutor/a correspondiente o de un profesor con criterio.

Se han formado grupos de control de 10 alumnos/as como mínimo con perfil equivalente al del grupo experimental con los requisitos establecidos.

2.5. Técnicas e instrumentos para la recogida de datos

Las pruebas elegidas pertenecen a Cambrigde ESOL y son las siguientes:

- **Flyers (A2):** 1º de ESO.
- **KET. Key English Test (A2):** 2º y 3º ESO.
- **PET. Preliminary English Test (B1):** 4º de ESO y 1º de Bachillerato.
- **FCE. First Certificate English (B2):** 2º de Bachillerato.

La aplicación de pruebas se ha hecho en tres momentos diferentes:

- Pruebas con valor diagnóstico en octubre de 2004 al alumnado de 1º ESO, 3º ESO y 1º Bachillerato.
- Pruebas de evaluación a la primera cohorte que finaliza el proceso de experimentación en mayo de 2005: 2º ESO, 4º ESO y 2º Bachillerato.
- Pruebas de evaluación a los grupos objeto de esta investigación, que finalizan el proceso de experimentación en mayo de 2006: 2º ESO, 4º ESO y 2º Bachillerato.

2.6. Otros instrumentos para obtener información

- Cuestionario al Equipo directivo.
- Entrevista con el responsable/coordinador de la experiencia.
- Cuestionario I (alumnado participante en la experiencia y grupos de control).
- Cuestionario II (alumnado participante en la experiencia).
- Cuestionario a las familias.
- Cuestionario al profesorado.
- Cuestionario a los departamentos didácticos y a la dirección del centro.
- Análisis documental.
- Diarios del profesorado.

RESULTADOS **3**

3. RESULTADOS

3.1. Introducción

En el presente capítulo se ofrecen tres tipos de resultados:

- Resultados de las pruebas para medir la competencia lingüística.
- Simulación de resultados por medio de la ganancia diferencial acumulada a través de una escala común del Marco Común Europeo de Referencia.
- Resultados del nivel de conocimientos adquiridos en las asignaturas impartidas en inglés.

Para la obtención de los datos se han utilizado diferentes tipos de instrumentos. En el caso de la medición de la competencia lingüística del alumnado se han utilizado las pruebas del Cambridge ESOL que más abajo se indican.

Para realizar la simulación de la ganancia diferencial se han tomado como punto de partida las investigaciones de North (2000, 2002) y Kaftandjeva y Takala (2002) en sus estudios de validación empírica de las escalas del MCER.

Por último, para analizar el nivel de conocimiento adquiridos en las áreas impartidas en L3 se han utilizado cuestionarios contestados por los departamentos didácticos de los centros que participan en la investigación. En este caso además se pedía una valoración de las ventajas e inconvenientes de la experiencia de enseñanza plurilingüe.

Hay que señalar que la naturaleza de estos tres tipos de resultados es distinta. En el caso de la competencia lingüística los datos son de tipo cuantitativo, mientras que los resultados de la ganancia diferencial son una aproximación y los referidos al nivel de conocimientos son de tipo cualitativo.

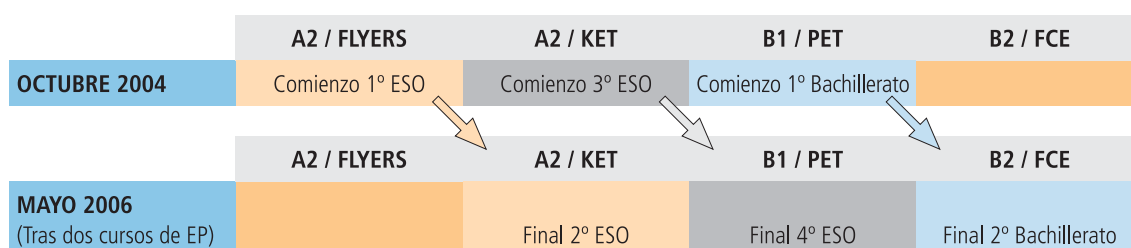
Se presenta a continuación un resumen de los resultados de las pruebas de rendimiento realizadas al alumnado de la EP y a los correspondientes grupos control, en octubre de 2004 y mayo de 2006.

Las pruebas utilizadas, propiedad de Cambridge ESOL, se corresponden con los siguientes niveles en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).

PRUEBA	<i>Flyers</i>	KET	PET	FCE
NIVEL MCER	A2	A2 ¹	B1	B2

Además de analizar los resultados de cada prueba, se ha comparado el rendimiento del alumnado que hizo *Flyers*, KET y PET en octubre 2004, con respecto al de las realizadas en mayo de 2006, de un nivel superior (KET, PET y FCE). La finalidad es mostrar la mejora que se ha dado en el alumnado tras dos cursos de participación en la EP. El cuadro refleja la comparación que se hace entre las pruebas.

Gráfico 2. Correspondencia de niveles y pruebas de la investigación



(1) El nivel A2 de KET amplía los contextos de comunicación de la prueba A2 de *Flyers* y se dirige a alumnado más maduro.

3.2. Resultados en el primer ciclo de secundaria

Como se indica en el cuadro, en el primer ciclo de secundaria el alumnado ha realizado dos tipos de pruebas: una al comienzo de la investigación (Flyers-A2 2004) y otra tras dos años de experimentación (KET-A2 2006).

Como se ha indicado anteriormente, tanto Flyers como KET miden el nivel A2 del MCER, si bien en KET tiene un mayor nivel de exigencia tanto en lo que se refiere a la variedad de contextos comunicativos, como a la madurez necesaria para la realización de la prueba.

Los gráficos siguientes muestran el rendimiento del grupo experimental y del grupo control.

Gráfico 3. Resultados Flyers grupo experimental-grupo control. Octubre 2004

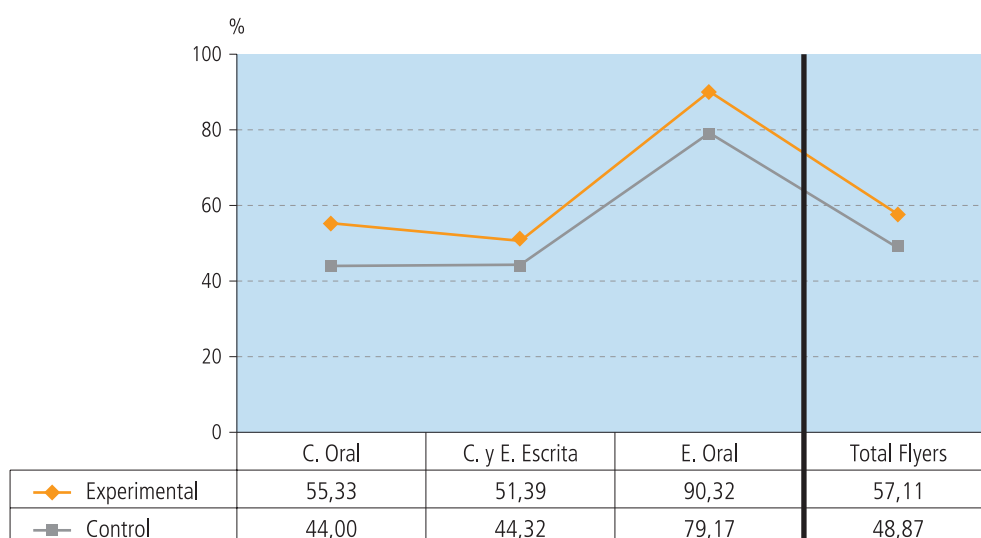
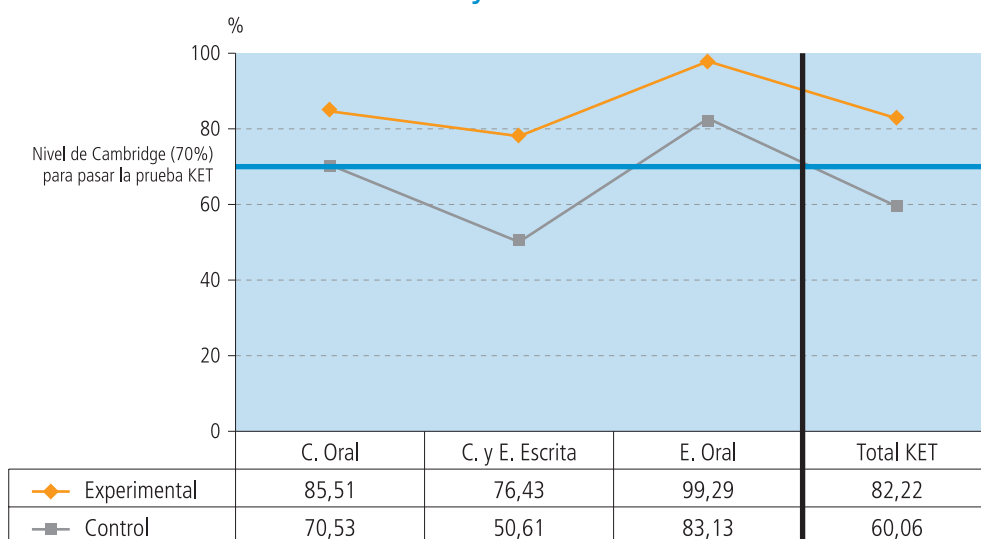


Gráfico 4. Resultados KET grupo experimental-grupo control. Mayo 2006

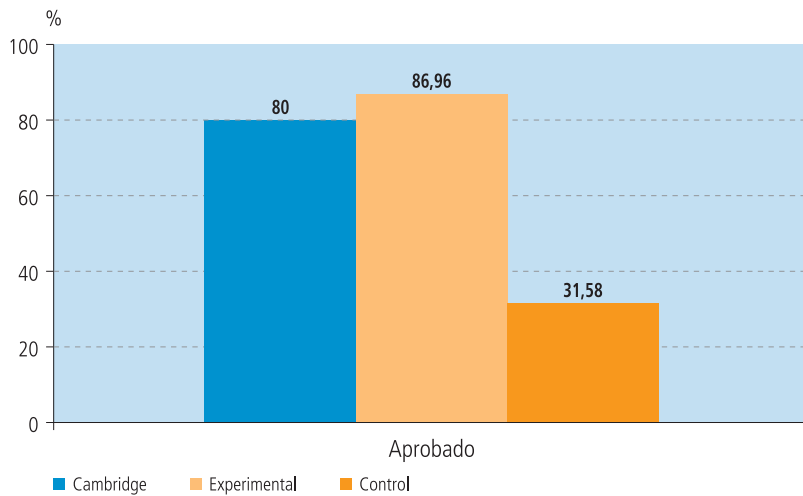


La diferencia en el rendimiento global entre el grupo de control y el experimental cuando hicieron la primera, Flyers, era de un 8% superior para el experimental. Tras dos cursos, en la prueba KET, la diferencia entre ambos es bastante más alta, un 22%.

Si bien la prueba Flyers no cuenta con una media mínima exigible por la institución Cambridge ESOL, KET sí la tiene, y es del 70%. El grupo experimental supera este porcentaje, logrando un 82% de media, mientras que el grupo de control únicamente llega al 60%.

Tomando como parámetro de comparación entre ambos el índice de aprobados (80%) de la prueba KET para los candidatos de Cambridge ESOL del Estado Español se observa que el grupo experimental consigue un mayor porcentaje de aprobados que estos, un 87%, mientras que en el grupo de control podría pasar esta prueba el 31% únicamente.

Gráfico 5. Calificaciones KET Cambridge-Investigación. Mayo 2006



3.3. Resultados en el segundo ciclo de secundaria

En este ciclo el alumnado ha realizado dos tipos de pruebas: una al comienzo de la investigación (KET-A2 2004) y otra tras dos años de experimentación (PET-B1 2006).

Gráfico 6. Resultados KET grupo experimental-grupo control. Octubre 2004

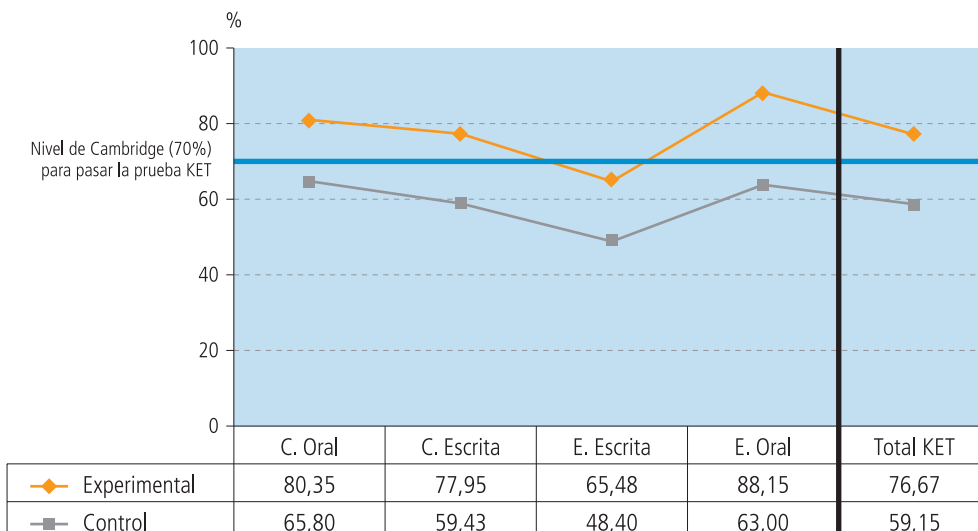
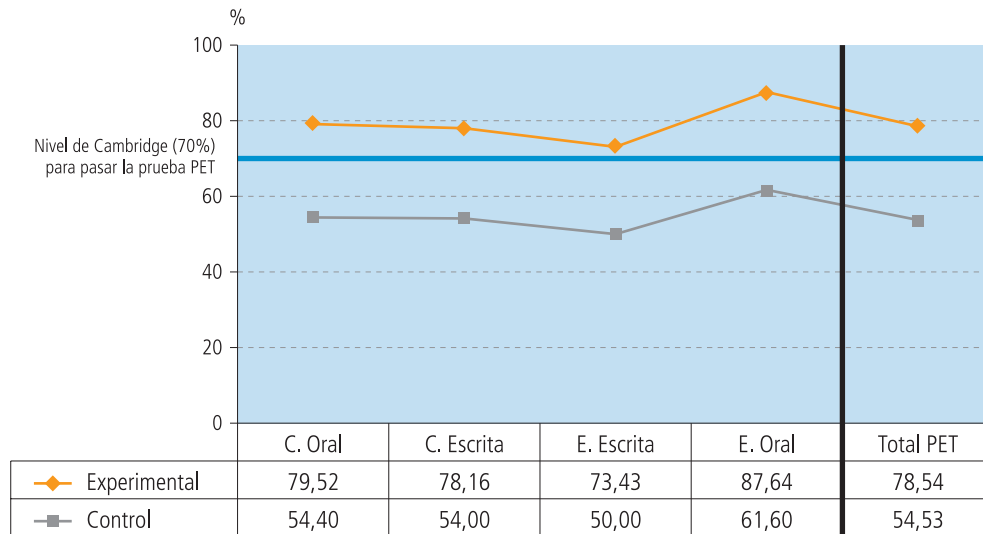


Gráfico 7. Resultados PET grupo experimental-grupo control. Mayo 2006

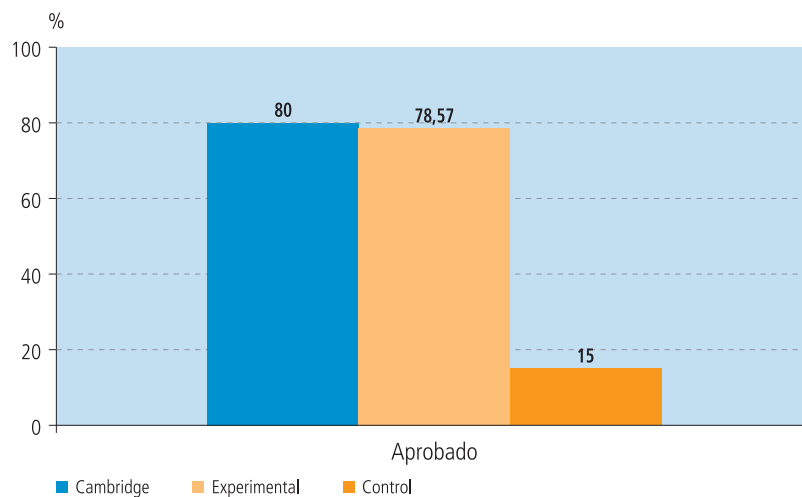


La diferencia en el rendimiento global entre el grupo de control y el experimental cuando hicieron la primera, KET, fue del 18% superior en este último grupo. Tras dos cursos, la diferencia entre ambos se ha incrementado hasta el 24% en la prueba PET.

Las pruebas KET y PET son dos niveles consecutivos del MCER, A2 y B1, y por ello, la mejora esperada es la superación del nivel mínimo para pasar la prueba, el 70%. En este sentido, el grupo experimental tanto en KET como en PET logra y supera este porcentaje (77% y 79% respectivamente), mientras que el grupo de control no conseguía superar KET y después de los dos cursos tampoco supera PET, con resultados globales del 59% (KET) y 55% (PET).

Tomando como parámetro de comparación entre ambos el índice de aprobados de las pruebas PET (80%) para los candidatos de Cambridge ESOL, se observa que el grupo experimental se acerca mucho a este porcentaje de aprobados con un 79%, mientras que en el grupo de control pasaría la prueba el 15% solamente.

Gráfico 8. Calificaciones PET Cambridge-Investigación. Mayo 2006



3.4. Resultados en bachillerato

En Bachillerato, el alumnado ha realizado dos tipos de pruebas: una al comienzo de la investigación (PET-B1 2004) y otra tras dos años de experimentación (FCE-B2 2006).

Gráfico 9. Resultados PET grupo experimental-grupo control. Octubre 2004

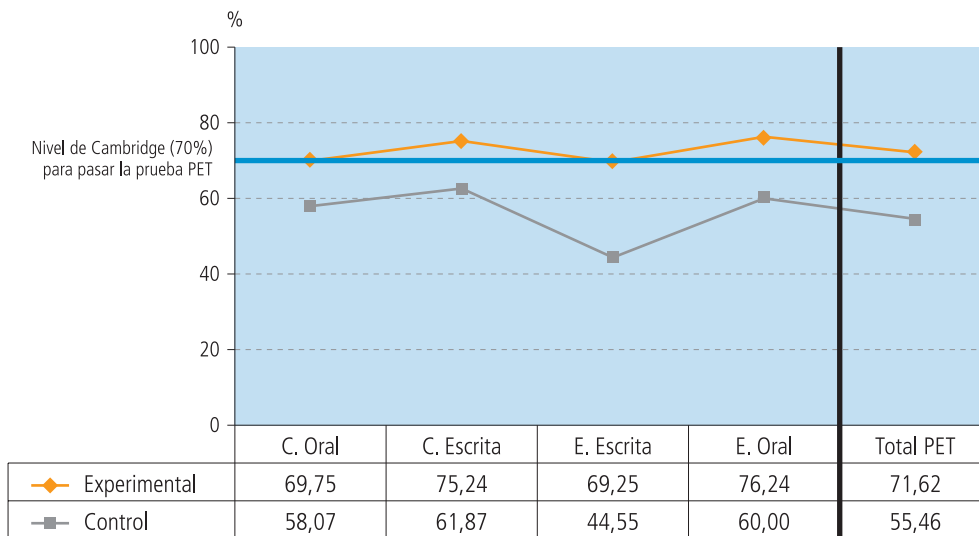
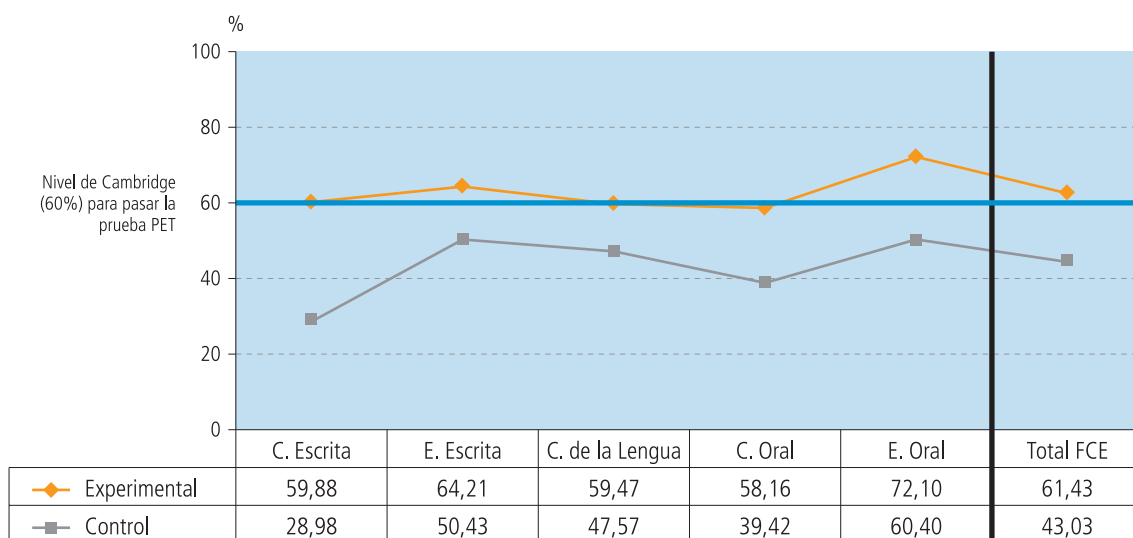


Gráfico 10. Resultados FCE grupo experimental-grupo control. Mayo 2006



Los resultados del grupo experimental son significativamente superiores a los del grupo de control en ambas pruebas y para todas las destrezas medidas.

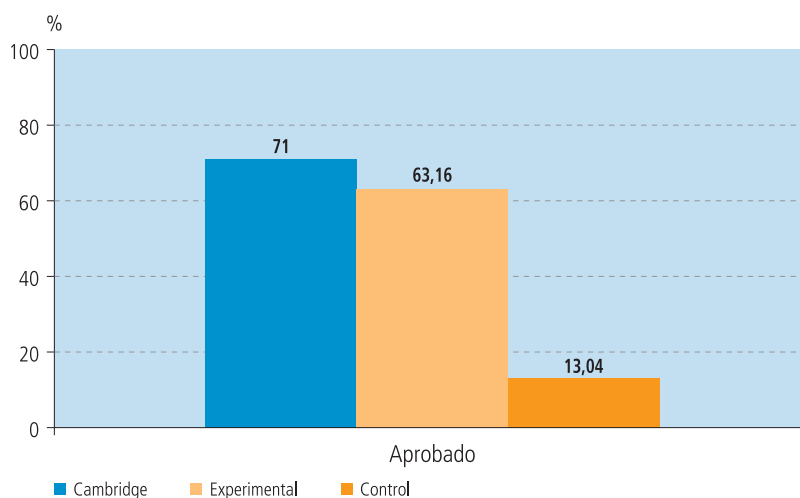
La diferencia en el rendimiento global entre el grupo experimental y grupo de control en PET fue del 16%. Tras dos cursos, en la prueba FCE, la diferencia entre ambos es del 18%.

Las pruebas PET y FCE son dos niveles consecutivos del MCER, B1 y B2, aunque el grado de dificultad de FCE es bastante alto y, por ello, el porcentaje global exigido por Cambridge ESOL para aprobarla es menor, el 60%. En este ciclo

la mejora esperada es la superación del porcentaje mínimo para pasar las prueba, el 70% en PET y el 60% en FCE. En este sentido, el grupo experimental tanto en PET como en FCE logra y supera estos niveles (71% y 61% respectivamente), mientras que el grupo de control no conseguía superar PET y después de los dos cursos tampoco supera FCE, con resultados globales del 55% (PET) y 43% (FCE).

Tomando como parámetro de comparación entre ambos el índice de aprobados de la prueba FCE para los candidatos de Cambridge ESOL del Estado Español, que es del 71%, se observa que el grupo experimental se acerca más a la media de Cambridge con un 63% de aprobados. Por su parte, en el grupo de control pasaría la prueba el 13%.

Gráfico 11. Calificaciones FCE Cambridge-Investigación. Mayo 2006



3.5. Resultados por destreza

En todas las pruebas destacan los resultados en expresión oral, que siempre son los más altos tanto en los grupos experimentales como en los grupos de control, en ambas aplicaciones, la inicial de 2004 y la final de 2006. Esta destreza siempre se evaluó con examinadores oficiales acreditados de la institución Cambridge ESOL y siguiendo los mismos criterios de las pruebas oficiales correspondientes.

Del total de las destrezas, el alumnado de los grupos experimentales del primer ciclo de ESO evaluado con *Flyers* y KET logra en expresión oral el segundo porcentaje más alto, mientras que el rendimiento menor se da en las destrezas de comprensión y expresión escrita. Las diferencias entre grupos experimentales y grupos de control son considerables en todas las destrezas destacando en lengua oral en la prueba *Flyers* y en expresión escrita en KET.

Destrezas Flyers 2004 ²	Ítems	% GRUPO EXPERIMENTAL	% GRUPO CONTROL	% DIFERENCIA G. Exp.-G. Cont.
Comprensión oral	25	55,33	44	11,33
Comprensión y expresión escrita	50	51,39	44,32	7,07
Expresión oral	12	90,32	79,17	11,15
Total FLYERS	—	57,11	48,87	8,24

(2) La prueba Flyers solamente se realizó en octubre del 2004.

Destrezas KET 2006	Ítems	% GRUPO EXPERIMENTAL	% GRUPO CONTROL	% DIFERENCIA G. Exp.-G. Cont.
Comprensión oral	25	85,51	70,53	14,98
Comprensión y expresión escrita	35	76,43	50,61	25,82
Expresión oral	20	99,29	83,13	16,16
Total KET	—	82,22	60,06	22,16

En el segundo ciclo de ESO se realizaron las pruebas KET y PET. En la prueba PET, los grupos experimentales obtienen los mejores resultados en comprensión y expresión oral, mientras que el resultado menor se da en comprensión y expresión escrita. Las diferencias entre grupos experimentales y grupos de control son mayores y más uniformes en la prueba PET que en KET.

Destrezas PET 2006	Ítems	% GRUPO EXPERIMENTAL	% GRUPO CONTROL	% DIFERENCIA G. Exp.-G. Cont.
Comprensión oral	25	79,52	54,40	25,12
Comprensión escrita	35	78,16	54,00	24,16
Expresión escrita	25	73,43	50,00	23,43
Expresión oral	25	87,64	61,60	26,04
Total PET	—	78,54	54,53	24,01

En los grupos experimentales de Bachillerato, comparados con los anteriores, se dan algunas variaciones en cuanto al rendimiento por destrezas. La expresión oral es la más alta de todas. Después de ésta se sitúa la expresión escrita, con el 64%, y finalmente, algo inferiores son los resultados en comprensión oral y escrita, alrededor del 59%. Hay que indicar que en la prueba de FCE se mide también el conocimiento de la lengua, cuyo resultado es equivalente al de las habilidades comprensivas, un 59%. Las diferencias mayores entre grupos experimentales y grupos de control se dan en comprensión escrita seguida de conocimiento de la lengua.

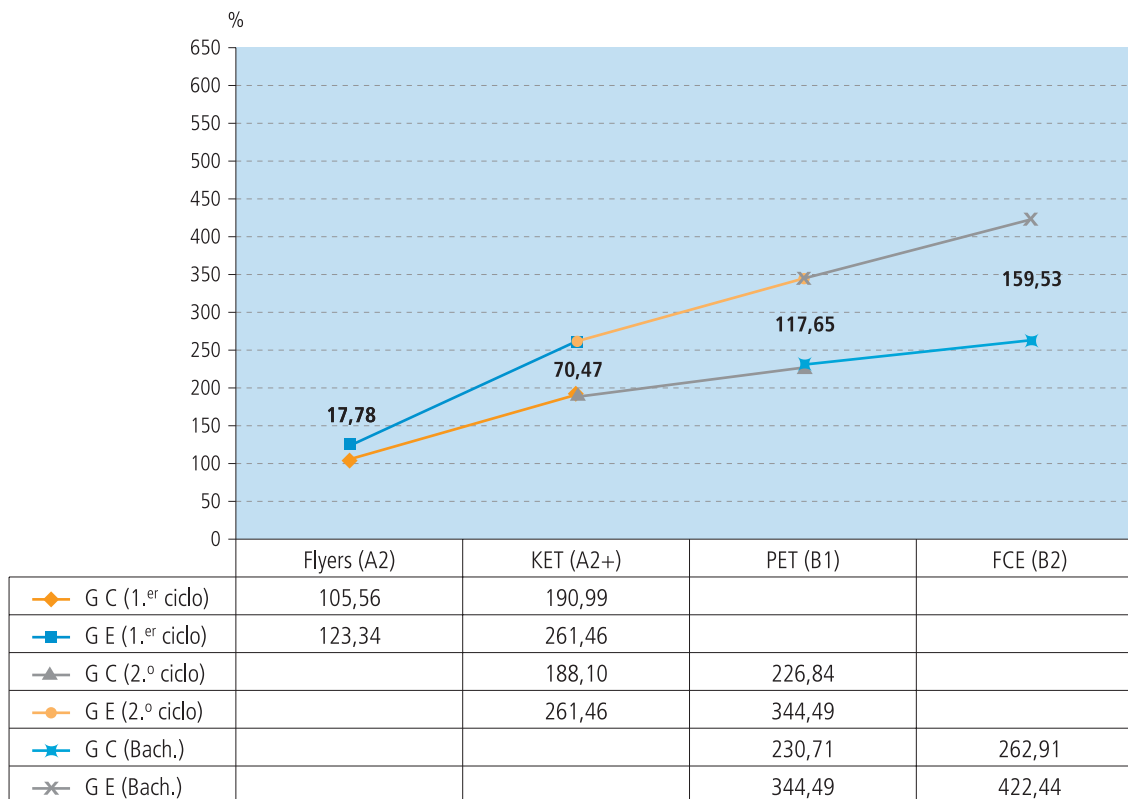
Destrezas FCE 2006	Ítems	% GRUPO EXPERIMENTAL	% GRUPO CONTROL	% DIFERENCIA G. Exp.-G. Cont.
Comprensión escrita	35	59,88	28,98	30,90
Expresión escrita	10	64,21	50,43	13,78
Conocimiento de la lengua	65	59,47	37,57	21,90
Comprensión oral	30	58,16	39,42	18,74
Expresión oral	25	72,10	60,40	11,70
Total FCE	—	61,43	43,03	18,40

3.6. Simulación de resultados acumulados. Estimación de la ganancia diferencial

Para estimar la ganancia acumulada se han distribuido las puntuaciones de cada prueba en una escala común de modo que las diferencias de cada tramo se puedan sumar. Para ello se siguen los pasos propuestos y los resultados aproximados y provisionales obtenidos por North (2000, 2002) y Kaftandjeva y Takala (2002) en sus estudios de validación empírica de las escalas del MCER. Este análisis es una simulación teórica y en consecuencia los resultados que aquí se presentan han de tomarse con cautela ya que son puntuaciones que se refieren a la hipotética ganancia diferencial que surgiría al presentar los datos en una escala común. Las puntuaciones que figuran en el gráfico indican la diferencia de resultados entre los dos grupos.

Los resultados en la escala del MCER serían los siguientes:

Gráfico 12. Resultados acumulados Escala MCER (North) A2-B2



Como conclusiones más significativas se pueden señalar las siguientes:

- Los resultados finales de cada tramo de los grupos experimentales son superiores a los resultados del alumnado seleccionado para iniciar la experimentación en el tramo inmediatamente superior.
- Los resultados finales de cada tramo de los grupos de control son casi coincidentes con los resultados del alumnado que inicia el tramo posterior. Lo que pone de manifiesto la continuidad de resultados en el proceso normal de escolarización en inglés y refuerza la validez de la medición de competencia, con la limitación añadida de que son cohortes distintas de alumnos/as.
- La diferencia inicial en una escala de 1.000 puntos sería de 18 puntos, sin experimentación de ningún tipo. Esta sería atribuible al proceso inicial de selección para pertenecer a la experiencia. La diferencia al cabo de dos años, medida con la misma cohorte de alumnos/as en una investigación longitudinal de resultados sería de 70 puntos.
- La diferencia acumulada al cabo de cuatro años (en este caso sumando diferencias de dos cohortes distintas) sería de 118 puntos, en una escala de 1.000 puntos.

Y, por último, la diferencia acumulada al cabo de seis años (en este caso sumando los resultados de varias cohortes distintas en niveles diferentes) sería de 160 puntos en una escala de 1.000 puntos.

3.7. Nivel de conocimientos adquiridos en las asignaturas impartidas en inglés y valoración de la experiencia por los seminarios didácticos

Uno de los objetivos que plantea la presente investigación es comprobar que el nivel de conocimientos adquiridos en las áreas que se imparten en inglés no disminuye si lo comparamos con el conseguido en estas mismas áreas cuando

son impartidas en la lengua habitual de instrucción (euskera/castellano). De igual manera, se pretende analizar si existen efectos imprevistos, tanto deseados como no, en la implementación de la EP en los centros que participan en ella.

Para realizar esta comprobación se realizó una encuesta al profesorado de los departamentos didácticos de las asignaturas impartidas en inglés.

Como conclusión general hay que decir que en todos los casos se manifiesta que el nivel conseguido por el alumnado que cursa las asignaturas en inglés es similar al que lo hace en la lengua de instrucción habitual. Si este criterio lo aplicamos a la asignatura Inglés, se afirma que el nivel de conocimientos alcanzados es claramente superior en los alumnos/as de la EP. Afirmación que se confirma con datos empíricos que se recogen en otra parte de esta investigación.

Además se señala que el rendimiento académico del alumnado en los grupos que participan en la experiencia es superior al de los otros grupos, debido tanto a la selección previa como a la motivación e interés de familias y alumnado.

Analizadas las ventajas e inconvenientes que conlleva la EP hay que indicar que las ventajas hacen referencia a cuestiones relativas a la flexibilidad y diversidad tanto de los materiales como del currículo, a la buena actitud y disposición del alumnado ante este nuevo reto de aprendizaje, al mayor tiempo de exposición y de uso del inglés como lengua de comunicación y aprendizaje y a la posibilidad de utilizar una metodología más activa y participativa.

En cuanto a las dificultades, se podrían agrupar en tres ámbitos: las que tienen que ver con la carencia de materiales, las que se refieren a las dificultades del alumnado en el proceso de adquisición del vocabulario específico de las materias y las que se refieren al esfuerzo y tiempo añadido que tienen dedicar tanto el profesorado como el alumnado dadas las exigencias de la experiencia.

DESCRIPCIÓN DE LOS CASOS

4

4. DESCRIPCIÓN DE LOS CASOS

4.1. Características de los centros y su entorno

Para la elaboración de la descripción de los casos se han utilizado un cuestionario y una entrevista. El primero se dirigía a alguno de los miembros del equipo directivo y en él se recogían cuestiones relativas a la trayectoria del centro y al estatus socioeconómico de las familias y del entorno. De igual manera, se solicitaban datos del alumnado y del profesorado, junto con una valoración sobre el clima general del centro, tanto en lo que se refiere a las relaciones entre los diferentes estamentos, como a la participación de las familias.

En la entrevista con el/la responsable del proyecto se preguntaba sobre el proceso de gestación del proyecto del plurilingüismo, así como por su desarrollo y valoración. Se pretendía esclarecer aquellos aspectos positivos que afianzaban el proyecto y también presentar las lagunas y carencias que, a juicio de los entrevistados, resultaban más patentes y perentorias.

En la tabla siguiente se recogen algunos de los datos cuantitativos de los centros y su entorno, así como los referidos a su ubicación y a la condición social de las familias.

	Territorio Histórico			Ubicación			Nivel socioeconómico de las familias	Nº de alumnos/as			Descripción alumnado				Número de profesores/as	
	Araba	Bizkaia	Gipuzkoa	Capital	Urbano	Rural		ESO	Bach.	Ciclos	ACI	Inmigrantes	Becarios	Etnia gitana	1º Ciclo ESO	ESO/ESPO
Centro 1	X			X			Medio-Bajo	660	232		24	47	164	33	46	71
Centro 2			X		X	X	Medio		260	11						41
Centro 3			X	X			Medio-Alto	433	140		10		65	2	26	58
Centro 4		X			X		Medio	414	315		8				23	62
Centro 5		X			X	X	Medio	102	110				82		7	56
Centro 6		X				X	Medio-Bajo	299	91		13				15	42

Por lo que se refiere al clima de relaciones de los centros, se puede decir que aspectos como la colaboración, el buen ambiente de trabajo y un alto nivel de dedicación son términos con los que se describe el tipo de atmósfera de los centros seleccionados. Si bien, prácticamente en todos los casos se señala que sería deseable un mayor nivel de participación de las familias. En general, el grado de estabilidad del profesorado varía dependiendo de las etapas, siendo más alto en el 2º ciclo de la ESO y en Bachillerato.

4.2. Gestación y desarrollo del proyecto

La idea de participar en la experiencia de plurilingüismo, en la mayor parte de los casos, surge de la dirección del centro, aunque a veces es una propuesta que ha sido presentada por el departamento de Inglés o de Historia. De igual manera, es el departamento de Inglés el que, en la mayor parte de los centros, asume la responsabilidad de poner en

práctica la experiencia, aunque con la ayuda del profesorado de otros departamentos (ver cuadro de asignaturas). Como aspecto común, se puede decir que conforme se han ido asentando los proyectos las asignaturas ofertadas en inglés han aumentado.

Centro	Nivel en el que se implanta la EP	Áreas que se imparten
Centro 1	1.º ciclo ESO	Plástica, TIC, Música y Tutoría.
Centro 2	Bachillerato	Historia, Cultura, Religión y Sociedad, Tutoría.
Centro 3	Bachillerato	Alternativa a la Religión, Historia del Mundo Contemporáneo, Historia de España, Geografía, Informática, Química.
Centro 4	2.º ciclo de ESO	Alternativa a la Religión, Taller de Prensa, Tutoría.
Centro 5	Bachillerato	Tutoría, Historia del Mundo Contemporáneo, Historia de España, Historia de las Religiones. Ciencia, Tecnología y Sociedad, Literatura, Anatomía y Fisiología.
Centro 6	1.º ciclo ESO	Taller de Comunicación, Religión, Alternativa a la Religión, Tutoría.
	2.º ciclo ESO	Ciencias Naturales, Plástica, Biología, Taller de inglés, Geología, Diseño y Arte.

En la mayoría de los centros se reconoce que la propuesta de participación generó, en un principio, un conjunto de inquietudes y temores. En algunos casos estas reticencias se debían a la propia configuración de los grupos que podía conllevar que el alumnado más motivado estuviera en los grupos plurilingües y los menos se concentraran en otros. También se planteaban algunas resistencias por la pérdida de horas en el uso del euskera. Quizás la más común surgía de la inseguridad de tener que impartir ciertas asignaturas en una lengua nueva y de las posibles repercusiones en el nivel de conocimiento adquirido por el alumnado, situación que se agravaba al no disponer el profesorado de materiales didácticos en inglés.

Estas dudas sólo se dieron en los momentos preliminares y se disiparon poco a poco, conforme los proyectos fueron desarrollándose.

La manera más habitual de organizar las clases ha sido la de crear un grupo específico para la enseñanza plurilingüe, aunque dependiendo del tamaño y del nivel educativo se han juntado con otros en ciertas áreas.

En cuanto a los recursos necesarios para llevar a cabo la experiencia, en general se ha recurrido a los propios del centro, tanto humanos como materiales, no señalándose este aspecto como una carencia manifiesta. Hay que indicar que la experiencia cuenta con una dotación económica propia que varía su cuantía dependiendo del número de alumnos y alumnas que toman parte en la experiencia.

La formación y el asesoramiento que se ha ofrecido por parte de Departamento de Educación, Universidades e Investigación se consideran adecuados y útiles, si bien en algún caso se sugiere que sería de mayor provecho si se hiciera a través de grupos de asignatura o de nivel.

4.3. Valoración de la experiencia

Los seis centros coinciden en valorar la experiencia como muy positiva, tanto por el reto que ha supuesto para el profesorado como por los resultados conseguidos con el alumnado. La implicación de unos y otros se considera muy favorable, por lo que la continuidad de la experiencia se plantea como un objetivo para el próximo curso. En esta decisión se cuenta con el apoyo de la dirección de los centros y de las familias.

El profesorado afirma que el nivel académico conseguido por los alumnos y alumnas en las asignaturas impartidas en inglés es tan bueno como en el resto y que el progreso en el conocimiento de la lengua inglesa es evidente.

Como cuestiones por resolver se señala, en todos los casos, el esfuerzo añadido que supone la preparación de clases y de materiales que no se ve compensado por una liberación horaria para el profesorado. También se apunta como un aspecto deficitario la falta de personal sustituto para impartir asignaturas en inglés, lo que supone que en caso de baja resulte difícil cubrir las ausencias. En algún centro se resalta que la extensión de la experiencia a otras etapas educativas (Bachillerato), a veces, se ve truncada por falta del profesorado con la necesaria acreditación en inglés.

OPINIONES DEL ALUMNADO,
FAMILIAS Y PROFESORADO

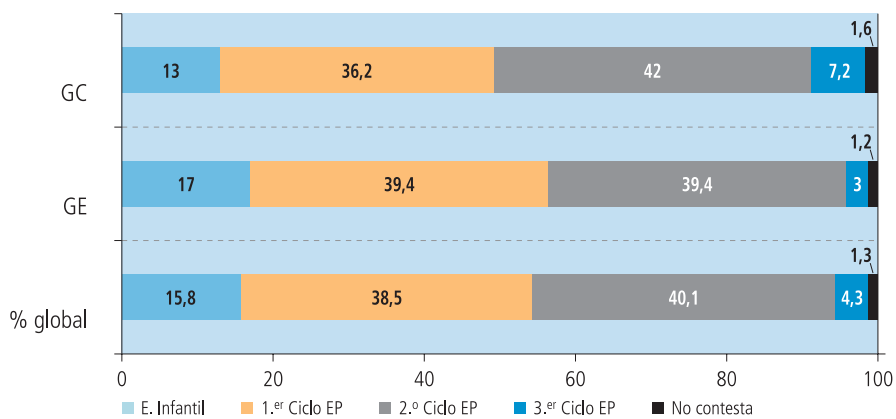
5

5. OPINIONES DEL ALUMNADO, FAMILIAS Y PROFESORADO

5.1. Itinerarios y estrategias de aprendizaje del alumnado

La primera constatación que se efectúa al analizar los cuestionarios del alumnado es que los que participan en los grupos experimentales tiene un perfil ligeramente distinto al de los grupos de control en lo que se refiere a su itinerario de aprendizaje de la lengua inglesa. Los primeros comienzan a estudiar inglés un poco antes y además dedican más horas al estudio de esta lengua fuera del horario escolar (el 72,7% del alumnado del grupo experimental afirma estudiar inglés fuera del horario escolar frente al 63,8% del grupo de control), lo que sugiere un mayor tiempo acumulado en las tareas de aprendizaje y una mayor competencia lingüística coincidente con los resultados de las distintas pruebas.

Gráfico 13. Inicio estudio del inglés



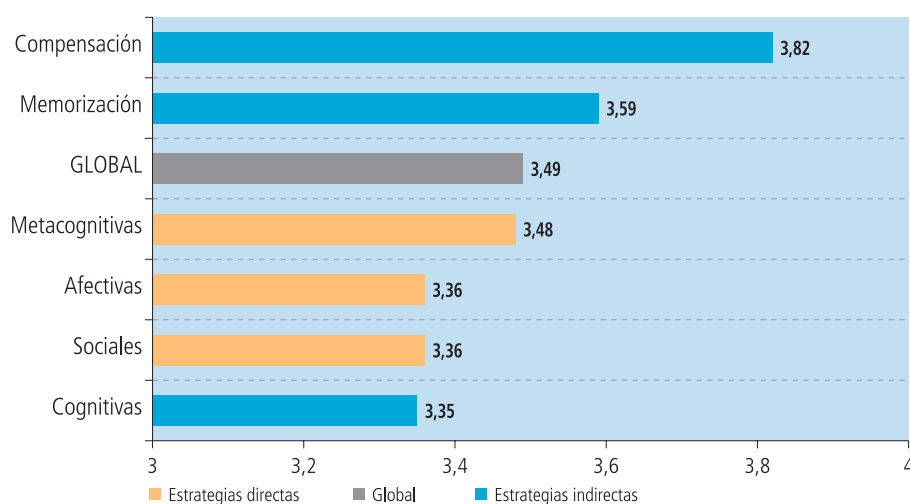
Además, con el fin de analizar la diferencia en el uso de estrategias de aprendizaje entre el alumnado de los grupos experimentales y los grupos de control, en este cuestionario se recogen una serie de preguntas que se ha formulado a partir de una adaptación del instrumento desarrollado por R. Oxford (*Strategy Inventory for Language Learning, SILL, version 7.0 (ESL/EFL)*) sobre estrategias de aprendizaje. La clasificación que esta autora hace de las estrategias se corresponde con las siguientes:

- Estrategias de memoria.** Uso más eficaz de la memoria. Se utilizan para introducir información nueva en el almacén de la memoria y para recuperar dicha información cuando se necesita para la comunicación.
- Estrategias cognitivas.** Uso de los procesos mentales. Permiten establecer conexiones de la nueva información con los esquemas existentes, analizarla y clasificarla.
- Estrategias de compensación.** Compensación de conocimiento inexistente. Se necesitan para rellenar los vacíos en el conocimiento de la lengua y para comprobar la comprensión del interlocutor.
- Estrategias metacognitivas.** Organización y evaluación del propio aprendizaje. Son las técnicas utilizadas para regular el propio aprendizaje, la planificación, el seguimiento y la evaluación.
- Estrategias afectivas.** Gestión de las emociones. Facilitan el manejo de los sentimientos, actitudes y motivaciones personales en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.
- Estrategias sociales.** Aprendizaje con otros. Activan la interacción y la cooperación con los demás en el proceso de aprendizaje.

Los resultados revelan que el uso de las estrategias de aprendizaje medido por el cuestionario SILL va desde un uso alto de las estrategias de compensación (3,82) a un uso medio de las estrategias cognitivas (3,35) pasando por diferentes niveles intermedios de uso en el resto de estrategias. Se detecta un mayor uso de las estrategias directas (de

memorización, cognitivas y de compensación) que de las estrategias indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales). A pesar de ello, aparece en último lugar el uso de las estrategias cognitivas que son responsables del procesamiento de la información, de la formación de los mapas mentales y de la producción en la lengua en cuestión.

Gráfico 14. Puntuaciones medias en el uso de las estrategias de aprendizaje



Si se analiza el comportamiento de los grupos experimentales y grupos de control se observa que el alumnado que participa en la experiencia utiliza con mayor intensidad el conjunto de estrategias que los grupos de control, lo que permite afirmar que desde este punto de vista son mejores aprendices de lengua que sus compañeros y compañeras de los grupos de control. Este hecho está en consonancia con la correlación que se establece en todos los estudios entre uso de estrategias y eficacia en el aprendizaje. Los alumnos y alumnas de los grupo experimental fueron seleccionados por su mejor dominio del inglés entre otros requisitos. Los investigadores opinan que la experimentación en la que se utiliza el inglés como lengua vehicular, crea un caldo de cultivo propicio para el desarrollo y posterior uso de las estrategias de aprendizaje. Esta opinión se ve confirmada por los resultados cuando se introduce la variable de pertenecer a los grupos experimentales o a los grupos de control.

	Estrategias directas			Estrategias indirectas		
	Mem.	Cog.	Com.	Met.	Afec.	Soc.
GE	3,66	3,42	3,93	3,54	3,43	3,45
GC	3,41	3,19	3,56	3,32	3,18	3,16
Diferencia	0,25	0,24	0,37	0,22	0,25	0,29

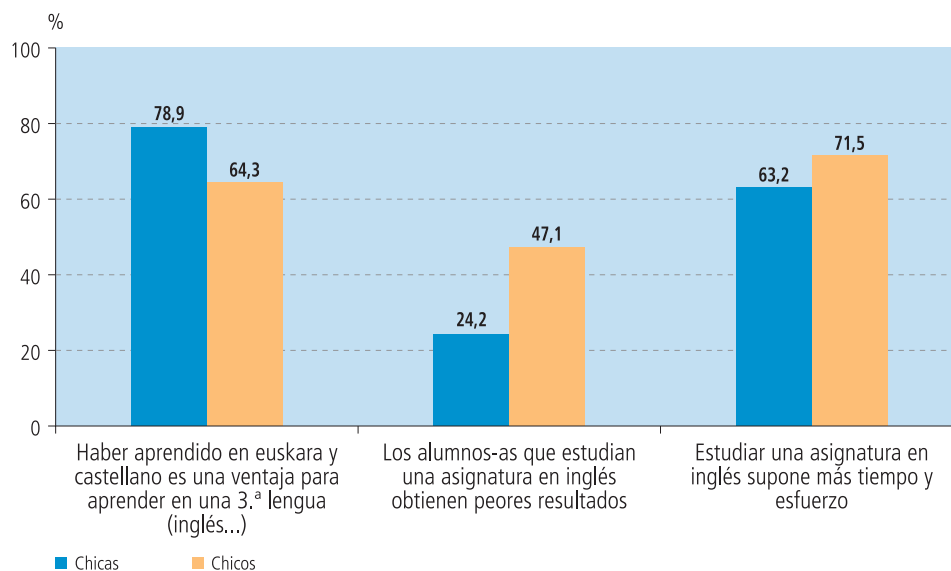
Por último, hay que señalar que las diferencias, que son estadísticamente significativas, en el uso de estrategias entre grupos experimentales y grupos de control se pueden atribuir a dos tipos de razones: las que tienen que ver con la mayor competencia lingüística de los grupos experimentales debido a la selección previa y las relacionadas con el mayor uso del inglés y, en consecuencia, con la activación de distintas estrategias para asegurar la asimilación de los contenidos de las asignaturas impartidas en L3.

5.2. Percepciones del alumnado que participa en la experiencia sobre las lenguas y su aprendizaje

El cuestionario dirigido a los alumnos/as que participan en la experiencia recoge opiniones sobre las lenguas y su aprendizaje y sobre el inglés como lengua vehicular de las áreas del currículo.

El alumnado que participa en la experiencia considera que es un enriquecimiento personal el aprender varias lenguas, aunque esto suponga un esfuerzo añadido que exige una mayor dedicación y tiempo a los estudios. De igual manera, opinan que el haber cursado estudios en euskera y castellano es una ventaja para aprender una tercera lengua y que esto no es un inconveniente para obtener unas buenas calificaciones. En este conjunto de ítems se aprecia una actitud más positiva de las chicas hacia la enseñanza plurilingüe.

Gráfico 15. Grado de acuerdo sobre algunos aspectos de la Enseñanza Plurilingüe



El agrado del alumnado por participar en los programas plurilingües se constata cuando se les pregunta si desean continuar sus estudios en este tipo de programas y si están satisfechos con los resultados que se consiguen.

El alumnado reconoce la motivación y al esfuerzo personal que supone estudiar en varias lenguas y afirma que los buenos resultados que se obtienen se consiguen por medio del trabajo y la dedicación.

Sobre las expectativas sobre la utilidad del inglés, el alumnado piensa mayoritariamente que le será útil en su vida futura, de manera especial para viajar, para conocer otras culturas y países y para encontrar trabajo o ampliar sus estudios.

Desde el punto de vista del uso del inglés como lengua vehicular en las áreas del currículo, hay que señalar que el profesorado mayoritariamente usa esta lengua en sus clases y demanda a sus alumnos/as que también se expresen en esta lengua.

Según afirman los alumnos y alumnas, el profesorado utiliza mayoritariamente la exposición magistral como estrategia didáctica, aunque también se utilizan otras como son: trabajo en grupos, exposiciones de temas...

Los materiales más utilizados en el aula son los que elabora el propio profesorado, lo que es un indicador del déficit existente en libros de texto y materiales didácticos en inglés.

Por último, en cuanto a los tipos de pruebas que se utilizan para evaluar al alumnado predominan las objetivas (exámenes escritos, orales, pruebas tipo test...), aunque también se valoran la actitud y el comportamiento en clase.

En conclusión, se puede afirmar que al alumnado que participa en la enseñanza plurilingüe responde al perfil de alumno/a motivado en sus estudios, consciente de las ventajas que supone el aprendizaje de varias lenguas y dispuesto a realizar un esfuerzo adicional por cursar este tipo de estudios. Además, considera que el inglés le será útil tanto en su futuro personal como profesional.

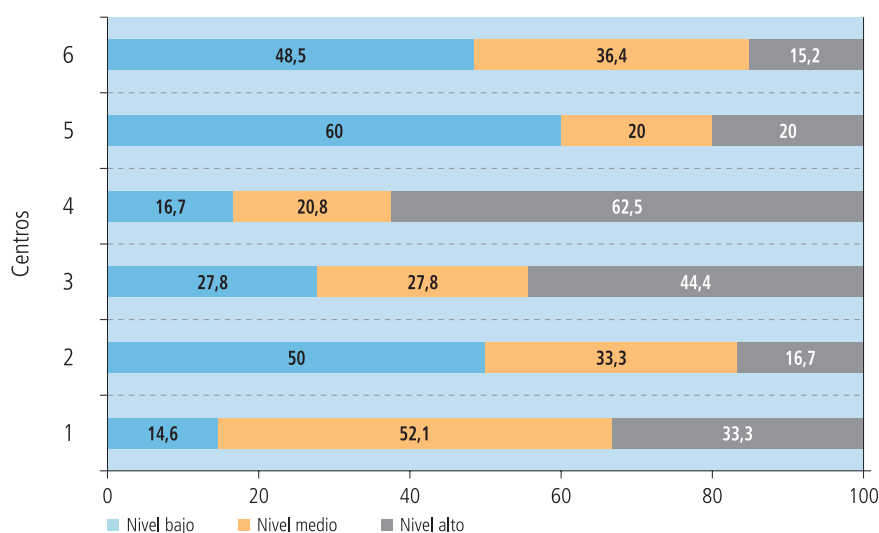
5.3. Opiniones de las familias sobre la enseñanza plurilingüe

El cuestionario fue contestado por las familias del alumnado que participa en la experiencia y en él se analizaron aspectos relativos al nivel educativo y profesional de los padres y madres, a la trayectoria de aprendizaje de sus hijos/as y a las opiniones sobre el aprendizaje del inglés y su utilidad en un futuro próximo.

La primera cuestión que se analiza se refiere al nivel de estudios. Según los datos que se recogen, en un 40% de las familias ambos progenitores tienen titulación universitaria. Esto indica que el nivel de estudios es claramente superior al de la media de la CAE, que en el año 2001 fue un 20,5%.

En cuanto al nivel profesional, es decir, el conjunto formado por la profesión y el tipo de trabajo que se desempeña, la variación entre los seis centros que tomaron parte en la investigación es ostensible, situándose tres de ellos en los niveles bajo o medio y otros tres en el nivel medio-alto. Lo que supone que si bien se puede considerar que el conjunto de las familias se sitúan en un estatus socio-económico por encima de la media de la CAE, cuando este análisis se realiza por centros se observan diferencias apreciables entre unos y otros.

Gráfico 16. Nivel profesional de las familias



Según afirman las familias, cerca de la mitad de sus hijas e hijos (44,2%) han iniciado los estudios de inglés en el primer ciclo de E. Primaria, lo que supone una anticipación sobre lo que la ley determina (2º ciclo de EP). Además, un alto porcentaje del alumnado (73%) estudia inglés como actividad extraescolar, de los cuales un 44% lleva estudiándolo entre 4 y 7 años. Para realizar esta actividad la mayoría acude a academias y en menor medida se recurre a las clases particulares.

La inmensa mayoría considera muy importante que sus hijos aprendan varias lenguas.

Las familias, al igual que sus hijos e hijas, opinan que el conocimiento del inglés les será útil tanto para viajar y conocer personas y países, como para su futuro profesional y laboral.

5.4. Variables personales y estrategias de enseñanza del profesorado

El cuestionario dirigido al profesorado planteaba cuestiones relativas asignaturas a las impartidas en inglés, a las creencias sobre las lenguas y su aprendizaje, la propia aptitud lingüística, la competencia en inglés, la motivación y autoconfianza, las necesidades y oportunidades de desarrollo profesional.

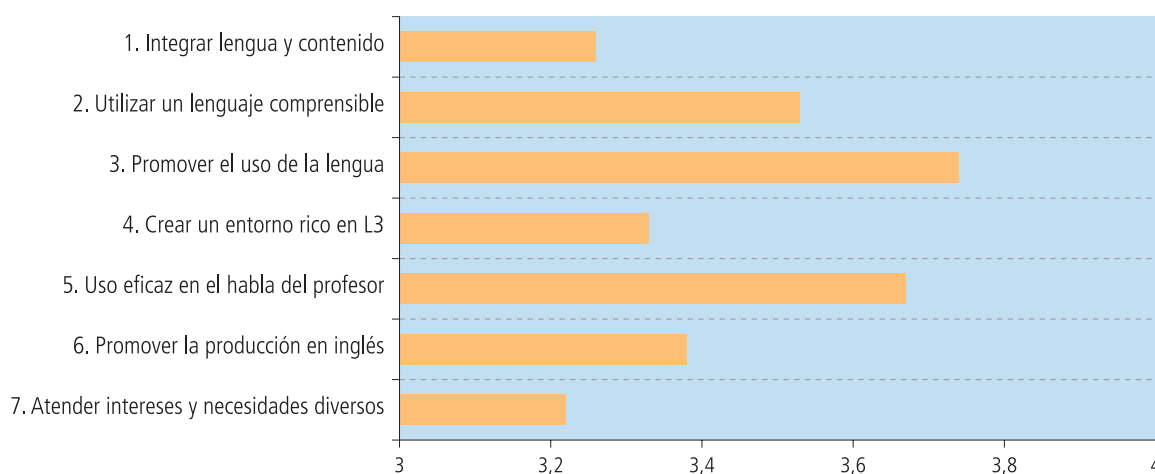
Existe una gran dispersión de materias impartidas en inglés. Únicamente se repiten la Alternativa a la Religión (3 centros) e Historia (2 centros), en el resto se imparten Economía, Música, Historia del Arte, Informática, Técnicas de Laboratorio, Química, Literatura, Taller de prensa, Religiones de mundo, Tutoría, Ciencias... Un panorama tan variado representa una gran riqueza de materias y asignaturas ofertadas y una debilidad para el intercambio de materiales elaborados y estrategias de intervención con contenidos específicos.

El profesorado se considera altamente cualificado para enseñar en una lengua extranjera y en el desempeño de esta actividad docente se siente cómodo y con suficientes recursos tanto personales como institucionales. Reconoce que la tarea que está desarrollando es compleja ya que se requiere combinar conocimientos específicos del área con una buena competencia lingüística en inglés. Además la ausencia de materiales didácticos le exige un esfuerzo extra para la preparación de las clases. Sin embargo, una mayoría afirma que le gusta enseñar su asignatura en inglés.

A la hora de dar clase cuida tanto el contenido de la asignatura como el desarrollo formal de la lengua en la que trabaja, prestando especial atención a un uso adecuado del lenguaje. Utiliza distintos tipos de registros lingüísticos dependiendo de las diferentes situaciones de comunicación e intenta usar un tipo de registro comprensible para su alumnado. Promueve en el alumnado el uso y la producción en inglés proporcionando un contexto en el que los alumnos/as tengan la oportunidad de producir nuevas formas de lengua y en el que sus intentos de comunicación son valorados y corregidos de modo adecuado. Además, impulsan el trabajo cooperativo para facilitar el uso activo de la lengua.

Desde el punto de vista didáctico, piensa que un ambiente rico en estímulos despierta la curiosidad del alumnado tanto en el aprendizaje de la lengua como en los contenidos impartidos, por lo que promueve el uso de estímulos diferentes para acomodarse a los distintos ritmos e intereses de aprendizaje.

Gráfico 17. Estrategias de enseñanza



En definitiva, las estrategias de enseñanza utilizadas por el profesorado que participa en la experiencia persiguen activar y consolidar estrategias eficaces de aprendizaje en el alumnado, pues se entiende que no hay enseñanza si no hay aprendizaje.

CONCLUSIONES DE LA
INVESTIGACIÓN Y
CONSIDERACIONES GENERALES

6

6. CONCLUSIONES

La presente investigación se ha planteado como un estudio de casos con diversas metodologías de recogida de información. Todos estos componentes —resultados cuantitativos, percepciones y opiniones cualificadas, información documental...— a veces confluyen y otorgan evidencias que se ponen de manifiesto de modo natural. Otras veces, no todos los datos e indicios van en la misma dirección, por lo que se hacen manifiestas las contradicciones y discrepancias.

En cualquier caso, la conclusión general del equipo investigador se concreta en los siguientes aspectos:

- La EP incrementa el ritmo de aprendizaje de la lengua vehicular utilizada y la ganancia en competencia lingüística y comunicativa parece sustancial. Esta afirmación se sustenta en el hecho de que, al cabo de dos años, los grupos que participan en la experimentación consiguen mejores resultados en todas las pruebas que los grupos de control. Aún así hay tener en cuenta que en estos resultados han podido influir otro tipo de variables como son: la selección previa del alumnado, el inicio temprano en el aprendizaje del inglés o la realización de actividades extraescolares para progresar en esta lengua.
- El juicio informado de los seminarios didácticos asegura que la asimilación de los contenidos de las distintas áreas impartidas en inglés es similar, si no superior, a la de los grupos del mismo nivel que no participan en la experiencia. En consecuencia la EP no supone ningún obstáculo para el aprendizaje de los contenidos que se imparten en inglés como lengua instrumental.
- La opinión del profesorado indica que no se existen efectos imprevistos en la implementación de la experiencia, por lo que su implantación no supone ningún tipo de inconveniente para el desarrollo de la competencia del alumnado en otras lenguas.
- La generalización de la experiencia está condicionada a una serie de requisitos que tienen que ver con tres tipos de variables:
 1. El marco estructural y normativo de la innovación. Habría que tener en cuenta la cantidad, distribución y tipología de los centros plurilingües, las lenguas de instrucción, las asignaturas impartidas y los objetivos de competencia lingüística que se persiguen.
 2. El contexto de intervención, es decir, los centros. Partiendo del hecho de que se pretende pasar de un sistema educativo mayoritariamente bilingüe a uno trilingüe, es primordial un tratamiento integrado de las lenguas y una oferta de itinerarios flexibles y acomodados a las necesidades del alumnado y a los objetivos del currículo.
 3. El conjunto de las personas que la implementan: profesorado, asesores e investigadores. En el caso del profesorado es necesario asegurar un número suficiente de personas con una alta competencia profesional tanto desde el punto de vista lingüístico como metodológico. También se debe contar con una red de asesoramiento y de investigadores que apoyen y validen todo el proceso.

6.1. Consideraciones generales

De cara a la consolidación y posible generalización de la experiencia habría que tener en cuenta una serie de aspectos que a continuación relacionan.

Referidos a la Administración educativa

- Dado que en este momento no existe ningún objetivo establecido sobre el nivel de conocimientos lingüísticos a conseguir sería conveniente establecer una serie de objetivos lingüísticos para el alumnado que participe en proyectos plurilingües. Los niveles alcanzables podrían tener como referencia el MCER, estableciéndose el nivel B1 al final de la ESO y el B2 para el final del Bachillerato.

- Así mismo, habría que tomar en consideración que el nivel que debe conseguir el alumnado no tiene por qué ser el mismo en las distintas destrezas que conforman el aprendizaje de la lengua. Es factible establecer modelos de adquisición de destrezas en los que, según el ciclo del que se trate, se haga más hincapié en las de comprensión de textos (de más fácil acceso) que en las de producción (más complejas).
- De igual manera, habría que establecer una graduación en los objetivos lingüísticos a conseguir por el alumnado, teniendo en cuenta el número de años que se van a cursar y el porcentaje de tiempo escolar que se imparte en L3.
- Teniendo en cuenta la dispersión de materias y la distribución poco equilibrada de centros por territorios (de 18 centros 15 pertenecen al territorio de Bizkaia, 2 a Gipuzkoa y 1 a Araba), parece conveniente que la Administración establezca un marco regulador estable en el que se concreten aspectos relativos al número de centros que van a ofrecer una enseñanza plurilingüe, al conjunto de asignaturas ofertadas en L3 y a su idónea distribución a lo largo de los ciclos o etapas y territorios.
- Si bien en la actualidad la pujanza del inglés como lengua de relación, tanto en el mundo laboral como en el personal, es indiscutible, no habría que olvidar el interés de ofertar también la posibilidad de poder cursar asignaturas en idiomas tan cercanos a la realidad vasca como es el caso del francés.
- A vista de los resultados obtenidos en las pruebas de nivel de lengua y teniendo en cuenta las investigaciones que han tratado el tema de la enseñanza plurilingüe, sería interesante que se ofreciera la posibilidad de que los programas plurilingües tuvieran una duración mínima de cuatro cursos (toda la ESO o 2º ciclo más Bachillerato) pudiéndose extender a seis (ESO y Bachillerato).
- La selección previa del alumnado por su competencia lingüística en la lengua de instrucción parece razonable para poder seguir determinadas materias en L3 en los niveles educativos no obligatorios; sin embargo, en la educación obligatoria se debería ofertar la posibilidad de cursar ciertas asignaturas en L3 sin que exista selección previa.
- La menor diferencia de partida en competencia lingüística se da en 1º de la ESO y se va agrandando a medida que se progresa en el sistema educativo. Por lo que el inicio de la EP en el primer ciclo de la ESO garantiza la incorporación de más alumnado que en ciclos y etapas posteriores, en el caso de que se utilicen procesos selectivos.
- Según se constata en las opiniones recogidas en los cuestionarios y entrevistas al profesorado y directores y directoras de los centros, el incremento de recursos tanto materiales (dotación económica, formación específica, etc) como humanos (reducción de horarios para el profesorado plurilingüe, listado de sustitutos con acreditación en lenguas, etc.) es una demanda que debe ser tenida en consideración.

Referidos a los centros

- Partiendo del hecho de que los centros han valorado de manera muy positiva su participación en la experimentación, sería conveniente facilitar, a aquellos que así lo solicitan, la posibilidad de poder extender su oferta a otras etapas educativas.
- Los centros deben tener en cuenta que en ocasiones los proyectos son excesivamente dependientes de unos pocos profesores y profesoras, lo que supone cierta debilidad por lo que se refiere a la consolidación de los mismos.
- La falta de coordinación entre las áreas lingüísticas que se señala en la valoración que hace de la experiencia la Inspección de Educación sugiere la necesidad de implantar un tratamiento integrado de las lenguas a través de los proyectos lingüísticos de centro.
- Parece aconsejable que los centros establezcan una serie de criterios de orden y prioridad en las áreas y asignaturas que se van a impartir en L3 estableciendo algún criterio de progresión y de idoneidad.

Referidos al alumnado

- El alumnado de la EP tiene una buena percepción sobre su propio trabajo y los resultados que obtiene. De igual manera su actitud hacia el aprendizaje y uso del inglés, así como de las lenguas en general, es francamente positiva.

- Un determinante claro de estos resultados es el trabajo, la persistencia en el mismo y la responsabilidad personal a la hora de hacer los deberes y de preparar las clases. El ambiente de colaboración en clase es razonable, aunque el interés por las materias no resulta especialmente alto.
- Las características anteriores definen a un tipo de alumnado especialmente motivado para el estudio y, en cierta medida, con un nivel de exigencia personal más alto que el de la media, lo que ha de tenerse en cuenta a la hora de valorar sus resultados en las pruebas y sus actitudes frente a la tarea.
- Las investigaciones demuestran que las estrategias de aprendizaje son herramientas esenciales para que los alumnos/as se conviertan en aprendices autónomos e independientes. La enseñanza plurilingüe promueve el uso de estas estrategias y facilita su interiorización en el alumnado. El repertorio de estrategias que potencian el aprendizaje se desarrolla gradualmente a través de la modelación por parte del profesorado.

Referidos al profesorado

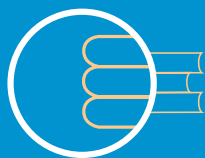
- El profesorado de la CAE ha generado una importante reflexión teórica y práctica tras 25 años de trabajo en modelos de inmersión lingüística. Este saber acumulado es fácilmente transferible a la nueva situación de introducción de la L3 por lo que ha de considerarse un excelente punto de partida para el desarrollo de las experiencias plurilingües.
- La preocupación más acuciante del profesorado que participa en la experimentación es cómo resolver los problemas y dificultades que supone impartir una asignatura en lengua extranjera. Esta tarea supone un esfuerzo adicional que debe ser reconocido y facilitado por la administración.
- Una de las mayores dificultades que encuentra el profesorado es la falta de materiales didácticos en inglés, por lo que cualquier iniciativa que palie este déficit será bien acogida (intercambios por medio de seminarios, trabajo en red, creación de un banco de materiales, colaboraciones a través de Internet, blog...).
- El profesorado reconoce que el tipo de exigencia lingüística varía dependiendo del tipo de contenido que se tiene que enseñar. Asignaturas como Matemáticas o Física y Química pueden enseñarse en gran medida con buen dominio de la terminología fundamental en la lengua de enseñanza, otras como la Filosofía o la Historia requieren una mayor versatilidad y dominio del idioma. Esta consideración plantea la conveniencia de utilizar criterios de flexibilidad y optimización de los recursos, al menos en los primeros momentos, a la hora de exigir la acreditación lingüística al profesorado que quiera tomar parte en los proyectos plurilingües.
- Sería deseable que en la formación inicial del profesorado (Escuelas Universitarias de Profesorado, Facultades de Pedagogía) se tuvieran en cuenta las nuevas necesidades del sistema educativo en cuanto a dominio de lenguas de los futuros docentes.

BIBLIOGRAFÍA

7

- ALDERSON, CH. (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: Case Studies*. Council of Europe, Estrasburgo.
- BAETENS BEARDSMORE, H. (Ed.) (1993). *Models of European bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAKER, C. (1997). Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo, Cátedra, Madrid.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- CENOZ, J. y JESSNER, U. (Eds.) (2000). *English in Europe: The acquisition of a third language*. Clevedon, UK, Multilingual Matters.
- CENOZ, J. y GENESEE, F. (Eds.) (1998). *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*. Clevedon, UK, Multilingual Matters.
- CHAMOT, A. U. y O'MALLEY, J. M. (1994). Language learner and learning strategies. In N. Ellis (ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 371-392). London: Academic Press.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (1995). White Paper: *Teaching and Learning Towards the Learning Society*, Objective IV. Council of Europe, Brussels, DGV.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2005). *A New Framework Strategy for Multilingualism*.
- COUNCIL OF EUROPE (2000). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press.
- COUNCIL OF EUROPE (2003). Manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages. A preliminary pilot version. CoE. Estrasburgo.
- COYLE, E. D. (2000). Meeting the challenge: The 3Cs curriculum, in S. Green (Ed.) *Issues in modern foreign language teaching*. Multilingual Matters: Clevedon.
- CUMMINS, J. (1999). *Immersion education for the millennium: What we have learned from 30 years of research on second language immersion*. Toronto: OISE.
- DÖRNYEI, Z. (2004) *Motibazio-estrategiak hizkuntza ikasgelan*. HABE, Donostia.
- ELLIS, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- GENESEEE, F. (1987). *Learning through two languages: studies of immersion and bilingual education*. Cambridge MA: Newbury House.
- GOBIERNO VASCO (1990). *10 años de enseñanza bilingüe, 1979-80/1989-90*, Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.
- JONES, N. (2005). *Raising the languages ladder: constructing a new framework for accrediting foreign language skills*. Research Notes, Issue 19. UCLES.
- KELLY, M.; GRENFELL, M., ALLAN, R., KRIZA, C. y MCEVOY, W. (2004). *European Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference Final Report*. A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture.
- KRASHEN, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- LASAGABASTER, D. (2000). "Three languages and three linguistic models in the Basque educational system", en J. Cenoz; U. Jessner (eds.): *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (pp. 179-197). Clevedon, Multilingual Matters.

- MARSH, D. (Ed) (2002). *CLIL/EMILE. The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential* Public Services Contract DG EAC: European Commission.
- MET, M. (1991). Learning Language through Content; Learning Content through Language. *Foreign Language Annals*, 24:4, pp. 281-95.
- O'MALLEY, J. M., y CHAMOT, A.O. (1990). *Learning strategies in second language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- SAGASTA, M. P. (2001). *La producción escrita en euskera, castellano e inglés en el modelo D y en el modelo de inmersión*. Vitoria-Gasteiz, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- TAKALA, S. y SAJAVAARA, K. (2000). Language Policy and Planning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 129-146.
- VV.AA. (1994). Hezkuntzaren eraginkortasuna eta irakaskuntza elebiduna Euskal Herrian, IVAP, Vitoria-Gasteiz.
- WEIR, C. (2004). *Limitations of the Council of Europe's Framework (CEF) in developing comparable estimations and tests*. Paper presented al BAAL Conference.



ISEI•IVEI

IRAKAS-SISTEMA EBALUATU
ETA IKERTZEKO ERAKUNDEA
INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN
E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

ISEI•IVEI (Irakas Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundea)

Asturias 9, 3º - 48015 Bilbao / Tel.: 94 476 06 04 / Fax: 94 476 37 84 / info@isei-ivei.net / www.isei-ivei.net