

UN ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LAS DESTREZAS COMUNICATIVAS EN LENGUA INGLESA EN LOS PROGRAMAS BILINGÜES DE CASTILLA-LA MANCHA

A COMPARATIVE STUDY ON THE ACQUISITION OF COMMUNICATIVE SKILLS IN ENGLISH LANGUAGE IN THE BILINGUAL PROGRAMMES OF CASTILLA-LA MANCHA

Esther NIETO MORENO DE DIEZMAS

Universidad de Castilla-La Mancha

Esther.Nieto@uclm.es

RESUMEN

En este estudio se analiza la eficacia para la mejora de la competencia lingüística en lengua inglesa de los programas de enseñanza bilingüe, que consisten en la impartición mediante una lengua extranjera de asignaturas de contenido como Ciencias Sociales, Matemáticas o Ciencias Naturales. Para ello, se analizaron datos censales de los alumnos de 4.º de educación primaria (9-10 años) en Castilla-La Mancha (n=20.500 participantes) y se comparó el desempeño de los estudiantes bilingües y no-bilingües en cuatro tests para la evaluación de las destrezas: hablar y conversar, escribir, escuchar y leer en inglés. Los resultados indicaron que la destreza más beneficiada por la educación bilingüe fue la producción oral, donde se detectaron diferencias significativas. También se encontraron diferencias significativas a favor de los alumnos bilingües en estándares de aprendizaje pertenecientes al resto de las destrezas como “prepara un guion previo a la escritura” (escribir), “comprende relaciones espacio-temporales” (leer), “comprende globalmente un texto oral” e “identifica detalles de textos orales” (escuchar). Los resultados, menos optimistas que los detectados en otros estudios contextualizados en secundaria pueden explicarse por la edad de los participantes y la limitada exposición adicional al inglés.

Palabras clave: bilingüismo; AICLE; destrezas comunicativas; educación primaria

ABSTRACT

This study analyzes the effectiveness of bilingual education programmes, which consist in delivering content subjects such as Social Sciences, Mathematics or Natural Sciences through a foreign language, for the improvement of English language competence. To do this, census data of students in the 4th grade of primary education (9-10 year-olds) in Castilla-La Mancha were analyzed (n = 20,500 participants), and the performance of bilingual and non-bilingual students in four tests for the evaluation of the skills: Oral production and interaction, Writing, Listening and Reading in English was compared. Results indicated that the skill which benefited the most from bilingual education was Oral production, in which significant differences were detected. Significant differences in favour of bilingual students were also found in learning outcomes connected to the rest of the skills such as “prepares a script prior to writing” (Writing), “understands spatio-temporal relationships” (Reading), “globally comprehends an oral text” and “identifies details of oral texts” (Listening). The results, less optimistic than those detected in other studies set in secondary school, can be explained due to the age of the participants and the limited additional exposure to English they received.

Key words: bilingualism, CLIL, communicative skills, primary education

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el aprendizaje de idiomas está cobrando cada vez mayor interés en el marco de una sociedad globalizada y multilingüe y, sobre todo, en el contexto de la unión plurinacional y plurilingüe que supone la Unión Europea, ya que el éxito de su cohesión se cifra en las posibilidades de movilidad, colaboración y comunicación entre los ciudadanos de los estados miembros. De ahí que, dentro de la estrategia comunitaria para el 2020 se incluya como meta el aprendizaje de la lengua materna + 2 lenguas extranjeras.

Para poder conseguir este objetivo es necesario implementar metodologías efectivas para el aprendizaje de lenguas, y en este ámbito, la modalidad de educación bilingüe conocida como AICLE/CLIL (Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras; Content and Language Integrated Learning) está recibiendo el apoyo de instituciones internacionales, nacionales y regionales al considerarse un enfoque metodológico capaz de contrarrestar “Europe’s deficient standards” (Pérez Cañado y Pérez Padilla, 2015: 1).

El aprendizaje integrado de contenidos implica que distintas asignaturas escolares no lingüísticas, como las ciencias sociales, las ciencias naturales o las matemáticas, por ejemplo, se impartan a través de una lengua segunda. De esta manera se aumenta la exposición a la lengua meta sin necesidad de incrementar el horario escolar. Además el AICLE es considerado un enfoque que colabora en favor de la igualdad de oportunidades, puesto que permite a los estudiantes cuyas familias no pueden costearse clases extraescolares de inglés o estancias en el extranjero mejorar su nivel de lengua extranjera al recibir una exposición adicional a dicha lengua incluida en el horario escolar.

El AICLE se basa en la integración del aprendizaje de los contenidos y de una lengua extranjera, y para ello es importante que el profesorado dote a los alumnos de estrategias cognitivas y de aprendizaje (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008). Además, todo proceso de enseñanza-aprendizaje ha de tener en cuenta los contenidos culturales. Por tanto, según Coyle (1999), el AICLE consiste en la integración de las llamadas 4C: comunicación (en la lengua extranjera), contenido (propio de las asignaturas impartidas en la lengua extranjera), cognición (estrategias de aprendizaje) y cultura. El esfuerzo cognitivo que los estudiantes realizan para integrar todos estos elementos, además del énfasis del AICLE en la construcción del conocimiento, hacen que este enfoque convierta a los estudiantes en aprendices más eficientes.

Los primeros estudios sobre la eficacia del AICLE para el aprendizaje de la lengua extranjera arrojaron datos muy positivos (Lasagabaster, 2009; Lorenzo, 2010; Lorenzo, Casal y Moore, 2009; San Isidro, 2010), de manera que rápidamente se propagó lo que (Banegas, 2011: 183) calificaba como “evangelical picture” del AICLE, que pasó a considerarse como “the ultimate opportunity to practice and improve a foreign language” (Pérez-Vidal, 2013: 59) y a expandirse con gran rapidez en toda Europa (Lasagabaster y Doiz, 2015).

Sin embargo, algunos autores muestran una visión más crítica de la enseñanza bilingüe y cuestionan la validez de algunos estudios, achacando los buenos resultados de este nuevo enfoque, entre otros factores, a que existe una selección explícita o implícita de los estudiantes que siguen enseñanzas de AICLE (Bruton, 2011, 2013). Además, en los últimos años, la prensa tradicional y online se está haciendo eco de la existencia de discursos negativos acerca de la enseñanza bilingüe y de opiniones poco favorables por parte de profesores y familias, quienes ven ahora más los inconvenientes que las ventajas del bilingüismo.

Estamos asistiendo a lo que podría denominarse un “ciclo de sobreexpectación” de las enseñanzas bilingües. Esta teoría fue acuñada con éxito en el

seno de la empresa estadounidense de consultoría e investigación Gartner y establece que cuando aparece una tecnología emergente se genera inicialmente el llamado “pico de expectativas sobredimensionadas”, es decir, un entusiasmo generalizado hacia las posibilidades de dicha tecnología. Tras esta fase inicial, se entra en el “abismo de desilusión”, debido a que no se satisfacen las expectativas que se habían creado de manera poco realista. Tras esta fase, se inicia una fase de reflexión en la que se estudian los beneficios reales que puede proporcionar la aplicación práctica de la tecnología, (“rampa de consolidación”), hasta que llega la llamada “meseta de productividad”, que representa un punto intermedio entre el pico de expectativas sobredimensionadas y el abismo de desilusión.

Este proceso podría ser aplicable al ámbito de las innovaciones educativas, y en particular a la introducción de las enseñanzas bilingües de AICLE. Su implementación supuso inicialmente la creación de altas expectativas por parte de los distintos participantes: la investigación contaba con el referente de los excelentes resultados de la inmersión canadiense (Genesee, 1991; Lambert y Tucker, 1972; Swain y Lapkin, 1982); la administración educativa consideraba que había encontrado la panacea para superar los bajos resultados en aprendizaje de lenguas; los profesores se ilusionaron y se formaron para participar en proyectos bilingües y las familias pensaron que estas enseñanzas harían a sus hijos bilingües, entendiéndolo por “bilingüe”, la adquisición de estándares en la lengua extranjera a nivel nativo. Con la expansión de estas enseñanzas, llegó también el “abismo de desilusión”, puesto que la administración toma conciencia de la dificultad y esfuerzo humano y económico que conlleva la implementación de una enseñanza bilingüe de calidad, los profesores se encuentran con innumerables retos y las familias comprueban que sus hijos no van a ser plenamente “bilingües” por participar en estos programas.

Por tanto, tras más de una década de implementación, ha llegado el momento de caminar por la “rampa de consolidación” hacia la “meseta de productividad”, y como indican varios autores (Cenoz, Genesee y Gorter, 2014; Pérez-Cañado, 2016) es necesario hacer balance y reflexionar sobre los retos de la enseñanza bilingüe y realizar más estudios en contextos diferentes que nos ayuden a comprender cómo están funcionando estos programas, cuál es la perspectiva del AICLE, y cómo resolver tensiones o deficiencias del enfoque para superarlas y promover prácticas más efectivas.

Por ello, el objetivo de este artículo es aportar nuevas evidencias sobre el impacto del AICLE en la adquisición de la lengua meta. La presente investigación es novedosa debido a dos factores principales. En primer lugar, este

estudio pretende determinar la eficacia del programa bilingüe en Castilla-La Mancha, comunidad autónoma en la que los estudios sobre el bilingüismo son muy escasos, especialmente los estudios cuantitativos encaminados a establecer diferencias en la adquisición de la lengua meta en entornos bilingües y no bilingües, sobre los que apenas cabe citar el trabajo de Nieto Moreno de Diezmas (2016a, 2019). También se han realizado estudios comparativos entre alumnos AICLE y no AICLE sobre la integración de estrategias de aprendizaje (Nieto Moreno de Diezmas, 2016b), el desarrollo de competencias emocionales (Nieto Moreno de Diezmas, 2012), la adquisición la competencia digital (Nieto Moreno de Diezmas, 2018a) y el dominio de destrezas lectoras en lengua materna en educación primaria y secundaria (Nieto Moreno de Diezmas, 2017, 2018b), pero el volumen de estudios cuantitativos es significativamente menor que en otras comunidades autónomas españolas como País Vasco, Cataluña, Andalucía y Madrid.

En segundo lugar, los participantes de este estudio fueron estudiantes de enseñanza primaria de 9-10 años de edad, franja que se encuentra prácticamente inexplorada en las investigaciones sobre las enseñanzas bilingües, que mayoritariamente se dirigen a estudiantes de educación secundaria. Además, los escasos estudios dirigidos al alumnado de educación primaria suelen trabajar con estudiantes de mayor edad, generalmente de 11-12 años de edad (6.º curso de educación primaria).

Precisamente, el presente capítulo tiene como objetivo dar a conocer las principales coordenadas que configuran el programa Proyecto Lingüístico de Centro (PLC), impulsado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía desde el curso 2013-2014 hasta la actualidad, una iniciativa que parte de una concepción del PLC interdisciplinar y transversal, apoyada en una sólida orientación competencial, que aspira a convertirse en referente en la vida del centro.

2. METODOLOGÍA

2.1. Objetivo

El objetivo principal de este estudio es determinar si existen diferencias en la adquisición de la lengua meta (en este estudio, la lengua inglesa) entre los estudiantes de 4.º de educación primaria (9-10 años de edad) que recibieron expo-

sición adicional al inglés mediante la impartición de asignaturas de contenido como sociales o naturales en dicha lengua, y los estudiantes que únicamente recibieron la asignatura de inglés.

2.2. Participantes y contexto

En este estudio se analizan datos censales de los alumnos de Castilla-La Mancha en 4.º de educación primaria (4EP, a partir de ahora) y, con el objeto de este estudio se analizan teniendo en cuenta dos grupos: el grupo AICLE y el grupo no-AICLE. Los alumnos del grupo AICLE recibieron al menos 50% de al menos dos asignaturas de contenido en inglés, mientras que el grupo no-AICLE, solo recibió exposición curricular al inglés mediante la asignatura de lengua inglesa.

Dependiendo de cada destreza, el grupo AICLE estuvo compuesto de una media de 2 500 alumnos, mientras que el grupo no-AICLE, de 18 000.

El programa bilingüe en Castilla-La Mancha se lanzó en 2005 con 18 colegios de educación primaria y 18 institutos de educación secundaria. Desde entonces, el programa se ha ido desarrollando y está implantado en más de 500 centros educativos, aunque la distribución de proyectos bilingües es desigual, tanto en lo que respecta a las lenguas meta como a su peso en las diferentes provincias que conforman la comunidad autónoma (Nieto Moreno de Diezmas y Ruiz Cordero (2018), siendo Toledo y Ciudad Real las provincias con más centros bilingües comparativamente.

Una de sus características principales del programa bilingüe castellano-manchego es su carácter inclusivo y no selectivo, de manera que el acceso no puede supeditarse en ningún caso a la realización de pruebas que acrediten el nivel lingüístico de los alumnos. Este rasgo del programa se observa de manera más intensa en los colegios de educación primaria, ya que los alumnos acceden con 3 años de acuerdo con las normas generales de admisión (cercanía del domicilio, número de hermanos en la escuela, baja renta...) y además, una vez admitidos en el colegio bilingüe, el bilingüismo es obligatorio para todos los alumnos, hecho que no ocurre en secundaria, etapa en la que existe la opción bilingüe y no bilingüe y los alumnos que deseen cursar estudios en un determinado instituto bilingüe puede elegir entre una y otra rama.

2.3. Instrumentos

Los participantes realizaron cuatro pruebas, una por destreza: escribir, hablar y conversar, leer y escuchar.

El objetivo de cada prueba fue determinar la competencia de los estudiantes y la competencia se refiere a la integración de conocimientos, habilidades y actitudes, pero como señala Ball (2014: 78) un alumno podría poseer los tres, pero aun así ser incompetente, ya que para demostrar competencia, el estudiante ha de ser capaz de actuar en una situación dada. Por ello, las pruebas se estructuraron en torno a los siguientes elementos: escenario, tareas, indicadores y criterios de evaluación. El escenario proporcionó una situación auténtica que actuó como un estímulo para la movilización de conocimientos, habilidades y actitudes; las tareas movilizaron el aprendizaje receptivo, que revela lo que el estudiante sabe, y el aprendizaje productivo, que está relacionado con la capacidad de aplicar el conocimiento y los valores para resolver el problema definido en el escenario. Las tareas se conectaban con un conjunto de indicadores que a su vez, se vinculaban a un sistema de criterios de evaluación, que incluían instrucciones específicas y detalladas para evaluar cada indicador con 0, 1, 2 o 3 puntos dependiendo de la tarea.

Los indicadores considerados para la evaluación de la producción escrita fueron: preparación de un esquema, cohesión y tipología textual, presentación clara y ordenada, uso del vocabulario escrito, fluidez y riqueza léxica, estructuras gramaticales y ortografía.

Para la producción oral y la interacción, los indicadores fueron: interpretación y uso de elementos paralingüísticos, respuesta a preguntas, uso del vocabulario oral, fluidez, pronunciación y entonación, respeto de las reglas del intercambio comunicativo, escucha activa y preparación de un esquema antes de la conversación.

La habilidad de leer se evaluó a través de la adquisición de la comprensión global, el uso del vocabulario escrito, el uso de la lengua materna como referencia, la identificación de detalles, detección de ideas principales e identificación de las relaciones espacio-temporales. Finalmente, las áreas lingüísticas consideradas para la evaluación de la escucha fueron: comprensión global, identificación de detalles y de relaciones espacio-temporales, vocabulario receptivo oral, interpretación de elementos paralingüísticos y comprensión de la situación de la comunicación.

2.4. Análisis de los datos

Los resultados se analizaron mediante el programa SPSS (Statistical Package for Social Science). La consistencia interna y la confiabilidad de las pruebas fue alta en las pruebas para la evaluación de la escritura (0,860) y de la producción e interacción orales (0,883), mientras que resultó moderada en las pruebas de comprensión auditiva y lectura (0,651). Dado que la prueba de Kolmogorov-Smirnov mostró que la muestra tenía una distribución normal, se realizaron t-tests para comparar los promedios de los resultados de los estudiantes AICLE y no AICLE.

3. RESULTADOS

3.1. Resultados por indicadores de la destreza de escribir

Si examinamos los resultados de los diferentes indicadores, se observa que los estudiantes de AICLE solo superan significativamente a compañeros no bilingües en la preparación de un guion previo a la escritura, aunque obtienen puntuaciones ligeramente más altas en vocabulario, fluidez y ortografía, pero las diferencias no son significativas.

Como contrapartida, los estudiantes no AICLE obtienen puntuaciones significativamente más altas en dos indicadores: presentación clara y ordenada y uso de estructuras gramaticales, lo que significa que escriben textos más legibles y con menos errores gramaticales que sus compañeros bilingües.

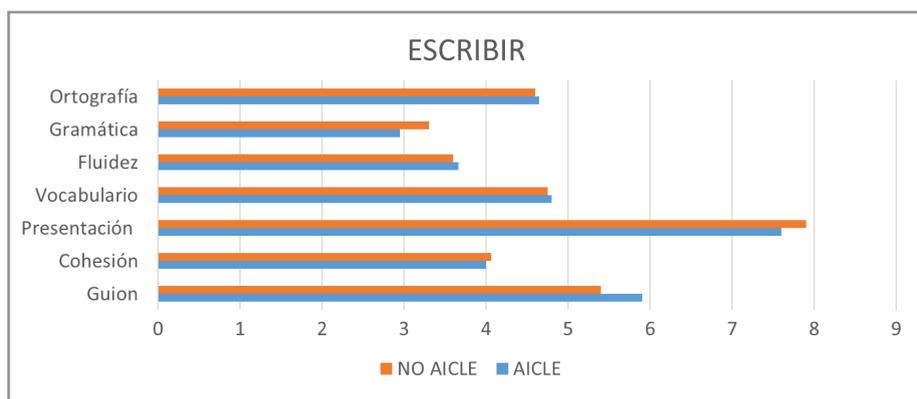


Gráfico 1. Indicadores de la destreza de escribir. Fuente: elaboración propia.

3.2. Resultados por indicadores de la destreza de hablar y conversar

Como se muestra en el gráfico 2, hablar y conversar es la única destreza en la que podemos observar claramente los beneficios de la instrucción bilingüe en 4EP, ya que los estudiantes en programas bilingües superan a sus compañeros en todas los estándares de aprendizaje empleados para evaluar esta destreza.

Además, las diferencias a favor de los estudiantes de AICLE son significativas en todos los indicadores de esta competencia, excepto en la interpretación y uso de elementos paralingüísticos. Ambos grupos obtienen sus puntuaciones más altas en indicadores que evalúan habilidades puramente lingüísticas (respuesta a preguntas, vocabulario, fluidez, etc.) que en la dimensión mencionada anteriormente, que evalúa el uso del lenguaje corporal.

Las áreas en las que los alumnos de CLIL muestran mayores diferencias en comparación con sus contrapartes son, en el siguiente orden: “vocabulario”, “respuesta a preguntas”, “fluidez” y “pronunciación”.

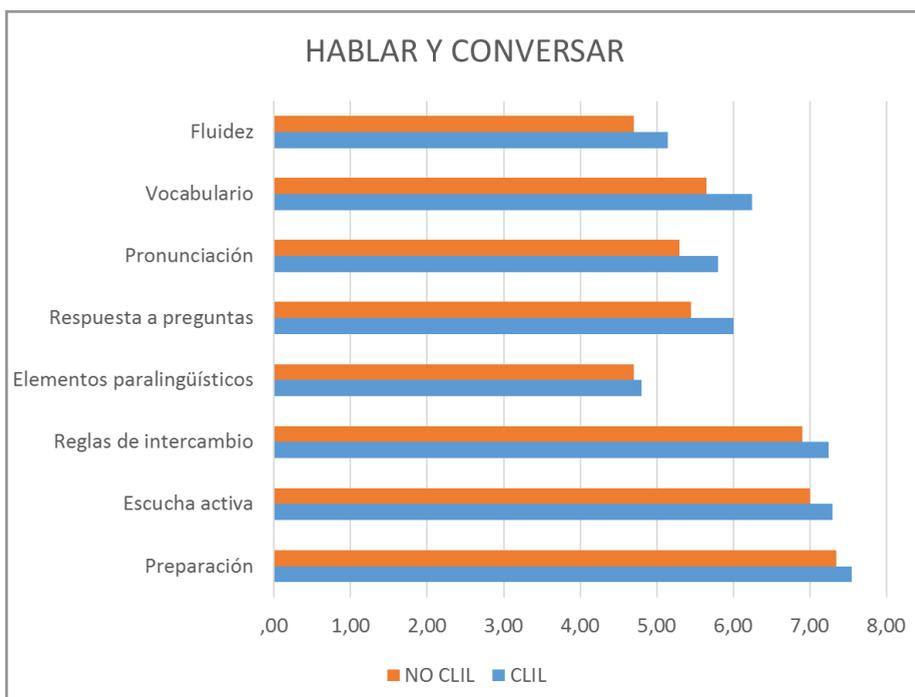


Gráfico 2. Indicadores de la destreza de hablar y conversar. Fuente: elaboración propia.

3.3. Resultados por indicadores de la destreza de leer

En el gráfico 3 se observan los resultados por indicadores de la destreza de leer.

Los alumnos bilingües muestran un mayor nivel de rendimiento que sus compañeros en cuatro de los seis indicadores considerados para evaluar sus habilidades de comprensión oral: “comprensión global”, “uso de L1 como referencia”, “identificación de las ideas principales” y “comprensión de las relaciones espacio-temporales”, aunque las diferencias son solo significativas en este último.

Los dos grupos reciben la misma puntuación a la hora de identificar detalles, mientras que en la comprensión del vocabulario escrito, los estudiantes no bilingües superan ligera y no significativamente a los compañeros que siguen enseñanzas de tipo bilingüe. Este hallazgo contrasta con la literatura de investigación que de forma mayoritaria concluye que los alumnos bilingües poseen una mayor vocabulario receptivo que los no bilingües, aunque gran parte de estos estudios se realizan en contextos de enseñanza secundaria.

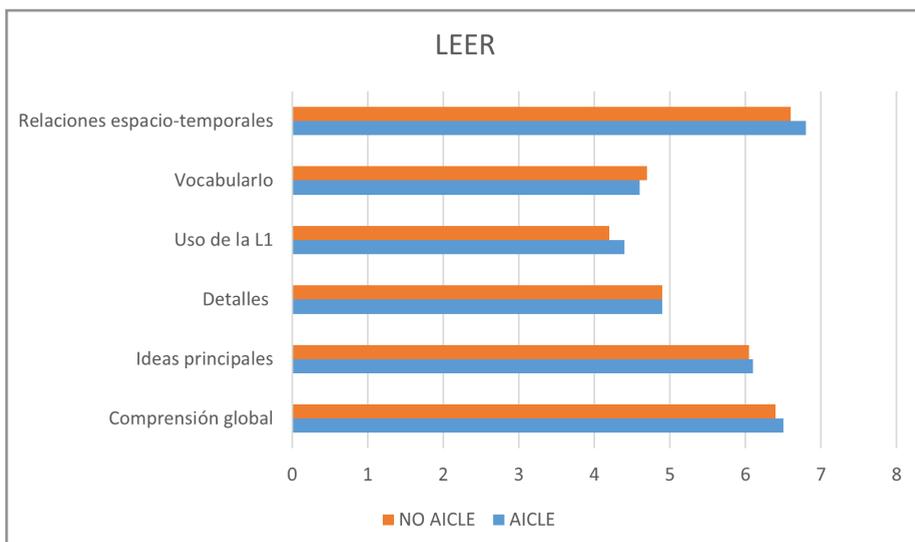


Gráfico 3. Indicadores de la destreza de leer. Fuente: elaboración propia.

3.4. Resultados por indicadores de la destreza de escuchar

Las enseñanzas bilingües no impactaron significativamente en el desarrollo global de la recepción oral.

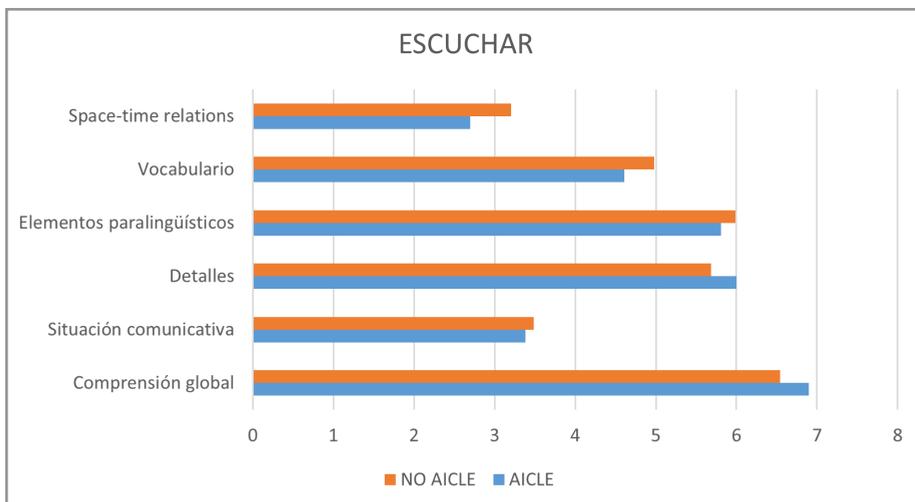


Gráfico 4. Indicadores de la destreza de escuchar. Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, parece que los estudiantes de AICLE están especializados en habilidades específicas relacionadas con escuchar, como “comprensión global” ($p = 0,000$) e “identificación de detalles” ($p = 0,001$), indicadores en los que los estudiantes bilingües puntuaron significativamente más alto que los estudiantes en programas no bilingües. En cambio, los resultados muestran deficiencias significativas de los estudiantes de AICLE en otros aspectos como “vocabulario” ($p = 0,000$) y “comprensión de las relaciones espacio-temporales” ($p = 0,000$), indicadores en los que, sorprendentemente, los alumnos no bilingües, aunque recibieron una menor exposición a la lengua extranjera que sus compañeros bilingües, los superaron significativamente.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El objetivo de este trabajo fue detectar los beneficios del AICLE en la adquisición de las destrezas lingüísticas en lengua inglesa en alumnos de entre 9 y 10 años. Los resultados mostraron que la única destreza que se vio significativamente beneficiada por la educación bilingüe fue hablar y conversar, mientras que en lectura y escritura, aunque los alumnos AICLE muestran puntuaciones más altas, las diferencias no son significativas. La competencia lingüística menos afectada es la audición, en la que los alumnos AICLE incluso obtienen una puntuación media inferior a la de sus contrapartes, aunque las diferencias tampoco son significativas.

Los aspectos más beneficiados por la metodología bilingüe están relacionados con la destreza de hablar y conversar. El grupo AICLE supera significativamente al grupo no AICLE en el uso del vocabulario oral, respuesta a preguntas, fluidez, pronunciación y entonación, escucha activa, respeto por las reglas de intercambio comunicativo y preparación de la conversación. Los alumnos de AICLE también muestran un dominio significativamente superior en algunos indicadores correspondientes a diferentes competencias comunicativas como la preparación de un guion para organizar ideas antes de escribir (escribir), comprender las relaciones espacio-temporales en un texto escrito (leer), y comprensión global e identificación de detalles en textos orales (escuchar). Sin embargo, los alumnos bilingües escribieron composiciones con una presentación menos clara y ordenada y con más errores gramaticales (escribir). La metodología bilingüe, centrada en el significado más que en la forma y en la corrección lingüística, parece, por este motivo, tener un efecto más positivo en la fluidez que en la corrección, como ya se mostrado en estudios anteriores (Dalton-Puffer, 2011; Ruiz de Zarobe, 2011, 2015). También los alumnos no bilingües superan significativamente a sus compañeros bilingües en comprensión del vocabulario oral y en la identificación de relaciones espacio-temporales (escuchar). Estos resultados se encuentran en línea con investigaciones previas que cuestionan la eficacia de la enseñanza bilingüe para el desarrollo de la comprensión oral (Ruiz de Zarobe, 2011, 2015), especialmente en la etapa educativa de educación primaria (Nieto Moreno de Diezmas, 2018c).

No obstante, si tenemos en cuenta las revisiones de estudios sobre el AICLE realizados por Dalton-Puffer (2011) y Ruiz de Zarobe (2011, 2015) era de esperar que se hubieran observados beneficios del AICLE en la destreza de leer y en ciertos aspectos de la escritura como la fluidez y la complejidad léxica y sin-

táctica. Además, la producción oral se ha revelado en varios estudios como una de las habilidades más beneficiadas por la educación bilingüe (Dalton-Puffer, 2011; Pérez-Cañado y Lancaster, 2017), y este estudio corrobora ampliamente dichos hallazgos.

Los resultados de este estudio muestran una influencia limitada del AICLE en el dominio del idioma meta en comparación con un amplio número de estudios realizados principalmente en el contexto de la educación secundaria, que coinciden en que la metodología AICLE logra niveles más altos de dominio del inglés en todas las competencias y en la mayoría de aspectos lingüísticos.

Una explicación de estos resultados se puede encontrar en el hecho de que el número de horas de instrucción AICLE recibidas por el grupo bilingüe puede ser insuficiente para desarrollar significativamente todas las competencias lingüísticas y generar todos los efectos positivos relacionados con AICLE, tal y como Ruiz de Zarobe (2007) adujo como hipótesis explicativa de la ausencia de diferencias significativas entre estudiantes bilingües y no bilingües, cuando los primeros habían recibido 210 horas de exposición adicional mediante AICLE.

Además, dado que algunas destrezas e indicadores se beneficiaron significativamente de AICLE, parece que la adquisición de habilidades lingüísticas está en progreso, y se necesita más tiempo para observar resultados más positivos, teniendo en cuenta que el éxito de los programas AICLE “gira en torno a la cantidad de años y la intensidad de tales programas” (Merino y Lasagabaster, 2018: 88), y “absolutamente todos los componentes lingüísticos y habilidades se ven afectados positivamente por el desarrollo de los programas de AICLE, especialmente a largo plazo” (Pérez-Cañado, 2018: 68).

Por otro lado, la corta edad de los estudiantes (9-10) y la etapa de desarrollo cognitivo en la que se encuentran pudo influir en el hecho de que, como señalan algunos autores, todavía no consigan sacar el máximo beneficio de la enseñanza bilingüe, ya que el doble esfuerzo cognitivo que los alumnos tienen que realizar para aprender nuevos conocimientos a través de una lengua que también es nueva, los convierte en el medio plazo en aprendices más eficaces, con mayor flexibilidad cognitiva y un mayor repertorio de estrategias de aprendizaje. Sin embargo, para que estos beneficios pudieran observarse, es posible que sea necesario que los alumnos adquieran un grado más alto de desarrollo cognitivo, puesto que la mayoría de las ventajas mencionadas se detectaron en estudios contextualizados en la educación secundaria.

No obstante, es necesario realizar una lectura crítica de los resultados de este estudio y continuar investigando si pudieran relacionarse con otros aspectos

contextuales que pudieran afectar a la calidad del proyecto bilingüe de Castilla-La Mancha, como la formación del profesorado, la metodología empleada en el aula, los recursos invertidos o el diseño mismo del programa. En este sentido, la investigación ocupa un lugar fundamental en este proceso, ya que como puntualizaba San Isidro (2010: 75) “CLIL will only develop satisfactorily by means of further research”.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco la asistencia de la Oficina de Evaluación de la Consejería de Educación de Castilla-la Mancha, por su inestimable ayuda para que pudiera llevarse a cabo el presente estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- BALL, PH. (2012). «CLIL and Competences: Assessment». En *CLIL Policy and Practice: Competence-based education for employability, mobility and growth*, pp. 76-80. British Council.
- BANEGAS, D. L. (2011). «A Review of CLIL: Content and Language Integrated Learning». *Language and Education*, 25, 182-185.
- BRUTON, A. (2013). «CLIL: Some of the reasons why... and why not». *System*, 41, 587-597.
- COYLE, D. (1999). «Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts». En Masih, J (ed.), *Learning Through a Foreign Language*. London: CILT
- CENOS, J., GENESEE F. y GORTER, D. (2014). «Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward». *Applied Linguistics*, 35, 243-262.
- DALTON-PUFFER, C. (2011). «Content-and-Language Integrated Learning: From practice to principles?». *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.
- GENESEE, F. (1991). «Second language learning in schools settings: Lessons from immersion». En A. Reynolds (ed.), *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning*, pp.183-201. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- LAMBERT, W. E. Y TUCKER, G. R. (1972). *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experience*. Newbury: Rowley.

- LASAGABASTER, D. (2008). «Foreign language competence in content and language integrated learning». *Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42.
- LASAGABASTER, D. y DOIZ, A. (2015). «A Longitudinal Study on the Impact of CLIL on Affective Factors». *Applied Linguistics*, 1–26. doi:10.1093/applin/amv059.
- LORENZO, F. (2010). «CLIL in Andalusia». En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe (eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*, pp. 2-11. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- LORENZO, F., CASAL, S. y MOORE, P. (2009). «The effects of content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project». *Applied Linguistics*, 31(3), 418–442.
- MEHISTO, P., MARSH, D. y FRIGOLS, M. J. (2008). *Uncovering CLIL, Content and Language Integrated learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
- MERINO, J. A., y LASAGABASTER, D. (2018). «CLIL as a way to multilingualism». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21, 79-92.
- NIETO MORENO-DE-DIEZMAS, E. (2016a). «The impact of CLIL on the acquisition of L2 competences and skills in primary education». *International Journal of English Studies*, 16(2), 81-101.
- NIETO MORENO-DE-DIEZMAS, E. (2016b). «The impact of clil on the acquisition of the learning to learn competence in secondary school education in the bilingual programmes of Castilla-La Mancha». *Porta Linguarum*, 25(1), 21-34.
- NIETO MORENO-DE-DIEZMAS, E. (2017). «How does CLIL affect the acquisition of reading comprehension in the mother tongue? A comparative study in secondary education». *Investigaciones sobre lectura*, 8, 7-26.
- NIETO MORENO-DE-DIEZMAS, E. (2018a). «Exploring CLIL contribution towards the acquisition of cross-curricular competences: a comparative study on digital competence development in CLIL». *Lengua y lingüística aplicadas*, 13, 75-85.
- NIETO MORENO-DE-DIEZMAS, E. (2018b). «Acquisition of reading comprehension in L1 in bilingual programmes of Primary Education. A comparative study». *Ocnos*, 17(1), 43-54.

- NIETO MORENO-DE-DIEZMAS, E. (2018c). «The acquisition of L2 listening comprehension skills in primary and secondary education settings: a comparison between CLIL and non-CLIL student performance». *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 56 (2), 13-34.
- NIETO MORENO-DE-DIEZMAS, E. (2019). «The Effect of CLIL on the Distribution of Primary Students in Language Proficiency Levels: A Case Study in Castilla-La Mancha». En Ana Cristina Lahuerta Martínez y Antonio José Jiménez Muñoz (eds.), *Empirical studies in Multilingualism. Analysing contexts and outcomes*, pp. 73-101). Bern: Peter Lang. DOI: <https://doi.org/10.3726/b15231>
- NIETO MORENO DE DIEZMAS, E. y RUIZ CORDERO, B. (2018). «Evaluación de los programas AICLE en Castilla-La Mancha». En J.L. Ortega-Martín, S. Hughes y D. Madrid (eds.), *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*, pp. 93-104. Madrid: MECD-British Council, Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- PÉREZ-CAÑADO, M. L. (2016). «Stopping the ‘Pendulum Effect’ in CLIL Research: Finding the Balance between Pollyanna and Scrooge». *Applied Linguistics Review*: 1-21. DOI: <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-2001>
- PÉREZ-CAÑADO, M. L. (2018). «CLIL and Educational Level: A Longitudinal Study on the Impact of CLIL on Language Outcomes». *Porta Linguarum*, 29, 51-70.
- PÉREZ-CAÑADO, M. L. y LANCASTER, N. K. (2017). «The effects of CLIL on oral comprehension and production: A longitudinal case study». *Language, Culture, and Curriculum*, 30(3), 300-316.
- PÉREZ-CAÑADO, M. L. y RÁEZ-PADILLA, J. (2015). «Introduction and overview». En D. Marsh, M.L. Pérez Cañado y J. Ráez Padilla (eds.), *CLIL in action: Voices from the classroom*, pp 1-12. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- PÉREZ-VIDAL, C. (2013). «Perspectives and Lessons from the Challenge of CLIL Experiences». En C. Abello-Contesse, P. M. Chandler, M. D. López-Jiménez y R. Chacón-Beltrán (eds.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century. Building on Experience*, pp. 59-82. Bristol: Multilingual Matters.
- RUIZ DE ZAROBE, Y. (2007). «CLIL in a bilingual community: Similarities and differences with the learning of English as a foreign language». *VIEWZ, Vienna English Working Papers*, 16(3), 47-52.

- RUIZ DE ZAROBÉ, Y. (2011). «Which language competencies benefit from CLIL? An Insight into Applied Linguistic Research». En Y. Ruiz de Zarobe, J. Sierra y Gallardo del Puerto, F. (eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning*, pp. 129-153. Berne: Peter Lang.
- RUIZ DE ZAROBÉ, Y. (2015). «The effects of implementing CLIL in education». En Juan-Garau, M., y Salazar-Noguera, J. (eds.), *Content-Based Language Learning in Multilingual Educational Environments*, pp. 51-67. Berlin: Springer.
- SAN ISIDRO, X. (2009). «Galicia: CLIL success in a bilingual community». En D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J. Frigols-Martin, S. Hughes y G. Langé (eds.), *CLIL practice: Perspectives from the field*, pp. 4–13. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- SAN ISIDRO, X. (2010). «An insight into Galician CLIL: Provision and results». En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe (eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*, pp. 55–78. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- SWAIN, M. y LAPKIN, S. (1982). *Evaluating bilingual education: A Canadian case study*. Clevedon, Eng.: Multilingual Matters.