

Nivel de satisfacción del alumnado sobre los programas de enseñanza bilingüe en Castilla-La Mancha

Student's level of satisfaction about the bilingual learning programmes in Castilla-La Mancha

M^a Begoña Ruiz Cordero

Universidad de Castilla-La Mancha

Mariabegona.ruiz@uclm.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5800-1765>

DOI: 10.17398/1988-8430.33.129

Fecha de recepción: 28/03/2020

Fecha de aceptación: 15/09/2020

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Ruíz Cordero, M^a B. (2021). Nivel de satisfacción del alumnado sobre los programas de enseñanza bilingüe en Castilla-La Mancha. *Tejuelo*, 33, 129-160.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.129>

Resumen: Actualmente la enseñanza bilingüe está muy demandada en España y cada vez hay más familias interesadas en que sus hijos cursen programas bilingües debido a las múltiples ventajas que ofrece (Morales et al., 2013). Sin embargo, más allá de la opinión de las familias, nos parece crucial la opinión del alumnado involucrado en este tipo de docencia. Por ello, este artículo presenta un estudio llevado a cabo con 312 estudiantes de 5º y 6º curso de educación primaria que siguen enseñanzas bilingües (inglés-español) en Castilla-La Mancha. Con los resultados obtenidos, conoceremos las calificaciones de los alumnos implicados, tanto en lengua inglesa como en un área no lingüística (ciencias naturales), así como su opinión y grado de satisfacción sobre el programa bilingüe que se desarrolla en su centro educativo.

Palabras clave: opinión; alumnado; programas bilingües; Castilla-La Mancha.

Abstract: Nowadays bilingual education is in high demand in Spain and more families are interested in their children participating in bilingual programmes due to the multiple benefits they offer (Morales et al., 2013). However, aside from the parents' opinions, we consider that the students' perspective about this type of teaching is crucial. Consequently, this article describes a study carried out in Castilla-La Mancha by 312 students from the 5th and 6th year of bilingual primary education (English-Spanish). We will use the obtained results to discover the students' marks in English language and in a non-linguistic subject (natural sciences), as well as their opinion and degree of satisfaction about the bilingual programme which is carried out in their educational centres.

Keywords: opinion; students; bilingual programmes; Castilla-La Mancha.

Introducción

El uso de la metodología AICLE (aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera) se ha extendido muy rápido en Europa en los últimos años con el objetivo de proporcionar, desde una etapa muy temprana, un modelo enriquecido de educación bilingüe mediante la integración curricular de dos lenguas y dos culturas. Este método, denominado en inglés CLIL (Content and Language Integrated Learning), fue fundado por Mohan en 1986 y ha ganado gran relevancia debido, principalmente, a su eficacia como medio para aprender otro idioma de una forma natural. A su vez, se espera que los alumnos formados con este enfoque sean capaces de desenvolverse en distintas culturas y estén mejor preparados para hacer frente a las demandas del siglo XXI en un mundo cada vez más competitivo y multilingüe.

Actualmente, hay muchos estudios sobre el desarrollo de la metodología AICLE en los centros de enseñanza bilingüe. Unos se centran en comprobar el funcionamiento de este método (Ruiz de Zarobe, 2013; Nieto y Ruiz Cordero, 2018a) y otros en el aprendizaje de la lengua vehículo de instrucción (Falcón y Lorenzo, 2015) o en el uso de la lengua materna (Martín-Macho y Faya, 2020). Igualmente,

encontramos investigaciones sobre el desarrollo del contenido en lengua extranjera (Fernández, et al., 2017; Surmont et al., 2016), referentes a la formación del profesorado (Pérez Cañado, 2016; Ruiz Cordero, 2018b), sobre la opinión de los docentes (Pladevall-Ballester, 2015), acerca de la motivación de los alumnos que siguen esta metodología (Geoghegan, 2018; De Smet et al. 2018) y otras sobre los resultados de este enfoque en contextos urbanos y rurales (Alejo y Piquer, 2016; Pavón, 2018). No obstante, hemos comprobado que, aunque hay varios estudios en relación con la opinión de las familias (Pladevall-Ballester, 2015), escasean los relativos a la opinión de los estudiantes que están involucrados en programas bilingües a través de la metodología AICLE, sobre todo en educación primaria. Por este motivo hemos decidido llevar a cabo este trabajo cuyo objetivo principal es conocer el nivel de lengua inglesa, el grado de satisfacción y la opinión de los estudiantes respecto a la enseñanza bilingüe en su centro educativo castellanomanchego.

Nuestro estudio se estructura del siguiente modo. En primer lugar, se muestra el origen y la distribución de los programas bilingües en Castilla-La Mancha. En segundo lugar, se presenta el trabajo de investigación en el que se detalla el tipo de alumnado que ha participado, la encuesta que han completado los estudiantes y el lugar en el que se ha realizado la misma. En la tercera sección de este trabajo se exponen y analizan los resultados obtenidos con las encuestas. Finalmente, se exponen las conclusiones alcanzadas sobre el nivel de idioma del alumnado y se conoce el nivel de satisfacción de los estudiantes respecto a la enseñanza bilingüe en su centro educativo de Castilla-La Mancha.

1. Origen y distribución de los programas bilingües en Castilla-La Mancha

Castilla-La Mancha es una comunidad autónoma monolingüe en la que la enseñanza bilingüe comenzó a desarrollarse en el año 1996 con a la implantación de un Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council (British Council-MEC). Este tipo de docencia comenzó en 7 colegios de

educación infantil y primaria y en 7 institutos de enseñanza secundaria de la región.

Seguidamente, en el año 2005, la comunidad autónoma inició su propio programa de enseñanzas bilingües (orden de 07/02/2005) con la creación de 36 “secciones europeas”. Esta iniciativa coincidió en el tiempo con la creación de programas bilingües en otras regiones monolingües españolas como Andalucía, con su “plan de fomento del plurilingüismo” BOJA 05/04/2005, Castilla-León que arrancó sus “secciones bilingües” mediante la Orden EDU 6/2006 de 4 de enero, o las comunidades autónomas de Madrid o Extremadura que los desarrollaron en el curso 2004/2005 (Nieto y Ruiz Cordero, 2018).

Posteriormente, en 2014, se modificó la normativa sobre las enseñanzas bilingües con la orden de 16/06/2014 y las Secciones Europeas pasaron a denominarse “programas lingüísticos”. Estos programas, dependiendo del número de asignaturas que impartieran en lengua extranjera, se clasificaban en programas de iniciación (se impartía una asignatura en una lengua extranjera); de desarrollo (se impartían dos asignaturas en el idioma extranjero) y de excelencia (se impartían tres asignaturas en el idioma extranjero y al menos uno de los profesores tenía estar acreditado con un nivel C1). Esta normativa consiguió que aumentara el número de centros educativos con programas bilingües. Sin embargo, garantizar la calidad de todos ellos fue muy complicado para la administración. Por este motivo, en el curso académico 2018/2019 entró en vigor la orden 27/2018, (precedida del decreto 47/2017) cuyo objetivo fue la implantación de un programa único, vigente actualmente, llamado “proyecto bilingüe o plurilingüe” en el que los centros educativos de educación infantil y primaria imparten, en la lengua extranjera elegida, un mínimo de 200 minutos en cada uno de los niveles de educación infantil, y entre el 25% y el 50% del total del horario lectivo en cada uno de los niveles de educación primaria. En educación secundaria, estos porcentajes oscilan entre un 30% y un 50% del total de horario lectivo. Como novedad, esta ley se aplica a bachillerato y formación profesional básica (de Grado Medio o Grado Superior), donde se imparten en la extranjera elegida entre el

20% y el 50% del total del horario lectivo de cada uno de los niveles de la etapa.

Los centros educativos de educación infantil y primaria, los institutos de educación secundaria, los centros de formación profesional y las escuelas de arte, suscritos a este convenio, forman parte de la Red Regional de Centros Bilingües de Castilla-La Mancha. En el curso académico 2019/2020, cuando hemos realizado este estudio, Castilla-La Mancha cuenta con 617 proyectos bilingües en los que la lengua extranjera que predomina es el inglés (tabla 1). Así, de los 617 proyectos bilingües, 580 proyectos emplean el inglés como medio de instrucción, 23 el francés, 1 el italiano y 1 el alemán (tabla 1).

Tabla 1

Número de proyectos bilingües y plurilingües por idioma en Castilla-La Mancha

	IDIOMAS DE PROYECTOS ACTIVOS EN TODAS LAS ETAPAS CURSO 2019/2020							
	INGLÉS	FRANCÉS	ALEMÁN	ITALIANO	ING/FRA	ING/ALE	FRA/ING	TOTAL
ALBACETE	105	7	1	1	2	1	1	118
CIUDAD REAL	144	8			2		1	155
CUENCA	43	1			0			44
GUADALAJARA	73	2			2			77
TOLEDO	215	5			2		1	223
	580	23	1	1	8	1	3	617

Fuente: Junta de comunidades de Castilla-La Mancha, 2019

Como podemos observar en la figura 1, estos 617 proyectos bilingües están distribuidos en 529 colegios e institutos y se reparten en las cinco provincias que componen la región. El mayor número de centros escolares con enseñanzas bilingües se localiza en Toledo, Ciudad Real y Albacete, por este orden, seguidas de las provincias de Guadalajara y Cuenca.

Figura 1

Distribución de centros bilingües curso 2019-2020 en Castilla-La Mancha



Fuente: elaboración propia

2. Estudio

Una vez expuesto el origen y la distribución de los programas bilingües en Castilla-La Mancha, seguidamente vamos a describir algunos aspectos metodológicos de interés. En primer lugar, explicaremos las características del alumnado que ha participado en este estudio. En segundo lugar, detallaremos el modo en el que se han seleccionado los centros educativos de los que proceden los estudiantes participantes en el estudio. Seguidamente, describiremos la encuesta que han completado los alumnos de 5º y 6º curso de educación primaria de centros en los que se imparte enseñanza bilingüe a través de la metodología AICLE. A su vez, con la información que nos proporcione el análisis de los resultados de las encuestas, conoceremos la opinión del alumnado sobre la enseñanza bilingüe en su centro educativo y dejaremos constancia del nivel de idioma adquirido en esta etapa educativa de educación primaria.

2. 1. Alumnado

En este estudio han participado 312 alumnos de 5º y 6º curso de educación primaria que cursan enseñanzas bilingües, con el método AICLE, en Castilla-La Mancha. Sus edades están comprendidas entre

los 10 y 11 años. 155 son estudiantes de 5º curso y 157 de 6º curso. El nivel cultural y socioeconómico de los alumnos es similar ya que todos proceden de zonas urbanas. Además, es destacable mencionar que todos los estudiantes han mostrado mucho interés a la hora de completar la encuesta que les hemos facilitado y tenían muchas ganas de compartir su opinión sobre el tipo de enseñanza bilingüe que se imparte en su centro educativo.

2. 2. Centros educativos

Para seleccionar los centros educativos que iban a participar en este estudio contactamos telefónicamente con el equipo directivo de 9 colegios públicos, de educación infantil y primaria de Castilla-La Mancha, que tienen proyecto bilingüe con al menos 4 años de experiencia en este tipo de docencia. Seis de ellos accedieron a participar en este trabajo de investigación voluntariamente; los que no quisieron tomar parte fue por varios motivos que explicamos a continuación. Por un lado, el equipo directivo de dos centros educativos no quiso que pasásemos la encuesta debido al bajo nivel de satisfacción de las familias, consideradas un factor determinante que garantiza el proceso de enseñanza-aprendizaje (González-Pienda et al., 2002 y Castejón, 2014), con la enseñanza bilingüe que se desarrolla en sus escuelas. Por otro lado, hubo otro colegio que accedió a participar, pero no demostró seriedad a la hora de recoger las encuestas, por lo que no pudimos contabilizarlo. Se trata por tanto de una muestra incidental en la que 6 centros públicos de educación infantil y primaria, con al menos 4 años de experiencia bilingüe, y usando la metodología AICLE, decidieron colaborar en este estudio. Posteriormente, facilitamos a los centros la encuesta que debía realizar el alumnado y, en el plazo de una semana, todos los estudiantes la completaron y entregaron.

2. 3. Encuesta realizada por el alumno

La encuesta, incluida en el apéndice (anexo I), ha sido elaborada por un grupo de expertos profesores, de distintas disciplinas de la Universidad de Castilla-La Mancha, para asegurar que las preguntas

estaban bien orientadas hacia el propósito de nuestra investigación, anteriormente mencionado. La encuesta está estructurada en torno a dos partes. En la primera parte hay 7 preguntas para saber el sexo del alumno, el curso académico en el que se encuentra, los años que lleva cursando el programa bilingüe y sus calificaciones de este año y el anterior tanto en lengua inglesa, como en la asignatura de ciencias naturales (a partir de ahora science). En la segunda parte hay 10 afirmaciones en las que, a través de una escala Likert de 5 puntos, en la que 1 significa “muy en desacuerdo” y 5 “muy de acuerdo”, hemos querido medir el grado de conformidad del encuestado sobre la enseñanza bilingüe que se imparte en su centro. Es importante señalar que el alumnado ha contestado a las preguntas en 10 minutos, de forma anónima y en su aula de referencia sin estar sometido a ningún tipo de presión. Los resultados de las encuestas, como veremos en el análisis posterior, han sido analizados mediante una estadística descriptiva a través del paquete SPSS, con el test de Chi cuadrado y con el test T-Student.

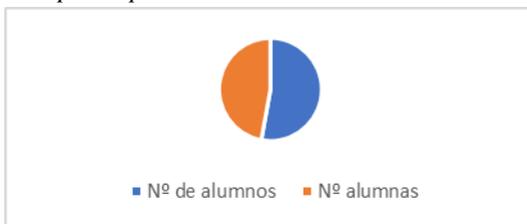
3. Resultados

Una vez recopiladas las respuestas de las 312 encuestas completadas por los alumnos castellanomanchegos de 5º y 6º curso de educación primaria, vamos a analizar los resultados obtenidos, de manera anónima, examinando cada una de las preguntas propuestas de manera individual.

En la primera parte de la encuesta, en la pregunta número 1, sobre el sexo de los participantes, comprobamos que se han involucrado 147 chicas y 165 chicos, lo equivalente al 47,1% de chicas y al 52,9% de chicos. Estos datos confirman que el número de chicos y chicas que han completado las encuestas (figura 2) es similar.

Figura 2

Número de alumnos/as participantes en el estudio



Fuente: elaboración propia

En la segunda pregunta hemos querido conocer el curso en el que se encuentran los estudiantes para comparar sus calificaciones y conocer si mejoran o empeoran según aumentan de curso y se dificulta la materia. Así, 155 participantes están en 5º curso (el 49,7%) y 157 (el 50,3%) en 6º curso. Con estos datos, al igual que en la pregunta anterior, podemos afirmar que el número de alumnos es similar en ambos cursos académicos (figura 3).

Figura 3

Porcentaje de estudiantes que estudian 5º y 6º curso de educación primaria



Fuente: elaboración propia

En la tercera pregunta, en relación con los años que los estudiantes llevan cursando el programa bilingüe, comprobamos que 206 alumnos (el 66%) comenzaron desde el primer curso, frente a 106 alumnos (el 34%) que se incorporaron después a este tipo de enseñanza. Con estos porcentajes podemos afirmar que el número de personas que empezó a cursar sus estudios en otra lengua desde primero es superior a la cantidad que se incorporó después a esta docencia (figura 4).

Figura 4

Porcentaje de estudiantes que se incorporó al programa bilingüe en 1º curso y después

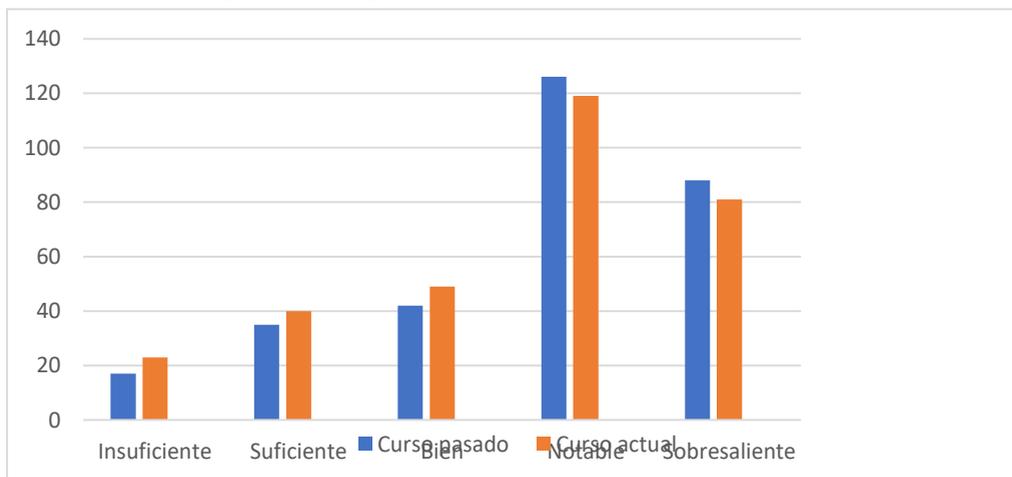


Fuente: elaboración propia

En las preguntas cuarta y quinta hemos querido conocer la calificación de los 312 alumnos en la asignatura de inglés, en el curso actual y en el anterior, para comprobar si el alumnado va mejorando, empeorando o se mantiene en sus calificaciones. Como apreciamos en la figura 5, el número de estudiantes suspensos y con calificaciones “suficiente” y “bien” aumenta, mientras que el número de alumnos que consiguen “notable” y “sobresaliente” disminuye.

Figura 5

Calificación en la asignatura de inglés

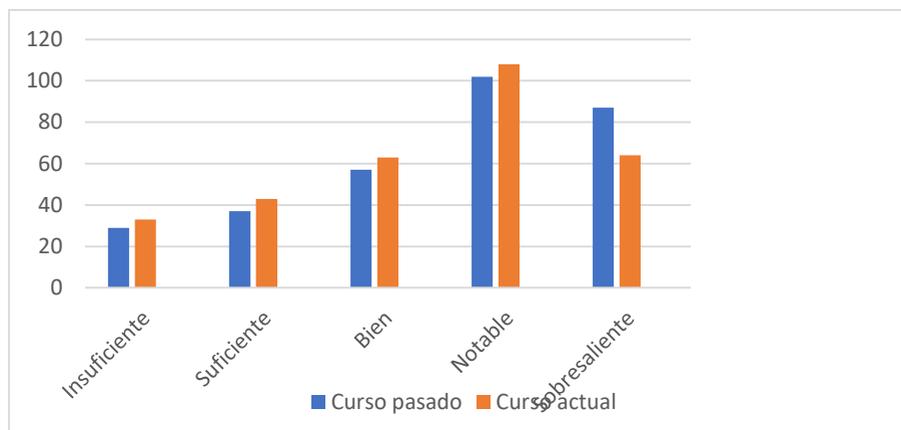


Fuente: elaboración propia

Con estas cifras es evidente que las notas de estos estudiantes, en lengua inglesa, empeoran conforme el alumnado sube de nivel. Para comprobar si esto sucede en más asignaturas relacionadas con este idioma, seguidamente vamos a mostrar las respuestas de las preguntas sexta y séptima donde hemos preguntado al alumnado por sus notas obtenidas en la asignatura de science en este curso académico y en el anterior. En la figura 6 podemos comprobar que, al igual que en la asignatura de inglés que acabamos de analizar, en science el número de alumnos suspensos y con calificación “suficiente” “bien” y “notable” aumenta. Al mismo tiempo, es evidente que el número de estudiantes con “sobresaliente” disminuye. Esto se puede deber, como indican Valdés, Fishman, Chávez y Pérez (2006), a que a medida que los alumnos alcanzan grados más altos, aumenta la dificultad de los contenidos explicados en el segundo idioma y se hace necesario un mayor dominio de las habilidades necesarias para obtener buenos resultados.

Figura 6

Calificación en la asignatura de science



Fuente: elaboración propia

Una vez analizada la primera parte de la encuesta, vamos a examinar los resultados alcanzados en la segunda parte para poder conocer el grado de satisfacción del alumnado sobre la enseñanza

bilingüe que se está llevando a cabo en su centro de enseñanza. Así, vamos a mostrar varias tablas y figuras con la estadística obtenida y su correspondiente explicación de cada uno de los ítems en detalle.

En primer lugar, presentamos las cuatro primeras cuestiones a las que han contestado los alumnos. 1. Me gustaría que impartieran más asignaturas en lengua inglesa, 2. Con el programa bilingüe aprendo más inglés, 3. Estoy contenta/o con este tipo de clases en inglés y 4. Las asignaturas en inglés deberían ser sólo asignaturas fáciles, como educación física y plástica.

Analizando las respuestas de la primera pregunta comprobamos (tabla 2 y figura 7) que a más de la mitad del alumnado no le gustaría que se impartieran más asignaturas en lengua inglesa. Esto se puede deber a varios motivos. Por un lado, como indican los estudios de Lasagabaster y Doiz´s (2016, p. 12) y de Chaieberras y Rascón-Moreno (2018, p. 157), a medida que los estudiantes ven que progresan en las asignaturas impartidas en lengua inglesa, a través de la metodología AICLE, dejan de darle importancia a los aspectos lingüísticos, es decir, a la lengua inglesa. Por otro lado, el hecho de que la mayoría asista a clases particulares de inglés fuera del horario lectivo, como veremos en la pregunta número 9 de la encuesta, también puede hacer que consideren que ya están suficientemente expuestos al inglés y no quieran más asignaturas en esta lengua.

Tabla 2

Datos estadísticos obtenidos en la segunda parte de la encuesta. Preguntas 1-4

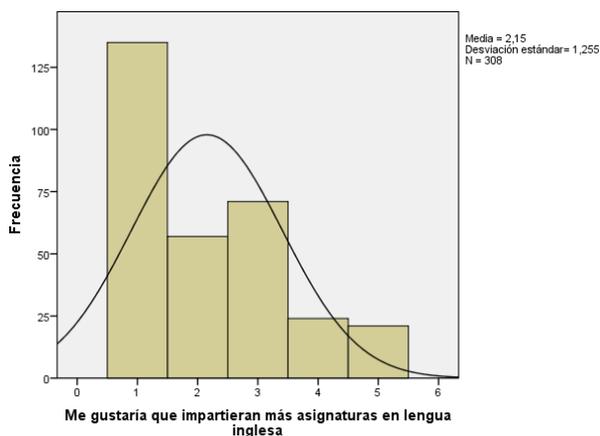
Comunidad	1.Me gustaría que impartieran más asignaturas en lengua inglesa	2.Con el programa bilingüe aprendo más inglés	3.Estoy contenta/o con este tipo de clases en inglés	4.Las asignaturas en inglés deberían ser sólo asignaturas fáciles, como educación física y plástica
N Válido	308	307	309	306
Perdidos	4	5	3	6
Media	2,15	3,87	3,55	3,02

	Mediana	2,00	4,00	4,00	3,00
Castilla La Mancha	Desviación estándar	1,255	1,327	1,366	1,639
	Asimetría	,783	-,941	-,602	-,001
	Error estándar de asimetría	,139	,139	,139	,139
	Curtosis	-,442	-,299	-,831	-,1604
	Error estándar de curtosis	,277	,277	,276	,278

Fuente: elaboración propia

Figura 7

Respuestas ítem número 1

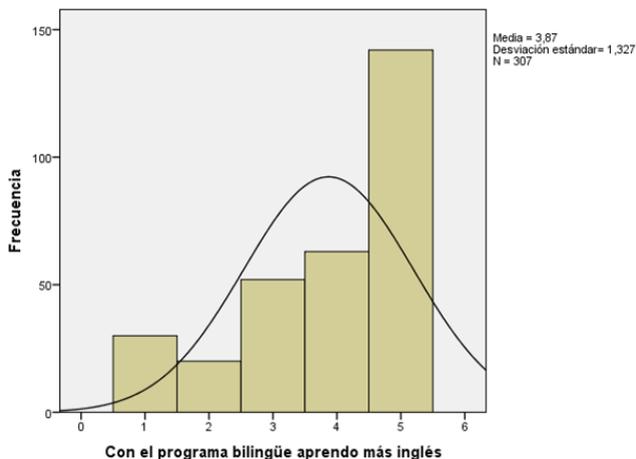


Fuente: elaboración propia

En la pregunta número 2 (tabla 2 y figura 8) apreciamos que la mayoría de los estudiantes considera que se está incrementando su nivel de inglés debido a la participación en el programa bilingüe de su centro de estudios. Estos resultados coinciden con varias investigaciones llevadas a cabo en esta misma comunidad autónoma (Moya Guijarro y Ruiz Cordero, 2018; Nieto y Ruiz Cordero, 2018a y Ruiz Cordero, 2018b) y en otras comunidades monolingües como Madrid (Woore, 2015; Shepherd y Ainsworth, 2017), Andalucía (Lancaster, 2016; Madrid y Hughes, 2011) o las Islas Canarias (Louise Oxbrow, 2018).

Figura 8

Respuestas ítem número 2

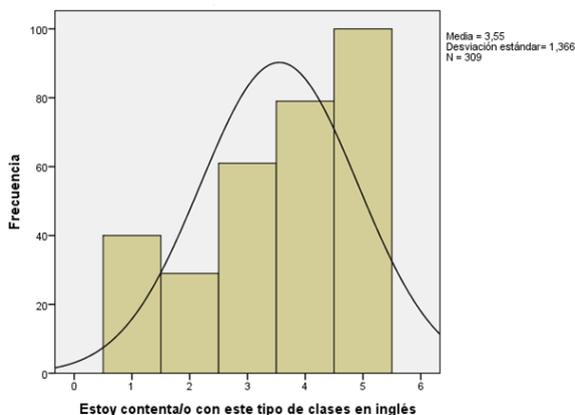


Fuente: elaboración propia

Analizando las respuestas de la tercera pregunta sobre el grado de satisfacción de los estudiantes con este tipo de docencia en lengua inglesa, podemos afirmar que más de dos tercios del alumnado se encuentra muy satisfecho. Por un lado, este dato es evidente apreciando las buenas calificaciones obtenidas tanto en lengua inglesa como en la asignatura science impartida en inglés. Como hemos mostrado anteriormente, el número de alumnos que suspenden la asignatura de inglés en 5° y 6° curso no supera el 6,7% del total. A su vez, en la asignatura de science, aunque el número de suspensos es mayor, no supera el 11,5% de los estudiantes. Por otro lado, este alto nivel de satisfacción refleja que los estudiantes se sienten motivados con el programa bilingüe como se ha puesto de manifiesto en otras investigaciones previas (Geoghegan, 2018; Lancaster, 2016; Pérez Vidal, 2013; Doiz et al. 2014; Lasagabaster, 2011; Cabezas Cabello, 2010 y Lorenzo et al. 2009).

Figura 9

Respuestas ítem número 3



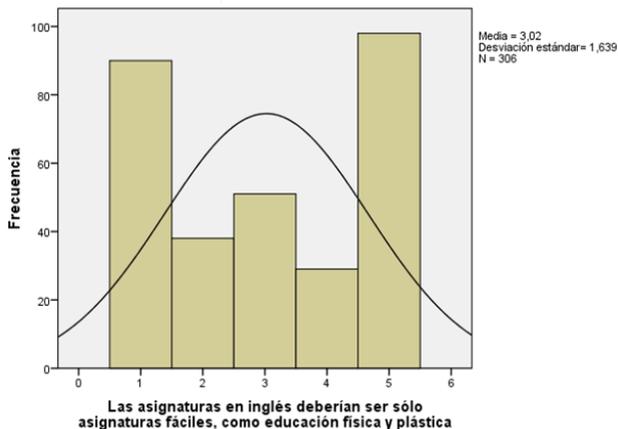
Fuente: elaboración propia

En la siguiente pregunta, la número 4, hemos querido saber si los alumnos creen que sólo las asignaturas más fáciles deberían ser en inglés. Sorprendentemente, como podemos ver en la tabla 2 y en la figura 10, aunque el resultado medio de esta pregunta es afirmativo y más de la mitad de los encuestados querría que se impartieran solamente las asignaturas más fáciles en lengua inglesa, hemos encontrado un gran número de respuestas totalmente en desacuerdo con esta afirmación. Esto indica que hay muchos alumnos a favor y muchos en contra de ello. Al ver este contraste hemos querido indagar en las calificaciones de los alumnos para poder comprobar si existe alguna relación entre bajas calificaciones (insuficiente, suficiente) y querer sólo asignaturas fáciles y, al mismo tiempo, mejores calificaciones (bien, notable y sobresaliente) y no importar el tipo de asignatura que se enseñe en inglés. Estas respuestas suelen ir en relación con el nivel de idioma de los estudiantes. Sin embargo, en este estudio podemos confirmar que no se cumple. Así, de los 134 alumnos que han obtenido todo notable o sobresaliente, sólo 63 de ellos (un 47%) han contestado estar en desacuerdo y no importarles la asignatura que se imparta en otro idioma. En cuanto a los 42 estudiantes que han sacado todo insuficiente o suficiente, sólo 24 alumnos, lo correspondiente a un 57%,

han contestado que las asignaturas en inglés deberían ser solamente las más fáciles¹.

Figura 10

Respuestas ítem número 4



Fuente: elaboración propia

Tras haber comentado los resultados de las preguntas 1-4, vamos a continuar presentando los ítems 5-10 junto con su correspondiente análisis estadístico expuesto en la tabla 3. Los ítems son los siguientes: 5. Con el programa bilingüe aprendo menos contenido de historia y ciencias naturales que mis compañeros del programa no bilingüe, 6. En el programa bilingüe aprendo el contenido de historia y ciencias naturales al mismo nivel que mis compañeros del programa no bilingüe, 7. Mi nivel de inglés es suficiente para aprender el contenido de otras asignaturas como música, historia, naturales o plástica, 8. Voy a clases extraescolares o de refuerzo, 9. El programa bilingüe me exige un esfuerzo extra y 10. Estoy satisfecho con el programa bilingüe que se imparte en mi colegio.

¹ El resto de los alumnos (176 restantes) no se ha tenido en cuenta en este cálculo ya que presentan notas variadas y no se pueden clasificar en estos dos grupos diferenciados.

Tabla 3

Datos estadísticos obtenidos en la segunda parte de la encuesta. Preguntas 5-10

Comunidad		5.Con el programa bilingüe aprendo menos contenido de historia y ciencias naturales que mis compañeros del programa no bilingüe	6.En el programa bilingüe aprendo el contenido de historia y ciencias naturales al mismo nivel que mis compañeros del programa no bilingüe	7.Mi nivel de inglés es suficiente para aprender el contenido de otras asignaturas como música, historia, naturales o plástica	8.Voy a clases extra-escolares o de refuerzo	9.El programa bilingüe me exige un esfuerzo extra	10. Estoy satisfecho con el programa bilingüe que se imparte en mi colegio
Castilla La Mancha	N Válido	230	222	297	303	304	308
	Perdidos	82	90	15	9	8	4
	Media	2,56	2,81	3,03	2,88	3,09	3,68
	Mediana	2,00	3,00	3,00	2,00	3,00	4,00
	Desviación estándar	1,473	1,370	1,402	1,863	1,451	1,443
	Asimetría	,451	,205	-,078	,123	-,085	-,773
	Error estándar de asimetría	,160	,163	,141	,140	,140	,139
	Curtosis	-1,126	-1,062	-1,201	-1,874	-1,305	-,785
	Error estándar de curtosis	,320	,325	,282	,279	,279	,277

Fuente: elaboración propia

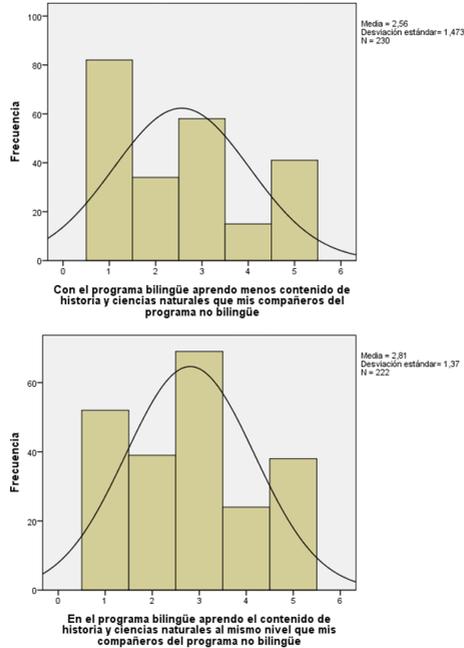
Respecto a las preguntas número 5 y 6, sobre la percepción que tiene el alumnado de la cantidad de contenido de historia y ciencias naturales que aprende en lengua extranjera, es importante comparar las figuras 10 y 11. En ellas se observa, por un lado, que la mitad del alumnado cree que aprende menos contenido de historia y ciencias naturales que sus compañeros que cursan enseñanzas no bilingües. A esta misma conclusión llegó Hajer (2000) cuando comprobó la tendencia a simplificar los contenidos de las materias impartidas en otro idioma, ya que los alumnos encontraban mucha dificultad en ellas (Dalton-Puffer, 2007, p.4). Por otro lado, sorprendentemente, más del 50% de los estudiantes afirma que su nivel de ciencias e historia, respecto a sus compañeros del programa no bilingüe, es el mismo. Esta respuesta nos lleva a interpretar que, aunque perciben que los contenidos se simplifican, también son conscientes de que no tienen menos nivel académico. Esto se puede deber a que el contenido que se resume se compensa por la profundidad con la que se procesa la información con la metodología AICLE (Met, 1998; Stohler, 2006; Lorenzo, 2010) y a los aspectos culturales que se incluyen.

El tema de la reducción de materia es una de las grandes preocupaciones de las familias cuando deciden que sus hijos se incorporen a la enseñanza bilingüe ya que no quieren que ello perjudique el aprendizaje de contenidos. Actualmente, contamos con muchos estudios que muestran resultados similares entre alumnos que estudian contenidos en lengua extranjera y los que lo hacen en su lengua materna (Admiraal et al., 2006; Van de Craen et al., 2007a; Seikkula-Lieno, 2007; Vollmer, 2008; Grisaleña et al., 2009; San Isidro, 2010; Bergroth y Palviainen, 2014; Otwinowska, 2014; Surmont, 2016). Sin embargo, coincidiendo con la opinión del alumnado castellanomanchego, hemos encontrado diversos estudios que descubren resultados inferiores en cuanto a la adquisición de contenidos dentro del programa bilingüe. Entre ellos podemos mencionar los de Washburn (1997), Nyholm (2002), Hajer (2000), Dalton-Puffer (2007) y más recientemente Sotoca y Muñoz (2015), Ruiz (2016) y Fernández-Sanjurjo et al. (2017). En todos ellos se deduce que el temario se simplifica, sacrificando elementos que posteriormente se pueden compensar como acabamos de mencionar. Por este motivo, los

estudiantes de Castilla-La Mancha notan que el temario sufre cierto retraso al principio, pero al final del curso comprueban, como han indicado al contestar la encuesta, que obtienen los mismos resultados que sus compañeros que siguen enseñanzas tradicionales.

Figuras 10 y 11

Respuestas ítems número 5 y 6

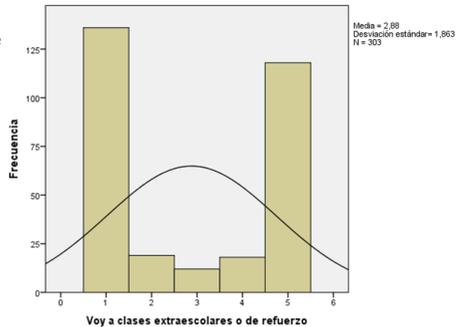
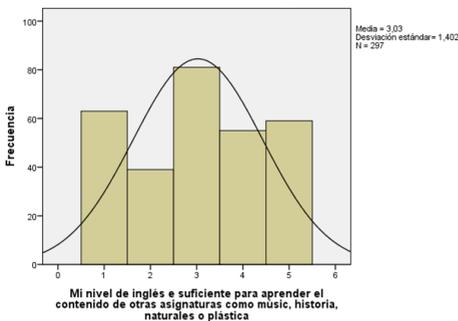


Fuente: elaboración propia

Seguidamente, en la pregunta número 7, hemos querido conocer si los estudiantes consideran que su nivel de inglés es suficiente como para aprender contenido de otras materias en esta lengua. La mayoría de ellos afirma tener el nivel apropiado para ello (figura 12) y conocer mucho vocabulario. Esto se puede deber al uso de la metodología AICLE, como han demostrado varias investigaciones (Cabezas Cabello, 2010; Woore, 2015; Lancaster, 2016; Louise Oxbrow, 2018; Chaieberras y Rascón-Moreno, 2018), y también a la asistencia a clases extraescolares o de refuerzo, en lengua inglesa, a las que van más de la mitad de los estudiantes como podemos ver en la figura 13.

Figuras 12 y 13

Respuestas ítems número 7 y 8



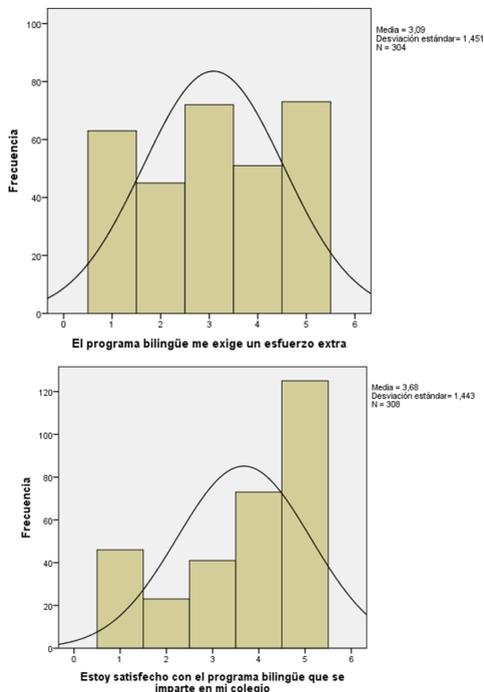
Fuente: elaboración propia

Para finalizar el cuestionario, con las preguntas 9 y 10 queríamos saber si los alumnos consideran que el programa bilingüe les exige un esfuerzo extra y si, a su vez, están satisfechos con este tipo de programa que se imparte en sus colegios. Con relación al esfuerzo extra que les demanda el programa bilingüe, los resultados recogidos en la figura 14 nos indican que más de la mitad de los alumnos está de acuerdo con esta afirmación. Sobre este tema hemos encontrado varias investigaciones que apoyan estos datos mostrando que el hecho de integrar contenido y adquisición de lengua extranjera requiere que el alumnado haga un doble esfuerzo cognitivo, teniendo que estar más activo durante el proceso de aprendizaje (Van de Craen et al. 2007b, Bialystok 2004, 2005; Halbach, 2009; Nieto, 2016; Berger, 2016).

En cuanto a la pregunta 10, como apreciamos en la figura 15, la mayoría de los estudiantes se siente satisfecho con el programa bilingüe que se lleva a cabo en su centro de estudios. Este alto nivel de satisfacción se puede deber a varios factores. En primer lugar, a la opinión positiva que tienen de sus profesores de inglés, de science y de sus auxiliares de conversación que los motivan constantemente (Lorenzo et al. 2009, Chaieberras y Rascón-Moreno, 2018). En segundo lugar, a que el alumnado se siente más seguro de sí mismo, con más confianza y motivación a la hora de hablar inglés (Lancaster, 2016) y, en tercer lugar, a que los alumnos son conscientes de que pueden comunicarse sin dificultad en lengua inglesa y ello se debe al programa de estudios que han seguido.

Figuras 14 y 15

Respuestas ítem número 9 y 10



Fuente: elaboración propia

Conclusiones

Al comienzo de este trabajo de investigación nos propusimos conocer la opinión de los estudiantes de Castilla-La Mancha sobre la educación bilingüe que están cursando en sus centros educativos a través de la metodología AICLE. Una vez expuesta la información, y tras haber mostrado el análisis de las respuestas obtenidas en las encuestas realizadas por los alumnos de 5º y 6º curso de educación primaria, son varias las conclusiones que se han alcanzado.

En primer lugar, las calificaciones de los estudiantes, tanto en lengua inglesa como en la asignatura de science, son buenas, pero empeoran conforme el alumnado sube de nivel. Esto apoya las

conclusiones de Valdés et al. (2006), que indican que a medida que los alumnos alcanzan grados más altos, aumenta la dificultad de los contenidos explicados en el segundo idioma y es importante un mayor dominio de las habilidades necesarias para obtener buenos resultados. Al mismo tiempo, comprobamos que a más de la mitad del alumnado no le gustaría que se impartieran más asignaturas en lengua inglesa ya que consideran que su nivel de inglés es suficiente para seguir las clases de música, ciencias o educación física en esa lengua sin grandes dificultades. Probablemente, porque más del 50% de los encuestados asiste a clases particulares o de refuerzo en lengua inglesa y esto les es de gran ayuda a la hora de afrontar sus clases en inglés.

En segundo lugar, hemos apreciado que la mayoría de los estudiantes considera que se está incrementando su nivel de inglés debido a la participación en el programa bilingüe de su centro de estudios, dato que coincide con varias investigaciones previas (Moya Guijarro y Ruiz Cordero, 2018; Nieto y Ruiz Cordero, 2018 y Ruiz Cordero, 2018a; Louise Oxbrow, 2018; Shepherd y Ainsworth, 2017; Lancaster, 2016; Woore, 2015; Madrid y Hughes, 2011). Además, más de dos tercios del alumnado se siente satisfecho con este tipo de docencia, aunque hay diversidad de opiniones sobre si sólo las asignaturas más fáciles deberían ser en inglés.

En cuarto lugar, sobre la percepción que tiene el alumnado de la cantidad de contenido de historia y ciencias naturales que aprende en lengua extranjera, observamos que la mitad del alumnado cree que aprende menos contenido de historia y ciencias naturales que sus compañeros que cursan enseñanzas no bilingües, dato que coincide con el estudio de Hajer, realizado en el año 2000. Sin embargo, sorprendentemente, más del 50% de los estudiantes afirma que su nivel de ciencias e historia, respecto a sus compañeros del programa no bilingüe, es el mismo. Esta respuesta nos lleva a interpretar que, aunque perciben que los contenidos se simplifican, también son conscientes de que no tienen menos nivel académico que sus compañeros que siguen enseñanzas no bilingües.

Finalmente, tenemos que dejar constancia de que el alumnado castellanomanchego admite realizar un esfuerzo extra al cursar los

programas bilingües, pero al mismo tiempo se siente muy satisfecho con este tipo de docencia que, como indica Alcaraz-Mármol (2020), contribuye a la formación integral de los alumnos y los prepara para el siglo XXI. Este alto nivel de satisfacción nos lleva a comprender la gran demanda, la rápida expansión (Nieto y Ruiz Cordero, 2018) y la popularidad de la educación bilingüe en Castilla-La Mancha.

Referencias bibliográficas

Admiraal, W., Westhoff, G., y de Bot, K. (2006). Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Students' language Proficiency in English. *Educational Research and Evaluation*, 12, 75-93.

Alcaraz-Mármol, G. (2020). Developing intercultural communication in the EFL primary education classroom: Internationalization through virtual tea, collaboration with eTwinning. *Tejuelo*, 32, 147-170.

Alejo, R., y Piquer Píriz, A. (2016). Urban vs. rural CLIL: An analysis of input-related variables, motivation and language attainment. *Language, Culture and Curriculum*, 29 (3), 245-262.

Berger, A. (2016). Learning mathematics bilingually. An Integrated Language and Mathematics Model (ILMM) of word problem solving processes in English as a foreign language. En T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore y U. Smit (Eds.), *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education* (pp. 73-100). Bristol: Multilingual Matters.

Bergroth, M., y Palviainen, Å. (2014). *Bilingual early education: Theory and Practice in Finland*. Presentation given at the University of Jyväskylä, Department of Teacher Education, 15 September 2014.

Bialystok, E. (2004). The impact of bilingualism on language and literacy development. En T. Bhatia y W. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 577-601). Oxford: Blackwell.

Bialystok, E. (2005). Consequences of bilingualism for cognitive development. En J. Kroll, y A. De Groot, *The handbook of*

bilingualism: Psycholinguistic approaches (pp. 417-431). Oxford: Blackwell.

Cabezas Cabello, J. M. (2010). A SWOT analysis of the Andalusian Plurilingualism Promotion Plan (APPP). En M. L. Pérez Cañado (Ed.), *Proceedings of the 23rd GRETA Convention* (pp. 83-91). Jaén: Joxman.

Castejón, J. L. (2014). *Aprendizaje y rendimiento académico*. España: Editorial Club Universitario.

Chaieberras, Z., y Rascón-Moreno, D. (2018). Perspectives of Compulsory Secondary Education Students on Bilingual Sections in Madrid (Spain). *English Language Teaching*, 11 (10), 152-161. doi: <https://doi.org/10.5539/elt.v11n10p152>.

Dalton-Puffer C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. doi: <http://doi.org/10.1075/llt.20>.

De Smet, A., Mettewie, L., Galand, B., Hiligsmann, P., y Van Mensel, L. (2018). Classroom anxiety and enjoyment in CLIL and non-CLIL: Does the target language matter? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8 (1), 47-71.

Decreto 47/2017, de 25 de julio, por el que se regula el plan integral de enseñanza de lenguas extranjeras de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha para etapas educativas no universitarias. [2017/9118]. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*. Toledo, 31 de julio de 2017, nº 147, pp.18603-18612.

Doiz, A., Lasagabaster, D., y Sierra, J. M. (2014). CLIL and motivation: the effect of individual and contextual variables. *The Language Learning Journal*, 42 (2), 209-224.

Falcón, E., y Lorenzo, F. (2015). El desarrollo de la sintaxis compleja en L1 y L2 en entornos educativos bilingües (CLIL). Un estudio de caso. *E-Aesla*, 1, 1-9.

Fernández-Sanjurjo, J., Fernández-Costales, A., y Arias Blanco, J. M. (2017). Analysing students' content-learning in science in CLIL vs. Non-CLIL programmes: empirical evidence from Spain. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 1-14. doi: <https://orcid.org/10.1080/13670050.2017.1294142>.

Geoghegan, L. (2018). International posture, motivation and identity in study abroad. En Pérez Vidal, C., López-Serrano, S., Ament,

J. y Thomas Wilhelm, D. J. (Eds.). *Learning context effects: Study abroad, formal instruction and international immersion classrooms* (pp.215- 253). Berlín: Language Science Press.

González-Pienda, J.A., Núñez Pérez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocas, C., y García, M. (2002). A Structural Equation Model of Parental Involvement, Motivational and Aptitudinal Characteristics, and Academic Achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70 (3), 257-287.

Grisaleña, J., Campo, A., y Alonso, E. (2009). Enseñanza plurilingüe en centros de educación secundaria: análisis de resultados. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (1), 1-12.

Hajer, M. (2000). Creating a language-promoting classroom: content-area teachers at work. En J. K. Hall, and L. Stoops Verplaetse (Eds.) *Second and foreign language learning through classroom interaction* (pp. 265-285). Mahwah N.J. and London: Lawrence Erlbaum Associates.

Halbach, A. (2009). The primary school teacher and the challenges of bilingual education. En E. Dafouz y M.C. Guerrini (Eds.), *CLIL across educational levels* (pp. 19-26). Madrid: Richmond Publishing.

Lancaster, N. (2016). Stakeholder perspectives on CLIL in a monolingual context, *English Language Teaching*, 9 (2), 148-177. doi: <https://doi.org/10.5539/elt.v9n2p148>.

Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5 (1), 3-18.

Lasagabaster, D., y Doiz, A. (2016). CLIL students' perceptions of their language learning process: Delving into self-perceived improvement and instructional preferences. *Language Awareness*, 1-17. Doi: <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1122019>.

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. doi: <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amp041>.

Louise Oxbrow, G. (2018). Students' perspectives on CLIL programme development: A quantitative analysis. *Porta Linguarum*, 29, 137-158.

Madrid, D., y Hughes, S. (2011). Introduction to bilingual and plurilingual education. En D. Madrid y S. Hughes (Eds.), *Studies in bilingual education* (pp. 17-50). Frankfurt-am-Main: Peter Lang.

Martín-Macho, A., y Faya, F. (2020). L1 in CLIL: the case of Castilla-La Mancha. *Tejuelo*, 31, 143-174. doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.31.143>.

Met, M. (1998). Curriculum decision-making in content-based language teaching. En J. Cenoz y F. Genesee (Eds.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Mohan, B. (1986). *Language and Content*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Morales, J., Calvo, A., y Bialystok, E. (2013). Working memory development in monolingual and bilingual children. *Journal of experimental child psychology*, 114 (2), 187-202. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.09.002>

Moya Guijarro, A., y Ruiz Cordero, M. B. (2018). Un estudio sobre la diferencia de nivel de competencia lingüística entre alumnos pertenecientes a centros bilingües y no bilingües en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha (España). *Revista de Estudios Filológicos*, 62, 269-288. doi: <https://doi.org/10.4067/S0071-17132018000200269>.

Nieto Moreno de Diezmas, E. (2016). 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, 21-34.

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.P. Hughes y D. Madrid (Eds.), *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*. (pp. 93-103). Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (MECD).

Nyholm, L. (2002). Läsa på engelska. *Språkvård*, 3, 38-39.

Orden de 07/02/2005, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se crea el programa de Secciones Europeas en centros

públicos de Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*. Toledo, 24 de febrero de 2005, nº 40, pp. 3582-3590.

Orden de 16/06/2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regulan los programas lingüísticos de los centros de Educación Infantil y Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional sostenidos con fondos públicos de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*. Toledo, 20 de junio de 2014, nº 117, pp. 16424-16433.

Orden 27/2018, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regulan los proyectos bilingües y plurilingües en las enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil y Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*. Toledo, 15 de febrero de 2018, nº 33, pp. 4704-4717.

Otwinowska, A. (2014) *CLIL teaching in Poland and Finland – reflections from the study visit*. Institute of English Studies, University of Warsaw. Disponible en: <https://clil.pedagog.uw.edu.pl/dr-agnieszka-otwinowska-kasztelanic-2/>.

Pavón, V. (2018). Learning Outcomes in CLIL Programmes: a Comparison of Results between Urban and Rural Environments. *Porta Linguarum*, 29, 9-28.

Pérez Cañado, M. L. (2016). From the CLIL craze to the CLIL conundrum: Addressing the current CLIL controversy. *Bellaterra Journal of Teaching Language and Literature*, 9 (1), 9–31. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.667>.

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.

Pladevall-Ballester, E. (2015). Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: Students', teachers' and parents' opinions and expectations. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18 (1), 45-59. doi: <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.874972>.

Ruiz, M. (2016). Bilingual Education: Experience from Madrid (tesis de maestría). Centro de Estudios Monetarios y Financieros (CEMFI), Madrid. doi: <https://doi.org/10.21832/9781783096701-011>.

Ruiz Cordero, M.B. (2018a) Assessing English Writing Skills of Students from Bilingual and Non-Bilingual Schools in Castilla-La Mancha, Spain. A Comparative Study. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 5 (2), 95–113. doi: <https://doi.org/10.31261/tapsla.7658>.

Ruiz Cordero, M.B. (2018b). Estudio Comparativo sobre la formación de maestros de inglés en las comunidades autónomas de Castilla-La Mancha y Madrid. *Miscelánea*, 76 (149), 499-527.

Ruiz de Zarobe, Y. (2013). CLIL implementation: From policy-makers to individual initiatives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (3), 231-243. doi: <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777383>.

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, UK: Cambridge Scholars.

Seikkula-Leino, J. (2007). CLIL learning: Achievement levels and affective factors. *Language and Education*, 21 (4), 328-341. doi: <https://doi.org/10.2167/le635.0>.

Shepherd, E., y Ainsworth, V. (2017). *English Impact. An Evaluation of English Language Capability*. Madrid: British Council.

Sotoca Sienes, E., y Muñoz Hueso, A. C. (2015). El impacto del programa bilingüe de la Comunidad de Madrid en el rendimiento académico de los alumnos. *Journal of Education Research*, 9 (1), 27–40. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41732.

Stohler, U. (2006). The acquisition of knowledge in bilingual learning: an empirical study on the role of language in content teaming. *VIEWZ Vienna English Working Papers*, 15 (3), 41-46.

Surmont, J., Struys, E., Noort, M., y Craen, P. (2016). The effects of CLIL on mathematical content learning: A longitudinal study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6 (2), 319-337. doi: <https://doi.org/10.14746/ssllt.2016.6.2.7>.

Valdés, G., Fishman, J.A., Chávez, R., y Pérez, W. (2006). *Developing minority language resources: The case of Spanish in California*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Van de Craen, P., Mondt, K., Allain, L., y Gao, Y. (2007a). Why and How CLIL Works. An Outline for a CLIL Theory. *VIIEWS Vienna English Working Papers*, 18 (3), 70- 78.

Van de Craen, P., Ceuleers, E., y Mondt, K. (2007b). Cognitive development and bilingualism in primary schools: teaching maths in a CLIL environment. En D. Marsh, y D. Wolff (Eds.), *Diverse contexts – converging goals. CLIL in Europe* (pp. 185-200). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Vollmer, H. (2008). Constructing Tasks for Content and Language Integrated Assessment. En J. Eckerth y S. Sickmann, (Eds.). *Research on task-based language learning and teaching. Theoretical, methodological and pedagogical perspectives* (pp. 227-290) New York: Peter Lang.

Washburn, L. (1997). *English immersion in Sweden. A case study of Röllingby High School 1987-1989*. Stockholm: University of Stockholm.

Woore, R. (2015). *Madrid, a Bilingual Community: a view from the classroom*. A report for EMI Oxford. Disponible en: <http://www.education.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2014/09/Woore-R.-2015-Madrid-a-Bilingual-Community-a-view-from-the-classroom-unpublished-report.pdf>.

Marca con una X la respuesta con la que estés más de acuerdo siendo 1 totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 neutro, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

	PREGUNTA	1	2	3	4	5
1	Me gustaría que impartieran más asignaturas en lengua inglesa					
2	Con el programa bilingüe aprendo más inglés					
3	Estoy contenta/o con este tipo de clases en inglés					
4	Las asignaturas en inglés deberían ser sólo asignaturas fáciles, como educación física y plástica					
5	Con el programa bilingüe aprendo menos contenido de historia y ciencias naturales que mis compañeros del programa no bilingüe					
6	En el programa bilingüe aprendo el contenido de historia y ciencias al mismo nivel que en el programa no bilingüe					
7	Mi nivel de inglés es suficiente para aprender el contenido de otras asignaturas como música, historia, naturales, plástica					
8	Voy a clases de inglés extraescolares o de refuerzo					
9	El programa bilingüe me exige un esfuerzo extra					
10	Estoy satisfecho con el programa bilingüe que se imparte en mi colegio					