

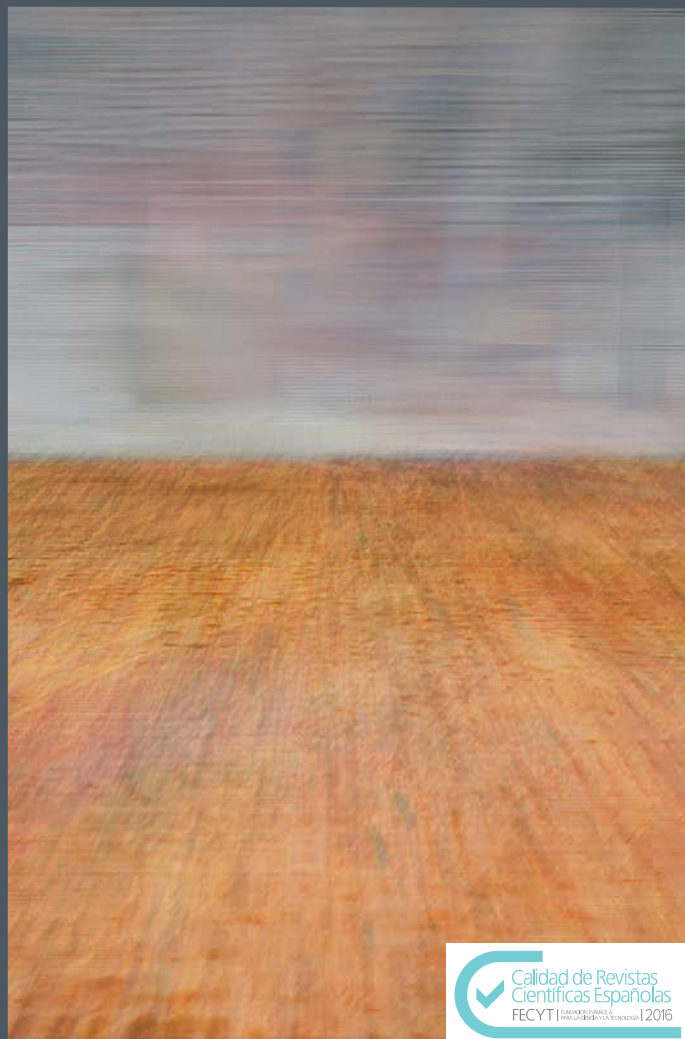
revista de
eEDUCACIÓN
Nº 377 JULIO-SEPTIEMBRE 2017



Educación bilingüe, streaming y metas sociales en estudiantes de secundaria

Bilingual education, streaming and secondary education students' social goals

Javier Fernández-Río
David Hortigüela Alcalá
Ángel Pérez Pueyo



Educación bilingüe, streaming y metas sociales en estudiantes de secundaria

Bilingual education, streaming and secondary education students' social goals

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-352

Javier Fernández-Río

Universidad de Oviedo

David Hortigüela Alcalá

Universidad de Burgos

Ángel Pérez Pueyo

Universidad de León

Resumen

Introducción: El objetivo del presente estudio fue obtener un conocimiento más amplio de la educación bilingüe y la segregación escolar, explorando los efectos a largo plazo del agrupamiento de los estudiantes en base en sus habilidades sobre sus metas sociales. **Método:** un total de 502 estudiantes de secundaria accedieron a participar. Se formaron tres grupos de estudio en base al idioma usado para enseñar: Español, Inglés y Francés. Los dos últimos eran programas de enseñanza bilingüe. Se empleó un diseño pre-test, post-test de grupos no equivalentes y un planteamiento de investigación cualitativo-cuantitativo para proporcionar una visión más profunda del problema. Datos cuantitativos fueron obtenidos de los estudiantes utilizando la Escala de Metas Sociales al comienzo y al final de año escolar. El docente participante fue entrevistado para obtener datos de una fuente diferente. **Resultados:** Los resultados muestran que el final del año escolar los estudiantes en los grupos bilingües mostraron niveles superiores de responsabilidad y relación ($p < .05$) que sus compañeros del grupo no-bilingüe. El tamaño del efecto fue .82 y .89, respectivamente, lo cual se considera moderado. El docente entrevistado reflejó

la misma idea: los estudiantes de los grupos bilingües mostraron más responsabilidad y mejores relaciones en clase. Las metas sociales fueron significativamente más altas cuando el número de estudiantes era «menor de 20» ($F(163) = 65.983, p < .023$) solo en el grupo Español no bilingüe. Finalmente, las metas sociales también fueron más altas en 4º de educación secundaria ($F(184) = 98.543, p < .004$) solo en el grupo bilingüe Inglés. Conclusiones: Existe un debate continuo sobre las ventajas / desventajas del agrupamiento escolar a través de los programas educativos bilingües y todas las posibles consecuencias deben ser tenidas en cuenta. Las metas sociales, la responsabilidad y la relación parecen cambiar de manera positiva tras un año de educación bilingüe. El problema es que no todos los estudiantes tienen la oportunidad de experimentar este tipo de educación.

Palabras clave: relación, responsabilidad, AICLE, lengua extranjera, segregación

Abstract

Introduction: The goal of the present study was to gain a broader understanding on bilingual education and school tracking, exploring the long term effects of ability-based grouping on students' social goals. **Method:** 502 secondary education children agreed to participate in the study. Three study groups were formed based on the language used for teaching the students: Spanish, English and French. The latter two were considered bilingual education programs. A longitudinal, pre-test post-test, non-equivalent group design and a quantitative-qualitative research approach were selected to provide a more in-depth insight of the researched topic. Quantitative data was collected from all the students using the Social Goal Scale prior and at the end of a complete school year. The participating teacher was also interviewed to gather data from a different source. **Results:** Results showed that at the end of the school year the students in the bilingual groups (English and French) had significantly higher responsibility and relationship levels ($p < .05$) than the students in the non-bilingual group (Spanish). Effect size scores were .82 and .89 respectively, which are considered moderate. The teacher reported the same idea: students in the bilingual education groups showed more responsibility and relationship in class. Social goals were found significantly higher when the number of students in class were "less than 20" ($F_{(163)} = 65.983, p < .023$) only in the Spanish group. Finally, social goals were also significantly higher in grade 10 ($F_{(184)} = 98.543, p < .004$) only in the English group. **Conclusions:** There is an ongoing debate over the advantages/disadvantages of school streaming via bilingual education programs, and all possible outcomes should be considered. Social goals, responsibility and relationship, seem to positively change after a year of bilingual education. The problem is that not all the students have the opportunity to experience this type of education.

Keywords: relationship, responsibility, CLIL, foreign language, mainstreaming

Introducción

En la encuesta macroeconómica de 2006, el 56% de los ciudadanos españoles se consideraban monolingües y tan solo un 17% creía que podían mantener una conversación en un idioma distinto al de su país de origen. Desafortunadamente, ambos datos se encontraban entre los más bajos de todos los países de la Unión Europea y llevaron al Gobierno español a prestar más atención al proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras dentro de su sistema educativo (Lasagabaster, 2008). Como consecuencia, en los últimos 10 años la educación bilingüe se ha vuelto muy popular en las escuelas españolas, una moda, y los programas educativos basados en esta idea han aumentado exponencialmente. La razón de este repentino interés es que todas las partes involucradas (políticos, administradores, docentes, familias...) creen que es la mejor manera de mejorar la competencia de los estudiantes en un idioma extranjero (Lasagabaster, 2011).

La educación bilingüe ha sido incorporada al sistema de enseñanza secundaria española principalmente a través de programas de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE). AICLE es un enfoque instructivo cuyo objetivo es enseñar un contenido curricular particular utilizando un idioma extranjero (Dalton-Puffer, 2011). El objetivo es ayudar a los estudiantes a aprender un segundo idioma no nativo y un contenido específico (ciencias naturales, ciencias sociales, artes y oficios, música, educación física...). Por lo tanto, podría considerarse un diseño de doble enfoque, ya que implica tanto el idioma como el contenido. En algunos países, los programas de AICLE han sido considerados como una forma de agrupar (segregar) estudiantes dentro de la misma escuela (Paran, 2013). Algunos de ellos o sus familias puede que no sea conscientes de este tema, mientras que otros parecen creer que puede haber un beneficio en esta forma de agrupamiento (segregación) (Alonso, Grisaleña & Campo, 2008).

Bauer y Riphahn (2006, p.1) consideran que: «Los términos segregación, rastreo y *streaming* se usan en la literatura como sinónimos para nombrar un agrupamiento de alumnos basado en la capacidad en itinerarios educativos de diferente requerimiento académico». Hay diferentes formas de agrupación de estudiantes, ya que varía de un país a otro, de una región a otra, de un distrito escolar a otro e incluso de una escuela a otra. Básicamente, Trautwein, Köller, Lüdtke y Baumert (2005)

han estructurado el fenómeno del «streaming» de acuerdo con tres ideas: (a) el nivel institucional: el agrupamiento puede tener lugar tan pronto como los primeros cursos de educación primaria o más tarde en secundaria, (B) el papel del éxito/nivel: con frecuencia, el éxito/nivel previo de los estudiantes es el factor clave para el agrupamiento escolar, y (c) el impacto del agrupamiento en futuras carreras académicas: muchos creen que el grupo en el que se ubique al estudiante en los años escolares puede tener un impacto definitivo en sus posibilidades de acceder a ciertas universidades y obtener un prestigioso título. En el nivel de educación secundaria, el streaming tiene lugar cuando los estudiantes (o sus padres) seleccionan (o se les asigna a) clases o cursos específicos (agrupación por nivel en un curso). De acuerdo con Trautwein, Lüdtke, Marsh, Köller y Baumert (2006), el éxito/nivel previo es el elemento más importante en el streaming escolar, pero otros factores como los objetivos educativos de los padres o el interés de los estudiantes también juegan un papel importante. Por otra parte, los mismos autores creen que, en muchos casos, todos estos ingredientes se mezclan para agrupar a los estudiantes en diferentes programas educativos. Finalmente, Trautwein et al. (2006) también distinguen entre programas de transmisión explícita e implícita. Los programas explícitos de streaming utilizan el éxito/nivel como un elemento de entrada, tienen un claro impacto en las oportunidades educativas posteriores de los estudiantes y el estatus de los estudiantes es claro para todos (compañeros, padres, docentes). Por otro lado, los programas implícitos de streaming son menos visibles y menos definidos, pero también pueden indicar el estatus de un estudiante diferente para todos. El punto de vista dominante es que cuanto más temprano los estudiantes sean seleccionados y agrupados, menos oportunidades hay en la educación y mayores son los efectos negativos sobre el logro y la motivación, principalmente porque los estudiantes no incluidos en estos programas tienden a recibir una enseñanza de menor calidad (Trautwein et al., 2005). En una revisión reciente, Terwell (2005, p.655) describió los efectos negativos del streaming escolar: «menor tiempo de instrucción, menor nivel cognitivo, ritmo más lento, más interrupciones por el profesor y compañeros, un clima de clase menos estimulante y una mayor proporción de comportamiento alejado de las tareas y consecuentemente más tiempo dedicado a la disciplina y al manejo de clase». El «efecto compañero», directamente asociado a la agrupación de los estudiantes, se ha destacado como un elemento clave

en el streaming escolar. Sin embargo, algunos investigadores han cuestionado la visión tradicional de que este es siempre negativo para los estudiantes incluidos en los grupos de bajo rendimiento y positivos para aquellos incluidos en los grupos de alto rendimiento. Ellos creen que este último grupo también puede fomentar efectos negativos en el autoconcepto de los estudiantes, porque estos usan a sus compañeros de alto rendimiento como una referencia a partir de las visiones de sí mismos, y esto podría ser muy desafiante y desalentador. Por el contrario, los grupos de bajo rendimiento pueden producir efectos positivos en el autoconcepto de los estudiantes porque la referencia podría ser menos exigente. Esto se ha denominado “efecto de contraste” (Marsh & Craven, 2002, Marsh & Hau, 2003). Sin embargo, la capacidad de cada estudiante, así como la capacidad de sus compañeros, también es un factor determinante para el éxito escolar (Burke & Sass, 2013). Además de los logros, la investigación también ha demostrado que los estudiantes de bajo nivel desarrollan sentimientos de ineficacia, poniendo la suerte por encima del trabajo duro como la fuerza motriz para tener éxito, lo que puede perjudicar los logros de los estudiantes y su motivación.

Los programas de AICLE en España están inicialmente abiertos a todos los niños. Es decir, cualquier estudiante en el sistema escolar puede elegir libremente esta opción educativa. Sin embargo, «generalmente se reconoce que, básicamente, los estudiantes que optan por los programas bilingües, y son muy a menudo animados a ello, son los altamente motivados... hay una selección implícita...» (Bruton, 2011, p. 529). Por otra parte, la investigación ha demostrado que los estudiantes entran a los programas de AICLE con mayor nivel de inglés como lengua extranjera (Alonso, Grisaleña y Campo, 2008, Goris, Denessen & Verhoeven, 2013), mayor conocimiento del contenido (Seikkula-Leino, 2007), tienden a trabajar de manera más persistente en las tareas y muestran mayor tolerancia a la frustración (Vollmer, Heine, Troschke, Coetzee & Küttel, 2006). Además, si un estudiante matriculado en una clase bilingüe no alcanza los resultados académicos esperados, él/ella suele ser «invitado» a abandonar el programa por su propio bien (Apsel, 2012). Esta práctica ayuda a las escuelas a «limpiar» esas clases y a tener grupos homogéneos de estudiantes de alto rendimiento. Como consecuencia, los padres de clase media creen que sus hijos se beneficiarán, a corto y largo plazo, si comparten sus clases y su tiempo con ese tipo de estudiantes (Alonso, Grisaleña & Campo, 2008). Por lo tanto, los programas de AICLE en

España pueden considerarse una mezcla entre programas explícitos e implícitos de streaming.

Muchos investigadores y académicos están de acuerdo en que el AICLE puede influir positivamente en diferentes elementos de competencia lingüística como el léxico receptivo y productivo, la fluidez, la estructuración del discurso... sobre los estudiantes incluidos en este tipo de programas (Dalton-Puffer, 2011). Coyle (2007) cree que también desarrolla habilidades de asunción de riesgos y de resolución de problemas en los estudiantes, alentando y motivando su independencia. Además, el AICLE también parece ayudar a los estudiantes a adquirir un mayor grado de competencia procedimental en el contenido que se está utilizando para enseñar el idioma extranjero (Vollmer et al., 2006). Por lo tanto, diferentes trabajos de investigación han mostrado que la educación bilingüe puede tener un impacto positivo significativo en los estudiantes matriculados en esas clases. Sin embargo, queda una pregunta pendiente: ¿qué sucede con los estudiantes que quedan fuera de los programas de AICLE ubicados en la misma escuela secundaria? ¿Se ven afectados por este tipo de streaming?

Los estudiantes tienen razones sociales para tratar de tener éxito en la escuela. Las metas sociales pueden definirse como representaciones cognitivas de los resultados deseados en el ámbito social (Urda & Maehr, 1995). La literatura sugiere que, al menos, dos metas sociales pueden ser asociadas al logro de los estudiantes: la relación y la responsabilidad. Las metas de relación social se refieren al deseo de formar y mantener relaciones positivas entre compañeros en la escuela (Patrick, Hicks y Ryan, 1997), mientras que las metas de responsabilidad social representan el deseo de adherirse a las reglas sociales y a las expectativas de su rol (Wentzel, 1991), ambos “están relacionados con los patrones adaptativos de motivación de logro (trabajar duro para el éxito, esforzarse por hacerlo mejor que otros)” (Guan, McBride, & Xiang, 2006, p.227). Ladd (1990) encontró que los estudiantes que mostraron mayores niveles de amistad obtuvieron mejores calificaciones en la escuela. Del mismo modo, Wentzel (1991) halló que los niños que mostraron mayores niveles de responsabilidad también obtuvieron calificaciones más altas. Por otra parte, el modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand (2001) muestra que la motivación está fuertemente influenciada por factores sociales. Ciertamente, también se han vinculado a los tipos más autodeterminados de motivación en los contextos escolares:

motivación intrínseca, regulación identificada y regulación introyectada (Cecchini, González, Méndez-Giménez, & Fernández-Río, 2011). Además, las metas de responsabilidad social también se han vinculado al esfuerzo (Moreno-Murcia, Cervelló, Montero, Vera, & García, 2012) y la competencia percibida (Méndez-Giménez, Cecchini, Fernández-Río, & González, 2012) en la escuela. Por lo tanto, las metas sociales parecen desempeñar un papel importante en la educación y deben ser cuidadosamente considerados.

Basado en lo anteriormente expuesto, el objetivo principal del presente estudio fue obtener una comprensión más amplia de los programas de educación bilingüe en la educación secundaria en España y el streaming escolar. Este artículo se suma al debate sobre el agrupamiento/segregación escolar y la educación bilingüe, ya que explora los efectos de la agrupación basada en la capacidad de los estudiantes en la lengua extranjera (Inglés o Francés) utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre sus metas sociales. Hasta donde sabemos, no hay artículos científicos publicados sobre este tema. Nuestra primera hipótesis fue que los estudiantes que asisten a programas de AICLE mostrarán un perfil de metas sociales diferente. La segunda hipótesis fue que el centro educativo, el curso y el número de alumnos por clase tendrán un efecto en las metas sociales de los estudiantes.

Métodos

Participantes

Un total de 502 estudiantes (53,1% mujeres y 46,9% varones) de los cuatro grados de educación secundaria (1º ESO: 123, 2º ESO: 123, 3º ESO: 118, 4º ESO: 126), con una edad media de $13,86 \pm 1,42$ años accedieron a participar. Pertenecían a tres escuelas secundarias diferentes situadas en las provincias de Burgos y Soria (España). Los estudiantes que asistían a estas escuelas tenían un estatus socioeconómico de clase media similar (no hubo diferencias entre los grupos). Se formaron tres grupos de estudio basados en el lenguaje utilizado en clase para enseñar: español (184 estudiantes), inglés (163) y francés (155). Los grupos de inglés y francés se inscribieron en un programa educativo bilingüe basado en la metodología AICLE. Todos los participantes inscritos en estos dos grupos

habían experimentado una educación bilingüe antes del inicio del estudio. El «grupo español» siguió un programa tradicional de educación física para estudiantes de habla española. La Tabla I muestra la distribución de los participantes en función del nivel de grado y el idioma.

TABLA I. Participantes agrupados por curso e idioma.

	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	TOTAL
Grupo de Español	51	44	43	46	184
Grupo de Inglés	43	40	39	41	163
Grupo de Francés	41	39	36	396	155
TOTAL	135	123	118	126	502

Fuente: Elaboración propia

El mismo docente fue el responsable de enseñar a todos los grupos de las clases participantes. Esto fue posible porque se trasladó de una escuela a otra después de cada año académico desde el principio hasta la finalización del estudio. Este docente tenía todas las cualificaciones requeridas en el sistema educativo español para enseñar en un programa educativo bilingüe en el nivel de secundaria (Inglés: Certificado Oficial de la Escuela de Inglés; Francés: Diploma de Estudios en Lengua Francesa).

Recogida de datos

Metas sociales. Se empleó la escala de metas sociales (EMS, Patrick et al., 1997). Incluye dos subescalas: seis ítems cubren metas relacionadas con la Relación (i.e., «Me gustaría conocer realmente a mis compañeros de clase), y cinco ítems cubren metas relacionadas con la Responsabilidad (i.e., «Intento hacer lo que el profesor pide»). Fue adaptado por Guan et al. (2006) a la clase de educación física (EMS-EF), mientras que Moreno, González-Cutre y Sicilia (2007) la validaron para contextos españoles.

Entrevista. Se realizó una entrevista semi-estructurada al docente participante al final de cada año escolar. El objetivo era explorar los pensamientos y sentimientos del entrevistado y obtener una perspectiva

interna (Patton, 2002). Por lo tanto, se desarrolló una guía de entrevistas basada en el conocimiento previo de los investigadores, así como en trabajos de investigación similares (Tabla II). Dado que la entrevista fue semiestructurada, los investigadores pudieron agregar nuevas preguntas dependiendo de las respuestas del entrevistado para hacer la entrevista conversacional (Patton, 2002). Este formato abierto permite explorar nuevas áreas para producir datos más ricos (Smith & Osborne, 2008).

TABLA II. Escritura básica de la entrevista semi-estructurada del docente.

¿Cómo se formaron los grupos bilingües?
¿Observó alguna diferencia entre los tres grupos: español, inglés y francés?
¿Cómo fueron las relaciones sociales entre los miembros del grupo?
¿El lenguaje influyó en la metodología utilizada en clase?
En cuanto a la responsabilidad de los estudiantes en las tareas, ¿hubo alguna diferencia entre los grupos?
¿Cómo afectó el conocimiento del lenguaje a la responsabilidad de los estudiantes?

Fuente: Elaboración propia

Diseño y procedimiento

El presente estudio siguió un diseño pre-test post-test (longitudinal), de grupos no equivalentes. Se seleccionó un enfoque mixto, cuantitativo-cualitativo de investigación para proporcionar una visión más profunda del tema. La misma herramienta de evaluación (EMS) se utilizó para recolectar datos antes y después de tres programas educativos diferentes llevados a cabo en tres grupos distintos de estudiantes. Además, el docente participante fue entrevistado al final de cada año escolar.

Los objetivos de este proyecto de investigación fueron 12 grupos intactos de alumnos de secundaria. Se agruparon en función de la lengua utilizada por el profesor para llevar a cabo las clases: Inglés y Francés, y se compararon con clases regulares de educación física impartidas en la lengua materna de los estudiantes: Español. Los estudiantes que ingresaron a los grupos de AICLE fueron seleccionados en base a dos elementos: (1) notas altas, y (2) conocimiento adecuado del idioma utilizado para la enseñanza (inglés o francés).

Todas las clases fueron impartidas por el mismo docente a lo largo de tres años escolares consecutivos (2012-13, 2013-14 y 2014-15). Este se trasladó de una escuela a otra para enseñar después de cada año académico. El mismo contenido (9 unidades didácticas) se desarrolló en todos los grupos a lo largo de los tres años escolares consecutivos. La misma metodología también se utilizó para enseñar el contenido. El objetivo era asegurar que todos los grupos experimentaran el mismo enfoque de enseñanza. La única diferencia entre los grupos fue el idioma utilizado para impartir todas las clases.

La implementación de este proyecto de investigación siguió tres pasos: en primer lugar, se obtuvo el permiso del Comité de Ética de la Universidad de Oviedo y de las escuelas participantes. En segundo lugar, se obtuvo el consentimiento informado de los padres de todos los estudiantes que participaron. En tercer lugar, todos los cuestionarios fueron administrados por uno de los investigadores durante una clase regular, el cual controló a los estudiantes durante la recolección de datos y contestó todas las preguntas. Antes de la administración del cuestionario, se les dijo a los estudiantes que sus respuestas serían confidenciales. También se les informó que sus profesores no tendrían acceso a las respuestas. Por lo tanto, los investigadores animaron a los estudiantes a responder lo más verazmente posible, poniendo de relieve que sus respuestas no influirían en sus calificaciones.

Análisis de datos

Los datos cuantitativos se analizaron utilizando el programa estadístico SPSS 21.0 (IBM, Chicago, IL). Un análisis de confiabilidad inicial de la EMS utilizando el alfa de Cronbach se llevó a cabo para determinar su coherencia en el contexto de nuestro proyecto de investigación. En el pre-test, las subescalas responsabilidad y relación produjeron valores de 0,78 y 0,82, respectivamente. En post-prueba, los valores fueron de 0,83 y 0,89, respectivamente. Todos ellos pueden ser considerados aceptables (Vincent, 2005). Se realizaron análisis exploratorios y preliminares para establecer si los datos cumplían con los supuestos paramétricos. Se evaluó la homogeneidad inicial entre los grupos. Luego, se realizaron estadísticas descriptivas previa y posterior a la intervención (media y desviación estándar). Finalmente, se realizaron análisis inferenciales (correlaciones,

tablas de contingencia, chi-cuadrado y ANOVAS) en el post-test. Se calculó el tamaño del efecto (f) y se informó cuando se obtuvieron diferencias significativas entre los grupos. Este se considera una medida de la efectividad de un tratamiento (Coe, 2000).

Los datos cualitativos se analizaron a través del análisis de contenido temático (Libarkin y Kurdziel, 2002) y comparación constante (Denzin y Lincoln, 1994). El análisis de contenido temático se centra en la búsqueda de patrones en el texto. Se utilizó la codificación descriptiva y de patrones para analizar tanto los patrones intra-caso como cruzados (Saldaña, 2009). Los temas fueron identificados inductivamente, ya que surgieron naturalmente de los datos. El análisis de contenido temático era simplemente una cuestión de determinar qué ideas fueron exhibidas por el docente en sus respuestas abiertas. Los temas que surgieron en el primer análisis independiente fueron examinados críticamente por todos los investigadores a través de un diálogo reflexivo. La fiabilidad fue apoyada a través de retroalimentación continua y análisis participativo por parte de los investigadores a medida que revisaban y refinaban las categorías emergentes, de modo que los hallazgos pudieran considerarse confiables, creíbles y transferibles (Lincoln & Guba, 1985). El objetivo era utilizar la información obtenida para aumentar la contribución potencial del documento a una comunidad más amplia a través de la transferibilidad de los hallazgos. Los temas que surgieron de los datos se presentan explícitamente a través de la sección de resultados y apoyados por varias citas a modo de ejemplo (Cohn, 1991).

Resultados

Inicialmente, los grupos de Inglés y Francés mostraron una diferencia positiva significativa en la variable relación social en comparación con el grupo de Español. Diferencias significativas también se observaron en la variable responsabilidad social entre los grupos de Francés y de Español. En el post-test, los resultados mostraron un aumento significativo de pre a post-test sólo en la relación social en los grupos bilingües: Inglés y francés. Las puntuaciones del tamaño del efecto fueron de 0,82 y 0,89 respectivamente, que se consideran moderadas. Los resultados posteriores a la prueba también mostraron una diferencia significativa entre los grupos bilingües (Inglés y Francés) y el grupo de Español en ambas variables (relación y responsabilidad) al final del año escolar (Tabla III).

TABLA III. Medias y desviaciones estándar en el pre-test y post-test.

	N	PRE-TEST		POST-TEST		f
		M	SD	M	SD	
Grupo de Español						
Responsabilidad	184	5.26 ^a	.54	5.31 ^a	.44	
Relación	184	4.33 ^a	1.13	4.64 ^a	.93	
Grupo de Inglés						
Responsabilidad	163	5.87 ^{ab}	.87	6.58 ^b	.37	
Relación	163	6.12 ^b	.54	*6.73 ^b	.42	.82
Grupo de Francés						
Responsabilidad	155	6.42 ^b	.13	7.13 ^c	.27	
Relación	155	6.31 ^b	.23	*7.41 ^c	.19	.89

Nota. Las medias de la misma columna que no comparten superíndices difieren en $p < 0.05$. * Aumentos significativos en $p < 0.05$. f: Tamaño del efecto. Fuente: elaboración propia.

También se encontró una correlación positiva significativa ($r(155) = .184$, $p < .032$) entre responsabilidad y relación sólo en el grupo francés (Tabla IV). Sin embargo, esta correlación fue muy baja.

TABLA IV. Correlaciones de Pearson entre los factores para cada grupo en el post-test.

	N	correlación	Sig. (2-tailed)
Grupo de Español			
Responsabilidad / Relación	184	.241	.612
Grupo de Inglés			
Responsabilidad / Relación	163	.158	.419
Grupo de Francés			
Responsabilidad / Relación	155	.184	.032*

** $p < .032$. Fuente: Elaboración propia

Para obtener una comprensión más profunda de los resultados obtenidos se crearon varias variables independientes: (a) la variable «centro educativo» se re-agrupó en tres grupos: «Centro 1», «Centro 2» y «Centro 3», (b) el «número de estudiantes por clase» en tres grupos: «menos de 20», «entre 20 y 30» y «más de 30», y c) el «curso» en cuatro grupos: «1º

ESO», «2º ESO», «3º ESO» y «4º ESO». Se realizó un ANOVA unidireccional considerando las «variables sociales» como variable dependiente y las categorías mencionadas como variables independientes. El objetivo era encontrar si había diferencias significativas basadas en la escuela, el número de estudiantes por clase y el curso en las metas sociales de los participantes. La prueba post hoc de Bonferroni se utilizó para determinar las diferencias significativas entre las variables (Tabla V). Se demostró que las metas sociales eran significativamente más altas cuando el número de estudiantes en la clase era «menor de 20» ($F(163) = 65.983, p < .023$) sólo en el grupo español. Las metas sociales también fueron significativamente más altas en 4º de la ESO ($F(184) = 98.543, p < .004$) sólo en el grupo inglés.

Tabla V. Test post hoc de Bonferroni

	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Grupo de Español			
Centro	97.345	1	.344
Estudiantes por clase	98.543	2	.004*
Curso	67.356	1	.154
Grupo de Inglés			
Centro	67.541	2	.231
Estudiantes por clase	89.309	2	.394
Curso	65.983	1	.023**
Grupo de Francés			
Centro	72.874	2	.153
Estudiantes por clase	54.392	2	.531
Curso	57.532	1	.314

* $p < .05$ in "menos de 20"; ** $p < .05$ in "4º ESO". Fuente. Elaboración propia

Cualitativo

A través del análisis sistemático de las percepciones del docente sobre las metas sociales de los estudiantes, tres categorías principales emergieron naturalmente de los datos. A continuación, se presentan todas y algunos comentarios se utilizan para ejemplificar cada una de ellas:

Heterogeneidad inicial entre los grupos. El profesor reflexionó sobre los criterios utilizados por las escuelas para ubicar a los estudiantes en los diferentes grupos de clase. Enfatizó que los mejores estudiantes generalmente son incorporados en los programas bilingües, porque la escuela cree que esos niños son los únicos capaces de tener éxito en esos contextos exigentes. El docente participante también creía que esta política hace que los grupos bilingües y no bilingües sean muy diferentes entre sí; lo cual puede ser un problema:

«Normalmente, se forman grupos bilingües con estudiantes con los mejores registros académicos o los mejores grados en la clase de lengua extranjera, que están muy relacionados.... Esto produce grandes diferencias entre los grupos» (Ana, docente)

Este sistema de seguimiento se lleva a cabo en el primer año de la escuela secundaria, lo que significa que los estudiantes en las clases regulares tendrán opciones limitadas de entrar en el programa bilingüe en los próximos años. Según el docente participante, este tema tiene consecuencias positivas y negativas para los estudiantes:

«La forma en que se hacen los grupos bilingües tiene un resultado positivo: los maestros pueden trabajar con el mismo grupo de estudiantes durante toda la etapa de educación secundaria, pero también tiene un producto final negativo: los estudiantes de los grupos no bilingües tienen más dificultades para evolucionar positivamente» (Ana, docente).

La docente señaló que la heterogeneidad entre los grupos de clase hacía difícil la enseñanza del mismo tema. Era necesario adaptar el enfoque educativo utilizado, incluso en el mismo nivel educativo. Este tema también le obligó a modificar algunos contenidos de clase para satisfacer las necesidades de grupos específicos:

«Los grupos bilingües tienden a entender mejor y más rápido la mayoría de las tareas... Los grupos españoles tienden a necesitar más tiempo y adaptaciones metodológicas, lo que demuestra que muchos problemas en clase no dependen del lenguaje utilizado para enseñar» (Ana, docente).

Relación social dentro de los grupos. El docente indicó que los grupos que recibían clase en Español, especialmente en 1º y 2 de la ESO, tuvieron

muchas dificultades para trabajar juntos. En el nivel social, estos estudiantes luchaban cuando se usaban en la clase planteamientos de resolución de problemas y/o experiencias de aprendizaje cooperativo, ya que exigían discusiones abiertas y acuerdos entre los estudiantes, y eran difíciles de llevar en estos grupos:

«En los primeros años, y al principio de cada año escolar, siempre es difícil trabajar con los grupos españoles porque tienen alumnos con malos antecedentes.... lo que hace que la clase progrese a un ritmo más lento» (Ana, docente)

El docente señaló que en las clases bilingües de inglés el ritmo de trabajo era generalmente alto. Sin embargo, en ciertos grupos la atmósfera era demasiado competitiva, lo que perjudicaba el trabajo en equipo de los estudiantes:

«Algunos grupos ingleses no están acostumbrados a trabajar en colaboración. Ellos tienden a trabajar individualmente para lograr la nota más alta, lo que puede perjudicar las relaciones sociales de los estudiantes» (Ana, docente).

Niveles de responsabilidad entre los grupos. El docente entrevistado indicó que los grupos bilingües mostraron mayor responsabilidad hacia las tareas de la clase. Tendían a prestar más atención y trabajar más duro que sus homólogos en las clases en Español, trayendo siempre sus tareas a la perfección:

«Especialmente en los grupos de inglés, los estudiantes están muy preocupados por sus calificaciones, suelen ser buenos, lo que les hace comportarse responsablemente durante las diferentes tareas» (Ana, docente).

El docente también indicó que había una diferencia significativa entre los grupos de Francés y los otros grupos en dos elementos: (a) El nivel L2: este grupo de estudiantes hablaba el idioma con fluidez, sus habilidades de lenguaje eran muy altas y (b) El número de estudiantes por clase: este fue menor que en los otros grupos de investigación, lo que podría haber ayudado a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje:

«Es más fácil enseñar a los grupos franceses. Especialmente en los grados superiores, la mayoría de los estudiantes son realmente bilingües y se comunican fácilmente... Los estudiantes muestran altos

niveles de responsabilidad individual y social ... Además, el número de estudiantes por clase es generalmente más pequeño, lo que facilita la tarea del profesor « (Ana, docente).

Discusión

El objetivo principal del presente estudio fue obtener una comprensión más amplia de los programas de educación bilingüe en la educación secundaria en España. Exploramos los posibles efectos de la agrupación basada en la capacidad, basada en el lenguaje utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las metas sociales de los estudiantes a lo largo de un curso escolar. Los resultados cuantitativos mostraron que los estudiantes incorporados en los programas AICLE de Francés e Inglés tenían niveles significativamente más altos de metas sociales, responsabilidad y relación, al finalizar un curso escolar que los estudiantes que se quedaban en las clases regulares, donde se les enseñaba en su lengua materna (Español). Los datos cualitativos reforzaron este hallazgo. El docente participante percibió que los estudiantes en los programas bilingües mostraban mayores niveles de responsabilidad y relación en clase. Por otra parte, las metas sociales fueron significativamente más influenciadas en los grupos enseñados en inglés 4º de la ESO, mientras que el número de estudiantes por clase (menos de 20) influyó significativamente en las metas sociales de los estudiantes en los grupos enseñados en su lengua materna (Español).

Respecto a nuestra primera hipótesis, los resultados mostraron que aquellos estudiantes en los programas AICLE tenían un perfil de meta social diferente. Los estudiantes de los programas bilingües Francés e Inglés mostraron niveles significativamente más altos de metas sociales, responsabilidad y relación, que sus homólogos en el grupo de Español (lengua materna) al final de cada año académico. Según Kumar y Jagacinski (2011), cuando los estudiantes perciben que las tareas de clase son difíciles, sus niveles de responsabilidad tienden a aumentar. Las clases bilingües son generalmente percibidas como difíciles por los estudiantes, lo que podría haber desencadenado positivamente sus niveles de responsabilidad. Por otra parte, los estudiantes se sienten responsables hacia las tareas cuando se sienten competentes para resolverlos (Shaw, Holbrook & Bourke, 2013). Los estudiantes de los programas bilingües

en España son considerados de alto rendimiento, con altos niveles de competencia (Bruton, 2011), lo que podría haber ayudado a aumentar sus niveles de responsabilidad también. Las percepciones del docente participante reforzaron esta idea. Observó que los estudiantes del grupo que recibían clase en Español mostraron menores niveles de responsabilidad durante las actividades de clase. También mencionó que esos estudiantes tenían dificultades para trabajar con sus compañeros en tareas centradas en los estudiantes, reflejando bajos niveles de metas de relación social.

Hay un debate en curso sobre las ventajas y las desventajas de los diferentes tipos de streaming existentes en los diferentes sistemas escolares (Bauer y Riphahn, 2007, Plucker, Robinson, Greenspon, Feldhusen, McCoach & Subotnik, 2004, Trautwein et al., 2006). Los resultados del presente estudio han mostrado que un grupo de estudiantes incorporados en el streaming de programas AICLE bilingües (Inglés y Francés) en España aumentó significativamente sus metas de responsabilidad y relación al final del año escolar, mientras que sus compañeros de escuela incluidos en programas no bilingües (Español) en el mismo centro educativo de enseñanza secundaria no mostraron ningún cambio. Este hallazgo debe tenerse en cuenta, ya que implican que algunos estudiantes se benefician de un cierto tipo de agrupación basada en habilidades, mientras que otros grupos de estudiantes en el mismo centro educativo no tienen acceso a esos beneficios. Según Bauer y Riphahn (2007, p.96): «El tracking temprano aumenta los beneficios de tener padres de nivel educativo alto frente a padres de nivel educativo medio y magnifica la ventaja relativa de los hijos de los primeros».

Existe otro debate respecto a la existencia o no de un proceso de selección de estudiantes para ingresar en los programas bilingües en las escuelas españolas. Como se describe en la sección introductoria, los programas bilingües de AICLE en España pueden considerarse una mezcla entre programas de transmisión explícita e implícita, ya que inicialmente están abiertos a todos los niños, pero sólo los alumnos de alto rendimiento optan y/o son animados a formar parte de estos programas (Alonso et al., 2008, Bruton, 2011, Goris et al, 2013, Seikkula-Leino, 2007, Vollmer et al., 2006) y una vez dentro a los que no alcanzan los resultados académicos esperados se les «invita» a abandonar el programa (Apsel, 2012). Paran (2013, p.326) cree que la selección de estudiantes «probablemente signifique una competencia inicial más alta,

así como una mayor motivación». El presente estudio no ha abordado específicamente la cuestión de la selección de los estudiantes en los programas bilingües españoles, pero nuestros resultados muestran que los estudiantes incorporados en ambos grupos de AICLE (Francés e Inglés) tenían significativamente mayores niveles de relación que el grupo de Español al inicio del estudio y de responsabilidad en grupo de Francés que los otros dos. Por lo tanto, nuestros resultados indican que la selección de estudiantes también puede significar «metas sociales más altas» para los individuos elegidos. Este hallazgo es importante, ya que muestra que sí que existe algún tipo de selección de estudiantes en los programas bilingües de AICLE, lo cual podría perjudicar a los estudiantes que quedan fuera. Según Lorenzo, Casal y Moore (2010), no hay selección de estudiantes en los programas AICLE de Andalucía (sur de España), pero Paran (2013, p.325) cree que «la selección es encubierta». Nuestros resultados refuerzan esta última idea, y además, mostraron que puede dañar a un porcentaje de nuestros estudiantes de secundaria.

Por otra parte, las calificaciones de los estudiantes se han vinculado positivamente a la responsabilidad social (Wentzel, 1991) y a la amistad (Ladd, 1990), que puede considerarse similar a la relación. Por lo tanto, es probable que los estudiantes con altos niveles de metas sociales obtengan calificaciones más altas en sus clases. Desafortunadamente, los estudiantes excluidos de esos programas bilingües (el grupo de Español) mostraron niveles más bajos de ambas metas sociales. No sabemos si esta circunstancia afectó a sus calificaciones, ya que no las evaluamos para confirmar o rebatir esta idea, pero debe ser considerado cuando la escuela sigue separando a estudiantes en programas bilingües. Las metas sociales también se han vinculado a la motivación de los estudiantes (Vallerand, 2001). Los tipos de motivación más autodeterminados (motivación intrínseca, regulación identificada y regulación introyectada), los más valorados en los contextos escolares, se han vinculado a altos niveles de responsabilidad y relación (Cecchini et al., 2011). Una vez más, los estudiantes del programa no bilingüe (Español), que mostraron niveles significativamente más bajos de metas sociales, podrían haber sido afectados negativamente por su exclusión de los grupos AICLE. Lamentablemente, no se midieron los niveles de motivación de los estudiantes participantes para corroborar o rebatir esta propuesta. Por último, las metas de responsabilidad social también se han vinculado al esfuerzo (Moreno-Murcia et al., 2012) ya la competencia percibida

(Mendez-Gimenez, et al., 2012) en los contextos escolares. Nuestros estudiantes matriculados en los programas bilingües (Inglés y Francés) mostraron niveles de responsabilidad significativamente más altos que sus homólogos en el grupo de Español al final del estudio. Una vez más, los estudiantes de este último grupo podrían haber sido perjudicados por el sistema de streaming que se llevó a cabo en la educación bilingüe en sus centros educativos, que los dejó fuera de esos programas. Desafortunadamente, no evaluamos el esfuerzo de los estudiantes o la competencia percibida para respaldar o rebatir esta idea.

Nuestra segunda hipótesis fue que el centro educativo, el curso y el número de estudiantes por clase tendrán un efecto en las metas sociales de los estudiantes. Los resultados del presente estudio mostraron que el centro educativo donde se llevaron a cabo los programas no tuvo ningún efecto significativo en ninguna de las variables estudiadas. Sin embargo, el número de estudiantes por clase produjo efectos significativos en el grupo de Español. Una prueba post hoc mostró que cuando las clases tenían menos de 20 estudiantes, las metas sociales de los estudiantes se vieron afectados positivamente. Cochran, Campbell, Baker y Leeds (2014) encontraron que los docentes en clases más pequeñas podían compartir más tiempo con cada estudiante y usar enfoques centrados en estos donde podían desarrollar sus metas sociales (responsabilidad y relación). Nuestros resultados también mostraron que, en el grupo de Inglés el curso (4º ESO) influyó significativamente en los objetivos sociales de los estudiantes. Las metodologías centradas en los estudiantes necesitan tiempo (incluso años) para poder tener un aporte significativo en la responsabilidad de los estudiantes y/o niveles de relación (Illes, 2012). Los esfuerzos de los profesores son más fáciles de observar en los cursos más altos de la educación secundaria, cuando los estudiantes son más maduros y son capaces de integrar las propuestas de sus docentes.

Conclusiones

El streaming en los programas bilingües AICLE en España parece producir un efecto positivo significativo en los estudiantes matriculados en esas clases. Su responsabilidad social y sus metas de relación social aumentan significativamente más que las de sus compañeros que quedaron fuera de esos programas al final de un año escolar. Según Paran (2013, p. 334):

«La AICLE sirve a una serie de agendas y de propósitos políticos... la principal motivación es elevar los niveles de logro del lenguaje...». Sin embargo, no tiene poca o ninguna constancia del impacto en los estudiantes a los que se les niega el acceso a esos programas. Nuestros resultados han mostrado que la integración de los estudiantes en la educación bilingüe puede perjudicar a los estudiantes que quedan fuera de ella.

El presente estudio tiene algunas limitaciones. En primer lugar, sólo un docente participó en el estudio. Se necesitan percepciones de otros docentes involucrados en programas bilingües para contrastar opiniones, sentimientos y pensamientos. En segundo lugar, todo el proyecto de investigación tuvo lugar en España. Es necesario encontrar ideas similares en programas bilingües en otros países. Finalmente, el estudio se realizó en el nivel de educación secundaria. Estudios similares deben ser conducidos en la educación primaria para obtener una comprensión más amplia de los programas bilingües. Estudios futuros deben evaluar los vínculos entre los objetivos sociales de los estudiantes, la motivación, la competencia y el esfuerzo en programas bilingües y regulares para confirmar o rebatir algunas de las ideas presentadas en la sección de discusión.

References

- Alonso, E., Grisaleña, J., & Campo, A. (2008). Plurilingual education in secondary schools: analysis of results. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 36-49.
- Apsel, C. (2012). Coping with CLIL: Dropouts from CLIL streams in Germany. *International CLIL Research Journal*, 1(4), 47-56.
- Bauer, P., & Riphahn, R. T. (2006). Timing of school tracking as a determinant of intergenerational transmission of education. *Economics Letters*, 91(1), 90-97.
- Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39(4), 523-532.
- Burke, M. A., & Sass, T. R. (2013). Classroom peer effects and student achievement. *Journal of Labor Economics*, 31(1), 51-82.

- Cecchini, J A., González, C., Méndez-Giménez, A., & Fernández-Río, J. (2011). Achievement goals, social goals, and motivational regulations in physical education settings. *Psicothema*, 23(1), 51-57.
- Cochran, D., Campbell, M., Baker, M., & Leeds, M. (2014). The Role of Student Characteristics in Predicting Retention in Online Courses. *Research in Higher Education*, 55(1), 27-48.
- Coe, R. (2000). What is an “effect size”? CEM Centre, University of Durham. Retrieved 14 February 2015, from www.cemcentre.org/renderpage.asp?linkid=30325016.
- Cohn, P. J. (1991). An exploratory study on peak performance in golf. *The Sport Psychologist*, 5, 1-14.
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31(1), 182-204.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Goris, J., Denessen, E., & Verhoeven, L. (2013). Effects of the Content and Language Integrated Learning approach to EFL teaching: A comparative study. *Written Language & Literacy*, 16(2), 186-207.
- Guan, J., McBride, R. E., & Xiang, P. (2006). Reliability and validity evidence for the Social Goal Scale-Physical Education (SGS-PE) in high school settings. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 226-238.
- Horn, D. (2009). Age of selection counts: a cross-country analysis of educational institutions. *Educational Research and Evaluation*, 15(4), 343-366.
- Illes, E. (2012). Learner Autonomy Revisited. *ELT Journal*, 66(4), 505-513.
- Kumar, S., & Jagacinski, C. M. (2011). Confronting Task Difficulty in Ego Involvement: Change in Performance Goals. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 664-682.
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1(1), 31-42.
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), 3-18.

- Libarkin, J. C., & Kurdziel, J. P. (2002). Research methodologies in science education: Qualitative data. *Journal of Geoscience Education*, 50, 195-200.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lorenzo, F., Casal, S., & Moore, P. (2010). 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.
- Marsh, H. W., & Craven, R. (2002). The pivotal role of frames of reference in academic self-concept formation: The big fish little pond effect. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education* (Vol. II, pp. 83-123). Greenwich, CT: Information Age.
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (2003). Big fish little pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26 country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58, 364-376.
- Mendez-Gimenez, A., Cecchini, J. A., Fernández-Río, J., & González, C. (2012). Autodeterminación y metas sociales: un modelo estructural para comprender la intención de práctica, el esfuerzo y el aburrimiento en Educación Física [Self-determination and social goals: an structural model to understand intentions of practice, effort, boredom in physical education]. *Aula Abierta*, 40(1), 51-62.
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., Montero, C., Vera, J. A., & García, T. (2012). Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de educación física [Social goals, basic psychological needs, and intrinsic motivation as predictors of the perception of effort in physical education]. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 215-221.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Sicilia, A. (2007). Metas sociales en las clases de educación física [Social goals in physical education classes]. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33, 351-368.
- Paran, A. (2013). Content and language integrated learning: Panacea or policy borrowing myth? *Applied Linguistic Review*, 4(2), 317-342.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patrick, H., Hicks, L., & Ryan, A. M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *Journal of Early Adolescence*, 17, 109-128.

- Plucker, J. A., Robinson, N. M., Greenspon, T. S., Feldhusen, J. F., McCoach, D. B., & Subotnik, R. F. (2004). It's not how the pond makes you feel, but rather how high you can jump. *American Psychologist*, 59, 268–269.
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Seikkula-Leino, J. (2007). CLIL learning: Achievement levels and affective factors. *Language and Education*, 21(4), 328–341.
- Smith, J. A., & Osborne, M. (2008). Interpretative Phenomenological Analysis. In J.A. Smith (Ed.) *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. (2nd ed.) (pp. 53-79). London: Sage.
- Terwel, J. (2005). Curriculum differentiation: multiple perspectives and developments in education. *Journal of Curriculum Studies*, 37(6), 653–670.
- Trautwein, U., Köller, O., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2005) Student tracking and the powerful effects of opt-in courses on self-concept: Reflected-glory effects do exist after all. In H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Eds.), *New frontiers for self research* (pp. 307-327). Greenwich, CT: Information Age.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Marsh, H. W., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Tracking, grading, and student motivation: Using group composition and status to predict self-concept and interest in ninth-grade mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 78-806.
- Urduan, T. C., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213–243.
- Van Houtte, M., & Stevens, P. A. (2015). Tracking and sense of futility: the impact of between-school tracking versus within-school tracking in secondary education in Flanders (Belgium). *British Educational Research Journal*, 41(5), 782-800.
- Vincent, J. (2005). *Statistics in Kinesiology* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vollmer, H. J., Heine, L., Troschke, R., Coetzee, D., & Küttel, V. (2006). *Subject-specific competence and language use of CLIL learners: The case of geography in grade 10 of secondary schools in Germany*. Paper presented at the ESSE Conference in London.

Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1–24. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543061001001>

Dirección de contacto: Universidad de Oviedo, Facultad de Formación del Profesorado y Educación; Departamento de Ciencias de la Educación. C/Aniceto Sela, s/n, despacho 219; 33005-Oviedo. E-mail: javier.rio@uniovi.es