

Nivel de expresión oral en inglés en centros bilingües y no bilingües de Castilla-La Mancha

María Begoña Ruiz Cordero¹

Recibido: Enero 2021 / Evaluado: Abril 2021 / Aceptado: Mayo 2021

Resumen. El número de centros de enseñanza bilingüe ha crecido considerablemente en España y el enfoque de AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera) es muy popular a nivel nacional e internacional. Debido a esta popularidad, cada vez más alumnos se incorporan a programas bilingües, pero ¿son estos programas efectivos? El trabajo que aquí presentamos pretende analizar, mediante pruebas orales, la diferencia de nivel de expresión oral, en lengua inglesa, entre los alumnos de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria pertenecientes a programas bilingües español-inglés y los que siguen enseñanzas convencionales en la región española de Castilla-La Mancha. Con la información obtenida podremos comprobar si los programas bilingües mejoran o no la competencia oral, en lengua inglesa, de los alumnos inmersos en ellos. A su vez, compararemos y valoraremos los resultados hallados dentro del programa bilingüe de Castilla-La Mancha con otros programas desarrollados en diversos territorios españoles y europeos para conocer las diferencias o similitudes existentes.

Palabras clave: Enseñanza bilingüe; expresión oral; España; educación secundaria; AICLE.

[en] The oral skill English level in bilingual and non-bilingual educational centres of Castilla-La Mancha.

Abstract. The number of schools with bilingual programmes has increased reasonably in Spain and the CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach is very popular right now in a national and in an international level. For this reason, the number of students joining bilingual programmes is increasing but, do the programmes work? This research aims to analyse, through oral tests, the differences in the English level, in oral skills, between 4th year secondary school students belonging to bilingual and non-bilingual programmes in the Spanish region of Castilla-La Mancha. With the obtained information, we can determine if the bilingual programmes increase the oral skills, in English language, of the students immersed in them. In addition, we will establish a comparison between the results acquired in the bilingual programme of Castilla-La Mancha and other programmes developed in different autonomous communities of Spain and Europe in order to identify the existing similarities and differences.

Keywords: Bilingual education; oral skills; Spain; secondary education; CLIL.

Sumario. 1. Introducción. 2. Educación bilingüe en Castilla-La Mancha. 3. Estudio. 3.1. Metodología. 3.2. Participantes. 3.3. Instrumento. 4. Resultados. 5. Comparación de resultados obtenidos en la Comunidad de Castilla-La Mancha con otras zonas españolas y europeas. 4. Discusión. 5. Referencias bibliográficas.

Como citar: Ruiz Cordero, M. B. (2022). Nivel de expresión oral en inglés en centros bilingües y no bilingües de Castilla-La Mancha. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 201-213.

1. Introducción

En la actualidad, la mayoría de los programas bilingües en España según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de Madrid y la Fundación British Council (2018) se desarrollan con la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera), denominada en inglés CLIL (Content and Language Integrated Learning). Este enfoque pedagógico, fundado por Mohan en 1986, ha ganado interés y prestigio en los últimos años, debido a su eficacia como medio para aprender otro idioma de una forma natural. La implantación de

¹ Universidad de Castilla La Mancha (España)
E-mail: mariabegona.ruiz@uclm.es
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5800-1765>

asignaturas en lengua extranjera a través de esta metodología, que se centra más en el desarrollo del contenido de las materias académicas que en el idioma en sí mismo, se está extendiendo cada vez más rápido en España. Diversos investigadores como Coyle, Hood y Marsh (2010), Custodio y Caballero (2016), Madrid, Gómez Parra y Ortega-Martín (2018), Marsh (2012) y Mehisto, Marsh y Frigols (2008), señalan el poder innovador de este método de enseñanza, aunque su efectividad varía dependiendo del contexto en el que se desarrolle.

Actualmente hay muchos estudios sobre la evaluación del uso de la metodología AICLE en la adquisición de la competencia comunicativa en lengua extranjera y, en la mayoría, se obtienen resultados beneficiosos (Falcón y Lorenzo, 2015; Hughes y Madrid, 2011; Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010; Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe, 2009; Roquet y Pérez Vidal, 2015; San Isidro, 2010; Villarreal y García Mayo, 2009). Partiendo de los resultados de estas investigaciones, en las que se revela que los programas bilingües pueden aumentar el nivel de lengua extranjera en el alumnado, el objetivo de nuestro estudio es demostrar si los alumnos de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (a partir de ahora ESO), pertenecientes a programas bilingües ofertados por centros educativos públicos en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, obtienen mejores resultados en la evaluación de expresión oral en lengua inglesa que los alumnos involucrados en contextos no bilingües.

Para presentar nuestro estudio, este artículo se estructura en las siguientes secciones: en primer lugar, se muestra el origen de los programas bilingües en Castilla-La Mancha; en segundo lugar, se presenta el trabajo de investigación en el que se detallan las características del alumnado que ha participado, la prueba y el lugar en el que se ha realizado; en la tercera sección de este trabajo se exponen y analizan los resultados obtenidos. Seguidamente, para completar este estudio, se comparan los datos conseguidos en Castilla-La Mancha con los de otras zonas españolas y europeas, en las que se han llevado a cabo investigaciones similares y, finalmente, se exponen las conclusiones alcanzadas en relación con la destreza de expresión oral de los alumnos analizados.

2. Educación bilingüe en Castilla-La Mancha

La enseñanza bilingüe en Castilla-La Mancha comenzó a desarrollarse en el año 1996, con la implantación del proyecto British Council-MEC, en 7 colegios de educación infantil y primaria y 7 institutos de enseñanza secundaria. Seguidamente, en el año 2005, la comunidad autónoma castellanomanchega estableció su propio programa de enseñanzas bilingües llamado “secciones europeas” (Orden de 07/02/2005) con la creación de 36 “secciones europeas”. Esta iniciativa coincide con el comienzo de programas bilingües en otras regiones monolingües españolas como Madrid, Extremadura o Andalucía, que empezaron a desarrollar sus programas bilingües en el mismo año (Nieto y Ruiz Cordero, 2018).

Posteriormente, en 2014, se modificó la normativa sobre las enseñanzas bilingües mediante la orden de 16/06/2014 y las “secciones europeas” pasaron a denominarse “programas lingüísticos”. Esta regulación, vigente durante la elaboración de este estudio, establece tres tipos de programas lingüísticos: (i) de iniciación, en los que se imparte una asignatura completamente a través de una lengua extranjera; (ii) de desarrollo, en los que se imparten dos asignaturas en un idioma extranjero y (iii) de excelencia, en los que se imparten tres asignaturas en un idioma extranjero y al menos uno de los profesores ha de estar acreditado con el nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. Sin embargo, en el curso académico 2018/2019, ha entrado en vigor el Decreto 47/2017, cuyo objetivo es la implantación de un programa único en el que los centros educativos de educación infantil y primaria impartan, en la lengua extranjera elegida, un mínimo de 200 minutos semanales 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, Grado Medio o Grado Superior) donde se imparten en la lengua extranjera elegida entre el 20% y el 50% del total del horario lectivo de cada uno de los niveles de la etapa.

Con esta nueva normativa se pretenden generalizar las enseñanzas bilingües de todos los centros de enseñanza no universitaria de Castilla-La Mancha, comunidad en la que el número de centros con enseñanza bilingüe ha aumentado notablemente desde sus inicios. En el curso académico 2017/2018, cuando realizamos este estudio, Castilla-La Mancha contaba con 599 programas lingüísticos distribuidos en 520 colegios e institutos. Estos programas lingüísticos se reparten en las cinco provincias que componen la región de manera que la mayor concentración de centros escolares con enseñanzas bilingües se localiza en Toledo, Ciudad Real y Albacete, por este orden, seguidas de las provincias de Cuenca y Guadalajara.

La lengua extranjera que prevalece en la enseñanza bilingüe de Castilla-La Mancha es el inglés. En el curso 2017/2018, de los 599 programas lingüísticos, 562 programas emplean el inglés como medio de instrucción, 34 el francés, 1 el italiano y 2 el alemán (figura 1).



Figura 1. Número de programas lingüísticos, por idioma, en Castilla-La Mancha. Curso 2017/2018.

Fuente: Elaboración propia.

3. Estudio

3.1 Metodología

Con la finalidad de poder medir y comparar el nivel de expresión oral (hablar y comunicarse), en lengua inglesa, de los alumnos que cursan enseñanzas en centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria con y sin programa lingüístico en Castilla-La Mancha, seguidamente mostramos algunos aspectos metodológicos de interés. En primer lugar, explicaremos las características del alumnado que ha participado en este estudio y detallaremos el modo en el que se han seleccionado los centros educativos de los que procede el alumnado evaluado. En segundo lugar, describiremos la prueba oral que han realizado los estudiantes de 4º curso de ESO, tanto de centros bilingües como no bilingües y los criterios de evaluación utilizados para obtener los resultados. Seguidamente, con la información que nos proporcione el análisis, comprobaremos si los programas bilingües mejoran o no el nivel de expresión oral, en lengua inglesa, de los alumnos inmersos en ellos y compararemos este nivel con el de los alumnos que siguen enseñanzas convencionales.

3.2 Participantes

En estas pruebas, detalladas en el siguiente apartado, han participado 201 alumnos de 4º curso de ESO con edades comprendidas entre los 15 y 16 años. 73 son estudiantes de centros con sección bilingüe y 128 son alumnos que no tienen sección bilingüe implantada en su centro de estudios. El nivel cultural y socioeconómico de los alumnos es variable, incluyéndose estudiantes de zonas rurales y urbanas. Además, es destacable mencionar que se cuenta con las autorizaciones necesarias para la publicación de los resultados de las pruebas que llevamos a cabo con los participantes y que, en todo momento, los padres y madres de los alumnos mostraron mucho interés por este estudio que les explicamos en una reunión previa.

Los alumnos que han colaborado, realizando una prueba oral (véase el siguiente apartado llamado instrumento), lo han hecho de forma anónima, facilitando su número de clase para poder indicar, posteriormente, su calificación a las familias. Todos los participantes de este estudio pertenecen a ocho institutos públicos de Educación Secundaria Obligatoria de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. Cuatro de ellos con sección bilingüe y los otros cuatro sin ella. Así mismo, los mencionados centros han sido seleccionados al azar. Todos los centros que accedieron a participar en el estudio lo han hecho voluntariamente; se trata por tanto de una muestra incidental en la que cuatro centros bilingües, con al menos 5 años de experiencia bilingüe, decidieron colaborar en este estudio. Posteriormente, se intentaron emparejar estos cuatro institutos con otros cuatro no bilingües de semejantes características (según el tipo de alumnado, nivel socio-cultural, zona rural-no rural, tamaño del centro y proximidad física en la ubicación de los centros). Así, seis de los centros educativos están ubicados en capitales de provincia y dos en zonas rurales.

En cuanto a los conocimientos previos en lengua inglesa que poseen los alumnos testados, debemos explicar que todos los estudiantes de los centros bilingües de educación secundaria proceden de centros de primaria donde se han llevado a cabo proyectos bilingües desde, al menos, el tercer curso; es decir, estos alumnos considerados “bilingües” llevan, como mínimo, 8 años expuestos tres veces más a la lengua inglesa que sus compañeros pertenecientes a centros sin programas bilingües. Esto indica que, aparte de la asignatura de lengua inglesa, los estudiantes de programas bilingües han recibido al menos dos asignaturas no lingüísticas en lengua inglesa a través de la metodología AICLE. A su vez, según comentan sus profesores, muchos de estos adolescentes reciben enseñanzas privadas en inglés fuera del horario escolar. Sin embargo, para la mayoría del alumnado que procede de centros no bilingües, la presencia del

inglés fuera del contexto escolar es mínima. No obstante, es importante destacar que, casi todo el alumnado cuenta con recursos como internet en sus casas a través del cual pueden estar en contacto permanente con la lengua extranjera. Todos estos aspectos han sido constatados por el profesorado de los centros con los que hemos estado en contacto permanente para poder llevar a cabo esta investigación.

3.3 Instrumento

La prueba oral, diseñada para medir el nivel de expresión oral en inglés de alumnos castellanomanchegos de 4º curso de ESO, es de nivel PET (Preliminary English Test) y corresponde a un examen de inglés de nivel intermedio. Este examen (situado en el anexo 1) corresponde, como veremos posteriormente en la figura 2, al nivel B1 del MCER (Marco Común Europeo de Referencia).

Para la realización de esta prueba, con la finalidad de conseguir la mayor objetividad posible en la recogida de datos, se ha usado el examen de “Cambridge English Language Assessment”. Ellos son el proveedor de evaluación lingüística que cuenta con el mayor equipo de investigación que se dedica exclusivamente al desarrollo y al control de la calidad de sus exámenes. Sus pruebas, como indican Ruiz de Zarobe y Zenotz (2017, 2019), gozan de alto prestigio a nivel internacional y han sido usadas con anterioridad en diversos estudios como el que aquí mostramos. En la figura 2, que presentamos a continuación, se pueden apreciar los exámenes que realiza esta institución y el nivel del MCER al que corresponden.

Es importante mencionar que esta prueba la facilitó y la pagó la institución “Cambridge MB” (que es la empresa que realiza y evalúa las pruebas de Cambridge en España) porque quería colaborar en este estudio y, a su vez, conocer el nivel de idioma en lengua inglesa de los estudiantes.

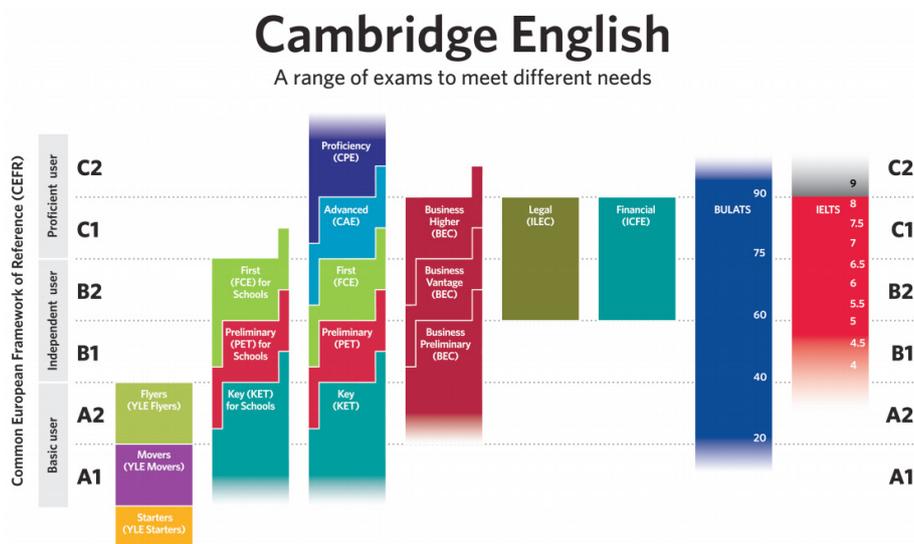


Figura 2: Exámenes de Cambridge Language Assessment y nivel al que se corresponden según el MERC.

Fuente: <https://www.cambridgeenglish.org>

Esta prueba oral ha sido realizada por parejas y en su centro de estudios. Para llevar a cabo la evaluación de esta destreza se necesitan dos examinadores; uno de ellos solamente escucha y el otro formula las preguntas. El examen (situado en el anexo 1) consta de cuatro partes de entre dos y tres minutos de duración cada una. Las partes son las siguientes:

- Primera parte. El examinador pregunta el nombre y apellidos a los alumnos, les pide que lo deletreen y les hace una o dos preguntas sobre su vida cotidiana, sus gustos, sus aficiones o su familia.
- Segunda parte. El examinador describe una situación a los alumnos y estos tienen que decidir algo sobre esa situación o llegar a un acuerdo hablando entre ellos.
- Tercera parte. Cada alumno tiene una foto y la tienen que describir individualmente.
- Cuarta y última parte. Los estudiantes deben conversar entre ellos sobre las fotos que han descrito anteriormente.

En cada una de estas cuatro actividades, para la que los alumnos disponían en total de entre 10 y 15 minutos por pareja, los estudiantes podían obtener hasta un máximo de 5 puntos por actividad. Además, hay otro indicador para evaluar, como veremos seguidamente, en el que se evalúa de 0 a 5 puntos la prueba oral en general. De este modo, la nota máxima en esta parte oral sería de 25 puntos. A continuación, presentamos los criterios de evaluación que se han utilizado para evaluar la destreza oral (tabla 1).

Tabla 1. Criterios de evaluación utilizados para la puntuar la prueba oral

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
CRITERIO	PUNTUACIÓN
Gramática y vocabulario	Máximo 5 puntos
Pronunciación	Máximo 5 puntos
Comunicación	Máximo 5 puntos
Manejo del discurso	Máximo 5 puntos
Logro global	Máximo 5 puntos
Puntuación máxima de 25 puntos	

Fuente: adaptado de <https://www.cambridgeenglish.org>

Sobre esta prueba de evaluación, para medir el nivel de expresión oral de alumnado de centros bilingües y no bilingües, podríamos pensar que este examen de Cambridge Assessment que hemos utilizado no mide los conocimientos de ambos grupos de estudiantes, bien porque no están entrenados para ella, o bien porque no está diseñada siguiendo la metodología AICLE. Esta afirmación no es correcta para ningún grupo de estudiantes porque hemos comprobado que todos los alumnos de 4º de ESO, independientemente de que cursen estudios en centros bilingües o no bilingües, en su plan de estudios de enseñanza de lenguas extranjeras están obligados a desarrollar la expresión oral y cumplir con los estándares de aprendizaje evaluables en los que se desarrolla la producción de textos orales: expresión e interacción (realizando presentaciones e interaccionando en clase con compañeros y profesores) y la comprensión de textos orales; es decir, en mayor o menor escala todos los estudiantes han realizado ejercicios como los de esta prueba en clase y, por ello, están entrenados para este tipo de prueba oral.

4. Resultados

Una vez corregidas las 201 pruebas orales realizadas (por el equipo de Cambridge MB), siguiendo los criterios de evaluación indicados anteriormente, se presentan los resultados obtenidos, en expresión oral en lengua inglesa, por el alumnado perteneciente a los cuatro centros bilingües y los cuatro no bilingües de Castilla-La Mancha. En la tabla 2, mostrada a continuación, se puede apreciar el número de alumnos que superan la puntuación de 2.5 en cada uno de los criterios establecidos explicados en la tabla 1 (presentada anteriormente) y, a su vez, la media obtenida de alumnos que superan el criterio evaluador en centros bilingües y no bilingües para poder compararla.

Tabla 2. Resultados de la prueba oral por criterio

RESULTADOS DE LA PRUEBA ORAL					
Centro educativo	Gramática y vocabulario	Pronunciación	Comunicación	Manejo del discurso	Logro global
BILINGÜE 1 23 alumnos	13	14	15	14	16
BILINGÜE 2 23 alumnos	18	18	22	17	18
BILINGÜE 3 17 alumnos	9	9	14	10	11
BILINGÜE 4 10 alumnos	5	4	7	6	6
MEDIA	61.6%	61.64%	79.45%	64.63%	65.75%
NO BILINGÜE 1 41 alumnos	20	21	27	21	23
NO BILINGÜE 2 28 alumnos	9	8	16	9	10
NO BILINGÜE 3 37 alumnos	16	15	23	15	16
NO BILINGÜE 4 22 alumnos	19	19	20	20	19
MEDIA	50%	49.21%	67.18%	50.78%	53.12%

Fuente: elaboración propia

El análisis de los datos expuestos en la tabla 2 permite comprobar que hay un mayor número de alumnos procedentes de centros bilingües que dominan el vocabulario y la gramática a nivel oral en lengua inglesa, su pronunciación es adecuada, son comunicativos y manejan el discurso oral obteniendo un mayor porcentaje de alumnos aprobados en esta destreza (65.75% frente a 63.12%). De este modo, el 61.64% del alumnado de centros bilingües ha utilizado la gramática inglesa y el vocabulario correctamente a nivel oral, frente a un 50% del alumnado de centros no bilingües. En cuanto a la comunicación oral en lengua inglesa, apreciamos que en ambos centros (bilingües y no bilingües) este es el criterio en el que la calificación ha sido más elevada. Probablemente se deba, según hemos podido contrastar con el profesorado, al tipo de actividades comunicativas y de fomento de participación oral que se llevan a cabo en ambas clases: de AICLE y de enseñanzas tradicionales de lengua extranjera. Sin embargo, comprobamos que sigue siendo superior el número de alumnos comunicativos procedentes de centros bilingües frente a no bilingües (79.45% alumnos bilingües y 67.18% alumnos no bilingües). Respecto al manejo del discurso en inglés, verificamos que las puntuaciones, en ambos tipos de centros, superan el 50% de los estudiantes examinados. No obstante, al igual que en el resto de los criterios, al calcular la media encontramos más alumnos procedentes de centros bilingües que manejan el discurso oral en lengua inglesa. Analizando los resultados de pronunciación, comprobamos que, de nuevo, el número de estudiantes de centros bilingües con adecuada pronunciación en inglés supera al de centros no bilingües, pero, en este caso, es llamativo que los estudiantes de centros no bilingües no llegan a alcanzar el 50% (consiguen un 49.21%).

Observando el logro global de la prueba oral, es destacable que el centro no bilingüe 4 muestra muy buenos datos y hace subir la nota media calculada. A este respecto podemos indicar que el nivel sociocultural de los alumnos de este centro es medio y similar al del resto de centros participantes en este estudio. Probablemente, la sólida base lingüística en lengua inglesa adquirida por los estudiantes en la etapa de educación primaria, la permanencia del profesorado de inglés en su escuela de estudios primarios, el tipo de actividades orales que desarrollan en esa etapa, o el hecho de que los estudiantes sean mejores académicamente, puede hacer que los alumnos de estos centros presenten mejores resultados. Asimismo, tenemos que señalar que esta es la realidad y el contraste que encontramos en los centros castellanomanchegos ya que no todos funcionan igual.

En la figura 3, que presentamos a continuación, podemos visualizar esta diferencia de resultados y comprobar que, en todos los criterios evaluados, el nivel de producción oral en inglés del alumnado perteneciente a centros bilingües en Castilla-La Mancha supera al de alumnos que siguen enseñanzas no bilingües en esta misma región.

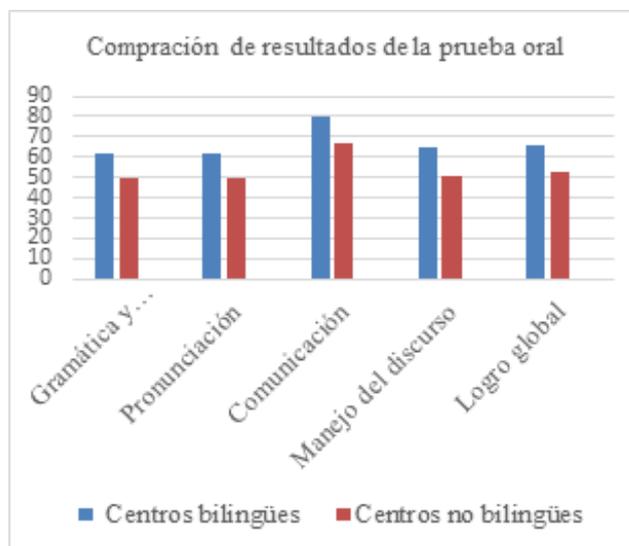


Figura 3: Comparación de resultados de estudiantes procedentes de centros bilingües y no bilingües.

Fuente: Elaboración propia

Una vez analizados los resultados, atendiendo a los criterios de evaluación presentados, hemos querido conocer la puntuación final de la prueba de expresión oral en lengua inglesa, uniendo todos los criterios, obtenida en los distintos centros educativos evaluados. Así, como podemos ver en la tabla 3, los alumnos de centros bilingües obtienen una puntuación media de 65.4 puntos sobre 100 puntos, frente a los alumnos de centros no bilingües que consiguen 53.1 puntos sobre 100. Si medimos la diferencia entre ellos comprobamos que, aunque la puntuación obtenida por estudiantes de centros bilingües no es elevada (65.4 sobre 100), la diferencia con los estudiantes no bilingües alcanza 12.3 puntos. Este dato es importante ya que, como explicaremos posteriormente, estadísticamente supone una mayor diferencia entre alumnado bilingüe y no bilingüe.

Tabla 3. Resultados finales de la prueba oral

TIPO DE CENTRO	EXPRESIÓN ORAL
BILINGÜE 1	66.8
BILINGÜE 2	77.1
BILINGÜE 3	62.1
BILINGÜE 4	56.6
TOTAL	65.4
NO BILINGÜE 1	50.3
NO BILINGÜE 2	38.4
NO BILINGÜE 3	43.0
NO BILINGÜE 4	80.9
TOTAL	53.1

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, como los resultados conseguidos en centros bilingües no son muy altos (65.4 puntos sobre 100), decidimos hacer una comparación de las medias y las medianas que presentamos en la tabla 4 donde N es el número de alumnos de centros bilingües y de centros no bilingües. También hemos calculado la desviación típica (SD) indicando que los resultados están igualmente distribuidos en torno a las medias halladas. Estos datos (la media, la mediana y la desviación típica) serán muy útiles posteriormente para la realización del test estadístico que vamos a elaborar para comprobar si los resultados conseguidos son realmente significativos. Respecto a la media, la cifra obtenida en los centros bilingües en expresión oral es de 6.7142 puntos. En los centros no bilingües la nota media encontrada es de 5.0797 puntos. Si comparamos estas notas medias, de nuevo los resultados de centros bilingües superan a los de centros no bilingües con una diferencia de 1.63 puntos. En cuanto a las medianas se refiere, en los centros bilingües obtenemos 7.2000 puntos y en los centros no bilingües las cifras menores de lengua inglesa oral alcanzan 5.2000 puntos.

Tabla 4. Tabla de medias, medianas y desviación típica.

TIPO DE CENTRO	PRUEBA ORAL	
BILINGÜE	Media	6.7142
	N	73
	Desv. típ.	1.70771
	Mediana	7.2000
NO BILINGÜE	Media	5.0797
	N	128
	Desv. típ.	2.86344
	Mediana	5.2000

Fuente: Elaboración propia

Tras analizar las medias y las medianas, y para comprobar si los datos que hemos obtenido en nuestro estudio son significativos o no, vamos a exponer los resultados alcanzados por los alumnos utilizando el test estadístico SPSS para la comparación de medias de todos los grupos (bilingües y no bilingües). El procedimiento que se utilizó para realizar el presente estudio es el T-Student de muestras independientes, con las calificaciones medias obtenidas por el alumnado bilingüe y no bilingüe en expresión oral en lengua inglesa. Como podemos apreciar en la tabla 5, la comparación de las notas medias obtenidas nos permite afirmar que los alumnos que asisten a centros bilingües obtienen resultados 1.6 puntos superiores a las medias de los estudiantes que asisten a centros no bilingües con un $p=.05$. La significación, o el nivel de certeza que tenemos en nuestra afirmación, nos la otorga el p-valor o p-value. En realidad, esta cifra revela la diferencia entre 1 y el p-valor. Como este test está hecho con un p-valor de .05, los resultados obtenidos nos indican que la certeza con la que hacemos la afirmación de comparación de medias es el .95, o 95%. De este modo, podemos confirmar que la diferencia hallada en expresión oral en lengua inglesa, entre alumnado bilingüe y no bilingüe, asciende a 1.6 puntos sobre 10, lo que equivale a un 16%.

Tabla 5. T-test de muestras independientes de las calificaciones medias obtenidas por el alumnado bilingüe y no bilingüe.

F		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
				Sig.	t	gl	Sig (bilate-ral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferen-cia	99% Intervalo de confianza para la diferencia
		Inferior	Superior							
Escritura	Se han asumido varianzas iguales	23.182	.000	4.444	199	.000	1.63456	.36777	.67806	2.59105
	No se han asumido varianzas iguales			5.068	198.573	.000	1.63456	.32250	.79580	2.47332

Fuente: Elaboración propia

Con estos resultados podemos afirmar que las diferencias de expresión oral en lengua inglesa entre estudiantes pertenecientes a centros bilingües y a no bilingües en la Comunidad de Castilla-La Mancha son estadísticamente significativas. No obstante, consideramos que la puntuación conseguida por el alumnado que cursa enseñanzas bilingües es baja (65.4 puntos sobre 100) si tenemos en cuenta dos factores. Por un lado, el elevado número de horas que el alumnado bilingüe está expuesto a esta lengua extranjera y, por otro, los resultados obtenidos en otros lugares españoles y europeos que, como mostraremos a continuación, son superiores a los obtenidos por los alumnos de la comunidad castellanomanchega.

5. Comparación de resultados obtenidos en la Comunidad de Castilla-La Mancha con otras zonas españolas y europeas

Una vez analizados los resultados en expresión oral, en lengua inglesa en Castilla-La Mancha, vamos a compararlos con otros estudios similares que se han realizado en zonas españolas y europeas.

Por un lado, dentro del contexto español, los datos obtenidos en nuestro estudio en expresión oral son inferiores a los encontrados en Galicia (San Isidro, 2009) donde la diferencia de puntuación en expresión oral entre alumnos bilingües y no bilingües asciende a un 21.5% pero, al mismo tiempo, comprobamos que en ambas comunidades los alumnos que cursan enseñanzas bilingües superan a los no bilingües en expresión oral. En esta misma línea podemos mencionar la investigación realizada por Lorenzo (2010) en Andalucía, en la que también los alumnos AICLE superan en competencia oral a los que siguen enseñanzas tradicionales de inglés. En esta misma comunidad, Pérez Cañado y Lancaster (2017) midieron el impacto de la metodología AICLE en producción oral, en estudiantes de educación secundaria, y comprobaron que era muy beneficioso. Por otro lado, en el País Vasco, Lasagabaster (2008) expone que en esta habilidad los beneficios en alumnos que cursan enseñanzas bilingües no están tan claros, ya que afirma que, aunque se obtienen diferencias entre los alumnos de centros bilingües y no bilingües, evaluados a nivel oral, estas no son muy elevadas. En esta misma línea, destaca el estudio de Feixas, Codó y Espinet (2009) que examinó las percepciones de profesores de universidad y estudiantes que siguen la metodología AICLE. En este estudio los autores concluyeron que, a pesar de los beneficios adscritos a la implementación de los cursos en lengua extranjera, especialmente a nivel lingüístico y de motivación, los alumnos presentaban muchas dificultades a la hora de expresar contenidos curriculares en lengua extranjera. Con resultados similares encontramos otro estudio en la Comunidad de Madrid en el que Martín y Whittaker (2005) comprobaron que, en educación secundaria, tanto los alumnos que siguen la metodología AICLE como los que no la siguen, producían el mismo número de palabras en lengua inglesa.

Otro aspecto relacionado con esta destreza oral es la pronunciación. Investigadores como Alonso-Herrero y Lasagabaster (2019) consideran esta destreza como la “Cenicienta” debido a su abandono en la clase de inglés como lengua extranjera. Asimismo, según Dalton-Puffer (2007, 2008), la pronunciación constituye un área que no mejora necesariamente con la metodología AICLE. A este respecto encontramos dos estudios que apoyan esta afirmación; uno de Gallardo del Puerto, Gómez Lacabex y García Lecumnerri (2009) y otro de Ruiz de Zarobe (2007). En ambos trabajos, desarrollados en el País Vasco, los alumnos que siguen la metodología AICLE superan en puntuación a los no AICLE pero las diferencias no son significativas estadísticamente. Esto sustenta la afirmación de que a través de la metodología AICLE no se consiguen resultados en pronunciación significativamente más altos que en la enseñanza tradicional del inglés como lengua extranjera. Esto se puede deber a que no se aplican técnicas en el aula para la mejora de la pronunciación, a que el profesorado no es nativo y, además, como indica Gallardo del Puerto (2005), a

que hay escasez de actividades para practicar la pronunciación en los libros de texto actuales. Sin embargo, los resultados de diversos estudios como el de Villarreal y García Mayo (2009) llevado a cabo en el País Vasco, el de San Isidro (2009) en Galicia, el de Nieto (2013) en Castilla-La Mancha y el estudio que aquí presentamos, contradicen las conclusiones de los autores señalados anteriormente, ya que encontramos puntuaciones significativamente más altas a nivel oral, en lengua inglesa, en alumnos bilingües respecto a no bilingües. Esta diferencia de resultados se puede deber a varios aspectos como el número de horas de exposición a la lengua extranjera en cada uno de los estudios, a los criterios de evaluación en la prueba oral llevada a cabo y, por último, al tribunal corrector de la misma.

A nivel europeo, los resultados obtenidos en nuestro trabajo son inferiores a los encontrados en los estudios realizados en Noruega por Hellekjaer (2004) y en Suecia por Sylvén (2013) donde se aprecian diferencias superiores entre alumnos AICLE y no AICLE. Sin embargo, es destacable que, en estos estudios, a diferencia del nuestro, el contexto en el que se desarrollan las enseñanzas bilingües ayuda mucho al desarrollo de esta destreza oral.

Otra apreciación importante al respecto de esta destreza oral es la de Dalton-Puffer (2008) que, a través de entrevistas realizadas a los estudiantes, señala que los alumnos bilingües están más seguros de sí mismos a la hora de hablar en inglés y sienten que poseen más fluidez que sus compañeros. De este modo, nuestro estudio, al igual que el de Lorenzo (2010), Nieto (2013) y San Isidro (2009), corrobora la hipótesis de Dalton-Puffer (2011, p.189) según la cual, la expresión oral sería un área muy beneficiada por la metodología AICLE.

6. Conclusiones

Cuando iniciamos este estudio pretendíamos comprobar si los alumnos de 4º curso de ESO, pertenecientes a programas bilingües ofertados por centros educativos públicos en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, obtenían mejores resultados en la destreza de expresión oral, en lengua inglesa, que los alumnos que cursan enseñanzas no bilingües. Asimismo, también nos propusimos comparar estos resultados con los obtenidos en otras zonas españolas y europeas en las que se han desarrollado investigaciones similares. De este modo, una vez expuesto el análisis y establecidas las comparaciones entre los resultados en expresión oral conseguidos por alumnos de programas bilingües y no bilingües de Castilla-La Mancha y de otros lugares, podemos concluir afirmando que los resultados obtenidos en este estudio revelan que en Castilla-La Mancha, al igual que en el resto de investigaciones realizadas en Galicia (S. Isidro, 2009), Andalucía (Lorenzo, 2010), el País Vasco (Villarreal y García Mayo, 2009), Noruega (Hellekjaer, 2004) y Suecia (Sylvén, 2004, 2013), mencionados previamente, los alumnos pertenecientes a centros bilingües superan, en expresión oral, a los resultados obtenidos por los alumnos de centros no bilingües.

Estadísticamente, aunque los resultados obtenidos por el alumnado bilingüe castellanomanchego no son excesivamente altos (recordemos que alcanzan 65.4 puntos sobre 100), la diferencia entre estos y los pertenecientes a programas no bilingües es de un 16%. Esta diferencia entre alumnos bilingües y no bilingües se puede deber a varios factores. Por un lado, es significativo mencionar que en Educación Secundaria los estudiantes acceden de manera voluntaria al programa bilingüe (Bruton, 2011) y, habitualmente, registran de antemano mejores resultados que sus compañeros no-bilingües en lengua inglesa (Grisaleña, Campo y Alonso, 2009) lo cual implica una ventaja previa. Asimismo, como indican Bruton (2011, 2015) y Dalton-Puffer (2008), los alumnos del programa bilingüe están más motivados por las ventajas profesionales que pueden tener con una formación bilingüe. Por otro lado, no cabe duda que el uso de la metodología AICLE (Mehisto et al., 2008, Coyle et al., 2010 y Marsh, 2013) y el elevado número de horas que el alumno está expuesto a la lengua inglesa en los centros bilingües, ayuda a que el alumnado desarrolle la competencia comunicativa en lengua inglesa. Por tanto, en función de estos factores, podemos afirmar que las calificaciones de alumnos bilingües, en expresión oral, son superiores a las de alumnos no bilingües.

Para finalizar, aunque a través de este estudio hemos demostrado que el nivel de expresión oral en lengua inglesa de alumnos que siguen enseñanzas bilingües es superior al del alumnado que cursa enseñanzas no bilingües en Castilla-La Mancha, es necesario destacar que se necesita una mejora en la implantación del programa de educación bilingüe en esta comunidad autónoma (Nieto y Ruiz Cordero, 2018) con el objetivo de lograr unos resultados más competitivos (Mejía, 2016). Sería deseable que los alumnos que cursan este tipo de programas en lengua extranjera obtuvieran mejores calificaciones y mucho más elevadas, sobre todo si tenemos en cuenta que han estado estudiando la lengua inglesa durante más de ocho años dentro de un programa de enseñanza bilingüe, y han estado expuestos al triple de clases impartidas en lengua inglesa que los alumnos pertenecientes a enseñanzas no bilingües (Moya Guijarro y Ruiz Cordero, 2018). Aunque partimos de la base de que el desarrollo de los programas bilingües no es una tarea fácil (Goodman, 2007), Castilla-La Mancha, al igual que otras zonas españolas y europeas, tienen que replantear el bilingüismo en sus aulas para hacerlo más efectivo y funcional.

5. Referencias bibliográficas

- Alonso-Herrero, A. y Lasagabaster, D. (2019). Student attitudes towards English pronunciation and different varieties in the English Classroom. *Elia*, 19, 71-100. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/elia.2019.i19.04>.
- Bruton, A. (2011). Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? A reply to Lorenzo, Casal and Moore. *Applied Linguistics*, 32, 236-241.

- Bruton, A. (2015). CLIL: Detail matters in the whole picture. More than a reply to J. Hüttner and U. Smit (2014). *System*, 53, 119-128. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.system.2015.07.005>
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Custodio Espinar, M. y Caballero García, P.A. (2016). CLIL, TIC e innovación en la enseñanza bilingüe de las etapas obligatorias. En *Eduovatic 2016*. I Congreso Virtual Internacional de Educación, Innovación y TIC.
- Dalton-Puffer C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. John Benjamins Publishing Company.
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. En W. Delanoy y L. Volkmann (Eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching* (pp. 139-157). Carl Winter.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content and Language Integrated learning: From practice to principle? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.
- Decreto 47/2017, de 25 de julio de 2017, 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.
- 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.
- Feixas, M., Codó, E. y Espinet, M. (2009). Enseñar en inglés en la universidad: Reflexiones del alumnado y el profesorado entorno a las experiencias AICLE, En R. Roig (Eds.). *Investigar desde un contexto educativo innovador* (pp. 137-154). Marfil.
- Gallardo del Puerto, F. (2005). *La Adquisición de la Pronunciación del Inglés como Tercera Lengua*. Universidad del País Vasco.
- Gallardo del Puerto, F., Gómez Lacabex, E., y García Lecumberri, M.L. (2009). Testing the Effectiveness of Content and Language Integrated Learning in Foreign Language Contexts. The Assessment of English Pronunciation. En Y. Ruiz de Zarobe y R.M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe* (pp.63-80). Multilingual Matters.
- Goodman, D. (2007). Performance Phenomena in Simultaneous and Sequential Bilinguals: A Case Study of Two Chilean Bilingual Children. *Revista Electrónica de Literatura y Lingüística UACH*, 18, 219-232.
- 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.
- Hellekjaer G. (2004). Unprepared for English-medium instruction: a critical look at beginner students. En R. Wilkinson (Ed.). *Integrating content and language. Meeting the challenge of a multilingual higher education* (pp. 147-171). Maastricht University.
- Hughes, S. y Madrid, D. (2011). *Studies in Bilingual Education*. Peter Lang.
- Jiménez Catalán, R.M. y Ruiz de Zarobe, Y. (2009). The Receptive Vocabulary of EFL Learners in Two Instructional Contexts: CLIL versus non-CLIL Instruction. En Y. Ruiz de Zarobe y R.M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe* (pp.81-92). Multilingual Matters.
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated learning. *Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42.
- Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (2010). *CLIL in Spain. Implementations, Results and Teacher Training*. Cambridge Scholars Publishing.
- Lorenzo, F. (2010). CLIL in Andalusia. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. 2-11). Cambridge Scholars Publishers.
- Madrid, D., Gómez Parra, E., y Ortega-Martín, J. L. (2018). Evaluación de los programas de educación bilingüe en Andalucía. 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. 41-53). Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (MECD).
- Marsh, D. (2012). Preface. En J. D. Martínez, *Teaching and learning English through bilingual education*. Cambridge Scholars Publishing.
- Marsh, D. (2013). *The CLIL Trajectory: Educational Innovation for the 21st Century iGeneration*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Córdoba.
- Martín, A. y Whittaker, R. (Eds) (2005). *La Composición como Comunicación: Una Experiencia en las Aulas de Bachillerato*. Ediciones UAM.
- Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols M.J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan.
- Mejía, S. (2016). ¿Vamos hacia una Colombia bilingüe?: Análisis de la brecha académica entre el sector público y privado en la educación del inglés. *Educación y Educadores*, 19 (2), 223-237.
- Mohan, B. A. (1986). *Language and Content*. Addison Wesley.
- Moya Guijarro, A. y Ruiz Cordero, 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.
- Nieto Moreno de Diezmas, E. (2013). *La adquisición de las competencias básicas en los alumnos bilingües de las Secciones Europeas de Castilla La Mancha*. Tesis doctoral publicada en la Universidad de Castilla La Mancha.
- Nieto Moreno de Diezmas, E. y Ruiz Cordero (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). Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (MECD).
- 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.
- 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.

- Pérez Cañado, M. L. y Lancaster, N. (2017) The effects of CLIL on oral comprehension and production: a longitudinal case study. *Language, Culture and Curriculum*, 30, 3, 300-316. Doi: <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1338717>
- Roquet, H. y Pérez-Vidal, C. (2015). Do productive skills improve in Content and Language Integrated Learning contexts? The case of writing. *Applied Linguistics*, 1–24.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2007) *CLIL in a bilingual community: Similarities and differences with the learning of English as a Foreign Language*. English Working Papers (Special issue: Current research on CLIL 2), 16 (3), 47-53.
- Ruiz de Zarobe, Y. y Zenotz, V. (2017). Learning strategies in CLIL classrooms: How does strategy instruction affect reading competence over time? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-13. DOI: 10.1080/13670050.2017.1391745
- Ruiz de Zarobe, Y. y Zenotz, V. (2019). Effective learning interventions in young children: The impact of critical reading strategies. En J. Rokita-Jaśkow (Ed.), *The Ecology of Early Foreign Language Education. Ages 3-9*. Multilingual Matters.
- San Isidro, X. (2009). Galicia: CLIL Success in a Bilingual Community. En D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M.J Frigols-Martin, S. Hughes, y G. Langé (Eds.), *CLIL Practice: Perspectives from the Field*, (pp. 4-13). University of Jyväskylä.
- San Isidro, X. (2010). An Insight into Galician CLIL: Provision and Results. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*, (pp.55-78). Cambridge Scholars.
- Sylvén, L. K. (2013). CLIL in Sweden– Why does it not work? A metaperspective on CLIL across contexts in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (3), 301-320.
- Villarreal, O. y García Mayo M. P. (2009). Tense and agreement morphology in the interlanguage of Basque/Spanish bilinguals: CLIL versus non-CLIL. En Y. Ruiz de Zarobe y R.M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe*, (pp. 157– 189). Multilingual Matters.

ANEXOS

ANEXO 1

PART 1**Interlocutor**

A/B Good morning / afternoon / evening. Can I have your mark sheets, please?

(Hand over the mark sheets to the Assessor)

A/B I'm and this is
He / she is just going to listen to us.

A Now, what's your name? Thank you.

B And what's your name? Thank you.

B Candidate B, what's your surname? How do you spell it?
Thank you.

A And, Candidate A, what's your surname? How do you spell it?
Thank you

(Ask the following questions. Use candidates' names throughout. Ask Candidate A first.)

- Where do you live / come from?
- Do you enjoy studying English? Why (not)?
- What did you do yesterday evening / last weekend?
- What do you enjoy doing in your free time?
- Do you think that English will be useful for you in the future?

Adult students

- Do you work or are you a student in ...? What do you do / study?

School-age students

- Do you study English at school? Do you like it?

Repeat for Candidate B.

INTRODUCTION TO PART 2

In the next part, you are going to talk to each other.

PART 2 (2-3 minutes)**Examiner:**

I'm going to describe a situation to you.

A young man is going to visit a **city** for the **weekend**, but he **doesn't** enjoy **sightseeing**. Talk together about the different things he could do in the city and say which would be most **fun** for him. You can watch a picture with some ideas to help you.

PART 3 (3 minutes)**Examiner:**

Now, I'd like each of you to talk on your own about something. I'm going to give each of you a photograph of **people doing things at home**.

Candidate A, here is your photograph. *(Ask Candidate A to look at photo B on page * of the Student's Book.)* Please show it to Candidate B, but I'd like you to talk about it. **Candidate B**, you just listen. I'll give you your photograph in a moment.

Candidate A, please tell us what you can see in the photograph.

Approximately one minute

If there is a need to intervene, prompts rather than direct questions should be used.

Ask Candidate A to close his/ her book.

Thank you. (Can I have the booklet please?)

Retrieve Part 3 booklet from Candidate A.

Examiner:

Now, **Candidate B**, here is your photograph. It also shows **people doing things at home**. (*Ask Candidate B to look at photo C on page * of the Student's Book.*) Please show it to Candidate A and tell us what you can see in the photograph.

Approximately one minute

Ask the candidates to close their books before moving to Part 4.

PART 4 (3 minutes)

Allow the candidates enough time to complete the task without intervention.

Examiner

Your photographs showed **people doing things at home**. Now I'd like you to talk together about the things **you have to** do at home and the things you **like** doing at home.

PICTURES (PARTS 3 AND 4)

