

El impacto de la educación bilingüe en el desarrollo lingüístico durante la Educación Primaria

MIRIAM TORRES VARGAS
Universidad Autónoma de Madrid, España
miritorres010901@gmail.com

ASUNCIÓN GONZÁLEZ-DEL-
YERRO VALDÉS
Universidad Autónoma de Madrid, España
asuncion.gonzalezdelyerro@uam.es
<https://orcid.org/0000-0001-5163-5717>

Resumen

Existe en la actualidad una gran controversia sobre los efectos que tiene la educación bilingüe (castellano – inglés) sobre el lenguaje oral y escrito del alumnado. El objetivo de este estudio es analizar estas repercusiones y la influencia que tienen algunos de sus condicionantes. Participaron 296 estudiantes, 31 familias y 39 docentes de tres colegios públicos situados en la Comunidad de Madrid que impartían en inglés una (C1), cuatro (C4) y seis asignaturas (C6). Se evaluó la fluidez verbal con la prueba de las Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad, la comprensión lectora con dos subpruebas de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores y la Longitud Media de Unidades-t (LMU-t) (entre otras variables). Los datos mostraron la mejoría que se produjo en inglés curso a curso en fluidez verbal, comprensión de oraciones y LMT-u hasta quinto, así como en castellano (al menos en dos cursos) en todas las variables analizadas excepto en la LMT-t. Las puntuaciones del segundo y el tercer curso del C6 fueron superiores a las del C1 en fluidez verbal en castellano y, en inglés, en vocabulario y en comprensión de oraciones. No hubo diferencias estadísticamente significativas en cuarto entre el C4 y el C6, aunque la mayor LMU-t de este último casi alcanzó esa significación estadística ($p=.50$). Tampoco se encontraron diferencias significativas entre el alumnado aspirante a ser bilingüe y trilingüe salvo en fluidez verbal y en LMU-t, en inglés. Los resultados muestran que el nivel de dominio alcanzado en las lenguas no depende únicamente de cuánto se utilicen y señalan como variables relevantes los hábitos culturales del alumnado y la metodología de enseñanza.

Palabras clave

Educación bilingüe; competencia lingüística en español; competencia lingüística en inglés; programas bilingües; interdependencia lingüística.

The impact of bilingual Education on linguistic development in Primary Education

Abstract

The impact of bilingual education (Spanish English) on the oral and written language of students is currently the subject of a significant debate. The aim of this study is to investigate these repercussions and the influence of some of its conditioning factors. 296 students, 31 families, and 39 teachers from three public schools located in the Comunidad de Madrid that taught one (C1), four (C4), and six (C6) subjects in English participated. The verbal fluency was evaluated with a test of the McCarthy Scales of Aptitudes and Psychomotor Skills, reading comprehension, with the Reading Processes Assessment Battery, and writing with the Length of t-Units (LMU-t) (among other variables). The data showed the improvement that occurred in English course by course in verbal fluency, sentence comprehension and LMT-u up to fifth grade, as well as in Spanish (at least in two courses) in all the variables analysed except in the LMT-u. The scores of the second and third year of C6 were higher than those of C1 in verbal fluency in Spanish, and, in English, in vocabulary and sentence comprehension. There were no statistical differences in fourth between C4 and C6, although the higher LMU-t of the latter almost reached that significance ($p=.50$). Nor were any differences between students aspiring to be bilingual and trilingual, except of verbal fluency and LMU-t in English. The results indicate that the level of competence achieved in languages does not depend solely on how much they are used and point to students' cultural habits and teaching methodology as relevant variables.

Keywords

Bilingual Education; linguistic development in Spanish; linguistic development in English; bilingual programme; linguistic interdependence.

Recibido el 03/04/2024

Aceptado el 14/09/2025

Cómo citar/How to cite

Torres Vargas, M., González-del-Yerro Valdés, A. (2025). El impacto de la educación bilingüe en el desarrollo lingüístico durante la Educación Primaria. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, (24), 205-229. <https://doi.org/10.17345/rile24.3820>

1. Introducción

Dominar un segundo idioma es un requisito necesario para participar plenamente en las sociedades plurilingües y pluriculturales en las que vivimos. Por ello, algunos países han optado por utilizar ese segundo idioma para enseñar contenidos curriculares diferentes a esa propia lengua, opción que se denomina “educación bilingüe” (EB) (Cummins, 2013).

A pesar de que tal decisión se adoptó ya en la Antigua Grecia (Cummins, 2013) y de que es una opción frecuente en países y Comunidades Autónomas que cuentan con más de una lengua oficial, la EB continúa acompañándose de numerosos interrogantes que no han encontrado todavía una respuesta clara: ¿conduce realmente a dominar la segunda lengua (L2)?, ¿dificulta la adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de otros contenidos académicos?, ¿cuándo convendría comenzar a utilizar como lengua vehicular esa L2?, ¿cuántas asignaturas deben incorporarse al programa bilingüe?

Esta investigación pretende contribuir a responder a algunas de estas preguntas. Concretamente, propone alcanzar cuatro objetivos: 1) analizar las repercusiones que tiene la EB sobre el desarrollo lingüístico en castellano y en inglés, 2) examinar la influencia que ejerce sobre este desarrollo el número de asignaturas impartidas en la L2 y la L1 que tenga el aprendiz, 3) examinar la correlación existente entre los niveles de competencia lingüística que alcanza el alumnado en español y en inglés y 4) conocer la opinión de familias y docentes sobre el bilingüismo, así como la influencia que pueden tener variables relevantes, tales como los hábitos de lectura o culturales del alumnado y la metodología con la que se imparten las clases en inglés.

Se formularon las cuatro hipótesis que se exponen a continuación tras advertir que las tres primeras se derivan del supuesto de que el nivel de dominio de una lengua dependa de su uso (Hoff, 2020) y la última, de la hipótesis de Cummins (1979) que afirma que existe una relación de interdependencia entre las lenguas que se aprenden:

1. El nivel de competencia lingüística en inglés y en español de cada curso de Educación Primaria (EP) será significativamente superior al que tenga el anterior.
2. El nivel de dominio que alcance el alumnado en cada lengua será tanto mayor cuanto mayor sea el número de asignaturas que se imparten con ella.
3. Quienes tengan una L1 diferente al castellano lograrán dominarlo peor que las que lo tengan como L1, mientras que el nivel de competencia que ambas poblaciones adquieran en inglés será similar.
4. La correlación entre la competencia lingüística en inglés y en español del alumnado de colegios bilingües será estadísticamente significativa.

Con respecto a las variables asociadas a familias y a docentes no se estableció ninguna hipótesis al iniciar el estudio.

Se revisa en el siguiente apartado parte de la literatura que ha tratado estos temas, en concreto, las repercusiones que tiene la EB sobre el desarrollo lingüístico y la influencia que tiene el número de asignaturas que se imparten en la L2 en ese desarrollo.

2. Estado de la cuestión

2.1 El bilingüismo y sus repercusiones sobre el desarrollo lingüístico

Todavía no se sabe con exactitud cuáles son las repercusiones que tiene la EB sobre el desarrollo lingüístico. Las dudas se centran especialmente en las consecuencias que tiene sobre el dominio de la L1. La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2018) ofreció datos alentadores. Manifestó que la prueba PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) (utilizada para comparar el nivel de lectura que alcanzan estudiantes de diferentes países) mostró que la comprensión lectora (en español) del alumnado de cuarto de EP de los colegios bilingües era significativamente superior a la que obtuvo el que asistía a centros monolingües.

A conclusiones similares llegaron las investigaciones que demostraron que, a pesar de que los centros bilingües belgas imparten el 75% del currículo en neerlandés, no mermaban con ello la adquisición de la L1 (el francés) (Lecocq et al., 2004; Van-de-Craen et al., 2007), según afirma Nieto-Moreno-de-Diezmas (2018), antes de explicar que no encontró diferencias significativas entre el nivel de aprendizaje lector en castellano que tenían los grupos de cuarto curso de los colegios públicos de Castilla-La Mancha que impartían todas las materias en español y los que utilizaban el inglés para enseñar el 25% de los contenidos.

Tampoco Brindusa et al. (2013) hallaron diferencias relevantes entre el nivel de comprensión lectora en castellano del alumnado de colegios monolingües y el de los que impartían tres asignaturas en inglés.

Todos estos estudios apoyan la hipótesis de la interdependencia lingüística (Cummins, 1979) que afirma que siempre y cuando el entorno asegure el mantenimiento de la L1 y el aprendiz esté suficientemente motivado, la inmersión lingüística intensiva en la L2 en contextos académicos producirá un aprendizaje rápido de esa segunda lengua sin que repercuta negativamente en la primera (Cummins, 2001).

Nieto-Moreno-de-Diezmas (2020) da un paso más y muestra, como Lahuerta (2017), que la EB puede incluso repercutir positivamente sobre el aprendizaje del lenguaje escrito en español. En su estudio observó que la habilidad para escribir (específicamente, las estrategias de planificación, el uso de discursos de diferentes tipos, el vocabulario, las estructuras gramaticales, el deletreo y el uso de signos de puntuación) que mostraron 2237 estudiantes de entre 13 y 14 años de colegios bilingües de Castilla-La Mancha que impartían al menos el 50% de las asignaturas en inglés, fue significativamente mayor que la que mostraron los 2438 estudiantes de centros monolingües, así al menos lo manifestaron al escribir un texto imaginando que eran uno de los personajes que aparecen en el cuadro más conocido de Picasso, el Guernica, que acababan de ver.

Sin embargo, las investigaciones no arrojan siempre unos resultados tan positivos. Algunas muestran que utilizar dos idiomas en la enseñanza puede afectar negativamente al dominio que se adquiere en la L1. Fernández (2021), por ejemplo, examinó las consecuencias que tenía el programa bilingüe de la Comunidad de Madrid en el desarrollo lingüístico del alumnado de un instituto de Alcobendas en el que el inglés solamente se utilizaba como lengua vehicular en algunos grupos y observó que la capacidad del grupo bilingüe para expresarse oralmente y por escrito en inglés fue superior al de la otra clase, sin embargo, la competencia lingüística en español que alcanzaban los primeros era insuficiente.

Del mismo modo, Bialystock (2018), tras revisar, entre otros, los estudios que comparan la educación monolingüe impartida en Estados Unidos con la bilingüe (inglés-español, inglés-francés) reveló que aunque el nivel de expresión oral en inglés del alumnado inmigrante de estos colegios bilingües llegaba a ser similar o superior al que tenía el que acudía a los colegios monolingües, el nivel de dominio que logró adquirir en su propia lengua (minoritaria en el país) era inferior al de otros hablantes nativos, aunque superior al que alcanzaban los escolares que fueron a colegios que no utilizaron la L1 del alumnado como lengua vehicular.

Con respecto al nivel de competencia que se alcanza en la L2, Lorenzo et al. (2009) pusieron de manifiesto que el que muestra el alumnado de colegios e institutos bilingües supera los niveles de referencia establecidos para su etapa educativa (A1 y A2 para 4º de EP y 2º de Educación Secundaria, respectivamente) y son significativamente superiores a los que alcanzan quienes se educan en centros monolingües.

Sin embargo, el dominio del inglés que adquiere el alumnado de centros bilingües no siempre es tan alto como se espera. La diferencia entre las puntuaciones que obtuvieron estudiantes de centros bilingües y no bilingües de Castilla-La Mancha en el Preliminary English Test (que evalúa la expresión y comprensión del lenguaje oral y escrito) fueron significativas, aunque a Moya y a Ruiz (2018) les sorprendió su escasa magnitud (por ejemplo, un 5,9 de nota media total en los centros bilingües, frente a un 4,4 en los monolingües), a pesar de que los alumnos de los centros bilingües habían estado en el programa al menos ocho años. Diferencia que no es mucho mayor que la observada entre las notas que obtuvo en inglés en la Prueba de Acceso a la Universidad, el estudiantado de institutos bilingües (7,6) y no bilingües (6,9) de la Comunidad de Madrid (Consejería de la Comunidad de Madrid, 2018).

Son numerosas las variables que pueden afectar al desarrollo de la competencia lingüística. Podríamos dividir las variables en cinco grupos: las primeras se refieren a características del alumnado: motivación, compromiso (Vila, 1983), edad (Hoff, 2020) y aptitudes lingüísticas (Bialystock, 2018), las segundas, al profesorado: formación y dominio del idioma (Mañoso-Pacheco y Sánchez-Cabrero, 2022), las terceras, a la práctica educativa: recursos didácticos y metodología docente (Vila, 1983), las cuartas, al input lingüístico: calidad, tiempo de utilización del idioma, contextos en los que se escucha (Bialystock, 2018; Hoff, 2018) y las quintas: al contexto social: nivel sociocultural de las familias, ayuda que brindan al alumnado y consideración que tiene la lengua vehicular en la sociedad (Cummins, 2021; Hoff, 2021). De todas ellas, una resulta especialmente relevante porque afecta tanto al diseño, como a los resultados de los programas bilingües: el

tiempo de exposición a la lengua. Examinaremos las investigaciones realizadas sobre este tema en el próximo apartado.

2.2 El tiempo de exposición a la lengua y el desarrollo lingüístico

Es indudable que la exposición a la lengua es un requisito necesario para su adquisición, lo que no es tan fácil de dilucidar es la influencia que tiene el número de asignaturas que se imparten en la L2 sobre el desarrollo lingüístico del alumnado y en qué curso convendría iniciar la EB. Sobre esta cuestión, pueden diferenciarse al menos dos posturas. La primera defiende que el nivel de competencia que se adquiere en cada lengua depende fundamentalmente de su uso (Hoff, 2018) y ampara la intuición natural que invita a pensar que el inicio temprano de la enseñanza bilingüe repercute positivamente sobre el aprendizaje de la L2. Es algo que demuestran, por ejemplo, Bohman et al. (2010) pues observaron que de los 157 niños de habla castellana que acudían a escuelas infantiles en Boston, los que habían comenzado a utilizar el inglés antes fueron los que alcanzaron una competencia lingüística mayor en este idioma.

La segunda perspectiva afirma, por el contrario, que el éxito en el aprendizaje de una lengua no depende tanto de cuánto se utilice, como del nivel de competencia que se haya desarrollado en la primera lengua antes de iniciar el aprendizaje de la segunda. Así lo afirma la hipótesis de la interdependencia lingüística que formuló Cummins (1979) tras analizar, por ejemplo, el denominado “Informe Ramírez” que compara el rendimiento académico de tres grupos de escolares hispanos que iban a colegios que desarrollaban programas de EB diferentes: un programa inmersivo, otro en el que se impartía un tercio de las asignaturas en inglés y el último que utilizaba el español durante la Educación Infantil y en años posteriores iba incrementando progresivamente el tiempo en el que empleaban el inglés como lengua vehicular a un tercio en los dos primeros años de EP, a la mitad, en tercero y al sesenta por ciento, a partir de entonces. Tras explicar el informe, Cummins (1992) constata que, en contra de lo que suele pensarse, no existe una relación directa entre el tiempo de exposición a un lenguaje (al mayoritario) y los logros académicos que se adquieren con ese lenguaje, pues los niños que pudieron hablar en español en kindergarten terminaron desarrollando habilidades académicas superiores a los que fueron al programa inmersivo en inglés.

A conclusiones similares llegó Cummins (2021), tras examinar el informe que realizaron Skutnabb-Kangas y Toukoma (1976) sobre el nivel de desarrollo lingüístico que adquirieron los escolares finlandeses que se fueron a educar a Suecia con distintas edades. Los que fueron entre los 9 y 10 años mantuvieron un nivel de competencia lingüística en finlandés similar al de sus compatriotas de la misma edad, y de sueco, semejante al de sus nuevos compañeros escolares, sin embargo, la pericia de los que fueron a edades más tempranas fue inferior a la de sus iguales en ambos idiomas, lo que muestra que cuanto mayor fue la habilidad lingüística adquirida en el primer idioma antes de introducir el segundo, mayor fue también la que lograban adquirir en esa L2.

En España, Lasagabaster (2000) analizó el nivel de competencia lingüística que adquiriría el alumnado que asistía a colegios que impartían programas diferentes de

EB: a) unos utilizaban el castellano para enseñar el euskera, b) otros impartían una parte del currículo en la lengua vasca y c) el tercero, utilizaba el euskera como lengua vehicular en todas las materias. Los resultados mostraron que mientras este último fue el grupo que obtuvo un nivel de competencia superior en euskera, logró adquirir un dominio del castellano que no se diferenció de forma significativa del que tenían los otros grupos, dato que el autor consideró que apoyaba la hipótesis de la interdependencia lingüística pues mostraba que el programa inmersivo no mermó la competencia lingüística en castellano.

No conocemos ninguna investigación que haya comparado el nivel de dominio que se alcanza en ambos idiomas en colegios bilingües (inglés, castellano) que enseñen en inglés un número diferente de materias. Este es, entre otros, el objetivo de esta investigación, como se expuso en la introducción.

3. Método

3.1 Participantes

Participaron 296 estudiantes de tres colegios públicos situados en el sur de Madrid: 154 de ellos asistían a uno que impartía seis asignaturas en inglés (C6) (aunque enseñaban una de ellas utilizando tanto el español como el inglés), 68, a otro que ofrecía en este segundo idioma, solamente una materia (C1) y los restantes 71, a un tercer colegio que enseñaba en inglés, cuatro (C4) y que era conocido en el barrio porque el centro constituye una comunidad de aprendizaje. La Tabla 1 muestra otras características del alumnado tales como el curso al que iban, su L1 y, entre paréntesis, el número de estudiantes que tenían necesidades educativas de apoyo educativo (NEAE).

Tabla 1. Características del alumnado participante (lengua materna, curso y NEAE)

Curso	C1		C4		C6	
	Español	Otros	Español	Otros	Español	Otros
2º EP	23				46 (5) ¹	
3º EP	39 (4) ²	6 ³			44	
4º EP			11(1) ⁴	13 ⁵	38 (3) ⁶	
5º EP			23	24 ⁷	26	1 ⁸

¹ Altas capacidades (1), TEA (2), dislexia (3), desfase curricular (1).
² Conducta (1), desfase curricular (2), dislexia (1).
³ Rumano (3), árabe (1), chino (1), portugués (Brasil) (1).
⁴ Retraso madurativo.
⁵ Rumano (2), árabe (11).
⁶ Dislexia (1), desfase curricular (2).
⁷ Rumano (2), árabe (23), portugués (Brasil) (1).
⁸ Árabe

Se contó igualmente con la participación de 31 familias: 9 del C1, 12 del C4 y 10 del C6, y de 39 docentes: 9 del C1, 4 del C4 y 16 del C6, que habían impartido alguna asignatura en inglés.

En los tres casos (estudiantes, docentes y familias), se realizó un muestreo por conveniencia. En el primero, los criterios de selección fueron pertenecer a un colegio que aceptara realizar la investigación, pedir autorización a las familias, tener familias que respondieran positivamente a esa petición y docentes dispuestos a dedicar una sesión a realizar las pruebas. En los dos últimos, el criterio fue acceder a responder a un cuestionario.

Para contrastar la segunda hipótesis se contó con el estudiantado de segundo y tercero de los colegios C1 y C6, y con los de cuarto y quinto del C4 y del C6 y para comprobar la última, con el alumnado de quinto del C6.

3.2 Diseño e instrumentos de recogida de información

Este es un estudio de carácter cuantitativo de comparación entre grupos independientes, en el que las variables independientes son el curso, el número de asignaturas impartidas en inglés y la L1 del alumnado (castellano o árabe) y las dependientes, su competencia lingüística en español e inglés, concretamente, la fluidez verbal, la comprensión lectora y la producción escrita y, además, en inglés, el vocabulario.

Para evaluar la fluidez verbal, se utilizó, con ligeras modificaciones, la mitad de la prueba de fluidez verbal de las Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños (McCarthy, 1977), en concreto, se pidió escribir en español tantos animales y vehículos como pudieran evocar y en inglés, animales y prendas de vestir. En ambos casos, se contó un punto por cada palabra escrita, la puntuación mínima que podía obtenerse era cero y no se fijó una puntuación máxima.

Se evaluó la comprensión lectora en español con dos subpruebas de la Prueba de Comprensión Lectora (PROLEC) (Cuetos et al., 1996): a) la comprensión de estructuras gramaticales (únicamente la mitad de los ítems) y b) la comprensión de textos (para la que se eligió solamente un texto de carácter expositivo). En la primera prueba de comprensión, se podía obtener como máximo siete aciertos y como mínimo, cero; la puntuación de la segunda oscilaba entre cero y cuatro, por lo que, en el total de la prueba, entre 0 y 11.

Para evaluar la comprensión del vocabulario escrito en inglés, se pidió indicar la imagen que denominaban cinco palabras elegidas del Test de Vocabulario en Imágenes (Echevarría et al., s.f.) y para evaluar la comprensión de oraciones en este mismo idioma, se presentaron tres ítems de la prueba para aprendices pequeños elaborado por Cambridge University Press & Assessment (2023). Cada uno de ellos pedía seleccionar entre tres, la oración que describía mejor una imagen. En ambos ejercicios podía obtenerse como mínimo cero puntos y como máximo, cuatro en la primera prueba de inglés (en la de las imágenes) y tres, en la segunda.

Y, finalmente, para evaluar la producción escrita, se utilizó la Longitud Media de Unidades-t (LMU-t), es decir, el número de palabras que hay por término medio en las unidades-t. Este es uno de los mejores indicadores que pueden utilizarse para medir la

complejidad de un texto escrito (Hunt, 1966). Hunt (1966: 737) la define como “una cláusula principal y cualquier cláusula subordinada a la que se adhiera o que esté integrada en ella” y la cláusula como una “expresión que contiene un sujeto o sujetos coordinados y un verbo o una serie de verbos coordinados” (p.735). Se trata de medidas que, como la utilizada para evaluar la fluidez, no tienen techo.

Los criterios utilizados para seleccionar las pruebas fueron: a) tener la posibilidad de comparar los resultados obtenidos con la norma o con los obtenidos por poblaciones de similar edad, b) que la complejidad de la prueba se ajuste al nivel de competencia de la clase (según estimación del profesorado), c) acierto del modelo en el que se basa la prueba y/o prestigio de la institución que la propone, d) procedimientos de evaluación utilizados antes de la implementación de los programas de EB en España y/o e) criterios pragmáticos (tiempo estimado de realización, materiales requeridos, tener la posibilidad de acceder a la prueba y los recursos necesarios para realizar la evaluación).

Para recoger información sobre las variables asociadas a familias y a docentes se empleó un cuestionario online en el que se formularon preguntas cerradas y abiertas para conocer si eran partidarios de que se impartiera una EB y por qué y, además, en el primer caso, a qué actividades dedicaba el alumnado el tiempo libre y, en el segundo, qué hacían para enseñar en inglés en un aula heterogénea, qué asignaturas propondrían impartir en inglés y, por último, se les pidió estimar en una escala 1-5, el nivel de competencia lingüística en español e inglés que consideraban que tenían sus estudiantes.

3.3 Procedimiento

Se contactó con los equipos directivos de los tres colegios, se les explicó la investigación que se quería realizar (su objetivo, las pruebas que tendría que realizar el alumnado que participara en ella, su posible difusión y el anonimato en el que se mantendrían los datos personales de los participantes) y se les pidió transmitir esa información a las familias, solicitar su autorización e indicarles que, en cualquier caso, la participación era voluntaria y que se sintieran libres de no participar en ella.

Después, se pactó la fecha de realización de las pruebas descritas que fue en el mes de marzo, fecha en la que una persona ajena al centro pidió al alumnado realizar las pruebas.

Asimismo, se pidió al equipo directivo invitar a familias y a docentes a participar en la investigación respondiendo al cuestionario previamente descrito y se les indicó igualmente que la participación era voluntaria y que se mantendrían los datos personales en el anonimato.

3.4 Análisis de los datos

Se utilizó el programa estadístico SSPS (versión 29.02) para analizar los datos. En primer lugar, se comprobó si las puntuaciones de las distintas variables se distribuían normalmente utilizando la prueba Kolmogorov-Smirnov y se observó que ninguna de ellas lo hacía.

En segundo lugar, se obtuvieron las medias y desviaciones típicas de las puntuaciones que el alumnado (sin NEAE) de cada curso tuvo en las variables con las que se evaluaba la competencia lingüística en castellano e inglés, así como las que obtenía en esas mismas variables el estudiantado de segundo y tercero del C1 y del C6, y el de cuarto y quinto del C4 y del C6, así como el alumnado de quinto que tenía como lengua materna el árabe o el castellano.

A continuación, se empleó la prueba de Kruskal-Wallis para comprobar si las diferencias entre las puntuaciones que obtuvieron los distintos cursos eran significativas y la U de Mann Whitney para examinar si diferían significativamente las puntuaciones alcanzadas por los dos colegios que impartían un número distinto de asignaturas en inglés y el alumnado de quinto que tenía el árabe o el español como L1. Así mismo se comprobó si había una correlación significativa entre las variables que evaluaban la competencia lingüística en castellano y en inglés utilizando el coeficiente de correlación de Spearman.

Finalmente, se registraron los porcentajes de respuestas dadas en el cuestionario con relación a la opinión sobre la EB de docentes y familias, las familias que habían incluido la lectura o actividades culturales entre las que realizaban sus hijos en su tiempo libre; se obtuvo la media del nivel de competencia que el profesorado estimaba que tendría su grupo y se anotó literalmente la información dada a las preguntas abiertas.

4. Resultados

Se exponen los resultados divididos en cinco apartados referidos a las cuestiones principales sobre las que se indaga.

4.1 Evolución del nivel de competencia lingüística en inglés y español en la EP

La Tabla 2 muestra que todas las puntuaciones que el alumnado de distintos cursos obtuvo en fluidez ($K=38.438$, $p<.001$), comprensión lectora ($K=42.085$, $p<.001$) y LMU-t ($K=48.367$, $p<.001$) diferían de forma estadísticamente muy significativa.

Con relación a la fluidez, la puntuación media que alcanzó el alumnado se fue incrementando a medida que se ascendía a un curso superior (con excepción del cuarto). La prueba de Kruskal Wallis reveló que había diferencias estadísticamente significativas entre el segundo y el tercer curso ($M_2=13.97$, $Dt_2=7.05$, $M_3=18.36$, $Dt_3=6.69$, $K=44.02$, $p<.001$) y entre el cuarto y el quinto ($M_4=18.16$, $Dt_4=11.15$, $M_5=25.90$, $Dt_5=12.84$, $K_{4-5}=54.764$, $p<.001$). El cuarto curso obtuvo, sin embargo, una nota ligeramente inferior a la calificación del de tercero ($M_3=18.36$, $Dt_3=6.68$) ($K_{3-4}=14.734$, $p<.285$) (Tabla 2).

Por su parte, las puntuaciones medias alcanzadas en comprensión lectora fueron mejorando en cada curso y este incremento fue estadísticamente significativo entre el segundo y el tercer curso ($M_2=5.91$, $Dt_2=2.27$, $M_3=7.18$, $Dt_3=1.91$, $K=40.963$, $p<.002$) y entre el tercero y el cuarto ($M_4=7.81$, $Dt_4=1.94$, $K_{3-4}=27.396$, $p<.044$), por el contrario, la diferencia entre el cuarto y el quinto curso no alcanzó significación estadística ($M_5=8.12$, $Dt_5=1.99$, $K_{4-5}=15.449$, $p=272$) (Tabla 2).

Tabla 2. Competencia lingüística en español alcanzada en cada curso y contraste estadístico Kruskal-Wallis (K)

Contraste K	Variables	Curso											
		Segundo			Tercero			Cuarto			Quinto		
		M	DT		M	DT		M	DT		M	DT	
K(p)= 38.438** (<.001)	Animales	10.3	5.31		12.31	4.86		12.74	9.37		19.26	10.96	
	Vehículos	3.94	2.40		6.28	2.86		5.43	3.27		6.77	3.22	
	Fluidez verbal	13.97	7.05		18.36	6.69		18.16	11.15		25.90	12.84	
		K(p) (2-3) =44.042* (.001) K(p) (3-4) 14.734 (.285) K(p) (4-5) 54.764** (<.001)											
K(p)=42.085** (<.001)	Com-prensión de oraciones	4.50	1.48		5.08	1.17		5.24	1.38		5.26	1.21	
	Com-prensión de textos	1.41	1.28		2.09	1.14		2.57	1.15		2.86	1.17	
	Comprensión lectora	5.91	2.27		7.18	1.91		7.81	1.94		8.12	1.99	
		K(p) (2-3) = 40.963* (<.002) K(p) (3-4) 27.396* (.044) K(p) (4-5) 15.449 (272)											
K(p)=48.367** (<.001)	LMU-t	3.20	3.94		6.72	3.32		7.11	4.07		13.39	16.66	
		K(p) (2-3) = 66.027** (<.001) K(p) (3-4) =8.350 (.543) K(p) (4-5) = 16.370 (.248)											
		K(p) (3-4) =8.350 (.543)											

* p<.05 ** p<.001

Tabla 3. Competencia lingüística en inglés alcanzada en cada curso y contraste estadístico (Kruskal-Wallis)

Contraste estadístico	Variables	Curso											
		Segundo			Tercero			Cuarto			Quinto		
		M	DT	K(p)	M	DT	K(p)	M	DT	K(p)	M	DT	K(p)
K(p)=69.362** (<.001)	Animales	2.58	3.03		5.21	3.36		6.02	4.59		8.92	6.79	
	Ropa	.52	.85		1	1.54		2.53	2.41		2.93	3.19	
	Fluidez verbal	2.98	3.51		6.21	4.38		8.70	6.39		11.84	9.20	
		K(p) (2-3) =55.893** (<.001)											
		K(p) (3-4) 29.616* (.031)											
K(p)=38.694** (<.001)	Vocabulario	1.00	1.36		2.08	1.47		2.40	1.50		2.36	1.37	
		K(p) (2-3) = 57.268** (<.001)											
		16.255 (.224)											
K(p)= 56.802** (<.001)	Com-prensión de ora-ciones	.98	1.15		1.84	1.04		2.26	.87		2.44	1.13	
		K(p) (2-3) = 50.233** (<.001)											
		28.412* (.031)											
K(p)=63.471** (<.001)	LMU-t	.28	1.10		2.31	3.48		4.00	3.90		4.70	4.33	
		K(p) (2-3) = 44.578** (<.001)											
		35.871* (<.004)											

* p<.05 ** p<.001

La Tabla 2 indica igualmente que la LMU-t fue aumentando a medida que lo hacían los cursos y que este incremento solamente alcanzó significación estadística entre el segundo y el tercer curso ($M_2=3.20$, $Dt_2=3.94$, $M_3=6.72$, $Dt_3=3.32$, $K=66.027$, $p<.001$). La diferencia entre las puntuaciones alcanzadas en tercero y en cuarto ($M_4=7.11$, $Dt_4=4.07$, $K_{3-4}=8.350$, $p=.543$) y entre cuarto y quinto ($M_5=13.39$, $Dt_5=16.66$, $K_{4-5}=16.370$, $p=.248$) no fueron estadísticamente significativas.

El dominio del inglés que mostró el alumnado de los distintos cursos difirió de forma estadísticamente muy significativa en todas las variables analizadas: fluidez ($K=69.362$, $p<.001$), vocabulario ($K=38.694$, $p<.001$), comprensión de oraciones ($K=56.802$, $p<.001$) y LMU-t ($K=63.471$, $p<.001$) (Tabla 3).

Con relación a la fluidez, se observó una mejoría al pasar de un curso a otro que fue estadísticamente muy significativa entre segundo y tercero ($M_2=2.98$, $Dt_2=3.51$, $M_3=6.21$, $Dt_3=4.38$, $K=55.893$, $p<.001$) y significativa, entre tercero y cuarto ($M_4=8.70$, $Dt_4=6.39$, $K_{3-4}=29.616$, $p<.031$). Sin embargo, el incremento que hubo entre cuarto y quinto no resultó significativo ($M_5=11.84$, $Dt_5=9.20$, $K_{4-5}=24.498$, $p<.085$).

La comprensión de oraciones experimentó esta misma pauta de puntuaciones: un incremento significativo entre el segundo y el tercer curso ($M_2=.98$, $Dt_2=1.15$, $M_3=1.84$, $Dt_3=1.04$, $K=50.233$, $p<.001$) y entre el tercero y el cuarto ($M_4=2.26$, $Dt_4=0.87$, $K_{3-4}=28.412$, $p<.031$), y uno no significativo entre cuarto y quinto ($M_5=2.44$, $Dt_5=1.13$, $K_{4-5}=15.234$, $p=.262$). La LMU-t siguió igualmente ese patrón ($M_2=.28$, $Dt_2=1.10$, $M_3=2.31$, $Dt_3=3.48$, $K=44.578$, $p<.001$), ($M_4=4.00$, $Dt_4=3.90$, $K_{3-4}=28.216$, $p<.021$) y ($M_5=4.70$, $Dt_5=4.33$, $K_{4-5}=11.671$, $p=.366$).

Con respecto al vocabulario, la puntuación que obtuvo el tercer curso fue significativamente mayor que la del segundo ($M_2=1.00$, $Dt_2=1.36$, $M_3=2.08$, $Dt_3=1.47$, $K=57.268$, $p<.001$). De tercero a cuarto se produjo un incremento pequeño de la puntuación ($M_4=2.40$, $Dt_4=1.50$, $K=16.255$, $p<.224$) que terminó descendiendo ligeramente en el quinto curso ($M_5=2.36$, $Dt_5=1.37$).

4.2 Nivel de dominio lingüístico alcanzado en colegios que imparten un número diferente de asignaturas en inglés

Como indica la Tabla 4, la fluidez verbal en castellano del segundo y del tercer curso del C6 fue significativamente superior a la de los del C1 ($M_6=17.47$, $Dt_6=7.29$, $M_1=15.16$, $Dt_1=6.83$, $U=3258$, $p=.039$), sin embargo, las diferencias encontradas en español, entre ambos colegios en comprensión lectora ($M_6=6.89$, $Dt_6=1.98$, $M_1=6.28$, $Dt_1=2.35$, $U=3115$, $p=.125$) y en LMU-t ($M_6=5.64$, $Dt_6=3.52$, $M_1=4.63$, $Dt_1=4.63$, $U=3149$, $p<.096$) no tuvieron significación estadística.

Con respecto a la competencia lingüística en inglés, el C6 obtuvo puntuaciones significativamente mayores que el C1 en vocabulario ($M_6=1.84$, $Dt_6=1.49$, $M_1=1.33$, $Dt_1=1.51$, $U=3292$, $p=.023$) y en comprensión de oraciones ($M_6=1.71$, $Dt_6=1.14$, $M_1=1.16$, $Dt_1=1.13$, $U=3438$, $p=.004$), sin embargo, las diferencias que hubo entre ambos colegios en fluidez verbal ($M_6=5.36$, $Dt_6=4.48$, $M_1=4.11$, $Dt_1=4.03$, $U=3165$, $p=.085$) y en la LMU-t ($M_6=1.62$, $Dt_6=2.85$, $M_1=1.19$, $Dt_1=2.98$, $U=3626$, $p<.001$) no fueron estadísticamente significativas.

Tabla 4. Competencia lingüística en español e inglés del alumnado de segundo y tercer curso del C1 y del C6

Idioma	Variables	C1		C6		U	p
		M	DM	M	DM		
Castellano	Fluidez verbal	15.16	6.83	17.47	7.29	3258*	.039
	Comprensión lectora	6.28	2.35	6.89	1.98	3115	.125
	LMU-t	4.63	4.50	5.64	3.52	3149	.096
Inglés	Fluidez verbal	4.11	4.03	5.36	4.48	3165	.085
	Vocabulario	1.33	1.51	1.84	1.49	3292*	.023
	Comprensión de oraciones	1.16	1.13	1.71	1.14	3438*	.004
	LMU-t	1.19	2.98	1.62	2.85	3003	.152

Por su parte, entre C4 y C6 no hubo diferencias estadísticamente significativas entre las variables que evaluaban la competencia lingüística ni en castellano: fluidez verbal ($M_6=23.38$, $Dt_6=14.06$, $M_4=21.69$, $Dt_4=11.39$, $U=2245$, $p=.610$), comprensión lectora ($M_4=8.01$, $Dt_4=1.73$, $M_6=7.95$, $Dt_6=2.22$, $U=2215$, $p=.705$) y LMU-t ($M_6=7.68$, $Dt_6=4.51$, $M_4=13.17$, $Dt_4=17.03$, $U=2011$, $p=.568$), ni en inglés: fluidez verbal ($M_6=12.16$, $Dt_6=10.29$, $M_4=8.96$, $Dt_4=5.42$, $U=2306$, $p=.346$), vocabulario ($M_6=2.54$, $Dt_6=1.50$, $M_4=2.23$, $Dt_4=1.34$, $U=2389$, $p=.219$), comprensión de oraciones ($M_6=2.26$, $Dt_6=.98$, $M_4=2.44$, $Dt_4=1.06$, $U=1956$, $p=.356$) y LMU-t ($M_6=5.10$, $Dt_6=4.62$, $M_4=3.76$, $Dt_4=3.59$, $U=2515$, $p=.50$), aunque el alumnado del C6 tuvo una LMU-t casi estadísticamente superior a la del que iba al C4 (Tabla 5).

Tabla 5. Competencia en español del alumnado de cuarto y quinto curso de C4 y C6

Idioma	Variables	4 asignaturas		6 asignaturas		U	p
		M	DM	M	DM		
Castellano	Fluidez verbal	21.69	11.39	23.38	14.06	2245	.610
	Comprensión lectora	8.01	1.73	7.95	2.22	2215	.705
	LMU-t	13.17	17.03	7.68	4.51	2011	.568
Inglés	Fluidez verbal	8.96	5.42	12.16	10.29	2306	.346
	Vocabulario	2.23	1.34	2.54	1.50	2389	.219
	Comprensión de oraciones	2.44	1.06	2.26	.98	1956	.356
	LMU-t	3.76	3.59	5.10	4.62	2515	.050

4.3 Opiniones de familias y docentes

Más de la mitad de las familias de los colegios C4 y C6 se declararon partidarias de implementar la EB (el 55.6% y el 66.6%, respectivamente) y afirmaron que facilita el aprendizaje de vocabulario en inglés, puede abrir puertas en el futuro y hace que los

escolares se familiaricen con el idioma, aunque solamente el 25% de las del C1 compartió esa opinión.

La mayoría del profesorado mostró una postura opuesta. Más del 50% del de todos los colegios manifestaron claramente su rechazo a este tipo de educación, concretamente, el 62.5%, el 71%, 4% y el 52.9% de los centros C1, C4 y C6, respectivamente. No obstante, una minoría del que enseñaba en el C1 (37.5%) y el C4 (28.5%) afirmó como las familias que abría puertas y que posibilitaba la adquisición de dos idiomas.

Ambos sectores de la comunidad educativa arguyeron razones similares para explicar su postura. Las familias de C1 manifestaron que los niños “se lían con el idioma”, no saben expresar ciertos conocimientos o términos en español y les quita tiempo de ocio. Las del C4, que en español interiorizan mejor los contenidos pues los niños apenas comprenden el inglés y las del C6, que el alumnado no termina de entender el temario. El profesorado manifestó un gran desencanto: el del C1 consideraba que la EB empobrece y retrasa el aprendizaje, el del C4, que puede llegar a confundir y que conduce a aprender inglés de forma memorística y el del C6, que enseñar en inglés las materias incrementa las dificultades, impide profundizar en el contenido de las asignaturas y dificulta la comprensión. Además, afirmaron que, al final, el alumnado termina sin dominar el idioma, como refleja, por otra parte, la nota (sobre cinco) con la que el equipo docente del C1, C4 y C6 calificaron la competencia en inglés que consideraron que alcanzaba su clase: 2.9, 2.5 y 2.3, respectivamente, nota algo inferior a la que estimaron que tenía en castellano: 3.2, 3.5 y 2.9 (Tabla 6).

Tabla 6. Opiniones de familias y docentes y práctica del profesorado que enseña en inglés

	Variable	C1	C4	C6
Familias	Ocio cultural	0%	12.5%	16.7%
	Partidarias	25%	55.6%	66.7%
	No partidarias	75%	44.4%	33.3%
Docentes	Partidarios	37.5%	28.5%	41.7%
	No partidarios	62.5%	71.4%	52.9%
	Dominio castellano	3.25/5	3.53/5	2.94/5
	Dominio inglés	2.875/5	2.5/5	2.29/5

El profesorado afirmó responder a las NEAE del alumnado realizando adaptaciones curriculares e intentando adaptarse al ritmo de cada estudiante (C1), les apoyaba según sus necesidades, intentaba reforzar y ampliar sus conocimientos, realizaba juegos de rol, debates y otras actividades diferentes (C4), trabajaba los contenidos con más detalle, realizaba adaptaciones, utilizaba apoyos visuales, trataba de compensar las carencias y trabajaba por rincones (C6). Y, preguntado por las materias que aconsejaban, en su caso, impartir en inglés, el del C1 respondió que Inglés (50%), Música, Inglés y Plástica (25.6%) e Inglés y Educación física (31.4%) y el del C4, Inglés (50%), todas (25%), Música, Inglés y Plástica (18.8%) y Educación Física y Educación Artística (6,3%). El del C6 no se pronunció.

4.4 Nivel de competencia lingüística del alumnado con distintas L1

Como puede observarse en la Tabla 7, no hubo diferencias significativas entre las puntuaciones medias que el estudiantado que tenía como L1 el árabe y el castellano obtuvieron en las variables utilizadas para evaluar la competencia lingüística en español: fluidez ($M_a=23.13$, $Dt_a=13.34$, $M_c=27.50$, $Dt_c=12.67$, $U=435$, $p=.149$), comprensión lectora ($M_a=8.13$, $Dt_a=1.54$, $M_c=8.11$, $Dt_c=2.23$, $U=507$, $p=.569$) y LMU-t ($M_a=16.76$, $Dt_a=0.69$, $M_c=1.73$, $Dt_c=12.68$, $U=567$, $p=.848$). Tampoco las hubo en las que alcanzaron en inglés, en vocabulario ($M_a=2.29$, $Dt_a=1.08$, $M_c=2.39$, $Dt_c=1.51$, $U=519$, $p=.667$) y en comprensión de oraciones ($M_a=2.46$, $Dt_a=1.38$, $M_c=2.39$, $Dt_c=1.02$, $U=524$, $p=.693$). Sin embargo, en este último idioma, los estudiantes que tenían el español como L1 mostraron un nivel significativamente superior en fluidez ($M_a=7.58$, $Dt_a=4.13$, $M_c=14.00$, $Dt_c=10.48$, $U=341$, $p=.009$) y en LMU-t ($M_a=3.27$, $Dt_a=3.52$, $M_c=5.47$, $Dt_c=4.62$, $U=363$, $p=.023$) que los que estaban aprendiendo tres lenguas a la vez.

Tabla 7. Comparación del nivel de competencia lingüística del alumnado que tiene el árabe y el castellano como lengua materna y contraste (U Mann-Whitney)

Idioma	Variable	Árabe		Castellano		U	p
		M	DM	M	DM		
Castellano	Fluidez verbal	23.13	13.34	27.50	12.67	435	.149
	Comprensión lectora	8.13	1.54	8.11	2.23	507	.569
	LM unidad-t	16.76	23.69	11.73	12.68	567	.848
Inglés	Fluidez verbal	7.58	4.13	14.00	10.48	341*	.009
	Vocabulario	2.29	1.08	2.39	1.51	519	.667
	Comprensión de oraciones	2.46	1.38	2.39	1.02	524	.693
	LMU-t	3.27	3.52	5.47	4.62	363*	.023

* $p>.05$ Significativo

4.5 Relación entre los niveles de competencia alcanzados en inglés y castellano

Tal y como se esperaba hubo una correlación estadísticamente significativa entre todas las variables con las que se evaluó la competencia lingüística en español y en inglés, excepto el vocabulario en inglés que no correlacionó con ninguna variable (Tabla 8).

Tabla 8. Correlación entre la competencia lingüística en inglés y en español

Correlación de Spearman	Variables	Competencia lingüística en inglés			
		Fluidez	Vocabulario	C. Oraciones	LM unidad-t
Competencia lingüística en castellano	Fluidez	.651**(<.001)	-.024 (.789)	.261*(.003)	.359**(<.001)
	C. Lectora	.507**(<.001)	.285**(<.001)	.404**(<.001)	.384**(<.001)
	LM unidad-t	.256*(.003)	.058 (.509)	.144**(.101)	.267**(.002)

* $p<.05$ ** $p<.001$

5. Discusión

Este estudio se emprendió con tres objetivos principales: 1) analizar las repercusiones que tuvo la EB sobre la competencia lingüística en inglés y en castellano del alumnado de los colegios participantes, 2) examinar la influencia que tenían sobre esa competencia dos variables: a) el número de asignaturas que integraban el programa bilingüe y b) la L1 del alumnado y 3) comprobar si existía una correlación entre el nivel de competencia lingüística adquirida en castellano e inglés.

Los resultados han permitido observar que, aunque el dominio del español en estos colegios bilingües se incrementó a lo largo de la etapa, el progreso entre unos cursos y otros no fue tan elevado como se esperaba. Solamente se constató una mejoría significativa en todas las variables (fluidez verbal, comprensión lectora y complejidad de la producción escrita) en el paso del segundo al tercer curso. Las diferencias entre las puntuaciones obtenidas en las distintas variables en el tercero y el cuarto fueron significativas únicamente en el caso de la comprensión lectora y, entre el cuarto y el quinto curso, en fluidez verbal.

Brindusa et al. (2013) y Fernández (2021) pusieron igualmente de manifiesto su preocupación por la ausencia de una mejoría clara en la capacidad del alumnado de los centros que imparten una EB (castellano, inglés) para expresarse oralmente utilizando la L1. Por ello, resulta interesante comprobar si las puntuaciones que obtuvo el estudiantado participante en fluidez verbal, variable con la que se evaluó el lenguaje oral (aunque realizaron el ejercicio por escrito), con las alcanzadas por otros estudiantes de la misma edad que acuden a centros monolingües.

Colodrón (2001), orientadora del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Hortaleza-Barajas en esa fecha, observó que la puntuación media en fluidez verbal que obtuvieron 85 escolares de entre seis años y un mes, y siete años y dos meses osciló entre 16 y 23 puntos dependiendo de su dominio del lenguaje escrito. Las 10.3 palabras que escribieron por término medio los grupos de segundo curso de este estudio (tras duplicar esa cifra dado que en este estudio se utilizaron dos palabras en lugar de las cuatro que tiene la prueba) los sitúa entre ambas puntuaciones. Debe tenerse en cuenta, que Colodrón pidió al alumnado emitir oral e individualmente las palabras y en este estudio tuvieron que escribirlas junto al resto de la clase lo que, por una parte, incrementó la dificultad de la tarea, aunque, por otra, dejó más tiempo para pensar.

Trujillano (2015), utilizando una tarea similar, pidió a estudiantes de primero de Educación Secundaria de un instituto de Santoña (Cantabria) escribir cuantos ejemplos de animales pudieran (entre otros campos semánticos) y observó que escribieron de media 19,68, una cifra similar al número de palabras que los alumnos de quinto de este estudio anotaron (19,26) a pesar de que eran dos años más pequeños. Son datos que ponen de manifiesto que la EB no hizo que el alumnado que participó en esta investigación tuviera una fluidez verbal inferior a la que pusieron de manifiesto otros colegios españoles en los que no se utiliza el inglés como lengua vehicular. Una evidencia contraria a la que aportó Dimitrijevic (1981) quien observó que la disponibilidad léxica (la fluidez verbal) del alumnado monolingüe del quinto curso de colegios yugoslavos fue superior a la que mostraron los estudiantes bilingües.

Nuestros resultados mostraron, del mismo modo, una mejoría de la comprensión lectora en castellano al pasar de segundo a tercero y de tercero a cuarto. La prueba PIRLS puso de manifiesto, igualmente, que el alumnado de cuarto curso de EP de centros bilingües obtuvo buenos resultados en comprensión lectora (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2018). Sin embargo, este progreso con respecto al curso anterior no se puso de manifiesto en los alumnos de quinto.

Es necesario destacar así mismo que las puntuaciones que alcanzó el estudiantado en comprensión lectora, aunque no son muy elevadas, no son claramente inferiores a las que les corresponde por edad. El baremo que elaboraron Cuetos et al. (1996) (cuando no se había generalizado la EB inglés español) señalaba que la capacidad para comprender oraciones debe considerarse deficitaria cuando se obtiene una puntuación inferior a 10 en 2º y 3º y a 11, en 4º. Si restamos a estas cifras cinco puntos correspondientes a los cinco ítems que no se utilizaron en este estudio quedarían 5 en 2º y 3º, y 6 en 4º. Si a las medias que se obtuvieron en segundo ($M_{2^\circ}=4.50$, $Dt_{2^\circ}=1.48$) y en cuarto ($M_{4^\circ}=5.24$, $Dt_{4^\circ}=1.38$) se les suma las desviaciones típicas, se comprueba que no son deficitarias. No encontrar diferencias significativas entre las puntuaciones de comprensión lectora obtenidas en centros bilingües y monolingües de EP es algo habitual (Brindusa et al., 2013; Nieto-Moreno-de-Diezmás, 2020), aunque no ocurre siempre. El alumnado de centros bilingües a los que observaron Lorenzo et al. (2009) tenían una pericia mayor que los que recibían una educación monolingüe para comprender textos.

Con relación a la producción escrita, se constató que la complejidad de los textos que el alumnado participante escribió en español difirió significativamente del curso anterior únicamente en el paso de segundo a tercero. Lambert y Tucker (1972) mostraron una dificultad similar para mejorar la expresión escrita en esta etapa educativa hace ya tres décadas, cuando evaluaron los programas bilingües que en el momento se estaban desarrollando en Canadá. Observaron, según afirmó Cummins (2013), que los estudiantes anglófonos que iban a colegios que enseñaban todas las asignaturas en francés adquirieron en el quinto curso la capacidad para comprender el lenguaje escrito que mostraban sus iguales, sin embargo, en el sexto, no consiguieron alcanzar el nivel de expresión escrita que tenían sus compañeros.

Guiguere y Hoff (2022) confirmaron esa misma impresión al comprobar que en el desarrollo lingüístico, el desfase entre comprensión y expresión que suele ocurrir en el monolingüismo (por la dificultad que entraña la última) es todavía mayor entre quienes intentan aprender a la vez dos idiomas. Lahuerta (2017), Moya y Ruiz (2018) y Nieto (2020) mostraron que este desfase se supera en Educación Secundaria tras observar que las puntuaciones que el estudiantado de los centros bilingües alcanzó en escritura fueron superiores a las que obtuvo el que acudía a institutos monolingües.

Resulta de nuevo interesante comparar los datos obtenidos en este estudio con los que alcanzaron estudiantes distintos de su misma edad. La LMU-t del alumnado participante de cuarto (7.11) fue inferior a la de los de cuarto de un colegio de Florida que a petición de sus maestros y por encargo de Hunt (1965) escribieron un texto similar al

de cualquier otro día (8.7). Sin embargo, en quinto, se invirtió la tendencia pues la LMU-t de los que participaron en esta investigación (13.39) superó a la que Hunt (1965) observó en los textos de los de octavo (11.6).

Del mismo modo, la LMU-t de los alumnos de cuarto de EP de un instituto canario a los que Hawach (2018) enfrentó a la tarea de escribir durante un tiempo máximo de cuarenta minutos una redacción sobre un tema libre fue 10.4, cifra superior a la de los grupos de cuarto curso de nuestro estudio (7.11). Sin embargo, la LMT-u del alumnado de quinto curso de este estudio (13.39) fue similar a la del grupo de segundo de Educación Secundaria del instituto canario al que Hawach (2018) pidió también contar una historia escuchada (13.92). No obstante, debe tenerse en cuenta que el incremento observado en la LMU-t en el quinto curso (en este estudio) no resultó significativamente mayor que la obtenida en cuarto y que hubo una enorme variabilidad en sus puntuaciones ($Dt=16.66$).

Con respecto a la competencia lingüística en inglés, se encontró una pauta de puntuaciones ascendente entre el segundo y el tercer curso y entre el tercero y el cuarto en todas las variables analizadas (fluidez, comprensión lectora y LMU-t) excepto en vocabulario, como pusieron de manifiesto igualmente otras investigaciones (Fernández, 2021; Lorenzo et al., 2009).

Es importante resaltar que, como observó Lasagabaster (2000), el nivel de dominio del castellano que alcanzó el alumnado de este estudio que se estaba enfrentando al reto de aprender tres lenguas no difirió de forma estadísticamente significativa del de sus compañeros de clase. Sin embargo, las habilidades expresivas en inglés de quienes estaban adquiriendo tres lenguas (fluidez verbal y LMT-u) fueron inferiores a la de los que se esforzaban por dominar dos.

El número de lenguas no constituye un obstáculo en el desarrollo lingüístico, afirmaba Cummins (2022: 116), siempre y cuando “las lenguas que los alumnos conocen y están aprendiendo entren en contacto entre sí de manera productiva”. Para ello, señalaba, el contexto debe apoyar la interdependencia entre lenguas como hace, por ejemplo, el Scoil Bhríde en Dublín que invita a las familias a realizar las tareas o a escribir en su propia lengua los textos que se escriben en el colegio y luego los leen en la clase, mostrando así la aceptación plena y la valía de los elementos culturales propios de cada familia.

El segundo objetivo de este estudio fue analizar la influencia que desempeña sobre el desarrollo de la competencia lingüística en ambos idiomas el número de asignaturas impartidas en inglés. Los resultados mostraron que la fluidez verbal en castellano del estudiantado del centro C6 fue significativamente superior a la que obtuvo el del C1 y que no hubo diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones que el segundo y el tercer curso de los colegios C1 y C6 obtuvieron en comprensión lectora en español, ni en la LMU-t.

Las puntuaciones que obtuvo el alumnado de segundo y tercero de estos dos colegios (C1 y C6) en inglés en las habilidades expresivas (fluidez y LMU-t) tampoco difirieron de forma significativa, aunque el C6 superó al C1 en vocabulario y en comprensión de oraciones. Por su parte, las notas que alcanzaron los cursos cuarto y quinto del C4 y

del C6 en todas las variables con las que se evaluó la competencia lingüística en ambos idiomas no difirieron significativamente, aunque en inglés la LMU-t del C6 fue casi significativamente superior a la del C4 ($p=.050$). Los datos del denominado Informe Ramírez mostraban del mismo modo que la pericia en el uso del inglés y el rendimiento académico de escolares hispanos de tercero de colegios que desarrollaban programas totalmente inmersivos no diferían significativamente del de quienes habían permanecido en colegios bilingües (Cummins, 1992).

El tiempo dedicado a cada idioma no parece ser en este estudio la razón que explica el nivel de dominio que se alcanza en las lenguas, tal y como Cummins (1992) dedujo. La superioridad que el alumnado que tenía el árabe como L1 mostró en el dominio del inglés podría deberse a la interdependencia entre lenguas o bien a algún otro factor. Para analizar posibles condicionantes, propusimos como cuarto objetivo de la investigación conocer la opinión de familias y docentes. Sus respuestas pusieron de manifiesto la preocupación que ambos colectivos sentían por las consecuencias negativas que percibían que tenía la EB sobre el aprendizaje de contenidos académicos e incluso sobre el propio desarrollo del lenguaje, preocupación que compartían igualmente las familias que participaron en la investigación de Martínez-Garrido et al. (2022) y el profesorado que se manifestó en la de Esparza y Belmonte (2020), aunque el que intervino en el estudio de Gerena y Verdugo (2014) manifestó lo contrario.

Las respuestas de las familias de este estudio mostraron, además, que las del C1, -colegio que obtuvo puntuaciones inferiores al C6 en todas las variables-, son las únicas que no incluyeron ni la lectura, ni la cultura, entre las actividades con las que sus hijos ocupaban su tiempo libre, por lo que podría ser la carencia de esos hábitos la que explique las diferencias en la competencia lingüística que mostró el alumnado participante.

El profesorado, por su parte, afirmó, sin excepciones, emplear metodologías activas e intentar responder a necesidades diferentes. Sin embargo, fue únicamente el del C6 el que señaló que utilizaba dos lenguas para enseñar la materia. Esta estrategia podría facilitar el trasvase de una lengua a otra, fenómeno que se conoce con el término “translingüismo” (Cummins, 2022) al que posteriormente nos referiremos.

Es necesario resaltar, del mismo modo, que más de la mitad del alumnado del C4 tenía una L1 diferente al castellano y, a pesar de ello, alcanzó un nivel de dominio del español que no difirió significativamente del que tenía el del C6, lo que podría deberse a los efectos positivos que pudiera tener sobre el desarrollo lingüístico el constituirse en comunidad de aprendizaje, algo que no sería de extrañar ya que todas las prácticas educativas propias de este tipo de educación como, por ejemplo, los grupos interactivos, las lecturas dialógicas y la adopción de un modelo dialógico de convivencia (Díez-Palomar y Flecha, 2010) están basadas en el diálogo.

El tercer objetivo de este estudio fue analizar la relación existente entre el dominio que el estudiantado alcanzó en ambas lenguas. El análisis de los resultados mostró una correlación positiva significativa o muy significativa entre todas las variables con las que se evaluó la competencia lingüística en español e inglés (excepto el vocabulario en este último idioma), correlación que encontró Cummins (1979; 2021) y que explicó formulando la hipótesis de la interdependencia lingüística.

6. Conclusiones

Se han formulado (entre otras) dos teorías para explicar las repercusiones que tiene la EB sobre la competencia lingüística del alumnado: la hipótesis de Hoff (2020) y la de Cummins (1979). La primera afirma que el nivel que se alcanza en una lengua depende de cuanto se utiliza, la segunda, que existe una relación de interdependencia entre ambas.

En este estudio formulamos tres hipótesis basadas en la de Hoff (2020): a) que el nivel de dominio de cada lengua en cada curso superará el alcanzado en el curso anterior, b) dependerá del número de asignaturas que se imparten con ella, es decir, del tiempo en el que se utilice en el colegio y c) en el hogar (por lo que el alumnado que no tenga el castellano como L1 alcanzará en esta lengua un nivel inferior al resto, mientras que no habrá diferencia en el nivel que logren alcanzar en inglés, puesto que dedicarán a practicar esta lengua un tiempo similar).

El análisis de los resultados nos ha impedido aceptar plenamente todas ellas: a) el nivel de dominio de cada lengua en cada curso no ha superado siempre el nivel que adquirió el curso anterior, b) el número de asignaturas impartidas en inglés no ha impedido que el colegio que incluye seis en su programa bilingüe alcance puntuaciones superiores (en la mayoría de las variables) al que tiene solamente una y c) no hubo diferencias significativas entre las puntuaciones que ambas poblaciones obtuvieron en castellano, mientras que en inglés, el alumnado que estaba aprendiendo dos lenguas superó al que estaba adquiriendo tres en dos variables.

Nuestros datos parecen indicar que hay tres factores que están condicionando el desarrollo de la competencia lingüística: 1) la inclusión de actividades culturales (lectura incluida) en el tiempo infantil de ocio, 2) que el profesorado emplee las dos lenguas para enseñar la materia y 3) que el colegio se constituya en una comunidad de aprendizaje o que al menos desarrolle prácticas basadas en el diálogo.

Siguiendo el principio de la interdependencia entre lenguas propuesto por Cummins (1979; 2001), la cuarta hipótesis de nuestro estudio suponía que existiría una correlación estadísticamente significativa entre la competencia lingüística que el alumnado alcanzase en castellano y en inglés. Los datos confirmaron esta última hipótesis.

Es importante destacar que este estudio alerta ante la necesidad de incrementar el apoyo al aprendizaje del lenguaje escrito en castellano y reforzar tanto la enseñanza de la comprensión lectora (habilidad en la que el alumnado participante obtuvo puntuaciones casi deficitarias) como de la composición escrita ya que solamente se produjo una mejora estadísticamente significativa de la LMT-u en el paso de segundo a tercero. Así mismo, la enorme variabilidad observada en la LMT-u de quinto obliga a preguntarse qué ayudas ofrecer para que todos los aprendices progresen en el dominio de la expresión escrita.

Esta investigación cuenta con algunas limitaciones: se utilizó una muestra por conveniencia (lo que impide generalizar las conclusiones al resto de la población) y no se contó con estudiantes de todos los cursos en los tres tipos de colegios establecidos, razón por la que no se pudo comparar el nivel de competencia lingüística que alcanzaron todos los cursos de los tres colegios. Por otra parte, no se controlaron de forma sistemática variables extrañas tales como el nivel sociocultural del alumnado, la ayuda

prestada en casa, la formación del profesorado y el acceso a recursos educativos entre otras que condicionan el desarrollo lingüístico. Además, se utilizó un procedimiento de recogida de datos que pudo infravalorar la competencia del alumnado pues la persona que realizó las pruebas era ajena al colegio.

No obstante, el estudio presenta datos sobre el nivel de competencia lingüística del alumnado en ambas lenguas, las compara con datos normativos y analiza la influencia que tiene en ella, entre otras variables, el número de asignaturas que se imparten en inglés. Convendría realizar otras investigaciones que permitan valorar la conveniencia de utilizar dos lenguas al enseñar la materia bilingüe procurando que entren en contacto y analizar los efectos de limitar a tres o cuatro las asignaturas que se incorporan al programa bilingüe (según propone parte del profesorado), así como fortalecer el hábito lector y la enseñanza centrada en el diálogo con el fin de impartir una EB que conduzca a adquirir una buena competencia en ambas lenguas.

Agradecimientos

Agradecemos su colaboración al profesorado, al alumnado y a las familias de los colegios que han participado en esta investigación.

Referencias bibliográficas

- BIALYSTOK, Ellen (2018). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 666-679. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1203859>
- BOHMAN, Tomas, BEDORE, Lisa, PEÑA, Elizabeth, MENDEZ-PEREZ, Anita, GILLAM, Ronald (2010). What you hear and what you say: Language performance in Spanish English bilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(3), 325-344. <https://doi.org/10.1080/13670050903342019>
- BRINDUSA, Anghel, CABRALES, Antonio y CARRO, Jesús (2013). Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero (No. 2013-08). En A. Cabrales y A. Ciccone (Coords.), *La Educación en España. Una Visión Académica*. FEDEA. <https://documentos.fedea.net/pubs/dt/2013/dt-2013-08.pdf>
- CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS & ASSESSMENT (Ed.) (2023). *English Language Assessment. Young Learners*. <https://www.cambridgeenglish.org/test-your-english/young-learners/>
- COLODRÓN, M^a Francisca (2001). Lectoescritura: aspectos perceptivo-lingüísticos e influencia familiar. *Psicología Educativa*, 7(1), 49-62. <https://journals.copmadrid.org/psed/art/894b77f805bd94d292574c38c5d628d5>
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID (Ed.) (2018). *Informe sobre la evaluación del Programa de Enseñanza Bilingüe de la Comunidad de Madrid*.

- CUETOS, Fernando, RODRÍGUEZ, Blanca y RUANO, Elvira (1996). *Batería de evaluación de los procesos lectores de los niños de Educación Primaria, PROLEC*. TEA.
- CUMMINS, James (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- CUMMINS, James (1992). Bilingual education and English immersion: The Ramírez report in theoretical perspective. *Bilingual Research Journal*, 16(1-2), 91-104. <https://www.jstor.org/stable/1169960>
- CUMMINS, James (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de Educación*, 326, 37-61. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2001/re326/re326-04.html>
- CUMMINS, James (2013). Bilingual education and content and Language integrated learning (CLIL): Research and its classroom implications. *Padres y Maestros*, 349, 6-10. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/6-10>
- CUMMINS, James (2021). *Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical concepts* (Vol. 19). Multilingual Matters.
- CUMMINS, James (2022). Lenguas e inclusión: Cómo transformar el reto de la diversidad lingüística en oportunidades educativas. *Grand Place, Pensamiento y Cultura*, 18, 115-134. https://marionaindiafundazioa.org/wp-content/uploads/2023/01/GRAND-PLACE-18_interactivo.pdf
- DÍEZ-PALOMAR, Javier y FLECHA, Ramón (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180002.pdf>
- DIMITRIJEVIC, Naum (1981). A Comparative Study of the Lexical Availability of Monolingual and Bilingual School Children. *Studia Anglicata Ponsaniensia*, 13, 109-130. <https://hdl.handle.net/10593/10885>
- ECHEVERRIA, Max, HERRERA, M^a Olivia y SEGURE, Juana (s.f.). *TEVI – R. Test de Vocabulario en Imágenes*. Editorial Universidad de Concepción.
- ESPARZA, Carmen María y BELMONTE, M^a Luisa (2020). Percepción docente sobre el bilingüismo en centros de Educación Infantil y Educación Primaria de la Región de Murcia. *Revista complutense de educación*, 31(2), 251-260. <https://doi.org/10.5209/rced.63130>
- FERNÁNDEZ, Lucía (2021). Bilingüismo español-inglés en centros de la Comunidad de Madrid: un estudio de caso. *ELUA*, 36, 143-160. <https://doi.org/10.14198/ELUA.2021.36.08>
- GERENA, Linda y VERDUGO, M^a Dolores (2014). Analyzing bilingual teaching and learning in Madrid, Spain. A Fulbright Scholar Collaborative Research Project. *Education and Learning Research Journal*, 8, 118-136. <https://doi.org/10.26817/16925777.117>
- GIGUERE, David y HOFF, Erika (2022)- Bilingual development in the receptive and expressive domains: They differ. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25, 10, 3849-3858. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2087039>

- HAWACH, Anwar (2018). Índices primarios de madurez sintáctica en escolares de Las Palmas de Gran Canaria. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 12(25), 119-140. <https://doi.org/10.26378/rnlael122560>
- HOFF, Erika (2018). Bilingual development in children of immigrant families. *Child development perspectives*, 12(2), 80-86. <https://doi.org/10.1111/cdep.12262>
- HOFF, Erika (2020). Lessons from the study of input effects on bilingual development. *International Journal of Bilingualism*, 24(1), 82-88. <https://doi.org/10.1177/1367006918768370>
- HOFF, Erika (2021). Why bilingual development is not easy. *Advances in Child Development and Behaviour*, 61, 129-167. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2021.03.002>
- HUNT, Kellog (1965). *Grammatical structures written at three grade levels*. National Council of Teachers of English Research Report no. 3. Champaign, Ill: National Council of Teachers of English. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED113735.pdf>
- HUNT, Kellog (1966). Recent measures in syntactic development. *Elementary English*, 43(7), 732-739. <https://www.jstor.org/stable/41386067>
- LAHUERTA, Ana (2017). Analysis of the effect of clil programmes on the written competence of secondary education students. *Revista de Filología*, 35, 169-184. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/4666>
- LAMBERT, Wallace y TUCKER, Richard (1972). *Bilingual education of children. The St. Lambert experiment*. MA: Newbury House. <https://www.jstor.org/stable/pdf/3585680.pdf>
- LASAGABASTER, David (2000). Three languages and three Linguistic models in the Basque Educational System. En J. Cenoz y U. Jessner (eds.), *English in Europe. The Acquisition of a Third Language* (pp.179-197). Multilingual Matters.
- LECOCQ, Katia, MOUSTY, Philippe, KOLINSKY, Regine, GOETRY, Vincent, MORAIS, José y ALEGRIA, Jesús (2004). *Evaluation des programmes d'immersion en communauté française: une étude longitudinale comparative du développement des compétences linguistiques d'enfants francophones immergés en néerlandais*. Ministère de la Communauté française.
- LORENZO, Francisco, CASAL, Sonia, MOORE, Pat y ALFONSO, Yeray (2009). *Bilingüismo y educación: situación de la Red de Centros Bilingües en Andalucía*. Centro de Estudios Andaluces. Consejería de la Presidencia. <https://www.centrodeestudiosandaluces.es/publicaciones/descargar/525/documento/1065/Actualidad39.pdf>
- MAÑOSO-PACHECO, Lidia y SÁNCHEZ-CABRERO, Roberto (2022). Perspectives on the effectiveness of Madrid's Regional Bilingual Programme: Exploring the correlation between English proficiency level and pre-service teachers' beliefs. *Education Sciences*, 12(8), 522. <https://doi.org/10.3390/educsci12080522>
- McCARTHY, Dorothea (1977). *Prueba de evocación del vocabulario de las Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños*. TEA.
- MARTÍNEZ-GARRIDO, Cynthia, HIDALGO, Nina y MORENO, Irene (2022). El debate del bilingüismo: percepciones de las familias sobre el Programa Educativo Bilingüe en la Comunidad de Madrid. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 74(3), 35-50. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.93931>

- MOYA, Arsenio Jesús y RUIZ, M^a Begoña (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). *Estudios Filológicos*, 62, 269-288. <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132018000200269>
- NIETO, Esther (2020). Mother tongue development in bilingual programs type clil in secondary school: A comparative study on written production. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 58(2), 117-136. <https://doi.org/10.29393/RLA58-11MTEN10011>
- NIETO-MORENO-DE-DIEZMAS, Esther (2018). Adquisición de la lectura en L1 en programas bilingües de Educación Primaria. Un estudio comparativo. *Ocnos*, 17 (1), 43-54. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1471
- SKUTNABB-KANGAS, Tove y TOUKOMAA, Pertti (1976). *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. University of Tampere, Department of Sociology and Social Psychology.
- TRUJILLANO, Marina (2015). Disponibilidad léxica en estudiantes de 1^o de secundaria del curso 2014-2015 en el I.E.S. Marismas (Santoña, Cantabria) (TFG). Universidad de Cantabria. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/7864/TFG.MTP.pdf;jsessionid=0A5FE28AF95C204B360FEA2575C7E6BF?sequence=1>
- VAN-DE-CRAEN, Piet, MONDT, Katrien, ALLAIN, Laure y GAO, Ying (2007). Why and how CLIL works. An outline for a CLIL theory. *Views Vienna English Working Papers*, 18(3), 70-78. https://archiv-anglistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/dep_anglist/weitere_Uploads/Views/Views_0703.pdf
- VILA, Ignasi (1983). Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe. *Infancia y Aprendizaje*, 6(21), 4-22. <https://doi.org/10.1080/02103702.1983.10821960>