



Revista Electrònica



Educativa i Socioeducativa

Alumnado trilingüe en educación secundaria



Universitat de les
Illes Balears
Institut d'Estudis
del Llenguatge

Jesús Grisaleña, Professor de secundària
Esmeralda Alonso, Professora de primària
Alejandro Campo, Professor de secundària

Alumnado trilingüe en educación secundaria

Resum

Les diferents investigacions sobre l'ús de l'anglès com a llengua vehicular en els models d'ensenyament plurilingüe apunten a la dada que s'està augmentant el ritme d'adquisició de la llengua sense que es produeixin efectes negatius (adquisició d'un menor nivell de coneixements, dificultats d'aprenentatge...) a les assignatures impartides en anglès.

La present investigació sorgeix de l'interès d'analitzar el grau d'eficàcia dels projectes dels centres que participen en l'expansió plurilingüe a la comunitat autònoma del País Basc. Les proves s'han realitzat al llarg de dos cursos escolars i s'ha intentat comprovar el progrés aconseguit per l'alumnat immers en l'experiència. D'igual forma, s'han recollit dades i opinions dels diferents col·lectius implicats: alumnat, professorat i famílies. Tant uns com els altres han servit com a base per elaborar les conclusions i recomanacions que es presenten al final de l'article.

Paraules Clau

plurilingüisme, CLIL-AICLE, competència lingüística, estratègies d'aprenentatge, estratègies d'ensenyament.

Resumen

Las distintas investigaciones sobre el uso del inglés como lengua vehicular en los modelos de enseñanza plurilingüe afirman que se aumenta el ritmo de adquisición de la lengua sin que se produzcan efectos negativos (adquisición de un menor nivel de conocimientos, dificultades de aprendizaje...) en las asignaturas impartidas en inglés. La presente investigación surge del interés de analizar el grado de eficacia de los proyectos de los centros que participan en la Experiencia plurilingüe en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Las pruebas se han realizado a lo largo de dos cursos escolares intentado comprobar el progreso conseguido por el alumnado inmerso en la experiencia. De igual manera, se han recabado datos y opiniones de los diferentes colectivos implicados: alumnado, profesorado y familias. Tanto unos como otros han servido como base para elaborar las conclusiones y recomendaciones que se presentan al final del artículo.

Palabras Clave

Plurilingüismo, CLIL-AICLE, competencia lingüística, estrategia de aprendizaje, estrategia de enseñanza.

Jesús Grisaleña, Professor de secundària
Esmeralda Alonso, Professora de primària
Alejandro Campo, Professor de secundària

Per citar l'article

"Grisaleña, J., Alonso, E., Campo, A. (2008). Alumnado trilingüe en educación secundaria. *IN. Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1, n. 0, PÀGINES 87-104. Consultado en

http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/grisaleña_alonso_campo/index.html en (poner fecha)"

Introducción

El propósito de la educación plurilingüe es el desarrollo de las destrezas y de los repertorios lingüísticos en distintas lenguas. El plurilingüismo se consolida a lo largo de toda la vida y las personas incorporan nuevas lenguas guiadas por distintas necesidades y propósitos. El plurilingüismo y la diversidad lingüística dependen de la aceptación de las lenguas de los otros y de la curiosidad que suscitan esas lenguas y culturas. Esta actitud básica asegura la pervivencia de las lenguas minoritarias y la apertura a otras culturas y modos de pensar. Una política educativa adecuada debe impulsar la enseñanza de la lengua materna (puede ser o no la lengua oficial o una de las lenguas oficiales) y la enseñanza de otras lenguas.

La presente investigación surge del interés de analizar el grado de eficacia de los proyectos de los centros que participan en la Experiencia plurilingüe en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Combina los aspectos cualitativos del análisis de casos con otros de tipo más cuantitativo en los que se analizan los resultados obtenidos por el alumnado en diferentes pruebas de competencia lingüística en inglés.

Las pruebas se han realizado a lo largo de dos curso escolares intentado comprobar el progreso conseguido por los grupos inmersos en la experiencia. De igual manera, se han recabado datos y opiniones de los diferentes colectivos implicados: alumnado, profesorado y familias. Tanto unos como otras son la base de las conclusiones y recomendaciones que se presentan al final de esta investigación.

1.- Del monolingüismo al bilingüismo

En la Comunidad Autónoma del País Vasco, la Ley Básica de Normalización del Uso del Euskera (1982) estableció la obligatoriedad del estudio de las dos lenguas – euskera y castellano- a las que se puede acceder -según la libre elección por parte de las familias- a través de programas educativos, “modelos”, que presentan rasgos diferenciados. El modelo A, en el que la enseñanza se realiza a través del castellano y la lengua vasca se estudia como materia. El modelo B, modelo de inmersión parcial, en el que el castellano y el euskera son utilizados como lenguas de aprendizaje al cincuenta por ciento. El modelo D era originariamente un modelo de mantenimiento de la lengua familiar minoritaria para el alumnado vascohablante, en el que la enseñanza se desarrolla en euskera y el castellano se estudia como materia.

En estos 25 años de implantación, la voluntad de las familias se ha decantado mayoritariamente a favor del modelo B y sobre todo del D, al que se han incorporado progresivamente muchos alumnos y alumnas de lengua familiar castellana, de tal forma que el modelo A tiende en la actualidad a convertirse en residual. Los datos presentados en el gráfico dan una idea de la situación de los modelos en el panorama de la CAPV.

Datos de matriculación



Fuente: Consejo Escolar de Euskadi (curso 2004-2005)

Más allá de las dificultades intrínsecas que el aprendizaje de las lenguas plantea, la actitud hacia ellas es un factor determinante en su uso. En este sentido es indudable que los programas bilingües no sólo producen hablantes de las lenguas o contribuyen a mantenerlos como tales, sino que permiten crear para ellos espacios y referentes comunes en más de una dirección y con más de un origen. De modo general, el hecho de estudiar en programas de inmersión a través de una segunda lengua –incluso tan distante de la primera como es el euskera- no dificulta, sino que más bien parece aumentar las posibilidades cognitivas del alumnado que se beneficia, al mismo tiempo, de aprender una lengua más.

1.2.- Características de la metodología CLIL/AICLE

Algunos de los principios básicos de la práctica del CLIL/AICLE (*Content and Language Integrated Learning*/Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) en el aula inciden en que la lengua se usa para aprender a la vez que para comunicarse. Además la materia que se estudia es la que determina el tipo de lenguaje que se necesita aprender y se insiste en que la fluidez es más importante que la precisión en el uso de la lengua.

Los teóricos nos dicen que la puesta en práctica de CLIL se basa en cuatro principios fundamentales: contenido, comunicación, cognición y cultura. De acuerdo con las denominadas 4Cs del currículo (Coyle, 2000), una lección de CLIL bien planteada debería combinar los siguientes elementos:

Contenido: Progresar en el conocimiento, las destrezas y la comprensión de los temas específicos de un currículo determinado.

Comunicación: Usar la lengua para aprender mientras se aprende a usar la lengua misma.

Cognición: Desarrollar las destrezas cognitivas que enlazan la formación de conceptos (abstractos y concretos), los conocimientos y la lengua.

Cultura: Exposición a perspectivas variadas y a conocimientos compartidos que permitan ser más conscientes del otro y de uno mismo.

La metodología CLIL aborda aprendizajes que requieren la adquisición de conceptos, destrezas y actitudes. No se debe asumir sin discusión y sin evidencias suficientes que se aprende de la misma manera en una lengua extranjera que en la lengua materna. En primer lugar, los aprendices necesitan un input adicional para entender los conceptos y, en segundo lugar, quizá existan diferencias en relación con distintas lenguas y culturas. Por eso, las metodologías CLIL prestan gran atención a las demandas cognitivas de cada actividad, utilizando mayor cantidad de estímulos audiovisuales y aprendizaje cooperativo (en parejas o en grupo), andamiajes conceptuales (apoyo del profesor más intenso siempre que sea apropiado) y un salto frecuente de las destrezas de pensamiento simples a las más complejas. Es algo más exigente que el aprendizaje de una lengua extranjera y se diferencia sustancialmente del aprendizaje de contenidos en la lengua materna.

Es una mezcla de ambos y su puesta en práctica requiere ciertas competencias metodológicas por parte del profesorado. No existe duda de que las ventajas cognitivas que se alcanzan se pueden conseguir también en la educación en lengua materna. Sin embargo, la experimentación en CLIL ha puesto de manifiesto que el cambio de lengua de instrucción puede suponer un cambio significativo en el modo en que enseñan los profesores y profesoras y en el modo en que aprende el alumnado en determinados centros. El cambio del medio de instrucción actúa como catalizador de la mejora educativa.

1.3.- Experiencias CLIL en la CAPY

En la Comunidad Autónoma Vasca se están llevando a cabo varias experiencias con relación a la mejora de la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa. Por un lado, existen los programas INEBI (*Ingelesa Edukien Bitartez / El inglés a través de contenidos*) en Educación Primaria y BHINEBI (*Bigarren Hezkuntzan Ingelesa Edukien Bitartez / El inglés a través de contenidos en Enseñanza Secundaria*).

Además durante el bienio 2003-2005, 12 centros de Educación secundaria participaron en la Experiencia plurilingüe (EP) en la que se comprometían a impartir en inglés un mínimo de horas del currículo; seis de ellos se han seleccionado para participar en la presente investigación. Estos centros ofrecen la posibilidad de cursar las distintas áreas del currículo en tres lenguas: euskera, castellano e inglés. Con posterioridad esta experiencia se ha extendido a más centros de los que algunos ofertan el francés como lengua de instrucción.

2. Diseño de la investigación

2.1.-Objetivos

En esta investigación se plantea el siguiente objetivo general:

- Confirmar el valor educativo y la eficacia de la EP (Experiencia plurilingüe) implantada en un número limitado de centros de secundaria.

Los objetivos específicos son:

- Analizar la validez de la EP, valorando su nivel de eficacia y la posibilidad de generalización a otros centros de Enseñanza Secundaria.
- Comprobar si se produce un incremento adicional en la competencia lingüística en la L3 en el alumnado de los grupos experimentales.
- Analizar la repercusión de la implantación de la EP en los distintos niveles educativos seleccionados (1º ciclo ESO, 2º ciclo ESO, Bachillerato).
- Comprobar que no disminuyen los aprendizajes de las asignaturas que se imparte en la tercera lengua.

2.2.- Metodología

Se propone una investigación, basada en el estudio de casos, con los siguientes componentes:

- Valoración de la diferencia de rendimientos en competencia lingüística en la lengua utilizada como medio de aprendizaje entre el alumnado de los grupos experimentales (GE) y el de los grupos de control (GC) equivalentes. La muestra ha incluido grupos de 1º de ESO, de 3º de ESO y de 1º de Bachillerato.

El estudio es longitudinal y de contraste y la medición de la competencia se ha realizado en los siguientes momentos:

- Octubre, 2004: 1ª aplicación para evaluar la competencia lingüística.
- Mayo, 2006: 2ª aplicación a los dos años y al mismo alumnado que participó al comienzo del estudio.

Estudio de las percepciones, actitudes y motivaciones de los protagonistas de la innovación (centros, profesorado, asesores, alumnado y familias...) a través de cuestionarios y entrevistas guiadas.

La valoración de los resultados de los contenidos impartidos en la L3 y de la posición del resto de lenguas se ha hecho a través de los resultados escolares y del juicio informado de los departamentos didácticos de los centros.

2.3.- Determinación de la muestra

La selección de los centros ha sido discrecional y se ha realizado de acuerdo a los siguientes criterios: seis centros de los 12 que participan en la experimentación con un mínimo de 50 alumnos/as de cada nivel (1º ESO, 3º ESO, 1º BACH). Además se han seleccionado siete grupos de control de 10 alumnos cada uno y con un perfil equivalente al del GE.

La distribución inicial del alumnado por niveles educativos es la siguiente:

Alumnado	1º ESO	3º ESO	1º BACHILLERATO	TOTAL
TOTAL	87	64	78	229

2.4.- Criterios seguidos para la selección de los grupos de control

Los grupos de control son el referente que permite comparar el grado de avance en competencia lingüística del alumnado que participa en la experiencia. Los criterios de selección de estos grupos, que siendo del mismo centro no participan en la experimentación, han sido: similar rendimiento académico, medido por las notas del curso académico anterior. Proporción parecida de alumnos y alumnas que en el GE y una motivación equiparable para el aprendizaje, a juicio del tutor/a correspondiente o de un profesor con criterio.

3. Resultados

3.1. Introducción

Se ofrecen dos tipos de resultados:

Resultados de competencia lingüística a través de las siguientes pruebas de Cambridge ESOL:

	A2/ Flyers	A2+/KET	B1/PET
Octubre 2004	Comienzo 1º ESO	Comienzo 3º ESO	Comienzo 1º Bach.
	A2+/KET	B1/PET	B2/FCE
Mayo 2006	Final 2º ESO	Final 4º ESO	Final 2º BACH.

Resultados del nivel de conocimientos adquiridos en las asignaturas impartidas en inglés por medio del juicio de los departamentos didácticos implicados.

3.2. Resultados en el primer ciclo de secundaria

En el primer ciclo de secundaria el alumnado ha realizado dos tipos de pruebas: una al comienzo de la investigación (Flyers -A2 2004) y otra tras dos años de experimentación (KET-A2 2006).

Tanto *Flyers* como KET miden el nivel A2 del MCER. KET tiene un mayor nivel de exigencia tanto en lo que se refiere a la variedad de contextos comunicativos, como a la madurez necesaria para la realización de la prueba.

Gráfico 1. Resultados Flyers grupo experimental-grupo control. Octubre 2004

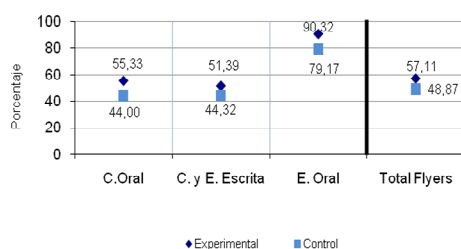
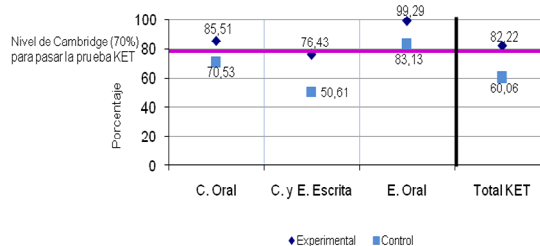


Gráfico 2. Resultados KET grupo experimental-grupo control. Mayo 2006

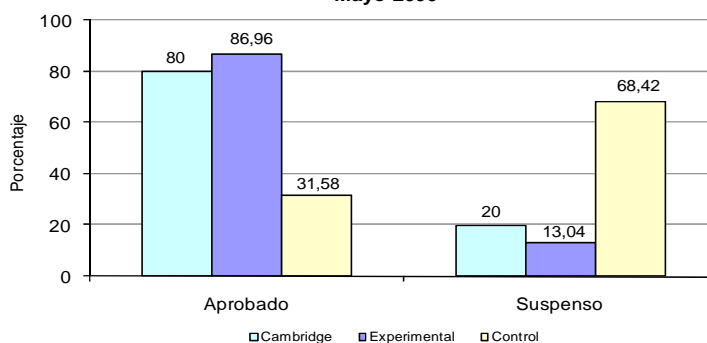


La diferencia en el rendimiento global entre el grupo de control y el experimental cuando hicieron la primera, Flyers, era de un 8% superior para el experimental. Tras dos cursos, en la prueba KET, la diferencia entre ambos es bastante más alta, un 22%.

Aunque la prueba Flyers no cuenta con una media mínima exigible por la institución Cambridge ESOL, KET sí la tiene, y es del 70%. El grupo experimental supera este porcentaje, logrando un 82% de media, mientras que el grupo de control únicamente llega al 60%.

Tomando como parámetro de comparación entre ambos el índice de aprobados (80%) de la prueba KET para los candidatos de Cambridge ESOL del Estado Español se observa que el GE consigue un mayor porcentaje de aprobados que estos, un 87%, mientras que en el GC únicamente el 31% podría pasar esta prueba.

Gráfico 3. Calificaciones KET Cambridge-Investigación. Mayo 2006



3.3. Resultados en el segundo ciclo de secundaria

En este ciclo el alumnado también ha realizado dos tipos de pruebas: una al comienzo de la investigación (KET-A2 2004) y otra tras dos años de experimentación (PET-B1 2006).

Gráfico 4. Resultados KET grupo experimental-grupo control Octubre 2004

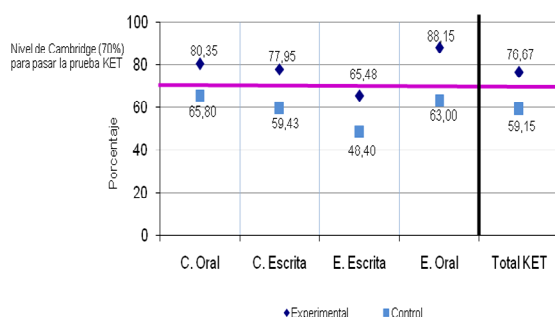
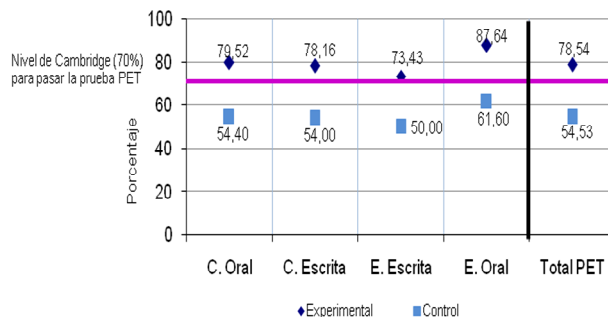


Gráfico 5. Resultados PET grupo experimental-grupo control. Mayo 2006

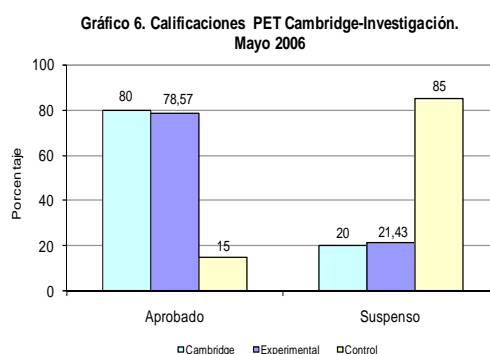


La diferencia en el rendimiento global entre el grupo de control y el experimental cuando hicieron la primera, KET, fue del 18% superior para este último grupo. Tras

dos cursos, la diferencia entre ambos se ha incrementado hasta el 24% en la prueba PET.

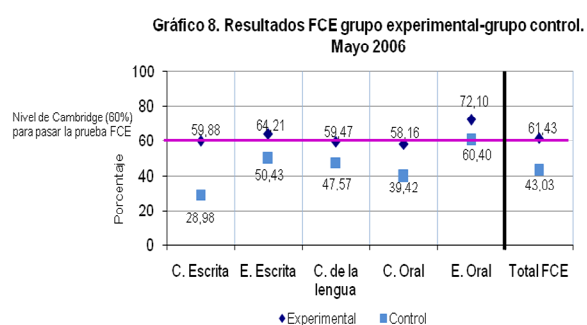
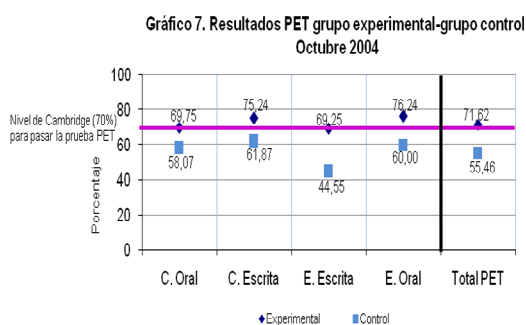
Las pruebas KET y PET son dos niveles consecutivos del MCER, A2 y B1, y por ello, el rendimiento esperado es la superación del nivel mínimo para pasar la prueba, el 70% que establece Cambridge ESOL. En este sentido, el grupo experimental tanto en KET como en PET logra y supera este porcentaje (77% y 79% respectivamente), mientras que el grupo de control no conseguía superar KET y después de los dos cursos tampoco supera PET, con resultados globales del 59% (KET) y 55% (PET).

Tomando como parámetro de comparación entre ambos el índice de aprobados de las pruebas PET (80%) para los candidatos de Cambridge ESOL, se observa que el GE se acerca mucho a este porcentaje de aprobados con un 79%, mientras que en el GC solamente el 15% pasaría la prueba.



3.4. Resultados en bachillerato

En Bachillerato, el alumnado realizó la prueba PET-B1 al comienzo de la investigación en el 2004 y otra tras dos años de experimentación la prueba FCE-B2.



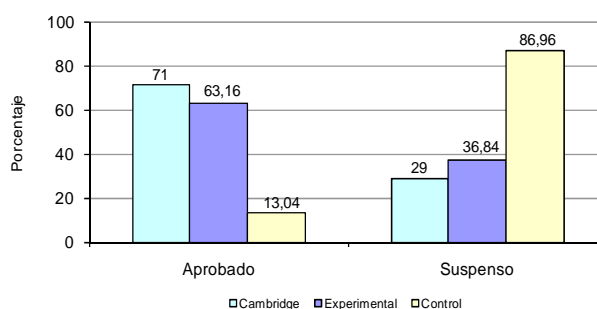
Los resultados del grupo experimental son significativamente superiores a los del grupo de control en ambas pruebas y para todas las destrezas medidas.

La diferencia en el rendimiento global entre el grupo experimental y grupo de control en PET fue del 16%. Tras dos cursos, en la prueba FCE, la diferencia entre ambos es del 18%.

Las pruebas PET y FCE son dos niveles consecutivos del MCER, B1 y B2. El grado de dificultad de FCE es bastante alto y, por ello, el porcentaje global exigido por Cambridge ESOL para aprobar es menor, el 60%. En este ciclo el rendimiento esperado es la superación del porcentaje mínimo para pasar las prueba, el 70% en PET y el 60% en FCE. En este sentido, el GE tanto en PET como en FCE logra y supera estos niveles (71% y 61% respectivamente), mientras que el grupo de control no conseguía superar PET y después de los dos cursos tampoco supera FCE, con resultados globales del 55% (PET) y 43% (FCE).

Tomando como parámetro de comparación entre ambos el índice de aprobados de la prueba FCE para los candidatos de Cambridge ESOL del Estado Español, que es del 71%, se observa que el grupo experimental se acerca más a la media de Cambridge con un 63% de aprobados. Por su parte, en el grupo de control pasaría la prueba el 13%.

Gráfico 9. Calificaciones FCE. Cambridge-Investigación.
Mayo 2006



3.5. Nivel de conocimientos adquiridos en las asignaturas impartidas en inglés y valoración de la experiencia por los seminarios didácticos

Para realizar esta comprobación se realizó una encuesta al profesorado de los departamentos didácticos de las asignaturas impartidas en inglés.

Como conclusión general, hay que decir que en todos los casos se manifiesta que el nivel conseguido por el alumnado que cursa las asignaturas en inglés es similar al que lo hace en la lengua de instrucción habitual. Si este criterio lo aplicamos a la asignatura Inglés, se afirma que el nivel de conocimientos alcanzados es claramente superior en los alumnos/as de la EP.

Además, se señala que el rendimiento académico del alumnado en los grupos que participan en la experiencia es superior al de los otros grupos, debido tanto a la selección previa como a la motivación e interés de familias y alumnos/as.

Analizadas las ventajas e inconvenientes que conlleva la EP, hay que indicar que las ventajas hacen referencia a cuestiones relativas a la flexibilidad y diversidad tanto de los materiales como del currículo, a la buena actitud y disposición del alumnado ante este nuevo reto de aprendizaje. También se señalan como aspectos positivos el mayor tiempo de exposición y uso del inglés como lengua de comunicación y aprendizaje y la posibilidad de utilizar una metodología más activa y participativa.

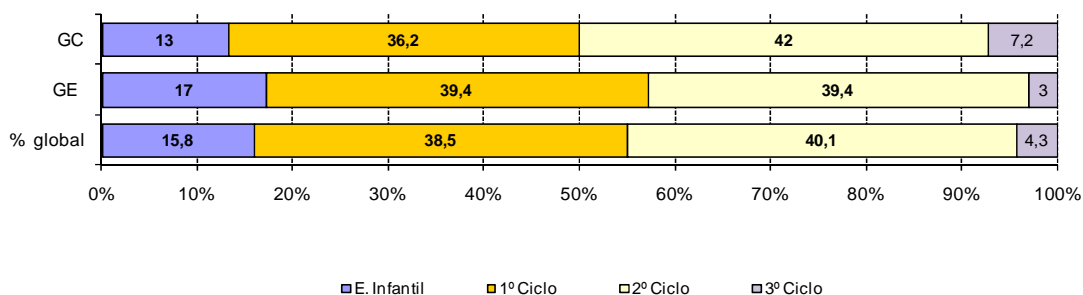
En cuanto a las debilidades, se podrían agrupar en tres ámbitos: las que tienen que ver con la carencia de materiales, las que se refieren a las dificultades del alumnado en el proceso de adquisición del vocabulario específico de las materias y las que se refieren al esfuerzo y tiempo añadido que tienen que dedicar tanto el profesorado como el alumnado.

4. Opiniones del alumnado, familias y profesorado

4.1. Itinerarios y estrategias de aprendizaje del alumnado

Los alumnos que participan en los grupos experimentales tienen un perfil ligeramente distinto al de los grupos de control en lo que se refiere a su itinerario de aprendizaje de la lengua inglesa. Los primeros comienzan a estudiar inglés un poco antes y además dedican más horas al estudio de esta lengua fuera del horario escolar (el 72,7% del alumnado del GE afirma estudiar inglés fuera del horario escolar frente al 63,8% del GC). Esto sugiere un mayor tiempo acumulado en las tareas de aprendizaje y una mayor competencia que se confirma en los resultados de las distintas pruebas.

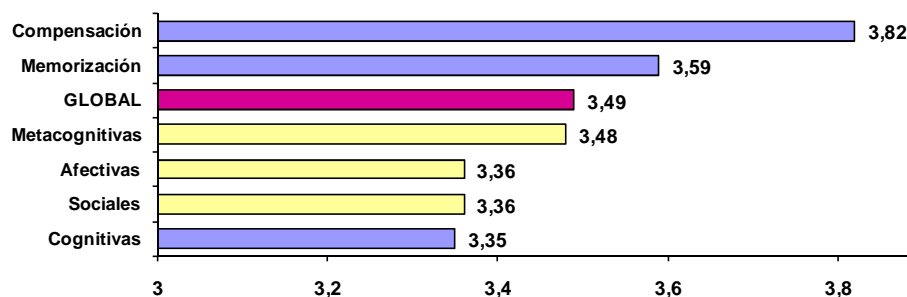
Gráfico 10. Inicio estudio inglés



Con el fin de analizar la diferencia en el uso de estrategias de aprendizaje entre el alumnado de los grupos experimentales y los grupos de control, en este cuestionario se han recogido una serie de preguntas que se han formulado a partir de una adaptación del instrumento desarrollado por R. Oxford (*Strategy Inventory for Language Learning (SILL), version 7.0 (ESL/EFL)*) sobre estrategias de aprendizaje.

Los resultados revelan que el uso de las estrategias de aprendizaje medido por el cuestionario SILL va desde un uso alto de las estrategias de compensación (3,82 puntos) a un uso medio de las estrategias cognitivas (3,35 puntos), pasando por diferentes niveles intermedios de uso en el resto de estrategias. Se detecta un mayor uso de las estrategias directas (de memorización, cognitivas y de compensación) que de las estrategias indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales). El uso de las estrategias cognitivas, que son las responsables del procesamiento de la información, de la formación de los mapas mentales y de la producción en la lengua en cuestión, aparece en último lugar.

Gráfico 11. Puntuaciones medias en el uso de las estrategias de aprendizaje



Escala: Mínimo 0 puntos. Máximo 5 puntos.

Si se compara el comportamiento de los GE y GC se observa que el alumnado que participa en la experiencia utiliza con mayor intensidad el conjunto de estrategias lo que permite afirmar que, desde este punto de vista, son aprendices de lengua más eficientes. Este hecho está en consonancia con la correlación que se establece en todos los estudios entre uso de estrategias y eficacia en el aprendizaje. Los alumnos y alumnas de los GE fueron seleccionados por su mejor dominio del inglés entre otros requisitos. Los investigadores opinan que la experimentación en la que se utiliza el inglés como lengua vehicular, crea un entorno propicio para el desarrollo y posterior uso de las estrategias de aprendizaje.

4.2. Opiniones del alumnado y de las familias

El alumnado considera que el aprender varias lenguas, es un enriquecimiento personal aunque esto suponga un esfuerzo añadido que exige una mayor dedicación y tiempo a los estudios. De igual manera, opinan que el haber cursado estudios en euskera y castellano es una ventaja para aprender una tercera lengua y que esto no es un inconveniente para obtener unas buenas calificaciones.

El agrado del alumnado por participar en los programas plurilingües se constata cuando se les pregunta si desean continuar sus estudios en este tipo de programas y si están satisfechos con los resultados que se consiguen.

El alumnado reconoce la motivación y al esfuerzo personal que supone estudiar en varias lenguas y afirma que los buenos resultados que se obtienen se consiguen por medio del trabajo y la dedicación.

Sobre las expectativas de la utilidad del inglés, el alumnado piensa mayoritariamente que le será útil en su vida futura, y de manera especial, para viajar, para conocer otras culturas y países y para encontrar trabajo o ampliar sus estudios.

En conclusión, se puede afirmar que los jóvenes que participa en la enseñanza plurilingüe responden al perfil de alumno/a motivado en sus estudios, consciente de las ventajas que supone el aprendizaje de varias lenguas y dispuesto a realizar un esfuerzo adicional en su proceso de formación. Además, considera que el inglés le será útil tanto en su futuro personal como profesional.

En el mismo sentido se expresan las familias que de manera mayoritaria opinan que el conocimiento del inglés es un valor añadido para la formación de sus hijos tanto en el momento actual como para el futuro.

4.3. Variables personales y estrategias de enseñanza del profesorado

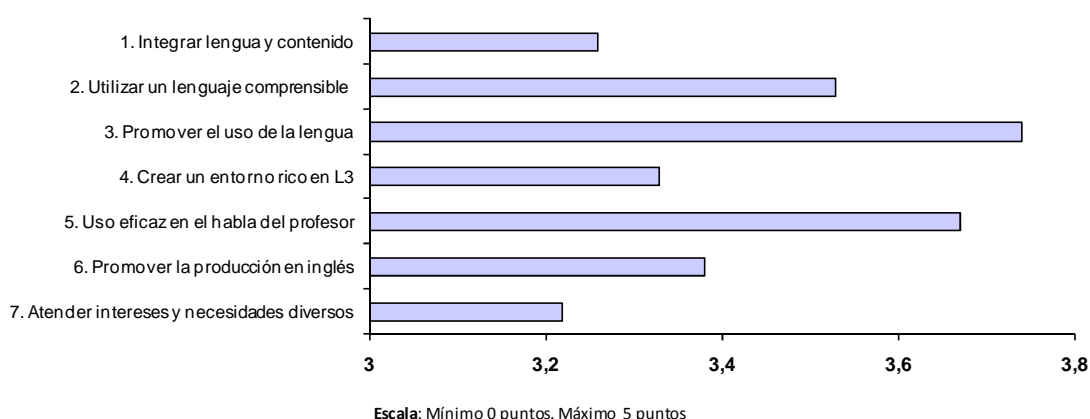
Existe una gran dispersión de materias impartidas en inglés. Únicamente se repiten las asignaturas Alternativa a la Religión (3 centros) e Historia (2 centros), en el resto se imparten Economía, Música, Historia del Arte, Informática, Técnicas de Laboratorio, Química, Literatura, Taller de prensa, Religiones del mundo, Tutoría, Ciencias... Un panorama tan variado representa una gran riqueza de materias y asignaturas ofertadas y una debilidad para el intercambio de materiales elaborados y estrategias de intervención con contenidos específicos.

El profesorado se considera altamente cualificado para enseñar en una lengua extranjera y en el desempeño de esta actividad docente se siente cómodo y con suficientes recursos tanto personales como institucionales. Reconoce que la tarea que está desarrollando es compleja ya que requiere combinar conocimientos específicos del área con una buena competencia lingüística en inglés. Además, la ausencia de materiales didácticos le exige un esfuerzo extra para la preparación de las clases. Sin embargo, una mayoría afirma que le gusta enseñar su asignatura en inglés.

A la hora de dar clase, cuida tanto el contenido de la asignatura como el desarrollo formal de la lengua en la que trabaja, prestando especial atención a un uso adecuado del lenguaje. Utiliza distintos tipos de registros lingüísticos dependiendo de las diferentes situaciones de comunicación e intenta usar un tipo de registro comprensible para su alumnado. Promueve en el alumnado el uso y la producción en inglés proporcionando un contexto en el que los alumnos/as tengan la oportunidad de producir nuevas formas de lengua y en el que sus intentos de comunicación son valorados y corregidos de modo adecuado. Además, impulsan el trabajo cooperativo para facilitar el uso activo de la lengua.

Desde el punto de vista didáctico, piensa que un ambiente rico en estímulos despierta la curiosidad del alumnado tanto en el aprendizaje de la lengua como en los contenidos impartidos, por lo que promueve el uso de estímulos diferentes para acomodarse a los distintos ritmos e intereses de aprendizaje.

Gráfico 12. Estrategias de enseñanza



En definitiva, las estrategias de enseñanza utilizadas por el profesorado que participa en la experiencia persiguen activar y consolidar estrategias eficaces de

Alumnado trilingüe en educación secundaria

Jesús Grisaleña, Esmeralda Alonso y Alejandro Campo

aprendizaje en el alumnado, pues se entiende que no hay enseñanza si no hay aprendizaje.

5. Conclusiones de la investigación

La presente investigación se ha planteado como un estudio de casos con diversas metodologías de recogida de información. Todos estos componentes –resultados cuantitativos, percepciones y opiniones cualificadas, información documental...- a veces confluyen y otorgan evidencias que se ponen de manifiesto de modo natural. Otras veces, no todos los datos e indicios van en la misma dirección, por lo que se hacen manifiestas las contradicciones y discrepancias

En cualquier caso, la conclusión general del equipo investigador se concreta en los siguientes aspectos:

La EP incrementa el ritmo de aprendizaje de la lengua vehicular utilizada y la ganancia en competencia lingüística y comunicativa parece sustancial. Esta afirmación se sustenta en el hecho de que, al cabo de dos años, los grupos que participan en la experimentación consiguen mejores resultados en todas las pruebas que los grupos de control. Aún así hay tener en cuenta que en estos resultados han podido influir otro tipo de variables como son: la selección previa del alumnado, el inicio temprano en el aprendizaje del inglés o la realización de actividades extraescolares para progresar en esta lengua.

El juicio informado de los seminarios didácticos asegura que la asimilación de los contenidos de las distintas áreas impartidas en inglés es similar, si no superior, a la de los grupos del mismo nivel que no participan en la experiencia. En consecuencia la EP no supone ningún obstáculo para el aprendizaje de los contenidos que se imparten en inglés como lengua instrumental.

La opinión del profesorado indica que no existen efectos imprevistos en la implementación de la experiencia, por lo que su implantación no supone ningún tipo de inconveniente para el desarrollo de la competencia del alumnado en otras lenguas.

La generalización de la experiencia debería tener en cuenta una serie de requisitos que tienen que ver con tres tipos de variables. Por un lado, habría que tener presente el marco estructural y normativo de la innovación. Lo que supone planificar adecuadamente la cantidad, distribución y tipología de los centros plurilingües, las lenguas de instrucción, las asignaturas impartidas, así como los objetivos de competencia lingüística que se persiguen.

En segundo lugar, debe analizarse el contexto de intervención, es decir, los centros. Si se pretende pasar de un sistema educativo mayoritariamente bilingüe a uno trilingüe es primordial un tratamiento integrado de las lenguas y una oferta de itinerarios flexibles y acomodados a las necesidades del alumnado y a los objetivos del currículo.

Por último, es fundamental tener en cuenta el conjunto de las personas que implementan la experimentación: profesorado, asesores e investigadores. En el caso del profesorado, es necesario asegurar un número suficiente de personas con una alta competencia profesional tanto desde el punto de vista lingüístico como metodológico. También se debería contar con una red de asesoramiento y de investigadores que apoyen y validen todo el proceso.

Referencias bibliográficas

- Aronin, L. (2005): "Theoretical perspectives of trilingual education". *International Journal of the Sociology of Language*, 171, 7-22
- Cenoz, J. & Jessner, U. (Eds.) (2000), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon, UK, Multilingual Matters.
- Cenoz, J. y Genesee, F. (Eds.) (1998), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon, UK, Multilingual Matters.
- Consejo Escolar de Euskadi, Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAPV (2002-2004). http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/did2/es_2053/adjuntos/informe_2002_2004/entrada.pdf
- Chamot, A. U. & O'Malley, J. M. (1994). Language learner and learning strategies. In N. Ellis (ed.), *Implicit and Explicit Learning of languages* (pp. 371-392). London: Academic Press.
- Coyle, E. D. (2000). Meeting the challenge: The 3Cs curriculum, in S. Green (Ed.) *Issues in modern foreign language teaching*. Clevedon UK: Multilingual Matters.
- *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference* Final Report. A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture (2004).
- Marsh, D (Ed) (2002) *CLIL/EMILE- The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Public Services Contract DG EAC: European Commission.
- Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. (1994). Gender differences in L2 styles and strategies: Do they exist? Should we pay attention? In J. Alatis (ed.), *Strategic interaction and language acquisition: Theory, practice, research*. 541- 557. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Takala, Sauli & Sajavaara, Kari (2000) "Language Policy and Planning". *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 129-146.
- VV.AA.: 1994, *Hezkuntzaren eraginkortasuna eta irakaskuntza elebiduna Euskal Herrian*, Vitoria-Gasteiz: IVAP.