

## Adquisición de la lectura en L1 en programas bilingües de Educación Primaria. Un estudio comparativo

### Acquisition of reading comprehension in L1 in bilingual programmes of Primary Education. A comparative study

Esther Nieto-Moreno-de-Diezmas

<http://orcid.org/0000-0001-8753-5857>

Universidad de Castilla-La Mancha

**Fecha de recepción:**

13/09/2017

**Fecha de aceptación:**

05/02/2018

**ISSN:** 1885-446 X

**ISSNe:** 2254-9099

**Palabras clave:**

Educación bilingüe; adquisición de la lengua materna; comprensión lectora; aprendizaje de segundas lenguas; Educación Primaria.

**Keywords:**

Bilingual Education; Acquisition of the Mother Tongue; Reading Comprehension; Second Language Learning; Primary Education.

**Correspondencia:**

[esther.nieto@uclm.es](mailto:esther.nieto@uclm.es)

#### Resumen

En este trabajo se analiza el efecto de las enseñanzas bilingües tipo AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) en el desarrollo de la competencia lectora en lengua materna en estudiantes de 4.º de Educación Primaria (9-10 años). Para ello se aplicó un test de comprensión lectora y se compararon las puntuaciones obtenidas por los estudiantes que recibieron enseñanzas bilingües (grupo CLIL, n=18 541) y los que cursaron enseñanzas ordinarias (grupo no-CLIL, n=1998). Los resultados globales indican que las enseñanzas bilingües evaluadas en este estudio, a pesar de conllevar una limitación académica de la lengua materna de en torno al 25 % del currículo, no ocasionaron ningún perjuicio a la adquisición de la competencia lectora en la L1, posiblemente debido a la existencia de procesos de transferencia de estrategias entre lenguas. Tampoco se detectaron diferencias entre los dos grupos en la adquisición de los niveles de lectura literal e inferencial, aunque sí que se encontraron diferencias significativas a favor del grupo CLIL en la comprensión de elementos léxicos y a favor del grupo no-CLIL en el nivel de lectura crítica.

#### Abstract

In this paper, the effect of CLIL (Content and Language Integrated Learning) on the development of reading competence in the mother tongue of 9-year-olds (4<sup>th</sup> year of primary school) is analysed. For this purpose, a reading comprehension test was used and the scores obtained by bilingual students (CLIL group, n = 18,541) and their non-bilingual peers (non-CLIL group, n = 1,998) were compared. The overall results indicate that the bilingual programme evaluated in this study, despite use of the mother tongue being limited to around 25 % of the academic curriculum, was not detrimental to the acquisition of reading competence in the L1, possibly due to there being transfer strategies processes between languages. There also were not any differences detected between the two groups in the acquisition of literal and inferential reading levels, although there were significant differences in favour of the CLIL group in the comprehension of lexical items and significant differences favourable to the non-CLIL group in the critical reading level.

Este trabajo es parte del proyecto de investigación APINGLO-CLM- (Ref.: FFI2014-54179-C2-2-P), financiado por el MINECO, 2015-2018. También agradezco la asistencia de la Oficina de Evaluación de la JCCM y los comentarios de los dos revisores ciegos que han contribuido a mejorar este trabajo.

Nieto-Moreno-de-Diezmas, E. (2018). Adquisición de la lectura en L1 en programas bilingües de Educación Primaria. Un estudio comparativo. *Ocnos*, 17 (1), 43-54.

doi: [http://dx.doi.org/10.18239/ocnos\\_2018.17.1.1471](http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1471)

## Introducción

Los bajos resultados de España en el dominio de lenguas extranjeras registrados en diversos estudios internacionales y europeos han puesto en tela de juicio las metodologías empleadas en la enseñanza de idiomas (Fernández-Fontecha, 2009).

En este contexto, la enseñanza bilingüe tipo CLIL/AICLE (Content and Language Integrated Learning/ Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) ofrece un horizonte esperanzador, a tenor de los buenos resultados de los estudiantes bilingües en la adquisición de la lengua meta de estos programas (Moya-Guijarro y Ruiz-Cordero, en prensa; Nieto-Moreno-de-Diezmas, 2016a; Pérez-Cañado y Lancaster, 2017; Ruiz-de-Zarobe, 2011).

Además, diversos estudios indican que las enseñanzas bilingües no perjudican la asimilación de contenidos (Bergroth, 2006; Madrid, 2011; Stohler, 2006), ya que, según explican los investigadores, el doble esfuerzo cognitivo que los estudiantes deben realizar para aprender nuevos conocimientos vehiculados a través de una lengua extranjera estimula su flexibilidad cognitiva (Coyle, Hood y Marsh, 2010) y el desarrollo de sus estrategias y habilidades cognitivas (Nieto-Moreno-de-Diezmas, 2016b), con lo que AICLE, en lugar de perjudicar, potencia el aprendizaje de los contenidos (Dalton-Puffer, 2008; Halbach, 2009), ya que los estudiantes bilingües se convierten en aprendices más eficaces (De-Jabrun, 1997).

Sin embargo, todavía existen múltiples aspectos en torno a las enseñanzas bilingües que requieren ser investigadas, puesto que el AICLE constituye un fenómeno polifacético y complejo. Una de las cuestiones que merece un mayor examen es el impacto de las enseñanzas bilingües en el desarrollo de las distintas destrezas en la lengua materna (Sierra, Gallardo-del-Puerto y Ruiz-de-Zarobe 2011) y entre ellas, la comprensión lectora. La lectura en lengua materna se adquiere en la escuela, no solamente

en el aula de lengua, sino también en el resto de las materias escolares, ya que la comprensión escrita constituye un instrumento fundamental para acceder a los conocimientos de las distintas asignaturas de contenido. Por ello, ya sea directa o indirectamente, de manera explícita o implícita, consciente o no, todas las asignaturas contribuyen al desarrollo de la competencia lectora. Como la enseñanza bilingüe se basa en la impartición de parte del currículo mediante una lengua extranjera, se produce en estos contextos una disminución del tiempo de exposición a la primera lengua, de manera que la adquisición de destrezas como la comprensión lectora en la lengua materna (L1) pudieran verse comprometidas, sobre todo durante la Educación Primaria, ya que el desarrollo de la lectoescritura se encuentra todavía en proceso de adquisición.

## Estudios sobre el impacto de las enseñanzas bilingües en la adquisición de la competencia lectora en lengua materna

Como señalan Dalton-Puffer, Nikula y Smit (2010), bajo la rúbrica de enseñanza bilingüe se subsumen una gran variedad de prácticas. Por ello, es necesario diferenciar entre distintos modelos de educación bilingüe, puesto que cada contexto requiere de investigación específica (Pérez-Cañado 2011). Clasificaremos la literatura de investigación sobre adquisición de la lengua materna en entornos bilingües en cuatro contextos diferentes: inmersión canadiense, AICLE europeo con un porcentaje de entre el 50 y el 75 % impartido en la lengua extranjera y AICLE en España en comunidades autónomas españolas bilingües y en comunidades autónomas monolingües.

En primer lugar, revisaremos las investigaciones sobre los resultados en lengua materna en modelos de inmersión como el canadiense. En los programas de inmersión canadienses de Educación Primaria, un porcentaje del currículo cercano al 100 % se imparte través de una lengua segunda (francés), con lo que se restringe considerablemente la presencia académica de la lengua materna (inglés). Consecuentemente, en estos contextos, la adquisición de destrezas académicas

en la lengua materna ha constituido una preocupación de profesorado y familias y ha recibido bastante atención por parte de los lingüistas.

Sin embargo, las investigaciones realizadas demuestran que a medio plazo, no existen efectos negativos para el desarrollo de la lengua materna de los estudiantes en programas de inmersión (Genesee, 1994), ya que, a pesar de que en las evaluaciones realizadas en los primeros años de Educación Primaria, los estudiantes en programas de inmersión total temprana mostraban un cierto retraso respecto del resto del alumnado en la adquisición de la lengua materna (Genesee, 1994; Swain y Lapkin, 1982), desde el momento en que se introduce la lengua materna en el currículo (la asignatura de inglés), los resultados se igualan rápidamente (Genesee, 2007; Lapkin, Hart y Turnbull, 2003). La hipótesis de la transferencia de habilidades de una lengua a otra (Cummins, 1998; Genesee y Jared, 2008) explica la rapidez con la que estudiantes que no han recibido exposición académica a la lengua materna consiguen alcanzar a sus compañeros monolingües: “Early total immersion students’ ability to catch up to students educated entirely in English within one or two years suggest that skills acquired in French can be, and are, transferred to English, and possibly vice versa” (Genesee y Jared, 2008, p. 140).

En segundo lugar, revisaremos los estudios que han investigado el impacto de enseñanzas bilingües en la adquisición de la lengua materna en programas europeos en los que la limitación académica de la lengua materna no es tan drástica como en los programas de inmersión canadiense, aunque sigue siendo considerable, ya que la lengua segunda (L2) vehicula entre el 50 y el 75 % del currículo. Este es el caso de diversos programas bilingües implementados en Bélgica y Finlandia.

En Bélgica, el hecho de que la impartición del 75 % del currículo en neerlandés en los centros bilingües pudiera comprometer la adquisición de la lengua materna (francés) se ha estudiado suficientemente, especialmente en Educación

Primaria, y no se han encontrado indicios de que esta modalidad del AICLE pueda menoscabar la adquisición de la primera lengua de los estudiantes (Lecocq et al., 2004; Van-de-Craen, Mondt, Allain y Gao, 2007), de manera que si alguna diferencia se observa es a favor de los alumnos en programas bilingües (De-Samblanc, 2006; De-Vriese, 2007).

Por su parte, Van-de-Craen, Mondt, Ceeliers y Migom (2010) cifran el éxito en el dominio de las habilidades lectoras de los estudiantes bilingües en el hecho de que la adquisición de la lectoescritura se realiza primero en la lengua meta que es el neerlandés y que se considera una “lengua fácil” por su alta correspondencia entre grafías y sonidos, y después en francés, considerada una “lengua difícil”, de manera que cuando se enfrentan a la adquisición de la lectoescritura en francés, los estudiantes ya han aprendido las estrategias metalingüísticas de asociación entre grafías y sonidos y están preparados para aplicarla al francés, usando así conocimientos adquiridos en una lengua para aprender otra. Esta hipótesis explicativa se relaciona en gran medida con la hipótesis de la transferencia enunciada en los contextos de inmersión canadiense. En el contexto de nuestro estudio, la “lengua fácil” es la L1 (castellano) y la “lengua difícil” es la L2 (inglés) y el aprendizaje de la lectoescritura en estos programas se inicia generalmente en la L1, lo que no impediría que las transferencias de estrategias lectoras pudieran realizarse desde la “lengua fácil” (L1, en este caso) a la “difícil” (L2), como se describe en los programas bilingües belgas.

Tampoco en el contexto educativo finlandés se han detectado efectos negativos de la educación bilingüe en la adquisición de la lengua materna. Por ejemplo, Bergroth (2006) compara los resultados en la prueba de acceso a la universidad en L1 de los alumnos que siguieron enseñanzas bilingües con el resto del alumnado y comprueba que los programas AICLE no perjudican la adquisición de la lengua materna. Por su parte, Seikkula-Leino (2007) emplea un test para determinar las capacidades de alumnos de Secundaria en programas bilingües y no bilingües y después compara estas

capacidades con sus resultados académicos. Los resultados de la investigación indicaron que el hecho de haber recibido enseñanzas bilingües no influyó en que los estudiantes adquirieran la lengua materna de acuerdo con sus capacidades, por encima o por debajo de ellas.

Por último, abordaremos la investigación sobre el impacto de los programas bilingües en la adquisición de la lengua materna en el ámbito español. Como es sabido, en España existen dos contextos lingüísticos bien diferenciados constituidos por un lado, por las comunidades autónomas monolingües -con el castellano como única lengua oficial- y por el otro, por las comunidades autónomas bilingües, con dos lenguas cooficiales: el castellano y una lengua de herencia patrimonial: catalán, vasco o gallego. En las comunidades autónomas con dos lenguas cooficiales, el AICLE viene a introducir una tercera lengua como medio de instrucción, por lo que aumenta la presión lingüística en el currículo. Aunque se precisarían de más evidencias del impacto del AICLE en las lenguas cooficiales, contamos con un par de estudios realizados en el País Vasco. La investigación no publicada de Eiguren (2006) citada por Ruiz-de-Zarobe y Lasagabaster (2010, p. 22) concluye que la introducción del inglés como tercera lengua de instrucción no perjudica la adquisición ni del castellano ni del vasco en alumnos de Educación Primaria de 10 años de edad. Posteriormente, Merino y Lasagabaster (2015) llevan a cabo un estudio longitudinal contextualizado en Educación Secundaria y tampoco observan menoscabo alguno en el desarrollo del vasco y del castellano a pesar de la impartición de algunas materias curriculares en inglés.

En las comunidades autónomas monolingües españolas cabe citar el estudio de Ramos, Ortega y Madrid (2011) y el de Pérez-Cañado (2017) que coinciden en señalar la ausencia de efectos negativos del AICLE en la L1, y el trabajo de Nieto-Moreno-de-Diezmas (2017) sobre la adquisición de la competencia lectora en la L1 de alumnos de secundaria en programas bilingües que concluía que las enseñanzas de currículo integrado contribuían significativamente a la

adquisición de la lectura literal e inferencial y no desplegaba ningún efecto, ni negativo ni positivo, en el desarrollo de la lectura crítica.

En este contexto, el objetivo general de este trabajo es profundizar acerca del impacto de la enseñanza bilingüe en los distintos procesos y habilidades conectados con la adquisición de la lectura en la lengua materna y proporcionar nuevas evidencias que nos ayuden a comprender cómo gestionan los estudiantes de Primaria, que se encuentran en proceso de adquisición de la lectura comprensiva, la incursión en dicho proceso de una lengua extranjera como medio de instrucción. Este objetivo general se desglosa en los siguientes:

- 1) Determinar la influencia de la metodología bilingüe en el desarrollo de la competencia lectora global en los alumnos de 4º de Educación Primaria (9-10 años de edad).
- 2) Estudiar la posible diferenciación en la adquisición de los distintos tipos de lectura: literal, inferencial y crítica dependiendo del tipo de instrucción bilingüe/no bilingüe.
- 3) Comprobar si las enseñanzas bilingües impactan positiva o negativamente en el dominio de las habilidades lectoras expresadas en los distintos estándares de aprendizaje empleados para evaluar la competencia lectora.

En relación con los objetivos propuestos y apoyándonos en los estudios revisados, se parte de la hipótesis de que las enseñanzas bilingües no suponen un perjuicio para la adquisición de la competencia lectora en lengua materna e incluso, podría ser posible que se observen beneficios en algunas habilidades expresadas en los estándares de aprendizaje empleados en la evaluación de dicha competencia (De-Samblanc, 2006; De-Vriese, 2007).

## Método

### *Participantes*

Los datos analizados en este estudio pertenecen a alumnos de 4º de Educación Primaria (9-10 años de edad) escolarizados en colegios públicos

NIVEL DE LECTURA	ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE	FORMATO	PUNTUACIÓN
<b>LECTURA LITERAL</b>	Comprende globalmente un texto	Respuesta corta	2 puntos
	Identifica información específica	Elección múltiple	1 punto
	Comprende el significado de elementos léxicos	Respuesta corta	2 punto
	Establece relaciones espacio- temporales	Respuesta corta	2 puntos
	Identifica referencias cohesivas	Respuesta corta	2 puntos
	Distingue ideas principales	Elección múltiple	1 punto
<b>LECTURA INFERENCIAL</b>	Reconoce la diferencia entre realidad y fantasía	Elección múltiple	1 punto
	Reconoce relaciones causales	Respuesta corta	2 puntos
<b>LECTURA CRÍTICA</b>	Evalúa críticamente el contenido	Respuesta amplia	3 puntos

Figura 1. Niveles de lectura, estándares de aprendizaje, formato de pregunta y puntuación.

de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha y fueron recogidos en un proceso de evaluación diagnóstica con carácter censal que comprendió un conjunto de 20 539 estudiantes. En este estudio se comparan dos grupos: el grupo experimental o «grupo AICLE» constituido por 1998 estudiantes en programas bilingües, y el grupo de control o «grupo no-AICLE», conformado por alumnos de enseñanzas ordinarias, compuesto por 18 541.

El grupo experimental o «grupo AICLE» estaba formado por los alumnos escolarizados en Secciones Europeas. El programa de las Secciones Europeas de Castilla-La Mancha fue creado en 2005, mediante la Orden 07/02/2005 (DOCM 24/02/2005) y ha sido modificado por el Decreto 7/2014, de 22/01/2014, por el que se regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en Castilla-La Mancha y después por el Decreto 47/2017, de 25 de julio. El grupo AICLE recibió enseñanzas bilingües desde al menos 1º de Educación Primaria, lo que implica que desde 1º a 4º de Educación Primaria se les había impartido parte de dos asignaturas de contenido en inglés.

En el programa bilingüe diseñado por la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, los centros son los encargados de seleccionar las asignaturas bilingües, dependiendo de la disponibilidad de profesorado acreditado con un nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para

las Lenguas (MCERL) en la lengua meta, por lo que hay cierta variabilidad en las asignaturas impartidas en la modalidad bilingüe, entre las que destacan: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Expresión Artística. De este modo, los alumnos del grupo experimental recibieron en torno al 25 % del currículo en inglés, lo que supone un aumento de la exposición a la lengua extranjera, pero también una limitación del contacto académico con la lengua materna.

También es necesario precisar que el acceso de los estudiantes a las Secciones Europeas se realizó siguiendo las normas generales del proceso de admisión (cercanía del domicilio, hermanos matriculados en el centro, renta limitada...) aplicables a todos los centros educativos y que prohíben explícitamente supeditar el acceso del alumnado a la realización de pruebas de carácter académico o lingüístico. Además, todos los alumnos de los colegios con Sección Europea, reciben enseñanzas bilingües, independientemente de su nivel académico o lingüístico, lo que dota al programa de un carácter inclusivo, comprensivo y no selectivo (Nieto-Moreno-de-Diezmas y Ruiz-Cordero, en prensa).

### Instrumentos

Los participantes realizaron un test de comprensión lectora elaborado *ad hoc* que constaba de un texto periodístico adaptado de 324 palabras y de nueve tareas de comprensión lectora conec-



Figura 2. Resultados globales en competencia lectora

tadas con nueve estándares de aprendizaje que sirvieron para evaluar tres niveles de lectura (Jenkinson, 1976; Smith, 1989): lectura literal (comprensión de ideas e información explícita); lectura inferencial (capacidad para deducir lo implícito) y lectura crítica (capacidad de evaluación crítica de lo leído). El artículo periodístico estaba adaptado de una noticia real y venía precedido de un pequeño texto en el que se conectaba con las actividades habituales del aula. En dicho texto, presentado en negrita, se propone al estudiante que imagine que su tutor o tutora lleva a clase una noticia de prensa para que la lean. Tras este pequeño texto introductorio aparece el extracto periodístico que da cuenta de un accidente acaecido en Formigal y seguidamente se presentan las tareas que el alumno ha de resolver y que se plantearon de acuerdo a tres formatos de pregunta: elección múltiple (1 punto), preguntas abiertas de respuesta corta, (2 puntos) y preguntas abiertas de respuesta más amplia (3 puntos). En la figura 1 puede observarse la correspondencia entre estándares de aprendizaje, niveles de lectura, formatos de pregunta y puntuación.

### **Análisis y presentación de los datos**

El análisis estadístico de los datos se llevó a cabo mediante el SPSS (Statistical Package for Social Science). El alfa de Cronbach es 0,567, por lo que la consistencia interna y la fiabilidad del test es moderada. El test de Kolmogorov-Smirnov Test (K-S test) indicó que la muestra presentaba una distribución normal, por lo que se realizó la prueba T-student de muestras independientes comparando las puntuaciones del grupo experimental (AICLE) y el grupo de control (no-AICLE).

Los resultados globales de la competencia lectora se hallaron calculando la puntuación media de los estándares de aprendizaje evaluados. Los resultados globales y los resultados por niveles de lectura (literal, inferencial y crítica) se presentan usando una escala de 0 a 10.

## **Resultados**

### **Resultados globales en competencia lectora**

Los resultados globales en competencia lectora de los dos grupos analizados rozan los 5 puntos sobre 10, lo que en un contexto escolar supondría que ambos grupos estarían cerca del aprobado sin llegar a él. Como se puede apreciar en la figura 2, los participantes que no cursaron enseñanzas bilingües puntúan ligeramente por encima, pero las diferencias no son significativas, por lo que cabe concluir que no se observa ningún impacto, ni negativo, ni positivo de los programas bilingües en la adquisición de la competencia lectora, aunque, dicho sea de paso, estos bajos resultados alertan sobre la necesidad de fomentar la lectura en los centros de Educación Primaria.

### **Resultados por niveles de lectura**

Si atendemos a las puntuaciones por niveles de lectura, los alumnos que cursaron enseñanzas bilingües (AICLE) puntúan ligeramente por encima del resto del alumnado cuando se evalúan sus destrezas en lectura literal, aunque las diferencias no son significativas. Como contrapartida, sus resultados son significativamente inferiores en lectura crítica ( $p < .05$ ), y

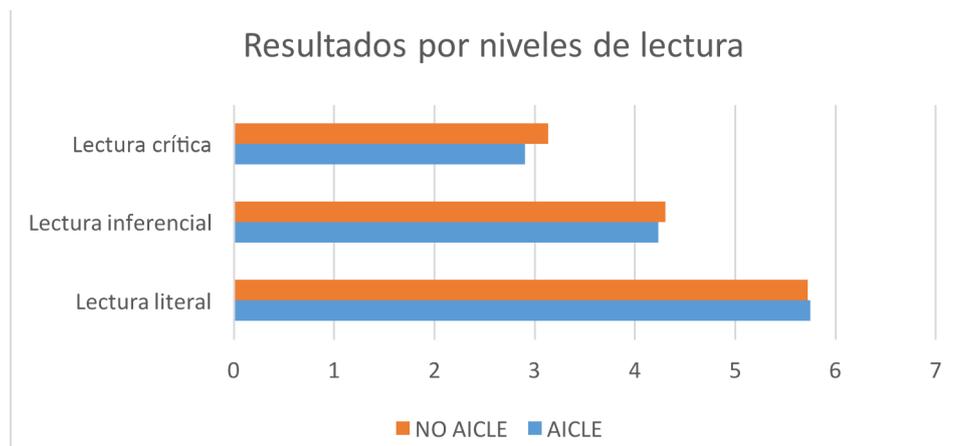


Figura 3. Resultados por niveles de comprensión lectora

también puntúan más bajo en lectura inferencial, aunque en este caso, las diferencias no son significativas (figura 3).

#### Resultados en el nivel de lectura literal

Aunque no hay diferencias significativas globales en el nivel de lectura literal, e incluso hay un empate entre los dos grupos, AICLE y no-AICLE a la hora de extraer la idea principal de un texto, e identificar relaciones espaciales y temporales, los estudiantes bilingües registraron puntuaciones superiores en tres de los seis estándares de aprendizajes evaluados: identificación de referencias cohesivas, comprensión

global y comprensión de elementos léxicos (vocabulario receptivo), y las diferencias son significativas en este último estándar ( $p < .05$ ). Sin embargo, los estudiantes que cursaron enseñanzas ordinarias consiguieron una puntuación más alta en un estándar de aprendizaje: identificación de detalles, pero la diferencia no es significativa (figura 4).

#### Resultados en el nivel de lectura inferencial

No hay diferencias significativas del grupo AICLE y no-AICLE en sus habilidades de lectura inferencial; existe un empate en su destreza para inferir referencias causales en un texto y aunque

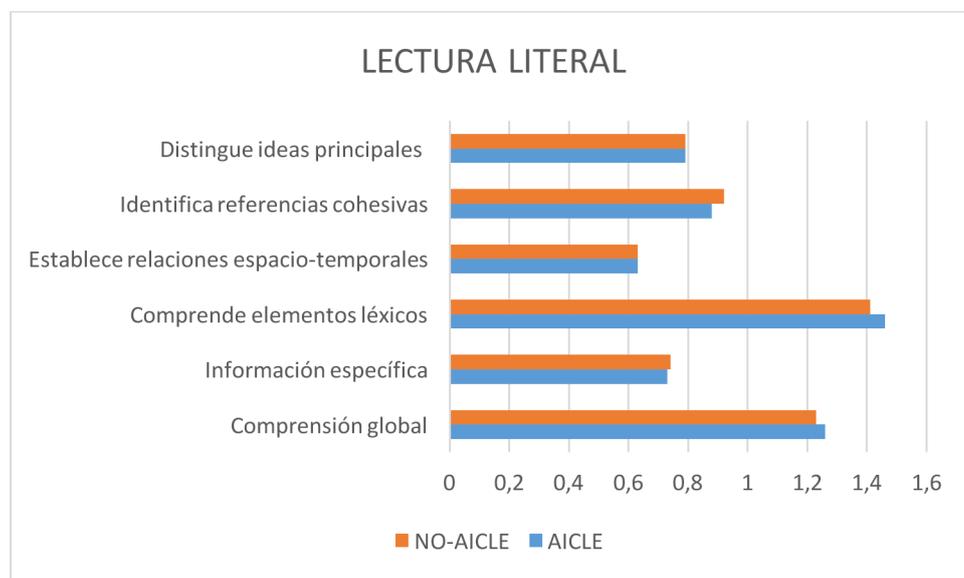


Figura 4. Lectura literal: estándares de aprendizaje

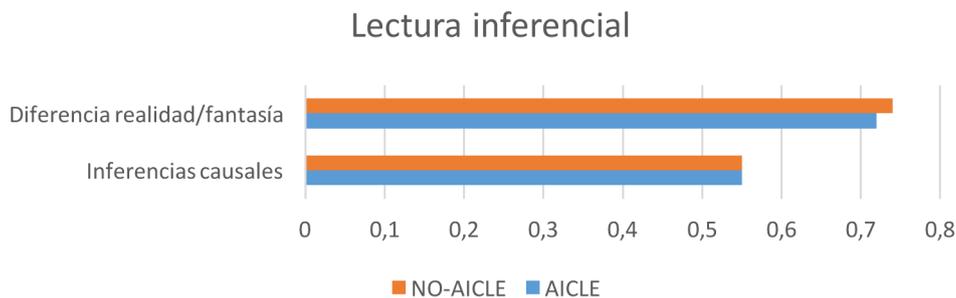


Figura 5. Lectura inferencial: estándares de aprendizaje

los estudiantes bilingües obtuvieron una puntuación más baja que el resto del alumnado a la hora de distinguir entre fantasía y realidad, la diferencia no es significativa (figura 5).

#### Resultados en el nivel de lectura crítica

Las enseñanzas bilingües no contribuyen de igual modo al desarrollo de las habilidades de lectura crítica que las enseñanzas ordinarias, ya que existen diferencias significativas ( $p < .05$ ) entre los dos grupos a la hora de valorar el interés y relevancia del contenido del texto (figura 6).

### Discusión y conclusiones

Del análisis de los datos de este estudio se desprende que las enseñanzas bilingües (AICLE) no perjudican la adquisición de la competencia lectora en lengua materna, puesto que no hay diferencias significativas globales entre el grupo experimental AICLE y el resto del alumnado. Además, los resultados parecen indicar que la enseñanza bilingüe potencia ciertas habilidades conectadas con el nivel de lectura literal, como la adquisición de vocabulario receptivo, en detrimento del desarrollo de destrezas relacionadas con el nivel de lectura

crítica. Los estudiantes bilingües puntuaron más alto cuando se trataba de identificar referencias cohesivas, comprender globalmente un texto y comprender elementos léxicos –todas estas habilidades relacionadas con el nivel de lectura literal–, pero las diferencias solo fueron significativas en comprensión léxica. En contrapartida, los estudiantes no bilingües superaron a sus compañeros en la identificación de detalles, diferenciación de hechos y opiniones y valoración del interés y relevancia del contenido, pero las diferencias fueron significativas solo en el último estándar mencionado. Los dos grupos registraron exactamente la misma puntuación al identificar relaciones espaciales y temporales, ideas principales y relaciones causales.

Por tanto, de estos datos se pueden extraer tres conclusiones principales que pasaremos a discutir a continuación. En primer lugar, las enseñanzas bilingües no afectan negativamente a los resultados globales en comprensión lectora en lengua materna ni a la adquisición de los niveles de lectura literal e inferencial. En segundo lugar, los estudiantes bilingües muestran deficiencias significativas en comparación con el resto del alumnado en el nivel de lectura crítica, y en tercer lugar, las enseñanzas



Figura 6. Lectura crítica: estándar de aprendizaje

bilingües impactan positivamente en la adquisición del vocabulario receptivo escrito en lengua materna.

***Ausencia de diferencias significativas en los niveles de lectura literal e inferencial entre el grupo CLIL y no-CLIL.***

Este resultado se haya en consonancia con la literatura de investigación revisada y se corresponde con las hipótesis planteadas. Es lógico que en el programa bilingüe evaluado en este estudio no se haya detectado un efecto negativo en la adquisición de la comprensión lectora global, ya que la limitación académica de la lengua materna fue mucho menor que en otros contextos de inmersión en los que, a pesar de que un porcentaje entre el 75 % y el 100 % del currículo se había impartido en una L2, la adquisición de la L1 no se vio perjudicada.

No obstante, el hecho de que varias asignaturas del currículo dejen de impartirse en la lengua materna y que esta situación no obstaculice la adquisición de la comprensión lectora, merece una mayor reflexión. Según Cummins (1998) y Genesee y Jared (2008) este hallazgo puede explicarse a partir de la hipótesis de la transferencia, según la cual las habilidades y estrategias adquiridas en la lengua segunda se extrapolan al aprendizaje de la lengua materna y viceversa. En la misma línea, Van-de-Craen et al. (2010) explican que aunque exista una drástica reducción de la presencia curricular de la lengua materna en los programas bilingües valones, los resultados en lectura en la L1 son tan positivos debido al principio psicolingüístico, según el cual los estudiantes emplean los conocimientos lingüísticos adquiridos al aprender una lengua segunda para el aprendizaje de la lengua materna. Además, según Wolf (2005) en el aula AICLE, la mayoría de los procesos adquisitivos se relacionan con la comprensión escrita, por lo que el aprendizaje de estrategias lectoras desempeña un papel fundamental en estos contextos. Estas prácticas pedagógicas repercuten sin duda en que la lectura en L2 sea una de las destrezas en las que el AICLE impacta más positivamente (Dalton-

Puffer, 2008; Nieto-Moreno-de-Diezmas, 2016a; Ruiz-de-Zarobe, 2011). Además, los resultados de este estudio parecen indicar que esas estrategias y habilidades lectoras específicas que los alumnos bilingües adquieren en la lengua extranjera se transfieren a sus capacidades comprensivas escritas en la lengua materna, con lo que la reducción de la presencia del castellano en el currículo que entraña la educación bilingüe no afectó negativamente a la competencia lectora en L1.

***Detrimento de las enseñanzas bilingües para la adquisición de la lectura crítica***

Contrariamente a los resultados esperados, existe un área perjudicada por la enseñanza bilingüe: la lectura crítica. Estos resultados pueden explicarse porque en las asignaturas bilingües, la doble dificultad que entraña la comprensión de textos académicos en una lengua extranjera impone la necesidad de emplear una pedagogía más basada en la comprensión literal en detrimento de la adquisición de la lectura crítica.

Este hallazgo puede relacionarse con los resultados obtenidos en la investigación sobre la inmersión canadiense. En los primeros cursos de Educación Primaria, los alumnos en inmersión registraban algunas deficiencias en el dominio de la lengua materna cuando se les comparaba con sus compañeros monolingües (Genesee, 1994; Lapkin et al., 2003; Swain y Lapkin, 1982), aunque en el medio plazo se disipaban las diferencias entre ambos grupos (Genesee 2007). Los programas CLIL analizados en este estudio parecen evolucionar de manera paralela, ya que las carencias en el nivel de lectura crítica que se han detectado en 4º de Educación Primaria se diluyen en Educación Secundaria, como sugieren los datos recabados en un estudio que evaluaba este mismo programa bilingüe de Castilla-La Mancha (Nieto-Moreno-de-Diezmas, 2017). Los resultados de dicho estudio indicaban que no había diferencias significativas en la adquisición de las habilidades de lectura crítica entre los alumnos en programas bilin-

gües y el resto del alumnado de 2º de Educación Secundaria Obligatoria (13-14 años).

No obstante, de los resultados de este estudio se derivan implicaciones pedagógicas, ya que ponen de manifiesto repercusiones negativas del AICLE en la adquisición del nivel de lectura crítica en la Educación Primaria. Una vez detectada esta carencia, es importante paliar sus efectos, por ejemplo, por medio de la coordinación entre los maestros que imparten su asignatura en L1 y los que la imparten en L2, estrategia sugerida por Halbach (2009), para solucionar otra cuestión como es la evitación de lagunas en la adquisición de contenidos y vocabulario, pero que puede aplicarse a la adquisición del nivel de lectura crítica. En este caso, sería importante que los maestros en centros bilingües tomen conciencia de la necesidad de potenciar y apoyar la adquisición de las habilidades de lectura crítica, tanto en las asignaturas que se imparten en lengua extranjera, como las vehiculadas en castellano, y especialmente en estas últimas, para así poder compensar la dificultad de trabajar este nivel de lectura en el aula bilingüe.

### **Contribución significativamente positiva de las enseñanzas bilingües a la adquisición de vocabulario en la L1**

Los estudiantes que cursaron enseñanzas bilingües registraron puntuaciones significativamente más altas en la comprensión de elementos léxicos. En este sentido, es interesante colacionar este resultado con el hecho de que la literatura de investigación haya revelado que la adquisición del vocabulario receptivo en la lengua meta constituye una de las ganancias más evidentes de la educación bilingüe (Agustín-Llach y Canga Alonso, 2014; Canga-Alonso, 2015; Merikivi y Pietilä, 2014; Nieto-Moreno-de-Diezmas, 2016a). Este hallazgo podría interpretarse como una nueva evidencia de la teoría de la transferencia de habilidades, estrategias y competencias entre la lengua segunda y la lengua materna.

## **Referencias**

- Agustín-Llach, M. P., & Canga-Alonso, A. (2014). Vocabulary growth in young CLIL and traditional EFL learners: evidence from research and implications for education. *International Journal of Applied Linguistics*, 26(2), 211-227. doi: <http://doi.org/10.1111/ijal.12090>
- Bergroth, M. (2006). Immersion students in the matriculation examination Three years after immersion. En K. Björklund, M. Mård-Miettinen, M. Bergström, & M. Södergård (Eds.), *Exploring Dual-Focussed Education. Integrating Language and Content for Individual and Societal Needs*. Recuperado de [http://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_952-476-149-1.pdf](http://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_952-476-149-1.pdf)
- Canga-Alonso, A. (2015). Receptive Vocabulary of CLIL and Non-CLIL Primary and Secondary School Learners. *Complutense Journal of English Studies*, 23, 59-77.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP.
- Cummins, J. (1998). Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? En M. R. Childs, & R. M. Bostwick (Eds.), *Learning through two languages: Research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education* (pp. 34-47). Japan: Katoh Gakuen,
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. En W. Delanoy, & L. Volkman (Eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching* (pp. 139-157). Heidelberg: Carl Winter.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T., & Smit, U. (2010). Charting policies, premises and research on Content and Language Integrated Learning. En C. Dalton-Puffer, T. Nikula, & U. Smit (Eds.), *Language use and language learning in CLIL Classrooms* (pp. 1-22). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- De-Jabrun, P. (1997). Academic achievement in late partial immersion French. *Babel*, 32(2), 20-37.

- De-Samblanc, G. (2006). De immersiescholen in de Franse Gemeenschap. *Lezing gehouden op de studiedag Meertaligheid en basisonderwijs*. Brussel: Ministerie van onderwijs.
- De-Vriese, W. (2007). *Een kwalitatief onderzoek in een immersieschool. Lees- en rekenvaardigheden in het tweede leerjaar*. Bruxelles: Université libre de Bruxelles.
- Eiguren, I. (2006). Aterriko hizkuntza goiztiarraren eragina gaitasun eleaniztunean. [Tesis no publicada]. Vitoria Gasteiz: Universidad del País Vasco.
- Fernández-Fontecha, A. (2009). Spanish CLIL: Research and official actions. En Y. Ruiz-de-Zarobe, & R. M. Jiménez-Catalán (Eds.), *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe* (pp. 3-21). Bristol: Multilingual Matters.
- Genesee, F. (1994). Integrating Language and Content: Lessons from Immersion, *CREDE*, 1-12. Recuperado de <http://escholarship.org/uc/item/61c8k7kh>
- Genesee, F. (2007). Literacy outcomes in French immersion. *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (pp. 1-8). London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network. Recuperado de <http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=27>
- Genesee, F., & Jared, D. (2008). Literacy Development in Early French Immersion Programs. *Canadian Psychology*, 49(2), 140-147.
- Halbach, A. (2009). The primary school teacher and the challenges of bilingual education. En E. Dafouz, & M. C. Guerrini (Eds.), *CLIL across educational levels* (pp.19-26). Madrid: Richmond Publishing.
- Jenkinson, M. D. (1976). Modos de enseñar. En R. C. Staiger (Ed.), *La enseñanza de la lectura* (pp. 41-62). Buenos Aires: Huemul.
- Lapkin, S., Hart, D., & Turnbull, M. (2003). Grade 6 French immersion students' performance on large-scale reading, writing, and mathematics tests: Building explanations. *Alberta Journal of Education*, 49, 6-23.
- Lecocq, K., Mousty, Ph., Kolinsky, R., Goetry, V. Morais, & Alegria, J. (2004). *Evaluation des programmes d'immersion en communauté française: une étude longitudinale comparative du développement des compétences linguistiques d'enfants francophones immergés en néerlandais*. ULB: Ministère de la Communauté française.
- Madrid, D. (2011). Monolingual and Bilingual Students' Competence in Social Studies. En D. Madrid, & S. Hughes (Eds.), *Studies in Bilingual Education* (pp.195-222). Bern: Peter Lang.
- Merikivi, R., & Pietilä, P. (2014). Vocabulary in CLIL and in Mainstream Education. *Journal of Language Teaching and Research* 5(3) 487-497. doi: <http://doi.org/10.4304/jltr.5.3.487-497>
- Merino, J.A., & Lasagabaster, D. (2015). CLIL as a way to multilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. doi: <http://doi.org/10.1080/13670050.2015.1128386>
- Moya-Guijarro A. J., & Ruiz-Cordero, B. (en prensa). 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*, 61.
- Nieto-Moreno-de-Diezmas, E. (2016a). The impact of CLIL on the acquisition of L2 competences and skills in primary education. *International Journal of English Studies, IJES*, 16(2), 81-101.
- Nieto-Moreno-de-Diezmas, E. (2016b). The Impact of CLIL on the Acquisition of the Learning to Learn Competence in Secondary School Education in the Bilingual Programmes of Castilla-La Mancha. *Porta Linguarum*, 25(1), 21-34.
- Nieto-Moreno-de-Diezmas, E. (2017). How does CLIL affect the acquisition of reading comprehension in the mothertongue? A comparative study in secondary education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 8, 7-26.
- Nieto-Moreno-de-Diezmas, E., & Ruiz-Cordero, B. (en prensa). Evaluación de los programas AICLE en Castilla-La Mancha. En J. L. Ortega-Martín, S.P. Hughes, & D. Madrid (Eds.), *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*. Madrid: MECD-British Council, Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pérez-Cañado, M. L. (2011). The Effects of CLIL within the APPP: Lessons Learned and Ways Forward. En R. Crespo, & M. García-de-Sola (Eds.), *Studies in Honour of Ángeles Linde López* (pp. 389-406). Granada: Universidad de Granada.

- Pérez-Cañado, M.L. (2017). The effects of CLIL on L1 and content learning: Updated empirical evidence from monolingual contexts. *Learning and instruction*. doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.12.002>
- Pérez-Cañado, M.L., & Lancaster, N. (2017). The effects of CLIL on oral comprehension and production: a longitudinal case study. *Language Culture and Curriculum*. doi: <http://doi.org/10.1080/07908318.2017.1338717>
- Ramos, A.M, Ortega, J.L, & Madrid, D. (2011). Bilingualism and Competence in the Mother Tongue. En D. Madrid, & S. Hughes (Eds.), *Studies in Bilingual Education* (pp.135-157). Bern: Peter Lang.
- Ruiz-de-Zarobe, Y. (2011). Which Language competencies benefit from CLIL? An Insight into Applied Linguistic Research. En Y. Ruiz-de-Zarobe, J. Sierra, & F. Gallardo-del-Puerto (Eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning* (pp. 129-153). Berne: Peter Lang.
- Ruiz-de-Zarobe, Y., & Lasagabaster, D. (2010). CLIL in a bilingual community: the basque autonomous community. En D. Lasagabaster, & Y. Ruiz-de-Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. 13-29). Newcastle upon Tyne, United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing.
- Seikkula-Leino, J. (2007). CLIL learning: Achievement levels and affective factors. *Language and Education*, 21(4), 328-341.
- Sierra, J. M., Gallardo-del-Puerto, F. y Ruiz-de-Zarobe, Y. (2011). Good practice and future actions on CLIL: Learning and Pedagogy. En Y. Ruiz-de-Zarobe, J. Sierra, J., & F. Gallardo-del-Puerto (Eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning* (pp. 317-338). Berne: Peter Lang.
- Smith, C. B. (1989). *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Stohler, U. (2006). The acquisition of knowledge in bilingual learning: an empirical study on the role of language in content learning. *VIEWZ Vienna English Working Papers*, 15(3), 41-46.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1982). *Evaluating bilingual education: A Canadian case study*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Van-de-Craen, P. Mondt, K. Ceuleers, E. ,& Migom, E. (2010). EMILE a douze ans. Douze ans d'enseignement de type immersif en Belgique. Résultats et perspectives. *SYNERGIES – Monde*, 7, 127-140.
- Van-de-Craen, P., Mondt, K., Allain, L. ,& Gao, Y. (2007). Why and How CLIL Works. An Outline for a CLIL Theory. *VIEWZ Vienna English Working Papers*, 18(3), 70-78.
- Wolff, D. (2005). Approaching CLIL. En D. Marsh (Ed.). *The CLIL Quality Matrix. Central Workshop Report* (pp. 10-25). Recuperado de [http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/wsrepD3E2005\\_6.pdf](http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/wsrepD3E2005_6.pdf)