

EL MULTILINGÜISMO EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL: EVALUACIÓN DE SU IMPACTO MEDIANTE EL ANÁLISIS DE LAS DESTREZAS ORALES

AMAYA ARIGITA GARCÍA
CRISTINA CALLE MARTÍNEZ
Universidad Camilo José Cela, Madrid

RESUMEN

La Unión Europea recomienda a sus Estados miembros que adopten medidas encaminadas a fomentar el multilingüismo y a incrementar la calidad y la eficiencia en la enseñanza de lenguas desde edades tempranas. Partiendo de esta recomendación, este trabajo pretende averiguar si el estudio del alemán como lengua optativa en la etapa de Educación Infantil modifica el objetivo de los centros con enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid: que los alumnos aprendan a comunicarse en inglés y desarrollen su competencia lingüística tanto en inglés como en español en el marco de la metodología AICOLE. Los resultados reflejan que no existen diferencias significativas en los grupos estudiados.

Palabras clave: multilingüismo, educación infantil, AICOLE

ABSTRACT

The European Union encourages its Member States to adopt measures to promote multilingualism and to increase quality and efficiency in teaching languages from an early age. Based on this recommendation, this paper aims to find out if the study of German as an elective language in Infant Education modifies the target in bilingual schools in the Community of Madrid: students learn to communicate in English and develop their linguistic competence in both English and Spanish as part of CLIL methodology. The results show no significant differences between groups.

Keywords: multilingualism, Infant Education, CLIL

1. INTRODUCCIÓN

La competencia multilingüe y multicultural ha sido motivo de análisis dentro del Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (Consejo de Europa, 2001) y definida como “la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina —con distinto grado— varias lenguas y posee experiencia de varias culturas”¹.

Asimismo, este Consejo, en su “Guía para formular políticas lingüísticas de educación”, define los planteamientos que deben guiar el desarrollo de estas políticas: reconocer que todos los sujetos disponen de la capacidad de ser multilingües, entender que el multilingüismo supone la adquisición de un conjunto de recursos lingüísticos y destrezas comunicativas que capaciten al individuo para desenvolverse en ámbitos socioculturales diferentes, entender la competencia multilingüe como una competencia transversal que incluye todas las lenguas que se estudian, definir un repertorio lingüístico común y dotarlo de la flexibilidad suficiente como para permitir que cada individuo modifique y complemente este contenido en función de sus necesidades comunicativas y, por último, establecer cuáles son los requisitos mínimos que se deben superar para considerar que un individuo ha alcanzado la competencia comunicativa en la lengua objeto de estudio asumiendo que el objetivo de esta competencia no es alcanzar el nivel de comunicación que tiene el nativo, sino el de adquirir un repertorio lingüístico y unas habilidades comunicativas suficientes para desenvolverse adecuadamente en contextos socioculturales de exigencia comunicativa.

La Comunidad de Madrid, consciente de que la educación en el respeto hacia la diversidad cultural y lingüística de sus ciudadanos desempeña un papel principal en el abordaje de los retos socioeconómicos, demográficos, medioambientales y tecnológicos a los que se enfrentará España en los años venideros, viene realizando desde el año 2002 un programa de reformas de carácter estructural y de diseño curricular que, acorde a las directrices marcadas por la Unión Europea, la acerquen al objetivo propuesto en el Consejo

Europeo de Lisboa del año 2000: “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”², y la conviertan, como se acordó en el Consejo Europeo de Barcelona del año 2002, en un referente de calidad mundial en materia de educación y formación.

2. MARCO TEÓRICO

Los estudios realizados en materia de multilingüismo coinciden en afirmar que el aprendizaje de una segunda lengua es un proceso lento que se encuentra condicionado por la edad del aprendiz (O’Grady, 2005; Muñoz, 2010; Lightbown y Spada, 2013) e influenciado por factores sociales, psicológicos, lingüísticos, pedagógicos y tecnológicos, entre los que cabría citar por su relevancia: las dificultades de aprendizaje y las diferencias entre alumnos (Fernández, Pena, García y Fernández, 2007), las estrategias, estilos de aprendizaje y autoconcepto académico (Bueno y Pérez, 2008), la calidad de la enseñanza y su continuidad en niveles educativos superiores (Singleton, 1989), la intensidad y el tiempo de exposición a la segunda lengua (Lyster, 2007), la formación y el nivel de competencia lingüística del profesorado (Fernández, Pena, García y Halbach, 2005) y las actividades didácticas que se lleven a cabo en el aula (Rixon, 2000) y fuera del aula (Arús-Hita y Rodríguez-Alarcón, 2014).

En referencia al factor edad, clave de nuestra investigación, los estudios reflejan que el aprendizaje de lenguas diferentes a la materna debe iniciarse a edades tempranas por la mayor plasticidad cerebral y mayor necesidad de comunicación que tienen los niños a estas edades (Cortés, 2002; Ruiz, 2009); que el hecho de escuchar dos o más idiomas desde edades tempranas condiciona la forma en la que se lleva a cabo el proceso de conexión y almacenamiento de la información en el cerebro, lo que permite acceder de forma más rápida a la información en diferentes idiomas y a descifrar mensajes independientemente del idioma utilizado (González 2007; Cuetos, 2012); y finalmente, que cuando en el proceso de aprendizaje se utilizan lenguas diferentes a la materna, se favorece la capacidad

cognitiva del alumno, la motivación y el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje, la elaboración de estrategias de aprendizaje nuevas, la transversalidad del conocimiento, la transferencia de aprendizajes entre lenguas y el desarrollo de una conciencia metalingüística que favorece la comprensión de otras lenguas (Cenoz y Jessner, 2000; Dörnyei, 2001; Cummins, 2001; Cameron, 2001).

En base a estos estudios, y considerando que la diversidad lingüística es un componente esencial de la cultura europea y del diálogo intercultural, que la capacidad de comunicarse en una lengua distinta a la materna es una de las competencias clave que los ciudadanos deben tratar de adquirir y que las competencias lingüísticas contribuyen a la movilidad, la empleabilidad y el desarrollo personal de los ciudadanos europeos, el Consejo de la Unión Europea, en sus conclusiones de 2014 sobre el multilingüismo y el desarrollo de competencias lingüísticas³, invita a los Estados miembros a que adopten medidas encaminadas a fomentar el multilingüismo y a incrementar la calidad y la eficiencia del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, incluso mediante la enseñanza desde edad temprana de al menos dos lenguas además de las lenguas principales de formación, y a que exploren el potencial de los enfoques innovadores en relación con el desarrollo de competencias lingüísticas.

3. OBJETIVO

Tomando como punto de partida las conclusiones del Consejo sobre el multilingüismo y el desarrollo de las competencias lingüísticas, nos proponemos determinar si la enseñanza de lenguas optativas en la etapa de Educación Infantil modifica el objetivo fundamental de los centros con enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid: que los alumnos aprendan a comunicarse en inglés y desarrollen su competencia lingüística tanto en inglés como en español en el marco de la metodología AICOLE^{4,5}.

4. METODOLOGÍA

4.1 *Participantes*

El estudio se ha realizado sobre una muestra de 80 alumnos (46 % niños y 54 % niñas) que cursan el tercer curso de la etapa de Educación Infantil en centros concertados y privados bilingües de la Comunidad de Madrid. Todos los alumnos utilizan el inglés y el español como lenguas vehiculares del conocimiento en el marco de la metodología AICOLE.

La muestra se ha diferenciado en dos grupos: el primero –que consideraremos bilingüe– estaba constituido por 41 alumnos –23 niñas y 18 niños–, y el segundo –que consideraremos trilingüe–, por 39 alumnos –20 niñas y 19 niños–. En este segundo grupo, los alumnos estudian alemán como asignatura optativa –dos sesiones semanales de 45 minutos de duración–.

La edad de los alumnos oscila entre los cinco y seis años de edad, no habiendo alumnos repetidores o con necesidades específicas de apoyo educativo en ninguno de los dos grupos establecidos. Todos los alumnos pertenecen a la zona urbana de la Comunidad de Madrid y tienen un nivel socioeconómico y cultural medio.

4.2 *Diseño del estudio*

Para la recogida de datos se han utilizado los boletines de calificaciones facilitados por los profesores a los alumnos en cada una de las tres evaluaciones realizadas durante el curso escolar 2013-2014.

Los contenidos curriculares que se analizan se encuentran descritos en el Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil. Área 3. Lenguajes: Comunicación y representación. Bloque 1: Lenguaje verbal.

Para determinar el rendimiento alcanzado por los alumnos en español e inglés, se han distribuido los contenidos curriculares por evaluaciones y agrupado en base a las cuatro destrezas que componen un idioma: escuchar, hablar, leer y escribir. La tabla 1 muestra los agrupamientos realizados.

1ª EVALUACIÓN

2ª EVALUACIÓN

3ª EVALUACIÓN

ESCUCHAR

ESPAÑOL: Escucho y disfruto las canciones y narraciones de los cuentos relacionados con las letras. Conozco e identifico la letra "y" como nexos de unión entre palabras.

INGLÉS: I am interested in learning English. I like listening to songs, rhymes and chants in English. I like listening to stories in English. I understand simple classroom language. I understand and follow simple instructions. I understand the concepts of big and small. I understand the concepts of please and thank you. I understand how to listen and behave in class. I can identify the letter, the sound and the action: d, e, m, g, h, o, r. I can answer simple questions.

ESPAÑOL: Escucho y disfruto las canciones y narraciones de los cuentos relacionados con las letras. Comprendo el contenido de textos breves. Determino el orden de las palabras para formar oraciones.

INGLÉS: I understand the concepts of dirty and clean. I understand the concepts of tidy and untidy. I understand how to wash my hands and face and brush my teeth and hair. I understand the concepts of: light and dark, wet and dry, hungry and thirsty. I understand the real world: daily routines around the home: sleep, cook and wash. I can identify the letter, the sound and the action: u, l, f, b, j, y, ai. I can follow commands.

ESPAÑOL: Comprendo y escribo palabras y oraciones con los grupos consonánticos trabajados.

INGLÉS: I understand how to look after my belongings. I understand how to be polite. I understand how to keep clean and tidy in the classroom and when out and about. I understand the concepts of: up and down. I understand the concepts of: fast and slow. I can follow commands. I can identify the letter, the sound and the action: w, oa, ie, ee, or, z, ng, v, oo, sh, ch, th.

HABLAR

ESPAÑOL: Utilizo el lenguaje en todas sus funciones: interactuar socialmente, expresar mis sentimientos y emociones, para hablar conmigo mismo. Avanzo en las habilidades de conversación y utilizo cada vez un mayor vocabulario. Incorporo cada vez más elementos complejos a las frases y suelen estar bien estructuradas. Consigo un adecuado desarrollo fonético del lenguaje: consolidación de fonemas complejos /rr/.

INGLÉS: I like singing in English. I can name parts of the face: face, eyes, ears, nose, mouth, hair. I can name classroom objects: table, chair, crayon, pencil, rubber, book, scissors, paper, glue stick. I can name shapes: circle, square, triangle, rectangle, star. I can name colours: red, orange, yellow, purple, blue, brown, green, black, pink, grey, white. I can name Halloween things: ghost, witch, cat, spider, bat, pumpkin. I can greet and say goodbye to the teacher.

ESPAÑOL: Utilizo el lenguaje en todas sus funciones: interactuar socialmente, expresar mis sentimientos y emociones, para hablar conmigo mismo. Avanzo en las habilidades de conversación y utilizo cada vez un mayor vocabulario. Incorporo cada vez más elementos complejos a las frases y suelen estar bien estructuradas. Consigo un adecuado desarrollo fonético del lenguaje: consolidación de fonemas complejos /rr/ vibrante múltiple.

INGLÉS: I can name rooms in the house: bedroom, living room, bathroom, kitchen, garage, garden. I can say what the weather is like: sunny, windy, snowing, foggy, cloudy, raining. I can name some foods and drinks: chocolate, sweets, lemonade, salad, orange juice, sandwiches.

ESPAÑOL: Conozco el nombre de todas las letras. Formo palabras empleando sílabas. Utilizo el lenguaje en todas sus funciones: interactuar socialmente, expresar mis sentimientos y emociones, para hablar conmigo mismo. Avanzo en habilidades de conversación y utilizo cada vez un mayor vocabulario. Incorporo cada vez más elementos complejos en las frases y suelen estar bien estructuradas. Consigo un adecuado desarrollo fonético del lenguaje: consolidación de fonemas complejos /rr/ vibrante múltiple.

INGLÉS: I can name jobs and professions: policeman, cook, hairdresser, doctor, teacher, fireman, nurse, pilot. I can name means of transport: train, car, ship, plane, lorry, motorbike, bus, bike.

LEER

ESPAÑOL: Disfruto y participo con interés en las actividades de lecto-escritura. Practico la lectura de palabras, frases y oraciones.

INGLÉS: I can recognize and understand the concepts of numbers: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. I can read simple words (1 syllable) related with the previous sounds: map, not, hen, sock, dog, get, rat.

ESPAÑOL: Disfruto y participo con interés en las actividades de lecto-escritura. Practico la lectura de palabras, frases y oraciones. Leo y comprendo el contenido de textos breves.

INGLÉS: I can read simple words and sentences: cut, frog, bat, rain, a big dog, dad and mum.

ESPAÑOL: Disfruto y participo con interés en las actividades de lecto-escritura. Practico la lectura de palabras, frases y oraciones. Leo y comprendo el contenido de textos.

INGLÉS: I can read simple words and some sentences: month, weather, seasons, year, a cat sits on a road, the frog is green, a big boat.

ESCRIBIR	<p>ESPAÑOL: Realizo e interiorizo la direccionalidad correcta de las grafías: p, P, m, M, l, L, s, S, n, N, ñ, Ñ, t, T, d, D, j, J, y, Y. Reconozco y trazo sílabas directas e inversas. Practico la escritura de palabras, frases y oraciones.</p> <p>INGLÉS: I can copy common words: mum, dad, red, dog, ten.</p>	<p>ESPAÑOL: Realizo e interiorizo la direccionalidad correcta de las grafías: b, v, z, c, r, f. Practico la escritura de palabras, frases y oraciones. Trazo los dígrafos ll, rr.</p> <p>INGLÉS: I can copy simple words and sentences: mum and dad, a red cat.</p>	<p>ESPAÑOL: Practico la escritura de palabras, frases y oraciones. Escribo todas las letras del abecedario tanto en mayúscula como en minúscula. Discrimino auditiva y visualmente sílabas directas e inversas.</p> <p>INGLÉS: I can copy more words and sentences: wait! bedroom, a yellow bee.</p>
----------	--	---	--

Tabla 1. Agrupamientos realizados por destreza y evaluación

4.3 Procedimiento

La ausencia de parámetros numéricos en los boletines de calificaciones ha obligado a realizar un análisis estadístico no paramétrico, creando variables ordinales a partir de las calificaciones cualitativas obtenidas y comparando medianas en vez de medias (figura 1).

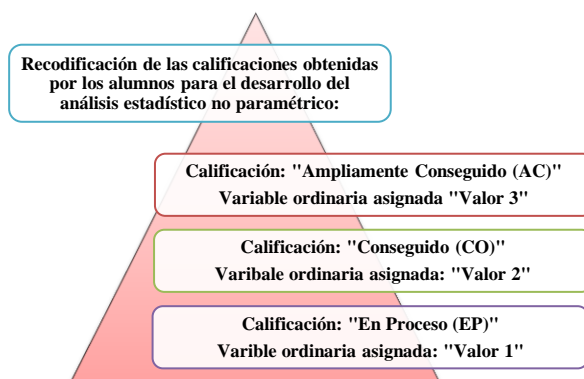


Figura 1. Procedimiento estadístico

Para el análisis descriptivo de las variables se ha obtenido el número de casos presentes en cada categoría y el porcentaje correspondiente. Para estudiar la evolución de las calificaciones entre evaluaciones se ha utilizado la prueba de *Friedman* para más de dos muestras relacionadas.

Para establecer entre qué evaluaciones hay diferencias cuando la prueba de *Friedmann* resulta significativa, se ha utilizado el test de *Wilcoxon* para dos muestras.

Para comparar las diferencias entre los grupos establecidos y determinar si el aumento en la nota se debió al hecho de pertenecer a uno u otro grupo, se ha utilizado el test *U-de Mann-Whitney* para dos muestras independientes.

Para realizar el análisis estadístico de los datos se utilizó el programa *Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS Statistics)* versión 22.0 para *Windows*. Las diferencias consideradas estadísticamente significativas son aquellas cuya *p-valor* < 0.005.

5. RESULTADOS

Las tablas 2 y 3 muestran las notas obtenidas por grupo y por evaluación en cada una de las cuatro destrezas analizadas en español e inglés.

Español	1ªEV n:(%)		2ªEV n:(%)		3ªEV n:(%)	
	BLG (n=41)	TRLG (n=39)	BLG (n=41)	TRLG (n=39)	BLG (n=41)	TRLG (n=39)
Dim.1						
EP	6;(14,6)	5;(12,8)	4;(9,8)	3;(7,7)	1;(2,4)	
CO	26;(63,4)	27;(69,2)	25;(61,0)	26;(66,7)	16;(39,0)	12;(30,8)
AC	9;(22,0)	7;(17,9)	12;(29,3)	10;(25,6)	24;(58,5)	27;(69,2)
Dim.2						
EP	7;(17,1)	9;(23,1)	3;(7,3)	5;(12,8)	2;(4,9)	1;(2,6)
CO	28;(68,3)	23;(59,0)	25;(61,0)	21;(53,8)	16;(39,0)	18;(46,2)
AC	6;(14,6)	7;(17,9)	13;(31,7)	13;(33,3)	23;(56,1)	20;(51,3)
Dim.3						
EP	11;(26,8)	13;(33,3)	8;(19,5)	9;(23,1)	5;(12,2)	4;(10,3)
CO	23;(56,1)	18;(46,2)	23;(56,1)	17;(43,6)	16;(39,0)	21;(53,8)
AC	7;(17,1)	8;(20,5)	10;(24,4)	13;(33,3)	20;(48,8)	14;(35,9)
Dim.4						
EP	14;(34,1)	12;(30,8)	9;(22,0)	7;(17,9)	4;(9,8)	3;(7,7)
CO	21;(51,2)	19;(48,7)	22;(53,7)	20;(51,3)	20;(48,8)	17;(43,6)
AC	6;(14,6)	8;(20,5)	10;(24,4)	12;(30,8)	17;(41,5)	19;(48,7)

Tabla 2. Notas obtenidas por los alumnos en español

Inglés	1ªEV n:(%)		2ªEV n:(%)		3ªEV n:(%)	
	BLG (n=41)	TRLG (n=39)	BLG (n=41)	TRLG (n=39)	BLG (n=41)	TRLG (n=39)
Dim.1						
EP	7;(17,1)	5;(12,8)	3;(7,3)	4;(10,3)	2;(4,9)	1;(2,6)
CO	24;(58,5)	29;(74,4)	25;(61,0)	24;(61,5)	15;(36,6)	18;(46,2)
AC	10;(24,4)	5;(12,8)	13;(31,7)	11;(28,2)	24;(58,5)	20;(51,3)

Dim.2						
EP	9;(22,0)	8;(20,5)	6;(14,6)	4;(10,3)	2;(4,9)	3;(7,7)
CO	27;(65,9)	24;(61,5)	24;(58,5)	20;(51,3)	14;(34,1)	17;(43,6)
AC	5;(12,2)	7;(17,9)	11;(26,8)	15;(38,5)	25;(61,0)	19;(48,7)
Dim.3						
EP	13;(31,7)	15;(38,5)	9;(22,0)	7;(17,9)	4;(9,8)	5;(12,8)
CO	23;(56,1)	18;(46,2)	20;(48,8)	22;(56,4)	17;(41,5)	18;(46,2)
AC	5;(12,2)	6;(15,4)	12;(29,3)	10;(25,6)	20;(48,8)	16;(41,0)
Dim.4						
EP	14;(34,1)	13;(33,3)	8;(19,5)	6;(15,4)	3;(7,3)	4;(10,3)
CO	23;(56,1)	22;(56,4)	24;(58,5)	23;(59,0)	23;(56,1)	19;(48,7)
AC	4;(9,8)	4;(10,3)	9;(22,0)	10;(25,6)	15;(36,6)	16;(41,0)

Tabla 3. Notas obtenidas por los alumnos en inglés

La tabla 4 muestra el resultado de la prueba de *Friedman*, herramienta estadística que nos ha permitido estudiar la evolución de las notas de los alumnos entre evaluaciones. Como se puede observar, en los dos grupos establecidos y en todas las dimensiones analizadas tanto de español como de inglés, la prueba refleja un aumento significativo en las calificaciones de una evaluación respecto a la siguiente (p-valor<0.001).

	BLG (n=41)				TRLG (n=39)					
	Mediana;RI (rango intercuartílico)			Mediana;RI (rango intercuartílico)			Mediana;RI (rango intercuartílico)			
	1ºEV	2ºEV	3ºEV	Friedman		1ºEV	2ºEV	3ºEV	Friedman	
			χ^2 (g.l.=2)	p-valor				χ^2 (g.l.=2)	p-valor	
Español										
Dim.1	2;2-2	2;2-3	3;2-3	32,50	<0,001	2;2-2	2;2-3	3;2-3	42,00	<0,001
Dim.2	2;2-2	2;2-3	3;2-3	33,00	<0,001	2;2-2	2;2-3	3;2-3	31,52	<0,001
Dim.3	2;1-2	2;2-2	2;2-3	29,79	<0,001	2;1-2	2;2-3	2;2-3	22,80	<0,001
Dim.4	2;1-2	2;2-2	2;2-3	31,71	<0,001	2;1-2	2;2-3	2;2-3	30,10	<0,001
Inglés										
Dim.1	2;2-2	2;2-3	3;2-3	29,16	<0,001	2;2-2	2;2-3	3;2-3	29,16	<0,001
Dim.2	2;2-2	2;2-3	3;2-3	42,00	<0,001	2;2-2	2;2-3	2;2-3	26,94	<0,001
Dim.3	2;1-2	2;2-3	2;2-3	36,08	<0,001	2;1-2	2;2-3	2;2-3	30,40	<0,001
Dim.4	2;1-2	2;2-2	2;2-3	33,00	<0,001	2;1-2	2;2-3	2;2-3	32,10	<0,001

Tabla 4. Evolución de las notas por grupo

Las figuras 1, 2, 3 y 4 que se muestran a continuación, explican la evolución de las notas obtenidas en español e inglés por los grupos bilingüe y trilingüe en las tres evaluaciones analizadas. A través de un

diagrama de barras se representan los cambios en las medianas junto a su rango intercuartílico (RI).

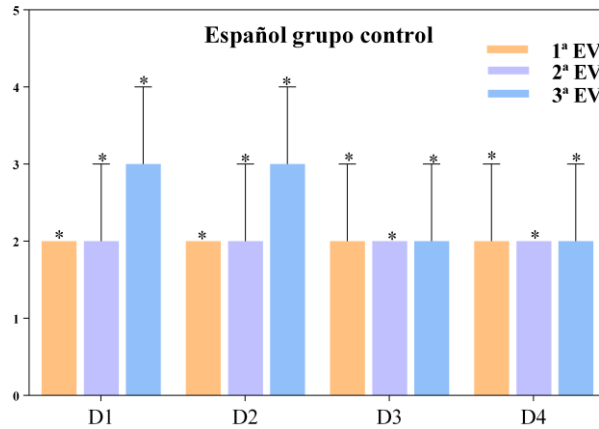


Figura 1. Evolución de las notas obtenidas en español por el grupo bilingüe
(*): p-valor<0.005

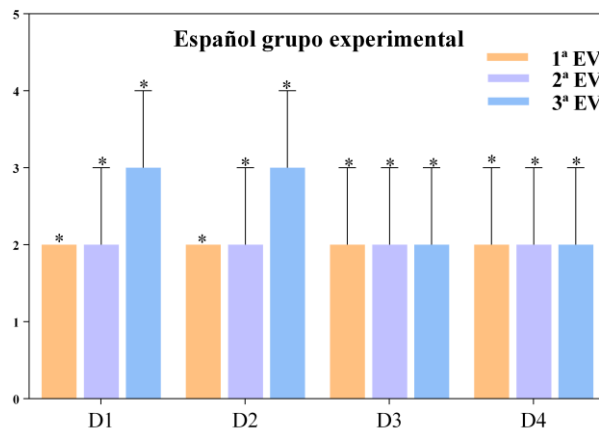


Figura 2. Evolución de las notas obtenidas en español por el grupo trilingüe
(*): p-valor<0.005

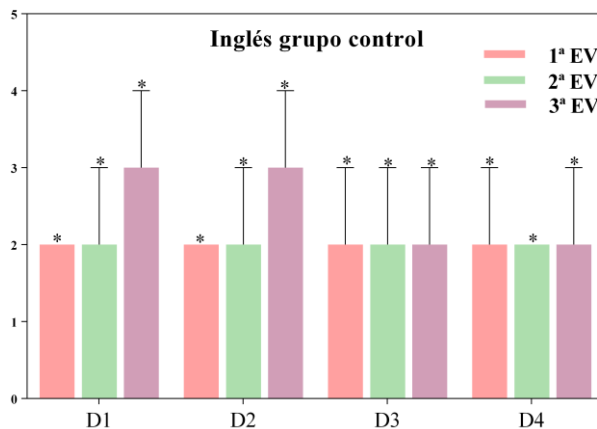


Figura 3. Evolución de las notas obtenidas en inglés por el grupo bilingüe (*): p-valor<0.005

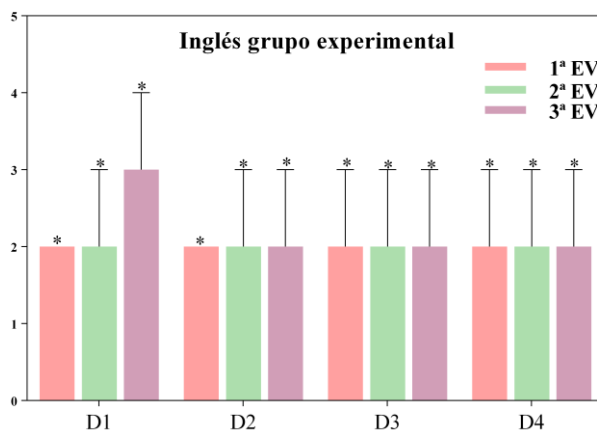


Figura 4. Evolución de las notas obtenidas en inglés por el grupo trilingüe (*): p-valor<0.005

Una vez que se comprobó mediante la prueba de *Friedman* el incremento en las notas de una evaluación respecto a la siguiente en ambos grupos, se calculó mediante el test de *Wilcoxon* la diferencia de las notas entre una evaluación y la anterior, a fin de poder determinar entre qué evaluaciones se muestran diferencias entre los grupos establecidos.

Concretadas las diferencias, se ha procedido a su comparación mediante el test U de *Mann-Whitney*, lo que nos ha permitido determinar si el aumento de la nota puede ser atribuido al hecho de pertenecer a uno u otro grupo. En la tabla 5 se muestran los resultados del test, y como se puede observar, tanto en las dimensiones de español como en las de inglés, no se muestran diferencias estadísticamente significativas ($p\text{-valor} > 0.005$) en la evolución de las notas entre los grupos establecidos, por lo que se puede afirmar que ambos grupos evolucionaron igual entre evaluaciones.

	Evolución 1ª-2ªEV Mediana;RI (rango intercuartílico)					Evolución 1ª-3ªEV Mediana;RI (rango intercuartílico)					Evolución 2ª-3ªEV Mediana;RI (rango intercuartílico)					P- v al or
	BL G	TRL G	U	z	P- valor	BLG	TRLG	U	z	P- valor	BL G	TRL G	U	z	P- v al or	
Español																
Dim.1	0;0- 0	0;0-0	794, 5	- 0,08	0,933	0;0-1	1;0-1	677,0	-1,37	0,170	0;0- 1	1;0-1	682, 0	- 1,32	0,188	
Dim.2	0;0- 1	0;0-1	790, 0	- 0,12	0,904	1;0-1	1;0-1	798,0	-0,02	0,987	0;0- 1	0;0-1	788, 5	- 0,14	0,199	
Dim.3	0;0- 0	0;0-0	732, 0	- 0,96	0,337	0;0-1	0;0-1	736,5	-0,71	0,479	0;0- 1	0;0-0	669, 0	- 1,70	0,188	
Dim.4	0;0- 0	0;0-0	790, 5	- 0,12	0,905	1;0-1	1;0-1	799,0	-0,01	0,996	0;0- 1	0;0-1	791, 0	- 0,10	0,117	
Inglés																
Dim.1	0;0- 0	0;0-0	792, 5	- 0,10	0,918	0;0-1	0;0-1	780,5	-0,21	0,833	0;0- 1	0;0-1	787, 5	- 0,15	0,184	
Dim.2	0;0- 0	0;0-1	729, 0	- 0,89	0,373	1;0-1	1;0-1	621,5	-1,57	0,116	0;0- 1	0;0-0	551, 0	- 1,05	0,294	
Dim.3	0;0- 1	0;0-1	768, 0	- 0,39	0,699	1;0-1	1;0-1	741,5	-0,65	0,517	0;0- 1	0;0-0	710, 0	- 1,13	0,258	
Dim.4	0;0- 1	0;0-1	747, 5	- 0,63	0,528	1;0-1	1;0-1	798,0	-0,02	0,987	0;0- 1	0;0-0	749, 0	- 0,66	0,110	

Tabla 5. Comparación de la evolución de las notas entre grupos

Según los datos obtenidos, se puede afirmar que los resultados de rendimiento alcanzado en el área “Lenguajes: Comunicación y representación. Bloque 1: Lenguaje verbal” por el grupo de alumnos que estudia alemán como segunda lengua extranjera, no muestran diferencias significativas respecto al grupo de alumnos que estudian únicamente inglés y español.

6. DISCUSIÓN

Los estudios realizados para analizar la repercusión del bilingüismo en el rendimiento académico de los alumnos, muchos de ellos dentro del territorio español (Vez y Martínez, 2004; Sotoca, 2013; Anghel, Cabrales y Carro, 2013; Gisbert da Cruz, Martínez de Lis y Gil, 2015), muestran que si bien se detecta, en los primeros niveles de enseñanza analizados, un retraso en la consecución de los logros curriculares esperados de los alumnos bilingües respecto a los monolingües, este retraso se va reduciendo gradualmente en los siguientes niveles de enseñanza hasta llegar a desaparecer o incluso invertirse, llegando a alcanzar los sujetos bilingües respecto a los monolingües, una mayor capacidad para procesar la información y desarrollar habilidades encaminadas a la resolución de problemas.

Pero las conclusiones difieren parcialmente cuando se analizan los resultados de rendimiento académico alcanzado por los escolares que participan de modelos educativos bilingües y multilingües. Estudios realizados en las comunidades autónomas del País Vasco y Cataluña, comunidades donde tradicionalmente los alumnos participan mayoritariamente de programas educativos multilingües con similar intensidad y cantidad de la exposición a las lenguas de instrucción, si bien refrendan que en el aprendizaje de una lengua extranjera a edades tempranas la educación multilingüe supone una desventaja inicial añadida respecto a la monolingüe o la bilingüe (Roca de Larios y Manchón, 2005), también reflejan un balance claramente positivo en favor de los modelos de enseñanza multilingüe que garantizan una competencia equilibrada entre las lenguas de instrucción utilizadas. Estudios llevados a cabo en la Comunidad Autónoma del País Vasco (Cenz, 1991; Lasagabaster, 1998) ponen de manifiesto que un mayor grado de bilingüismo se corresponde, estadísticamente, con un mayor nivel de competencia en las destrezas de comprensión y expresión oral y escrita, y una mejor adquisición de la gramática y el vocabulario de la tercera lengua. En esta misma línea de resultados, estudios realizados en la Comunidad Autónoma de Cataluña concluyen que los alumnos castellano hablantes no acaban la escolarización obligatoria con déficits en sus conocimientos escolares por culpa de estudiar en otras lenguas distintas a la suya (Vila, Siqués y Roig, 2006; Ferrer,

Castejón Castel y Zancajo, 2011) y que las personas que han adquirido un buen dominio de dos lenguas de forma precoz tienen mayor facilidad para aprender otra lengua (Sanz, 2008; Roquet-Puges y Pérez-Vidal, 2008).

Los resultados de nuestro estudio se muestran en la línea de las conclusiones obtenidas por Vila, Siqués y Roig y Ferrer, Castejón Castel y Zancajo, y ponen de manifiesto que los alumnos que participan de un modelo educativo multilingüe alcanzan respecto a los bilingües, resultados similares al finalizar el curso escolar en las destrezas orales evaluadas: escuchar, hablar, leer y escribir, permitiendo afirmar, en consecuencia, que en el marco de la metodología AICOLE, los alumnos que participan de modelos educativos multilingües no muestran respecto a los bilingües, ningún déficit a la hora de aprender a comunicarse en inglés y desarrollar su competencia lingüística tanto en inglés como en español.

7. CONCLUSIÓN

Los datos obtenidos permiten concluir que la enseñanza del alemán como lengua optativa en la etapa de Educación Infantil no modifica el objetivo fundamental de los centros con enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid: que los alumnos aprendan a comunicarse en inglés y desarrollen su competencia lingüística tanto en inglés como en español en el marco de la metodología AICOLE.

Esta conclusión conlleva implicaciones pedagógicas importantes, pues permitiría a las instituciones educativas respaldar que las medidas adoptadas por los Estados miembros de la Unión Europea para fomentar el aprendizaje de al menos dos lenguas además de la materna desde edad temprana, no disminuyen la calidad y la eficiencia del aprendizaje y no interfieren en el desarrollo de las competencias lingüísticas del alumno.

NOTAS

¹ Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, p. 167.

² Conclusiones de la Presidencia, Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000 (SN 100700, punto 2).

³Diario Oficial de la Unión Europea. 2014/C 183/06. Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre el multilingüismo y el desarrollo de competencias lingüísticas.

⁴Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera.

⁵Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid (BOCM nº17, de 21 de enero de 2011).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anghel B., Cabrales A. y Carro J. M. 2013. “Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero”. *FEDEA, Documento de trabajo 2013-08* [online]. Recuperado de <http://documentos.fedea.net/pubs/dt/2013/dt-2013-08.pdf> (ISSN: 1696-750).
- Arús-Hita J., Rodríguez-Alarcón P. 2014. “Autonomous learning resources for ELT: What learners think”, *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 23: 1-15.
- Bueno A., Pérez L. 2008. “Efectos sobre las estrategias, estilos de aprendizaje y autoconcepto académico de los alumnos de Secundaria tras la adaptación de un programa de entrenamiento cognitivo con transferencias al currículo”, *EduPsyque*, 7 (1): 43-60.
- Cameron L. 2001. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cenoz J. 1991. *Enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 o L3*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Cenoz J., Jessner U. 2000. *English in Europe: The Acquisitions of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cortés M. 2002. “El factor edad en el aprendizaje de una lengua extranjera: una revisión teórica”, *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 8: 1-14.
- Cuetos F. 2012. *Neurociencia del Lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

- Cummins J. 2001. "Instructional conditions for trilingual development", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4 (1): 61-75.
- Dörnyei Z. 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, United Kingdom: CUP.
- Fernández R., Pena C., García A., Halbach A. 2005. "La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto", *Porta Linguarum*, 3: 161-173.
- Fernández R., Pena C., García A., Fernández J. 2007. *Training needs of teachers involved in the bilingual program in Madrid primary schools*. Granada: GRETA.
- Ferrer F. (Dir.), Castejón A., Castel J. L. y Zancajo A. 2011. *PISA 2009: Avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. (Col. Polítiques, 74).
- Gisbert da Cruz X., Martínez de Lis M. J. y Gil G. (2015). "El rendimiento en Lengua Inglesa en Programas Bilingües en España". *NABE Journal of Research and Practice*, 6: 1-57.
- González J. 2007. "Brain and Language: The Neuronal Representation of Words and their Meanings", *III Conference ALFAL-NE*. Oxford: Oxford University.
- Lasagabaster D. 1998. *Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Lightbown P. y Spada N. 2013. *How Languages are Learned* (4th ed). Oxford: Oxford University Press.
- Lyster R. 2007. *Learning and Teaching Languages Through Content*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Muñoz C. 2010. "On how age affects foreign language learning", A. Psaltou-Joycey y M. Mathioudakis (eds.), *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected Papers*, 39-49.
- O'Grady W. 2005. *How Children Learn Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rixon S. 2000. "Collecting Eagle's Eye Data on the Tepresaching of English to Young Learners: The British Council overview", J.

- Moon y M. Nikolov (eds.), *Research into Teaching English to Young Learners*: 153-167. Pécs: Pécs University Press.
- Roca de Larios J. y Manchón R. M. 2005. “Algunas consideraciones sobre el factor edad en relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela”. *Porta Linguarum*, 5: 63-76.
- Roquet-Pugès H. y Pérez-Vidal C. 2008. “La lectura bilingüe: factor esencial para la adquisición de la competencia escrita en una tercera lengua”. R. Monroy y A. Sánchez (eds.), *25 years of applied linguistics in Spain. Milestones and challenges*. Actas del XXV congreso internacional de la Asociación española de Lingüística Aplicada (AESLA) (pp. 1263-1270). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Ruiz M.C. 2009. “El aprendizaje de una lengua extranjera a distintas edades”, *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 2 (3): 98-103.
- Sanz C. 2008. “Predicting enhanced L3 learning in bilingual contexts: The role of biliteracy”. C. Pérez-Vidal, M. Juan-Garau y A. Bel (eds.), *A Portrait of the Young in the New Multilingual Spain* (pp. 200-220). Clevedon: Multilingual Matters.
- Singleton D. 1989. *Language acquisition: The age factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sotoca E. 2013. “La repercusión del bilingüismo en el rendimiento académico en los alumnos de colegios públicos de la Comunidad de Madrid”. *Revista Complutense de Educación*, 25 (2): 481-500.
- Vez J. M. y Martínez E. 2004. “Deficiente competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras al finalizar la ESO. Estudio de caso”. *Revista de Educación*, 333: 385-408.
- Vila I., Siqués C. y Roig T. 2006. *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Barcelona: Graó.