

CLIL en Galicia: Repercusión no rendemento académico.

David González Gándara
Máster en Línquística Inglesa Aplicada

Este proxecto está orientado a obter conclusións sobre os posibles efectos que a implementación de programas CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) baseados nunha lingua estranxeira (L3) na educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia poden producir no rendemento académico do alumnado en canto ás linguas cooficiais, é dicir, galego e castelán (L1 e L2).

This project is aimed at getting conclusions about possible effects the implementation of CLIL programs (Content and Language Integrated Learning) based on a foreign language (L3) in the Primary Education in the Galician region can bring to the academic performance of the students as for the coofficial languages in that region, that is, Galician and Spanish (L1 and L2).

Contents

Estado da cuestión	2
Hipótese	5
Contribución ó estado da cuestión do presente estudo	5
Metodoloxía	6
Deseño de grupos e mostra	6
Toma de datos e control de variables	7
Tests	7
Contraste de hipóteses	9
Análise dos datos	9
Contrastes do estudo lonxitudinal (Cadro 1)	9
Análise dos datos do deseño cunha soa medida (cadro 2)	9
Implicacións para investigacións futuras	11
Conclusións	12
Bibliografía	14

Denomínase CLIL, *Content and Language Integrated Learning*¹, á aproximación á aprendizaxe de linguas estranxeiras enfocada ó contido e non só á lingua en si. É dicir, máis aló das leccións de lingua nas que se explican cuestións gramaticais, fanse exercicios e practícase en situacións comunicativas, preténdese traballar calquera outro tipo de contidos utilizando a lingua sen máis, como vehículo de comunicación, sen prestarlle a atención principal á aprendizaxe da lingua ou á forma lingüística, senón ó dos contidos.

A práctica deste sistema non é nova, son moitas as experiencias anteriores baseadas en principios similares, como pode ser a inmersión lingüística. Remontándose máis no pasado, esta era unha práctica moi habitual. As universidades medievais ensinaban en latín independentemente da

lingua materna dos alumnos. Nos países árabes tamén se ensina a través dun árabe estándar culto que non se usa nos contextos familiares, igual que ocorre co chinés mandarín. As razóns polas que en cada caso se utiliza unha lingua que o alumnado descoñece e que ten que aprender paralelamente ós contidos son distintas en cada caso. Unhas veces para manter unha lingua común que poida servir de ponte entre comunidades culturalmente moi próximas pero cuxas linguas coloquiais excederon o limiar de intelixibilidade. Outras veces pola consideración superior que poida ter unha lingua segundo criterios de prestixio cultural. Noutros casos os motivos son relixiosos. Con todo, é indubidable que a práctica de CLIL ou de enfoques parecidos, con uns fins ou con outros, remóntase a moitos séculos atrás.

Porén, a súa utilización tiña practicamente desaparecido nos países máis desenvolvidos, onde as linguas que se consideraban vulgares na idade media, co paso dos séculos, grazas á chegada da democracia, conseguiron igualarse en status ás linguas clásicas, que sobrevivían unicamente como vehículo da cultura e o coñecemento. Paradoxalmente, en moitas ocasións, isto conduciu a que a medida que as sociedades avanzaban no desenvolvemento e coñecemento científico, retrocedían en canto ó coñecemento de idiomas. Era moi común, na idade media, que as familias aristocráticas manexasen acotío un bo puñado de idiomas. Os matrimonios entre cónxuxes de distintas nacionalidades eran práctica común, xa que eran moi útiles para establecer lazos políticos importantes. A formación dos gobernantes debía incluír, necesariamente, a aprendizaxe de varios idiomas para permitir a relación cos países veciños. Wright (2004, p. 22) menciona como exemplos especialmente notables a corte da rexión de Bohemia, na que cada membro da familia falaba un idioma distinto por razóns de residencia ou de matrimonio, e a familia real de Luxemburgo, que non se quedaba atrás. No caso dos estudantes universitarios, era

¹ En galego AICLE, *Aprendizaxe integrada de contido e lingua*

moi común no manexo de textos en latín e grego clásico; en parte debido á ausencia de traducións, e en parte debido a valorar o acceso ós textos orixinais. Ó nivel das clases baixas, debido ás necesidades dos mercaderes, tamén era bastante común o manexo de varios idiomas.

Non estaban moi claras, naquela época, as fronteiras lingüísticas. A capacidade de comprender o idioma dos veciños simplemente se ía diluíndo a medida que aumentaban as distancias. Co nacemento dos estados si que se empezaron a definir esas fronteiras de idioma, usando estes como bandeiras da identidade nacional, tratando de xustificar así a delimitación de cada estado nuns momentos que estas barreiras non estaban nada claras a nivel poboación.

O único rasgo común exento de controversia parecía ser o idioma [...] Nas loitas por conseguir o status de nación, a cuestión de *lingua nacional* era central para a concienciación do grupo e o recoñecemento por parte dos demais. (Wright, 2004, pp. 33-45) [tradución propia]

Todo este proceso desembocou en que cada país empezou a usar máis e máis o idioma propio e desbotar os idiomas clásicos e os idiomas veciños, tanto academicamente como para a administración. As consecuencias de isto as experimentamos os estados modernos, nos que o común é máis ben que unha persoa se comunique con fluidez nun só idioma ou en dous. O segundo deles, moi frecuentemente, o inglés.

Co nacemento da Unión Europea comezáronse a formular moitas cousas, xa que se estaba a configurar unha sociedade fortemente multilingüe. Fálanse en Europa varias decenas de linguas distintas, a maioría inintelixibles entre si. Estas linguas proveñen incluso de varias familias distintas: xermánicas, romances, eslavas, etc. Por unha banda aparece a necesidade de que os cidadáns sexan quen, progresivamente, de entenderse cun maior número dos seus veciños. Paralelamente deséxase conservar as identidades nacionais, consideradas un patrimonio cultural que non pode perderse. Ademais, a globalización tamén impón que cidadáns de lugares moi afastados no planeta vexan a necesidade de entenderse, principalmente polas imposicións das relacións internacionais no mundo do comercio. Todas estas forzas marcan unha tendencia ó uso do inglés como lingua común, paralelamente ós esforzos de cada estado por preservar o prestixio cultural das súas propias linguas, a pesar dos intentos por potenciar a diversidade lingüística, como o de Amin Maalouf e o grupo de intelectuais formado pola Comisión Europea que en 2008 propuñan o concepto de *lingua do corazón* propiciando así a actual política lingüística da Unión Europea, na que un dos eixes principais é o obxectivo de que cada cidadán europeo domine tres linguas oficiais do territorio.

Xa sexa polas iniciativas da Unión Europea, xa sexa polas necesidades do mercado, ou por algunhas outras razóns, hai

xa moitos anos que en España e en moitos outros países, as autoridades educativas buscan a maneira de estender o coñecemento da lingua inglesa de maneira masiva. Por algún motivo, seguramente para , como se indicaba máis arriba, preservar a lingua propia, en poucos países optouse por impoñer un sistema educativo en inglés². Os distintos esforzos en varios países arroxaron resultados diversos. Os países do norte de Europa, por exemplo, conseguiron que a maior parte da poboación manexe o inglés de maneira fluída. España e outros, sobre todo algúns países mediterráneos, non tiveron todo o éxito desexado neste intento.

Nos últimos anos os cambios teñen sido varios, pero o máis notable foi a publicación do *Marco Común Europeo de Referencia para as Linguas* (Council of Europe, 2000). A partir dese momento, aínda que de maneira moi lenta, as actuación dos distintos países que forman parte da Unión fóronse homoxeneizando. Os métodos educativos que se viñeran utilizando en España nos anos 80, frecuentemente baseados na aprendizaxe da gramática e a tradución, están sendo reemprazados por enfoques moito máis comunicativos. Desde hai anos a práctica de situación de comunicación oral nas aulas, e o uso das linguas estranxeiras polos profesores na aula desprazou a calquera outro método. E máis recentemente, as administracións fixeron un oco na lexislación do sistema educativo para facer posible o uso de CLIL nas escolas. No caso de España, e en concreto de Galicia³, a súa regulación foi publicada por primeira vez en 2002, mediante a Orde do 18 de Abril (Xunta de Galicia, 2002, p. 6066), que establecía un plan experimental. Non é ata o 2006 (Xunta de Galicia, 2006, p. 9342) que se estende o seu uso á educación primaria.

Dende entón a implantación deste tipo de experiencias foi en aumento constante. Aínda que con catro anos de atraso, a educación primaria vaise achegando en porcentaxe de implantación ós institutos de educación secundaria. Durante o curso escolar 2010/2011, 83 centros de educación primaria están traballando cunha ou máis aulas CLIL (Xunta de Galicia, 2011b). Algo lonxe aínda dos 100 centros que o fan na educación secundaria, sobre todo polo maior número dos primeiros fronte ós segundos. Polo momento hai unha maior participación dos centros privados que dos centros públicos. Isto pode suceder por varios motivos. Por unha banda, a maior flexibilidade dos centros privados para adaptar a súa plantilla de profesores ás necesidades das seccións bilingües. Por outra banda, a necesidade que teñen as institucións privadas de *competir* polo alumnado failles en ocasións ser máis rápidos á hora de implementar experiencias educativas novas.

Estado da cuestión

Unha vez establecidos os antecedentes, analizaremos o impacto que está a ter a aparición de CLIL na sociedade

² Si o fixeron algúns países de África e de Asia

³ A Comunidade Autónoma de Galicia dispón de competencias plenas en materia educativa

galega. O apoio das familias, en xeral, ten sido demostrado, xa que para iniciar unha sección bilingüe nun centro educativo requírese o consentimento expreso da totalidade das familias implicadas. Este feito ofrece unha robusta garantía da confianza que está a poñer a comunidade educativa neste enfoque da aprendizaxe das linguas. Por parte do profesorado, xa que ata o momento son eles os que deben iniciar os trámites en cada escola, sen ningún tipo de obriga por parte da administración e non demasiados incentivos laborais unha vez postas en marcha as seccións bilingües.

Porén, tamén existen forzas de oposición. Principalmente desde o mundo da política. Galicia é unha rexión na que conviven dúas linguas coa súa particular relación de dominio, moi sensible a todos os temas de política lingüística. Para uns defínese como rexión bilingüe mentres que para outros a situación é de diglosia. Na presente análise non se entrará neste tema. A lingua galega estivo ó borde da desaparición durante a ditadura de Franco e un dos maiores esforzos en materia cultural dos gobernos democráticos ten sido a recuperación da lingua en todos os ámbitos, chegando a un punto de normalización en canto a administración, pero que non remonta en canto ó seu uso xeneralizado por parte da poboación, que sobre todo no caso das grandes cidades, prefire expresarse en castelán. Por este motivo as políticas de discriminación positiva cara ó idioma galego teñen sido numerosas por parte dos gobernos da Comunidade Autónoma, tanto duns partidos coma de outros. En efecto, a lei de Normalización Lingüística (Xunta de Galicia, 1983) de 1983 establece o que segue:

Artigo 14. Os nenos teñen dereito a recibir a primeira ensinanza na súa lingua materna. [...] As autoridades educativas da comunidade autónoma garantirán que ó final dos ciclos en que o ensino do galego é obrigatorio, os alumnos coñezan este, nos seus niveis oral e escrito, en igualdade co castelán. (pp. 1896-1897)

Porén, o 21 de setembro de 2004 aprobouse o *Plan xeral de normalización da lingua galega* (Xunta de Galicia, 2004). Na súa redacción faise unha análise do estado do uso da lingua galega, e establécense unhas liñas de actuación para aumentar o seu uso na poboación, xa que non se considera que este se atope en niveis desexables. Entre os obxectivos e as medidas que indica están os que se citan a continuación:

- Alcanzar un uso maioritario do galego na docencia, entre os docentes e nas relacións escolares en xeral.
- Lograr que o ensino obrigatorio garanta unha competencia plena no idioma galego e repercuta de forma efectiva na súa adopción coma lingua habitual por parte das novas xeracións.
- Fixar, como mínimo, un terzo do horario semanal en galego nas etapas de preescolar para os contextos nos que a lingua predominante sexa o

castelán, coa intención de que esta porcentaxe se vaia incrementando progresivamente.

- Na educación primaria garantir que, como mínimo, o alumnado reciba o 50% da súa docencia en galego. Aparte do coñecemento do medio natural, social e cultural, xa fixada legalmente, fomentárase que se impartan en esta lingua materias troncais en toda a etapa, como as matemáticas.

(Xunta de Galicia, 2004, p. 94)

Como dicía máis arriba, propónse unha discriminación positiva cara a lingua galega, contradicindo á propia lei de Normalización (Xunta de Galicia, 1983) nalgúns puntos. Por exemplo, mentres que a lei garantía na primeira ensinanza a lingua materna, agora propónse que se a lingua materna é o castelán (no caso do galego si se cumpriría), ensínarase soamente dous terzos do tempo na lingua materna, reducindo progresivamente esta porcentaxe en favor do galego. Ademais, a proposta dunha materia troncal en galego é incompatible co respecto ó 50% do tempo que se establecía para cada lingua. Das 25 horas lectivas que se impartían (Xunta de Galicia, 2007, p. 11758) ó alumnado da educación primaria, as tres áreas que se propoñen en galego –Lingua galega, Coñecemento do Medio Natural, Social e Cultural e a proposta de Matemáticas– sumarían nuns casos 12 horas e noutros 13 ou 14 (no primeiro ciclo). En calquera destas situacións superarían con creces o 50%. Cando supoñen 13 ou 14 horas dunha maneira moi clara, e cando suman 12 horas só no caso de que a lingua inglesa se imparta en inglés, feito cada vez máis común. Sen mencionar, por suposto, cando as seccións bilingües atinxan ás áreas que se impartían en castelán. Aínda que este plan non tiña rango lexislativo, o feito de que foi aprobado por unanimidade no parlamento galego outorgoulle un aval democrático que o levou a considerar as súas directrices en detrimento da lei de 1983.

O actual goberno da Comunidade Autónoma decidiu discutir a validez lexislativa deste plan, e está baseando a súa política lingüística, de novo, na lei de 1983. Nos medios de comunicación tense observado a aparición de intervencións e artigos moi críticos con esta política lingüística, sobre todo relacionados co *Decreto do plurilingüismo* (Xunta de Galicia, 2010), que practicamente derroga o *Plan Xeral* (Xunta de Galicia, 2004). Algunhas destas voces críticas argumentan que as especiais características da rexión, na que conviven dúas linguas cooficiais nas aulas, non configuran o contexto máis adecuado para o equilibrio en canto a tempo adicado entre as tres linguas presentes no curriculum. As 25 horas semanais que o decreto sobre o currículo na educación primaria (Xunta de Galicia, 2007, p. 11758) van ser distribuídas en tres partes iguais no máis recente *decreto para o plurilingüismo* (Xunta de Galicia, 2010, p.9243). O deputado do Bloque Nacionalista Galego Guillermo Vázquez, na súa intervención no Parlamento de Galicia do día 12 de xaneiro de 2010 usaba estas palabras: "... Non se

vai mellorar a competencia nin en galego nin en inglés...”. O 21 de xaneiro de 2010 dábase cita en Santiago de Compostela unhas 30,000 persoas, segundo fontes oficiais, esixindo a retirada do mencionado decreto. Reivindicaban o seu convencemento de que a distribución horaria para cada un dos idiomas contemplada nel supón un ataque á calidade do ensino do idioma galego. Expresáronse así: “...repulsa e rexeitamento a unhas bases que o que pretenden é erradicar o galego do ensino...”

Xa se dixo que algúns partidos políticos apoian a tese de que ensinar máis tempo en galego, xa que é unha lingua minoritaria, é necesario para garantir a súa supervivencia. De aí a redacción do *Plan Xeral* (Xunta de Galicia, 2004). As investigacións que se teñen levado a cabo ata o momento fannos pensar que, mentres que aumentar a cantidade de horas adicadas ás clases centradas na gramática dunha lingua dada non conduce necesariamente a que un neno ou unha nena melloren a súa competencia nesa lingua (Serrano & Muñoz, 2007, citado en Navés & Victori, 2010, p. 38), cando é usada como medio de instrución en outras áreas curriculares si que marca unha diferenza na competencia lingüística (Muñoz & Navés, 2007, citado en Navés & Victori, 2010, p. 39), (Zarobe & Jiménez Catalán, 2009, citado en Navés & Victori, 2010, p. 39). As conclusións dos estudos citados van en contra, por tanto, esa idea.

De todos os modos, ditos estudos presentan conclusións baseadas na aprendizaxe dunha lingua estranxeira. O galego é a segunda lingua para a maior parte dos estudantes en Galicia, e a primeira lingua para un gran número deles, especialmente nas áreas rurais. O punto de partida para a aprendizaxe do inglés ou doutras linguas estranxeiras por parte dos nenos e das nenas de educación primaria en Galicia poderíase establecer, segundo o Marco Común Europeo (Council of Europe, 2000), nalgún punto entre os niveis A0 e A1. O nivel de competencia en galego para estes mesmos nenos e nenas estaría nalgún punto entre A2 e B1+. Aínda que non parecen existir estudos con datos concretos, a *Xunta de Galicia* outorga o certificado CELGA 2 ós alumnos que completan a educación primaria cursando a área de galego. Debido a esta substancial diferenza entre a aprendizaxe das dúas linguas, as conclusións obtidas nestes estudos probablemente non poidan ser extrapoladas directamente á poboación galega.

Ademais, tal e como suxiren Lasagabaster y Sierra (2009) (citado en Zarobe y Lasagabaster (2010, p. 24)), a implementación de CLIL ten un efecto positivo nas actitudes dos nenos e das nenas cara ó trilingüismo. Estas actitudes constitúen un dos principais obxectivos das políticas levadas a cabo en rexións como Euskadi ou Galicia.

Os estudantes teñen interiorizado a importancia do multilingüismo tanto a nivel individual coma social, pero isto ten amosado ser así especialmente entre os grupos CLIL. (Lasagabaster & Zarobe, 2010, p. 24) [tradución propia]

Deste modo, os estudos de investigación realizados ata o momento apoian con claridade a idea de que os programas CLIL teñen efectos positivos, tanto no que se refire ás actitudes cara á aprendizaxe doutras linguas do alumnado implicado coma na súa competencia lingüística na lingua usada como medio de instrución nas áreas incluídas en ditos programas CLIL. De feito, cada vez máis colexios de educación primaria e institutos solicitan e poñen en marcha *seccións bilingües*, que é o nome que se da ás experiencias CLIL en España.

As administracións públicas están apostando fortemente por este enfoque, aínda cando nas primeiras etapas da súa aplicación carecíase de investigación que apoiase de maneira clara a superioridade de CLIL fronte a outros enfoques que se estaban a empregar. Probablemente, o feito de que sistematicamente os alumnos e as alumnas en España amosaban niveis de inglés moi inferiores ós que se buscan nun contexto (a Unión Europea) onde cada vez é máis necesario o seu dominio, empuxou a apresurarse a imitar a outros países do contorno.

O impacto da globalización, así coma o cambio climático, téñense vido notando progresivamente nalgunhas partes do mundo, especialmente en Europa durante o período de rápida integración, de 1990 a 2007. Este impacto subliñou a necesidade duns mellores resultados educativos en canto a linguas e comunicación. (Coyle, Hood, & D., 2010, p. 4) [tradución propia]

Antes que nada, está o principal obxectivo de CLIL de mellorar a competencia lingüística dos estudantes tal e como define o Marco Común Europeo das Linguas. (Poisel, 2007, p. 43) [tradución propia]

Este interese propiciou que o incremento tanto no uso do inglés, coma o desexo dos gobernantes polo seu dominio por parte da cidadanía sexa irreversible (Vázquez, 2007, p. 105).

Ademais, moitos foron os autores que nas últimas dúas décadas, aínda cando non existía investigación sobre o tema, apoiaban filosoficamente o ensino das linguas mediante CLIL. Graddol (2006) (citado en Coyle et al., 2010, p. 5) describiuno coma *A metodoloxía comunicativa definitiva*.

CLIL é un enfoque educativo de dobre foco, onde unha lingua adicional úsase para a aprendizaxe tanto de contido como da lingua en si. É dicir, no proceso de ensinanza e aprendizaxe, hai un foco non só sobre o contido, e non só sobre a lingua. Cada un deles está entretrecido, incluso se o énfase é maior nunha lingua ou noutra nun momento dado. CLIL non é unha nova forma de ensinar as linguas. Non é unha nova forma de ensinar contidos. É unha innovadora fusión

de ambas. CLIL está fortemente relacionado e comparte algúns elementos dunha serie de prácticas educativas. Algunhas destas prácticas –como educación bilingüe e inmersión– teñen estado operativas durante décadas en países e contextos específicos; outras, coma o ensino da lingua baseada no contido ou inglés como lingua adicional, poden compartir algunhas teorías e prácticas básicas, pero non son sinónimos con CLIL, xa que hai algunhas diferencias fundamentais. (Coyle et al., 2010, p. 1)[tradución propia]

O enfoque CLIL está fortemente relacionado co construtivismo, en canto integra áreas desconectadas e desenvolve asociacións cognitivas e significativas así como a vida dentro e fóra das escolas, tal e como afirma Casal Madinabeitia (2007, p. 57).

Hipótese

Neste contexto, a principal hipótese que serve de punto de partida ó presente estudo é a seguinte: *Ensinar unha das materias do curriculum galego a través do inglés non afecta de maneira significativa ás cualificacións das nenas e dos nenos, nin en galego, nin en castelán.* Se ben esta hipótese servirá como eixe teórico que dea coherencia ás distintas accións, é posible que os datos arroxen outros datos de interese que poidan conducir a outras conclusións.

Non se van recoller datos sobre o impacto na área de inglés. Estudos anteriores suxiren unha clara influencia positiva, como os de Dalton-Puffer (2007) (citado en San Isidro (2010, p. 46)) ou Lasagabaster (2008) (citado en Navés y Victori (2010, p. 46)), entre outros.

A influencia no nivel acadado nas áreas curriculares conducidas en inglés foi estudada por Barreiro Gundín y San Isidro (2009, pp. 200-202), nunha investigación levada a cabo para a *Consellería de Educación da Xunta de Galicia*. San Isidro utilizou un cuestionario para recoller datos sobre as opinións que o profesorado implicado nos programas CLIL en educación secundaria expresaba sobre a súa experiencia participando en ditos programas. Obtivo a seguinte conclusión:

Os contidos ensinados nas diferentes áreas vía CLIL son asimilados dunha maneira similar a como o fan en contextos non-CLIL

No mesmo estudo se comparaban tamén, de maneira transversal, os resultados académicos do alumnado CLIL con respecto ó alumnado non-CLIL. O propio autor explica que algúns dos grupos CLIL foran seleccionados en función dos seus resultados académicos, aínda que no caso dos centros rurais, nos que non existen grupos distintos dun mesmo nivel educativo, todo o alumnado estaba incluído no programa CLIL. Unha vez máis, os datos obtidos parecen conducir á confirmación da hipótese do presente estudo.

Porén, non se poden aplicar directamente porque todo o alumnado estudado cursaba educación secundaria. Pódese sospeitar que os resultados en educación primaria serán similares, pero é necesaria a verificación sistemática.

Tal e como expoñen Lasagabaster y Zarobe (2010), a *Ikastolen Elkartea*, a rede de escolas privadas nas que o euskera é o medio de instrución e o español é estudado unicamente como materia, levou a cabo outro estudo, onde se explica:

A enseñanza de ciencias sociais en inglés non impide que os estudantes expliquen en vasco os contidos que aprenderon na lingua estranxeira (Ikastolen Elkarteko Eleanitz-Ingelesa Taldea, 2003, citado en Zarobe y Lasagabaster (2010, p. 21))[tradución propia]

Algo similar ó que se pretende neste proxecto foi estudado por Eiguren (2006) (citado en Zarobe y Lasagabaster (2010, p. 22)). Neste caso estudouse o impacto nas linguas vasca e castelá nas experiencias CLIL, comparadas co estudo do inglés dende idades temperás. Non se atoparon diferenzas entre o grupo experimental e o grupo de control. Aínda que non é o mesmo escenario, tamén as conclusións apuntan na mesma dirección que as hipóteses do presente proxecto. Craen, Mondt, Allain, y Gao (2007, p. 72) sinala que non hai argumentos que apoiem a idea de que CLIL poida ser prexudicial para a lingua materna. De haber algún efecto, este sería máis ben positivo que negativo. O mesmo autor advirte que nas áreas nas que coexisten unha lingua maioritaria e outra minoritaria, o medo á perda do idioma aparece frecuentemente expresado como un argumento en contra da educación CLIL. Este é o caso exacto da poboación coa que se vai a traballar.

Contribución ó estado da cuestión do presente estudo

Como se viu, a investigación neste ámbito aínda non é moi extensa. Os estudos non son numerosos, e a maior parte céntranse na educación secundaria. Polo tanto, é importante para o desenvolvemento dunha práctica educativa, que a todas luces está ofrecendo bos resultados, contar cun fondo teórico sólido que motive tanto ós profesionais para embarcarse en proxectos CLIL coma á familias a apoiar estas iniciativas. De feito, neste momento atópase nun estadio practicamente experimental, totalmente voluntario. Para avanzar cara a unha implantación normalizada e oficial hai que percorrer moito camiño, especialmente cando observamos tanto movemento político en torno ó tema.

Polo momento, este carácter experimental fai que as distintas iniciativas nos diferentes centros sexan bastante diversas entre si en moitos aspectos. Por unha banda está a formación do profesorado. Ás veces son os propios docentes de linguas estranxeiras os que se involucran, mentres que noutras ocasións son profesores cunha competencia lingüística bastante limitada para afrontar o proxecto

con garantías. Ademais, a lexislación sobre a materia é moi difusa, e permite unha gran diversidade en canto ás programacións de aula, utilización de recursos, etc. Ata o punto que non se regulan factores tan básicos como o uso da lingua estranxeira nas aulas CLIL. Permítese tanto conducilas na lingua materna mentres que se realizan algúns exercicios na lingua inglesa como levalas a cabo completamente na lingua estranxeira.

Por todo isto, a confirmación da hipótese proposta é clave. Ter garantías, apoiadas polas investigacións, de que a implementación dun programa repercute positivamente na adquisición de linguas estranxeiras –obxectivo moi claro para os gobernos– e ó mesmo tempo non inflúe negativamente no resto da formación do alumnado, só pode contribuír a un maior compromiso por parte das administracións. Isto poderá conseguirse con estudos que afonden nas hipóteses que aquí se formulan, conxuntamente con outras cuestións importantes coma o impacto na motivación dos alumnos, etc.

Metodoloxía

Deseño de grupos e mostra

O estudo realizouse mediante un deseño lonxitudinal de dous grupos. Debido á organización das escolas, a selección da mostra fíxose por conglomerados. Cada conglomerado é un aula. Os grupos, polo tanto, están organizados xerarquicamente en dous niveis, aulas e individuos. A maior parte dos centros, porén, non proporcionaron os datos indentificativos de cada alumno, acolléndose á lei de protección de datos. Debido a isto, non foi posible relacionar os datos de avaliación dun mesmo alumno nos distintos cursos polos que pasou, polo que na análise lonxitudinal non se puideron tratar os datos segundo o deseño multinivel. Isto supuxo un grave inconveniente, xa que se require unha mostra moito máis grande para resultar suficientemente potentes os contrastes estatísticos. Deséxase un nivel de significación $\alpha = 0,05$ e unha potencia $1 - \beta = 0,90$. De todos modos, para os datos correspondentes a cada curso académico por separado si se conta con datos individuais, polo que non é necesario identificar ós alumnos ou alumnas, ó non comparar os datos cos de outro curso académico. Aínda que ó analizas os datos prescindindo do contraste lonxitudinal non se exerce o mesmo control das variables estrañas, realizarase tamén o contraste estatístico das medias do grupo experimental e o grupo de control para comparalo co que se extraía do contraste do deseño lonxitudinal.

Para establecer o tamaño mínimo da mostra para cumprir cos criterios definidos seguiranse as recomendacións de Welcowitz et al. (1981) (citado en Jiménez Fernández, López-Barajas Zayas, y Pérez Juste (1991, p. 437)) con respecto á análise da potencia da proba. O autor indica que en caso de que descoñezamos os valores de μ e de σ da poboación coa que traballarmos se usen valores razoables. Supoñamos que de non aceptarse a hipótese de investigación, no noso caso $H_0 : \mu_A = \mu_B$, a diferenza das medias nos dous

grupos sería mediana. Welcowitz recomenda neste caso un valor de $\gamma = 0,5$. O valor de δ no noso caso é de 2,93, segundo a táboa proposta polo mesmo autor, para os valores de α e $1 - \beta$ que eliximos e dado que o contraste vai ser unilateral, en canto que a hipótese alternativa (H_1) espera que μ_A sexa menor que μ_B . O número mínimo de elementos en cada grupo, no noso caso aulas, calcularíase da seguinte maneira.

$$n = 2 \left(\frac{\delta}{\gamma} \right)^2 = 2 \left(\frac{3,60}{0,50} \right)^2 = 68$$

$$n = 2 \left(\frac{\delta}{\gamma} \right)^2 = 2 \left(\frac{3,60}{0,80} \right)^2 = 40$$

Os grupos da mostra terían que estar formados por 68 aulas cada un polo menos, segundo o resultado da primeira fórmula, indicada cando se prevén diferenzas pequenas entre as medias dos grupos. O número reduciríase a 40 se as diferenzas se anticipan algo máis grandes. Por diversos motivos non se puido contar coa colaboración de suficientes centros para chegar ó número máis esixente de aulas. Contouse con 44 aulas non CLIL e outras 13 CLIL. De todos modos, dado que os datos de cada aula son promedios, e non puntuacións individuais, en realidade están representando a un número de alumnos e alumnas moito máis elevado, $N = 747$, dos que 136 son alumnos e alumnas CLIL, duplicando o número requirido na fórmula. Polo tanto, non hai motivos para crer que a potencia das probas estatísticas vaia ser afectada negativamente a causa do tamaño da mostra dispoñible.

O grupo experimental consistiu en 13 aulas nas que existe algunha área que se ensina mediante CLIL. O grupo de control, á súa vez, está formado por 44 aulas nas que non se estuda ningunha área CLIL. Os centros estudados foron escollidos ó azar de entre os colexios de primaria de Galicia sostidos con fondos públicos. Contouse con centros urbanos e centros do medio rural. En total participaron 13 centros.

A variable independente é a introdución dunha materia CLIL. As variables dependentes son os promedios das cualificación nas áreas de Lingua Galega e de Lingua Castelá. Realizouse a análise dos datos e o contraste dos resultados segundo o mesmo deseño para cada materia. Para elo utilizouse o programa informático SPSS.

No cadro 1 móstrase o deseño lonxitudinal mencionado máis arriba. A primeira medida da variable dependente é a cualificación na materia durante o curso académico 2009/2010. A segunda medida é a cualificación no curso académico 2010/2011.

Como se indicaba máis arriba, tamén se realizará un deseño paralelo dunha soa medición, seguindo o esquema que se describe no cadro 2. Neste caso só se terán en conta as cualificacións no curso académico 2010/2011.

Cadro 1

Deseño lonxitudinal.

	Cualificacións antes	CLIL	Cualificacións despois
G.E.	T_1	X	T_2
G.C.	T_1	–	T_2

Cadro 2

Deseño cunha soa medida.

	CLIL	Cualificacións despois
G.E.	X	T_1
G.C.	–	T_1

Toma de datos e control de variables

Elixíuse un modelo lonxitudinal para este estudo, ó contrario que o de Barreiro Gundín y San Isidro (2009), no que os datos analizados eran recollidos nun só momento temporal. Roquet-Pugès (2009) (citado en Navés & Victori, 2010, p. 37) seguiu un modelo similar ó presente, comparando os resultados obtidos nun pre-test e un post-test sobre competencia en lingua inglesa por un grupo de alumnos de educación secundaria nun programa CLIL e outro grupo que estudaba o inglés como lingua estranxeira. Neste caso se compararon as avaliación actuais do alumnado coas do último curso académico. Co estudo lonxitudinal preténdese controlar o efecto de variables que distorsionarían os resultados. Os alumnos dunha escola poden puntuar un promedio máis alto ou máis baixo que os doutra escola por factores coma o nivel socioeconómico ou o método de avaliación dos seus mestres. Comparando as variación nas súas avaliacións en lugar das súas cualificación tal cal se obteñen elimínanse en gran medida os efectos de ditos factores. Na miña opinión, o estudo de Barreiro Gundín y San Isidro (2009) podería estar contaminado por non ter filtrado os resultados analizados tendo en conta que gran parte dos centros seleccionan, para incorporarse a programas CLIL, ós alumnos cunha maior motivación para o estudo da lingua, que en moitas ocasións obteñen mellores resultados académicos –como suxire o propio autor–. De feito, como se verá na análise dos resultados, as cualificacións do grupo experimental antes da introdución da variable independente eran superiores ás do grupo de control. Esta mesma idea recóllena Zarobe y Lasagabaster (2010, p. 25):

É importante apuntar, porén, que as experiencias CLIL en Euskadi teñen sido completadas baixo a base da voluntariedade, o que quere dicir que todos os estudantes participantes escolleron libremente tomar parte neste enfoque. A maioría dos estudantes nos estudos mencionados anteriormente foron seleccionados antes de tomar parte nas clases CLIL e, consecuentemente, é máis probable que o seu rendemento escolar sexa máis alto que a media. [tradución propia]

A variable dependente que se manexou son as cualificación antes e despois da introdución da variable dependente.

A análise dos datos que se manexaron indica que a correlación entre a variable das cualificación e o paso do tempo é moi baixa (ver cadro 5). Se ben a evolución das cualificación de cada alumno ou alumna non seguen un patrón xeneralizable, si se observou que os grupos CLIL presentaron mellores cualificacións na medición antes da aplicación do programa. Os motivos deste desfase non entran no ámbito deste estudo.

Tests

Foron tidas en conta algunhas posibilidades para a recollida de datos. Para o rendemento en lingua galega, existen unhas probas elaboradas pola *Xunta de Galicia* para certificar os niveis *CELGA* do coñecemento do galego. No caso do castelán, o *Instituto Cervantes* proporciona tamén unhas probas estándar. Ademais, a *Xunta de Galicia* aplicou a *Avaliación de Diagnóstico* nos cursos 2009/2010 e 2010/2011 en todas as escolas de Galicia, medindo o rendemento en Matemáticas e nas Linguas cooficiais.

As dúas primeiras probas non están deseñadas especificamente para nenos. No caso da última, foron os propios profesores do alumnado participante na proba os que a aplicaron e corrixiron. Na miña opinión, isto non proporciona todas as garantías necesarias de transparencia do proceso. É frecuente que os profesores vexan neste tipo de proba unha avaliación do seu traballo. Se dispoñen dos cuestionarios das probas varios días antes da aplicación das probas, non hai nada que impida que anticipen ós alumnos os contidos concretos que aparecerán na proba, distorsionando así a validez desta. Ademais, son eles mesmos os que corrixen a proba, sen supervisión de ningún tipo. Outra posibilidade sería o deseño dunha proba específica para este estudo. En ambos casos non sería posible obter unha validez e fiabilidade maior da que se pode outorgar ás cualificación obtidas polos profesores na avaliación ordinaria do curso.

Por todo isto, á hora de medir as variables dependentes utilizaranse os datos da avaliación do alumnado que, anonimamente nos poidan proporcionar as escolas. Outros autores utilizaron tamén as cualificación de aula para medir o rendemento escolar (González-Pienda, Núñez, & Valle, 1992) (Marsh, Parker, & Barnes, 1984) (Marsh, Smith, & Barnes, 1985). Isto presenta o problema de que unhas avaliacións non son comparables con outras; problema que se corrixe mediante a aplicación dun deseño lonxitudinal, no que podemos comparar as avaliacións dun curso coas do anterior, é dicir, analizaremos as variables intra-suxeito paralelamente ás variables entre suxeitos diferentes. Ademais o Decreto do currículo da Educación Primaria en Galicia (Xunta de Galicia, 2007, p. 11671) define un estándar de avaliación, baseado nas *competencias básicas*, tal e como recomenda o Consello de Europa.

Todos os países europeos están tratando de identificar as *competencias básicas* e a mellor maneira de adquirilas, avalialas e certificarlas. Proponse configurar un sistema europeo para

Cadro 3

Datos cruzados das cualificacións en lingua castelá con respecto ó curso escolar.

Curso	Insuficiente	Suficiente	Ben	Notable	Sobresaliente	Total
3	30	47	43	64	20	204
4	23	36	35	54	22	170
5	26	27	41	54	19	167
6	31	40	38	63	34	205
Total	110	150	157	235	95	747

Cadro 4

Datos cruzados das cualificacións en lingua galega con respecto ó curso escolar.

Curso	Insuficiente	Suficiente	Ben	Notable	Sobresaliente	Total
3	36	47	39	68	16	206
4	21	34	39	52	26	172
5	27	30	50	49	22	178
6	33	35	38	60	25	192
Total	117	146	166	229	89	747

comparar e diseminar tales definicións, métodos e prácticas. (Council of Europe, 1995, p. 38) [tradución propia]

Este estándar consiste na definición de ditas competencias básicas para o contorno galego, que deberán ser referencias da avaliación da educación primaria en todo o territorio. É dicir, cada profesor deberá ter en conta este estándar á hora de avaliar ó alumnado que se lle asignou. Esta nova forma de enfocar a avaliación en teoría apunta cara a homoxeneización das cualificacións que podemos observar nas distintas escolas.

Diversos estudos sobre a materia do rendemento académico apoian a utilización das cualificacións escolares coma o seu indicador (Blackorby, Chorost, Garza, & Guzman, 2003; Blanco, González, & Ordóñez, 2009). É certo que noutros países existen dende hai anos medicións estándar do rendemento externas ás escolas, aplicadas a nivel nacional. Aínda que en Galicia e noutras Comunidades Autónomas empezouse a facer isto, como se indicaba máis arriba, aínda non adquiriu o status que si teñen outras probas como as realizadas por PISA (Programa para a avaliación internacional do alumnado)⁴. Porén, incluso en países con medidas nacionais de rendemento óptase en ocasións por utilizar as cualificacións outorgadas polos profesores, que ó fin e ó cabo son as que preocupan ás familias á hora de aceptar a participación dos seus fillos e fillas en programas CLIL.

Aínda que o rendemento en probas estándar recibe a maior atención nos estudos sobre o rendemento académico do alumnado, as avaliacións do profesorado mediante as cualificacións representan unha medida común que está ligada ó día a día do ensino-aprendizaxe [...] Porén [...] as cualificacións outorgadas polos profesores teñen evidentes limitacións [...] A pesar destes factores [...], as cualificacións de feito indican

un grao de éxito tanto en canto ós estándares do profesorado como ó éxito relativo na comparación co resto do alumnado da aula [...] Son medidas compostas que teñen en conta non só a mestría do contido por parte do alumnado, senón que a miúdo por outros factores, como a participación en clase, actitudes, progreso ó longo de tempo, etc. (Blackorby et al., 2003, p. 4.2)[tradución propia]

Ademais, as cualificacións son un indicador do rendemento escolar, sexa a súa correlación con este último máis ou menos acentuada.

As medidas de rendemento nos estudos empíricos están ligadas cos instrumentos utilizados para medilas. Porén, cabería esperar que, aínda asumindo que non realizamos medidas perfectas do rasgo latente, *rendemento en matemáticas* por exemplo, as correlacións, entre ditas medidas repetidas foran similares ás que presentan as do rasgo latente. (Blanco et al., 2009, p. 213) [tradución propia]

Aínda que referido ó alumnado universitario, a correlación entre tests de rendemento e cualificacións por parte dos profesores quedou demostrada segundo as conclusións de Pemberton (1970, p. 5), quen observa que a diferenza entre unhas e outras puntuacións céntrase sobre todo en que as puntuacións asignadas polo profesor apártanse menos da media. Isto explícase porque o autor utiliza o grupo da súa aula como referencia e non a poboación universitaria en xeral.

Posiblemente non poidamos confiar totalmente na obxectividade dos procesos de avaliación das escolas de educación primaria. Porén, a preocupación tanto das autoridades

⁴ En inglés, *Program for International Student Assessment*

Cadro 5

Coeficientes de correlación.

	Valor	Asymp. Std. Err.	Approx T.	Approx. Sig.
R de Pearson (L. Cast.)	.048	.037	1.308	.191
R de Pearson (L. Gal.)	.041	.036	1.108	.268
N	747			

educativas como das familias con respecto ó rendemento académico do alumnado radica, tal e como mencionaba máis arriba, nas cualificacións que obteñen. Co presente estudo quérese contribuír a demostrar que a aplicación de CLIL nas escolas non afecta negativamente ó rendemento escolar en canto ás cualificación se refire.

Contraste de hipóteses

Defínese a hipótese de nulidade ($H_0 : \mu_A = \mu_B$) como a hipótese que se tratou de aceptar fronte á alternativa ($H_1 : \mu_A < \mu_B$). O nivel de significación elixido é $\alpha = 0,05$. Non se define de maneira máis esixente xa que se intenta precisamente aceptar a hipótese de nulidade, polo que facilitar a aceptación da hipótese alternativa reforza o noso contraste. Noutras palabras, trátase de evitar un erro de tipo II⁵. A redución do nivel de significación non supón a redución da probabilidade de cometer un erro deste tipo, senón que se refire ós erros de tipo I⁶. A probabilidade de cometer un erro de tipo II $-\beta$, que é o que se trata de evitar no máximo posible, diminúe ó aumentar o valor de α , o tamaño da mostra ou ó diminuír a diferenza das medias dos grupos. Non se utilizou un valor de α máis alto porque aumentaría demasiado a probabilidade de cometer un erro de tipo I.

Análise dos datos

Contrastes do estudo lonxitudinal (Cadro 1)

O primeiro aspecto a destacar, como se observa nos cadros 7 e 8 é que a variable tempo marca unha diferenza significativa nas cualificacións ($p < 0,05$), tanto na área de lingua galega coma en lingua castelá. Isto significa que as cualificacións obtidas nun dos cursos académicos son significativamente diferentes ás do outro curso académico no que se mediron. Como se apreciaba con anterioridade (cadro 5), se ben esta diferenza é significativa, non corresponde a un patrón coñecido duna alumnos a outros. Isto obsérvase graficamente nas figuras 1 e 2.

Comprobouse tamén se a diferenza entre as medias é significativa tendo en conta o distinto nivel educativo no que se atopa cada grupo de alumnos (os grupos elixidos correspondían a cada un dos seis niveis educativos da educación primaria). Neste caso, a diferenza resulta ser non significativa en lingua galega, aínda que se atopa moi preto de selo ($p = 0,052$, preto do límite $p < 0,05$). En lingua castelá si resulta significativa ($p = 0,018$).

Por último, o efecto do factor CLIL non resulta ser significativo en ningunha das dúas áreas estudadas, e ademais atópase lonxe de selo ($p = 0,275$ e $p = 0,152$). Por

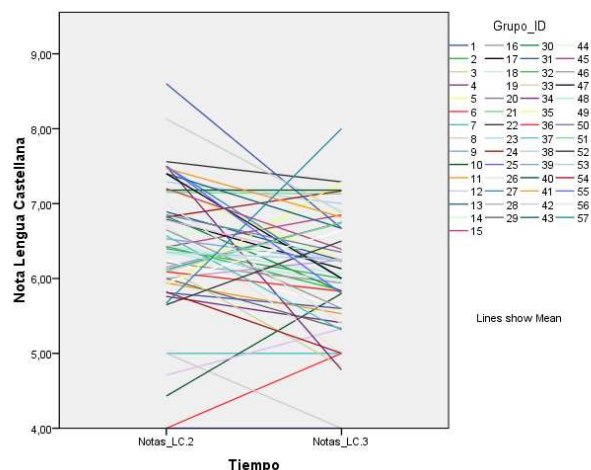


Figura 1. Variación nas cualificacións de lingua castelá para os distintos grupos estudados.

Cadro 7

Análise da varianza das cualificacións en lingua castelá.

Fonte	F	Sig.
tempo	10.857	.002
tempo*nivel	5.990	.018
tempo*CLIL	2.108	.152

consequente, non podemos rexeitar a hipótese $H_0 : \mu_A = \mu_B$.

Nas figuras 4 e 3 obsérvase graficamente a variación desde o curso académico 2009/2010 ó curso 2010/2011 para o grupo experimental, que cursa unha materia CLIL, e o grupo de control, que non cursa ningunha. Tanto nun caso coma noutro, a primeira das medidas é superior no grupo CLIL, aínda que despois, a variación observada a achega ás cualificacións do grupo non CLIL. Porén, a análise da varianza entre grupos (cadros 7 e 8) indícanos que este efecto é froito do azar.

Análise dos datos do deseño cunha soa medida (cadro 2)

Aproveitando a circunstancia de que se dispón dos datos para realizar un contraste entre as medias do grupo

⁵ Cométese este tipo de erro ó aceptar a hipótese de nulidade $-H_0$ sendo esta falsa

⁶ Sucede cando se rexeita a hipótese nula $-H_0$ pero esta resulta ser certa

Cadro 6

Estatísticos do deseño lonxitudinal.

	CLIL	Media	Desv. Típ.	N (grupos)
Cal. Ling. Cast. 2009/2010	Non	6.3130	.87141	44
Cal. Ling. Cast. 2009/2010	Si	6.7523	1.00818	13
	Total	6.4132	.091404	57
Cal. Ling. Cast. 2010/2011	Non	6.0500	.80447	44
Cal. Ling. Cast. 2010/2011	Si	6.1077	.87277	13
	Total	6.0632	.81287	57
Cal. Ling. Gal. 2009/2010	Non	6.2795	.76976	44
Cal. Ling. Gal. 2009/2010	Si	6.6808	.99876	13
	Total	6.3711	.83514	57
Cal. Ling. Gal. 2010/2011	Non	5.9709	.81434	44
Cal. Ling. Gal. 2010/2011	Si	6.1185	.97504	13
	Total	6.0046	.84665	57

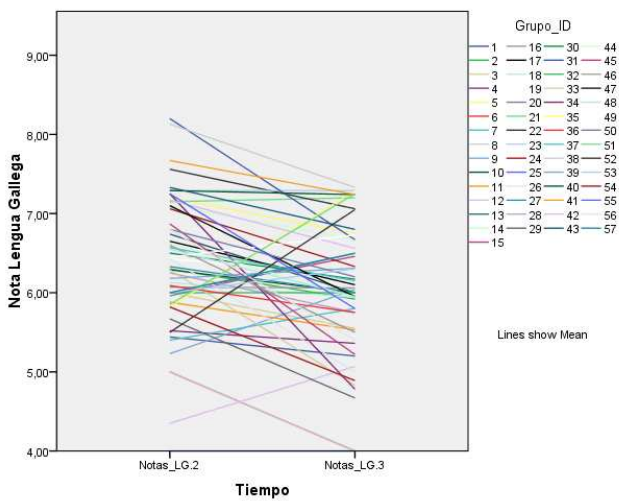


Figura 2. Variación nas cualificacións de lingua galega para os distintos grupos estudados.

Cadro 8

Análise da varianza das cualificacións en lingua galega.

Fonte	F	Sig.
tempo	8.645	.005
tempo*nivel	3.940	.052
tempo*CLIL	1.214	.275

experimental e o grupo de control para o curso académico 2010/2011, preséntanse os resultados obtidos para a análise da varianza. A proba arroxa, segundo se amosa no cadro 10, que a diferenza das medias de ambos grupos (en ambas as situacións é superior a media dos grupos CLIL) pódese considerar significativa no caso da área de lingua galega ($p < 0.05$) mentres que no caso da área de lingua castelá non se pode dicir o mesmo ($p > 0.05$). Este é un resultado esperable despois de observar os resultados obtidos por Barreiro Gundín y San Isidro (2009), nos que os grupos CLIL se amosan superiores en todas as medidas. Porén,

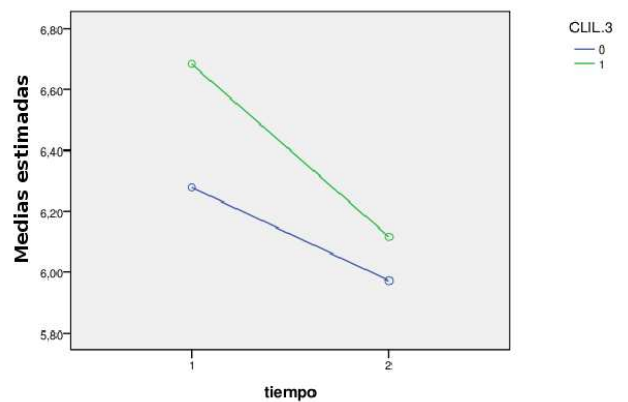


Figura 3. Alumnado CLIL vs. alumnado non CLIL en Lingua Galega.

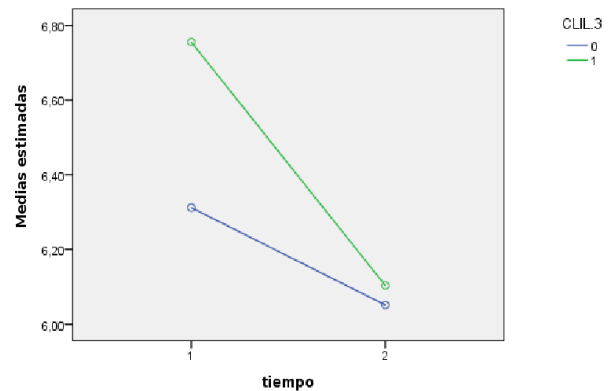


Figura 4. Alumnado CLIL vs. alumnado non CLIL en Lingua Castelá.

como amosa a análise da varianza no deseño lonxitudinal esta análise é superficial, xa que tendo en conta que ditos grupos xa eran superiores antes da introdución da variable CLIL a diferenza de medias debida a esa variable é moito menor.

Cadro 10

Análise da varianza das cualificacións no deseño dunha soa medida.

	F	Sig.
Cal. Ling. Cast.	3.266	.071
Cal. Ling. Gal.	12.426	.000

En todo caso, en canto ó risco de perder rigor co estudo lonxitudinal presentado no apartado anterior, por non cumprir co número de suxeitos recomendados pola fórmula de Welcowitz et al. (1981) queda plasmado que o deseño lonxitudinal controlou moito mellor as variables estrañas (distintos métodos, distintos profesores, maior motivación do alumnado, etc.). De feito, os resultados do deseño cunha única medida apoian máis a hipótese de traballo en canto a que o ensino con CLIL non fai empeorar as cualificacións do alumnado implicado.

Implicacións para investigacións futuras

Son numerosas as posibilidades de continuar reforzando esta liña de investigación. Por unha parte, esta análise cuantitativa adquiriría unha maior profundidade con datos cualitativos. Isto requiriría varios anos de investigación, xa que a dificultade de conseguir este tipo de datos de maneira retroactiva é practicamente imposible, porque non é costume entre o profesorado de educación primaria levar rexistros escritos das súas apreciacións cualitativas. De feito, posiblemente sexa complicado incluso conseguir datos actuais neste sentido, observando a dificultade que se tivo nesta ocasión para conseguir uns datos cuantitativos que si se rexistran e que son sinxelos de proporcionar dixitalmente. Unha alternativa sería o estudo transversal, en lugar de lonxitudinal. Esta posibilidade, porén, non viría a resolver o problema que propiciou a natureza lonxitudinal do deseño aquí utilizado (ver p. 6). Non se conta coa suficiente garantía da homoxeneización dos criterios de avaliación nas cualificacións asignadas polos profesores. Utilizando as cualificacións de dous cursos académicos consecutivos corrixíuse en parte este efecto, xa que os factores ambientais na etapa da educación primaria tenden a ser moi estables dun curso académico ó seguinte. O alumnado adoita permanecer varios anos na mesma aula co mesmo profesor. Teñen dereito a que se faga así, segundo o regulamento orgánico dos centros (Xunta de Galicia, 1997, p. 8508). Polo tanto, un estudo transversal non sería suficiente, porque o alumnado que se atopa en niveis distintos no mesmo curso académico non comparte os mesmos factores ambientais. Si serviría na educación secundaria, dado que os profesores se asignan a materias, e non a un grupo de alumnos (en ocasións a ambos), de tal forma que é moi común que todos os alumnos e alumnas dun mesmo nivel sexan ensinados polo mesmo grupo de profesores.

Segundo recomenda Rendón Duarte y Navarro Asencio (2007, p. 1), poderíase reforzar o deseño aquí empregado

por medio da análise multinivel, dado que a poboación do alumnado de educación primaria atópase organizada xerarquicamente en varios niveis (aula, centro).

Sería interesante estudar igualmente o efecto das seccións bilingües na competencia lingüística do alumnado. A medición destas competencias dunha maneira satisfactoria parece remota polo momento. As alternativas expostas na páxina 7 poden ser desenvolvidas, pero probablemente implique varios anos de estudo. Tamén é necesario contar coa participación activa dalgunhas institucións. O total anonimato que se quere dar á avaliación de diagnóstico, por exemplo, non fai fácil que se poida contar cos datos de cada alumno. O mesmo ocorre cos datos do informe PISA. A única alternativa que parece factible sería a elaboración dunha proba do rendemento en linguas, pero a súa aplicación en sucesivos anos sería necesaria se realmente se quere mellorar a medida que se usou aquí (as cualificacións).

Outro aspecto destacable a ter en conta é a poboación que foi obxecto do estudo, a cal ten unhas particularidades moi concretas. O entorno bilingüe galego (referido como diglosia por algunha xente) é substancialmente distinto das Comunidades Autónomas cunha soa lingua oficial (ver cadro 11). Tamén se diferencia das outras Comunidades bilingües en dous aspectos principais. O primeiro deles, a proximidade das dúas linguas –galego e castelán– que produce a miúdo problemas de interferencias no alumnado, facendo moi difícil que se expresen de maneira consistente nunha delas sen botar man de recursos da outra lingua, xa que teñen verdadeiras dificultades para diferencialas. As dúas linguas comparten gran parte das regras gramaticais e de ortografía e numeroso léxico. O outro aspecto é o gran número de falantes bilingües, moi superior que o de calquera outra das Comunidades con dúas linguas oficiais. Estas características ben poden impedir que as conclusións aquí presentadas non sexan aplicables máis que a esta poboación, dado que os seus efectos non foron estudados. A ampliación da mostra a outras Comunidades é outra posibilidade, polo tanto, de proseguir a liña de investigación.

Con todo, os resultados obtidos fan pensar que investigación posteriores terán moitas dificultades para rexeitar a hipótese de que os resultados escolares do alumnado son significativamente distintos como efecto da introdución das seccións bilingües (ver p. 5). En todo caso, tal e como indican as conclusións dos traballos previos analizados (ver p. 2), o diferencial sería favorable ós grupos CLIL. Isto reforzaría o obxectivo da investigación, pois uns mellores resultados dos grupos con sección bilingüe non ven máis que a apoiar a creación de novas seccións nos centros.

De todos modos, á vista da comparación entre os resultados obtidos segundo o deseño lonxitudinal e o deseño dunha soa medida, parece aconsellable que a maneira de tratar os datos, polo menos en canto á educación primaria se refire, e tal como está organizada no contorno galego de ser mediante deseños similares na súa fundamentación ó presente. Zarobe y Lasagabaster (2010, p. 25) afirman con

Cadro 9

Estatísticos do deseño cunha soa medida.

Área	CLIL	N (individuos)	Media	Desv. Típ.	Error std.
Cal. Ling. Cast.	No	611	6.1506	1.50090	.06072
Cal. Ling. Cast.	Si	136	6.4044	1.38980	.11917
Cal. Ling. Cast.	Total	747	6.1968	1.48363	.05428
Cal. Ling. Gal.	No	611	6.0685	1.46925	.05934
Cal. Ling. Gal.	Si	136	6.5588	1.45950	.12504
Cal. Ling. Gal.	Total	747	6.1575	1.47864	.05403

Cadro 11

Uso das linguas cooficiais en España.

	Castelán	Lingua cooficial	As dúas indistintamente	Fonte
Cataluña	55%	31,7%	3,8%	(Generalitat de Cataluña, 2009, p. 33)
Galicia	30,1%	52%	16,3%	(Instituto galego de estatística, 2008)
País Vasco	76,1%	78,8%	5,1%	(Gobierno del País Vasco, 2001)

^aIndícase a porcentaxe de poboación que usa cada lingua como primeira lingua.

respecto ós deseños non lonxitudinais:

Estes deseños poden ter sufrido un certo sesgo, un sesgo que na nosa opinión non invalida os resultados. Estes programas experimentais son os únicos dispoñibles polo momento. [tradución propia]

Se ben este argumento puido ser válido nun momento en que efectivamente existía unha urxencia pola obtención de datos, isto xa non sucede, polo que a investigación que se leve a cabo de agora en diante debería buscar o maior rigor posible nos datos. Para Pérez-Vidal (2007, p. 41), Galicia, ó igual que Cataluña e Euskadi, dispón de certa vantaxe á hora de levar a cabo programas CLIL, xa que contan coa experiencia da oficialización das súas linguas cooficiais como medio de instrución, levada a término durante o proceso de normalización de ditas linguas.

Conclusiones

O propio texto da orde sobre as seccións bilingües (Xunta de Galicia, 2011a) incide en varios puntos que reflicten a preocupación da administración en canto á aceptación das materias CLIL⁷. Por unha parte explícita que se trata de seccións bilingües no sentido máis estrito, é dicir, que o profesor usará as dúas linguas. Incluso expresa que nun primeiro momento se utilizará máis a lingua materna para despois ir introducindo paulatinamente o uso da lingua estranxeira. Tamén contempla a posibilidade de reducir a esixencia de contidos da área cando esta é ensinada mediante unha lingua estranxeira. De Graaf, Koopman, y Westhoff (2007, p. 12) apoian esta idea:

Espérase que un profesor CLIL seleccione o material para o *input* para mantelo nun nivel de de-

safío pero comprensible para o alumnado (scaffolding). [tradución propia]

Estas medidas de precaución e prudencia denotan un alto grao de experimentalidade e provisionalidade en canto ás aulas CLIL se refire. O mesmo ocorre coa competencia na lingua estranxeira requirida para que o profesorado tome parte no programa. Ata o ano 2011 (Xunta de Galicia, 2011a), despois de cinco anos desde o inicio do programa na educación primaria, e doce anos despois das primeiras experiencias en educación secundaria non se requiriu o nivel B2 do Marco Europeo, certificado por exemplo co título *avanzado* das escolas oficiais de idiomas⁸. A isto hai que engadir a total voluntariedade de participación tanto por parte de profesores coma de alumnos, que non concorda coas intencións de equilibrar en número de horas de instrución as tres linguas –galego, castelán e inglés–, segundo se recolle no decreto para o plurilingüismo (Xunta de Galicia, 2010). Non é posible estender o ensino de materias en inglés ata o nivel proposto polo decreto, onde a administración se compromete a levar a cabo as medidas necesarias para facelo, mentres sexa necesario contar con tantos factores favorables para a súa posta en marcha. Requírese o consentimento explícito do claustro de profesores, do consello escolar (no que están representadas ademais as familias, o persoal de servizos e a administración local) e de cada unha das familias dos alumnos e alumnas implicados. Este último requisito é moi difícil de lograr nalgúns centros. Espérase que este estudo contribúa a facelo

⁷ A investigación apunta máis ben en sentido contrario, como se observa nos resultados de Barreiro Gundín y San Isidro (2009), onde o grupo de alumnado CLIL amosaba unha maior aceptación das actividades realizadas na materia que no grupo de control.

⁸ Probablemente sexa discutible que este nivel sexa suficiente para ofrecer garantía de calidade no programa

máis sinxelo.

Con todo, o número de escolas participantes aumenta cada ano. Para que estas experiencias adquiran un carácter de oficialidade e estabilidade, é necesario buscar os medios para aumentar a confianza por parte de todos os colectivos implicados: administracións, familias, profesorado e sociedade en xeral. É posible que moitos dos profesores e as profesoras que están levando a cabo os programas bilingües nos centros educativos perdan o interese inicial se observan que a continuidade do programa non está garantida para os seguintes cursos, impedindo a miúdo levar un traballo moito máis sistemático. De feito, aínda que o número de centros participantes aumente, non ofrece resposta a toda a demanda por parte do profesorado. Nas conversacións que mantiven co profesorado dos centros descubrín que existen algúns deles nos que non está sendo posible poñer en marcha o programa, e algúns outros nos que estaba a funcionar pero interrómpeuse debido a que deixa de cumprirse algún dos requisitos de participación –habitualmente o consentimento do claustro de profesores ou do consello escolar–. Se as administracións educativas non adquiren un compromiso máis importante córrese o risco de perder o factor propiciatorio que é a gran aceptación por parte de moitas profesoras e profesores.

A maneira de reforzar este compromiso podería ser unha obrigatoriedade de impartir materias en linguas estranxeiras en aqueles centros onde o profesorado estea preparado para elo. Non atopo un motivo para que isto suceda co galego e non con outras linguas. De feito ocorre en ocasións que o profesorado está obrigado a impartir unha área en galego aínda que non estea preparado para elo. Este é o caso daquelas persoas que se trasladan dende outras comunidades autónomas e non se lles esixe nos primeiros anos a certificación do idioma. No caso dos centros de primaria é moi habitual que os profesores de linguas estranxeiras non consigan completar o seu horario laboral impartindo a lingua estranxeira, senón que se ven forzados a impartir outras materias. Sería moito máis lóxico que impartisen polo menos algunhas delas na lingua que ensinan normalmente e para a que se prepararon na universidade.

Non me parece que existan razóns suficientes para seguir sendo reticentes a unha aplicación masiva do ensino de áreas noutras linguas, se de verdade hai un desexo de cumprir os obxectivos lingüísticos da Unión Europea, en canto a que os seus cidadáns se desenvolvan en dúas linguas oficiais distintas da súa lingua nativa. O presente estudo amosa que é moi pouco probable que se dane o rendemento do alumnado na súa lingua nativa cando estuda algunhas materias en lingua estranxeira. Outros estudos mencionados apuntan o mesmo en canto ós coñecementos nas materias referidas. Non é nada difícil, como se mencionaba ó principio, atopar exemplos de países nos que o estudo de materias en outras linguas funciona moi satisfactoriamente dende hai anos. Nun recente viaxe ó Líbano observei que os cidadáns falan con fluidez árabe e francés, e moi habitualmente inglés. O

método empregado foi a inclusión nos programas educativos de materias que se imparten sempre en francés. No caso do inglés, débese a escolas e universidades nas que a lingua de instrución é o inglés. Non se pretende dar a entender que o feito de que teña funcionado noutros sitios signifique que for funcionar en calquera outro, as realidades sociais son moi complexas. En efecto, tamén hai exemplos nos que todo intento de conseguir unha poboación bilingüe ten fracasado. En China coñecéronse varios intentos sen éxito dende que o goberno chino decidira a finais dos noventa que todos os cidadáns chinos deberían falar un idioma estranxeiro, preferentemente o Inglés⁹. Durante a celebración das Olimpíadas de Pekín, o pouco coñecemento do inglés por parte dos cidadáns chinos supuxo un problema organizativo moi importante¹⁰. O que non se debe facer é seguir actuando con medo a que os programas CLIL non funcionen, cando toda a investigación ata o momento os apoia, cóntase con moitas persoas dispostas a levalo a cabo, e como contribuíñ a demostrar, non hai nada que indique que for xerar algún tipo de problema.

Á vista da investigación anterior, podería esperarse a demostración de que os programas CLIL son claramente benéficos para o alumnado en moitos aspectos, dado que as hipóteses de varios estudos (citados na páxina 5) apuntan nesta dirección. Porén, parece ser que canto máis rigoroso é o control das variables e a profundidade da investigación, menos diferenzas se aprecian nas medidas dos grupos, coa salvidade da competencia en lingua estranxeira, onde repetidamente si se observa un diferencial positivo cara ós grupos CLIL. Na miña opinión é bastante lóxico que esas claras diferenzas non existan. Por máis que se teñen dado voltas a cales son os contidos que hai que incluír nos programas educativos, e por máis modificacións que se fan nas materias que estudan as alumnas e os alumnos, a percepción de que non se conseguen as aprendizaxes esperadas é constante. Isto débese a unha concepción da educación na que se cre que os coñecementos son directamente transmitidos ó alumnado por parte dunha persoa que llos presenta, e que só asimilarán aqueles que se lles amosan de maneira explícita. Na era de *Google* esta idea é absurda. O que de verdade se aprende na escola e que facer cos coñecementos ós que un está exposto, así como outras habilidades tales coma a cooperación, intercambio de ideas, etc. Ó rexeitar a hipótese inicial, confírmase esta última idea, xa que o rendemento dos alumnos –que moi habitualmente se mide en función dos coñecementos que adquiriron– non se ve alterado ó variar a cantidade de tempo que adicamos a tratar de transmitirles algo en concreto ou o número de linguas ó que se ven expostos. As súas aprendizaxes dependerán máis deles mesmo, en canto ó seu interese por aprender, que a calquera outra variable que poidamos manipular.

Segundo o modelo que segue sendo dominante

⁹ Un bo exemplo das políticas intentadas é o programa *Beijing speaks English*

¹⁰ Tom (2011) analiza las posibles causas del fracaso de la enseñanza de idiomas en China

na maioría das escolas do mundo, ó entrar na aula case parece que o coñecemento sexa algo escaso, difícil, practicamente imposible de obter a non ser que teñamos a un adulto debidamente cualificado de pe fronte a un grupo de mozos que o escoiten solícitos, dispostos a anotar nos seus cadernos calquera dato supostamente de valor. Pero os alumnos saben que non é así! O coñecemento é ubicuo! Poden entrar en *Google* para buscar unha resposta e chegar a ela moito máis rápido que ninguén nesta sá! Ata un rapaz de nove ou dez anos pode facelo! É certo que talvez non teñan o criterio para saber cales son as cousas que merece a pena buscar, nin a sabedoría para valorar o que atopan, pero é evidente que poden acceder ó coñecemento; non temos que darllo. (Johnson, 2010) [tradución propia]

Por todo isto, todo apunta a que o único efecto claro da posta en marcha de aulas bilingües nos centros educativos é unha mellora nas competencias na lingua estranxeira. Non se demostrou ata o momento ningún tipo de efecto negativo e non é fácil xustificar por medio da lóxica que a convivencia de varias linguas no sistema educativo sexa negativo desde algún punto de vista. Só se pode concluir que é moi recomendable seguir apoiando o desenvolvemento dos programas bilingües desde todas as instancias.

Bibliografía

- Barreiro Gundín, M. I., & San Isidro, F. X. (2009). Estudio: Perspectiva empírica sobre as aulas CLIL galegas. In *CLIL: Integrando linguas a través do currículo*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Blackorby, J., Chorost, M., Garza, N., & Guzman, A.-M. (2003). The academic performance of elementary and middle school students with disabilities. In *The achievements of youth with disabilities during secondary school* (p. 4.1-4.22). Menlo Park, CA: SRI International.
- Blanco, A., González, C., & Ordóñez, X. (2009). Patrones de correlación entre medidas de rendimiento escolar en evaluaciones longitudinales: un estudio de simulación desde un enfoque multinivel. *Revista de Educación*, 348, 195-215.
- Casal Madinabeitia, S. (2007). The integrated curriculum, CLIL and constructivism. *Monográfico*, 55-65.
- Council of Europe. (1995). *White paper on education and training*. Council of Europe.
- Council of Europe. (2000). *Common european framework of reference for languages*. Council of Europe.
- Coyle, D., Hood, P., & D., M. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge.
- Craen, P. Van de, Mondt, K., Allain, L., & Gao, Y. (2007). Why and how CLIL works. an outline for a CLIL theory. *Vienna English Working Papers*, 16, 12-19.
- Dalton-Puffer, C. (2007). Outcomes and processes in content and language integrated learning (CLIL): Current research from europe. *Future Perspectives for English Language Teaching*.
- De Graaf, R., Koopman, G. J., & Westhoff, G. (2007). Identifying effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL). *Vienna English Working Papers*, 16, 12-19.
- Egiguren, I. (2006). Atzerriko hizkuntza goiztiarraren eragina gaitasun eleaniztunean.
- Generalitat de Catalunya. (2009). *Enquesta d'usos lingüístics de la població 2008*. Generalitat de Catalunya.
- Gobierno del País Vasco. (2001). *Página web del gobierno vasco*.
- González-Pienda, A., Núñez, J. C., & Valle, A. (1992). Procesos de comparación externa/interna. autoconcepto y rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45, 73-81.
- Graddol, D. (2006). *English next*. London: British Council.
- Ikastolen Elkarteko Eleanitz-Ingelesa Taldea. (2003). Eleanitz-english: gizarte zientziak ingelesez. *Bat Soziolinguistika Aldizkaria*, 49, 79-98.
- Instituto galego de estatística. (2008). *Página web del instituto gallego de estadística*.
- Jiménez Fernández, C., López-Barajas Zayas, E., & Pérez Juste, R. (1991). *Pedagogía experimental II*. Madrid: UNED.
- Johnson, C. W. (2010). La manera disruptiva de aprender. Entrevista con Eduard Punset para el programa Redes.
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional efl classes. *International CLIL Research Journal*, 2, 4-17.
- Lasagabaster, D., & Zarobe, Y. Ruiz de (Eds.). (2010). *CLIL in Spain. implementation, results and teacher training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Marsh, H. W., Parker, & Barnes, J. (1984). Multidimensional adolescent self-concept: Their relationship to age, sex and academic measures. *Educational Research Journal*, 22, 422-444.
- Marsh, H. W., Smith, I. D., & Barnes, J. (1985). Multidimensional self-concept: Relationship with sex and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 581-596.
- Muñoz, C., & Navés, T. (2007). Windows on CLIL in Spain. *Windows on CLIL European Centre for Modern Languages*, 160-165.
- Navés, T., & Victori, M. (2010). CLIL in Catalonia: An overview of research studies. In *CLIL in Spain. implementation, results and teacher training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Sholars Publishing.
- Pemberton, C. (1970). Relationship between grades and two external measures of academic achievement. (Ph. D. dissertation)
- Poisel, E. (2007). Assessment modes in CLIL to enhance language proficiency and interpersonal skills. *Vienna English Working Papers*, 16, 43-46.
- Pérez-Vidal, C. (2007). The need for focus on form in content and language integrated approaches: an exploratory study. *Monográfico*, 39-54.
- Rendón Duarte, S., & Navarro Asencio, E. (2007). Estudio sobre el rendimiento en matemáticas en España a partir de los datos del informe PISA 2003. un modelo jerárquico de dos niveles. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5(3).
- Roquet-Pugès, H. (2009). A study of the acquisition of English as a foreign language: Integrating content and language in main-

- stream education in Barcelona. 5-8. Paper presented at the verbal workshop Sprache und Unterricht, Österreichische Linguistiktagung, organized by the Institut für Sprachwissenschaft, Universität Wien.
- San Isidro, F. X. (2010). An insight into galician CLIL: Provision and results. In *CLIL in Spain. implementation, results and teacher training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Sholars Publishing.
- Serrano, R., & Muñoz, C. (2007). Same hours, different time distribution: Any difference in EFL? *System* 35, 3, 305-321.
- Tom. (2011). Is teaching in china a waste of time? ([online] seeingredinchina.com/2011/08/30/is-teaching-english-in-china-a-waste-of-time)
- Vázquez, G. (2007). Models of CLIL: An evaluation of its status drawing on the german experience. a critical report on the limits of reality and perspectives. *Monográfico*, 95-111.
- Welcowitz, J., et al. (1981). *Estadística aplicada a las ciencias de la educación*. Madrid: Santillana.
- Wright, S. (2004). *Language policy and language planning. from nationalism to globalisation*. New York: Palgrave.
- Xunta de Galicia. (1983). Ley 3/1983, de normalización lingüística. *Diario Oficial de Galicia*, 84.
- Xunta de Galicia. (1997). Orde do 22 de xullo de 2002. *Diario Oficial de Galicia*, 168.
- Xunta de Galicia. (2002). Orde do 18 de abril de 2002. *Diario Oficial de Galicia*, 83.
- Xunta de Galicia. (2004). *Plan xeral de normalización da lingua galega*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Xunta de Galicia. (2006). Orde do 31 de maio de 2006. *Diario Oficial de Galicia*, 111.
- Xunta de Galicia. (2007). Decreto 130/2007, do 28 de xuño, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 132, 11666-11761.
- Xunta de Galicia. (2010). Decreto 79/2010, do 20 de maio, para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 127, 12309-12315.
- Xunta de Galicia. (2011a). Orde do 12 de maio de 2011. *Diario Oficial de Galicia*, 97, 10348-10357.
- Xunta de Galicia. (2011b). *Página web de la asesoría de lenguas extranjeras del Gobierno de Galicia*.
- Zarobe, Y. Ruiz de, & Jiménez Catalán, R. (2009). *Content and language integrated learning: Evidence from research in europe*. Newcastle upon Tyne: Clevedon Multilingual Matters.
- Zarobe, Y. Ruiz de, & Lasagabaster, D. (2010). CLIL in a bilingual community: The basque autonomous community. In *CLIL in Spain. implementation, results and teacher training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Sholars Publishing.