



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

**Comparación del nivel lingüístico
de los estudiantes monolingües y
bilingües de España: evidencia de
la Encuesta Europea de
Competencias Lingüísticas**

Presentado por: Ariadna Gassiot Melian
Tipo de trabajo: Investigación
Director/a: María Teresa Aguilar

Ciudad: Barcelona
Fecha: 21/04/2017

Resumen

La Encuesta Europea de Competencias Lingüísticas (2012) se desarrolló con el objetivo de evaluar y estandarizar los indicadores de competencias de lengua extranjera de los estudiantes de secundaria de distintos países de Europa. En los resultados oficiales se comparan estos países participantes. No obstante, no se analizan las diferencias entre los estudiantes de un mismo país. España, hoy en día, está marcada por el multilingüismo y, en ciertas comunidades autónomas, conviven el español y otras lenguas cooficiales como el catalán, el gallego o el vasco. Estudios previos han demostrado que existen diferencias entre el cerebro de los individuos monolingües y bilingües. Consecuentemente, su desarrollo de habilidades y estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras también ha demostrado ser distinto. En el presente estudio, se pretende comprobar si esto también sucede entre los estudiantes de secundaria. Para ello, se han utilizado los datos de la Encuesta Europea de Competencias Lingüísticas. Los objetivos principales son dos: comparar el nivel lingüístico de los estudiantes monolingües y bilingües de España; y comparar el efecto que tienen distintos factores contextuales sobre este nivel lingüístico de los dos grupos. Para realizar estos análisis se han utilizado metodologías cuantitativas como el análisis de varianzas (ANOVA), análisis factoriales confirmatorios y modelos de ecuaciones estructurales. Los resultados muestran que: existen diferencias significativas entre el nivel lingüístico de los estudiantes bilingües y monolingües y que los estudiantes bilingües presentan niveles superiores; también, existen diferencias significativas entre los dos grupos en algunos de los factores contextuales analizados y se identifican factores contextuales que tienen un efecto significativo sobre el nivel lingüístico (estatus social, económico y cultural, etc.). Estos resultados pueden ser importantes para todo tipo de agentes educativos, es decir, profesores, directores, etc. En el estudio se presentan una serie de implicaciones tanto teóricas como prácticas, así como sus limitaciones y prospectiva.

Palabras clave

Encuesta Europea de Competencias Lingüísticas, nivel lingüístico, bilingüismo, factores contextuales, modelo de ecuaciones estructurales.

Abstract

The European Survey on Language Competences (2012) was developed with the aim of evaluating and standardizing the indicators of foreign language competences of the secondary school students from different European countries. In the official final report, results from different countries are compared. However, there are no analyses to compare the differences within a country. Nowadays, Spain is characterized by multilingualism and, in some autonomous communities, Spanish and other co-official languages, such as Catalan, Galician or Basque coexist. Previous studies found significant differences between monolingual and bilingual brains. Consequently, the development of skills and learning strategies have been proved to be different. In this study, it is tested whether this happens among secondary school students in Spain. To do this, secondary data from the European Survey on Language Competences is used. The objective of this study is twofold: to compare the language proficiency of bilingual and monolingual students from Spain; and to compare the effect that different contextual factors have on the language proficiency of the two groups. In order to meet these objectives, several quantitative methodologies, such as analyses of variance (ANOVA), confirmatory factor analyses or structural equation modelling have been used. Results show that: there are significant differences between monolingual and bilingual language proficiency, and bilingual students perform better; there are significant differences in some contextual factors analyzed, and some of these factors (economic, social and cultural status, etc.) have a significant effect on the language proficiency of the students. These results may be interesting for all educational agents, such as teachers, principals, etc. Finally, some practical and theoretical implications of the study are discussed, as well as its limitations and further research opportunities are.

Keywords

European Survey on Language Competences, language proficiency, bilingualism, contextual factors, structural equation modelling.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	5
2. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
2.1. PROBLEMA	6
2.2. OBJETIVOS	7
2.3. DESCRIPCIÓN DE LOS APARTADOS	7
3. MARCO TEÓRICO	9
3.1. LA ENCUESTA EUROPEA DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS (ESLC)	9
3.1.1. Estructura del cuestionario.....	10
3.2. BILINGÜISMO Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS	16
3.3. FACTORES CONTEXTUALES QUE DETERMINAN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO .	21
3.3.1. Estatus económico, social y cultural.....	21
3.3.2. Dificultad percibida en el aprendizaje de la lengua extranjera	22
3.3.3. Percepción de las clases, profesor y libro de lengua extranjera	22
3.3.4. Números de alumnos por clase	23
4. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	25
4.1. HIPÓTESIS	25
4.2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	27
4.3. VARIABLES EN EL ANÁLISIS	28
4.3.1. Variables de dominio lingüístico.....	28
4.3.2. Estatus económico, social y cultural.....	30
4.3.3. Percepción de las clases, profesor y libro de lengua extranjera	30
4.3.4. Dificultad percibida en el aprendizaje de la lengua extranjera	31
4.3.5. Números de alumnos por clase	31
4.4. MATERIALES, MÉTODOS Y FASES DEL ANÁLISIS	31
4.5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	33
4.5.1. Comparación de los niveles del MCER de comprensión escrita	33
4.5.2. Comparación de los niveles del MCER de comprensión oral	34
4.5.3. Comparación de los niveles del MCER de expresión escrita	36
4.5.4. Análisis de la varianza (ANOVA) del nivel lingüístico	37
4.5.5. Análisis de varianza (ANOVA) de los factores contextuales	39
4.5.6. Análisis factorial confirmatorio y modelos de ecuaciones estructurales.....	40
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	46
6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	50
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52

Índice de tablas

TABLA 1: TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN ESCRITA (FUENTE: COMISIÓN EUROPEA, 2012B).....	12
TABLA 2: TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN ORAL (FUENTE: COMISIÓN EUROPEA, 2012B).....	13
TABLA 3: TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA (FUENTE: COMISIÓN EUROPEA, 2012B).....	14
TABLA 4: DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).....	27
TABLA 5: ANÁLISIS DE VARIANZA (ANOVA) DE LOS ÍTEMS DE NIVEL LINGÜÍSTICO (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).....	38
TABLA 6: ANÁLISIS DE VARIANZA (ANOVA) DE LOS FACTORES CONTEXTUALES (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).....	39
TABLA 7: ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO DE LOS ÍTEMS DE NIVEL LINGÜÍSTICO (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).....	40
TABLA 8: ÍNDICES DE AJUSTE DE BONDAD DEL MODELO (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	41

Índice de figuras

FIGURA 1: MODELO TEÓRICO DESARROLLADO EN EL ESTUDIO (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).....	27
FIGURA 2: COMPARACIÓN DEL PORCENTAJE DE ALUMNOS SEGÚN NIVEL DEL MCER EN COMPRENSIÓN ESCRITA (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	33
FIGURA 3: COMPARACIÓN DEL PORCENTAJE DE ALUMNOS SEGÚN NIVEL DEL MCER EN COMPRENSIÓN ORAL (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	35
FIGURA 4: COMPARACIÓN DEL PORCENTAJE DE ALUMNOS SEGÚN NIVEL DEL MCER EN EXPRESIÓN ESCRITA (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).....	36
FIGURA 5: MODELO FINAL DE LOS ESTUDIANTES MONOLINGÜES (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).....	44
FIGURA 6: MODELO FINAL DE LOS ESTUDIANTES BILINGÜES (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).....	45

1. Introducción

La Encuesta Europea de Competencias lingüísticas o ESLC, por las siglas en inglés de First European Survey on Language Competences (2012) es un cuestionario desarrollado por la Comisión Europea con el propósito de evaluar la competencia y dominio de las lenguas extranjeras de los estudiantes de secundaria de distintos países europeos. A raíz de las conclusiones de la presidencia del Consejo Europeo de Barcelona (2002), se detectan una serie de necesidades que dan respuesta a los cambios de la sociedad de la época. En el marco educativo, se propone una economía competitiva basada en el conocimiento. Por ello, en educación, se plantea un programa de trabajo con el objetivo de mejorar la calidad, facilitar el acceso universal de la educación y abrirse a una dimensión mundial.

Para poder cumplir con los objetivos generales en educación, son necesarias una serie de acciones relacionadas con el desarrollo de las competencias básicas. Se da especial énfasis al desarrollo de la competencia lingüística mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana y, también, se destaca el desarrollo de un indicador de competencias lingüísticas (Comisión Europea, 2005).

El objetivo principal de esta encuesta es reunir información sobre el conocimiento de distintas lenguas extranjeras en distintos países europeos, sobre su dominio por parte de estudiantes de secundaria, y sobre los distintos factores contextuales que pueden tener efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos idiomas. Con toda esta información, se realiza una comparación de los distintos sistemas educativos, roles de agentes educativos, etc. de los países europeos participantes.

Entre los países participantes se encuentra España, cuyo escenario actual está especialmente marcado por una sociedad multilingüe y multicultural y donde existe gran interacción entre la lengua oficial del Estado (español) y otras lenguas cooficiales (catalán, gallego y vasco). En algunas Comunidades Autónomas, muchos alumnos se pueden considerar bilingües compuestos, definidos como aquellos que han sido criados desde pequeños en un entorno doméstico bilingüe, además de equilibrados, por tener un dominio similar en las dos lenguas, y de infancia, por haberlos adquirido desde ese momento evolutivo (Etxebarria Arostegui, 1995).

Por su carácter europeo e integrador y por su objetivo de crear indicadores a este nivel, en la ESLC no se hace hincapié a las diferencias dentro de un mismo país. Aun así, y debido a la realidad multilingüe y multicultural de España, en el presente estudio se detecta la necesidad de explorar el dominio de las lenguas extranjeras y los factores contextuales que pueden influenciar en el proceso de aprendizaje-enseñanza de los alumnos españoles y, así, poder

descubrir si existen diferencias entre aquellos que son bilingües de infancia y aquellos que son monolingües.

La contribución de este trabajo pretende ser tanto teórica como práctica. Por la parte teórica, se pretende dar información detallada sobre las diferencias entre los estudiantes bilingües y monolingües de España en su dominio y competencias lingüísticas en inglés como lengua extranjera y sobre las diferencias que puede haber en el efecto de algunos de los factores contextuales en su proceso de aprendizaje de la misma lengua. Por lo que hace referencia a la contribución práctica, estas diferencias en el alumnado pueden llevar a reconsiderar tipologías de actividades, metodologías, etc. por parte de distintos agentes educativos y de los responsables de las políticas educativas.

2. Justificación y planteamiento del problema

2.1. Problema

Existen muchos documentos e informes sobre los resultados de la ESLC a nivel europeo (Comisión Europea, 2012a; Comisión Europea, 2012b). En ellos, se publican, analizan y contrastan los resultados de los distintos países participantes. Específicamente, se presentan los distintos niveles de competencias lingüísticas (comprensión escrita, comprensión oral y expresión escrita) logrados por los estudiantes de cada país en las dos lenguas extranjeras más comúnmente impartidas y los efectos que pueden tener distintos aspectos contextuales en el nivel lingüístico de estos estudiantes.

En los resultados lingüísticos presentados en el informe final (Comisión Europea, 2012a) se incluye, por ejemplo: para cada competencia, la proporción de estudiantes que logran llegar a cada nivel del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), incluido un nivel pre-A1 si aún no han logrado el nivel A1; para cada sistema educativo y competencia, la comparación de los resultados en las dos lenguas extranjeras que más se enseñan en el país; y, en general, una comparación del dominio lingüístico en todas las lenguas evaluadas.

Los resultados de los alumnos españoles en inglés muestran que, en comprensión lectora, el 18% tiene un nivel pre-A1, el 53% tiene un nivel A, y el 29% un nivel B del MCER. En comprensión oral, el 32% tienen un nivel pre-A1, el 44%, un nivel A, y el 24%, un nivel B. En expresión escrita, el 15% tiene un nivel pre-A1, el 58%, un nivel A, y el 27%, un nivel B. Calculando el índice global, los resultados son los siguientes: un 22% de los alumnos tiene un nivel pre-A1, un 35% tiene un nivel A1, un 17% un nivel A2, un 14% un nivel B1, y un 13% un nivel B2. Estos resultados son inferiores a la media de los países participantes.

En los resultados sobre los factores contextuales presentados en el mismo informe final (Comisión Europea, 2012a), se hace un análisis de regresión para evaluar hasta qué nivel son

buenos una serie de factores contextuales para predecir el dominio lingüístico de los estudiantes.

Estos resultados a nivel europeo pueden utilizarse para cumplir el objetivo planteado por la Comisión Europea, es decir, hacer una comparativa a nivel europeo, abrirse a una dimensión mundial y, también, lograr indicadores estándares para evaluar el dominio lingüístico. No obstante, al ser España un país especialmente multicultural y multilingüe, nace la necesidad de tratar y analizar el nivel lingüístico de sus estudiantes a nivel de país.

Independientemente de los resultados comparativos a nivel lingüístico y a nivel contextual ya presentados en los informes oficiales, se detecta la necesidad de analizar las diferencias entre aquellos alumnos bilingües y aquellos monolingües de infancia en España. Por ello, se desarrollan unas preguntas que, en el apartado siguiente, van a ser formuladas como objetivos de la investigación: ¿el dominio de la lengua inglesa de los alumnos bilingües y monolingües de España es el mismo? ¿son diferentes los niveles logrados de los alumnos monolingües y bilingües de España en cada una de las competencias? ¿tienen la misma relación los factores contextuales y el dominio lingüístico en el grupo de bilingües y en el grupo de monolingües de España?

2.2. *Objetivos*

El objetivo principal es analizar las diferencias en competencias lingüísticas entre alumnos monolingües y bilingües de infancia en España. De este objetivo principal se derivan, específicamente, unos objetivos secundarios:

- (1) comparar el dominio o nivel lingüístico del inglés en las tres competencias evaluadas (comprensión escrita, comprensión oral y expresión escrita) entre alumnos de secundaria españoles bilingües y monolingües de infancia.
- (2) comparar el efecto de distintos factores contextuales en el dominio o nivel lingüístico de aquellos alumnos españoles bilingües y monolingües de infancia.

En los dos modelos teóricos finales desarrollados para poder ser comparados en este estudio se van a evaluar las relaciones de causa-efecto entre los distintos factores y, para ello, en el transcurso del trabajo, se van a desarrollar una serie de hipótesis para ser testadas.

2.3. *Descripción de los apartados*

Una vez planteado el problema que da lugar a la necesidad de la investigación y los objetivos de ésta, el trabajo que se presenta tiene la estructura que se detalla a continuación.

En primer lugar, se presenta un marco teórico, donde se abordan los principales conceptos necesarios para el desarrollo de la investigación. En él, se incluyen conceptos como la ESLC,

el bilingüismo y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, y los factores contextuales que afectan el dominio de las competencias lingüísticas.

En segundo lugar, se desarrolla la investigación práctica del presente estudio. Se empieza este apartado con el planteamiento de las hipótesis y, consecuentemente, el modelo teórico a testar y comparar para poder lograr los objetivos previamente establecidos. Seguidamente, se hace una descripción de la muestra utilizada para el estudio, se describen las variables utilizadas en el análisis y su método de evaluación, se especifican los métodos y materiales utilizados para el análisis, y se detallan los distintos pasos para poder analizar los datos. Este apartado finaliza con la presentación de los resultados obtenidos de los análisis.

En tercer lugar, se presentan las conclusiones y discusión de la investigación. En este apartado, se compararán los resultados del estudio con estudios previos, se discutirán sus implicaciones tanto teóricas como prácticas, así como se darán ejemplos prácticos de cómo poder utilizar los resultados de esta investigación para el desarrollo de programaciones y unidades didácticas en un centro educativo de secundaria.

Seguidamente, se presentan una serie de limitaciones y prospectiva para estudios posteriores. Por la complejidad y gran cantidad de datos disponibles en la ESLC, este apartado es especialmente importante, ya que se describen una serie de oportunidades de análisis futuros no menos relevantes que el presente estudio desarrollado. Finalmente, se incluyen las referencias del estudio en cuestión.

3. Marco teórico

En esta sección se incluye una revisión de la literatura previa, es decir, de estudios e informes previos publicados en referencia a los conceptos principales de la investigación. Entre ellos, se tienen en especial consideración los informes publicados como resultado de la ESLC. Sobre esta encuesta, se especifican sus características principales, su estructura, los tipos de actividades incluidas en cada competencia evaluada (comprensión escrita, comprensión oral y expresión escrita), y la información contextual sobre los estudiantes que puede estar relacionada con su nivel en las distintas competencias lingüísticas. Seguidamente, se presenta una revisión de la literatura referente a las diferencias entre el aprendizaje de lenguas extranjeras por parte de estudiantes monolingües y bilingües, dando especial énfasis en los procesos y modelos cognitivos, etc. Finalmente, se revisa la literatura referente a los factores contextuales que formarán parte del modelo teórico probado en este trabajo (estatus económico, social y cultural; percepción de las lecciones de la lengua extranjera que se está aprendiendo; dificultad percibida en el aprendizaje de la lengua extranjera; y el número de alumnos por clase).

3.1. La Encuesta Europea de Competencias Lingüísticas (ESLC)

La Encuesta Europea de Competencias Lingüísticas (ESLC) fue ideada por la Comisión Europea y desarrollada por SurveyLang en 2012 con el objetivo de evaluar el nivel de competencias en lenguas extranjeras de los estudiantes de secundaria de distintos países europeos. Se trata de un intento para cumplir con las necesidades detectadas en 2002 en el Consejo Europeo de Barcelona (Comisión Europea, 2002) y publicadas en sus conclusiones. En ellas, se fija como prioridad la mejora de habilidades básicas, particularmente mediante la enseñanza de como mínimo dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana (Comisión Europea, 2005). Además, se detectan otras necesidades como la contextualización de los datos lingüísticos obtenidos. Se destaca la importancia de, una vez obtenida la información y datos sobre los niveles de competencias lingüísticas, tener datos sobre el contexto de aprendizaje del alumno. De esta manera, las políticas lingüísticas posteriores, los marcos comunes, los estándares de aprendizaje, los indicadores de logro, etc. podrán ser mejor desarrollados.

En la ESLC se abordaron tres competencias lingüísticas específicas referentes a: la comprensión escrita, la comprensión oral y la expresión escrita. Para cada país participante, los cuestionarios fueron desarrollados en la primera y segunda lenguas extranjeras más comúnmente impartidas en el sistema educativo del país de entre las siguientes (Comisión Europea, 2012a): inglés, francés, alemán, italiano, y español. Para el caso específico de España, el inglés y el francés fueron consideradas como la primera y la segunda lenguas más

impartidas, respectivamente. Para el propósito del presente trabajo, únicamente los cuestionarios desarrollados para evaluar la lengua inglesa de los estudiantes de España se tendrán en consideración.

En la encuesta, participaron los estudiantes de último año de primer ciclo de secundaria o los estudiantes de segundo año de segundo ciclo de secundaria, equivalente a los niveles ISCED2 o internacional 10, es decir, estudiantes de unos 15 años de edad. Globalmente, 16 sistemas educativos de distintos países europeos, con 53.000 estudiantes en total, participaron en la encuesta (Comisión Europea, 2012a). El hecho de tener tantos países y estudiantes participando facilita la comparación entre sistemas educativos y también el desarrollo de un indicador europeo de las competencias lingüísticas, objetivos principales de la encuesta.

3.1.1. Estructura del cuestionario

El cuestionario incluye tanto preguntas de lengua para poder evaluar el nivel de competencias como preguntas contextuales que pueden estar relacionadas con el dominio lingüístico. Las habilidades lingüísticas, tal y como se ha comentado anteriormente, fueron evaluadas teniendo en cuenta el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Los bloques de preguntas de comprensión oral y comprensión escrita tenían una duración de 30 minutos y el bloque de preguntas de expresión escrita era de 30 minutos para los niveles principiante e intermedio, y de 45 minutos para el nivel elevado. Consecuentemente, el tiempo total para responder el bloque de preguntas sobre lengua era de 105 o 120 minutos.

a. El bloque de evaluación lingüística

El marco de evaluación lingüística fue desarrollado siguiendo las siguientes fases (Comisión Europea, 2012b): identificación de los objetivos y propósitos principales de la ESLC e identificación de las habilidades que se tenían que evaluar; para cada habilidad, identificación del contenido del test, de las sub-habilidades y capacidades que se tenían que evaluar y las competencias fundamentales desde el nivel A1 hasta el nivel B2 en la escala del MCER; identificación de la tipología y actividades para poder evaluar las habilidades; creación del diseño de encuesta; adopción de un enfoque donde se da a los alumnos un test con un nivel adecuado de desafío y dificultad; desarrollo de especificaciones, guías para escribir y evaluar cada ítem; y planificación de un proceso colaborativo de desarrollo del test. Después de estos pasos de creación, la encuesta fue testada a través de un test piloto en distintos países de Europa y, finalmente, se incluyeron tres secciones correspondientes a cada una de las competencias evaluadas: comprensión escrita, comprensión oral y expresión escrita.

La encuesta final contenía: 5 actividades de comprensión escrita, 5 actividades de comprensión oral y una actividad de expresión escrita donde se evaluaban 5 componentes distintos. En las tablas 1, 2 y 3 se pueden ver los ejemplos de las tipologías de actividades posibles para evaluar la comprensión escrita, la comprensión oral y la expresión escrita, respectivamente.

Tal y como se describe en el informe técnico oficial (Comisión Europea, 2012b), la tipología de actividades fue distinta dependiendo de la competencia que se estaba evaluando. Para la comprensión escrita y la comprensión oral, preguntas con evaluación objetiva (tipo test, de relacionar, etc.) fueron utilizadas. Para la expresión escrita, se utilizaron preguntas e indicadores más subjetivos. Su codificación posterior fue automática en el caso de los cuestionarios desarrollados en formato digital o manual para aquellos cuestionarios en formato papel.

Según se puede observar en la Tabla 1, las actividades de comprensión escrita del nivel A1 incluían textos cortos y una serie de preguntas con ayudas como ilustraciones. Estas preguntas hacían referencia a los aspectos principales y generales de un texto normalmente corto y personal (el lugar, el tema general, etc.) y eran de tipo test con tres opciones. A nivel A1/A2, por ejemplo, la tarea también podía estar basada en relacionar frases con los correspondientes anuncios o avisos, así como también preguntas tipo test con tres opciones sobre aspectos un poco más detallados que los demandados en el nivel A1. A nivel A2, la tipología de textos para las preguntas de tipo test con tres opciones ya podían ser artículos de revista o periódico y podían contener temas relacionados con aspectos cotidianos sobre la familia. A nivel A2/B1, los textos personales ya podían tratarse de correos electrónicos, cartas, notas, etc. A nivel B1/B2, se podía tratar de preguntas de relacionar información o frases con 3 (nivel B1) o 4 (nivel B2) textos cortos sobre anuncios de vacaciones, películas, libros, etc., o bien preguntas tipo test con tres opciones sobre un texto de un tema familiar y cotidiano. Finalmente, las actividades de comprensión escrita del nivel B2 estaban basadas en un texto más largo con frases que se habían sacado de él y se habían mezclado para que el alumno tuviera que ordenarlas y ponerlas en el hueco correspondiente.

Tabla 1: Tipología de actividades de comprensión escrita (Fuente: Comisión Europea, 2012b).

Actividad	Objetivo en el test	Tipología texto	Tipología actividad	Nivel
R1	Identificar información factual relacionada con temas personales y familiares.	Texto personal corto (correo electrónico, postal, nota, etc.).	Preguntas tipo test con 3 opciones, dibujos. Los alumnos escogen la opción correcta.	A1
R2	Encontrar información factual predecible en textos como avisos, anuncios, horarios, menús, con ayuda visual.	Anuncios, avisos, etc. sobre temas cotidianos, con ayuda visual.	Preguntas tipo test con 3 opciones formadas por textos cortos con información. Los alumnos escogen la respuesta correcta	A1 A2
R3	Entender signos, avisos, anuncios y etiquetas.	Una serie de avisos o signos, etc. y una serie de frases o dibujos parafraseando el mensaje.	Preguntas de relacionar las frases o dibujos con los anuncios o avisos correctos.	A1 A2
R4	Entender las ideas principales y algunos detalles del texto.	Un artículo de revista o periódico sobre un tema cotidiano familiar.	Preguntas tipo test con 3 opciones.	A2
R5	Entender información, sentimientos y deseos en textos personales.	Un texto personal (correo electrónico, carta, nota).	Preguntas tipo test con 3 opciones.	A2 B1
R6	Lectura de 3 (B1) o 4 (B2) textos cortos con información específica, comprensión detallada y (a nivel B2) opinión y actitud.	Una serie de 3 (B1) o 4 (B2) textos cortos como anuncios de vacaciones, películas, libros, etc., y una lista con información/actitudes que pueden encontrarse en el texto.	Relacionar la información con los textos donde se encuentra.	B1 B2
R7	Lectura para comprensión detallada y un significado global, comprensión de actitud, opinión y propósito del autor.	Texto sobre un tema cotidiano familiar.	Preguntas tipo test con 3 opciones.	B1 B2
R8	Comprensión de la estructura, cohesión y coherencia textual.	Texto con frases sacadas de él y mezcladas para ser ordenadas.	Rellenar los huecos con las frases que se dan como opción.	B2

Las actividades de comprensión oral a nivel A1 y A2 pueden ser de dos tipos: relacionar la persona con la información gráfica correspondiente o seleccionar la respuesta gráfica correspondiente. Los textos orales a este nivel son diálogos cortos o monólogos/diálogos cortos e independientes sobre anuncios, mensajes, etc. A nivel A2, también puede haber preguntas de verdadero o falso sobre una conversación o entrevista. A nivel B1/B2, puede haber preguntas tipo test con respuestas textuales o preguntas tipo test con 3 opciones sobre diálogos o monólogos más largos (presentaciones, informes, etc.).

Tabla 2: Tipología de actividades de comprensión oral (Fuente: Comisión Europea, 2012b).

Actividad	Objetivo en el test	Tipología texto	Tipología actividad	Nivel
L1	Identificar información o vocabulario clave (horas, precios, días de la semana, números, lugares, actividades).	Un diálogo simple.	Preguntas de relacionar el nombre de la persona con la información gráfica correspondiente.	A1 A2
L2	Identificar la situación y la idea principal (A1/A2) o la función comunicativa (B1/B2).	Series de cinco monólogos o diálogos cortos e independientes (anuncios, mensajes, conversaciones cortas, etc.).	Preguntas de seleccionar la respuesta gráfica correcta (A1/A2) o la respuesta textual correcta (B1/B2) entre 3 opciones.	A1 A2 B1 B2
L3	Entender e interpretar significados detallados.	Una conversación o entrevista.	Preguntas de verdadero o falso.	A2
L4	Entender e interpretar los principales puntos, las actitudes y las opiniones de los interlocutores principales.	Diálogo.	Preguntas tipo test con 3 opciones.	B1 B2
L5	Entender e interpretar la esencia, los puntos principales y los detalles, además de actitudes y opiniones del interlocutor.	Un monólogo más largo (presentación, informe).	Preguntas tipo test con 3 opciones.	B1 B2

Las actividades de expresión escrita a nivel A1, por ejemplo, se basan en expresar nociones generales sobre un tema o foto en un texto de 20 a 30 palabras. A nivel A2, las redacciones son textos personales cortos, como correos electrónicos o postales, de 25 a 35 palabras donde se describa, explique, etc. A nivel A2/B1/B2, los textos ya tienen que ser informativos y pueden ser textos personales (A2/B1) o artículos, ensayos, cartas, informes o reseñas. A nivel B1, la extensión del texto tiene que ser de 80 a 100 palabras. Finalmente, a nivel B2 se

añaden los textos conativos, es decir, con intención de persuadir o convencer. Estos textos pueden ser ensayos o cartas y tienen que tener de 120 a 180 palabras.

Tabla 3: Tipología de actividades de expresión escrita (Fuente: Comisión Europea, 2012b).

Actividad	Objetivo en el test	Tipología texto	Tipología actividad	Nivel
W1	Expresar nociones generales o específicas sobre el tema que describan fotos o información gráfica.	Texto personal corto (correo electrónico).	Redacción de un texto personal corto que haga referencia a la foto o la información gráfica.	A1
W2	Expresar nociones generales o específicas que den respuesta al input del texto y los puntos de contenido.	Texto personal corto (correo electrónico, postal).	Redacción de un texto personal corto explicando, describiendo, etc.	A1 A2 B1
W3	Escribir un texto referencial (con intención de informar).	Texto personal (correo electrónico). A nivel B2, un artículo, ensayo, carta, informe o reseña.	Redacción de un texto personal explicando, describiendo, etc. A nivel B2, redacción de un artículo, etc. explicando, describiendo, comparando, etc.	A2 B1 B2
W4	Escribir un texto conativo (con intención de persuadir o convencer).	Un ensayo o carta.	Redacción de un ensayo o carta describiendo, explicando, comparando, justificando, dando opinión, etc.	B2

b. El bloque de información contextual

Como se ha comentado anteriormente, la ESLC tiene como objetivo dar información relevante para poder idear y planear políticas educativas y, también, dar información a los agentes educativos (profesores, directores de centro, etc.). A parte de las preguntas lingüísticas, la información contextual se incluye en la encuesta para facilitar una comparación más productiva entre políticas lingüísticas y métodos de enseñanza de lenguas (Comisión Europea, 2012a). En la sección de información contextual de la encuesta se incluyen tanto los factores controlados por los países (intensidad de cursos de lenguas extranjeras, formación de profesorado, etc.) como los no controlados por los países (variables lingüísticas, demográficas, sociales y económicas). Esta información se pide a estudiantes, profesores y directores de centro. Para el propósito de este trabajo, únicamente

se seleccionan para su posterior análisis y descripción las variables referentes a los estudiantes.

La información contextual de la encuesta está dividida en los siguientes apartados: tú, tu familia y tu hogar, ordenadores en casa, lenguas en tu contexto familiar, tu opinión sobre las lenguas extranjeras, tus asignaturas en la escuela, aprender lenguas extranjeras en la escuela, tus clases de lengua extranjera, exámenes de la asignatura de lengua extranjera, estudiar y hacer deberes de la asignatura de lengua extranjera fuera del horario escolar, y tus habilidades en lengua extranjera.

El apartado sobre tú incluye preguntas sobre el género, la fecha de nacimiento, el lugar de nacimiento, las lenguas habladas en casa desde la infancia, el curso escolar, y el programa educativo. La sección sobre tu familia y hogar incluye preguntas para medir el estatus socioeconómico y de inmigración comparable con los resultados del informe PISA, como pueden ser la ocupación del padre y la madre, sus tareas y actividades en el trabajo, su nivel educativo, país de nacimiento del estudiante y de los padres, número de años viviendo en el país donde actualmente viven, posesiones en casa, etc. El apartado sobre ordenadores en casa incluye preguntas sobre posesiones de tecnologías de la información y la comunicación en casa, uso del ordenador, etc. La sección de lenguas en casa incluye preguntas sobre las lenguas habladas en casa, el conocimiento de la lengua extranjera por parte de los padres, el contacto del alumno con la lengua extranjera fuera de la escuela, el uso de la lengua extranjera por parte del alumno fuera de la escuela, y el contacto con la lengua extranjera a través de los medios de comunicación. En la sección sobre la opinión sobre las lenguas extranjeras, hay preguntas sobre: percepciones sobre cómo de buena es la gente del sistema educativo, los padres y el mismo estudiante a la hora de aprender lenguas extranjeras; utilidad de la lengua extranjera para distintos propósitos; preferencias sobre las asignaturas de la escuela; utilidad de las asignaturas de la escuela; y tiempo dedicado a hacer los deberes y estudiar para las distintas asignaturas en una semana normal. En la sección de aprender lenguas extranjeras en la escuela, las preguntas son sobre: lenguas aprendidas en la escuela primaria, primera lengua extranjera impartida en la escuela, cursos previos aprendiendo lenguas extranjeras, lenguas extranjeras aprendidas previamente en la escuela, número medio de estudiantes en la clase de lengua extranjera, duración de las clases, cantidad de clases por semana, frecuencia de viajes al extranjero, frecuencia de participación en actividades sobre la lengua extranjera. En la sección sobre las clases de la lengua extranjera, las preguntas son: razón por aprender la lengua extranjera, percepciones sobre el grado de dificultad cuando se está aprendiendo la lengua extranjera, frecuencia de uso del inglés oral por parte del profesor, frecuencia de uso del inglés oral por parte del estudiante en clase, frecuencia de uso de distintos recursos educativos, utilidad de los libros de texto, tipología de

actividades y tipología de grupos de trabajo, opinión sobre el profesor, opinión sobre las clases de lengua extranjera, grado de comparación de la lengua extranjera y otras lenguas por parte del profesor cuando enseña, y frecuencia de práctica de cada competencia en clase. La sección sobre exámenes y deberes en la asignatura de lengua extranjera incluye preguntas sobre: frecuencia de exámenes y deberes, frecuencia de provisión de observaciones y comentarios sobre los deberes, tiempo dedicado a estudiar para un examen de lengua extranjera, e importancia relativa de las distintas competencias para poder tener una buena nota final. En la sección de estudiar y hacer deberes para la asignatura de lengua extranjera fuera de la escuela, las preguntas son sobre: frecuencia de uso del ordenador para hacer los deberes, tiempo dedicado cada semana a los deberes de lengua extranjera y de otras lenguas, y tipo de clases extraescolares donde se va. Finalmente, cuando se pide información sobre la percepción de las propias habilidades en lengua extranjera, se dan una serie de frases sobre los que el alumno cree que es capaz de hacer en expresión escrita y oral y en comprensión escrita y oral.

Teniendo en cuenta el propósito de este estudio, únicamente las variables que muestren diferencias significativas entre los dos grupos analizados (monolingües y bilingües) se tendrán en consideración. Además, tal y como se explicará en la sección siguiente, únicamente se seleccionarán aquellas donde el fundamento teórico sea lógico y extenso para justificar las diferencias entre los dos grupos.

3.2. Bilingüismo y aprendizaje de lenguas extranjeras

En el Diccionario de la Real Academia Española (2014), el término bilingüismo se define como el “uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona”. Una definición que se podría adoptar para la comprensión de este estudio es la siguiente: los alumnos bilingües son aquellos que hablan, o que están normalmente expuestos, a dos o más lenguas (De Lamo White & Jin, 2011). En España, la situación lingüística está marcada por el bilingüismo o el multilingüismo. Un 42% de la población española reside en zonas donde hay dos lenguas cooficiales (Comajoan, 2010), es decir, el castellano convive con lenguas como el catalán, el vasco o el gallego.

El panorama educativo español, además, se podría considerar trilingüe, ya que esta parte de la población española se escolariza en tres lenguas: las dos lenguas cooficiales y una primera lengua extranjera, que en su mayoría es el inglés (Comajoan, 2010). Además, existen otros aspectos sociolingüísticos que añaden complejidad a la situación: inmigración, usos distintos de la lengua según la situación, etc.

A la hora de aprender una lengua extranjera, desde un principio, se tienen que tener en cuenta las diferencias entre los estudiantes monolingües y bilingües. Por naturaleza, la flexibilidad cognitiva y el razonamiento abstracto se han definido como diferentes entre los

estudiantes bilingües y monolingües (Bialystok, 1988). Específicamente y con términos neurológicos, los estudiantes bilingües han demostrado tener una mayor densidad de materia gris en el córtex parietal inferior izquierdo, un cambio que aún es más pronunciado en bilingües desde la infancia y en aquellos que tienen un mayor dominio de las dos lenguas (Mechelli et al., 2004). Estas diferencias tienen distintos efectos tanto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes monolingües y bilingües como en el resultado de éste, es decir, su rendimiento académico. En el aprendizaje de lenguas, se hará referencia al nivel o dominio lingüístico.

El término dominio o nivel lingüístico es muy complejo. Dependiendo de la conceptualización de lengua, existen distintos enfoques o visiones: la visión lingüística, la visión cognitiva y funcional, y la visión sociocultural. La visión lingüística define el lenguaje teniendo en cuenta la sintaxis. De esta manera, el dominio lingüístico estará basado en el desarrollo de la gramática de una lengua concreta. Para poder comprender las otras dos visiones, es necesario hacer referencia a los conceptos de competencia, entendida como el conocimiento de la lengua por el propio hablante, y actuación, entendida como el uso de la lengua en situaciones concretas (Chomsky, 1965, p. 4). También, el concepto de competencia comunicativa (Hymes, 1967), entendida como el conocimiento sociolingüístico y psicolingüístico de una lengua, y que podría formar parte de la actuación definida por Chomsky (1965) ayuda a comprender estas dos visiones. La visión cognitiva-funcional considera que la adquisición del lenguaje es una operación marcada por la información que se tiene que procesar y por ser parte de la cognición general (Butler & Hakuta, 2006). Así, se entiende como dominio lingüístico todo aquello referente no únicamente a la sintaxis, sino también al vocabulario, comprensión y producción tanto oral como escrita, estrategias, atención, metacognición y traducción (Butler & Hakuta, 2006). Por último, la visión sociocultural es un poco más amplia, ya que tiene en cuenta la variación del lenguaje y otros aspectos sociológicos y sociopsicológicos relacionados (Butler & Hakuta, 2006). Así, se entiende como dominio lingüístico también todo aquello relacionado con la adaptación de la lengua al contexto, el uso de estrategias de interacción, la comprensión de las funciones del lenguaje en distintas situaciones, etc. Para poder evaluar el dominio lingüístico en el presente estudio, se intenta adoptar una visión que combina las tres anteriores, para así poder tener en cuenta distintos aspectos referentes al conocimiento y actuación lingüísticos.

Por otra parte, además de definir el dominio lingüístico, también es necesario analizar cómo puede influir el bilingüismo en él. Según Bialystok (2001), experimentar el bilingüismo puede ser consecuencia de situaciones muy diversas. Algunas personas viven en entornos donde la lengua de distintos familiares es diferente debido a diversidad étnica, cultural o nacional. En estas situaciones, los niños interaccionan con los adultos en más de una lengua,

ya que los adultos se desenvuelven también en más de una. Algunos eligen deliberadamente hablar con el niño o niña en una lengua distinta, implicando que cada progenitor hable en una de las dos lenguas. En algunas comunidades, las lenguas utilizadas en casa y en la escuela son distintas. Así, los niños y niñas adquieren, desde pequeños, las dos lenguas en entornos distintos. De esto, se derivan distintos registros y actitudes hacia cada lengua.

Hasta aproximadamente la década de los 60, había una visión negativa del bilingüismo, ya que se consideraba que estaba inversamente relacionado con la inteligencia. En otras palabras, se consideró que el hecho de haber más de un sistema lingüístico adquirido o adquiriéndose en el mismo momento podría perjudicar el desarrollo cognitivo y, específicamente el aprendizaje de lenguas. No obstante, se detectaron una serie de problemas metodológicos en estos estudios que tuvieron que ser corregidos. Después de esto, se encontró una relación positiva entre la inteligencia y el bilingüismo, sobre todo en bilingües equilibrados, donde el uso y dominio de las dos lenguas es el mismo (Butler & Hakuta, 2006).

Gran cantidad de estudios han probado el efecto que puede tener cualquier experiencia vital en los procesos cognitivos y la organización o estructura del cerebro, pero Bialystok (2009) quiso probar, específicamente, si los efectos del hecho de ser bilingüe en el cerebro también eran significativos y daban lugar a los mismos resultados que otras experiencias. En el mismo estudio se hace referencia a distintos aspectos de la lengua y su adquisición por parte de los dos grupos analizados, los monolingües y los bilingües. En primer lugar, se prueba que los bilingües controlan menos cantidad de vocabulario en cada una de las lenguas que conocen en comparación con los monolingües (Bialystok, 2009; Perani et al., 2003). Al mismo tiempo, los bilingües también son más lentos en la recuperación léxica, es decir, a la hora de encontrar una palabra dentro del cerebro, o en el acceso que tienen a su vocabulario. De esta manera, se podría decir que las actividades, durante el aprendizaje de una lengua extranjera, que requieran el uso de vocabulario y su recuperación, podrían ser desarrolladas más lentamente por los estudiantes bilingües. En segundo lugar, en el mismo estudio se concluye que los bilingües realizan mejor las actividades metalingüísticas que los monolingües, ya que estas actividades requieren atención controlada e inhibición. Es decir, los bilingües son más capaces de concentrarse e inhibir o suspender cualquier información no relevante. Al mismo tiempo, los hablantes bilingües consiguen desarrollar la habilidad de resolución de problemas antes que los monolingües. En tercer lugar, Bialystok (2009) hace referencia al control ejecutivo, donde salen beneficiados aquellos individuos que son bilingües. Finalmente, en referencia a la memoria, existen diferencias. Si se trata de recuperar palabras previamente memorizadas, los monolingües actúan mejor, pero si a la hora de recuperar la información de la memoria se hace uso de material no verbal o de

recursos y procesos mucho más controlados, la situación se equilibra o hasta llega a ser más favorable para los bilingües. Bialystok (2009) concluye que, definitivamente, el bilingüismo también es una experiencia que tiene consecuencias significativas en el desarrollo cognitivo.

Perani et al. (2003), además de analizar las diferencias en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras de individuos bilingües y monolingües, también analizaron dos otros factores que podían ser determinantes: la exposición a las dos o más lenguas y la edad o el momento de adquisición. En este estudio, se tomó como muestra a bilingües de castellano y catalán que habían estado expuestos a la segunda lengua desde una edad muy temprana, unos tres años, que hubieran utilizado las dos lenguas desde entonces y que las dominaran por igual. Se concluyó que había menos activación del cerebro asociada con la recuperación léxica en aquellos individuos que habían adquirido antes la segunda lengua y, durante el análisis de la producción de la lengua, tanto la edad de adquisición como la exposición a ellas era significativa a la hora de analizar la activación mental de los bilingües.

También, el hecho de que el procesamiento cognitivo y sensorial en el cerebro de una persona bilingüe sea mejor puede implicar mejoras también en el procesamiento de la información del contexto y en la atención a los detalles. De esta manera, a rasgos generales, para una persona bilingüe puede ser más fácil aprender una tercera lengua que para una persona monolingüe aprender una segunda lengua (Marian & Shook, 2012). Por el contrario, el control de menos vocabulario, su relativamente más lento acceso por parte de los bilingües, o la mezcla de los dos sistemas lingüísticos ya adquiridos también los puede perjudicar a la hora de aprender una lengua extranjera.

Por último, es necesario hacer referencia a cómo puede afectar el hecho de ser bilingüe en las distintas tres competencias analizadas por la ESLC, la comprensión escrita, la comprensión oral y la expresión escrita. Estas referencias serán recuperadas a lo largo del trabajo para poder formular las hipótesis.

En primer lugar, y referente a la comprensión escrita, Mumtaz y Humphreys (2001) investigaron los efectos del bilingüismo a la hora de aprender inglés, comparando bilingües de inglés y urdu y monolingües de inglés. Para ello, tuvieron en cuenta que muchos factores entran en acción a la hora de comprender un texto. Entre ellos, la consciencia y habilidad fonológica, las habilidades visuales, las habilidades de lectoescritura en otras lenguas, si existen, etc. Concluyeron que el bilingüismo podía tener un efecto positivo en la adquisición de habilidades de lectoescritura como la consciencia fonológica, la lectura de palabras más comunes y la memoria fonológica. No obstante, el efecto del bilingüismo podía ser negativo en el desarrollo de la memoria visual, afectando así la lectura de palabras no tan comunes. Campbell y Sais (1995) también anticiparon que la exposición a una segunda lengua desde pequeño podía mejorar las habilidades metalingüísticas como la consciencia del habla y de

los sonidos, implicada en la comprensión escrita. También, es necesario considerar que, como más próximas sean las lenguas ya adquiridas y de la lengua extranjera que se está aprendiendo, los estudiantes bilingües podrán más cometer errores ortográficos al mezclar los sistemas lingüísticos. En conclusión, tal y como se verá también en el desarrollo de las hipótesis, el bilingüismo tiene un efecto más positivo que negativo en el desarrollo de la comprensión escrita.

En segundo lugar, y referente a la comprensión oral, Yamchi y Kumar (2016) compararon la comprensión oral de una película en inglés con subtítulos en persa entre estudiantes iraníes bilingües y monolingües. En este caso, los estudiantes monolingües respondieron mejor que los bilingües en preguntas relacionadas con información verbal, seguramente debido al hecho de disponer de subtítulos en la lengua materna de los monolingües. Contrariamente, cuando no se tiene material para ayudar a la comprensión, como es el caso de los subtítulos, y tal y como pasa en el presente estudio, los resultados son distintos, ya que, similarmente a lo que sucede en la comprensión escrita, entran en acción habilidades y procesos como el control ejecutivo y la memoria verbal o visual. Gorjian y Mahmoudi (2012) también analizaron la diferencia en comprensión oral de estudiantes persas monolingües y bilingües de árabe y persa y descubrieron un mejor nivel por parte de los bilingües en esta competencia. Las razones que dieron a este hecho fueron varias. Para empezar, los bilingües están expuestos a distintos sonidos y fonemas desde pequeños y, por este motivo, es más fácil para ellos reconocer distintos sonidos e interacciones fonológicas. También, el conocimiento de pronunciación de sonidos similares es superior entre los bilingües y, por lo tanto, su distinción y comprensión será también más fácil para ellos. De esta manera, el hecho de tener que controlar dos sistemas fonológicos al mismo tiempo hace que se desarrollen unas estrategias distintas en la comprensión oral que podrían tener un efecto positivo en el desempeño de esta competencia en una lengua extranjera.

En tercer lugar, y referente a la expresión escrita, se tiene que tener en cuenta que es un acto complejo y que implica aspectos lingüísticos y metalingüísticos como la transcripción, la ortografía, la cohesión, la coherencia, el cumplimiento de objetivos y funciones comunicativas, la adaptación al contexto, etc. (Myhill & Fisher, 2010). Ransdell, Arecco y Levy (2001) analizaron la fluidez y calidad de la expresión escrita en inglés de estudiantes monolingües y bilingües. Descubrieron que los individuos bilingües tienen ventajas en habilidades relacionadas con la supresión de información irrelevante o con la memoria funcional a largo plazo. Consecuentemente, los estudiantes bilingües eran más capaces de mantener la calidad y fluidez cuando escribían en inglés que los estudiantes monolingües. Por lo tanto, se podría pensar que, debido a estas habilidades relacionadas, el dominio en expresión escrita es mejor en los estudiantes bilingües.

3.3. Factores contextuales que determinan el rendimiento académico

Diversos factores contextuales han sido previamente estudiados por su efecto en la organización neurológica de las lenguas (Perani et al., 2003). Concretamente, existen una gran cantidad de factores, experiencias, etc. que pueden tener efecto en el dominio o nivel lingüístico. En el presente estudio, se han seleccionado los que se han considerado que podrían ser diferentes entre los grupos de estudiantes monolingües y bilingües y los que se consideraban que podían tener un efecto distinto sobre su rendimiento o dominio lingüístico.

3.3.1. Estatus económico, social y cultural

La influencia del estatus económico, social y cultural sobre el rendimiento académico ha sido una de las relaciones más estudiadas en la literatura sobre educación (McGillion et al., 2017; Sirin, 2005; Van Ewijk & Slegers, 2010).

Sirin (2005) revisó la literatura entre la década de los 90 y los 2000 sobre el estatus socioeconómico y su efecto sobre el rendimiento académico. Evidencia que existen muchas maneras de calcular el estatus económico, social y cultural, debido a las numerosas definiciones del mismo concepto. Algunos autores definen el estatus económico, social y cultural como sinónimo de clase social, mientras que otros entienden el concepto de forma más general, es decir, como la posición de un individuo o familia en una jerarquía de bienes y posesiones relacionadas con riqueza, poder o estatus social. No obstante, Sirin (2005) afirma que diversos autores han coincidido con el hecho de relacionar este estatus con los ingresos, la educación y la ocupación de los padres. Según Sirin (2005), otros factores referentes al estudiante también pueden determinar el estatus económico, social y cultural e influenciar el rendimiento académico como, por ejemplo, el *background* étnico y racial, el curso académico, la localización de la escuela, etc.

Van Ewijk y Slegers (2010) hacen una comparación de 30 estudios que tienen en cuenta el estatus económico, social y cultural a la hora de determinar el rendimiento académico. Concluyen que existe esta relación entre las dos variables latentes pero que se tienen que tener en cuenta otros aspectos como la manera de calcular este estatus, las variables que se tienen en cuenta, etc. También añaden que este efecto, en muchos estudios previos, no se ha considerado significativamente distinto según la materia sobre la cual se medía el rendimiento (lenguas, matemáticas, etc.) o el país de origen.

Independientemente de las diferencias en este estatus de los estudiantes monolingües y bilingües que formarán parte del presente estudio, para poder analizar su efecto sobre el dominio lingüístico y siguiendo las recomendaciones de la literatura previa, se considerará muy importante definir detalladamente este estatus, qué variables incluye, etc.

3.3.2. Dificultad percibida en el aprendizaje de la lengua extranjera

Estudios previos (Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama, & Goetz, 2017) han analizado la influencia recíproca entre emociones y rendimiento o logro académico. Esta relación se define como: a más emociones positivas ante la materia, contenido, situación, etc. más logro o rendimiento académico y, al mismo tiempo, a más logros académicos, más buenas sensaciones hacia la materia. En sentido negativo, cuanto más emociones y sensaciones negativas ante la situación de aprendizaje y la materia, peor rendimiento académico y, al mismo tiempo, los malos resultados y el mal rendimiento académico, más sentimientos negativos producirá.

Xu (1991) estudió el impacto del dominio lingüístico sobre la percepción del estudiante sobre él o ella mismo. Descubrió que la propia percepción del dominio lingüístico era uno de los predictores más significativos del nivel de dificultad académica percibida por los alumnos. En este estudio (Xu, 1991), se contempló únicamente este sentido de relación, pero posteriormente también se consideró como recíproca, es decir, la dificultad percibida durante el proceso de aprendizaje también podía afectar el nivel o dominio lingüístico del estudiante.

Específicamente, la percepción sobre las habilidades en cada una de las funciones de la lengua, comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita, puede tener efecto sobre éstas concretamente. Por ejemplo, la percepción de los estudiantes sobre la propia habilidad de comunicación oral, de su contribución en las clases y su actitud hacia estas clases influyen su predisposición para comunicarse en lengua extranjera (De Saint Léger & Storch, 2009).

De la misma manera que se analiza la percepción de uno mismo en el aprendizaje, se puede analizar específicamente cómo el nivel de dificultad percibida puede tener una influencia negativa en el dominio o nivel lingüístico de los estudiantes de lengua extranjera. Es importante, antes de analizar estas relaciones, tener en cuenta que muchos otros aspectos como, por ejemplo, el nivel de ansiedad o nerviosismo en el proceso de aprendizaje pueden tener también un efecto negativo en el nivel lingüístico.

3.3.3. Percepción de las clases, profesor y libro de lengua extranjera

Tal y como se ha especificado en el apartado anterior, la situación, contexto y sensaciones o emociones del estudiante en el proceso de aprendizaje de lengua extranjera de cualquier alumno pueden tener efecto sobre su actuación y dominio de esta lengua. En esta variable de percepción de la situación, se destacarán aquellos aspectos relacionados con las clases, el profesor y el libro de texto de lengua extranjera.

Struyven, Docy y Janssens (2008) analizaron aquello que a los estudiantes les gusta y no les gusta sobre el contexto de aprendizaje y el efecto de estos en su aprendizaje y rendimiento

académico. Descubrieron que estas percepciones positivas y negativas tenían un efecto positivo y significativo sobre su aprendizaje y su rendimiento. Así, destacan el hecho de planificar bien las metodologías, agrupaciones, actividades en cada una de las clases, teniendo en cuenta que será primordial idear sesiones que satisfagan las necesidades y gustos de los alumnos. De esta manera, la percepción del contexto, referente a las clases y actividades desarrolladas en clase, podrá tener un efecto significativo sobre su rendimiento.

También, desde hace tiempo, se ha considerado que la percepción de los alumnos sobre el profesor puede tener un papel primordial sobre su rendimiento. Brophy y Good (1986) ya anticiparon que había muchos aspectos relacionados con el profesor que podían tener relación con el logro académico. Entre ellos, percepciones sobre: oportunidad de aprender y contenido; expectativas del profesor; definición de roles; uso del tiempo; gestión de la clase; instrucción activa o no por parte del profesor; presentación de la información (estructurada, secuenciada, clara, entusiasmo); número y tipo de preguntas del profesor (nivel de dificultad, nivel cognitivo, tiempo de espera para una respuesta, selección de quién responde, provisión de comentarios y observaciones, etc.); y gestión de las tareas en clase y de los deberes. También, otros aspectos no tan directamente relacionados con el profesor: tiempo dedicado por el alumno para estudiar y aprender; y número de estudiantes por clase.

Por último, la percepción específica sobre los recursos utilizados en clase también puede determinar la motivación de los estudiantes y, a la vez, su rendimiento académico. Específicamente, en clases de lengua inglesa, el libro de texto utilizado, su metodología, forma de dar la información, etc. puede ser primordial. Vermunt (2005), entre muchos otros factores, destacó que las pautas de aprendizaje de cada alumno explicaban gran parte de su rendimiento académico. En estas pautas de aprendizaje, el libro de texto tenía un papel importante. Específicamente, puede tener importancia: para qué actividades se utiliza, su frecuencia de uso en clase, para hacer deberes, para estudiar, la combinación o no de la información del libro de texto con otros recursos y materiales, etc.

En general, la suma de todos los factores del contexto educativo en clase construye una situación de aprendizaje más o menos favorable y motivadora para los alumnos. Por ello, en este estudio se tendrá en cuenta el efecto de estos factores sobre el rendimiento académico y nivel de lengua inglesa.

3.3.4. Números de alumnos por clase

Tal y como se ha anticipado en el apartado anterior, el número de alumnos por clase también puede ser determinante del rendimiento académico de los estudiantes (Brophy & Good, 1986). Es un aspecto mucho más concreto que los índices anteriores, ya que éstos incluían muchos más factores i este último únicamente considera el número de alumnos por grupo.

El número de alumnos por clase en la materia de inglés puede variar substancialmente según la tipología de escuela, la tipología de actividades realizadas, las políticas y leyes educativas de cada país, etc. Según el tipo de actividad, son consideradas mejores un tipo u otro de agrupaciones de alumnos. También, según la competencia lingüística tratada (expresión oral o escrita, o comprensión oral o escrita), puede ser mejor algún tipo de agrupaciones de alumnos concreto.

En este estudio, se analizará si existe diferencia entre el número de alumnos por grupo de los estudiantes monolingües y bilingües y, a su vez, si existen diferencias en el efecto de estas agrupaciones sobre su dominio lingüístico.

4. Desarrollo de la investigación

4.1. Hipótesis

Del análisis de la literatura previa, y para poder cumplir con los objetivos de la investigación, se desarrollan una serie de hipótesis que serán contrastadas en los apartados posteriores de la investigación.

En primer lugar, recuperando la literatura referente a las diferencias en el dominio en comprensión escrita de los estudiantes monolingües y bilingües (Campbell & Sais, 1995; Mumtaz & Humphreys, 2001), y en el que se hace referencia a un mayor dominio por parte de los estudiantes bilingües en acciones relacionadas con la comprensión escrita como la consciencia fonológica, la lectura de palabras comunes, la memoria fonológica, etc., se formula la siguiente hipótesis:

H1: El nivel en comprensión escrita de los estudiantes bilingües de España será superior al de los estudiantes monolingües de España.

En segundo lugar, en la revisión de la literatura se han podido evidenciar las diferencias en las estrategias desarrolladas en la comprensión oral. Por ello, se ha hecho referencia a la mayor facilidad de los individuos bilingües a la hora de distinguir y comprender sonidos (Gorjian & Mahmoudi, 2012) por el hecho de estar expuestos a más de un sistema fonológico continuamente. Por ello, se formula la siguiente hipótesis:

H2: El nivel en comprensión oral de los estudiantes bilingües de España será superior al de los estudiantes monolingües de España.

En tercer lugar, en los apartados previos se ha podido ver que, en la expresión escrita, entran en acción habilidades como la gestión de la información irrelevante o la memoria funcional a largo plazo y que los individuos bilingües tienen un mejor desempeño en ellas (Ransdell, Arecco & Levy, 2001). Consecuentemente, se formula la siguiente hipótesis:

H3: El nivel en expresión escrita de los estudiantes bilingües de España será superior al de los estudiantes monolingües de España.

En referencia a los factores contextuales que pueden influir en el nivel lingüístico, para empezar, se analiza el estatus económico, social y cultural. Su efecto, tal y como se ha comentado anteriormente ha sido extensamente estudiado en la literatura (McGillion et al., 2017; Sirin, 2005; Van Ewijk & Slegers, 2010). No obstante, la comparación de este efecto entre individuos bilingües y monolingües no está tan explorada. En consecuencia, se formula la siguiente hipótesis:

H4: El efecto del estatus social, económico y cultural sobre el dominio lingüístico es positiva, significativa, y diferente entre estudiantes bilingües y monolingües de España.

Para poder comprender este factor, se tiene que tener en cuenta su complejidad y manera de calcularlo, ya que en él se consideran, por separado, cada ámbito incluido: el económico, el social y el cultural. En realidad, por ejemplo, no siempre un mayor estatus económico significa un mayor estatus cultural. No obstante, para poder estandarizar resultados de estudios europeos y compararlos, y tal y como se explicará en el apartado de explicación de variables de estudio, se utiliza un índice donde se pondera el valor de estos tres estatus.

La percepción sobre las propias habilidades e, inversamente, las percepciones de la dificultad durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera pueden tener efecto sobre el desempeño, nivel o dominio en esta lengua. Unas buenas sensaciones, emociones o menor dificultad percibida implicarán un mejor rendimiento académico o lingüístico (De Saint Léger & Storch, 2009; Pekrun et al., 2017; Xu, 1991). De todas maneras, aún queda por explorar, en este estudio, si este efecto es distinto entre el grupo de estudiantes monolingües o bilingües:

H5: El efecto de la dificultad percibida en el aprendizaje de la lengua extranjera sobre el dominio lingüístico es negativa, significativa, y diferente entre estudiantes bilingües y monolingües de España.

En general, los factores del contexto de aprendizaje se han considerado determinantes del rendimiento académico de los alumnos (Struyven, Docy, & Janssens 2008; Vermunt, 2005). Concretamente, aspectos relacionados con la percepción de las clases, el profesor y el libro de texto son considerados para poder analizar las diferencias entre los dos grupos de análisis:

H6: El efecto de la percepción de las clases, profesor y libro de lengua extranjera sobre el dominio lingüístico es positiva, significativa, y diferente entre estudiantes bilingües y monolingües de España.

Más específicamente, el número de estudiantes en cada clase ha sido considerado determinante del rendimiento académico de los alumnos en estudios previos (Brophy & Good, 1986). Por ello, se formula la siguiente hipótesis:

H7: El efecto del número de alumnos por clase sobre el dominio lingüístico es positiva, significativa, y diferente entre estudiantes bilingües y monolingües de España.

A partir de todas las hipótesis y consideraciones teóricas previas, se crea un modelo teórico que será probado a través de todos los análisis del presente estudio. En la Figura 1, se puede

ver este modelo, todos los constructos, tanto variables latentes como observadas, que se tienen en cuenta para ser analizadas. Según se ve en la misma Figura 1, la hipótesis 1 hace referencia a la comparación del constructo de comprensión escrita, la hipótesis 2 compara el constructo de comprensión oral, y la hipótesis 3, el constructo de expresión escrita entre estudiantes monolingües y bilingües. Finalmente, las hipótesis 4, 5, 6 y 7 testan el efecto de los distintos factores contextuales seleccionados sobre el nivel o dominio lingüístico en lengua inglesa.

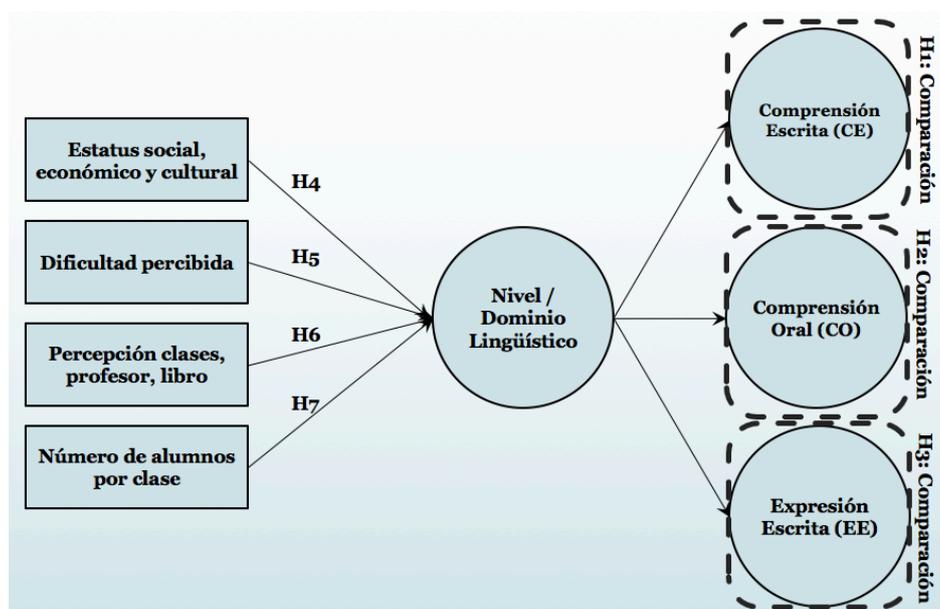


Figura 1: Modelo teórico desarrollado en el estudio (Fuente: elaboración propia).

4.2. Descripción de la muestra

Para el propósito de este estudio, se han utilizado datos secundarios de la Encuesta Europea de Competencias Lingüísticas. Una vez seleccionados los estudiantes de España que realizaron la encuesta en lengua inglesa, la muestra utilizada contenía un total de 4637 estudiantes de nivel ISCED2 o nivel internacional 10, equivalente a unos 15 años de edad.

Tabla 4: Descripción de la muestra (Fuente: Elaboración propia).

Variable	Categoría	Distribución
Género	Hombre	2211 (48,2%)
	Mujer	2376 (51,8%)
Lugar de residencia	<300 habitantes	1001 (21,9%)
	300-15.000 habitantes	1223 (26,8%)
	15.000-100.000 habitantes	1296 (28,4%)
	100.000-1.000.000 habitantes	915 (20,1%)
	>1.000.000 habitantes	129 (2,8%)
	Monolingüe/Bilingüe	Monolingüe
Bilingüe		881 (19,2%)

En la Tabla 4, se puede observar que el 48,2% de los estudiantes que forman parte de la muestra analizada son hombres, mientras que el 51,8% restante son mujeres. En referencia al lugar de residencia, los estudiantes viven, en orden de más a menos frecuencia: en municipios de 15.000 a 100.000 habitantes (28,4%); municipios de 300 a 15.000 habitantes (26,8%); municipios de menos de 300 habitantes (21,9%); municipios de 100.000 a 1.000.000 de habitantes (20,1%); y, por último, municipios de más de 1.000.000 de habitantes (2,8%). Por último, el 80,8% de los estudiantes son monolingües, mientras que el 19,2% restante son bilingües o multilingües. Todas las distribuciones son porcentajes válidos una vez se han descartado aquellos valores perdidos, es decir, donde los estudiantes no han respondido o han respondido alguna opción sin sentido.

4.3. Variables en el análisis

En el modelo final, se incluyen una serie de variables, con distintos significados y distintas maneras de medirlas. En primer lugar, se hace una selección de aquellos estudiantes de España, por lo tanto, valor “ES” de la variable país de origen. En segundo lugar, para el propósito del estudio, se seleccionan únicamente los estudiantes que han desarrollado la encuesta en inglés, es decir, categoría EN de la variable lengua de la encuesta. Seguidamente, la variable “número de primeras lenguas” nos permite dividir la muestra en dos grupos, los estudiantes monolingües, por lo tanto, los que hayan respondido que tienen una sola primera lengua y los estudiantes bilingües o multilingües, con dos o más primeras lenguas. También, variables como género, edad, etc. se utilizan para poder describir los rasgos generales de la muestra seleccionada.

4.3.1. Variables de dominio lingüístico

Después de seleccionar los casos que se analizan para cumplir con el objetivo de estudio, se recodifican las variables referentes al dominio o nivel lingüístico. En total, se analizan las puntuaciones referentes a 5 variables de comprensión escrita, 5 variables de comprensión oral i 5 variables de expresión escrita correspondientes a las 5 actividades de cada competencia evaluada y, en expresión escrita, referida a los distintos aspectos evaluados de las redacciones. La recodificación de los valores de la variable es la siguiente: el nivel “-A1” pasa a tener valor 1; el nivel “A1” pasa a tener valor 2; el nivel “A2”, valor 3; el nivel “B1”, valor 4; y el nivel “B2”, valor 5. Esta recodificación se realiza para poder realizar los análisis posteriores del modelo, es decir, análisis factorial confirmatorio y los modelos de ecuaciones estructurales.

Tal y como está especificado en el informe técnico (Comisión Europea, 2012b), la comprensión lectora se evalúa teniendo en cuenta los siguientes propósitos y estrategias cognitivas: lectura selectiva para propósitos específicos como encontrar nombres o fechas; lectura con atención para establecer el significado de proposiciones; lectura rápida

superficial para identificar sobre qué es el texto; lectura global con atención para comprender las ideas principales y crear un modelo mental que relacione el texto con los conocimientos sobre el mundo; lectura para identificar la información sobre un tema predeterminado con estructura distinta a la que se pregunta; lectura global con atención para comprender un solo texto o varios textos. A nivel A1 de la comprensión escrita, se espera que el alumno pueda leer textos cortos y personales, que sepa identificar la información factual, a nivel de palabras y con temas específicos, que sepa identificar nociones generales existenciales, espaciales y relacionales, que sepa identificar información predecible factual sobre anuncios, horarios y menús con soporte visual, y que sepa entender signos, anuncios y avisos. A nivel A2, se espera que el alumno sepa encontrar la información factual predecible, que entienda signos, anuncios y avisos, que sepa entender las ideas principales y algunos detalles de textos más largos (hasta 230 palabras), que sepa entender diálogos familiares, cartas personales, pautas lexicestructurales en un texto corto, y que sepa leer una serie de textos cortos para encontrar información específica. A nivel B1, se espera que el estudiante ya sepa encontrar la información específica factual, que llegue a adquirir una comprensión global, que entienda la actitud, opinión y propósito del autor y, finalmente, que entienda la estructura, cohesión y coherencia del texto. Por último, a nivel B2, se espera que el alumno adquiriera una buena comprensión específica y detallada, que encuentre la información específica factual rápidamente, que adquiriera una comprensión global y que use deliberadamente la estructura, cohesión y coherencia del texto.

El mismo informe técnico (Comisión Europea, 2012b) también especifica las habilidades de cada uno de los niveles en comprensión oral. A nivel A1, se espera una mínima comprensión de mensajes o anuncios recopilando la información primordial de ellos, entender nociones generales de descripciones de dibujos o fotos, identificar la función comunicativa, e identificar la situación o la idea principal en textos orales cortos. A nivel A2, además, se espera que entiendan diálogos más largos, como conversaciones o entrevistas, y que sepan contestar verdadero o falso a distintas proposiciones. A nivel B1, se añaden preguntas tipo test sobre estos diálogos más largos y, también, la comprensión e interpretación de monólogos, como presentaciones o informes. Finalmente, a nivel B2, se le añade la comprensión e interpretación más específica de los monólogos y diálogos más largos.

Por último, el informe técnico (Comisión Europea, 2012b), hace referencia a las habilidades de cada nivel de expresión escrita. A nivel A1, se espera que el estudiante sepa expresar ideas principales o específicas al describir fotos o dibujos, que sepa escribir un correo electrónico o postal, y que sepa completar un formulario. A nivel A2, se le añade el saber completar un texto mostrando comprensión de relaciones lexicogramaticales y la redacción de textos referenciales, con la intención de informar. A nivel B1, se le añaden los textos conativos, con

intención de persuadir o convencer, y la edición de textos. Finalmente, a nivel B2, se espera que se controle la redacción y edición de todos los tipos de textos comentados en los niveles inferiores.

4.3.2. Estatus económico, social y cultural

El índice de estatus económico, social y cultural se extrae de otros informes como el informe PISA 2009 para poder hacer una comparación con ellos. Este índice tiene tres componentes (Comisión Europea, 2012b): posesiones en el hogar, ocupación de los padres, y educación de los padres más elevada expresada en años de educación.

En primer lugar, el índice de posesiones en el hogar, está basado en posesiones como un escritorio para estudiar, una habitación propia, un lugar tranquilo para estudiar, libros para ayudar en lo que se está aprendiendo en la escuela, un ordenador que se pueda utilizar para el trabajo de la escuela, software educativo, conexión a Internet, un diccionario, clásicos de la literatura del lugar donde se está estudiando, libros de poesía, obras de arte, un lavaplatos, un reproductor de DVD, etc. También, se utiliza el número de libros, teléfonos móviles, televisores, ordenadores y portátiles, coches y baños en casa para poder calcular este índice.

En segundo lugar, la ocupación de los padres se basa en la clasificación estándar internacional de ocupaciones (ISCO-88). Para calcular este índice, se pide: ocupación de la madre, ocupación del padre y tareas de los dos en el trabajo.

En tercer lugar, la educación de nivel más elevado de los padres en años de educación se basa en la recodificación de las dos siguientes preguntas: cuál es el nivel educativo más elevado completado por tu madre; y cuál es el nivel educativo más elevado completado por tu padre. A partir de estas preguntas, se hace un cálculo de cuantos años representa cada nivel.

4.3.3. Percepción de las clases, profesor y libro de lengua extranjera

En el informe técnico (Comisión Europea, 2012b), se describe que la percepción de las clases de la lengua extranjera (inglés) se basa en tres componentes: las clases, el profesor, y el libro de texto. El índice es la media de estos tres componentes.

En los componentes que forman parte del cálculo de este índice, se pide la percepción de: la utilidad de los libros de texto de inglés para distintos propósitos; la percepción del profesor sobre si es bueno; si me llevo bien con él; si se esfuerza para que la materia sea interesante; si ayuda y si me gusta. Finalmente, la percepción sobre las clases de lengua inglesa: sobre si son interesantes, buenas, si son una pérdida de tiempo, o si son aburridas.

La utilidad de los libros se mide con una escala de 4 valores: nada útil (0), poco útil (1), bastante útil (2), y muy útil (4). Las afirmaciones sobre el profesor también se miden en una escala de 4 valores: desacuerdo (0), bastante desacuerdo (1), bastante de acuerdo (2), muy de

acuerdo (3). Las clases, por último, también se evalúan según esta última escala del grado de acuerdo con 4 valores.

4.3.4. Dificultad percibida en el aprendizaje de la lengua extranjera

La variable dificultad percibida en el aprendizaje de la lengua extranjera (Comisión Europea, 2012b) es una variable latente que combina los distintos ítems sobre cómo de difícil es aprender distintos aspectos de la lengua inglesa. Entre ellos: escribir en inglés, hablar inglés, entender textos orales, la gramática inglesa, leer textos en inglés, pronunciar el inglés correctamente y el vocabulario inglés. Las respuestas posibles, con sus valores, son las siguientes: muy fácil (0), bastante fácil (1), bastante difícil (2), y muy difícil (3).

4.3.5. Números de alumnos por clase

El número de alumnos por clase (Comisión Europea, 2012b) es un índice basado en la pregunta: ¿de media, cuántos alumnos hay en la clase durante las clases de lengua inglesa?

Las categorías de respuesta de esta pregunta son: valor 5, de 1 a 5 estudiantes; 10, de 6 a 10 estudiantes; 15, de 11 a 15 estudiantes; 20, de 16 a 20 estudiantes; 25, de 21 a 25 estudiantes; 30, de 26 a 30 estudiantes; 35, de 31 a 35 estudiantes; y 40, de 36 a 40 estudiantes. De esta manera, se coge el número más elevado de estudiantes dentro del rango para codificar la respuesta.

4.4. Materiales, métodos y fases del análisis

Para el desarrollo de este estudio, se utilizan distintos materiales y se emplean distintas metodologías de análisis. En términos generales, se utilizan dos paquetes o programas estadísticos: IBM SPSS Statistics Versión 24 y IBM Mplus7.11. El paquete estadístico SPSS se utiliza para extraer medidas descriptivas (frecuencias, medias, medianas, etc.), comparaciones de medias y tablas ANOVA, etc. El programa MPlus7.11 es necesario para la fase de análisis con ecuaciones estructurales que se explicará a continuación.

En primer lugar, para poder comparar el dominio lingüístico de estudiantes monolingües y estudiantes bilingües, se extraen las frecuencias de estudiantes en cada uno de los ítems evaluados y en cada uno de los niveles del MCER: -A1, A1, A2, B1 y B2. En segundo lugar, para poder probar si existen diferencias de niveles en cada ítem entre los dos grupos, se hace un análisis de varianza (ANOVA). Se adopta un umbral del p-valor < 0,05, es decir, un riesgo del 5%, para ser consideradas diferencias significativas. De esta manera, todas aquellas diferencias analizadas con un p-valor menor a 0,05 serán consideradas significativas.

En segundo lugar, para poder construir las variables latentes de comprensión escrita, comprensión oral y expresión escrita se desarrollan análisis factoriales exploratorios (análisis de componentes principales con rotación Varimax). Estos análisis permiten identificar las distintas dimensiones o componentes bajo los cuales se agrupan estos ítems de

dominio lingüístico evaluados. Finalmente, se desarrollan análisis factoriales confirmatorios con estimación por máxima verosimilitud con el programa MPlus7.11 para cada uno de los constructos de dominio lingüístico.

En tercer lugar, se analizan las diferencias de los factores contextuales (estatus social, económico y cultural, dificultad percibida, percepción de las clases, profesor y libro de texto, y número de alumnos por clase) con los mismos análisis de varianza comentados anteriormente y adoptando el mismo nivel de significación ($p\text{-valor} < 0,05$). Por último, a través de un modelo de ecuaciones estructurales, se analizan las relaciones de causa-efecto entre estos factores contextuales y el dominio o nivel lingüístico, es decir, la variable latente creada a partir de todos los resultados observados en la encuesta en las tres competencias analizadas.

Para poder desarrollar un buen modelo de ecuaciones estructurales, se tienen que tener en cuenta los conceptos de validez y fiabilidad. La validez hace referencia a hasta qué punto los ítems que se están utilizando hacen referencia a la realidad que se quiere medir o, en otras palabras, la precisión o exactitud de las medidas. La validez convergente hace referencia a la fuerza o nivel de correlación entre un ítem concreto y los otros ítems que están bajo el mismo constructo (Carmines & Zeller, 1979). Para poder asegurar esta validez convergente es necesario tener cargas factoriales estandarizadas mayores a 0,5, cosa que se comprobará para cada una de las variables latentes analizadas. La validez discriminante se asegura cuando un constructo latente tiene más varianza con sus indicadores o ítems que con otros constructos latentes (Fornell & Larcker, 1981). La fiabilidad hace referencia a el hecho de que el modelo sea estable y consistente. La fiabilidad compuesta también se calculará para cada uno de los constructos del modelo.

Por último, en análisis de ecuaciones estructurales, es necesario evaluar el ajuste del modelo. Para ello, se utilizan distintos índices de bondad del ajuste: el chi-cuadrado (χ^2) y su p-valor, el índice de Tucker-Lewis (TLI), el índice de ajuste comparativo (CFI), la raíz cuadrada media residual estandarizada (SRMR), y la raíz cuadrada del error cuadrado medio de aproximación (RMSEA). Los umbrales generalmente aceptados son los siguientes: el TLI y el CFI tienen que ser mayores a 0,90, el RMSEA no tendría que sobrepasar 0,08, la SRMR tendría que ser menor que 0,05. Para el chi-cuadrado, se tendrá en cuenta un valor de significación de $p\text{-valor} < 0,05$.

Estos son los pasos, métodos y materiales utilizados para desarrollar el análisis cuyos resultados se describirán a continuación. La redacción de estos resultados ayudará a poder comprender con exactitud estos conceptos y metodologías anteriores.

4.5. Análisis de los resultados

4.5.1. Comparación de los niveles del MCER de comprensión escrita

En la Figura 2 se puede ver la comparación de cada uno de los niveles del MCER (-A1, A1, A2, B1 y B2) entre el grupo de estudiantes monolingües y el grupo de estudiantes bilingües en comprensión escrita. En el grupo de estudiantes monolingües, un 18,9% no han conseguido llegar al nivel A1, es decir, no pueden llegar a identificar información factual ni encontrar este tipo de información general predecible en textos familiares, personales y comunes. En el grupo de estudiantes bilingües, este porcentaje es menor (14%), implicando un mayor número de estudiantes que llegan a obtener el primer nivel contemplado en el MCER.

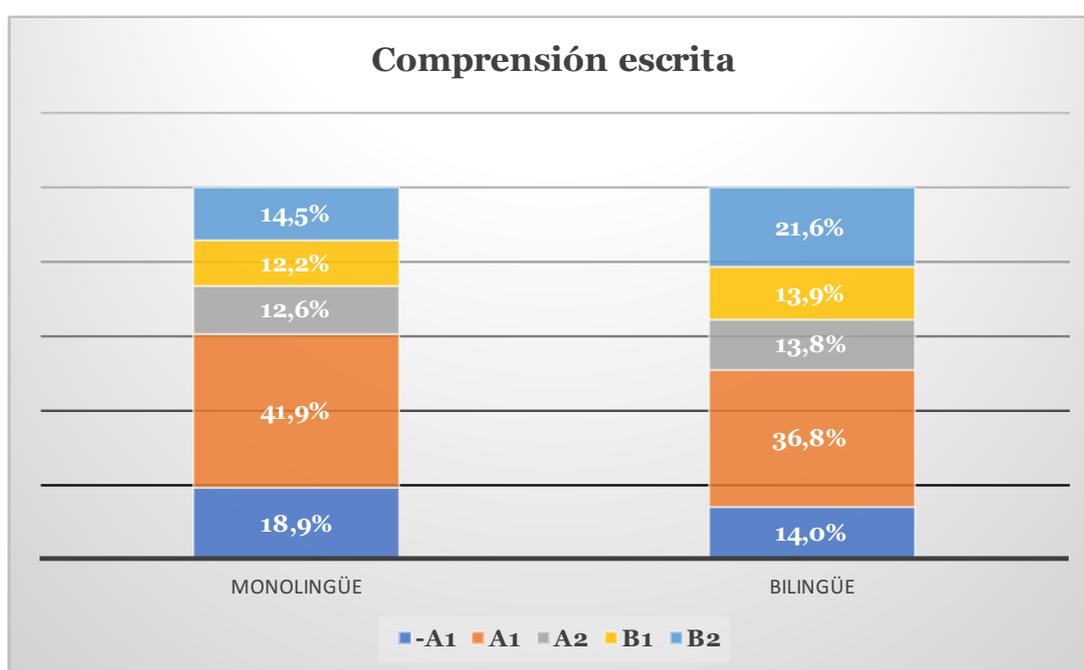


Figura 2: Comparación del porcentaje de alumnos según nivel del MCER en comprensión escrita (Fuente: elaboración propia).

La mayor parte de los estudiantes monolingües, un 41,9% muestra unos conocimientos de nivel A1 en comprensión escrita, mientras que entre los bilingües es un 36,8%. Logran este nivel aquellos que ya son capaces de comprender y encontrar información factual y general en textos comunes y familiares.

En el nivel A2 hay un 12,6% de los estudiantes monolingües y un 13,8% de los estudiantes bilingües. Así, esta proporción es ligeramente superior entre los estudiantes bilingües. Estos estudiantes muestran haber adquirido las habilidades definidas en el nivel A1 y, además, empiezan a entender ideas más concretas de textos como artículos de revistas o periódicos, avisos, anuncios, etc. También, empiezan a ser capaces de captar algún sentimiento o deseo en los textos personales.

En el nivel B1 hay un 12,2% de los estudiantes monolingües y un 13,9% de los estudiantes bilingües. Esta diferencia de proporción también es pequeña. Estos estudiantes indican haber adquirido todos los conocimientos de los niveles inferiores y, además, son capaces, en comprensión escrita, de empezar a entender una serie de textos cortos con información detallada y específica. Estos textos pueden ser anuncios o críticas de películas, libros, etc. También, empiezan a ser capaces de comprender actitudes, opiniones y propósitos de textos sobre temas cotidianos y familiares.

En el nivel B2 hay un 14,5% de los estudiantes monolingües y un 21,6% de los estudiantes bilingües. Esta diferencia en proporciones empieza a ser más importante. Los estudiantes que adquieren este nivel en comprensión escrita, además de ser capaces de todo aquello comentado anteriormente en los niveles inferiores, también son capaces de entender opiniones y actitudes de distintos textos cortos y también saben comprender la estructura cohesión y coherencia textual.

En el análisis de varianzas (ANOVA) que se comentará más adelante se valorarán si estas diferencias son significativas o no comparando las medias de los grupos. No obstante, solo analizando las distribuciones en distintos niveles del MCER se puede ver que un mayor número de estudiantes bilingües llegan a obtener el nivel B2 de comprensión escrita y, al mismo tiempo, un mayor número de estudiantes monolingües no llegan al nivel A1 de esta competencia lingüística.

4.5.2. Comparación de los niveles del MCER de comprensión oral

En la figura 3 se pueden ver las distribuciones según el MCER de los estudiantes monolingües y bilingües en comprensión oral. En este caso, un 37,4% de los estudiantes monolingües no ha llegado al nivel A1 de comprensión oral ante sólo el 24,4% de los estudiantes bilingües. Estos estudiantes no son capaces de identificar información y vocabulario clave en diálogos simples orales.

En el nivel A1 se encuentra el 30,7% de los estudiantes monolingües y el 30,6% de los estudiantes bilingües. Estas proporciones son muy similares. Estos estudiantes son capaces de comprender estas ideas y vocabulario clave en diálogos sencillos, así como también son capaces de empezar a identificar ciertas situaciones comunicativas y sus ideas principales en monólogos o diálogos cortos e independientes (anuncios, mensajes, conversaciones cortas, etc.) relativamente sencillos. La mayor parte de los estudiantes tanto monolingües como bilingües de España se encuentran en este nivel de comprensión oral, considerado como un nivel de usuarios básicos.

En el nivel A2 hay un 11,9% de los estudiantes monolingües y un 15,4% de los estudiantes bilingües. Además de las habilidades adquiridas y comentadas en niveles inferiores, los

estudiantes de este nivel son capaces de entender e interpretar significados detallados en conversaciones o entrevistas sencillas.

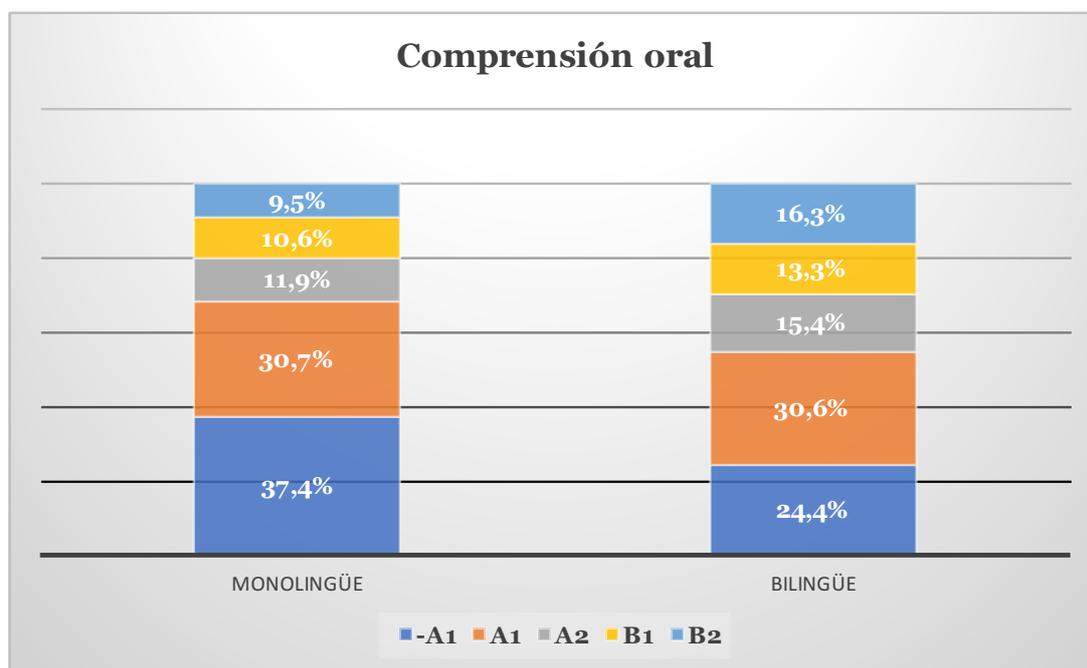


Figura 3: Comparación del porcentaje de alumnos según nivel del MCER en comprensión oral (Fuente: elaboración propia).

En el nivel B1 se hallan el 10,6% de los estudiantes monolingües y el 13,3% de los estudiantes bilingües. Esta proporción es parecida. Los estudiantes de este nivel, además de todo lo comentado anteriormente en comprensión oral, tendrían que ser capaces de entender e interpretar opiniones y actitudes de los interlocutores de diálogos y empezar a entender e interpretar la esencia, los puntos principales y los detalles del texto oral, así como las actitudes y opiniones del interlocutor en monólogos más largos como informes o presentaciones.

En el nivel B2, hay un 9,5% de los estudiantes monolingües y un 16,3% de los estudiantes bilingües. Esta diferencia de proporción se podría considerar relevante, ya que casi son el doble en proporción los estudiantes bilingües que alcanzan este nivel. En este último nivel de comprensión oral, se afianza la comprensión e interpretación de todo tipo de textos orales.

Tal y como se ha comentado en el apartado anterior, en el análisis de varianzas (ANOVA) se valorarán si estas diferencias son significativas o no comparando las medias de los grupos. No obstante, con los resultados y comparaciones de proporciones de estudiantes en cada nivel, se podría intuir que sí existen diferencias entre los grupos. De este primer acercamiento comparativo, cabe destacar que muchos más estudiantes monolingües (37,4%) que bilingües (24,4%) no han alcanzado el nivel A1 de comprensión oral, y que muchos más estudiantes bilingües (16,3%) que monolingües (9,5%) han alcanzado el nivel superior analizado en esta competencia, es decir, el nivel B2.

4.5.3. Comparación de los niveles del MCER de expresión escrita

En la figura 4 se pueden ver los niveles logrados en expresión escrita por parte de los estudiantes monolingües y bilingües analizados. Un 13,9% de los estudiantes monolingües no llega al nivel A1 de expresión escrita, mientras que es sólo el 9,4% en el caso de los bilingües. Esto significa que estos estudiantes no son capaces de expresar nociones generales sobre temas familiares y cotidianos ni con la ayuda de soporte visual (fotos y dibujos).

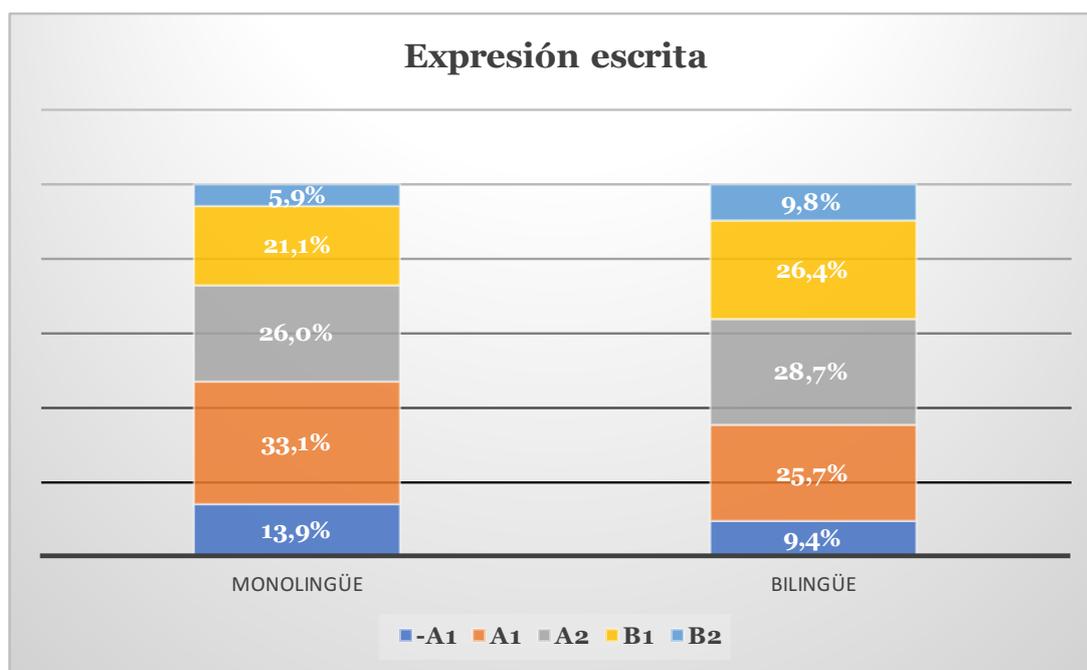


Figura 4: Comparación del porcentaje de alumnos según nivel del MCER en expresión escrita (Fuente: elaboración propia).

En el nivel A1 es donde se encuentra la mayor parte de estudiantes monolingües (33,1%), pero no la mayor parte de estudiantes bilingües (25,7%). En este nivel, se supone que los estudiantes son capaces de expresar ideas generales y específicas con ayuda de soporte visual y también son capaces de expresar ideas que den respuesta a textos o con sólo la ayuda de los puntos de contenido.

En el nivel A2 se encuentran el 26% de los estudiantes monolingües y el 28,7% de los bilingües, es decir, la mayor parte de ellos. A este nivel, los estudiantes ya expresan mejor las ideas en textos personales cortos como correos electrónicos o postales y empiezan a saber escribir textos informativos.

En el nivel B1 hay un 21,1% de los estudiantes monolingües y un 26,4% de los estudiantes bilingües, proporción ligeramente superior. Estos estudiantes ya han afianzado la expresión mediante textos informativos y son capaces de escribir textos más largos describiendo situaciones, personas, actividades, sucesos, etc.

En el nivel B2, finalmente, se encuentran sólo el 5,9% de los estudiantes monolingües y el 9,8% de los estudiantes bilingües, proporción, otra vez, muy superior. Estos estudiantes, en expresión escrita, además de saber hacer todo lo comentado anteriormente, también son capaces de escribir textos conativos, es decir, con intención de persuadir o convencer.

De la misma manera que con las otras competencias, el análisis de varianzas (ANOVA) confirmará si estas diferencias observadas son significativas o no. No obstante, desde un primer momento se pueden percibir ciertas tendencias como: mayor proporción de bilingües que de monolingües en el nivel B2 y menor proporción de bilingües que de monolingües que no han llegado al nivel A1. Si se compara esta competencia con las anteriores, referentes a la comprensión oral y escrita, se puede observar que existe una proporción menor en los dos grupos que llega a lograr el nivel B2. Sin embargo, la proporción que llega al nivel B1 es superior que en las otras dos competencias lingüísticas.

4.5.4. Análisis de la varianza (ANOVA) del nivel lingüístico

En este apartado, se realiza un análisis de la varianza (ANOVA) de los distintos ítems del dominio o nivel lingüístico para poder comprobar si las diferencias ya percibidas en el apartado anterior son significativas.

Según se puede observar en la Tabla 5, las diferencias son significativas ($p\text{-valor} < .05$) entre los grupos de estudiantes monolingües y bilingües en todos los ítems de nivel lingüístico evaluados. En todos ellos, el $p\text{-valor} < 0,000$. Concretamente, se puede observar que los alumnos bilingües tienen un resultado mejor que los alumnos monolingües en todos los ítems analizados de las tres competencias: comprensión escrita, comprensión oral y expresión escrita.

Para poder comprender las medias, hace falta recordar la codificación de las variables de nivel lingüístico: -A1 tiene valor 1, A1 tiene valor 2, A2 tiene valor 3, B1 tiene valor 4, y B2 tiene valor 5. En todos los ítems de comprensión escrita, los valores de las medias de los grupos y las globales están entre 2,5 y 3, es decir, entre un nivel A1 y A2, pero más próximo al A2. En la comprensión oral, sin embargo, los alumnos monolingües muestran medias más próximas al 2 que al 3, es decir, más próximas al nivel A1 que A2, mientras que los estudiantes bilingües se aproximan más al nivel A2 al tener medias que rondan el 2,6 o el 2,7. En expresión escrita, las medias de los dos grupos también son próximas al nivel A2 excepto en tres ítems, donde el grupo de estudiantes bilingües consigue superar este nivel A2, es decir, consiguen superar la media de 3 puntos. No obstante, aquí también se perciben diferencias en el sentido que los estudiantes bilingües también actúan mejor a la hora de expresarse por escrito.

Tabla 5: Análisis de varianza (ANOVA) de los ítems de nivel lingüístico (Fuente: elaboración propia).

	Monolingüe	N	Media	Desviación	p-valor
	Bilingüe			estándar	
Comprensión escrita 1	Monolingüe	2471	2,61	1,298	.000***
	Bilingüe	591	2,96	1,407	
	Total	3062	2,68	1,326	
Comprensión escrita 2	Monolingüe	2471	2,62	1,323	.000***
	Bilingüe	591	2,91	1,372	
	Total	3062	2,68	1,337	
Comprensión escrita 3	Monolingüe	2471	2,61	1,308	.000***
	Bilingüe	591	2,91	1,398	
	Total	3062	2,67	1,331	
Comprensión escrita 4	Monolingüe	2471	2,63	1,326	.000***
	Bilingüe	591	2,91	1,375	
	Total	3062	2,68	1,340	
Comprensión escrita 5	Monolingüe	2471	2,61	1,315	.000***
	Bilingüe	591	2,93	1,386	
	Total	3062	2,67	1,335	
Comprensión oral 1	Monolingüe	2421	2,23	1,310	.000***
	Bilingüe	579	2,69	1,428	
	Total	3000	2,32	1,346	
Comprensión oral 2	Monolingüe	2421	2,25	1,299	.000***
	Bilingüe	579	2,66	1,375	
	Total	3000	2,33	1,324	
Comprensión oral 3	Monolingüe	2421	2,25	1,306	.000***
	Bilingüe	579	2,63	1,381	
	Total	3000	2,32	1,330	
Comprensión oral 4	Monolingüe	2421	2,24	1,307	.000***
	Bilingüe	579	2,68	1,398	
	Total	3000	2,33	1,336	
Comprensión oral 5	Monolingüe	2421	2,24	1,313	.000***
	Bilingüe	579	2,65	1,380	
	Total	3000	2,32	1,335	
Expresión escrita 1	Monolingüe	2394	2,70	1,099	.000***
	Bilingüe	564	2,96	1,112	
	Total	2958	2,75	1,106	
Expresión escrita 2	Monolingüe	2394	2,72	1,115	.000***
	Bilingüe	564	2,98	1,124	
	Total	2958	2,77	1,121	
Expresión escrita 3	Monolingüe	2394	2,72	1,136	.000***
	Bilingüe	564	3,05	1,139	
	Total	2958	2,79	1,143	
Expresión escrita 4	Monolingüe	2394	2,73	1,125	.000***
	Bilingüe	564	3,04	1,157	
	Total	2958	2,79	1,138	
Expresión escrita 5	Monolingüe	2394	2,72	1,123	.000***
	Bilingüe	564	3,04	1,145	
	Total	2958	2,78	1,134	

*** p-valor <.05

A través del análisis ANOVA, podemos rechazar la hipótesis nula de igualdad de varianzas y, por lo tanto, confirmar las hipótesis 1 (H1), hipótesis 2 (H2) e hipótesis 3 (H3) del presente estudio. En ellas se quería probar si el dominio o nivel lingüístico en las tres competencias, comprensión escrita, comprensión oral y expresión oral era superior entre los estudiantes bilingües. Las razones de estas diferencias significativas serán comentadas y comparadas con estudios previos en el apartado de conclusiones y discusión.

4.5.5. Análisis de varianza (ANOVA) de los factores contextuales

Para poder probar los efectos de los distintos factores contextuales sobre el rendimiento o dominio lingüístico, es necesario realizar un análisis de la varianza (ANOVA) entre los grupos de estudiantes monolingües y bilingües. En él, se verá si existen diferencias significativas en estos factores contextuales, así como cuál de los grupos tiene una media superior.

En primer lugar, tal y como se puede observar en la Tabla 6, existen diferencias significativas entre los dos grupos (p -valor $<0,05$) en dos de los factores contextuales analizados: el estatus económico, social y cultural, y la dificultad percibida en el aprendizaje de la lengua extranjera. En los otros dos factores, es decir, en la percepción de las clases, el profesor y el libro (p -valor $=0,654$) y el número de alumnos por clase (p -valor $=0,104$) no existen diferencias significativas entre los dos grupos.

Tabla 6: Análisis de varianza (ANOVA) de los factores contextuales (Fuente: elaboración propia).

	Monolingüe Bilingüe	N	Media	Desviación estándar	p-valor
Estatus económico, social y cultural	Monolingüe	3697	-0,233	1,116	.000***
	Bilingüe	875	-0,010	1,079	
	Total	4572	-0,190	1,113	
Percepción de clases, profesor y libro	Monolingüe	3707	2,996	0,875	.654
	Bilingüe	881	3,012	0,896	
	Total	4588	2,999	0,879	
Dificultad percibida en el aprendizaje	Monolingüe	3707	1,943	0,791	.000***
	Bilingüe	881	1,716	0,858	
	Total	4588	1,900	0,809	
Número de alumnos por clase	Monolingüe	3519	24,38	6,225	.104
	Bilingüe	835	23,99	6,324	
	Total	4354	24,31	6,246	

*** p -valor $<.05$

En el estatus económico, social y cultural, donde sí existen diferencias significativas, la media es ligeramente superior entre los estudiantes bilingües, indicando una valoración mejor en posesiones en el hogar, y ocupación y educación de los padres. En referencia a la dificultad percibida en el aprendizaje de la lengua extranjera, los estudiantes monolingües tienen una media superior y, por lo tanto, perciben más dificultades o dificultades mayores a la hora de aprender inglés. En la dificultad percibida, los valores eran los siguientes: muy

fácil (0), bastante fácil (1), bastante difícil (2), y muy difícil (3). La media de los dos grupos y la global se encuentran próximas al 2, por lo tanto, con un significado de bastante difícil.

Aunque no existan diferencias significativas entre los grupos en el número de estudiantes o alumnos por clase, se puede observar en la Tabla 6 que la media es inferior entre los estudiantes bilingües (23,99) que entre los estudiantes monolingües (24,38) y la global se sitúa en 24,31 alumnos.

4.5.6. Análisis factorial confirmatorio y modelos de ecuaciones estructurales

Después de los análisis descriptivos y exploratorios y después de los análisis ANOVA, se realizan los análisis factoriales confirmatorios de las variables latentes que se crean: comprensión escrita, comprensión oral y expresión escrita. Estos análisis permitirán identificar estas tres dimensiones y evaluar la fiabilidad y validez de los constructos creados.

Tabla 7: Análisis factorial confirmatorio de los ítems de nivel lingüístico (Fuente: elaboración propia).

Factor/ítem	Carga factorial	
	Monolingüe	Bilingüe
Comprensión escrita	CR=0,957	CR=0,960
Comprensión escrita 1	0,899***	0,917***
Comprensión escrita 2	0,909***	0,903***
Comprensión escrita 3	0,901***	0,908***
Comprensión escrita 4	0,912***	0,906***
Comprensión escrita 5	0,901***	0,911***
Comprensión oral	CR=0,963	CR=0,964
Comprensión oral 1	0,922***	0,920***
Comprensión oral 2	0,913***	0,916***
Comprensión oral 3	0,914***	0,923***
Comprensión oral 4	0,913***	0,906***
Comprensión oral 5	0,919***	0,927***
Expresión escrita	CR=0,973	CR=0,972
Expresión escrita 1	0,938***	0,939***
Expresión escrita 2	0,938***	0,929***
Expresión escrita 3	0,936***	0,935***
Expresión escrita 4	0,940***	0,933***
Expresión escrita 5	0,936***	0,941***

*** p-valor <.05

En primer lugar, y referente a la validez, es decir, hasta qué punto los ítems miden el mismo constructo bajo el que se encuentran, las cargas factoriales tienen valores de 0,899 a 0,941. Esto significa que todos ellos son muy superiores al umbral de 0,5 y sugiere un buen nivel de validez convergente.

En segundo lugar, y haciendo referencia a la fiabilidad, es decir, a la estabilidad y consistencia de los constructos, se puede observar que la fiabilidad compuesta tiene valores de 0,957 a 0,973, muy próximos a 1 y son indicadores de un buen nivel de fiabilidad.

En tercer lugar, la bondad de ajuste del modelo se prueba a través de los índices incluidos en la Tabla 8. El SRMR tiene un valor de 0,016 en el modelo de los estudiantes monolingües y un valor de 0,018 en el modelo de los estudiantes bilingües. Estos dos valores son inferiores al máximo aceptable de 0,05 para este índice. El TLI tiene un valor de 0,998 en los dos modelos y el CFI tiene un valor de 0,998 en el modelo de los estudiantes monolingües y 0,999 en el modelo de los estudiantes bilingües. Estos índices superan con creces el umbral de 0,9 determinado como aceptable. Por último, el índice RMSEA tiene un valor de 0,011 en los dos modelos, valor inferior a 0,05, indicando también buen ajuste en este sentido. En consecuencia, se podría decir que los dos modelos muestran buenos niveles de bondad del ajuste.

Tabla 8: Índices de ajuste de bondad del modelo (Fuente: elaboración propia).

Modelo	χ^2	gl	SRMR	TLI	CFI	RMSEA
Monolingües	204,470	143	0,016	0,998	0,998	0,011
Bilingües	157,316	143	0,018	0,998	0,999	0,011

Una vez evaluadas la validez, fiabilidad y bondad del ajuste, es necesario proceder a los análisis de las relaciones entre las distintas variables observadas y latentes del modelo y compararlos entre los dos grupos analizados. Estos análisis darán respuesta a las hipótesis que aún no se han testado.

En primer lugar, comparando las Figuras 5 y 6, correspondientes al modelo de estudiantes monolingües y bilingües, respectivamente, se puede observar que existe un peso distinto de las tres competencias a la hora de determinar el nivel lingüístico de los dos grupos. En el grupo de monolingües, la competencia que aporta más a la hora de definir o determinar el nivel lingüístico es la expresión escrita (Figura 5), seguida, por orden, de la comprensión escrita y la comprensión oral. En el caso de los bilingües, la competencia que tiene más peso a la hora de determinar el dominio o nivel lingüístico es también la expresión escrita (Figura 6), pero después vienen la comprensión oral y la comprensión escrita. Este peso de las distintas competencias en la determinación del nivel lingüístico puede tener distintas implicaciones que se discutirán en el apartado de conclusiones y discusión.

Seguidamente, se puede proceder a testar la hipótesis 4, que decía lo siguiente:

H4: El efecto del estatus social, económico y cultural sobre el dominio lingüístico es positiva, significativa, y diferente entre estudiantes bilingües y monolingües de España.

Anteriormente, se ha podido ver que había diferencias significativas entre el estatus económico del grupo de monolingües y el grupo de bilingües. También, según la literatura, a mayor estatus económico, social y cultural, mayor dominio o nivel lingüístico. Con el modelo estructural de los dos grupos (Figuras 5 y 6), se puede evidenciar que existe efecto positivo y significativo del estatus social, económico y cultural sobre el dominio lingüístico en este estudio. Además, este efecto es superior entre los estudiantes monolingües (0,430) que entre los estudiantes bilingües (0,381). De esta manera, se puede confirmar la hipótesis 4 (H4).

Seguidamente, se prueba el efecto de la dificultad percibida en el aprendizaje de lengua extranjera y el dominio o nivel lingüístico de los estudiantes en lengua inglesa a través de la siguiente hipótesis:

H5: El efecto de la dificultad percibida en el aprendizaje de la lengua extranjera sobre el dominio lingüístico es negativa, significativa, y diferente entre estudiantes bilingües y monolingües de España.

En las Figuras 5 y 6 se puede observar que el efecto de la dificultad percibida sobre el nivel lingüístico en lengua inglesa es negativo y significativo en los dos grupos. Por lo tanto, a más dificultad percibida durante el aprendizaje de lengua inglesa, menos dominio o menor nivel lingüístico. Además, con la comparación de los dos modelos, se puede apreciar que el efecto de la dificultad percibida es ligeramente superior entre los estudiantes bilingües (-0,452) que entre los estudiantes monolingües (-0,423). De esta manera, se confirma también la hipótesis 5 (H5) de este estudio.

A continuación, se prueba el efecto de la percepción de las clases, el profesor y el libro de lengua extranjera sobre el dominio o nivel lingüístico a través de la siguiente hipótesis:

H6: El efecto de la percepción de las clases, profesor y libro de lengua extranjera sobre el dominio lingüístico es positiva, significativa, y diferente entre estudiantes bilingües y monolingües de España.

En las Figuras 5 y 6 se puede observar que existe un efecto positivo entre la percepción de las clases, el profesor y el libro de lengua inglesa y el nivel o dominio lingüístico, pero no es significativo. Así, no se tienen suficientes datos en este estudio para poder confirmar la hipótesis 6 (H6). Además, tal y como se ha visto anteriormente, esta percepción tampoco es significativamente distinta entre los dos grupos analizados.

Por último, se prueba el efecto del número de alumnos por clase sobre el nivel o dominio lingüístico a través de la siguiente hipótesis:

H7: El efecto del número de alumnos por clase sobre el dominio lingüístico es positiva, significativa, y diferente entre estudiantes bilingües y monolingües de España.

En las figuras 5 y 6 se puede observar que sí existe un efecto positivo y significativo entre el número de alumnos por clase y el nivel lingüístico. Es decir, a mayor número de alumnos, más nivel lingüístico. Este efecto, no obstante, es pequeño en los dos grupos y ligeramente superior en el grupo de bilingües (0,118) en comparación con el grupo de monolingües (0,067). Aun así, es necesario recordar que no existen diferencias en el número de alumnos por grupo de los estudiantes monolingües y los estudiantes bilingües. De esta manera, se puede confirmar, también, la hipótesis 7 (H7).

En general, de estos últimos resultados se puede evidenciar el efecto de distintos factores contextuales sobre el nivel o dominio lingüístico de los estudiantes. Al mismo tiempo, es necesario destacar que los efectos son distintos entre el grupo de monolingües y el grupo de bilingües y que esto puede tener implicaciones teóricas y prácticas en la planificación de actividades, programaciones, etc. que se comentarán en el apartado siguiente.

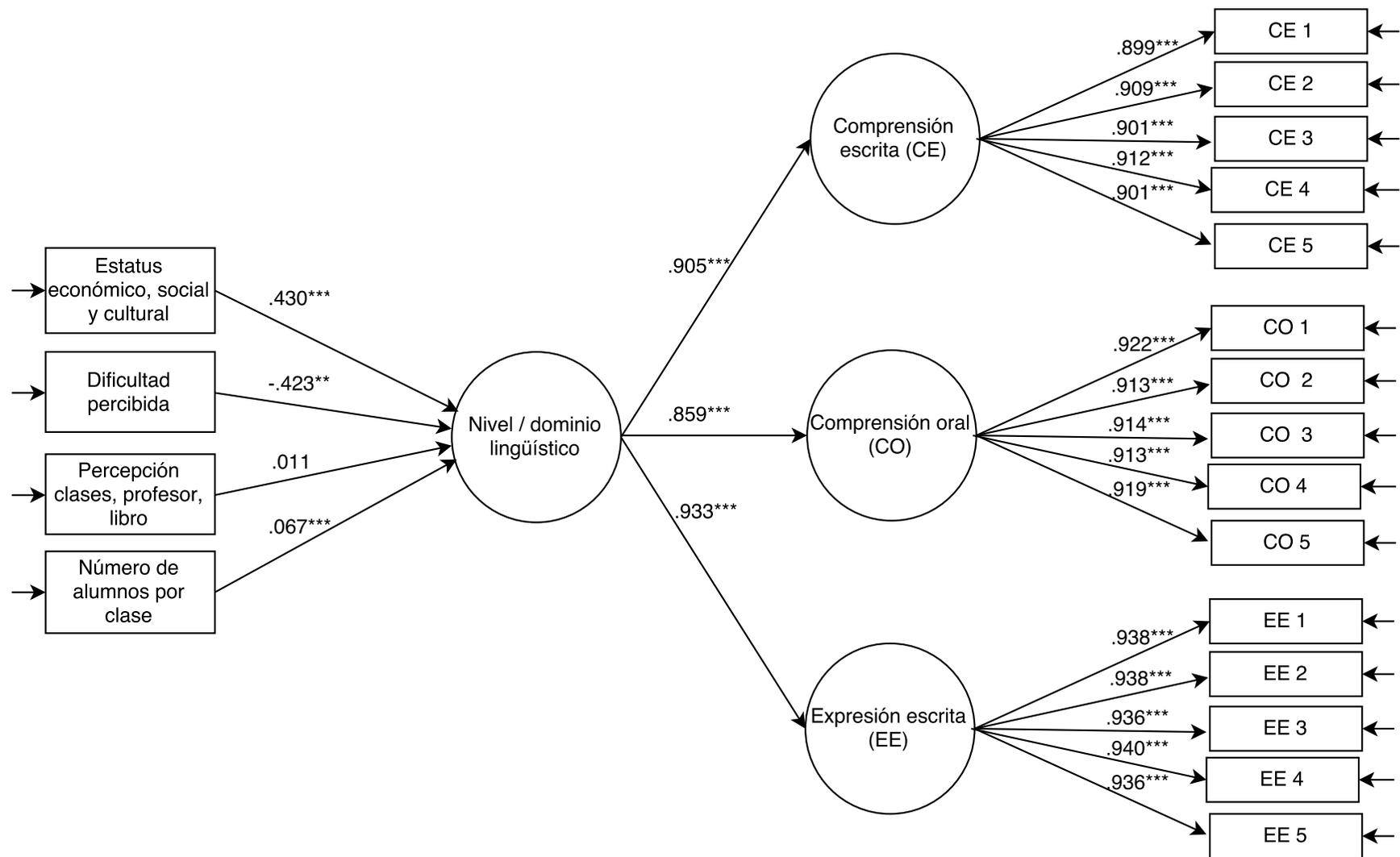


Figura 5: Modelo final de los estudiantes monolingües (Fuente: elaboración propia).

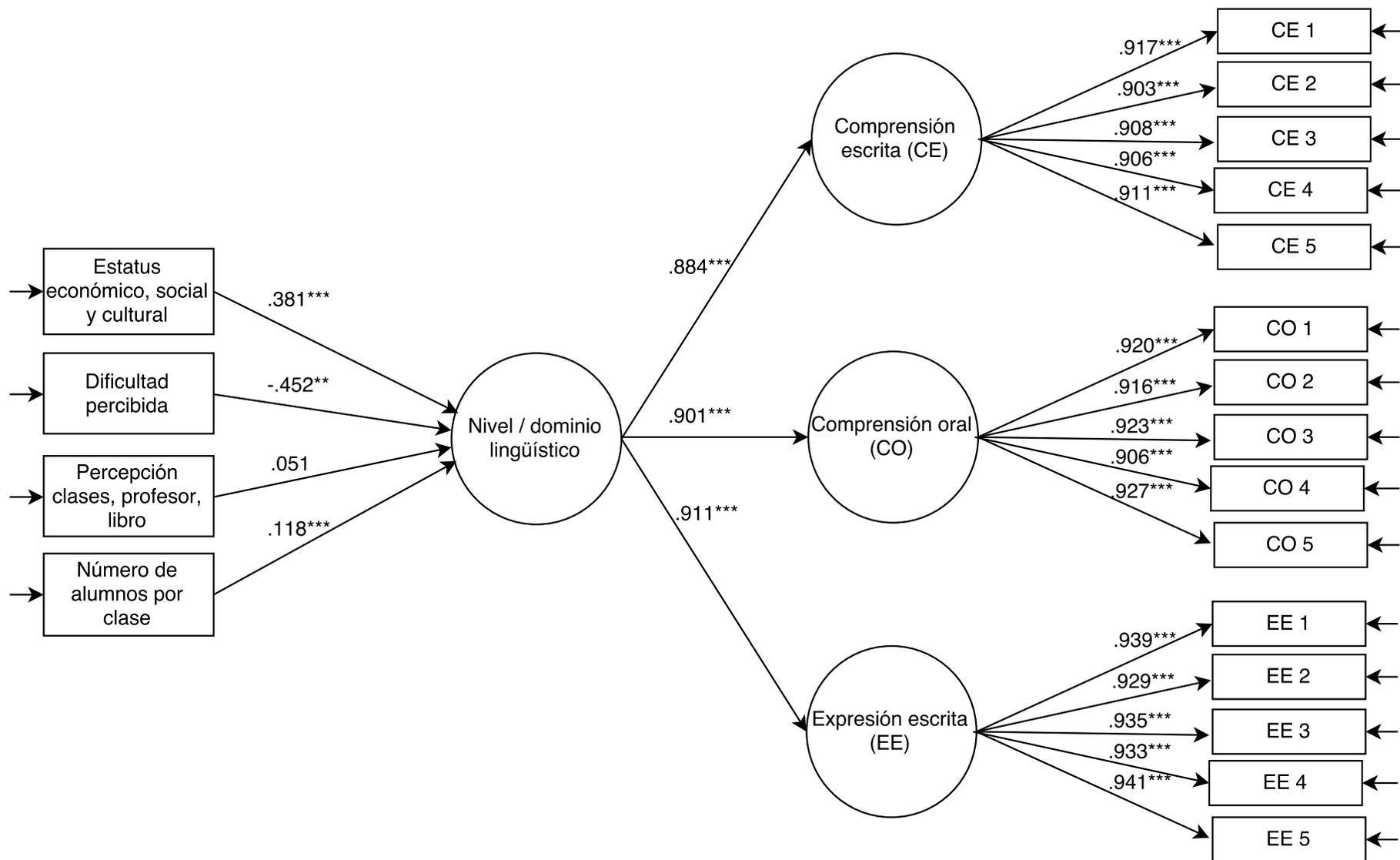


Figura 6: Modelo final de los estudiantes bilingües (Fuente: elaboración propia).

5. **Discusión y conclusiones**

En este estudio se ha pretendido cumplir con dos objetivos: comparar el dominio o nivel lingüístico de lengua inglesa de los alumnos españoles bilingües y monolingües; y comparar el efecto de una serie de factores contextuales sobre el nivel o dominio lingüístico de los dos grupos. Para ello, se han formulado y probado una serie de hipótesis de investigación. En este apartado, se presentan las conclusiones, discusión e implicaciones de los resultados obtenidos en el estudio.

Para empezar, cuando se ha analizado el nivel de comprensión escrita, oral y expresión escrita de los estudiantes españoles participantes en la encuesta, se ha visto que la mayoría están en el nivel A1. Este nivel es considerado un nivel bajo o de usuario básico. En comparación con otros países (Comisión Europea, 2012a), estos estudiantes de más o menos 15 años, están debajo de la media europea e incluso casi en la cola en la competencia de comprensión oral. Estos resultados pueden tener implicaciones tanto teóricas como prácticas para agentes educativos y creadores de las políticas o legislaciones lingüísticas y educativas. España necesita especialmente cumplir con el objetivo marcado por el Consejo Europeo de Barcelona (2002), es decir, mejorar la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras desde una edad muy temprana. Además, otra vez, se podría llegar a considerar las metodologías y currículum actuales y compararlos con buenas prácticas de países donde los resultados son mejores. Este estudio no pretende tener consecuencias a nivel legislativo, pero, siendo realistas, la multitud de estudios que indican lo mismo tendrían que ayudar a presionar a los agentes educativos para mejorar o, al menos, seguir investigando sobre este tema.

Concretamente, se ha detectado que una mayor proporción de los estudiantes españoles que participan en la encuesta no llega al nivel A1 en comprensión oral. Esto puede representar que es una de las competencias lingüísticas más difíciles para ellos. En este sentido, se podría dar más énfasis a actividades en clase para poder desarrollar esta competencia. Por ejemplo: inmersión lingüística en otros países, visualización de películas, comprensión de canciones, etc. Además, con los resultados, se percibe que una menor proporción de estudiantes que llega al nivel B2 en expresión escrita, pero esta proporción está equilibrada con una mayor proporción en B1 comparado con las otras competencias. Para poder mejorar en este sentido, se podrían desarrollar actividades de comprensión oral, dependiendo del nivel, como: descripciones de excursiones realizadas con los compañeros de clase, opiniones de películas u obras de teatro a las que hayan acudido, cartas o correos electrónicos a amigos de otros países, descripciones de las vacaciones, etc.

Los resultados generales de la encuesta muestran gran diversidad de niveles en los estudiantes de 15 años tanto en el grupo de monolingües como en el grupo de los bilingües. Esta diversidad puede implicar una complejidad añadida a la programación y planificación de actividades en clase por parte de los profesores o equipo docente de un centro. No obstante, un buen conocimiento y análisis de los niveles de los estudiantes desde el principio de curso puede ser crucial para poder idear mejor actividades adaptadas y personalizadas para ellos. Existen infinidad de acciones para la atención a la diversidad y, en el caso de diversidad de niveles lingüísticos, sucede lo mismo. En este sentido, se tendrían que idear y planificar estrategias y actividades concretas para cada nivel y, además, se tendrían que tener en cuenta todo tipo de dificultades de aprendizaje que pudieran tener influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para probar las hipótesis H1, H2 y H3, se han comparado los niveles y dominio lingüístico de los estudiantes monolingües y bilingües de España. En general, en la literatura previa se ha podido ver que los estudiantes bilingües son mejores en habilidades metalingüísticas, en el control ejecutivo o la consciencia fonológica. Los monolingües, en cambio, pueden llegar a tener mayor vocabulario y son más rápidos a la hora de recuperar y acceder a las palabras almacenadas en su cerebro.

En la comparación de los dos grupos, se han detectado diferencias significativas por lo que se refiere a la comprensión escrita y los estudiantes bilingües muestran mejores resultados (H1). Estudios anteriores (Campbell & Sais, 1995; Mumtaz & Humphreys, 2001) ya anticipaban que, aunque la comprensión escrita sea un proceso donde entran en juego muchos factores y habilidades, las diferencias cognitivas y neurológicas de los estudiantes monolingües y bilingües podían llegar a implicar diferencias en los niveles adquiridos de comprensión escrita. Algunos aspectos cognitivos podrían ser negativos para los estudiantes bilingües, como la menor cantidad de vocabulario adquirido en lengua extranjera o el mayor tiempo necesario para recuperar este vocabulario. Otros aspectos, en cambio, como las habilidades metalingüísticas o la mejor capacidad de resolución de problemas podrían ser ventajosos. En este estudio, el hecho de ser bilingüe acaba siendo favorable para adquirir un mejor nivel de comprensión escrita y coincide con estudios anteriores ya comentados (Campbell & Sais, 1995; Mumtaz & Humphreys, 2001).

Se han detectado diferencias significativas en comprensión oral y, también los estudiantes bilingües actúan mejor en este sentido (H2). Estudios anteriores (Gorjian & Mahmoudi, 2012) defendieron que, por el hecho de estar expuestos a más de un sistema fonológico desde pequeños y continuamente, los estudiantes bilingües tienen más facilidad para distinguir y comprender sonidos. En el presente estudio, se ha evidenciado que en la competencia de

comprensión oral es donde hay más diferencia entre los monolingües y bilingües españoles. De esta manera, el hecho de ser bilingüe influye positivamente en este tipo de comprensión.

En la última competencia, la expresión escrita, también existen diferencias significativas entre los dos grupos y, al mismo tiempo, también los estudiantes bilingües adquieren un nivel superior. En este caso, podríamos haber considerado que, al ser una competencia referente a la expresión donde entran en juego muchas habilidades y estrategias, podría haber un mayor equilibrio entre los dos grupos. Los alumnos monolingües podrían tener ventajas al disponer de mayor vocabulario y rápido acceso a él. Contrariamente, los alumnos bilingües son superiores en habilidades implicadas en la expresión escrita como la gestión de la información irrelevante o la memoria funcional a largo plazo. En este sentido, otra vez, las ventajas de ser bilingüe son superiores a los inconvenientes y, al igual que estudios anteriores (Ransdell, Arecco & Levy, 2001) el desempeño en expresión escrita es mejor entre los bilingües.

En la siguiente fase de los análisis se ha hecho referencia a los factores contextuales concretos que podían tener influencia en el dominio o nivel lingüístico de los estudiantes. Se han seleccionado aquellos que se consideraban interesantes desde el punto de vista comparativo del grupo de monolingües y bilingües y, para ello, se han probado las hipótesis 4,5, 6 y 7.

En el primer lugar, existen diferencias significativas entre los dos grupos por lo que se refiere al estatus económico, social y cultural de los estudiantes, cuya media es superior entre los estudiantes bilingües. Se ha probado un efecto significativo de este estatus sobre el nivel lingüístico, resultado que concuerda con estudios previos (McGillion et al., 2017; Sirin, 2005; Van Ewijk & Slegers, 2010) y, además, se ha podido evidenciar que el efecto de este estatus es superior entre los bilingües (H4). En este sentido, también es necesario que los agentes educativos sean conscientes de la influencia del estatus económico, cultural y social de los estudiantes de las aulas y la gran diversidad que puede haber. La tendencia general es positiva, es decir, a mayor estatus, más nivel lingüístico. No obstante, las acciones de todo agente educativo tienen que ir enfocadas a minimizar las diferencias en este sentido, a proporcionar las mismas oportunidades a todos los alumnos y a atender, tanto como sea posible, las necesidades específicas de cada uno de los alumnos. En ciertos centros educativos, las diferencias de estatus económico, social y cultural son mayores y, por este motivo, es más difícil o complejo atender la diversidad de necesidades y expectativas presentes en el aula. Sin embargo, una situación ideal sería aquella donde los agentes educativos del centro consideraran esta diversidad una motivación o reto y actuaran para poder minimizar el efecto de estas diferencias entre los grupos de la sociedad.

En segundo lugar, existen también diferencias significativas entre los dos grupos en la dificultad percibida durante el aprendizaje de la lengua extranjera. El efecto sobre el dominio o nivel lingüístico, además, es también significativo y diferente entre los dos grupos (H5). En este caso, los estudiantes monolingües perciben mayor dificultad a la hora de aprender la lengua inglesa y, al mismo tiempo, también su nivel lingüístico está más influenciado por esta percepción en comparación con los estudiantes bilingües. El hecho de que la dificultad percibida tenga un efecto negativo sobre el nivel lingüístico ha sido probado anteriormente (De Saint Léger & Storch, 2009; Pekrun et al., 2017; Xu, 1991). En el presente estudio, se corroboran estos resultados y, además, se puede ver que este efecto es superior entre los monolingües. Estos resultados tienen implicaciones a nivel práctico, ya que los agentes educativos tendrían que desarrollar acciones para mejorar la percepción de dificultad a la hora de aprender la lengua inglesa. Existe el falso pretexto de que las lenguas extranjeras son difíciles para los estudiantes de este país, pero se puede luchar contra esto en cada centro o aula. Se podrían, por ejemplo: tratar temas más conocidos por los estudiantes, desarrollar clases donde la cultura extranjera tenga un papel importante para poder situar el estudiante dentro del contexto, combinar actividades de distintos niveles de dificultad, establecer similitudes y diferencias entre la lengua materna o lenguas maternas y la lengua extranjera, etc. De esta manera, se estaría intentando minimizar esta percepción de dificultad a la hora de aprender lenguas extranjeras.

En tercer lugar, no se han encontrado diferencias significativas entre la percepción de las clases, profesor y libro de texto en los dos grupos. Es decir, perciben de manera muy parecida estos factores y el hecho de ser monolingüe o bilingüe no implica diferencias. Además, no se ha encontrado relación significativa entre estas percepciones y el nivel lingüístico en este estudio (H6). Es decir, los resultados son contrarios a lo que se ha descubierto en estudios previos (Struyven, Docy, & Janssens 2008; Vermunt, 2005). En este sentido, como se comentará en el apartado de prospectiva, se podrían analizar cada uno de los factores por separado en vez de coger el índice general que incluye los tres.

En cuarto lugar, no se han encontrado diferencias significativas entre los dos grupos por lo que se refiere a número de alumnos por clase. En realidad, este resultado es obvio en el sentido que los alumnos monolingües y bilingües de España conviven en las mismas aulas, por lo tanto, no tendría que haber diferencias significativas en los dos grupos. No obstante, tal y como se comentará en el apartado de prospectiva, sería necesario hacer referencia a otros factores que sí podrían determinar diferencias entre número de alumnos por clase. Por otra parte, sí se ha evidenciado un efecto significativo del número de alumnos por clase y el nivel lingüístico (H7), como se puede ver en otros estudios anteriores (Brophy & Good, 1986). Sorprendentemente, este efecto es positivo, es decir, a mayor número de alumnos por

clase, mejor nivel lingüístico, aunque también se tiene que considerar un efecto pequeño. Este efecto, además, es mayor entre bilingües. Este tipo de efecto podría ser debido a la naturaleza de las lenguas y la competencia comunicativa. Es decir, a mayor número de alumnos, más oportunidades de comunicación existen en clase. Si este número se gestiona de la manera correcta y se agrupan los alumnos dependiendo del tipo de actividad, de sus habilidades, niveles, etc. el hecho de tener más alumnos en clase puede propiciar un buen entorno de trabajo y comunicación en lengua inglesa.

No obstante, es necesario hacer referencia a la media global de alumnos por clase en España, que es de 24,31. Este factor siempre ha sido causa de lucha entre políticos y agentes educativos. Este número tiene gran influencia en los presupuestos en educación, ya que, a menor número de alumnos por clase, menos recursos necesarios y, a más desdoblamientos, más recursos y presupuesto necesario. En este sentido, la mejor opción sería considerar la naturaleza de cada asignatura y de las actividades que se suelen desarrollar en ellas. De la manera que se está intentando actuar, se podrían optimizar el uso de recursos, ya que se estarían agrupando los alumnos de la mejor manera posible.

Por último, pero no por eso menos importante, se ha comparado el peso que tiene cada competencia (comprensión escrita, comprensión oral y expresión escrita) a la hora de determinar el nivel lingüístico de los estudiantes monolingües y bilingües de España. Los resultados muestran que existen diferencias entre los dos grupos. Los dos tienen, con mayor peso, la expresión escrita, pero los monolingües tienen en segundo lugar la comprensión escrita y, por último, la comprensión oral, y, en el caso de los bilingües, estas dos últimas tienen un orden inverso. Esto podría tener consecuencias en el tipo de actividades planificadas para los dos grupos. Es cierto que en aulas donde conviven alumnos bilingües y monolingües es difícil planificar actividades distintas, pero es importante tener en cuenta que las competencias tienen distinto peso a la hora de determinar su dominio lingüístico general.

6. Limitaciones y prospectiva

El presente estudio tiene una serie de limitaciones y oportunidades de investigación posteriores que es necesario comentar. En primer lugar, y haciendo referencia a sus limitaciones, cualquier estudio que utilice datos secundarios tendrá que adaptar sus análisis a las variables disponibles. De esta manera, aunque la Encuesta Europea de las Competencias lingüísticas sea una encuesta con muchas variables para analizar, al no haber sido diseñada para este estudio en concreto, los objetivos y análisis se han tenido que adaptar a los datos disponibles. En segundo lugar, y en sentido contrario, la gran cantidad de datos y variables disponibles para analizar pueden implicar una complejidad añadida al

estudio. En este sentido, se han tenido que escoger una serie de variables para analizar, dejando de banda otras que también podrían haber sido interesantes comparar en el estudio pero que no han sido incluidas por limitaciones de tiempo. Además, cualquier estudio cuantitativo como este podría adquirir un sentido o nivel de análisis más profundo a través de un estudio cualitativo posterior. Es decir, a través de métodos cualitativos como entrevistas o grupos focales se podría investigar más sobre los resultados que se considerara. No obstante, un primer acercamiento al tema de análisis utilizando metodologías cuantitativas es mejor en este caso debido a la gran cantidad de datos disponibles.

En referencia a las posibles investigaciones futuras derivadas de este estudio, existen diversidad de opciones. Para empezar, sería interesante incluir variables contextuales referentes a los profesores y directores de centro en el modelo. En la Encuesta Europea de Competencias Lingüísticas había un cuestionario de preguntas contextuales para los profesores y uno para los directores de centro. Sería interesante ver, por lo tanto, qué papel tienen estas otras variables incluidas en estos dos cuestionarios. Además, para complementar la comprensión de lo que sucede en España con el aprendizaje de lengua extranjera de los estudiantes bilingües y monolingües, se podría ampliar la muestra e incluir todos aquellos individuos que realizaron la encuesta en la segunda lengua extranjera más impartida en España, es decir, el francés. Sería interesante ver si los niveles de los estudiantes son distintos en cada competencia de las dos lenguas y, también, ver si los factores contextuales juegan el mismo papel en el modelo teórico desarrollado en francés.

Por otra parte, podría interesar hacer una comparación de este modelo en distintos países. El informe final oficial (Comisión Europea, 2012a) incluye comparativas entre países y análisis de regresión, pero no se llega a hacer una comparación de las relaciones de causa-efecto.

También, una línea de investigación futura podría ir enfocada a probar variaciones en el modelo. Por ejemplo, en vez de crear un constructo general de dominio o nivel lingüístico y ver si los distintos factores contextuales tienen efecto sobre él, se podría mirar, uno por uno, los efectos de cada factor sobre cada competencia lingüística. Por ejemplo: el efecto del estatus económico, social y cultural sobre la comprensión oral. También, en el caso de índices referentes al contexto como este estatus, se podrían analizar separadamente según las variables que incluyan. Por ejemplo, se podría analizar el efecto de la educación de los padres y la ocupación de los padres por separado.

La encuesta utilizada, además, no incluye evaluaciones sobre la competencia de expresión oral. Podría ser interesante realizar estudios que incluyeran esta competencia. Por último, tal y como se ha comentado en el apartado de conclusiones, se podría mirar si existen diferencias significativas entre el número de alumnos por clase dependiendo de factores como la comunidad autónoma de los alumnos, el tipo de escuela, etc.

7. Referencias bibliográficas

Bialystok, E. (1998). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24, 560–567.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(1), 3–11.

Bilingüismo. (2014). En el Diccionario de la lengua española (23ª edición). Recuperado de: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>.

Brophy, J.E., & Good, T.L. (1986). *Teacher Behavior and Student Achievement*. En: M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teachers* (3ª edición). Nueva York: MacMillan.

Butler, Y.G. y Hakuta, K. (2006). *Bilingualism and Second Language Acquisition*. En T.K. Bhatia & W.C. Ritchie (Ed.), *The Handbook of Bilingualism* (pp. 114–144). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.

Campbell, R., & Sais, E. (1995). Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13(1), 61–68.

Carmines, E.G., & Zeller, R.A. (1979). *Reliability and validity assessment* (Vol. 17). Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Comajoan, L. (2010). La enseñanza de lenguas en España y el reto del multilingüismo europeo. *Hispania*, 93(1), 123–129.

Comisión Europea (2002). Consejo Europeo de Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002. Conclusiones de la Presidencia. SN 100/2/02 REV 2 [pdf]. Disponible en: <http://www.consilium.europa.eu/es/european-council/conclusions/pdf-1993-2003/conclusiones-de-la-presidencia -consejo-europeo-de-barcelona -15-y-16-de-marzo-de-2002/>

Comisión Europea (2005). *Commission Communication of 1 August 2005 – The European Indicator of Language Competence*. Brussels: European Commission.

Comisión Europea (2012a). *First European Survey on Language Competences: Final Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-final-report_en.pdf

Comisión Europea (2012b). *First European Survey on Language Competences: Technical Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-technical-report_en.pdf

De Lamo White, C., & Jin, L. (2011). Evaluation of speech and language assessment approaches with bilingual children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(6), 613–627.

De Saint Léger, D., & Storch, N. (2009). Learners' perceptions and attitudes: Implications for willingness to communicate in an L2 classroom. *System*, 37(2), 269–285.

Etxebarria Arostegui, M. (1995). *El bilingüismo en el estado español*. Bilbao: Ediciones FBV.

Fornell, C., & Larcker, D.F. (1981). Evaluating Structural Equation Models With Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50.

Gorjian, B., & Mahmoudi, K. (2012). The Role of Bilingualism and Monolingualism in Listening Comprehension of Learning English as a Foreign Language. *Advances in Asian Social Science*, 1(4), 313–317.

Hymes, D. (1967). Models of the Interaction of Language and Social Setting. *Journal of Social Issues*, 23(2), 8–38.

Marian V., & Shook, A. (2012). The Cognitive Benefits of Being Bilingual. *Cerebrum Online Journal*, 23, n.p.

McGillion, M., Herbert, J. S., Pine, J., Vihman, M., DePaolis, R., Keren-Portnoy, T., & Matthews, D. (2017). What Paves the Way to Conventional Language? The Predictive Value of Babble, Pointing, and Socioeconomic Status. *Child Development*, 88(1), 156–166.

Mechelli, A., Crinion, J. T., Noppeney, U., O'Doherty, J., Ashburner, J., Frackowiak, R. S. & Price, C. J. (2004). Structural plasticity in the bilingual brain. *Nature*, 431–757.

Mumtaz, S., & Humphreys, G. W. (2001). The effects of bilingualism on learning to read English: evidence from the contrast between Urdu-English bilingual and English monolingual children. *Journal of Research in Reading*, 24(2), 113–134.

Myhill, D., & Fisher, R. (2010). Research in Reading Editorial: Writing development: cognitive, sociocultural, linguistic perspectives. *Journal of Research in Reading*, 33(1), 1–3.

Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. *Child Development*, 1–18.

Perani, D., Abutalebi, J., Paulesu, E., Brambati, S., Scifo, P., Cappa, S. F., & Fazio, F. (2003). The Role of Age of Acquisition and Language Usage in Early, High-Proficient Bilinguals: An fMRI Study During Verbal Fluency. *Human Brain Mapping*, 19, 170–182.

Randsell, S., Arecco, M.R., & Levy, C.M. (2001). Bilingual long-term working memory: The effects of working memory loads on writing quality and fluency. *Applied Psycholinguistics*, 22(1), 113–128.

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.

Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2008). Students' likes and dislikes regarding student-activating and lecture-based educational settings: Consequences for students' perceptions of the learning environment, student learning and performance. *European Journal of Psychology of Education*, 23(3), 295–317.

Van Ewijk, R., & Sleegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5(2), 134–150.

Xu, M. (1991). The impact of English-language proficiency on international graduate students' perceived academic difficulty. *Research in Higher Education*, 32(5), 557–570.

Yamchi, R., & Kumar, V. (2016). Comparison of Iranian Monolingual and Bilingual EFL Students' Listening Comprehension in Terms of Watching English Movie with Latinized Persian Subtitles. *English Language Teaching*, 9(5), 65–76.