

Revista
Nebrija

de
Lingüística
Aplicada a la
Enseñanza
de las
Lenguas



Revista
Nebrija

de
Lingüística
Aplicada a la
Enseñanza
de las
Lenguas



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Equipo de redacción

Editora responsable

Dra. María Cecilia Ainciburu

Editor temático invitado

Xabier San Isidro

Editores adjuntos

Dr. Jon Andoni Duñabeitia Landaburu

Dra. Susana Martín Leralta

Dra. Ocarina Masid Blanco

Dra. Margarita Planelles Almeida

Dra. Mercedes Pérez Serrano

Dra. Eirini Mavrou

Editores internacionales asociados

Dr. Joseba Ezeiza Ramos (Universidad del País Vasco), Dr. Carlos de Pablos Ortega (Universidad de East Anglia, Inglaterra); Dr. Javier Pérez Ruiz (Wenzao Ursuline College of Languages, Taiwán);

Dra. Claudia Villar (Universidad de Manheim, Alemania); Dr. Joseba Ezeiza Ramos (Universidad del País Vasco).

Revisores invitados (abril 2019- octubre 2019): Cristina Herrero Fernandez, José María Lahoz-Bengoechea, Erika Costa Vieira, Magda Rodríguez Uribe, Juan Rodríguez Prieto, Cristina Sanz, Bega Garcia Viudez, Javier Pérez Ruiz, Hamlet García Zúñiga, Erika Balogová, Mónica Sera Luaces, Agustin Reyes Torres, Gloria Toledo Vega, Susana Llorián González, David Sánchez Jimenez, Maria Luisa Regueiro Rodriguez, Mirtha Lugo Rolón, Ingrid Viñas Quiroga, Damaris Cordero Badilla, Rodrigo Riveroll Ortega, Otilia Marti, Elena Serrano, Esther Sanz de la Cal, Maria Robinson.

Consejo editorial

Leonor Acuña	Universidad de Buenos Aires
Kris Buyse	Katholieke Universiteit te Leuven
Laura Colantoni	Universidad de Toronto, Canadá
Florencio Del Barrio	Universidad Ca' Foscari, Venecia
Raquel Fernández Fuertes	Universidad de Valladolid
José Gómez Asencio	Universidad de Salamanca
Anita Ferreira Cabrera	Universidad de Concepción, Chile
Lu Jingsheng	Shanghai International Studies University
Manel Lacorte	Universidad de Maryland
Marina Larionova	Universidad MGIMO de Moscú
Michael H. Long	University of Maryland
Silvina Montrul	University of Chicago, USA
Francisco Moreno Fernández	Instituto Cervantes en Harvard University
Juana Muñoz Licerias	University of Ottawa
Florentino Paredes García	Universidad de Alcalá
Susana Pastor Cesteros	Universidad de Alicante
Maria Luisa Regueiro Rodríguez	Universidad Complutense de Madrid
Cristina Sanz	Georgetown University
Graciela Vázquez	Freie Universität Berlín

Universidad Antonio de Nebrija

ISSN 1699-6569

Este número se terminó de editar el 27 de noviembre de 2019

Sumario del Número 27

SECCIÓN TEMÁTICA

- The CLIL crossover: from learning through additional languages to language aware learning scenarios. Presentation of the editor
La transición de AICLE: del aprendizaje a través de lenguas adicionales a escenarios de aprendizaje de lenguaje enriquecido. Presentación del editor Xabier San Isidro 8
- Language as the articulator of a CLIL ecosystem: the Spanish case*
Ana Otto & Xabier San Isidro 14
- El enfoque metodológico CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) en la Enseñanza Primaria: Estudio Comparativo de su Implementación en un Centro Bilingüe y en un Centro con Sección Bilingüe
Ángela Álvarez-Cofiño Martínez 32
- CLIL or "just good teaching" in Kazakhstan?*
Laura Karabassova 55
- EFL literacy development in CLIL settings: an insight into teachers' practices*
Ana García Cuadrillero & Raquel Fernández Fernández 72
- AICLE+CTIM: Una intervención didáctica con con el grupo bilingüe de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid
Juan Peña Martínez & Alberto Muñoz Muñoz 87
- El uso de AICLE en ciencias: una experiencia en Eslovaquia
Azucena Barahona Mora & María de la Fe de la Torre Guerra 97

MISCELÁNEA

- Actitudes frente a la mediación lingüística en un contexto de educación secundaria
Gema Alcaraz Mármol 112
- El desarrollo de la alfabetización en los libros de texto de inglés en los colegios de primaria de Madrid
Lyndsay R. Buckingham & Mary Frances Litzler 129

- Hacia un perfil lingüístico-comunicativo del estudiante de español como lengua extranjera para fines académicos
Anita Ferreira Cabrera y Jessica Elejalde 145
- El impacto a largo plazo de un viaje de estudios al extranjero en la adquisición del vocabulario regional de manera incidental
Juan Pablo Rodríguez Prieto 166
- Formas de tratamiento y enseñanza de español lengua extranjera: una propuesta de mejora
María C. Sampedro Mella y Claudia H. Sánchez Gutiérrez 182

**THE CLIL CROSSOVER: FROM LEARNING THROUGH ADDITIONAL
LANGUAGES TO LANGUAGE AWARE LEARNING SCENARIOS.
PRESENTATION OF THE EDITOR**

**LA TRANSICIÓN DE AICLE: DEL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LENGUAS
ADICIONALES A ESCENARIOS DE APRENDIZAJE DE LENGUAJE
ENRIQUECIDO. PRESENTACIÓN DEL EDITOR**

Xabier San Isidro

Nazarbayev University Graduate School of Education, Kazakhstan
xabier.sanisidro@nu.edu.kz

The Content and Language Integrated Learning approach (CLIL) originated in the mid-1990s as a means to improve European citizens' competence in additional or foreign languages (AL). According to Cenoz *et al.* (2013: 216), CLIL is a 'well-recognised and useful construct for promoting L2/foreign language teaching'. However, after more than two decades of implementation, CLIL has shown two educational crossovers regarding both its conceptualisation and its transferability: the one from being considered as an approach focused on learning content through additional languages to being identified as a language-rich and translanguaging-oriented way of learning (San Isidro, 2018); and the one from being a European initiative to its endorsement by and adaptation to the rest of the world (Yang, 2015).

Regarding its conceptualisation, CLIL has become a complex 'construct' which transcends now the mere promotion of language teaching. From its inception, CLIL has been referred to as a set of pedagogical practices related to the teaching and learning of content through

El enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) se originó a mediados de los años noventa como un medio para mejorar la competencia de los ciudadanos europeos en lenguas adicionales o extranjeras (AL). Según Cenoz *et al.* (2013: 216), AICLE es un "constructo bien reconocido y útil para promover la enseñanza de lenguas extranjeras". Sin embargo, después de más de dos décadas de implementación, AICLE se encuentra en un doble estado de transición educativa tanto en lo que respecta a su conceptualización como a su transferibilidad: el que va de ser considerado como un enfoque centrado en el aprendizaje de contenido a través de idiomas adicionales a ser identificado como una forma de aprendizaje en entornos de lenguaje enriquecido y de prácticas translanguares (San Isidro, 2018); y el que va de ser una iniciativa europea a ser respaldada por el resto del mundo y adaptarse al mismo (Yang, 2015).

En cuanto a su conceptualización, AICLE se ha convertido en una "estructura" compleja que trasciende ahora la mera promoción de la enseñanza de idiomas. Desde su inicio, AICLE se ha identificado como un conjunto de prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de contenidos a través de otros idiomas. Curiosamente, el

additional languages. Interestingly, these practices are now recognisable as including literacy-development, translinguaging and curriculum integration (Coyle *et al.*, 2010; San Isidro, 2016, 2018). As a matter of fact, the European kaleidoscope has traced the evolution of CLIL into a language-diversity oriented approach (San Isidro and Lasagabaster, 2018), focused not only on foreign (additional) language learning and curricular content, but also on the development of students' pluriliteracies across language contexts (Meyer *et al.*, 2015). And this is the first CLIL crossover. According to Coyle (2018, as interviewed by San Isidro and Julián), the fundamental principles upon which CLIL is based are dynamic, as they are continually evolving. In the early stages of implementation and development, the spotlight was on how to integrate language learning and subject learning, with a focus either on meaning or on form. In the course of time, nonetheless,

'there has been an increasing realisation that, unless CLIL is embedded in the deeper learning agenda, focusing only on those two aspects is limiting the potential of CLIL and separating it from more holistic learning issues. As curricula across the world have, over recent decades, become more competence-based rather than knowledge-based, the emphasis has been on communication through other languages and literacy development' (Coyle, as interviewed by San Isidro and Julián, 2018)

Linking learning to literacy development, therefore, has redefined the ways learners access, practise and develop their linguistic skills in CLIL settings. Linking literacies in first language and literacies in CLIL provides language-aware learning scenarios and, as such, language-rich ways of exploring classroom learning, i.e. meaning-making (Meyer *et al.*, 2015).

desarrollo de la literacidad, , el translenguaje y la integración curricular se reconocen hoy por hoy como parte de esas prácticas (Coyle *et al.*, 2010; San Isidro, 2016, 2018). De hecho, el caleidoscopio europeo ha trazado la evolución de AICLE hacia un enfoque orientado a la diversidad lingüística (San Isidro y Lasagabaster, 2018), centrado no solo en el aprendizaje de lenguas extranjeras (adicionales) y en el contenido curricular, sino también en el desarrollo de las pluriliteracidades de los estudiantes en los distintos contextos lingüísticos (Meyer *et al.*, 2015). Y esta es la primera transición de AICLE. Según Coyle (2018, entrevistada por San Isidro y Julián), los principios fundamentales en los que se basa AICLE son dinámicos, ya que están en continua evolución. En las primeras etapas de su implementación y desarrollo, la atención se centraba en cómo integrar el aprendizaje de idiomas y el aprendizaje de asignaturas, haciendo hincapié o bien en el significado o en la forma. Con el paso del tiempo, sin embargo,

Cada vez es más evidente que, a menos que AICLE se integre en la agenda más amplia sobre la consideración de lo que es el aprendizaje, centrarse sólo en estos dos aspectos limita el potencial de AICLE y lo separa de cuestiones de aprendizaje más holísticas. A medida que en las últimas décadas los planes de estudio de todo el mundo se han ido basando más en las competencias que en los conocimientos, se ha hecho hincapié "en la comunicación a través de otros idiomas y en el desarrollo de la literacidad" (Coyle, entrevistado por San Isidro y Julián, 2018).

Por lo tanto, la vinculación del aprendizaje con el desarrollo de la literacidad ha redefinido las formas en que los alumnos acceden, practican y desarrollan sus habilidades lingüísticas en el marco de AICLE. La vinculación de la literacidad en la primera lengua y las literacidades en AICLE proporciona escenarios de aprendizaje que tienen en cuenta las lenguas y, como tales,

On the other hand, the second CLIL crossover is related to the fact that CLIL is particularly adaptable to diverse language contexts with specific policies and practices (Coyle, 2008; Guillamón-Suesta and Renau, 2015; Lasagabaster and Ruiz de Zarobe, 2010). The once European initiative has now gone global and we can find examples of CLIL around the world (Rodríguez Bonces, 2011; Yang, 2015).

With this conceptual overview in mind, this thematic section intends to showcase a journey from theory to practice, aiming to add to the body of empirical research emerging analyses and issues within Content and Language Integrated Learning in different contexts. Starting from a theoretical overview of the Spanish case along with the steps on how to articulate a CLIL project, the contributions in this section show empirical data ranging from students' results to teachers' perceptions, the analysis of literacy development and classroom interventions in different educational levels in contexts as diverse as Spain, Slovakia and Kazakhstan.

In the first contribution, *Language as the articulator of a CLIL ecosystem: the Spanish case*, Ana Otto and Xabier San Isidro offer a theoretical discussion of the state of the art on CLIL as far as planning and implementation are concerned. They provide a general overview of the Spanish challenges towards multilingualism to then address and discuss in detail the key points in the articulation of a CLIL ecosystem: 1) the role of language itself as an articulator, and 2) the teachers' profiles and their roles in designing a 'language aware' project based on curriculum integration.

In the second article, *The CLIL (Content and Language Integrated Learning) Methodological Approach: Comparative Case Study in a Bilingual School and in a*

formas ricas en lenguas de explorar el aprendizaje en el aula, es decir, la construcción de significados (Meyer et al., 2015).

Por otro lado, la segunda transición de AICLE está relacionada con el hecho de que AICLE es particularmente adaptable a diversos contextos lingüísticos con políticas y prácticas específicas (Coyle, 2008; Guillamón-Suesta y Renau, 2015; Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010). La que en un primer momento fue una iniciativa europea se ha globalizado y podemos encontrar ejemplos de AICLE en todo el mundo (Rodríguez Bonces, 2011; Yang, 2015).

Con esta visión general conceptual en mente, esta sección temática pretende mostrar un viaje de la teoría a la práctica, con el objetivo de añadir al cuerpo de investigación empírica análisis y temas emergentes dentro del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas en diferentes contextos. Partiendo de una visión teórica del caso español y de los pasos para articular un proyecto AICLE, las contribuciones de esta sección muestran datos empíricos que van desde los resultados de los estudiantes hasta las percepciones de los profesores, el análisis del desarrollo de la literacidad y las intervenciones en el aula en diferentes niveles educativos en contextos tan diversos como España, Eslovaquia y Kazajistán.

En la primera contribución, *La lengua como articulador de un ecosistema AICLE: el caso español*, Ana Otto y Xabier San Isidro ofrecen una discusión teórica sobre el estado del arte de AICLE en lo que se refiere a su planificación e implementación. Proporcionan una visión general de los desafíos de España ante el multilingüismo para luego abordar y discutir en detalle los puntos clave en la articulación de un ecosistema AICLE: 1) el papel del propio idioma como articulador, y 2) los perfiles de los profesores y su papel en el diseño de un proyecto "consciente de la lengua" basado en la integración curricular.

En el segundo artículo, *El enfoque metodológico de AICLE (Aprendizaje*

School with a Bilingual Section, Ángela Álvarez-Cofiño presents a qualitative case study on students' results in the foreign language used as a medium of instruction, which was undertaken throughout the academic year 2012/2013 in two Primary schools in Asturias (Spain). The author concludes that CLIL not only makes a positive impact on the students' foreign language development but also favours expression in their first language.

In the third contribution, *CLIL or "just good teaching" in Kazakhstan?*, Laura Karabassova reports on the results of a research study into the implementation of CLIL in an elite secondary school in Kazakhstan, which provides instruction to gifted students in three languages. In her study, she examines teachers' practices of CLIL focusing on the design of CLIL lessons. The findings of the study indicate that teachers perceive CLIL as good teaching practice, suggesting that most of the strategies and methods recommended for quality CLIL implementation are common to good teaching practices which are not necessarily specific to CLIL.

In the fourth article, *EFL literacy development in CLIL settings: an insight into teachers' practices*, Ana García Cuadrillero & Raquel Fernández Fernández examine teachers' practices on ELF literacy development in Primary CLIL settings. Their study, exploratory and descriptive, shows that a number of the resources, tools and strategies used by participants do not cover the whole range of students' communicative needs, such as the work on different genres and text types, the promotion of free voluntary reading or the creation of a link between reading and writing tasks. The authors suggest that possible improvement areas could be teacher training, lesson planning and materials design.

Integrado de Contenidos e Idiomas): Caso práctico comparativo en una escuela bilingüe y en una escuela con sección bilingüe, Ángela Álvarez-Cofiño presenta un caso práctico cualitativo sobre los resultados de los alumnos en la lengua extranjera utilizada como medio de enseñanza, realizado a lo largo del curso académico 2012/2013 en dos escuelas primarias de Asturias (España). La autora concluye que AICLE no solo tiene un impacto positivo en el desarrollo del idioma extranjero de los estudiantes, sino que también favorece la expresión en su lengua materna.

En la tercera contribución, *AICLE o "simplemente buena enseñanza" en Kazajistán*, Laura Karabassova informa sobre los resultados de un estudio de investigación sobre la aplicación de AICLE en una escuela secundaria de élite de Kazajistán, que imparte instrucción a estudiantes dotados en tres idiomas. En su estudio, examina las prácticas de los profesores de AICLE, centrándose en el diseño de las lecciones de AICLE. Los resultados del estudio indican que los profesores perciben AICLE como una buena práctica de enseñanza, lo que sugiere que la mayoría de las estrategias y métodos recomendados para la implementación de AICLE de calidad son comunes a las buenas prácticas de enseñanza que no son necesariamente específicas de AICLE.

En el cuarto artículo, el desarrollo de la literacidad en inglés como lengua extranjera en entornos AICLE: una mirada a las prácticas de los profesores, Ana García Cuadrillero y Raquel Fernández examinan las prácticas de los profesores en el desarrollo de la literacidad en inglés como lengua extranjera en entornos de AICLE. Su estudio, exploratorio y descriptivo, muestra que algunos de los recursos, herramientas y estrategias utilizadas por los participantes no cubren toda la gama de necesidades comunicativas de los estudiantes, como el trabajo sobre diferentes géneros y tipos de texto, la promoción de la lectura libre y voluntaria o la creación de un vínculo entre las tareas de lectura y escritura. Las autoras sugieren que las posibles áreas de

The two last articles focus on classroom implementation and analysis in two different scenarios: Spain and Slovakia. In the fifth article, *CLIL+STEM: a teaching intervention with the bilingual group of the Faculty of Education at the Complutense University of Madrid de Madrid*, Juan Peña Martínez and Alberto Muñoz Muñoz present an innovation project where physics experimental activities - addressed to the bilingual group of the Faculty of Education - have been redesigned to encourage students to apply Science-Technology-Engineering-Mathematics (STEM) and Content and Language Integrated Learning (CLIL) approaches simultaneously.

On the other hand, in the last contribution of this thematic section, *CLIL in science: an experience in Slovakia*, Azucena Barahona Mora and María de la Fe de la Torre Guerra provide 1) an overview of the characteristics that the CLIL approach comprises and how it can be implemented in the classroom; and 2) the procedure and the results of a CLIL activity performed in Chemistry in a Spanish-Slovak bilingual school.

mejora podrían ser la formación de los profesores, la planificación de las lecciones y el diseño de los materiales.

Los dos últimos artículos se centran en la implementación y el análisis en el aula en dos escenarios diferentes: España y Eslovaquia. En el quinto artículo, *AICLE+CTIM: una intervención didáctica con el grupo bilingüe de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid*, Juan Peña Martínez y Alberto Muñoz Muñoz presentan un proyecto de innovación en el que se han rediseñado actividades experimentales de física -dirigidas al grupo bilingüe de la Facultad de Educación- con el fin de animar a los alumnos a aplicar simultáneamente los enfoques Ciencia-Tecnología-Ingeniería-Matemáticas (CTIM) y Aprendizaje Integrado de Contenidos de Contenidos y Lenguas (AICLE).

Por otro lado, en la última contribución de esta sección temática, *AICLE en la ciencia: una experiencia en Eslovaquia*, Azucena Barahona Mora y María de la Fe de la Torre Guerra ofrecen 1) una visión general de las características que comprende el enfoque AICLE y cómo puede implementarse en el aula; y 2) el procedimiento y los resultados de una actividad AICLE realizada en Química en una escuela bilingüe hispano-eslovaca.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2013). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics* 2014, 35 (3), pp. 243-262, DOI: 10.1093/applin/amt011
- Coyle, D. (2008). CLIL - A pedagogical approach from the European perspective. In N. Van Dusen-Scholl, & N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (pp. 97-111). Berlin: Springer.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL—Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guillamón-Suesta, F., & Renau, M.L. (2015). A critical vision of the CLIL approach in secondary education: A study in the Valencian Community in Spain. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning* 8(1), pp. 1-12.
- Lasagabaster, D., & Ruiz de Zarobe, Y. (2010). *Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Meyer, D., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K., & Ting, T. (2015) A pluriliteracies approach to content and language integrated learning - mapping learner progressions in knowledge construction

and meaning-making, *Language, Culture and Curriculum*, 28 (1), pp. 41-57, DOI: 10.1080/07908318.2014.1000924

Rodríguez Bonces, M. (2011). CLIL: Colombia leading into Content Language Learning. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(28), pp. 79-89. Retrieved October 13, 2019, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322011000200004&lng=en&tlng=en.

San Isidro, X. (2018). Innovations and challenges in CLIL implementation in Europe. *Theory into Practice*, 57(3), pp. 185-195.

San Isidro, X. (2016). AICLE: un viaje a HOTS. In Herrera, F. (ed.). *Enseñar español a niños y adolescentes*. Barcelona: Difusión.

San Isidro, X. & Julián, C. (2018). Entrevista con Do Coyle: del marco de las 4 Ces a las pluriliteracidades. *Revista TECLA* 2018(2), pp. 8-13. Retrieved from <https://www.educacionyfp.gob.es/reinounido/dam/jcr:a72b0584-6a32-4544-a3f2-2916874d2dee/2018-tecla-numero-2.pdf>

San Isidro, X., & Lasagabaster, D. (2018). The impact of CLIL on pluriliteracy development and content learning in a rural multilingual setting: A longitudinal study. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/1362168817754103>

Yang, W. (2015) Content and language integrated learning next in Asia: evidence of learners' achievement in CLIL education from a Taiwan tertiary degree programme. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(4), pp. 361-382, DOI: 10.1080/13670050.2014.904840

Language as the articulator of a CLIL ecosystem: the Spanish case

La lengua como articulador de un ecosistema AICLE: el caso español

Ana Isabel Otto Cantón

Universidad a Distancia de Madrid, España
anaisabel.otto@udima.es

Xabier San Isidro

Nazarbayev University Graduate School of Education, Kazakhstan
xabier.sanisidro@nu.edu.kz

ABSTRACT

Spanish Content and Language Integrated Learning (CLIL) provision perfectly reflects what is happening in the kaleidoscopic European language learning landscape. Even though English is the most widely used language in this type of programme, in the course of more than two decades of implementation, CLIL has adapted to the diverse and ecological language policy of the European Union through disparate models in the different regions. Despite the differences among the various contexts, CLIL implementation has morphed into the design of language policies at school level (San Isidro & Lasagabaster, 2019), and these language policies are inextricably connected to teacher qualification, training and collaboration, along with curriculum integration. CLIL schools have thus become cross-curricular language ecosystems involving all the languages of instruction.

In this article we offer a theoretical discussion of the state of the art on CLIL as far as planning and implementation are concerned. We first provide a general overview of the Spanish challenges towards multilingualism. In the second part, we address and discuss in detail the key points in the articulation of a CLIL ecosystem: the role of language itself as an articulator, and the teachers' profiles and their roles in designing a 'language aware' project based on curriculum integration (Otto, 2017b).

Keywords: CLIL, bi/multilingual education, curriculum integration, language learning, teacher training

RESUMEN

La regulación de AICLE refleja perfectamente lo que está ocurriendo en el panorama caleidoscópico del aprendizaje de idiomas en Europa. Aunque el inglés es el idioma más utilizado en este tipo de programas, en el transcurso de más de dos décadas de implementación, AICLE se ha adaptado a la política lingüística diversa y ecológica de la Unión Europea a través de modelos dispares en las diferentes regiones. A pesar de las diferencias entre los distintos contextos, la implementación de AICLE se ha transformado en el diseño de políticas lingüísticas a nivel escolar (San Isidro y Lasagabaster, 2019), y estas políticas lingüísticas están inextricablemente relacionadas con la cualificación, la formación y la colaboración de los profesores, así como con la integración curricular de los planes de estudio. Los centros educativos que implementan AICLE se han convertido así en ecosistemas lingüísticos interdisciplinarios en los que se tienen en cuenta todas las lenguas de instrucción.

En este artículo ofrecemos una discusión teórica sobre el estado del arte de AICLE en lo que se refiere a la planificación y la implementación. En primer lugar, ofrecemos una visión general de

los retos de España con respecto al multilingüismo. En la segunda parte, abordamos y discutimos en detalle los puntos clave en la articulación de un ecosistema AICLE: el papel del lenguaje en sí mismo como articulador, y los perfiles de los profesores y su papel en el diseño de un proyecto "consciente de la lengua" basado en la integración curricular (Otto, 2017b).

Palabras clave: AICLE, educación bilingüe/multilingüe, integración curricular, aprendizaje de idiomas, formación de profesores.

doi: 10.26378/rnlael%v%i338

Fecha de recepción: 18/09/2019
Fecha de aprobación: 23/10/2019

1. INTRODUCTION: SPANISH CHALLENGES TOWARDS MULTILINGUALISM

Language policies carried out in multilingual Spain as a whole and in its constituent autonomous communities warrant particular attention. Throughout the last three decades, since the respective autonomous institutions were created, a wide range of language policies have been implemented. The particularities of these policies are concerned with specific sociolinguistic contexts, the civic and political resources engaged in implementing them, and the diverse historical and ideological backgrounds the issue of language has in every place. Spain makes a very interesting case for study not only due to its complexity but also because it allows us to reflect on the interaction between the law and the changing political contexts at both the local and national levels. In other words, the existence of a common provision versus diverse regional statutes evidences the contrasting historical and sociolinguistic backgrounds at each of the regions (San Isidro & Lasagabaster, 2019).

Spanish is the official language of the country, but the issue of language policy is an important one in Spain by virtue of the recognition of other languages as co-official both in the Constitution of 1978 and in the regional statutes of 6 communities: Catalonia, the Basque Country, Galicia, the Balearic Islands, Valencia and Navarre. In these regions, the local language and Spanish coexist as official languages and a system of bilingual education operates. This recognition is the keystone of Spanish linguistic and cultural diversity. In the last couple of decades, Spain has been facing the challenge of combining this preservation-focused language policy —aimed at the use and the standardisation of minority languages— with the new needs related to multilingualism (CLIL) (San Isidro & Lasagabaster, 2019).

As regards CLIL in Spain, it started being implemented by the end of the 1990s with no national provision and through different directives in both the monolingual and bilingual regions. Its exponential growth and the massive uptake on the part of schools and students has made Spain become one of the leading countries in both CLIL implementation and practice given the growing relevance that learning foreign languages has in a globalised society (Coyle, 2010). CLIL has become one of the cornerstones to both support

multilingualism and enhance the learning of foreign languages. Nonetheless, the overall picture is quite varied as each region can regulate and design (Guillamón-Suesta & Renau, 2015) its own provision based on its needs and interests, provided that it complies with the requirements in the legal framework set by the state educational law (Lasagabaster & Ruiz de Zarobe, 2010).

One of the earliest undertakings to introduce CLIL in Spain was the creation of the Bilingual and Bicultural Project by the Spanish Ministry of Education and Science together with the British Council back in 1996, which was based on an integrated English and Spanish curriculum (Coba Arango, 2010). It started in Madrid, but it was later extended to other regions. This pilot experience was considered to be the starting point and, possibly, the triggering effect for independent CLIL programmes in the different Spanish regions. At the moment it co-exists with the CLIL programmes of the different education departments in non-bilingual communities.

As regards regions with two co-official languages, Catalonia can be considered as one of the pioneering regions to implement CLIL in public schools throughout the *Orator Project and the Foreign Language Experimental Plan*, which took place between 1999-2008 (Navés & Victori, 2010). In Catalonia, Catalan is the main language of instruction and English is taught as the main foreign language in mainstream education, with the recent introduction of CLIL programmes in some schools (Roquet & Pérez-Vidal, 2015).

The Basque Country has also made huge efforts in order to combine English, Basque and Spanish in schools. According to Lasagabaster and Ruiz de Zarobe (2010), the provision approved by the Basque government to encourage multilingualism towards CLIL can be summarised into the following projects: Early Start to English, INEBI (English through Content in Primary Education), BHINEBI (English through Content in Secondary Education) and the Plurilingual Experience for Secondary Education and Baccalaureate. The most distinctive characteristic of its large-scale implementation is that it pursues enhancing multilingualism in a bilingual community as well as promoting the learning and use of the minority language. In the Basque Country two different modalities of CLIL are followed at present. In one of them English is taught by English language teachers through content-based units related to curricular areas (Social Sciences, Physical Education, or Maths). The second modality involves teaching content subjects in English (History, Natural Sciences, or Computer Science).

The region of Navarre, which is located near the Basque Country and presents some Basque-speaking areas, has also undertaken some CLIL pilot projects (Navés & Muñoz, 1999; Heras & Lasagabaster, 2015).

The Balearic Islands first mentioned the possibility of teaching parts of the curriculum in primary and secondary education through a foreign language in 2002 (Conselleria d'Educació i Cultura, 2002a, 2002b). Regulations were developed to unify the previous provision and promote a widespread implementation of CLIL programmes (named European Sections in the Islands) in all stages of public education (Pérez-Vidal & Juan-Garau, 2010).

In Galicia, the regulation of the use of Galician in the curriculum was taking place at the same time as CLIL was gradually embraced and regulated by the end of the 1990s. However, there seemed to be a clash of interests: protection of Galician versus the introduction of foreign languages as vehicles for learning other subjects. This dual focus in language policy led the Galician Educational Department to publish, in June 2010, a decree on Plurilingualism —Decree 79/2010 (Xunta de Galicia, 2010)—. This officially brought the use of foreign language as vehicular into public education, setting out that one third of

subjects must be taught in a foreign language —mainly English— with the two remaining thirds taught in Galician and Spanish.

The Valencian Community also presents a bilingual background in which both Spanish and Valencian are co-official. Support for CLIL has witnessed a dramatic increase in the last few years (Navés & Muñoz, 1999; Pérez-Vidal, 2002). After the first Decree 127/2012 (Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, 2012), which paved the way to subsequent teacher training regulations, a new Decree on Plurilingualism has recently been published (Generalitat Valenciana, 2018) with a view to developing a trilingual language policy.

With regard to monolingual regions, the characteristics of CLIL implementation vary in the different communities as provision and funding are different in all of them. An interesting case is Madrid, which set up its programme in 2004, as separate from the previous Bilingual and Bicultural Project with the British Council.

A different scenario is that of Andalusia and its *Plan de Fomento del Plurilingüismo* (2005). Its origin can be traced back to 1998 when bilingual experiences began, first with French and then with German. In the so-called bilingual and plurilingual schools, the languages used for CLIL are now English, Italian and Portuguese, in addition to French and German. The *Plan de Fomento del Plurilingüismo* also mandates an early start of the first foreign language in pre-school and the introduction of a second foreign language in 5th grade (Lorenzo, Casal & Moore, 2010).

Spanish CLIL provision is a faithful reflection of what is happening in the kaleidoscopic European language learning landscape. In the course of more than two decades of implementation, CLIL has adapted to the diverse and ecological language policy of the European Union through various models in the different regions. According to San Isidro & Lasagabaster (2019), despite the differences among the contexts, CLIL implementation has morphed into the design of language policies at school level. These language policies are inextricably connected to teacher qualification, training and collaboration, along with curriculum integration. CLIL schools have thus become cross-curricular language ecosystems involving all the languages of instruction.

2. THE ARTICULATION OF A CLIL ECOSYSTEM

The key principle of CLIL as an integrated pedagogic approach is straightforward – both the content and the language have to be explicitly taught together and learned in an interrelated way, which leads to deeper learning for all learners. Nevertheless, how this is done depends on a myriad of variables which are context-specific. CLIL is about developing pedagogies relevant for different contexts which provide rich learning contexts and focus on enabling the conceptual development and linguistic progression of all learners – regardless of their ability or age. According to Coyle,

CLIL approaches have the flexibility and adaptability to make a difference to the quality of learning but only on condition that the principles upon which the pedagogies are developed are made clear and satisfy the cognitive and cultural demands of deeper learning as well as the linguistic and knowledge/skills base of schooling and the world beyond. (Coyle, as interviewed by San Isidro & Julián, 2018),

A recent report by the European Commission (2018) advocates that schools need to be 'language aware'. It is through such guidance for language policy makers that CLIL

practitioners and educators can operate successfully. Language as a cognitive learning instrument as well as a pluriliteracy-development communication tool has become a hot topic in the research literature (Morton, 2018; Coyle, 2015; Meyer et al., 2015). Linking learning to literacy development has influenced the ways of reconceptualising CLIL scenarios or ecosystems and the ways learners access, practise and develop their linguistic skills. There is a need to focus on designing the learning environment (San Isidro & Lasagabaster, forthcoming) so that the language relates transparently to the conceptual development required for learning subject matter. The key points that make language the articulator in the design of this type of learning environment are: profiling teachers in terms of qualification and training needs; the consideration of all teachers as language teachers; curriculum integration, teachers' collaboration and the delineation of teachers' roles; and making language salient.

2.1. Profiling teachers: qualification and training needs

Teaching in a CLIL programme implies certain changes regarding the methodologies being used, teachers' needs when teaching both content and language subjects, and specific training for teachers. In Spain, teachers' profiles are dependent on the educational stage in question. In primary schools, the typical profile of a teacher is a generalist teacher who holds a degree in primary education or a language specialist who majors in English as a Foreign Language. Contrarily, and unlike the situation in other countries such as Italy where content and language teachers can share the responsibility of teaching CLIL subjects, secondary teachers in Spain are specialists in the subject(s) they teach, be it a content subject or a language subject. Thus, CLIL subjects are the responsibility of the content experts whilst the foreign language is taught by a language specialist. In the different regions, teachers must have a language qualification in order to take part in a CLIL project. This qualification ranges now from B2 to C1, according to the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2001).

In some regions such as Madrid, teachers are expected to obtain the Linguistic Capability Certification or "habilitación lingüística" to teach subject areas through a foreign language, in the case of primary teachers, and an advanced level of English or "Advanced English Curriculum" (or an equivalent certificate in other foreign languages), in the case of secondary ones. These certificates measure teachers' linguistic skills as part of the competences they need to teach content through a vehicular language. Other regions require specific training in CLIL-related methodology (e.g. Catalonia, La Rioja, Castille and Leon, Valencia, Murcia, the Canary Islands and Extremadura) (Eurydice, 2017, p. 92).

The lack of specific linguistic training was a common concern in some regions after the initial stages of programme implementation. However, once teachers were gradually proving thorough knowledge of the target language, specific training on CLIL steadily increased (Fernández & Halbach, 2011).

2.2. Every teacher is a language teacher

In a context of content and language integration, language awareness becomes part and parcel of teachers' daily activity, and this is the reason why their role in accommodating language-related issues in the subject curricula is of paramount importance. The conception of every teacher as a language teacher originally dates from the Bullock report (1975), which attempted to review the status of the teaching of the English language in the UK. The

report aimed to improve English literacy levels by making language visible and explicit to students, and ensure that all of them left school with job skills such as being able to read and write proficiently. Likewise, and as a natural follow-up of the recognition of the paramount role of language skills in mainstream education, it focused on need for teachers to take responsibility for language skills development –more specifically reading skills–in their subjects, and for making language content and academic vocabulary (CALP) more accessible in core subjects. In this sense, the Bullock Report voiced concerns about Teacher Language Awareness (TLA), which later have been translated to other contexts such as CLIL.

Appreciation of language-related issues on the part of the teachers or the so-called Teacher Language Awareness (TLA) is described as a deep insight into how the language works, how to use it, and how to show a high level of proficiency (Edge, 1998, p. 10). It refers to the knowledge that teachers have of the underlying systems of the language that enables them to teach effectively (Thornbury, 1997; Andrews, 2007), namely the knowledge about the language demands of the curriculum and the students (Gibbons, 2002; Glegg, 2007). This knowledge implies empathy for the students' difficulties in acquiring and learning a vehicular language (Andrews, 2003), and understanding the support students need in order to accomplish subject tasks through a second language (Clegg, 2007). The language demands of the curriculum are dependent on the specific subject and register and engage teachers in several processes. The first of them will be the analysis of textbooks and other teaching materials in order to identify aspects such as the spoken language demands and the types of texts students will require to read and/or listen to. This close analysis of materials is also necessary to consider the written text types and their schematic structure, the most significant grammatical aspects e.g. the use of tense that the topic demands, and the appropriate content-obligatory and content-compatible lexis for the subject matter (Gibbons, 2002, p. 22), before these aspects can be made visible for students.

As for the focus on students' difficulties, since the CLIL approach does not necessarily require students to have reached a specific level in the vehicular language, teachers must also be attentive to students' language needs. Thus, teachers can identify what might be challenging for them beforehand, and plan accordingly in collaboration with the language teacher. This emphasis on language pedagogies typical of foreign language instruction is, in fact, beneficial in CLIL contexts for a variety of reasons. On the one hand, because the specific focus on form through an overt focus on language (Pérez Vidal, 2007) might help students at the upper levels in the acquisition of the foreign language as opposed to second/foreign language acquisition in young learners who still seem to lack the abilities to contrast the vehicular language and their mother tongue. On the other hand, because if teachers are not aware of language in CLIL, students' errors could be overlooked with the subsequent lack of accuracy over fluency in the foreign language that some immersion programmes in Canada were criticized for (Lyster, 2007). Finally, by paying attention to language issues, it is easier to identify language objectives in multilingual education, align them with content ones, and thus, teachers can contribute to an integrated cross-curricular approach as will be discussed below.

2.3. Curriculum Integration and Teachers' Roles in CLIL Contexts

According to San Isidro and Lasagabaster (forthcoming), curriculum integration is one of the challenges for a teacher who first enrolls on a CLIL programme and faces the structuring

of the project. This is mainly due to their lack of experience and expertise in curriculum planning and, most probably, because this type of programme is based on integrated design, which consists of setting up both linguistic and non-linguistic goals, standards, content and assessment criteria. Curricular integration (understood as the 'interdisciplinary approach' (Jones, 2009) or the 'multidisciplinary-interdisciplinary-transdisciplinary approach' (Drake & Burns, 2004) is a complex educational challenge which requires attention to content-specific disciplines and language objectives (Dalton-Puffer, 2007; Lyster, 2007; Pica, 2008) along with new organizational principles regarding the way we conceive teachers' roles and subjects. From this integrated and integrative perspective, several actions need to be adopted. To start with, it is necessary to define the role of content teachers and language teachers so that they can collaborate successfully. Besides, we also need to consider subjects from a more holistic viewpoint to envision competences and content not as pertaining to individual subjects but to knowledge areas, and to engage in cross-curricular work which enriches instruction (Savage, 2011; Westwood, 2006).

The following are desired changes to be implemented for successful integration of content, language and skills according to Lorenzo, Trujillo & Vez (2011). First, in relation to term and concept unification, the incorporation of linguistic concepts into other curricular subjects requires sharing these linguistic terms, which need to be added into each subject. Contrary to what is commonly thought, and as will be explained in detail when we refer to the role of content teachers, this does not entail that the content specialist teaches grammatical concepts. Instead, integration should include higher levels in the linguistic system such as those related to social and discourse functions i.e. working with argumentative texts in history or being able to design a scientific poster in biology to promote higher literacy levels in students. Secondly, in order to help students advance in their language skills, it is also highly recommended to add some flexibility in schedules in order to organize groups of students taking into account linguistic levels, and thus make the most of students' participation and interaction in class. Third, as for term and concept integration, the integrated syllabus should be designed in such a way that linguistic goals and objectives are incorporated into the content subjects without content-related goals being compromised. In this sense, integration is considered not as an end in itself, but as a medium to achieve general and specific goals so that non-linguistic and linguistic competences are aligned. Finally, regarding assessment, it is necessary to point out that changes in assessment practice derive from the changes observed so far. In fact, successful assessment results from the teachers' awareness of the elements they take into account: only content-related issues or also language, and to what extent incomplete mastery of the foreign language can interfere with subject-related meaning-making. Likewise, when assessing language components in CLIL subjects, teachers need to know if their assessment criteria conform to the principles of second language acquisition and use so that the language is graded in a fair way, i.e. if language mastery is considered incomplete and subject to change as opposed to native-like proficiency (Lorenzo, Trujillo & Vez, 2011, p. 164).

2.3.1. Teachers' collaboration

According to San Isidro (2018), in a CLIL project, multilingual and integration-based collaborative teaching processes take place, since at least two teachers (a language specialist and a subject teacher) work together. When designing a 'language aware' learning environment, it is fundamental to consider the different languages of instruction and the

planning of CLIL considering all those languages. According to San Isidro and Lasagabaster (forthcoming), the fact that language teachers (L1 teachers and additional language teachers) and CLIL teachers are brought together in a training-designing-implementing experience opens up an endless range of possibilities of approaching the teaching and learning of and through languages. The innovative aspect about CLIL is that in designing a 'language aware' ecosystem, whose main goal is to develop the students' plurilingual competence, it transcends the traditional monolingual perspective in the teaching of languages in schools.

Teacher cooperation can lead to the development of more effective responses regarding students' meaning-making (San Isidro, 2018) More specifically, in CLIL provision, cooperation is vital as it helps create communities of learners in the ecosystem of the bilingual school (Lorenzo, Trujillo & Vez, 2011), and integrate content and language-related issues in an efficient manner (Bertaux, Coonan, Frigols & Mehisto, 2010; Marsh et al., 2010; Pavón & Ellison, 2013; Pavón Vázquez & Méndez García, 2017). In this context of collaboration, the joint efforts of content teachers and language teachers do not only become essential insofar as they contribute to the efficient integration of the vehicular language and content, but also to help to construct knowledge holistically.

However, it is interesting to point out the fact that content teachers —especially those who have not received specific training in language pedagogies (Muñoz-Luna, 2013; Olivares & Pena, 2013)— commonly complain about the lack of time for dealing with both content and language focus in the class (Bigelow, 2010, p. 37). These complaints might be due, on the one hand, to the teachers' limited perception of their role since they tend to think that, as content specialists, they should not be made responsible for language-related learning. On the other hand, it might also respond to common misconceptions about CLIL pedagogies and the role of vehicular languages assuming that CLIL subjects are taught *in* a foreign language, i.e. that the vehicular language is used only as the medium of instruction, not as an essential component of it. Furthermore, content teachers might feel insecure about their language level, their roles and the best way to deal with language aspects (Otto, 2017 b), probably due to the lack of previous training on CLIL and language pedagogies, which is common in some CLIL contexts (Eurydice, 2017). Regardless of teachers' profiles, language and content teachers in multilingual programmes might be confronted regarding their responsibility for language-related learning or when their functions have not been defined in advance. In this sense, it is worth noting that although at the beginning of Spanish programmes implementation, an analysis of teachers' needs (Halbach, 2010; Alejo & Piquer, 2010, Pérez) along with prior training in both language skills and CLIL was still necessary (Halbach, 2010; Salaberri Ramiro, 2010), the time has come to focus and reflect on the teachers' perceptions (Pérez Cañado, 2016b), the main challenges (Pérez Cañado, 2018), and those areas deserving closer attention such as linguistic, methodological, and reflective and developmental competences (Pérez Cañado, 2017).

As Coyle, Holmes & King (2009) point out, the swiftest solution in order to overcome language restrictions on the part of content teachers is usually to work in collaboration with a language specialist. CLIL teachers are unlikely to work on their own but rather through teamwork, sharing responsibilities for teaching and learning across subjects, and developing a broader perspective on curriculum design (Coyle, Holmes & King, 2009, p. 17). However, this is not always a frequent practice, mostly due to the dual profile of teachers, in secondary schools, teachers do not always benefit from joint planning (OECD, 2014).

Ideally, in a CLIL programme there should be language specialists together with teaching assistants or language assistants working in collaboration with subject specialists as they can exchange subject knowledge and broaden their skills and understanding across different areas. As pointed out before, CLIL teams are commonly successful when there is a common vision of shared goals across subject disciplines. Furthermore, content teachers also benefit from the contact with language teachers who are more open to the communicative approach to language teaching and thus, do not consider themselves as mere transmitters of knowledge about language but as embracing more flexible roles as communicators, organizers and facilitators of knowledge (Baker, Lewis & Jones, 2013, p. 12).

Still, some CLIL practitioners seem to be insecure about how to organize their CLIL sessions and more specifically as to whether they should give over responsibility for her/his subject(s) to the language teachers. In fact, collaboration between language teachers and subject teachers does not imply that language teachers are subordinated to the content areas and that imbalance is found regarding curriculum authority and importance (Davison, 2006, p. 456). Instead, this collaboration aims to balance the development and support of language learning and the development and support of content learning (Coyle, Holmes & King, 2009).

But how is this collaboration made effective in daily practice? The underlying conceptual framework is thus, that of collaboration where subject area specialists and language specialists work together to design the course. Collaborative groups between members of the same didactic department are also a good option in that they function as an ecosystem for the creation of class material and other teaching resources. Besides, they can also help fellow teachers analyse learners' needs, develop efficient task-sharing and support colleagues in using innovative methodologies (Bertaux et al. 2010, p. 8).

2.3.2. The role of language teachers

Content and language teachers in Spain come from a variety of profiles. On the one hand, language teachers can be certified to teach other non-linguistic subjects or have a double degree, which is quite common in some European countries such as Belgium and Sweden (European Commission, 2012, p. 88). On the other hand, as explained above, content teachers can obtain some language certification allowing them to teach subjects through a vehicular language. For practical purposes, regarding the nature and purpose of the study, language teachers will be referred here as those specialists in language subjects regardless of the fact that they might also be specialized in other non-language subjects. Consequently, language teachers are responsible for the subject they teach, i.e. the foreign language

As regards the correct integration of content, language and skills in bilingual education, the following are necessary actions to accomplish by language teachers when they work in multilingual contexts. The language teacher is the one who must assume the responsibility for language, following the content teacher's observation about linguistic needs and deficiencies that need to be corrected, and identifying language demands in content areas so that students are able to understand and learn academic content (Davison, 2006, p. 462; Pavón & Ellison, 2013, p. 68). To do so, language teachers can help to establish clear-language focus, and analyse language demands for content areas. Secondly, their starting point should be the students' L1 and hence collaboration with L1 teachers will be instrumental in structuring the CLIL learning ecosystem. This is related to the fact that CLIL feeds on L1 (single or multiple) teaching, i.e in a CLIL multilingual scenario, language

interdependence between the different languages is considered when designing curricula and lessons (San Isidro & Lasagabaster, forthcoming). Through this approach, in their CLIL and language lessons, students tend to appreciate much more keenly the role of language and content in both understanding a range of topics, and expressing themselves intelligently in an additional language. And consequently, the things they can achieve through an additional language become inextricably intertwined with what they can do in L1. Third, they can help content teachers to plan instruction, and contribute to reporting on students' foreign language development by analysing and considering aspects such as students' prior language level in relation with the CEFR, and students' language challenges and difficulties. Fourth, language teachers can help by collecting useful materials and strategies for class support, foster cross-curricular language awareness in students, and help content teachers to use foreign language learning strategies (Davison, *ibid*: 462). Finally, in relation to assessment, language teachers will assess language in their subject whereas content teachers must focus on content by offering students a range of varied assessment tools so that they can show their acquisition of knowledge without their marks being biased by a higher or lower language proficiency.

2.3.3. The role of content teachers

As explained in the previous section, teachers' linguistic level can vary depending on the country and region. For instance, in some Autonomous Communities like Andalusia in Spain, content teachers only need to certify a B2 level to access teaching in CLIL education contexts. Besides, content teachers' requirements do not necessarily entail prior training in the CLIL approach or language pedagogies (Eurydice, 2017), especially in some contexts where secondary teachers are subject teachers who certified the required language level to teach CLIL subjects. Consequently, as content specialists, content teachers focus mostly on content objectives rather than linguistic ones, and they might not feel responsible for the latter, a fact that makes a deep impact on some educational stages:

One of the challenges of CLIL education at the secondary level, in contrast to primary education, concerns teacher profiles. While teachers in primary education have a dual profile (content and language) most teachers in secondary are content experts with certified knowledge of the target language. Therefore, some of the greatest efforts from the administration are focused on both ensuring teacher competence in the foreign language as well as raising their awareness of the specific language demands and characteristics of the different subject disciplines. (Llinares & Dafouz, 2010, p. 100)

Regardless of their training, for CLIL to be effective some actions need to be taken on the part of content teachers. In general, following the recommendations from the *CLIL Teachers' Competence Grid* (2010), the content teacher should be able to take the following actions: To start with, adapt the course syllabus in order to include content, language and learning skills outcomes. Secondly, integrate the language and content area curriculum so that content is supported by language-related goals and vice versa. Then, guide students in the processing of both BICS and academic language (CALP), and select the language needed to provide rich input, and to ensure students' learning in both content and language. Finally, for learning to be meaningful, content teachers need to help students develop meta-cognitive awareness, and therefore, deepen their understanding of content subjects (Bertaux et al., 2010, p. 4).

Besides, by concentrating on the CLIL language, the content teacher becomes a language user and language promoter (Coonan, 2013), incorporating a procedural ('knowing that') and declarative ('knowing how') dimension of language in subject matter knowledge (Andrews, 2007: 31). In becoming fully aware of language processes in CLIL, content teachers should engage in several actions apart from taking responsibility for students' content and language knowledge and skills development. First, they need to consider their own level of language awareness in the subject(s) they teach (Davison, 2006, Marsh, Marshland, Stenberg, 2001) as well as revise their language proficiency regularly. These language abilities relate to the competence to master sufficient target language knowledge and pragmatic skills of the vehicular language. Second, the CLIL teacher needs to master some linguistic principles or what s/he terms as "theory", i.e. the comprehension of the differences and similarities between the concepts of language learning and language acquisition so that s/he can deal with language-related issues effectively (Marsh et al. 2001, p. 78-80). In this sense, it is also relevant to establish clear learning goals so that language is visible for students. These learning goals can be presented in the form of vocabulary, the four language skills, grammatical structures, functions of language and learning strategies so that learners are able to acquire them in a successful way (Baecher, Funsworth & Ediger, 2014, p. 118). Third, the content teacher should be prepared to deal with learning strategies adapted to both content and language issues in the classroom. This knowledge of foreign language methodology and pedagogy is usually what teachers lack, and what leads them to focus on content-related objectives and forget about the foreign language (Arkoudis, 2006). Under this category of foreign language pedagogy, we consider, on the one hand, the ability to notice linguistic difficulties, recognize students' interlanguage, and be able to use communicative and interactive methods facilitating the understanding of meaning or subject knowledge. Among these methods, we find repetition and echoing for correction and modelling good language usage, and use dual-focused activities, which can cater for both language and subject aspects (Marsh, 2007). Furthermore, regarding the learning environment, as Marsh et al. point out (2001) the content teacher should also be willing and capable to work with learners of diverse linguistic/cultural backgrounds. Last but not least, the content teacher must also be responsible for the creation and development of materials suiting the students' needs and the CLIL purpose, and for assessment issues (Bertaux et al., 2010).

In terms of assessment, content teachers need to be able to develop and implement formative assessment tools appropriate for the CLIL scenario, including the following: (i) make connections between planned outcomes, learning skills and processes, actual outcomes, planning and negotiating strategies for future learning; (ii) use self and peer-assessment tools as recommended by formative assessment or Assessment for Learning (AfL); (iii) maintain a triple focus on language, content and learning skills, and use CLIL-specific characteristics of assessment which allow students to demonstrate their ability in terms of concepts and skills rather than catch them out on the things they are not able to do (Bertaux et al., 2010, p. 8) and (iv) prepare students for formal examinations. As is recommended by the same authors, these specific features include the following: First, to use the language for various purposes. Second, to work with authentic materials, and regular communication with speakers of the CLIL language in order to promote ongoing language growth, and some level of comfort in experimenting with language and content. Finally, to prevent the invisibility of language, and thus advance on real integration of content, language and cognition (Llinares, Morton & Whittaker, 2012), they have to

distinguish content and language errors while carrying out assessment in the target language.

2.3.4. Making language salient in the content class

When articulating a CLIL ecosystem, it is also fundamental to focus on the strategies at the teachers' disposal to make language visible in content subjects. The language in CLIL has to be highlighted and not simply taken for granted as something students will simply "catch up by osmosis" (Llinares, Morton & Whittaker, 2012, p. 14). This focus on language is especially relevant since students' foreign language might be insufficient in order to express content knowledge and skills in CLIL subjects as compared to proficiency in their mother tongue or students' language proficiency in immersion contexts. Thus, in introducing the language in CLIL, teachers need to bear in mind that student learning progression in bilingual education requires more time than the mere acquisition of BICS in L2 learning (Hulstijn, 2015; Cummins, 1981). Besides, apart from the content vocabulary, academic language has special features, which deserve closer attention: It is more precise than BICS, it avoids slang, and has its own style and tone.

But how can this language visibility be done in practice? To start with, language objectives in a lesson or didactic unit must be made visible and explicit by teachers as referring to both the language demands of the curriculum and those of the students (Gibbons, 2002) as was pointed out in the previous section. To do so, the teachers themselves need, on the one hand, to consider language as an essential step in the planning of the lesson, and raise awareness on the language that students will need by taking into account that language functions vary from one register to another. On the other hand, they should reflect on the level of illiteracy that students show in the foreign language and plan accordingly. The biggest challenge, however, is to make teachers aware of the importance of language and literacy in their subject (Morton, 2016) so that the curriculum is not as demanding for them to devote some time and effort to deal with language issues (Airey, 2013). It might also be the case that teachers find it difficult to identify language objectives (Llinares & Whittaker, 2006, p. 28) for a variety of reasons. First, maybe because content teachers often confuse language objectives with language activities and thus, need to work further on the first, and to consider how specific they wish them to be (Baecher, Funsworth & Ediger, 2014, p. 131). Introducing language objectives in the form of functions, grammatical structures, micro-skills, specific vocabulary and the associated learning strategies in the CLIL class results in a new form of language interaction or discourse. It presents distinguishing features compared to other forms of discourse in Second Language Acquisition, and, consequently, it requires several strategies by content teachers, such as the conversion of an ideational text into a didactic one to name just a few (Flowerdew & Peacock, 2001). Second, these language objectives might be blurred because there are few easily available frameworks for the integration of content and language (Morton, 2016). Finally, it might happen, as stressed above, that content teachers do not see themselves as language teachers and therefore, they do not consider they should be made responsible for language-related aspects and deal with students' use of the language (Airey, 2012). In fact, some of them also point out that they feel they might not be prepared to deal with language in content lessons as they can make occasional mistakes themselves.

As content teachers are not often trained on how to raise awareness of language in academic subjects and identify language levels and support language in CLIL, Chadwick

(2012) suggests to consider the following questions when dealing with language challenges in relation to content vocabulary, functional language and language skills:

CONTENT VOCABULARY:

- What content vocabulary will my students need for the tasks in my lessons?
- How will I help my students with this vocabulary?

FUNCTIONAL LANGUAGE

- What are my students actually doing? What are the cognitive processes and creative thinking skills that they are using? What is the functional language which goes with these skills?
- How will I help my students with this language?

LANGUAGE SKILLS

- What language skills are the students using? Do I want them to read, write, speak and/or listen?
- How will this affect the support I provide?

Table 1. Raising awareness on CLIL language
(From Chadwick, 2012, p. 4)

Besides, apart from raising awareness on the CLIL language, a profound analysis of the genres in CLIL can help content teachers adapt the tasks accordingly, and design a linguistic inventory for their subjects. This will enable teachers to go beyond academic vocabulary for each topic, and provide additional information on the grammatical and discursive features from the activities and genres that students need to master in the foreign language to produce good oral and written texts (Llinares & Whittaker, 2006, p. 28-29).

Like texts, the types of tasks vary depending on the subject. In science, for example, learners need to know to hypothesize, observe experiments, and describe different procedures. In history and geography, learners read source materials, recounts, reports and case studies, and produce written and oral texts highlighting causes and effects, to name just a few. In art and music, learners read and write descriptions and explanations. Thus, regardless of the different genres and academic disciplines, by working with different texts and the tasks associated with them, content teachers can prepare students for meaningful learning in CLIL.

3. CONCLUSIONS

In promoting multilingualism, a CLIL school is an ecosystem which features a broad range of human, material and spatial resources. Regarding personal resources, the school requires special engagement from the different professionals in the institution, namely the principal, the CLIL coordinator, the teachers and the language assistants. They all have a relevant role in that they need to work collaboratively with each other so that language, content and skills can be effectively integrated into the curriculum. As content teachers' practices (Otto, 2019) often reveal the lack of language and CLIL pedagogies typical of content teachers' background (Dalton-Puffer, 2013), more teacher training is needed in Spanish CLIL programmes in order to give the language aspects the importance they deserve. Besides, in the lack of CLIL curricular guidelines for real integration of content, language and skills, more efforts are clearly needed so that content and language teachers work in collaboration with each other. Collaboration among teachers is recommended in the Spanish current

educational law (LOMCE, 2013) as one of the signs of an effectively integrated and integrative curriculum, and by CLIL research (Pavón & Ellison, 2012; Kelly, 2014; Otto, 2017a; San Isidro, 2018). Teachers' willingness to collaborate with each other, and to discuss and agree on the most effective ways to deal with multilingual education is usually commonplace. In fact, a common concern in these programmes today is how to adapt current assessment tools used in mainstream education, and whether it is possible to use the same type of assessment as in non-CLIL groups. What teachers might lack, however, is the time to gather, the awareness of the most urgent actions to be undertaken, lack of training in language pedagogies and some clarifications on the specific roles of both content and language teachers in CLIL instruction. Thus, more coordination time is required especially at the beginning of the academic year so that content and language teachers can plan their subjects in a cross-curricular way, and for instance, identify linguistic objectives in content subjects or make connections among the different languages of instruction, so that they can be effectively presented to students. Furthermore, the whole CLIL team should plan to join efforts, design common guidelines regarding the grading of language aspects, create a holistic curriculum in which different areas could complement each other, and students holistically perceive the curriculum.

As a final conclusion, we would like to highlight that teachers' collaboration is the *sine qua non* in the articulation of a CLIL ecosystem. Language as an articulator as well as teachers' profiles and roles play the leading part in this ecosystem, which is the first step to design a school-level language policy.

REFERENCES

- Airey, J (2012). 'I don't teach language'. The linguistic attitudes of physics lecturers in Sweden. In AILA Review. Integrating Content and Language in Higher Education, vol. 25, pp. 64-79.
- Alejo, R. & Piquer, A. (2010). CLIL teacher training in Extremadura: A needs analysis perspective. In Lasagabaster & Ruiz de Zarobe (eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 219-42.
- Andrews, S. (2003). Teacher language awareness and the professional knowledge base of the L2 teacher. In *Language Awareness*, 12, pp. 81- 95. DOI: 10.1080/09658410308667068
- Andrews, S. (2007). *Teacher language awareness*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Arkoudis, J. (2006). *Teaching International Students: Strategies to Enhance Learning*. Victoria Centre for Study of Higher Education, The University of Melbourne.
- Assessment Reform Group, The (2002). *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*. Retrieved from http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/beyond_blackbox.pdf
- Baecher, L. Funsworth, T. & Ediger, A. (2014). The Challenges of Planning Language Objectives in Content-Based ESL Instruction. In *Language Teaching Research 2014*, vol. 18 (I), pp. 118-136.
- Baker, C., Lewis, G. & Jones, B. (2013). 100 Bilingual Lessons: Distributing Two Languages in Classrooms. In R. C. Abelló-Contesse et al (eds.), *Bilingual and Multilingual Education in the Twenty-First Century: Building on Experience*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Bertaux, P., Coonan, C.M., Frigols, M.J., Mehisto, P. (2010). *The CLIL Teacher's Competence Grid*. Retrieved from <http://lendtrento.eu/convegno/files/mehisto.pdf>
- Bigelow, M. (2010). Learning to plan for a focus on form in CBI: The role of teacher knowledge and teaching context. In J. Davis (ed.), *World language teacher education: Transitions and*

- challenges in the twenty-first century (pp. 35-56). Greenwich, UK: Information Age Publishing.
- Chadwick, T. (2012). *Language Awareness in Teaching: A Toolkit for Content and Language Teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Clegg, J. (2007). Analysing the language demands of lessons taught in a second language. In *Revista española de lingüística aplicada, vol. extra 1*, pp-113-128. Retrieved from http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/cmd/lle/clsi/modul_2/dialnetanalysingthelanguagedemandsoflessonstaughtinasecon-2575499.pdf
- Coba Arango, E. (2010). Foreword. In A. Dobson, M. Pérez Murillo & R. Johnstone (Eds.), *Bilingual education project Spain. Evaluation report 5*. Madrid: Ministerio de Educación, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Conselleria d'Educació i Cultura. (2002a). *Decret 119/2002 de 27 setembre*. Butlletí Oficial de les Illes Balears 120, 17281-17295.
- Conselleria d'Educació i Cultura. (2002b). *Decret 120/2002 de 27 setembre*. Butlletí Oficial de les Illes Balears 120, 17295-17313.
- Conselleria d'Educació, Cultura i Esport (2012). *Decret 127/2012, de 3 d'agost*, DOCV num. 6834
- Coonan, C.M. (2013). *The role of CLIL teachers*. Paper presented at CLO CLIL 2, Bari. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=doN8oLApASU>
- Coyle, D. (2010). *Foreword*. In D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Coyle, D. (2015). Strengthening integrated learning: Towards a new era for pluriliteracies and intercultural learning. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 8(2), 84-103. Retrieved from <https://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/5915/pdf>
- Coyle, D., Holmes, B. & King, L. (2009). *Towards and Integrated Curriculum. CLIL National Statements and Guidelines*. London, UK: The Languages Company. Retrieved from <http://www.rachelhawkes.com/PandT/CLIL/CLILnationalstatementandguidelines.pdf>
- Cummins, J. (1981). *Language Development and Academic Learning*. In L. Malave & G. Duquette, *Language, Culture and Cognition*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Dalton-Puffer, C. (2007). Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms. In *Applied Linguistics, Volume 31, Issue 3, 1 July 2010*, pp. 475-478.
- Davison, C. M. (2006). Collaboration Between ESL and Content Teachers: How Do We Know When We Are Doing It Right? In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 9 n. 4, pp. 454-475. DOI 10.2167/beb339.0
- Drake, S. & Burns, R. (2004) *Meeting Standards through Integrated Curriculum*. Alexandria: ASCD.
- European Commission (2006). *The European Lifelong Learning Programme 2007-2013*. Retrieved from <http://eacea.ec.europa.eu/LLP>
- European Commission (2009). *Strategic framework - Education & Training 2020*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_en
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe - 2017 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2018). Proposal for a Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages. Retrieved from <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9229-2018-ADD-2/en/pdf>

- Fernández, R. & Halbach, A. (2011). Analysing the Situation of Teachers in the Madrid Bilingual Project after Four Years of Implementation. In Y. Ruiz de Zarobe, J. Manuel Sierra and F. Gallardo del Puerto (eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts*, pp. 41-70. Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Flowerdew, J. & Peacock, M. (2001). Issues in E. A. P.: A Preliminary Perspective. In Flowerdew & Peacock, (Eds.), *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Generalitat Valenciana (2018). LLEI 4/2018, de 21 de febrer, de la Generalitat, per la qual es regula i promou el plurilingüisme en el sistema educatiu valencià. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 8240, pp. 7860-7873.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. New Hampshire, USA: Heinemann.
- Guillamón-Suesta, F., & Renau, M.L. (2015). A critical vision of the CLIL approach in secondary education: A study in the Valencian Community in Spain. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning* 8(1), 1-12.
- Halbach, A. (2010). From the Classroom to University and Back: Teacher Training for CLIL in Spain at the University de Alcalá. In Lasagabaster & Ruiz de Zarobe (eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 243- 256.
- Heras, A., & Lasagabaster, D. (2015). The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning. *Language Teaching Research* 19, 70-88.
- Hulstijn, J. H. (2015). *Language proficiency in native and non-native speakers: Theory and research*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Junta de Andalucía (2005). *Plan de Fomento del Plurilingüismo*. Retrieved from <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2005/65/5>
- Kelly, K. (2014). *COOP E-CLIL*. Retrieved from <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/Language%20teachers%20working%20with%20subject%20teachers%20-%20TE.pdf>
- Lasagabaster, D., & Ruiz de Zarobe, Y. (2010). *Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Lorenzo, F., Casal, S., & Moore, P. (2010). The effects of content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics* 31(3), 418-442.
- Lorenzo, F., Trujillo, F. & Vez, J.M. (2011). *Educación bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.
- Llinares, A. and Whittaker, R. (2006). Linguistic analysis of secondary school students' oral and written production in CLIL Contexts: Studying Social Science in English. In Dalton-Puffer et al., *Current Research on CLIL*, vol. 15, 3, pp. 28-32. Retrieved from http://anglistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/dep_anglist/weitere_Uploads/Views/view_s15_3_clil_special.pdf#page=28
- Llinares A. and Dafouz, E. (2010). Content and Language Integrated Programmes in the Madrid Region: Overview and Research Findings. In D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 95-114.
- Llinares, A., Morton, T. & Whittaker, R. (2012). *The Roles of Language in CLIL*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages through Content: A Counterbalanced Approach*. Amsterdam and Philadelphia, PA: Benjamins
- Marsh, D., Marshland, B., & Stenberg, K. (2001). *CLIL compendium. Profiling European CLIL classrooms*. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä.

- Marsh, D. (2007). Language Awareness & CLIL. In J. Cenoz, J & N. Hornberger, (eds.), *Encyclopedia of Language and Education: Knowledge about Language*, vol. 6, 2nd edition, pp. 233-246. New York & Berlin: Springer Science and Business Media.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., Frigols Martin, M. J. (2010). *European Framework for CLIL Teacher Education: A framework for the professional development of CLIL teachers*. Graz, Austria: European Centre for Modern Languages.
- Meyer, D., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K., & Ting, T. (2015) A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making, *Language, Culture and Curriculum*, 28:1, 41-57, DOI: 10.1080/07908318.2014.1000924
- Morton, T. (2016). *Integrating Content and Language by Design: Principles for Designing Teaching Units for Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Unpublished Presentation at Nebrija University [09/29/16].
- Morton, T. (2018). Reconceptualizing and describing teachers' knowledge of language for content and language integrated learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3), 275-286, DOI: 10.1080/13670050.2017.1383352
- Muñoz-Luna, R. (2013). From Drills to CLIL: The Paradigmatic and Methodological Evolution Towards the Integration of Content and Foreign Language. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 16(1), 167-180.
- Navés, T & Muñoz, C. (1999). Implementation of CLIL in Spain. In D. Marsh & G. Langé (Eds.), *Implementing Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä: ER-paino & Jyväskylän yliopistapaino.
- Navés, T., & Victori, M. (2010). CLIL in Catalonia: An overview of research studies. In D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*, pp. 30-54. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- OECD (2014). *A Teachers' Guide to TALIS 2013. Teaching and Learning International Survey*. Paris, France: OECD Publishing. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-Teachers-Guide.pdf>
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing. Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2014_eag-2014-en
- Olivares, M., & Pena, C. (2013). How Do We Teach Our CLIL Teachers? A Case Study from Alcalá University. *Porta Linguarum*, 19, 87-99.
- Otto, A. & Estrada, J.L. (2019). Towards an Understanding of CLIL in a European Context: Main Assessment Tools and the Role of Language in Content Subjects. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(1), 31-42. Retrieved from <https://revistes.uab.cat/clil/article/view/v2-n1-otto-estrada>
- Otto, A. (2017a). Assessment Issues in CLIL: What You've Been Wondering but Were Afraid to Ask. In *RDIM*, n.º 1, pp. 1-13. Retrieved from <https://app.rdim.es/archivos/publicacion/e8a4d38d3b45a4831eebde1c2dcbe47e.pdf>
- Otto, A. (2017b). Colaboración efectiva entre profesores CLIL y profesores de lengua extranjera. In *Revista CDL (Encarte lenguas extranjeras)*, n.º 268, pp. 17-19. Retrieved from <https://www.cdllmadrid.org/wp-content/uploads/2017/01/042017.pdf>
- Pavón, V. & Ellison, M. (2013). Examining Teachers' Roles and Competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). In *Linguarum Arena*, vol. 4, pp. 65-78. Retrieved from <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12007.pdf>
- Pavón Vázquez, V. & Méndez García, M.C. (2017). Analysing teachers' roles regarding cross-curricular coordination in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Journal of English Studies*, 15, p. 235-260. DOI: 10.18172/jes.3227
- Pérez Cañado, M. L. (2016b). Teacher training needs for bilingual education: In-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 266-295. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.980778>

- Pérez Cañado, M. L. (2017). CLIL Teacher Education: Where do we Stand and Where do we Need to Go? In M. E. Gómez Parra, & R. Johnstone (Eds.), *Bilingual Education: Educational Trends and Key Concepts* (pp. 129-144). Madrid: Ministerio de Educación.
- Pérez Cañado, M. L. (2018). Innovations and Challenges in CLIL Teacher Training. *Theory Into Practice*, 57(3), 1-10. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1492238>
- Pérez-Vidal, C. (2002). Spain. In M. Grenfell (Ed.), *Modern Languages across the Curriculum*, pp. 114-130. London and New York: Routledge/ Falmer.
- Pérez Vidal, C. (2007). The need of focus on form (FoR) in content and language integrated approaches: an exploratory study. In *Revista española de lingüística aplicada*, pp. 39-54. Retrieved from hispadoc.es/descarga/articulo/2575491.pdf
- Pica, T. (2002). *Subject-Matter Content: How does it assist the Interactional and Linguistic Needs of Classroom Language Learners?* Retrieved from https://repository.upenn.edu/gse_pubs
- Roquet, H. & Pérez-Vidal, C. (2015). Do Productive Skills Improve in Content and Language Integrated Learning Contexts? The Case of Writing. *Applied Linguistics 2015*, 1-24.
- Ruiz, R. (1990). *Official languages and language planning*. In K. Adams & D. Brink (eds.), *Perspectives on official English*. New York: Mouton de Gruyter.
- Savage, J. (2011). *Cross-Curricular Teaching and Learning in Secondary Education*. London, UK: Routledge.
- Salaberri Ramiro, S. (2010). Teacher Training Programmes for CLIL in Andalusia. In Lasagabaster & Ruiz de Zarobe (eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 140-161.
- San Isidro, X. (2018). Innovations and challenges in CLIL implementation in Europe. *Theory into Practice*, 57 (3), pp. 185-195.
- San Isidro, X. & Julián, C. (2018). Entrevista con Do Coyle: del marco de las 4 Ces a las pluriliteracidades. *Revista TECLA 2018(2)*, p 8-13. Retrieved from <https://www.educacionyfp.gob.es/reinounido/dam/jcr:a72b0584-6a32-4544-a3f2-2916874d2dee/2018-tecla-numero-2.pdf>
- San Isidro, X. & Lasagabaster, D. (2019). Monitoring of teachers' views on both CLIL and the development of pluriliteracies: a longitudinal qualitative study. *English Language Teaching*, 12(2)
- San Isidro, X. & Lasagabaster, D. (forthcoming). Lessons to be learned: a professional development approach to curriculum planning in a multilingual school in Galicia. In K. Bower G. Chambers, D. Coyle & R. Cross (Eds.). In *Cross-curricular language learning: Putting CLIL into practice*. Cambridge University Press.
- Schleppegrell, M. J., Achugar, M. & Oteíza, T. (2004). The Grammar of History: Enhancing Content-Based Instruction Through a Functional Focus on Language. In *TESOL Quarterly*, vol. 38, 1, pp. 67-93. Retrieved from: https://www.jstor.org/stable/3588259seq=1#page_scan_tab_contents
- Thornbury, S. (1997). *About language: Tasks for English Teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Westwood, P. (2006). *Teaching and Learning Difficulties: Cross-curricular Perspectives*. Camberwell, Australia: Australian Council Educational Research (ACER).

El enfoque metodológico CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) en la Enseñanza Primaria: Estudio Comparativo de su Implementación en un Centro Bilingüe y en un Centro con Sección Bilingüe

The CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) Methodological Approach: Comparative Case Study in a Bilingual School and in a School with a Bilingual Section

Ángela Álvarez-Cofiño Martínez

Universidad Antonio de Nebrija y C.P. Bilingüe Ventanielles de Oviedo, España
aalvarezcofino@nebrija.es

RESUMEN

El presente estudio cualitativo se llevó a cabo en el curso 2012/2013 en dos centros del Principado de Asturias y forma parte de la tesis doctoral de la autora. Hasta la fecha hay muy poca investigación y publicaciones sobre los resultados de la enseñanza bilingüe en España en lo que se refiere a la adquisición de contenidos no lingüísticos empleando una segunda lengua (el inglés en este caso concreto) para el trabajo en el aula. En este artículo se presentan los resultados obtenidos al pasar distintas pruebas a los alumnos que formaron parte de este estudio, así como las conclusiones derivadas del mismo.

Palabras clave: CLIL, bilingüismo, segunda lengua y contenido, Educación Primaria.

ABSTRACT

This qualitative case study was carried out along the academic year 2012/2013 in two Primary schools in Principado de Asturias, and it is part of the author's doctoral thesis. Up to this date there are few research and publications as regards the results being obtained in the different bilingual programmes around Spain, especially concerning the acquisition of non-linguistic content using a second language (English is this case) as the instruction language in class. This article presents the results obtained from the different tests applied to the students that were part of this study, as well as the conclusions drawn from it.

Keywords: CLIL, bilingualism, second language and content, Primary Education.

doi: 10.26378/rnlael%v%i335

Fecha de recepción: 1/09/2019
Fecha de aprobación: 22/10/2019

1. INTRODUCCIÓN

El número de lenguas habladas en el mundo se estima en unas 6.000 (Grimes, 1992). Algunas, como el árabe, el bengalí, el inglés, el francés, el hindi, el malayo, el chino mandarín, el portugués, el ruso y el español, sirven como lenguas de más amplio espectro de comunicación, muchas tienen estatus de segunda, tercera o cuarta lengua. Alrededor del 25% de los países del mundo tienen reconocidas dos o más lenguas oficiales, mientras que un porcentaje menor reconoce más de dos (por ejemplo, India, Nigeria y Luxemburgo). Los datos reales indican que en el mundo hay más individuos bilingües o plurilingües que monolingües. A esto hay que añadir el hecho de que el número de niños educados a través de una segunda lengua (o que la adquieren como lengua extranjera en sus currículos de enseñanza), es mayor que el de niños educados únicamente a través de su lengua materna (Baker, 2011).

El bilingüismo y el plurilingüismo, así como otros enfoques educativos innovadores en los que se implementa el uso de dos o más lenguas, forman parte del día a día en los centros escolares en muchas partes del mundo. Los resultados obtenidos en numerosas investigaciones de las últimas décadas (Cummins, J. & Swain, M. 1986a, 1986b; Krashen, 1987, 1988; Tough 1991; Genesee, F. 1994, 1998, 2001, 2006; Helten, 1997; Cenoz, J. & Genesee, F. 1998; Cummins, J. & Corson, D. 1998; De Houwer, 1999; Langé. G. 2001; Gass and Selinker, 2008; Curtain, 2000, 2002; Huete y Pérez, 2003; Cenoz, 2003, 2009; Cook, 2003; O'Grady, 2005; Fleta, 2006; Ringbom, 2007; Schwartz, Geva, Share and Leikin 2007; Gottardo and Grant, 2008; Green, 2011) indican claramente que la educación en varias lenguas es posible y, de hecho, en muchos países tanto las autoridades educativas, como los políticos y los padres la consideran de gran importancia.

Conscientes de esto, las autoridades políticas y educativas europeas han establecido como objetivo esencial para los ciudadanos europeos el tener una cierta competencia comunicativa en al menos tres lenguas comunitarias, tal y como refleja el "*Libro blanco para la enseñanza y el aprendizaje. Hacia una sociedad del aprendizaje*", elaborado por la Comisión Europea en 1996. En dicho documento, la Comisión Europea se centra en la importancia de la puesta en marcha de ideas innovadoras y prácticas efectivas para ayudar a los ciudadanos europeos en la tarea de aprender lenguas, y en base a las mismas la Comisión ha podido comprobar que los Programas Europeos en el campo de la educación y la formación han tenido un efecto catalítico en el desarrollo de nuevos enfoques de enseñanza de lenguas.

Las múltiples investigaciones sobre el aprendizaje de lenguas de las últimas décadas (Krashen, 1987, 1988; Tough 1991; Genesee, 1994, 2006; De Houwer, 1999; Curtain, 2000; Huete y Pérez, 2003, Alvarez-Cofiño 2006, 2009), han permitido conocer mejor el término "adquisición de lenguas" en relación a "aprendizaje de lenguas". Así a los niños entre uno y cinco años se les considera expertos en lo que a "adquisición" de lenguas se refiere, puesto que lo realizan de forma inconsciente en su entorno. Por otro lado, a los niños mayores de seis años y a los adultos se les enseñan las lenguas en sus colegios, centros de idiomas e incluso a través de programas informáticos. El aprendizaje exitoso de lenguas tiene lugar cuando los aprendices tienen la oportunidad de recibir una instrucción adecuada y, al mismo tiempo, tienen experiencias en situaciones reales a través de las cuales puedan adquirir dicha lengua (Tough, 1991). Es decir, uno de los factores esenciales en el proceso de adquisición de lenguas son las oportunidades de aprendizaje de las lenguas en un contexto real. Precisamente, una de las características que facilitan ese proceso es el hecho de que tiene lugar es un contexto real y natural, en contraposición a las sesiones

tradicionales de lengua extranjera, donde los alumnos deben enfrentarse a complejos procesos fonéticos, gramaticales, semánticos, etc., lo cual no supone un contexto natural de aprendizaje (Krashen, 1987, 1988; Tough 1991; Genesee, 1994, 2006; Helten, 1997; De Houwer, 1999; Curtain, 2000; Huete y Pérez, 2003, Alvarez-Cofiño, 2006, 2009).

El enfoque metodológico CLIL (Content and Language Integrated Learning) se basa precisamente en la importancia del uso de la lengua extranjera como vehículo de comunicación en situaciones reales y se orienta al uso de la lengua a la par que se va adquiriendo, sin tener que esperar a obtener un elevado grado de fluidez para poder comenzar a utilizarla. Es en este punto donde CLIL resulta especialmente interesante. A través de CLIL se pueden ofrecer a los alumnos de cualquier edad situaciones naturales para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Este uso natural de la lengua incrementaría el grado de motivación para los alumnos, así como su deseo de aprender otras lenguas (Krashen, 1988; Baker, 2000, 2011; Athanasopoulos, 2010; Cenoz & Jessner, 2000; Cenoz et al., 2001).

El objeto de este trabajo es un estudio cualitativo sobre la implementación del enfoque metodológico CLIL en las aulas de Primaria.

2. EL ENFOQUE METODOLÓGICO CLIL (Content and Language Integrated Learning)

CLIL tiene relación con los programas de inmersión lingüística llevados a cabo en Canadá en los años sesenta (Dalton-Puffer et al., 2014). Padres hablantes de inglés residentes en la provincia de Québec, descontentos con una enseñanza "tradicional" de segundas lenguas en la que, con tres o cuatro sesiones semanales en la L₂ los alumnos no alcanzaban el nivel de competencia lingüística deseada, decidieron solicitar la puesta en marcha de estos programas de inmersión. Este grupo de padres consideraba vital que sus hijos lograsen un alto grado de competencia en lengua francesa en un entorno francófono, por lo que quisieron ofrecer a sus hijos una educación en dicha lengua, lo cual les permitiría adquirir destrezas lingüísticas significativas en la misma. Estos programas de inmersión demostraron que los alumnos anglófonos lograron un alto grado de competencia lingüística en francés, mucho mejor incluso que la que se lograba entonces en aquellos centros con un modelo de instrucción basado en la enseñanza del francés como lengua extranjera. Es más, la competencia en francés se logró sin detrimento alguno de su lengua materna, ni de su nivel académico, ni de su desarrollo cognitivo (Genesee, 1987; Rebuffot, 1993; Cummins & Corson, 1998). Así, se comprobó que estos modelos de inmersión producían mejores resultados que otras formas de enseñar segundas lenguas, a la par que el grado de consecución de los objetivos en otras materias no lingüísticas era tan alto como en los modelos de no inmersión.

A mediados de los años noventa, quizás como consecuencia de la globalización, comienza a darse mayor interés y demanda del aprendizaje de lenguas, tanto en la enseñanza primaria como en la educación superior. Es especialmente destacable el caso de Europa, donde existe un gran interés por promover el aprendizaje de otras lenguas que permita una mayor cohesión social y un mayor grado de competitividad y capacitación a nivel laboral. La globalización ha hecho que las nuevas tecnologías faciliten enormemente el intercambio de información y conocimiento, a la par que está provocando cambios muy rápidos, hasta el punto de que se habla de la "aldea global". La cada vez mayor movilidad laboral, así como la movilidad virtual a través de Internet y de las redes sociales, está teniendo un impacto de gran dimensión en lo referente al aprendizaje de lenguas. Por tanto,

en un mundo global e integrado, la enseñanza/aprendizaje integrados están a la orden del día y son cada vez más los países que adoptan esta moderna forma de ver la educación y la enseñanza de los niños y jóvenes con el fin de dotarles con los conocimientos y estrategias apropiadas para este mundo global en el que se van a desarrollar como personas (Airey, 2009). El enfoque CLIL, integrado y globalizado, surge con la finalidad de atender estas demandas.

A raíz de la gran demanda e interés que se suscita en Europa el aprendizaje de lenguas, la Comisión Europea (1996), en el "*Libro Blanco para la enseñanza y el aprendizaje: hacia una sociedad del aprendizaje*" establece como objetivo prioritario la adquisición de un cierto nivel de competencia lingüística en, al menos, tres lenguas europeas (la materna y otras dos: $L_1+L_2+L_3$) y sugiere que la enseñanza de contenidos a través de lenguas extranjeras es una forma muy positiva de contribución para alcanzar este objetivo plurilingüe. El objetivo principal de la enseñanza plurilingüe es el de crear un ambiente de aprendizaje donde el uso de diferentes lenguas sea reforzado, y donde la enseñanza de la lengua se produzca a través de una amplia gama de situaciones y de input que requieran el empleo de dichas lenguas. Por tanto, desde el punto de vista de la Comisión Europea (2003, 2008), tres son los principales retos:

- Desarrollar una enseñanza plurilingüe accesible a todo el mundo, y promocionarla como un programa dirigido a una gran mayoría, siendo, al mismo tiempo, de alta calidad.
- Examinar e implementar una amplia gama de marcos metodológicos en el contexto de CLIL.
- Utilizar la educación plurilingüe como un apoyo para la diversificación lingüística y para evitar el reforzamiento de las actuales lenguas dominantes.

El fomento del aprendizaje de lenguas es crucial, y el Libro Blanco propone medidas concretas para lograr esta meta. Así, incentiva la introducción temprana de enseñanza de lenguas, y presenta la enseñanza de contenidos a través de una segunda lengua (CLIL) como una importante innovación curricular, un gran desarrollo metodológico y un paso adelante en el cumplimiento de las necesidades educativas. El inicio del proceso de estudio de una segunda lengua a temprana edad, permitirá abordar la enseñanza de algunas materias no lingüísticas a través de dicha lengua en los niveles educativos de Primaria y Secundaria. Ello traería consigo el logro de un cierto nivel de competencia lingüística por parte del alumnado en esa L_2 , y permitiría introducir una tercera lengua en los currículos del nivel de Secundaria, lográndose así el objetivo planteado por la Comisión Europea de ser competente en la lengua materna más en, al menos, otras dos ($L_1+L_2+L_3$).

Varias iniciativas han sido propuestas por la Unión Europea en lo que a CLIL se refiere. Uno de los primeros documentos legislativos referidos a la cooperación europea en lo que respecta a CLIL fue la Resolución del Consejo de Europa de 1995, que hace referencia a la promoción de métodos innovadores y, en particular, a la "enseñanza de disciplinas no lingüísticas a través de una lengua extranjera, desarrollando así una enseñanza plurilingüe". El objetivo esencial de la enseñanza plurilingüe pasa por la creación de un entorno de aprendizaje donde se potencie el uso de varias lenguas extranjeras, y donde la lengua de instrucción se ofrezca a través de una amplia gama de input y situaciones de contenido que requieran el uso de lenguas extranjeras para su aprendizaje (Beacco, 2005; Beacco & Byram, 2007). De este modo, el enfoque CLIL permite ampliar la elección de posibles lenguas de trabajo, no restringiéndose solo a una de ellas, si bien las distintas comunidades tienden a elegir aquellas lenguas que por motivos económicos, políticos, de

negocios, etc. mejor se adapten a sus necesidades. Por otro lado, el Consejo de Europa ha creado el premio "Sello Europeo a iniciativas innovadoras en la enseñanza de lenguas", con el fin de premiar trabajos innovadores que se están llevando en las aulas de lenguas extranjeras de los países miembros de la Unión Europea y que pongan en práctica buenos ejemplos de enseñanza plurilingüe (European Commission, anualmente).

En el último documento de la Comisión Europea sobre "Promoción del aprendizaje de lenguas y diversidad lingüística" (Julio 2003) se recoge que CLIL:

- ofrece a los alumnos oportunidades efectivas y reales para que utilicen sus nuevas habilidades lingüísticas en el momento de su adquisición, y no aprenderlas ahora para usarlas más tarde
- abre puertas para el aprendizaje de lenguas a un espectro más amplio de estudiantes, imprimiendo mayor confianza en sí mismos a los niños y a aquellos estudiantes que no han respondido adecuadamente a una instrucción lingüística formal en la enseñanza general
- promueve la exposición directa a la lengua extranjera sin que ello requiera de un tiempo extra en el currículo.

2.1. Aprendizaje de Lenguas Extranjeras a través de CLIL

En la enseñanza "tradicional" de lenguas extranjeras, la lengua es el objeto de estudio en sí misma, pero la cantidad de tiempo que se dedica a su estudio (tres o cuatro períodos semanales) no parece suficiente. Con el fin de asegurar la consecución de un adecuado nivel de competencia en la lengua extranjera, es necesario un importante tiempo de exposición a dicha lengua de forma natural (Cook, 1996). Los alumnos deben tener acceso a un discurso espontáneo, preferiblemente en un contexto interactivo donde puedan obtener la mayor cantidad posible de información sobre las estructuras y el funcionamiento de la lengua extranjera. Es en estas situaciones en las que los alumnos pueden comprobar la certeza de las hipótesis que se plantean acerca de la lengua que están aprendiendo (Pavesi et al, 2001b).

La adquisición de una lengua extranjera es un proceso largo que implica el paso del alumno por diversas etapas de conocimiento "imperfecto" antes de llegar a dominar los distintos aspectos de dicha lengua. Para ello se requiere un importante tiempo de exposición a la misma (Nation, 2001; Mitchell & Myles, 2004). Dado que, en muchos casos, el tiempo dedicado a la enseñanza de lenguas extranjeras en los diferentes currículos europeos no puede ser incrementado por razones horarias, la solución más apropiada parece ser enseñar disciplinas no lingüísticas a través de dicha lengua extranjera, de forma que se incrementa semanalmente el tiempo de exposición a la segunda lengua sin que sea necesario un aumento de tiempo en el horario escolar (Marsh, 2004; Coyle, 2007).

Puesto que el enfoque CLIL garantiza un importante aumento en el tiempo de exposición a la lengua extranjera en las aulas (p.ej. en el caso de España hasta tres y cuatro horas de incremento semanal, dependiendo de las diferentes Comunidades Autónomas; en Alemania hasta cinco horas semanales más; en Holanda entre tres y cuatro horas más, etc.) en muchos países europeos (España, Alemania, Holanda, Finlandia, Portugal, Polonia, Italia, Irlanda, Austria, Estonia, entre otros) este enfoque se considera una oportunidad única para mejorar los estándares en el nivel de competencia de las lenguas extranjeras que actualmente se están enseñando en los distintos currículos europeos (especialmente en los de España, Portugal e Italia), y también para la introducción de otras lenguas

adicionales a la que se considera fundamentales en cada sistema educativo (Eurydice, 2006; European Commission, 2011).

CLIL no solamente ofrece mejores condiciones para el aprendizaje en términos de una mayor exposición a la lengua extranjera, sino que también las ofrece en tanto que está encaminado a la consecución de un estilo de enseñanza interactiva, lo cual implica que los aprendices tienen mayores oportunidades para participar oralmente en la lengua extranjera mediante las interacciones con el profesor y con sus compañeros, de forma que puedan experimentar de una manera real y natural lo que saben de dicha lengua. Los alumnos deben incrementar sus recursos lingüísticos para poder llevar a cabo el aprendizaje de contenidos. Más aún, el empleo de una lengua extranjera para comprender contenidos no lingüísticos requiere un procesamiento mental de gran profundidad que conduce a grandes logros en la adquisición del lenguaje (Marsh, 2004; Wolff, 2006; Coyle, 2007; Mehisto et al, 2008; Coyle et al, 2010).

El aprendizaje es, en parte, una actividad de resolución de problemas. CLIL requiere que los alumnos los resuelvan empleando una lengua extranjera. Cuando se emplea una segunda lengua para comprender y aprender una disciplina no lingüística (DNL), se activan una amplia gama de procesos cognitivos (Abutalebi et al, 2001; Ardila & Ramos, 2007; Alexiou, 2009; Athanasopoulos, 2010). Esto se asemeja al proceso de adquisición de la lengua materna: los niños más pequeños llegan a ser lingüísticamente competentes en su lengua materna mediante el aprendizaje, el pensamiento y la comunicación de contenidos no lingüísticos a través del lenguaje.

2.1.1 Lengua de aprendizaje, lengua para el aprendizaje y lengua a través del aprendizaje

En el enfoque CLIL es fundamental que los profesores tengan muy clara la interrelación entre los objetivos de contenido y los objetivos lingüísticos (Baker, 2000; Coyle, 2000; Clampitt-Dunlap, 2008). Para ello, se puede hacer una representación gráfica que recoge esta relación y que muestra la necesidad de integrar contenido con exigencia cognitiva junto con el aprendizaje y uso de la lengua (Coyle et al, 2010):

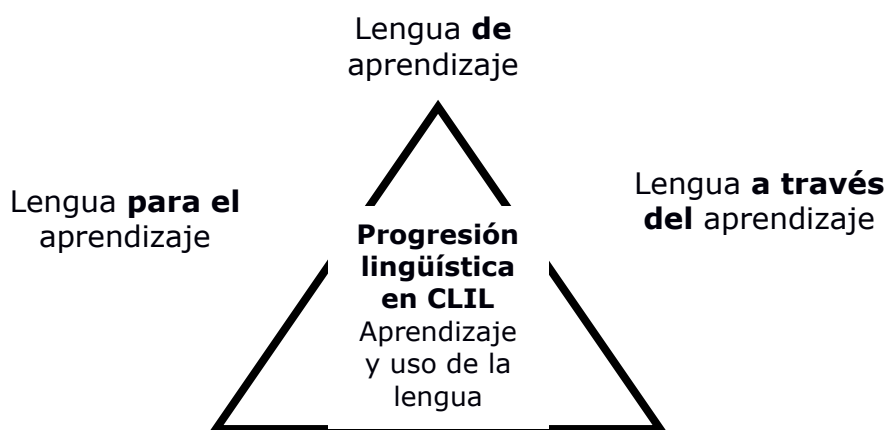


Figura 1: Tríptico de la Lengua (Coyle, 2000)

La **lengua de aprendizaje** es aquella que los alumnos necesitan para acceder a los conceptos y habilidades básicas del tema (de DNL) que se vayan a trabajar. Para los profesores de lenguas esto supone un cambio de la progresión lingüística desde una

dependencia en los niveles gramaticales de dificultad hacia los niveles funcionales y teóricos de dificultad exigidos por los contenidos.

La **lengua para el aprendizaje** es aquella que los alumnos necesitan para desenvolverse con comodidad en un entorno de aprendizaje en L₂, donde la lengua vehicular no es la materna. Los alumnos necesitan estrategias que les permitan utilizar la L₂ de forma eficaz: hasta que no sean capaces de comprender y utilizar la lengua que les permitirá aprender, ayudarse y ser ayudados en ella, no se producirá un aprendizaje de calidad de la misma.

La **lengua a través del aprendizaje** es aquella que surgirá a través del aprendizaje, de forma que a medida que los nuevos conocimientos, habilidades y comprensión se van desarrollando, también lo irá haciendo la lengua. Se basa en el principio de que el aprendizaje efectivo no puede darse a menos que se produzca una implicación activa tanto de la lengua como del pensamiento. Cuando se insta a los alumnos a articular su comprensión es el momento en el que se produce un nivel más profundo de aprendizaje. Es decir, los alumnos necesitan la lengua para afianzar y avanzar en sus procesos de pensamiento, a la vez que adquieren nuevos conocimientos y que van progresando en la adquisición de la L₂, de manera que irá surgiendo nuevo lenguaje a través del aprendizaje de nuevos contenidos.

Students need to communicate with the teacher, one another, or texts, in order to access or apply content. In so doing, the cognitive demand of tasks requires students to call upon their existing knowledge, concepts, skills and strategies [...] Research indicates that strengthening and making connections amongst concepts and knowledge increases learning and retention (Met, 1998:38).

3. ESTUDIO COMPARATIVO

El relativo grado de competencia en las dos lenguas adquiridas (la materna y una segunda lengua) tiene consecuencias para el lenguaje y las habilidades cognitivas de los alumnos bilingües. Los grados de competencia en la L₁ y L₂ y las experiencias de aprendizaje de idiomas no son iguales en todos los alumnos bilingües. Las diferencias cognitivas inherentes a las personas que hablan más de un idioma son también importantes, ya que pueden informar o no sobre si las diferencias en el rendimiento de un niño bilingüe surgen debido a las dificultades de aprendizaje, etc. o si son consecuencia de ser bilingüe. Por ello, la investigación en el aula puede arrojar datos importantes que nos permitan conocer más a fondo dichas ventajas, desventajas, diferencias, dificultades, etc.

3.1. Contexto

La presente investigación se llevó a cabo durante el segundo trimestre del curso escolar 2012/2013 (de enero a marzo) con cuatro grupos de 4º de Primaria donde se implementa CLIL, pertenecientes a dos tipos de centros diferentes:

- Centro A (Bilingüe): se trata de un centro público de Educación Infantil y Primaria con 652 alumnos de entre tres y doce años, y situado en un barrio deprimido tanto social como económicamente. Desde 1996 este centro desarrolla un currículo integrado español-inglés dentro del programa British Council-MEC, donde las asignaturas de Literacy, Science y Art se imparten **íntegramente en inglés**. En la etapa de Educación Infantil, los alumnos

reciben ocho sesiones semanales en inglés, y durante la etapa de Primaria reciben once sesiones semanales en inglés. La población que habita en este barrio es de clase social baja y parte del alumnado procede de familias desestructuradas, así como de una casa de acogida para mujeres maltratadas. Hay también alumnado inmigrante (aunque en un porcentaje muy bajo, un 4%) y alumnado de etnia gitana (un 7%). En el centro hay un departamento de inglés numeroso (catorce profesores), de los cuales la mayoría son tutores de los diferentes grupos e imparten algunas de sus horas en inglés, puesto que son especialistas en lengua extranjera, y han accedido al centro a través del Concurso General de Traslados; otro grupo está formado por cuatro profesoras en Comisión de Servicios que han sido seleccionadas específicamente por la Consejería de Educación (a través de un concurso de méritos y de una entrevista personal) para impartir clase íntegramente en inglés en este programa; y, finalmente, hay cuatro profesores nativos seleccionados por el British Council y que también imparten todo su horario íntegramente en inglés. En este Centro la investigación se ha llevado a cabo con los grupos 4A (con 21 alumnos) y 4B (con 24 alumnos).

- Centro B (Sección Bilingüe): se trata también de un centro público de Educación Infantil y Primaria con 276 alumnos de entre 3 y 12 años, situado en un barrio de clase media-baja. Este centro imparte enseñanza de lengua extranjera (inglés) desde los tres años, con dos sesiones semanales de 45 minutos cada una. Además, llevan cuatro años dentro del programa bilingüe que desarrolla la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma, y que establece la impartición de, al menos, dos asignaturas no lingüísticas en la lengua extranjera. Por tanto, en este centro los alumnos reciben, además de la asignatura de lengua inglesa, las de Artística y Conocimiento del Medio **parcialmente en inglés**. Es decir, parte del temario establecido en el currículo se imparte en la lengua extranjera, y para ello el profesorado CLIL y los tutores se ponen de acuerdo en qué temas se impartirán en la L₁ y cuáles en la L₂, de modo que los que se trabajan en una lengua, no se trabajan en la otra. Por tanto, de las horas destinadas a impartir Educación Artística (dos, tal como establece la actual ley educativa) y Conocimiento del Medio (tres, según la ley), los alumnos reciben una hora de cada asignatura en inglés, así que tienen una sesión diaria de clase en inglés. La población que habita en este barrio está formada por trabajadores y, salvo algunas excepciones, se puede situar en una clase media-baja. Hay alumnado inmigrante (un 5,43% %) y también alumnado de Necesidades Educativas muy específicas (niños con problemas motóricos), siendo éste el único centro público no específico de la ciudad que tiene matriculado a este tipo de alumnos. El departamento de inglés está formado por cuatro profesores, dos de los cuales imparten únicamente el área de lengua inglesa y los otros dos, además, las áreas de Art y Science desde 1º a 4º, puesto que como llevan cuatro años dentro del programa bilingüe, aún no han llegado a implantarlo en el tercer ciclo de Primaria. En este Centro la investigación se ha llevado a cabo con los grupos 4A (con 17 alumnos) y 4B (con 18 alumnos).

Se han escogido grupos de 4º de Primaria por dos razones fundamentales: la primera, porque así podrían medirse tanto las destrezas orales como las escritas en inglés, puesto que en estos niveles ya se trabaja el aspecto escrito de la lengua; y la segunda, porque al finalizar el curso, estos alumnos debían pasar las pruebas diagnósticas tanto de inglés como de Conocimiento del Medio, cuyos resultados generales podían contribuir a afianzar aquéllos obtenidos en la investigación llevada a cabo.

3.2 Estudios precedentes y finalidad de esta investigación

Algunos estudios sobre CLIL se han centrado en evaluar las producciones lingüísticas de los alumnos. Entre otros se pueden mencionar las investigaciones de Admiraal et al (2006), Lasagabaster (2008), Alonso et al (2008) y Ruiz de Zarobe (2008). Estos trabajos presentan datos comparativos obtenidos de grupos experimentales de alumnos con los que se implementa CLIL y otros grupos control donde no se utiliza este enfoque metodológico.

La presente investigación, sin embargo, se ha llevado a cabo íntegramente con grupos CLIL (como se ha descrito anteriormente), pero en contextos y con características curriculares muy diferentes, y pretende ir más allá de analizar únicamente la producción lingüística de los alumnos. Por ello se han tenido en cuenta las siguientes líneas de trabajo:

- Comprobar el grado de trabajo en las Competencias Básicas establecidas en la actual ley educativa (LOE, BOE 2006a). (Este apartado no aparece en este artículo por cuestiones de extensión).
- Comprobar si los objetivos de Lengua Extranjera (según la ley educativa actual) y los de Literacy (según el currículo integrado British Council-MEC) se consiguen en cada uno de los casos y en qué grado. Aquí estará claramente reflejado el tiempo de exposición a la L₂ que se produce en cada centro escolar. (Este apartado no aparece en este artículo por cuestiones de extensión).
- Comprobar si los objetivos de Conocimiento del Medio establecidos en la actual ley educativa se alcanzan en ambos centros con el mismo nivel.
- Comprobar si los alumnos presentan algún tipo de problema de interferencia lingüística entre la L₁ y la L₂, debido a que trabajan y estudian la asignatura de Conocimiento del Medio (*Science*) íntegra o parcialmente en inglés. Esta es una de las principales preocupaciones que suelen trasladarnos los padres de nuestros alumnos, puesto que consideran que el hecho de que trabajen un área en la L₂ y no en la lengua materna, puede dar lugar a lagunas lingüísticas en la L₁ en lo que al vocabulario y estructuras propias de la asignatura se refiere.
- Comprobar si el estudio de una asignatura a través de una L₂ conlleva algún tipo de detrimento de la L₁ o, por el contrario, algún beneficio.

3.3. Instrumentos de medición empleados en la investigación

Puesto que no existía ningún tipo de prueba o test que cubriese los aspectos que se querían trabajar de cara a este estudio, la autora ha tenido que diseñar los diferentes instrumentos empleados para la investigación en el aula, y que se han incluido como apéndice al final de este trabajo. Para ello, se ha servido de material publicado tanto en castellano como en inglés para los alumnos de 4º de Primaria, así como de su propia experiencia de aula como profesora CLIL en los últimos 9 años. Los instrumentos que se han empleado para el desarrollo de la investigación han sido tres:

- Diario de observaciones: la autora ha llevado un diario de todas y cada una de las sesiones de trabajo a las que ha asistido en cada grupo y en cada centro, tomando nota de cuanto consideraba relevante de cara a esta investigación, especialmente desde el punto de vista de las destrezas orales (*listening* y *speaking*) de los alumnos, la metodología de trabajo en el aula y el tipo de tareas a realizar durante las clases.
- Pruebas objetivas: los alumnos han realizado dos pruebas objetivas: una en inglés y la otra en castellano. Las pruebas, que aparecen en el apéndice I, consistieron en una

batería de tareas y actividades a realizar de forma individual, basadas en el tema que se había estado trabajando y que se escogió para esta investigación (los animales vertebrados e invertebrados, en los cuatro grupos de los dos centros). Las actividades y tareas para el diseño de las pruebas por parte de la investigadora fueron obtenidas de diferentes libros de texto de *Science* y de Conocimiento del Medio de 4º de Primaria, no siendo ninguno de ellos los textos utilizados por los alumnos implicados en la investigación. Las pruebas contenían tareas de tipo cognitivo tales como identificar, unir, analizar información, completar tablas, relacionar, ordenar información, completar y escribir información en base a unas pautas dadas. Es decir, las pruebas pretendían medir no solo las destrezas lingüísticas de los alumnos, sino también sus capacidades cognitivas y de asimilación de contenidos. A los cinco días de finalizar el trabajo sobre el tema, los alumnos realizaron la prueba escrita en inglés. Ocho días después de se les pasó la prueba escrita en castellano, que consistía en una traducción literal de la prueba que habían hecho previamente en inglés. Estas pruebas en ambas lenguas tenían cinco propósitos claros:

- el primero, medir el grado de consecución de los objetivos de Conocimiento del Medio para 4º de Primaria establecidos en la actual ley educativa (prueba en inglés)
 - el segundo, comprobar el grado de asimilación de los contenidos trabajados (pruebas en inglés y en castellano)
 - el tercero, comprobar el grado de asimilación y adquisición de los contenidos y objetivos de lengua inglesa para 4º de Primaria establecidos en la actual ley educativa, sobre todo en lo que a destrezas escritas (*reading* y *writing*) se refiere (prueba en inglés)
 - el cuarto, comprobar si había habido algún tipo de interferencia entre ambas lenguas a la hora de realizar las pruebas (pruebas en inglés y en castellano)
 - el quinto, comprobar si había habido algún tipo de laguna lingüística en la lengua materna, al haber estudiado y trabajado el tema íntegramente en inglés y pasárseles una prueba sobre dicho tema en castellano (prueba en castellano).
- Textos para lectura: los alumnos, de forma individual, tuvieron que leer dos textos: uno en inglés y otro en castellano, ambos sobre los animales vertebrados e invertebrados, y también obtenidos de libros de texto de *Science* y Conocimiento del Medio de 4º de Primaria. El texto en inglés constaba de 217 palabras organizadas en dos párrafos (uno sobre animales vertebrados y otro sobre invertebrados), y con la información precisa y sintetizada. El texto en castellano constaba de 358 palabras organizadas también en dos párrafos (uno sobre cada tipo de animales), aunque con información algo más amplia al estar este texto escrito en la lengua materna de los alumnos. Los objetivos de esta prueba han sido tres:
 - medir la velocidad lectora en la lengua materna y en la lengua extranjera
 - comprobar el grado de comprensión lectora de ambos textos, así como las dificultades encontradas a la hora de leer uno y otro
 - comprobar el grado de expresión oral de los alumnos al resumir o hablar sobre lo que acababan de leer.

3.4 Análisis de los resultados obtenidos

Por cuestiones de espacio, en el presente artículo se obviarán los resultados obtenidos en los apartados relativos a comprobar el grado de trabajo en las Competencias Básicas establecidas en la actual ley educativa (LOE, BOE 2006a) y al de comprobar si los objetivos de Lengua Extranjera (según la ley educativa actual) y los de Literacy (según el currículo integrado British Council-MEC) se consiguen en cada uno de los casos y en qué grado, centrándonos exclusivamente en los datos obtenidos en el área de Conocimiento del Medio, que es el que aquí nos ocupa.

3.4.1. Grado de Consecución de los Objetivos y Contenidos de Conocimiento del Medio

Otro de los aspectos que se ha querido valorar en este trabajo es el del grado de consecución de los objetivos y contenidos del área de Conocimiento del Medio para 4º de Primaria. Para ello se han pasado a los alumnos 2 pruebas, una en castellano y otra en inglés, sobre uno de los temas que habían trabajado en clase (animales vertebrados e invertebrados). La razón fundamental de pasar las pruebas en ambos idiomas ha sido la de comprobar si, aunque los alumnos reciban la asignatura parcial o íntegramente en una segunda lengua, los contenidos se adquieren y si no existen lagunas en la lengua materna en lo que a vocabulario específico del área se refiere, siendo ésta una de las principales preocupaciones de los padres de los alumnos y de algunos profesores también.

- Centro A (Bilingüe): los resultados positivos obtenidos en la prueba en inglés han sido muy elevados (82,22% que la superó), con solo un 17,77% de alumnos que no la han superado. De ellos hay que destacar que, en su mayoría, se trata de alumnos que presentaban un alto grado de absentismo escolar, eran repetidores, o tenían problemas de aprendizaje. Sus resultados han sido muy similares en la prueba en castellano, si bien hay que señalar tres datos que resultan llamativos: uno de esos alumnos (el alumno 8 de 4B) logró mejores resultados en la prueba en inglés que en la de castellano, si bien no superó ninguna de las dos; en la prueba en castellano los alumnos 14 y 16 de 4A lograron un resultado muy bueno y excelente respectivamente, pero no superaron la prueba en inglés. Ello demuestra que los conceptos estaban bien adquiridos, aunque a los alumnos les resultó más fácil transmitirlos a través de su lengua materna.

También es importante señalar el caso de dos alumnos rumanos en el grupo 4A, que tienen el inglés como tercera lengua (L_3) y que, sin embargo, lograron resultados excelentes (alumna 11, 7/7 en la prueba en castellano y 6/7 en la prueba en inglés; alumno 20, 7/7 en ambas pruebas), lo que también viene a corroborar que el aprendizaje de una segunda lengua favorece la adquisición de más lenguas (Swain et al, 1990; Cenoz & Genesee, 1998; Cenoz 2003, 2009; Cenoz & Jessner, 2000; Sanz, 2000; Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001; Turell, 2001).

Por otro lado, hay que resaltar que un 57,77% de los alumnos de los dos grupos de este centro logró unos resultados excelentes tanto en la prueba de inglés como en la de castellano (con puntuaciones de 6/7 y de 7/7). Los resultados finales de superación de la prueba en inglés fueron sido muy elevados: un 90,47% de los alumnos del grupo 4A y un 75% de los alumnos del grupo 4B.

Finalmente, hay que reseñar que en la prueba de contenidos de Science, los alumnos de este centro, en su gran mayoría, demostraron el manejo de un vocabulario y unas estructuras muy específicas del área (Cognitive Academic Language Proficiency, CALP. Cummins, 1979a, 1979b, 1980) que resulta cognitivamente exigente, así como un nivel de

redacción mucho más complejo, elaborado, preciso, con explicaciones, aclaraciones y expresión de opiniones.

- Centro B (Sección Bilingüe): los resultados obtenidos en la prueba en inglés fueron más bajos que en el Centro A (68,57% que la superó), con un 31,42% de alumnos que no la superó. De estos últimos existía una alumna con problemas de aprendizaje y un alumno de incorporación tardía al centro (comenzó en ese curso escolar), siendo el resto considerados alumnos "normales". Cabe aquí comentar que todos los alumnos de este centro, excepto una alumna que no la superó (que, como se había mencionado, presentaba problemas de aprendizaje) y otro (el también comentado alumno de incorporación tardía al centro) que logró un 5/7, superaron la prueba de castellano con resultados excelentes, de 6/7 y 7/7. Por otro lado, en la prueba de inglés solo un 34,28% de los alumnos de ambos grupos obtuvo puntuaciones muy buenas (6/7) o excelentes (7/7) y el resto, un 37,14%, obtuvo resultados aceptables (4/7 y 5/7). Nuevamente, al igual que había ocurrido en el Centro A, ello demuestra que los conceptos estaban bien adquiridos, aunque a la mayoría de los alumnos de este centro les resultó más fácil transmitirlos a través de su lengua materna.

En este centro también hay que reseñar el caso de dos alumnos, una búlgara en 4A y otro letón en 4B, que tienen el inglés como tercera lengua (L₃) y que, sin embargo, lograron resultados excelentes (alumna 10, 7/7 en ambas pruebas; alumno 14, 7/7 en la prueba en castellano y 6/7 en la prueba en inglés), lo que también viene a corroborar que el aprendizaje de una segunda lengua favorece la adquisición de más lenguas

Por último, cabe señalar que en la prueba de contenidos de Science, los alumnos de este centro, en su gran mayoría, demostraron un dominio bastante bajo del vocabulario y las estructuras específicas del área (Cognitive Academic Language Proficiency, CALP. Cummins, 1979a, 1979b, 1980) que resulta exigente desde el punto de vista de la cognición, así como un nivel de redacción muy elemental, con oraciones simples, sin conectores ni apenas redacción y con una total falta de explicaciones, aclaraciones y expresión de opiniones.

El tiempo medio empleado por los alumnos del Centro A para la realización de ambas pruebas fue de 19 minutos para la prueba en inglés y 18 minutos para la prueba en castellano en el caso de 4A (el último alumno terminó a los 23 minutos de comenzar la prueba en el primer caso y a los 24 en el segundo). Y en 4B los tiempos fueron de 22 minutos para la prueba en inglés y 18 minutos para la de castellano (el último alumno terminó a los 27 minutos de comenzar la prueba en el primer caso y a los 24 en el segundo). En el Centro B el tiempo medio empleado por los alumnos para la realización de las pruebas fue de 38 minutos para la prueba en inglés y 17 minutos para la prueba en castellano en el caso de 4A (el último alumno terminó a los 45 minutos de comenzar la prueba en el primer caso y a los 22 en el segundo). En 4B los tiempos fueron de 43 minutos para la prueba en inglés y 16 minutos para la de castellano (el último alumno terminó a los 54 minutos de comenzar la prueba en el primer caso y a los 18 en el segundo). Comparando estos datos se observa claramente que si bien en el caso de la realización de la prueba en castellano las diferencias de tiempo empleado no son significativas entre unos grupos y otros, sí lo son en gran medida entre los grupos del Centro A y los del Centro B en los tiempos de realización de la prueba en inglés, donde ha llegado a haber entre 16 y 24 minutos de diferencia. Esto prueba, una vez más, que a los alumnos del Centro A les resulta más fácil enfrentarse a las tareas en inglés, realizándolas de forma más rápida y con mejores resultados (como se verá más abajo en los gráficos de resultados) que los alumnos del Centro B. Ello deberá explicarse con relación al tiempo de exposición a la lengua extranjera,

que en el caso de la asignatura de Conocimiento del Medio es de más del doble en el Centro A que en el Centro B.

	PRUEBA EN INGLÉS	PRUEBA EN CASTELLANO
4A Centro A	19 minutos	18 minutos
4B Centro A	22 minutos	18 minutos
4A Centro B	38 minutos (+18 minutos respecto a 4A y +16 minutos respecto a 4B del Centro A)	17 minutos
4B Centro B	43 minutos (+24 minutos respecto a 4A y +21 minutos respecto a 4B del Centro A)	16 minutos

Tabla 1: Tiempos medios de realización de las pruebas escritas de Conocimiento del Medio en castellano y en inglés

En el gráfico siguiente pueden verse reflejados los datos de superación de los objetivos y contenidos que la LOE establece para el área de Conocimiento del Medio (para el tema que se ha trabajado durante la investigación) en ambos centros que, en general, han sido muy elevados: Centro A, un 90,47% de los alumnos de 4A y un 75% de los de 4B; Centro B, un 70,58% de los alumnos de 4A y un 66,66% de los de 4B.

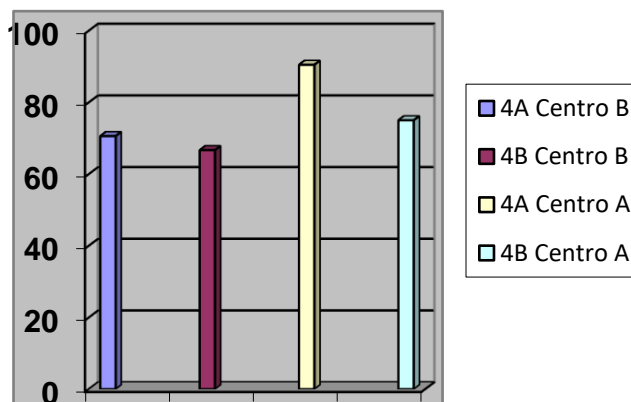


Figura 2: Porcentaje de superación de objetivos y contenidos correspondientes a Conocimiento del Medio (tema "Animales Vertebrados e Invertebrados") en 4º de Primaria (currículo LOE)

A tenor de los datos obtenidos, lo que se puede constatar es que la mayoría de los alumnos adquirieron los conceptos y contenidos trabajados en el tema de Conocimiento del Medio, si bien resulta evidente que algunos no fueron capaces de transmitir sus conocimientos en lengua inglesa de la misma forma que son capaces de hacerlo en su lengua materna.

Para concluir, y en base a los datos de evaluación final de curso que se obtuvieron de los dos grupos de 4º del Centro A, podemos afirmar que el 100% de los alumnos superó los objetivos y contenidos del área de Conocimiento del Medio establecidos en la LOE para este nivel y que en el Centro B los superaron un 84% de los alumnos. Igual que ocurre con los resultados finales del área de Lengua Extranjera, los datos de la evaluación final varían con respecto a los obtenidos en las pruebas realizadas para este trabajo, puesto que para la calificación final el profesorado tuvo en cuenta muchos otros aspectos (trabajo diario, participación en clase, actitud, esfuerzo personal, etc.) no valorados en este trabajo. Estos logros han quedado también plasmados en los resultados positivos obtenidos por los alumnos de estos grupos en las pruebas diagnósticas del área de Conocimiento del Medio de 2013, que se desarrollaron íntegramente en castellano.

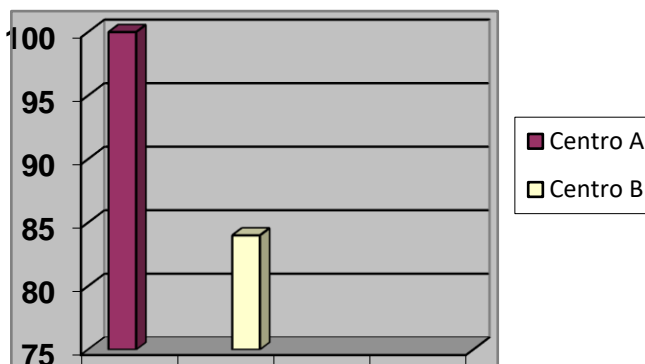


Figura 3: Porcentaje de alumnos que superan el área de Conocimiento del Medio (currículo LOE) en ambos Centros

Todos los datos obtenidos en este apartado 3.4.3 estarían relacionados con las habilidades de competencia cognitiva en el lenguaje académico (Cognitive Academic Language Proficiency, CALP) establecidos por Cummins (1979a, 1979b, 1980), y que resultan cognitivamente exigentes.

3.4.2 Observación de Interferencias entre la Lengua Materna y la Lengua Extranjera

Para completar esta investigación, solo resta mencionar las posibles interferencias entre la L₁ y la L₂. En lo que a expresión oral se refiere, ya ha quedado señalado más arriba que en el Centro A la L₁ no se utilizaba en el aula en las sesiones de Science, mientras que en el Centro B, los profesores la utilizaban cuando querían explicar, enfatizar o aclarar algo y los alumnos lo hacían cuando querían extenderse en sus explicaciones. Por tanto, en el Centro B, más que interferencias entre ambas lenguas, lo que se producía era un cambio de código de forma constante (*codeswitching*).

Desde el punto de vista de la expresión escrita se han encontrado algunos ejemplos que podrían interpretarse como interferencias, pero muy leves, puesto que son muy puntuales y, en varios casos, estarían muy relacionados con la semejanza del vocabulario utilizado en inglés y en castellano, como se verá a continuación. Estas interferencias mínimas se refieren, sobre todo, al uso de palabras en castellano en las pruebas en inglés y viceversa. Así, se han encontrado los siguientes casos:

- Centro A (Bilingüe):

- 4A: 2 alumnos utilizaron ortografía inglesa en la prueba en castellano ("thorax" en ambos casos); dos alumnos utilizaron ortografía castellana en la prueba en inglés ("torax" sin tilde en ambos casos); finalmente, una alumna empleó una palabra "castellanizada" para referirse a un concepto de la prueba en inglés (*mamifers). Sin embargo, en la redacción empleó la palabra inglesa correspondiente de forma correcta ("mammals"). En estos casos, se puede considerar la existencia de interferencias mínimas entre la L₁ y la L₂, pero se trata simplemente de errores ortográficos debido a la similitud de la palabra en ambas lenguas.
- 4B: un alumno utilizó ortografía inglesa en la prueba en castellano ("thorax"); otro empleó ortografía castellana en la prueba en inglés ("torax" sin tilde), siendo estos casos iguales que los vistos en 4A. Por último, un alumno empleó la palabra en inglés y no la correspondiente en castellano ("scales", por "escamas") en la prueba en este idioma.
- Centro B (Sección Bilingüe):
 - 4A: no ha habido ningún caso de interferencias en este grupo.
 - 4B: tres alumnos han utilizado palabras inglesas en castellano ("shark", "butterfly" y "skin"). En estos tres casos, y en el del alumno del Centro A que utilizó el vocablo "scales" en la prueba en castellano, las palabras estaban empleadas de forma correcta para completar la tarea que se les requería, lo que demuestra que los conceptos están correctamente adquiridos, pero que ha tenido lugar una interferencia entre la L₁ y la L₂ debida, muy probablemente, a que los alumnos están más acostumbrados a trabajar el tema en la segunda lengua.

La otra tarea donde se habrían podido registrar interferencias es la redacción (tanto la de la prueba de castellano como la de inglés). Sin embargo, en este ejercicio tan solo una alumna del grupo 4A del Centro B hizo la redacción íntegramente en inglés en la prueba en castellano (en realidad no es tal, sino una enumeración de características). Se trata de una alumna con problemas de aprendizaje. Pese a que no superó ninguna de las dos pruebas, resulta cuando menos sorprendente ver que realizó cada prueba en el idioma correspondiente, pero el ejercicio de redacción de la prueba en castellano lo hizo completamente en inglés. El resto de alumnos de ambos centros no registró interferencias de ningún tipo en las redacciones. Lo que sí cabría destacar es que, además de la alumna ya citada, 14 alumnos hicieron redacciones mucho mejores, más completas, más extensas, con vocabulario y estructuras más precisos en inglés que en castellano. De ellos, siete pertenecían a 4A del Centro A, cuatro pertenecían a 4B del Centro A y tres a 4B del Centro B. En el gráfico siguiente se representan los porcentajes que ilustran estos datos:

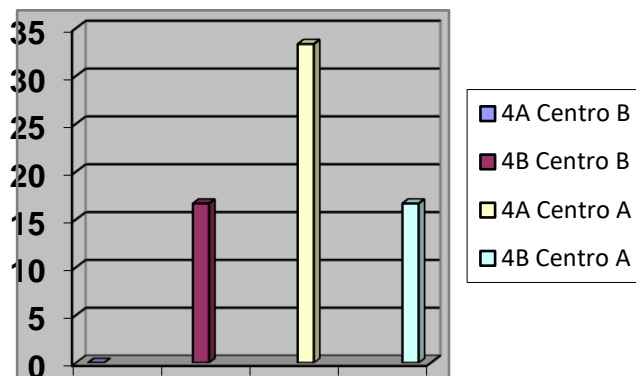


Figura 4: Porcentaje de alumnos con redacciones mejores en inglés que en castellano

Estos resultados son debidos, muy probablemente, a que los alumnos habían estudiado y trabajado este tema de Conocimiento del Medio íntegramente en inglés, teniendo que realizar trabajos y tareas muy diversas sobre el mismo. Al estar más acostumbrados a trabajar estos contenidos en la L₂, para este grupo de alumnos fue más fácil redactar y plasmar en inglés lo que habían aprendido en esa lengua.

Por otra parte, hay otro aspecto que ha resultado sorprendente a raíz de la realización de estas pruebas: las redacciones en castellano de los alumnos del Centro B fueron muy pobres en general, tanto en lo que se refiere a vocabulario, como a estructuras. No aportaban explicaciones, aclaraciones, ni expresión de opiniones. Por otro lado, varias de las redacciones en castellano de los alumnos del Centro A eran de un nivel muy superior, utilizando oraciones compuestas y complejas, vocabulario y estructuras específicos, tiempos verbales variados, aclaraciones, explicaciones, expresión de opiniones, del mismo modo que habían hecho en sus redacciones en inglés. Esto nos lleva a considerar, una vez más, que el aprendizaje de una segunda lengua no solo no supone ninguna merma ni desventaja en la evolución del aprendizaje de la lengua materna, sino que lo potencia aún más (Swain y Lapkin, 1982, 1991, 2000; Genesee, 1983; Johnstone, 2002).

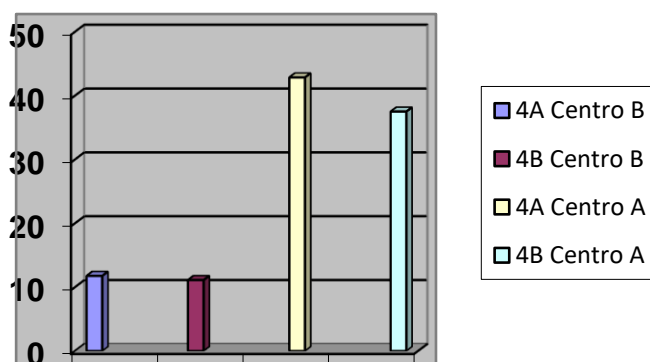


Figura 5: Porcentaje de alumnos con redacciones de nivel alto en castellano

4. CONCLUSIONES

Una vez analizados todos los datos obtenidos en la investigación, podemos concluir que las cinco hipótesis de trabajo planteadas para la misma han sido cubiertas y demostradas:

- Grado de trabajo en las Competencias Básicas: se ha podido comprobar tanto a través de la prueba en castellano como de la de inglés, puesto que los alumnos tuvieron que resolver distintos tipos de tareas donde no solo se perseguía un resultado final, sino la realización de todo un proceso para poder llevarlas a cabo con éxito, para lo cual debían emplear algunas de las competencias establecidas por la LOE en el currículo. Las diferencias encontradas entre los alumnos de ambos centros en lo que a la consecución de Competencias Básicas se refiere se ha notado, especialmente, en la mayor rapidez en la realización de tareas por parte del alumnado del Centro A, así como una mayor precisión de estos mismos alumnos a la hora de activar diferentes habilidades cognitivas a la hora de resolver las tareas propuestas.
- Grado de consecución de los objetivos y contenidos de Lengua Extranjera (según la ley educativa actual) y los de Literacy (según el currículo integrado British Council-MEC): a través de las pruebas realizadas y los resultados recabados se ha podido constatar que en ambos centros una amplia mayoría de los alumnos ha superado estos objetivos y contenidos. En este apartado, también se ha podido constatar que los alumnos del Centro A han superado en gran mayoría los objetivos y contenidos del área de Literacy, que eran de un nivel superior a los establecidos en la LOE incluso para el tercer ciclo de E. Primaria, por lo que el nivel de adquisición de la Lengua Extranjera en el centro bilingüe se ha comprobado que era mucho más alto que el de los alumnos del Centro B.
- Grado de consecución de los objetivos y contenidos de Conocimiento del Medio establecidos en la actual ley educativa: también se ha podido demostrar el elevado grado de consecución de estos objetivos y contenidos, llegando a ser de un 100% en el caso del Centro bilingüe. La diferencia fundamental entre ambos centros ha sido que, en el caso de los alumnos del Centro A, fueron capaces de demostrar la adquisición de contenidos y objetivos del área empleando en todo momento la L₂ como lengua vehicular para transmitirlos. Por su parte, los alumnos del Centro B solo fueron capaces de transmitir sus conocimientos en la L₂ de forma muy limitada, necesitando cambiar a su lengua materna cuando querían explicar, analizar, expresar sus opiniones o dar detalles con más profundidad.
- Interferencias lingüísticas entre la L₁ y la L₂: a la vista de los datos que se han manejado ha quedado demostrado que, al menos en las situaciones en que se ha llevado a cabo esta investigación, no se han apreciado interferencias lingüísticas importantes. En todo caso, lo que sí ha quedado patente ha sido el empleo del cambio de código (*codeswitching*) en el Centro con sección bilingüe y para algunos casos y momentos determinados del proceso de enseñanza/aprendizaje. A raíz de los resultados obtenidos en la investigación, se ha observado que las posibles interferencias entre ambas lenguas en los alumnos del Centro A se limitaban a cuestiones ortográficas. Tan solo en un caso un alumno empleó una palabra en inglés en la prueba de castellano. En el Centro B, sin embargo, ha habido más casos de alumnos (concretamente, tres) que utilizaron una palabra en inglés en la prueba de castellano. Si bien estas interferencias entre ambas lenguas han sido mínimas, esto podría demostrar que, cuando los alumnos adquieren

contenidos a través de una segunda lengua y tienen que expresarlos, ya sea de forma oral o escrita, tienden a emplear el vocabulario y estructuras de dicha segunda lengua, puesto que es así como lo han adquirido. No obstante, esto debería ser objeto de estudio más profundo y a más largo plazo, puesto que con los resultados obtenidos en este estudio no pueden obtenerse datos muy concluyentes al respecto.

- Demostración de que el estudio de una asignatura a través de una L₂ no solo no supone ningún tipo de detrimento de la L₁, sino que además favorece la expresión tanto oral como escrita de esta última. En la última parte del análisis de datos también ha quedado demostrada esta hipótesis. Se encontró un gran porcentaje de casos entre los alumnos del Centro A cuyas redacciones en la lengua materna mostraban un alto nivel, mucho más que en el caso de los alumnos del Centro B. Esto ha podido deberse a que los alumnos son capaces de hacer transferencias de los aprendizajes de una lengua a otra, lo que les permitiría aplicar de forma más eficaz múltiples habilidades cognitivas para expresarse en su lengua materna, utilizando un vocabulario y unas estructuras más complejas. CLIL ayuda a los alumnos a “pensar” en diferentes lenguas, lo cual fomenta el desarrollo de sus procesos mentales y de conceptualización (Marsh, 2009). El hecho de ver el mundo desde diferentes perspectivas, de ser capaz de decodificar nueva información basada en nuevos horizontes de pensamiento, de utilizar marcos de referencia que han sido enriquecidos con elementos tomados de dos lenguas, amplía la forma en que los alumnos piensan y aprenden.

Being able to think about something in different languages can enrich our understanding of concepts, and help broaden our conceptual mapping resources. This allows better association of different concepts, and helps the learner go towards a more sophisticated level of learning in general (Marsh & Langé, 2002:8).

A la vista de los resultados obtenidos podemos asegurar que en los programas CLIL, el input que reciben los alumnos es más rico, más intenso y enormemente contextualizado, de manera que el aprendizaje tiene más visos de ser variado y estimulante. Además, se trata de un input auténtico, puesto que no está ideado con el único objetivo de aprender la lengua extranjera, y estimula no solo tipos diferentes de interacción, sino que también permite un mayor contacto con dicha lengua.

Pero, además de que CLIL redundaba en una mayor calidad en lo que al aprendizaje de segundas lenguas se refiere, también resulta necesario subrayar la gran importancia que tiene el tiempo de exposición a la L₂ en este tipo de programas bilingües. Como se puede observar a través de los resultados obtenidos en la investigación, es evidente que en el Centro A (bilingüe) el mayor tiempo de exposición de los alumnos a la L₂ redundaba en la obtención de mejores resultados a todos los niveles, tanto oral como escrito. Debemos recordar que en el Centro A los alumnos reciben el 100% de las sesiones íntegramente en la segunda lengua y tienen once sesiones semanales en la L₂, mientras que en el Centro B lo hacen solo en un 90% y a lo largo de tan solo cinco sesiones semanales. Estas diferencias de tiempo de exposición a la segunda lengua son, en nuestra opinión, la causa de que los alumnos del Centro A hayan superado en amplia mayoría (un 97,45%) los objetivos establecidos en el currículo integrado para el área de comprensión oral, que son de mayor dificultad y exigencia que los establecidos en la LOE para el área de lengua extranjera. Asimismo estas diferencias se manifestaron de forma más evidente en el área de expresión

oral, donde el 100% de los alumnos del Centro A logró superar los objetivos marcados por la LOE, mientras que los alumnos del Centro B los superó en un 86,57%.

También el alumnado del Centro A ha logrado resultados muy superiores en el apartado correspondiente a la expresión escrita, con un 82,19% que superó ampliamente los objetivos establecidos en la LOE y un 75,55% que escribió redacciones de mayor complejidad, frente al 68,62% que los superó del Centro B y con tan solo un 11,42% de alumnos con redacciones de cierta complejidad, si bien en menor medida que las realizadas por los alumnos del Centro A. Igualmente las diferencias son evidentes en los logros obtenidos en el área de Conocimiento del Medio, con un 82,73% de alumnos del Centro A que superó los objetivos establecidos en la LOE, frente al 68,62% que los superó en el Centro B.

Las hipótesis planteadas por la autora en este trabajo, y ahora refrendadas por esta investigación, ponen de manifiesto las cualidades positivas que este enfoque metodológico puede aportar a nuestros alumnos. No obstante, CLIL plantea, en la actualidad, algunos problemas que deberían ser tratados en el futuro, especialmente los referidos a la carga horaria del profesorado que lo implementa, puesto que el hecho de que haya que elaborar, crear y adaptar gran cantidad de material para su uso en el aula supone un aumento muy considerable de trabajo para el profesorado no solo en horario escolar, sino también fuera de él. Otro problema a tener en cuenta también es la falta de inversión por parte de las autoridades educativas, lo que hace que en muchas ocasiones los Centros escolares no cuenten con los suficientes recursos humanos y materiales para un correcto desarrollo del programa. Cualquier programa innovador que quiera llevarse a la práctica con éxito, debe tener el respaldo de toda la comunidad educativa, a todos los niveles.

En lo que a los Centros escolares se refiere, la implementación de CLIL debe llevar pareja un alto grado de coordinación entre el profesorado de lenguas extranjeras y el de disciplinas no lingüísticas, algo que no se está dando en muchos casos y que crea algunos conflictos y situaciones de tensión. Con el fin de evitar este tipo de situaciones, sería bueno también contar con una normativa específica sobre los programas bilingües, que aún no existe en la mayoría de Comunidades Autónomas, donde se estipulen y dejen claros los aspectos organizativos en los Centros, cuestiones específicas sobre el profesorado CLIL y su formación, y también sobre el tiempo de exposición semanal a la L₂, puesto que en la actualidad cada Centro escolar puede decidir con libertad el tiempo semanal que dedicará a la impartición de asignaturas en la segunda lengua (ej. algunos Centros tienen solo 1 sesión semanal de *Science*, otros tienen 2, algunos tienen toda la asignatura, etc.), y esto conlleva diferencias de logros por parte de los alumnos, como se ha visto en los resultados obtenidos en el presente estudio.

Esta investigación ha pretendido abrir una línea de trabajo que hasta el momento actual no estaba cubierta, con el fin de que, en el futuro, se profundice en las cuestiones planteadas, con estudios que se realicen durante períodos escolares más amplios y en asignaturas, a ser posible, completas. Será éste el siguiente paso que la autora llevará a cabo en los próximos cursos escolares, en esta ocasión con alumnos del Primer Ciclo de Primaria, y a través del trabajo por proyectos interdisciplinares.

Igualmente, la autora de este trabajo pretende, a medio plazo, llevar a cabo un estudio sobre este enfoque con alumnado que presenta dificultades de aprendizaje, para saber si realmente les aporta algo positivo para su formación o si, por el contrario, supone una carga más de complejidad en su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, también resultaría de gran interés conocer en profundidad si la metodología de trabajo del enfoque CLIL contribuye a la formación a largo plazo de individuos autónomos, críticos e independientes, tal como parece hacerlo a corto plazo.

Finalmente, queda por ver si esta innovadora experiencia puede extenderse en el tiempo y a todo tipo de aulas. Ello implicará una revisión profunda de lo que se ha venido haciendo y se ha logrado hasta el momento, mediante la realización de un análisis crítico y tomando las decisiones oportunas para introducir las mejoras apropiadas y poder continuar con éxito con estos programas innovadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abutalebi, J., Cappa, S. F., & Perani, D. (2001). The bilingual brain as revealed by functional neuroimaging. En *Bilingualism: Language and Cognition*, 4 (2) (pp. 179-190).
- Admiraal, W., Westhoff, G. & De Bot, K. (2006). Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Students' language proficiency in English. En *Educational Research and Evaluation*, 12 (1) (pp.75-93).
- Airey, J. (2009). Estimating undergraduate bilingual scientific literacy in Sweden. En *International CLIL Research Journal* 1 (2) (pp.26-35).
- Alexiou, T. (2009). Cognitive skills in young learners and their implications for FL learning. En Nikolov, M. (ed.) *Early Learning of Modern Foreign Languages: Processes and Outcomes* (pp. 46-61). Clevedon: Multilingual Matters.
- Álvarez-Cofiño Martínez, A. (2006). Content Learning through Projects. En *Sello Europeo a la Innovación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Premios 2005* (pp.18-21). Madrid: MEC.
- Álvarez-Cofiño Martínez, A. (2009). CLIL Project Work at Early Ages: A Case Study. En Marsh, D., Mehisto, P. with Aliaga, R., Asikainen, T., Frigols, M.J., Hughes, S., Langé, G, (eds.) *CLIL Practice: Perspectives from the Field* (pp. 62-67). Finland: CCN-University of Jyväskylä. E-book en <http://icpj.eu/?id=contents>.
- Ardila, A. & Ramos, E. (2007) (eds.). *Speech and Language Disorders in Bilinguals*. New York: Nova Science Publishers.
- Athanasopoulos, P. (2010). Cognitive restructuring in bilingualism. En Pavlenko, A. (ed.) *Thinking and Speaking in Two Languages* (pp. 29-65). Bristol: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2000). *The Care and Education of Young Bilinguals: An Introduction for Professionals*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (5th ed.)*. Bristol: Multilingual Matters.
- Beacco, J.C. (2005). *Languages and Language Repertoires: Plurilingualism as a Way of Life*. Strasbourg: Council of Europe.
- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *Guide for the Development of Language Policies in Europe – from Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Language Policy Division: Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_EN.doc.
- BOE (2006a). *Ley Orgánica de Educación 2/2006*. BOE 4 de mayo, número 106 (pp. 17158-17207). Madrid.
- Cenoz, J. (2003). The influence of age on the acquisition of English: General proficiency, attitudes and code mixing. En García Mayo, M.P. & García Lecumberri, M.L. (eds.) *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language* (pp. 77-93). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research from an International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.

- Cenoz, J. & Jessner, U. (2000). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. & Genesee, F. (1998), *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (2001). Toward trilingual education. En *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4 (1) (pp. 1-10).
- Clampitt-Dunlap, E.D. (2008). The Importance of Context in CLIL Implementation and Planning: The Case of Puerto Rico. En *CLIL Practice: Perspectives from the Field* (pp. 133-137).
- Comisión Europea (1996). *Libro Blanco para la Enseñanza y el Aprendizaje. Hacia una Sociedad del aprendizaje*. Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea (2008). *Multilingualism: An Asset for Europe and a Shared Commitment*. Brussels: European Commission.
- Cook, V. (1996). Competence and multi-competence. En Brown, G., Malmkjær, K. and Williams, J. (eds.) *Performance and Competence in Second Language Acquisition* (pp. 57-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, V. (ed.) (2003). *The effects of the second language on the first*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Coyle, D. (2000). Meeting the challenge: Developing the 3Cs Curriculum. En Green, S. (ed.). *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages* (pp. 158-182). Clevedon: Multilingual Matters.
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a connected research base. En *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5) (pp.543-562).
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL, Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1979a). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. En *Review of Educational Research*, 49 (pp. 222-251).
- Cummins, J. (1979b). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19 (pp. 121-129).
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. En Alatis, J.E. (ed.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1980* (pp. 25-59). Washington D.C: Georgetown University Press.
- Cummins, J. & Corson, D. (eds.) (1998). *Bilingual Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Cummins, J. & Swain, M. (1986a). *Bilingualism in Education*. Nueva York: Longman.
- Cummins, J., & Swain, M. (1986b). *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*. London: Longman.
- Curtain, H. (2000). Early Language Learning in the USA. En Nikolov, M. & Curtain, H. (eds.) *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond* (pp. 79-92). Strasbourg: Council of Europe.
- Curtain, H. (2002). Accountability to the Child: Key Concepts for Success in Early Language Learning. En *Adquisición de Lenguas Extranjeras en Edades Tempranas. Actas del Congreso Internacional, Oviedo, Septiembre 2001* (pp. 39-44). Madrid: MEC.
- Dalton-Puffer, C., Llinares, A., Lorenzo, F., & Nikula, T. (2014). "You can stand under my umbrella": Immersion, CLIL and bilingual education. A response to Cenoz, Genesee & Gorter (2013). *Applied Linguistics* 42(2), 117-122.
- De Houwer, A. (1999). *Two or More Languages in Early Childhood: Some General Points and Practical Recommendations*. ERIC Clearinghouse, 5.
- European Commission (2011). *Language Learning at Pre-primary School Level: Making it Efficient and Sustainable. A Policy Handbook*. Brussels: European Commission.
- Eurydice. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: European Commission.

- Fleta, T. (2006). Stepping Stones for teaching "English L" in the early years. En Mitchell-Shuitevoerder & Mourao, S. (eds.). *Teachers and Young Learners. Research in our classrooms* (pp. 43-50). Canterbury: IATEFL.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. New York: Routledge.
- Genesee, F. (1983). Bilingual education of majority-language children: The immersion experiments in review. En *Applied Psycholinguistics*, 4 (pp. 1-46).
- Genesee, F. (1994). *Educating Second Language Children*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Genesee, F. (1987). *Learning through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Children*. Cambridge, Massachusetts: Newbury House.
- Genesee, F. (1998). French Immersion in Canada. En Edwards, J. (ed.) *Language in Canada*, (pp. 305-326). Cambridge: Cambridge University Press.
- Genesee, F. (2006). *The Suitability of French Immersion for Students who are at risk: A review of research evidence*. Ottawa: Canadian Parents for French.
- Gottardo, A., & Grant, A. (2008). Defining bilingualism. En *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (pp. 1-7). London, Ontario: Canadian Language and Literacy Research Network.
- Green, D. W. (2011). Bilingual worlds. En Cook, V., & Bassetti, B. (eds.) *Language and bilingual cognition* (pp. 229-240). New York: Psychology Press.
- Helten, K. (1997). Second Language Acquisition. *Contextual Influences on Cognitive Development*, (CD 170, pp. 3).
- Huete, C. & Pérez, P. (2003). La Introducción Temprana de una Lengua Extranjera: Aportaciones para Emprender un Fascinante Camino. En *Enseñanza-Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en Edades Tempranas* (pp. 13-19). Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Krashen, S. (1987) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International.
- Krashen, S. (1988) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.
- Langé, G. (Ed.). (2001). *Teaching through a Foreign Language*. Roma: TIE-CLIL.
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1 (pp.30-41).
- Marsh, D. (2004). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä: Universidad de Jyväskylä.
- Marsh, D. (2009) (ed.). Report by the Core Scientific Research Team. En *Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity* (pp. 2-20). EACEA 2007/3995/2. Brussels: European Commission.
- Marsh, D. & Langé, G. (2000) (eds.). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Milan: TIE-CLIL.
- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan.
- Met, M. (1998). Curriculum decision-making in content-based language teaching. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education* (pp. 35-63). Clevedon: Multilingual Matters.
- Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories*. London: Hodder Arnold.
- Nation, I. S. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Grady, W. (2005). *How children learn language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M. & Kazianka, M. (2001a). *Insegnare in una Lingua Straniera, Unterrichten durch eine Fremdsprache, Teaching through a Foreign Language, Enseñar en una Lengua Extranjera, Enseigner dans une Langue Vivante*: Milano: M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia.
- Rebuffot, J. (1993). *Le Point sur L'Immersion au Canada*. Anjou: Centre Educatif et Culturel.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Ruiz de Zarobe, Y. (2008). CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque Country. En *International CLIL Research Journal 1 (1)* (pp. 60-63).
- Sanz, C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: evidence from Catalonia. *Applied Linguistics, 21* (pp. 23-44).
- Swain, M., Lapkin, S., Rowen, N., & Hart, D. (1990). The role of mother tongue literacy in third language learning. En *Language, Culture and Curriculum, 3 (1)* (pp. 65-81).
- Tough, J. (1991). Young Children Learning Languages. En Brumfit, C., Moon, J. & Tongue, R. (eds.). *Teaching English to Children. From Practice to Principle*. (pp. 213-227). Londres: Harper Collins Publishers.
- Turell, T. (2001). *Multilingualism in Spain*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Wolff, D. (2006). Content and language integrated learning. En Knapp, K-F. & Seidelhofer, B. (eds) *Handbook of applied linguistics*. Springer: Berlin.

CLIL or “just good teaching” in Kazakhstan?

¿AICLE o solo “buena enseñanza” en Kazajistán?

Laura Karabassova

Nazarbayev University Graduate School of Education, Kazakhstan

laura.karabassova@nu.edu.kz

ABSTRACT

CLIL is an approach in which an additional language is used to teach non-language subjects in the curriculum. Despite the fact that this approach has been implemented for more than two decades, there is still a dearth of research on CLIL pedagogies. This article reports on results of research into the implementation of CLIL in an elite school in Kazakhstan, which provides instruction to gifted students in three languages. The research examined teachers’ practices of CLIL with the focus on the design of CLIL lessons, the way to integrate language focus, comprehension support as well as strategies for promoting interaction among students. The findings of the study indicate that teachers tended to perceive CLIL as just teaching through an additional language. Even if they implemented CLIL strategies, they did not always realize they were using them or did not attribute those techniques to CLIL. This may suggest that most of the strategies and methods recommended for quality CLIL implementation are common to good teaching practices not necessarily specific to CLIL.

Keywords: CLIL lessons, CLIL implementation, language focus, teaching practices

RESUMEN

AICLE es un enfoque en el que se utiliza un idioma adicional para enseñar materias no lingüísticas en el currículo. A pesar de que este enfoque se ha aplicado durante más de dos décadas, todavía hay una escasez de investigación sobre las pedagogías de AICLE. Este artículo informa sobre los resultados de la investigación sobre la aplicación de AICLE en una escuela de élite de Kazajistán, que imparte instrucción a estudiantes dotados en tres idiomas. La investigación examinó las prácticas de los profesores de AICLE, centrándose en el diseño de las clases de AICLE, la forma de integrar el enfoque lingüístico, el apoyo a la comprensión y las estrategias para promover la interacción entre los estudiantes. Los resultados del estudio indican que los profesores tendían a percibir AICLE como una simple enseñanza a través de un idioma adicional. Aunque implementaron las estrategias de AICLE, no siempre se dieron cuenta de que las estaban utilizando o no atribuyeron esas técnicas a AICLE. Esto puede sugerir que la mayoría de las estrategias y métodos recomendados para la implementación de AICLE de calidad son comunes a las buenas prácticas de enseñanza no necesariamente específicas de AICLE.

Palabras clave: Clases AICLE, implementación de AICLE, enfoque en el idioma, prácticas de enseñanza

doi: 10.26378/rnlael%v%i341

Fecha de recepción: 18/09/2019
Fecha de aprobación: 23/10/2019

1. INTRODUCTION

CLIL is an approach in which an additional language is used to teach non-language subjects in the curriculum. The fact that CLIL is usually linked to and identified with the previous bilingual education models might be explained by some misconceptions leading to confusing interpretations of this approach. Although CLIL shares characteristics with its predecessors (Cenoz & Ruiz de Zarobe 2015; Somers & Surmount 2011), Canadian immersion or American bilingual programmes 'bear little resemblance to the study of English through the CLIL programmes in Europe, particularly in terms of the sociolinguistic and sociocultural context in which the L2 is learned and the authenticity of the input' (Gallardo del Puerto et al. 2009, p. 65), a statement also supported by Lasagabaster and Sierra (2010). Effectively, CLIL "synthesizes and provides flexible way of applying the knowledge learnt from these various approaches" (Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008, p. 12). Yet, a dual focus of teaching on both content and language distinguishes CLIL from the abovementioned approaches (Coyle, 2008; Dalton-Puffer, 2008; Marsh, 2000).

Despite the fact that this approach has been implemented for more than two decades, there is still a dearth of research on CLIL pedagogies." (San Isidro & Lasagabaster, 2019). Coyle, Holmes and King (2009) recommended a range of CLIL strategies for supporting students' comprehension in L2 and developing language. These strategies include the use of contextual clues, activating existing knowledge, reading strategies, speaking and writing scaffolds, inquiry-oriented tasks, graphic organizers and other types of visuals as well as a thoughtful use of code-switching which are considered features of a successful CLIL lesson.

Emerged as a way of promoting linguistic diversity and competitiveness in Europe, CLIL has become increasingly widespread in other parts of the world. Vazquez and Ellison (2013) warn that "the popularity of CLIL should not be mistaken for something that is easy to implement and deliver" (p. 67). As the interest in CLIL continues to grow, it is important to explore how the approach is enacted in actual classrooms which testify whether actual teaching practices support broad educational goals claimed to enhance the quality of learning.

This article reports on results of research into the implementation of CLIL in an elite school in Kazakhstan, which provides instruction to gifted students in three languages. The research examined teachers' practices of CLIL with the focus on the design of CLIL lessons, the language focus, comprehension support as well as strategies for promoting interaction among students. Given the scarcity of research evidence on the practices of CLIL in classrooms, it is important to answer the question of how CLIL works through describing practices and strategies that teachers implement in L2 and L3 classes to reinforce content and language learning.

The study set out to answer the following research questions:

1. How do teachers in the trilingual context implement CLIL?
2. What are the most common CLIL strategies as implemented by teachers?

2. LITERATURE REVIEW

Stakeholders' perceptions have received a significant amount of attention in CLIL research (e.g., Aguilar & Rodriguez, 2011; Dafouz, Hüttner, & Smit, 2016; Hüttner, Dalton-Puffer & Smit, 2013; Lasagabaster & Doiz, 2016; Pena Diaz & Porto Pequejo, 2007; Pladevall-Ballester, 2015; San Isidro & Lasagabaster, 2019; Skinnari & Bovellan, 2016). Fewer

studies (Aguilar & Rodriguez, 2012; Coonan, 2007; Cross & Gearon, 2013; Mehisto & Asser, 2007; Nikula, 2015) have addressed the implementation of CLIL in practice, including master's and doctoral dissertations (Herescu, 2012; LaPrairie, 2014; Savikj, 2013). In these studies, the following aspects of CLIL have particularly attracted researchers' attention: integration techniques, activities and strategies that characterize CLIL, the mode of classroom interaction, and the use of languages.

2. 1 Enacting integration: practices and strategies

The way integration is manifested throughout all stages of the lesson and features of a CLIL lesson have not received a great deal of empirical attention. What is known to us from previous research is the various practices and strategies teachers applied to support students' comprehension in L2. These strategies served different purposes, including presenting new lesson input, checking student comprehension, or extending understanding. They can be grouped into the following categories: teaching subject-specific vocabulary, strategies for supporting comprehension (e.g., adapting delivery rate and repeating concepts, dramatization), promotion of interaction, non-verbal strategies (i.e., diagrams, concept maps, etc.), and use of L1 (i.e., code-switching and translanguaging).

Research indicates that teaching subject-specific vocabulary is one of the most common ways of integration in CLIL classes which are mainly content-driven. However, the focus on subject-specific language tended to be incidental as this happened unplanned when teachers realized that students needed subject vocabulary to comprehend lesson input (Herescu, 2012; Savikj, 2013). Nikula (2015) investigated the potential of hands-on tasks in CLIL Chemistry and Physics lessons as sites for learning and using subject-specific language in Finnish schools. Despite the evident content orientation in the Science tasks, language was present in the handling of those tasks. In particular, the study revealed that pre-task and post-task stages had more space for promoting the use of subject-specific language than hands-on tasks that involved more indexical language use, although the language focus remained implicit during the classes.

Adjusting the pace of speaking and lesson delivery is another strategy used for supporting students' comprehension as found in the reviewed research. Aguilar and Rodriguez (2012) reported that university lecturers adopted a slower pace of delivery as a way of facilitating student's comprehension. However, even adapted utterances were not found helpful by students who needed immediate translation of subject-specific terms from the lecturer. At the school level, contradictory results were found regarding delivery rate. According to Pladevall-Ballester (2015), primary school students could easily follow the teacher when concepts were repeated many times, and teachers adjusted their pace of speech, so the students could grasp them. The participating teachers reported that students understood instructions well when they heard them frequently.

Along with adapting the pace of speech, when not being understood teachers use dramatization. It is one of the strategies that work well in CLIL lessons (Cross & Gearon, 2013; Pladevall-Ballester, 2015). Teachers found it particularly useful for presenting new content or ensuring student comprehension. In CLIL science lessons, dramatization can be used for students to physically represent what happens, when physical substances are exposed to different conditions. Drawing and using diagrams, concept maps and other visuals have also been mentioned as strategies that assist teachers. Using diagrams or

images were particularly useful for low achievers, who could not follow classroom instruction.

Furthermore, concept maps and flowcharts helped students understand the process and facilitated oral presentation (Coonan, 2007). Those strategies were complemented by other techniques such as giving further examples or synonyms, simplifying language (Ferreira, 2011), letting students use monolingual dictionaries (Pladevall-Ballester, 2015), or activating students' prior knowledge (Cross & Gearon, 2013; Ferreira, 2011).

2.2 CLIL classroom interaction

The mode of interaction and organization of class work in CLIL settings have also garnered some attention in CLIL research. Coonan (2007) reported that "student-student" and "students-students" interaction activities were successfully implemented in Italian CLIL programs. In those CLIL lessons, pair work or group work occupied from 30-40% to 70% of the overall lesson time. "Teacher-student" interaction took from 30% to 60-70% of instruction time. Interestingly, individual work was squeezed out. As a consequence of a preference for pair and group work, the emphasis was on the development of reading and speaking skills, and writing tasks were completed as homework. Cross and Gearon (2013) stated that pair work created opportunities for scaffolding. This helped students practise new language and check their understanding through the interaction with other students.

Conversely, in a case study of English-medium education, LaPrairie (2014) found that the interaction in CLIL classrooms was limited to teacher-initiated questions and one-word student answers, given in chorus. Instructional approaches were described as non-interactive, teacher-led, and content-based, which provide little opportunity for students to talk. LaPrairie concluded that the Bhutanese teachers' adherence to traditional methods of teaching may be explained by the teachers' expectations for traditional teacher-student roles. Limited interactions were also reported by Aguilar and Rodriguez (2012) in the study of a CLIL program at a Spanish university. Due to both teachers' and students' low level of communicative competence in the target language and the lack of interaction opportunities for students, students could not interact with their Erasmus peers who had a good command of English.

2.3 Language choices and the use of L1 in CLIL classrooms

The use of L1 in CLIL classrooms is also a major issue documented in research (Coonan, 2007; Ferreira, 2011; Lasagabaster, 2015; Moore & Nikula, 2016; Wang & Kirkpatrick, 2012; San Isidro & Lasagabaster, 2018). Despite the overarching aim of CLIL to promote bilingual skills, monolingual orientation was found in some CLIL programs. In such contexts, the use of L1 was not accepted as a valid strategy. In a South African CLIL program with English as the target language, Ferreira (2011) found that code switching was not perceived as a useful practice, although teachers admitted to occasionally using this technique. They explained the pointlessness of code switching by the fact that assessment was in the target language.

In a similar vein, a case study (Wang & Kirkpatrick, 2012) of trilingual education in Hong Kong revealed negative attitudes toward code-switching. Some experienced teachers noted that eventually students became accustomed to the teacher's instructions in English. Although teachers perceived code-switching as a "bad" practice, they allowed students to use their mother tongue when they encountered difficulties in discussions as they were

concerned with covering the subject content in the given time. Because of such practices, instruction in English became a mere formality, as students, knowing that an explanation in L1 was coming, often ignored L2 instructions, waiting for the L1 support.

While the first group of studies indicates more negative attitudes towards code-switching, the second set of studies emphasizes the strategic use of both languages in the lesson. Moore and Nikula (2016) used the term “translanguaging” to describe a pedagogic practice involving the deliberate alternance of languages. They considered translanguaging as a tool for integrating content and language. In a study of secondary school in three countries, Finland, Spain, and Austria, Moore and Nikula (2016) explored translanguaging practices in CLIL classrooms. They found that translanguaging was perceived as a salient practice since it may reinforce meaning and content-specific terminology, especially when students are learning new content through an L2. Along with explicit language focus, translanguaging can be found a useful strategy for maintaining the flow of interaction.

Over the last decade, different aspects of CLIL practices have been garnering research attention. However, most of reviewed studies describe classroom practices from the teachers' perspectives, relying on surveys and interviews. Studies which specifically focused on characteristics and stages of CLIL lessons through classroom observations are still scarce.

Sketching out several research tasks for further CLIL research at the national and local levels, Dalton-Puffer and Smit (2013) suggested looking into actual CLIL practices of any subject area taught in any language. The scholars stressed that more empirical studies are needed in pedagogical designs and the teaching/learning arrangements which characterize CLIL lessons, including explicit language-teaching episodes.

3. RESEARCH SETTING

The present research was conducted in the network of 20 state funded elite Nazarbayev Intellectual Schools (NIS) in Kazakhstan. The network was established in 2008 to serve as “agents of change,” and the platform for testing the multilingual educational model (Nazarbayev, 2010) and disseminate this experience to the rest of the schools in Kazakhstan. In order to help NIS depart from the old system, and allow experimenting new practices, the Government granted them full autonomy. The NIS network develops its own curriculum, learning resources, assessment and professional development for teachers. NIS also enjoy levels of funding considerably higher than do mainstream schools, as they currently enroll 0.4% of all Kazakhstani students at a unit cost of more than three times the national average (OECD, 2015).

NIS declared trilingual education their hallmark, and explicitly defined CLIL as a significant component of trilingual education. The content of the NIS curriculum is generally focused on in-depth study of Science and Mathematics. At NIS, there are two streams divided by the main medium of instruction which Kazakh or Russian. Regardless of the main language of instruction, in Grades 7-10, students learn about 10% of the curriculum subjects in a second language (L2, Kazakh or Russian), and 90% in first language (L1, Russian or Kazakh). In grades 11-12, all three languages are used as mediums of instruction whereby 40% of content instruction is provided in L1 and L2, and about 60% in English (L3) (Karabassova, 2018a).

The NIS Central Office has provided CLIL training for teachers and developed teacher guidelines for implementing CLIL. The guidelines suggest that the integration of content and language learning requires teachers' changing the way they traditionally teach. This

includes articulating language learning objectives for each lesson and discussing them with students ((AEO NIS, 2013). Furthermore, the guidelines also recommend teachers developing academic language and subject-specific terminology, using scaffolding, translanguaging techniques, and the adaptation of texts among other CLIL strategies.

The data were collected in Parassat NIS, situated in the City of Ken Dala (pseudonyms) in Western Kazakhstan. Parassat NIS is a typical case representing the average school in the network, and unlike schools in the Russian-dominating North or Kazakh-dominating South, the population of this region speaks both Kazakh and Russian (Committee on Statistics, 2015). Like other schools in the network, Parassat NIS was specifically designed and built to be an Intellectual School and outfitted with the cutting-edge school equipment and facilities.

4. METHODS

The research reported in this paper was part of a larger study to explore teachers conceptualization and implementation of CLIL in the network of NIS. To explore subject teachers' conceptions and classroom practices of CLIL, a qualitative multiple case study design was employed, which is aimed at examining a phenomenon "in depth and within its real-world context" (Yin, 2014, p. 16), using multiple sources of evidence.

The participants were purposefully selected based on length of teaching experience in the network, language of instruction, and received CLIL training. Thus, teachers who worked at NIS for at least 2 years and received some CLIL training, taught subjects through Kazakh (L2), Russian (L2) or English (L3) were targeted for this study.

The five teachers, selected for the study were referred to by the pseudonyms Ainur, Aisha, Zhadyra, Kuralay, and Paul. Their profiles are summarized in Table 1 (Karabassova, 2018b). Except for Paul, an international teacher, all the participating teachers were Kazakhstani, and women. Ainur and Kuralay instructed through Kazakh L1 and L2, Aisha through Russian L1 and L2, Zhadyra through Russian L1 and English, and Paul taught exclusively in English L3. Zhadyra and Paul often taught in a team with other teachers who are not included in this study (bilingual team teaching).

The data collection took place in the school year 2016-2017. The data in this study came from semi-structured face-to-face interviews and classroom observations which focused on CLIL practices. Moreover, teachers' lesson plans and classroom artifacts were reviewed for complementing the data. Three interviews and at least one lesson observation was conducted with each participating teacher.

Two interviews were conducted prior to and one interview, after classroom observations in Kazakh, Russian and English based on the participants' preferences. The type of observation employed was non-participant, which involved the researcher sitting in the back of the room out of the direct line of vision of the students. Given the purpose to develop a holistic and detailed understanding of the implementation of CLIL, the technique of thick description, described as "deep, dense, detailed accounts" (Denzin, 1989, p. 83) of the practices observed was used. In this study, thick descriptions involved using an observation protocol which allowed the researcher to watch the lessons as taught, and to take detailed observation notes. Flexible as it was, the observation protocol framework highlighted important aspects, such as integration techniques, comprehension support strategies, classroom interaction and the use of languages.

Interviews were audiotaped and transcribed. Based on teachers' preferences, classroom observations were protocolled without videotaping. The data were analyzed

through thematic analysis. Thematic analysis is “a method for identifying, analyzing, and reporting patterns (themes) within data” (Braun & Clarke, 2006, p. 6). The reason for choosing thematic analysis is its flexibility in defining themes in various ways.

Teacher	Ainur	Aisha	Zhadyra	Kuralay	Paul
L1	Kazakh	Russian	Russian	Kazakh	English
Degree/ Country	BA and MA in History/ Kazakhstan	Specialist Diploma in History/ Kazakhstan	Specialist Diploma in Chemistry/ Kazakhstan	BA in Geography/ Kazakhstan	Postgraduate Diploma in Physics/ United Kingdom
Teaching experience	10 years	20 years	15 years	10 years	17 years
NIS teaching experience	3,5 years	3,5 years	3 years	3 years	2 years
Subject taught	History of Kazakhstan	World History	Chemistry	Geography	Physics
Language of instruction	Kazakh	Russian	Kazakh-English Russian-English	Kazakh	English
CLIL training	with an international trainer 2 workshops	with an international trainer	with an international trainer	with a school colleague	none

Table 1. Participants` Profile (the names are pseudonyms)

5. FINDINGS

5.1 “CLIL or just teaching through another language”

The analysis of data from interviews, observations and teachers' documents across cases indicated that the general design of the observed L2 or L3 lessons, basically, did not differ from traditional non-CLIL classes. Teachers admitted that they had the same lesson plan for two different cohorts who received instruction in L1 and L2. For instance, the Kazakh history teacher taught in both Kazakh L1 and Kazakh L2 classes. The same is was true for the world history teacher.

The course of the lesson and learning was determined by content topics indicated in the curriculum which was the same for both streams divided by the language of instruction. The review of lesson plans showed that all the participating teachers followed a similar outline of lesson planning, and had specific content learning objectives, which could be defined as measurable, specific and time-bound. For instance, in Aisha`s (RMI)¹ revision lesson of world history, the learning objectives included “summarizing the impact of historical process on people`s mind, understanding the patterns of historical process and evaluating the role of an individual in history” (Lesson Plan, Aisha, May 14, 2016).

Although, in practice, the observed lessons did not differ from traditional content lessons, the teachers` lesson plans were different from the ones used in mainstream schools in Kazakhstan. Within their detailed lesson plans, which had to be approved by the subject leader, the participating teachers designated a separate line to lesson aims which

practically repeated the learning objectives. Success criteria were another interesting component of lesson plan which was sometimes shared with students in relation to assessment. In addition, teachers indicated cross-curricular links, the ICT skills development and prior learning determined by the theme of the lesson. During the interviews, Ainur (KMI)², Aisha (RMI) and Kuralay (KMI) who instructed in both L1 and L2 classes, mentioned that they prepared one lesson plan for both cohorts since the curriculum content, assessment requirements and tasks were the same for CLIL and non-CLIL classes, despite CLIL students' having language deficiencies. According to the teachers, both CLIL and L1 teachers in the school had the same lesson plan form.

Notwithstanding rigorous content planning, teachers did not tend to equally emphasize language learning objectives. During the observations, no language learning objectives were shared with the students. In general, Ainur (KMI), Aisha (RMI), Zhadyra (EMI)³ and Kuralay (KMI), who had attended some CLIL workshops, seemed to know what language learning objectives were, and how to include them in their lesson plans. In a pre-observation interview, while discussing the Grade 7 lesson about the development of the Kazakh music arts in the 19th century, Ainur generically mentioned the development of listening, reading, speaking, and writing skills as language objectives to be pursued in the upcoming class. However, in her lesson plan, she indicated different language aspects, which stipulated the use of subject-specific vocabulary and phrases for communication and writing (Lesson Plan, Ainur, May 10, 2016). In the actual lesson, yet nonetheless, none of the planned language aspects received explicit attention.

Aisha's lesson plan briefly mentioned language objectives in the following way: "terms and concepts covered during the term" (Lesson Plan, Aisha, May 10, 2016). Paul, who did not have any CLIL training, did not share his lesson plan, and no language learning objectives were made explicit to students during the class. Similar to her colleague Ainur, Kuaralay highlighted specific phrases and chunks of sentences as language focus of her geography lesson in Grade 10. However, explicit focus on language skills was not evident during the lesson observed. The chemistry teacher, Zhadyra, who planned and taught lessons in a team with Elaine⁴, a foreign teacher partner, had more detailed language learning objectives in her lesson plan. However, as the observations revealed, Zhadyra and Elaine did not draw their students' attention to language objectives, and did not reflect on their achievement, despite the fact that success criteria for content learning were clearly articulated and discussed during classes.

5.2 "Incidental focus on subject-specific vocabulary"

The analysis of teachers' lesson plans, interviews and lesson observations revealed that the most common way of integration that the participating teachers adopted was attention to language through incidental focus on subject-specific vocabulary. The integration of content and language was not systematically planned. The language received the teachers' attention only when they wanted to ensure that students understood the meaning of key words important for learning a new topic, to check that students mastered previously learned terms, and when they corrected language errors in their students' speech. Ainur (KMI) and Aisha (RMI) placed a focus on language through verbal scaffolding, although it tended to be incidental. In her class of Kazakh history, announcing the topic of the lesson, Ainur discussed the meaning of several key words with the class, since they were central to the new content to be learned. While individual students read the content learning objectives aloud as she requested, Ainur drew students' attention to the meaning of

unknown words and key words in Kazakh such as *bai* (prosperous man) and *zhyrau* (poet): “Gys, what does the word *bai* mean? Who is a *zhyrau*?” However, those words were not practiced or consolidated any further (Observation, May 10, 2016).

In Aisha’s class of world history in Grade 8, the language focus involved emphasizing the correct usage of words through rectifying incorrect words or word stress. She recognized that her students had a good proficiency of Russian L2 already, and she required them to speak as accurately as possible. While checking a task with the class, Aisha tried to correct language errors or elicit correct answers from the students:

Aisha: Let’s check. So, Group 1, what is your heading? (R)⁵

Group 1: The heading of our text is “The history of the origins [proishojdeniya] X-rays” (R)

Aisha: Not the origins, but discovering [otkrytiya](R) (Observation, May 15, 2016).

Science teachers, Zhadyra (EMI) and Paul (EMI) focused on the use of previously learned subject terms through asking questions and giving definitions of terms. For instance, in Zhadyra’s class of chemistry, taught in English, language received attention in the following way:

Zhadyra: What is carbohydrate? (E)⁶

Class: A molecule consisting of carbon (C), hydrogen (H) and oxygen (O) (E)

Zhadyra: What is hydrolysis? (E)

Class: Breaking chemical bonds by adding water. (E) (Observation, May 11, 2017).

Similar to his colleague, Zhadyra, Paul also tried to check the knowledge of subject terms. He directed questions to individual students in English:

Paul: Alina, what is this? [points to the formula] (E)

Alina: Isotope stability. (E)

Paul: Askar, what is isotope stability? (E)

Askar: Can you repeat? (E)

Paul: What is isotope stability? (E) [speaks a little more slowly]

Askar: An isotope is stable if the ratio of protons to neutrons in the nucleus is right. (E) (Observation, May 18, 2016)

Kuralay, who seemed to plan a lesson with some language aspects in mind, was the exception among her colleagues, as she did not pay any explicit attention to subject vocabulary during the observed classes.

While speaking was evident in all the observed classes, it was mostly limited to providing short information as a response to the teacher’s questions. While in interviews teachers mentioned that students’ speaking and the ability to express ideas were the most important language skills in subject classes, no cases were observed in which students were explicitly taught how to communicate and demonstrate their knowledge in the target language. Writing in the target language found place in all the observed classes. However, the teachers did not put emphasis on developing writing skills or the usage of important subject-specific words, indicated in their lesson plans. Thus, writing tasks served as a way of taking notes in a preparation for presentation or providing answers to questions posted by the teacher.

Interestingly, activities aimed at developing reading and listening skills were also featured in some observed classes. For instance, Aisha tried to strategically direct students at working with a text. In her class, students worked in groups and with different texts distributed at random by Aisha. Reading included two types of strategies, such as while-reading and after-reading tasks. During the while-reading task, students were to formulate a heading for the text, and give it to their group. After reading, students were asked to

formulate six types of question for the text: simple questions, specifying questions, interpretation questions, creative questions, practical questions, and evaluative questions.

An attempt to develop students' listening skills was observed in Ainur's class. The listening activity involved watching a video about a horse in the target language. The video was played in the YouTube channel, and was apparently meant for wide Kazakh-speaking audience. Students were divided into groups and each group was given a question about the type of horse to be answered while listening to the information: Group 1: What is *zhaby*?; Group 2: What is *argymak*?; and Group 3: What is *kazan at*? The video was played only once. The questions required lower-order thinking skills, and straightforward answers. Each group managed to answer the questions, and when asked, students estimated that they had comprehended the material between 40% and 60%. However, the listening material was not processed or elaborated any further.

5.3 "CLIL or just good teaching?"

While the integration of language was always implicit, the participating teachers implemented practices and strategies intended to support students' comprehension of content material provided in the target language. Activating students' prior knowledge was one of the strategies that all the participating teachers implemented at the beginning of the lesson. In her lesson about Service sectors in Kazakhstan, Kuralay set to tap into students' prior knowledge on the topic through getting them to discuss cover pages of newspapers and magazines she displayed on the interactive board. She asked short questions directed at individual students, allowing adequate "think time" between asking a question in Kazakh and speaking for a second time:

- Kuralay: Aizhan, what are the pictures about? (K)⁷
Aizhan: Newspapers and magazines. (K)
Kuralay: Alibek, what are newspapers and magazines for? (K)
Alibek: We receive information. (K)
Kuralay: Roumissa, what kind of information do you receive? (K)
Roumissa: About products and services. (K)
Kuralay: Assyl, what are the 2 branches of industry? (K)
Students: Production and manufacture. (K)
Kuralay: Does the service sector produce goods? (K)
Students (in chorus): No, no. (K) (Observation, May 10, 2016)

Lesson observations revealed that social science teachers used a range of various strategies in order to elicit from students their existing knowledge and build knowledge needed for accessing upcoming content. These strategies included discussing pictures, listening to music, eliciting ideas about the upcoming activity and asking questions. Science teachers in this study tended to use less varied activities, since they mainly asked short questions at the activating stage. However, during pre-observation and post-observation classes, none of the teachers mentioned activating prior knowledge as a CLIL-related strategy and its role in CLIL classes.

In the class observations, spoken input by means of teacher explanation was the most common mode of lesson input. Moreover, taken together, the participating teachers exploited varied and multimodal input, including spoken, written, visual, and hands-on materials. All of these materials were in the target language, and included pictures, cards, diagrams, audio and video materials, realia, and experiment equipment and tools. During

the observed classes, social science teachers (Ainur, Aisha and Kuralay) used more pictures, diagrams, video and audio materials. Among the three, Ainur was more skillful at supporting students' comprehension, as she made use of several visual materials, including video and audio materials, pictures and posters. In her chemistry class, Zhadyra used models of chemical bonds, experiment equipment, and materials for demonstrating chemical reactions, including consumables, such as margarine, water and ethanol. In his revision lesson, Paul mostly relied on spoken material in the form of teacher explanations with PowerPoint slides although his subject, Physics would allow more space for contextual support.

Moreover, to sustain students' comprehension in L2 or L3, the participating teachers tried to make some adjustment to the questions they asked, although they did not recognize it as a special approach. During the observed lessons, they mainly asked short questions and reiterated them when needed. These questions were essentially aimed at checking quick facts and students' prior knowledge, as well as assessing how well the students understood the instructions for a particular task. Ainur (history) was the exception in this respect as she also used questions that encouraged opinions, feelings, and prompted learners to support their arguments. However, in the observed classes, the particularities of learning content in L2 were not always taken into consideration. For instance, while Kuralay, Aisha, and Paul tried to ask personalized questions, students answering often answered the teacher's questions as a whole class in Ainur and Zhadyra's lessons. Besides, Ainur, Kuralay, and Zhadyra often forgot to allow students adequate "think time" for answering before moving to the next question. In addition, Kuralay, Aisha, and Paul seemed to adjust their speaking pace to the level of their students to support them as L2 learners, although Ainur and Zhadyra tended to speak faster.

5.4 "One teacher-one language"

All the participating teachers tried to encourage interaction in the learning context through providing opportunities for more pair and group work. In all the classes observed, students mostly worked in pairs or groups, and teacher talking to the whole class was also prevalent. In the observed classes, there were almost no individual tasks.

While students relied on each other's help during the group work, the history teachers Ainur (KMI) and Aisha (RMI) tried to ensure the participation of each student in discussions and poster presentations. Yet, the instructional approaches observed can generally be described as teacher-led, and focused on content input, which provided little opportunity for students to talk. During group presentations, students seemed to present their work to the teacher rather than to their peers, and they did not always listen to each other. Sometimes, problems with classroom management seem to happen since the students were noisy and did not listen to one another during group presentations. For instance, in Ainur's class, group activities sometimes created disorder and chaos. In a mingling activity, Ainur distributed three different sets of texts containing information about the topic of the lesson, to three groups. Each group read only its own set, and then was invited to the centre of the classroom to share its information with the class. However, as the space of the class was small, and the students did not receive clear instructions on how to share, the task caused some chaotic movements around the classroom instead of leading to maximized interaction among students.

As to approaches to classroom learning, it can be said that in most cases, classroom remained orderly and teachers had traditional roles. While Ainur (KMI), Zhadyra (EMI) and

Paul (EMI) tried to give more autonomy to students and let them make their own decisions, Aisha (RMI) and Kuralay (KMI) tended to retain full control of the classroom and directed all activities. Aisha (RMI), on the other hand, could say "Stop!" to students in case of giving incorrect answers to her questions, and immediately turn to other students without giving the former a chance to come up with another answer. She could also prevent other students answering questions while she was eliciting answers from individual students. For Kuralay freedom of expression among students appeared to be a norm, and while being asked about her students during the pre-observation interview, she said: "There is a student named Abilmansur, he is very free and easy, he can express himself without any confusion and hesitation" (Kuralay, Pre-O, May 10, 2016).

In all the classes, except for Zhadyra (EMI), who taught in a team, the target language was exclusively used as a language of instruction. Classroom observations showed the adherence of Ainur (KMI), Kuralay (KMI), and Paul (EMI) to the "one teacher-one language" principle. Unexpectedly, these teachers used only the target language while providing subject input and talking to students, although code-switching was a commonly occurring phenomenon among students. The exceptional use of the target language by teachers was explained by their belief in the necessity of exclusive use of the target language, and the fact that the language in which they delivered instruction was their own first or strongest language. During the lessons observed, students kept switching to their L1 while talking to their peers or asking them for clarifications. Although Ainur and Kuralay (both KMI) tried to avoid code-switching by reminding their students of the necessity to speak Kazakh L2, students naturally switched codes between L1 and L2. In Zhadyra's class taught in a team with her international colleague, switching to students' L1 was a norm. For instance, when the international teacher, Elaine has had an activity in English, Zhadyra translated some of the information covered by Elaine, into Russian. Zhadyra also checked her students' conceptual understanding through asking questions in L1, Russian, and highlighting certain aspects of content material.

5. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

The findings indicate that consistent with the prior theory (Coyle, 2005; Dalton-Puffer, 2008), in the present study, CLIL was content-driven and the thematic content which was at the heart of teaching, determined the course of lessons. Unlike typical CLIL programs implemented in mainstream education, at NIS, CLIL was implemented through the highly demanding curriculum. Thus, the learning was organized around enquiry-based learning and critical thinking. Moreover, teachers always had specific and measurable content learning objectives which they always shared with students. Given the importance of fulfilling content-learning objectives, teachers always bore assessment in their mind through discussing success criteria and reflecting on them at the end of the lesson.

The findings support the results of previous research conducted in other CLIL contexts, which concluded that in practice, didactic design, and teaching structure of CLIL lessons did not differ from traditional L1 lessons which focused on teaching content without any focus on language (Dalton-Puffer, Huttner, Jexenflicker, Schindelegger & Smit, 2008; Nikula, 2010). At the same time, lesson planning in the present study slightly differed from traditional L1 classes, since language focus was indicated in almost all cases. In other words, teachers who received some CLIL training, seemed to generally know what language learning objectives were, although they were limited to be a formal requirement of lesson planning.

Unlike rigorous content planning, in the observed CLIL lessons, language focus of CLIL was implemented incidentally. The most common way of integration that the participating teachers adopted was attention to language through focus on subject-specific vocabulary. However, the integration of content and language was not systematically speech.

Furthermore, all tasks and activities used the planned, and language received the teachers' attention incidentally. In general, the study revealed differences across subject areas in relation to teaching subject-specific language. Science teachers focused on subject terms through asking direct questions, whereas social science teachers tried to focus on the meaning of key words and corrected language errors in their students' observed classes, were in the target language and teachers tried to get their students to practice speaking in the target language. Paradoxically, the potential of students' L1 was not recognized and exploited as a valid pedagogic tool. Teachers tended to prevent students from switching to their L1, even though code-switching among students, especially during group discussions, was a norm. While teachers emphasized the importance of students' ability to communicate ideas, speaking skills were not explicitly taught in the observed classes. Writing skills did not receive special attention, whereas there were episodes to teach reading skills and listening skills.

As observations revealed, teachers in this study implemented strategies and activities aimed at supporting their students' comprehension in L2 or L3 instruction. However, during post-observation interviews, teachers did not always realize they were using them, or did not attribute those techniques to CLIL. This may be due to the fact that most of the strategies and methods recommended for quality CLIL implementation are common to good teaching practices not necessarily specific to CLIL. As Mehisto (2012) suggested that the complexities of "trilingual education cannot be fully disentangled from the complexities of education in general" (p. 1) and best practices in pedagogy should be applied in order to provide support to students in CLIL.

Coyle (2005) suggested that in CLIL, the learning process is not limited to the acquisition of knowledge, skills, and understanding, but rather it enables learners to construct knowledge by themselves. In the classes observed, the cognitive demand of tasks was not reduced for CLIL students because of language issues, even though the curriculum was highly demanding. Moreover, collaboration among students was fostered through a lot of pair and group work, leaving little space for individual work (Coonan, 2007). Yet, in some cases, students were in a more receptive or more passive learning mode, while the teacher was more active and speaking most of the time. Teachers mainly directed all classroom activities with very few exceptions. However, instructional approaches could not be entirely described as non-interactive, teacher-led, and content-based, providing little opportunity for students to talk.

In this study, any notable language-related differences were not found in CLIL classroom practice. Yet, the study suggests that teachers of social sciences who taught through Kazakh L2 or Russian L2 were implementing more CLIL-supportive strategies than science teachers who taught through English L3, even though diversity was observed among the social science teachers in terms of the strategies they employed. This may be because the social science teachers attended several trainings in general teaching practice when joining the NIS network, and familiarized themselves with new approaches in teaching. This finding is in line with Savikj's (2013) conclusions, who found that teachers of social sciences were more mindful of the language focus of CLIL than science teachers were. The disparity between social science teachers' CLIL-orientation and that of Science teachers can be explained by the fact that the former attended a CLIL workshop at the

beginning of their career at Parassat NIS. This might point out the fact that they are less resistant to the idea of integration, and learned how to implement some CLIL strategies, although they might not always be consistent in implementing them.

The findings from this study suggest some implications for policy, practice, research and theory of CLIL. It is well-known that the rationale for adopting CLIL is improving students' language competences and the ability to use language for meaningful purposes through placing equal focus on both content and language. Moreover, learning subjects through another language brings with it challenges for students. Thus, it is important for teachers to support students' comprehension, simultaneously developing their language skills. Teachers should be able to plan clear language learning objectives for each lesson and make them explicit to students. Despite CLIL being a new pedagogical approach for NIS teachers, the study revealed that the participating teachers have not been properly trained to implement this new form of pedagogy. This points to the need of a more systematic approach to CLIL teacher training.

This study contributes to the theory of CLIL through revealing the "incidental" nature of applying CLIL strategies. While CLIL literature suggests that subject teachers systematically plan and implement strategies aimed at sustaining students' comprehension and developing language skills, the findings indicate that in practice, teachers implement CLIL incidentally. The "incidental" nature of implementation was manifested in the fact that teachers did not systematically plan to achieve specific language learning objectives and share them with their students. Even if they did implement practices that fit in with quality CLIL implementation, they were not aware of them, or did not attribute them to CLIL.

Incidental implementation of CLIL may be explained by two factors. As this study has revealed, not all teachers were provided with adequate CLIL training. Thus, they may be implementing specific strategies they learned during short workshops. Second, most of the strategies outlined as practices of CLIL are part of general "good pedagogy." Every new teacher joining the NIS network receives substantial training in innovative teaching approaches and generally good practices. Given the fact that CLIL "synthesizes and provides a flexible way of applying the knowledge learnt from these various approaches" (Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008, p. 12), could the implication be that CLIL, in substance, constitutes general good pedagogy, and that the strategies which are specific to CLIL make CLIL stand out as a distinctive approach.

Given that the data for this study were collected at the end of the school year, any students were not observed who were left behind the class due to limited language proficiency, although it was difficult to assess the students' language proficiency based on one or two lesson observations. It would be more appropriate to conduct longitudinal studies, observing students throughout their schooling at NIS: from Grade 7 students' experience of L2 and L3 instruction when they join the NIS for the first time to their graduation in Grade 12, in order to see their progress and its relation to CLIL.

NOTES

- 1 Russian is a medium of instruction
- 2 Kazakh is a medium of instruction
- 3 English is a medium of instruction
- 4 Pseudonym
- 5 Russian
- 6 English

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AEO NIS (2013). *Integration of Content and Language: Guidance for Teachers*. Astana: AEO NIS.
- AEO NIS (2014). *Annual report AEO "Nazarbayev Intellectual Schools" – 2014*. Astana: AEO NIS. Retrieved from <http://nis.edu.kz/en/about/reports/?id=2817>.
- Aguilar, M., & Rodríguez, R. (2012). Lecturer and student perceptions on CLIL at a Spanish university. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(2), 183-197.
- Cenoz, J. & Ruiz de Zarobe, Y. (2015). Way forward in the twenty-first century in content-based instruction: moving towards integration. *Language, Culture and Curriculum* 28, 90-96.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). London: Routledge.
- Coonan, C.M. (2007). Insider views of the CLIL class through teacher self-observation-introspection. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 625-646.
- Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in content and language integrated learning contexts. In J. Masih (Ed.), *Learning through a foreign language*. London: CILT.
- Coyle, D. (2005). *Developing CLIL: towards a theory of practice*, APAC Monograph 6, Barcelona: APAC.
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562.
- Coyle, D. (2008). CLIL: A pedagogical approach from the European perspective. In N. Hornberger, N. H. (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (2 ed., Vol. 4, pp. 97-112). Berlin: Springer-Verlag Berlin.
- Coyle, D., Holmes, B., & King, L. (2009). *Towards an integrated curriculum: CLIL national statements and guidelines*. London: The Languages Company.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Cross, R., & Gearon, M. (2004). Second language teacher education: Sociocultural directions for the future. *Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Melbourne*. Retrieved from <https://www.aare.edu.au/data/publications/2004/cro04254.pdf>
- [CUP/Cambridge University Press ELT]. (2010, November 11). *David Marsh on CLIL* [Video File]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=-Czdg8-6mJA>.
- Dafouz, E., Hüttner, J., & Smit, U. (2016). University teachers' beliefs on language and content integration in English-medium education in multilingual university settings. In T. Nikula, C. Dalton-Puffer, P. Moore & U. Smit (Eds.), *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education* (pp. 123-144), Bristol: Multilingual Matters.
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. In W. Delanoy & L. Volkman (Eds.), *Future perspectives for English language teaching* (pp. 139-157). Carl Winter.
- Dalton-Puffer, C., & Smit, U. (2013). Content and language integrated learning: A research agenda. *Language Teaching*, 46(04), 545-559.
- Dalton-Puffer, C., Huttner, J., Jexenflucker, S., Schindelegger, V., & Smit, U. (2008). Content and language integrated learning an Osterreichs Hoheren Technischen Lehranstalten. Forschungsbericht. Vienna, Austria: Universitat Wien & Bundesministerium fur Unterricht, Kultur und Kunst.
- Denzin, N.K. (1989). *Interpretive Interactionism*. Sage, Newbury Park.

- De Zarobe, Y. R. (2008). CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque country. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 60-73.
- Gallardo del Puerto, F., Gómez Lacabex, E., & García Lecumberri, M.L. (2009). Testing the effectiveness of content and language integrated learning in foreign language contexts: The assessment of English pronunciation. In Y. Ruiz de Zarobe, & R. M. Jiménez (Eds.), *Content and language integrated learning. Evidence from research in Europe* (pp. 63-80). Bristol: Multilingual Matters.
- Herescu, R. (2012): An Investigation into the views and practices of teachers of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Romania in E. Esch, & M. Solly. (Eds.), *The Sociolinguistics of Language Education in International Contexts*. Berne: Peter Lang.
- Hüttner, J., Dalton-Puffer, C., & Smit, U. (2013). The power of beliefs: Lay theories and their influence on the implementation of CLIL programmes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 267-284.
- Karabassova, L. (2018a). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Kazakhstan: Case studies of five teachers at a Nazarbayev Intellectual School (NIS)*. (Unpublished doctoral dissertation), Graduate School of Education, Nazarbayev University, Astana, Kazakhstan.
- Karabassova, L. (2018b). Teachers' conceptualization of content and language integrated learning (CLIL): evidence from a trilingual context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21 (7), 1-13.
- LaPrairie, M. (2014). *A case study of English-medium education in Bhutan* (Unpublished doctoral dissertation), Institute of Education, University of London, London, UK.
- Lasagabaster, D. (2015). Different educational approaches to bi- or multilingualism and their effect on language attitudes. In M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera (Ed.), *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp. 13-30). Berlin: Springer.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J.M. (2010). Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal* 64, 376-395.
- Lasagabaster, D. & Doiz, A. (2016). CLIL students' perceptions of their language learning process: delving into self-perceived improvement and instructional preferences. *Language Awareness*, 25(1-2), 110-126.
- Marsh, D. (2012). Content and language integrated learning (CLIL): A Development trajectory. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, Spain.
- Mehisto, P., & Asser, H. (2007). Stakeholder perspectives: CLIL programme management in Estonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 683-701
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- Mehisto, P. (2012). High impact influences: considerations for trilingual education, Paper publication for NIS Astana conference. Astana: AEO NIS.
- Nazarbayev, N. (2010). Decree of the President of the RoK. No. 922 2010. Retrieved from www.akorda.kz
- Nikula, T. (2015). Hands-on tasks in CLIL science classrooms as sites for subject-specific language use and learning. *System*, 54, 14-27.
- OECD/The World Bank (2015). OECD reviews of school resources: Kazakhstan 2015, Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264245891-en>.
- Pena Díaz, C., & Porto Requejo, M. D. (2008). Teacher beliefs in a CLIL education project. *Porta Linguarum*, 10, 151-161.
- Pladevall-Ballester, E. (2015). Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: Students', teachers' and parents' opinions and expectations. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 45-59.
- San Isidro, X. & Lasagabaster, D. (2018). Code-switching in a CLIL multilingual setting: a longitudinal qualitative study. *International Journal of Multilingualism*, 1-21. 10.1080/14790718.2018.1477781.

- San Isidro, X. & Lasagabaster, D. (2019). Monitoring of Teachers' Views on Both CLIL and the Development of Pluriliteracies: A Longitudinal Qualitative Study. *English Language Teaching*, 12, 1-16. 10.5539/elt.v12n2p1.
- Savikj, B. (2013). *Integration or non-integration? A multiple case-study of the conceptions and practices of teachers of content and language integrated learning (CLIL) in a secondary school in Macedonia*. (Master`s thesis). University of Cambridge Faculty of Education.
- Skinnari, K., & Bovellan, E. (2016). CLIL teachers' beliefs about integration and about their professional roles: Perspectives from a European Context. In T. Nikula, C. Dalton-Puffer, P. Moore, & U. Smit. (Ed.), *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education* (pp.145-167), Bristol: Multilingual Matters.
- Somers, T. & Surmont, J. (2011). CLIL and immersion: how clear-cut are they? *ELT Journal* 66(1), 113-116.
- Vazquez, V., P., & Ellison, M. (2013). Examining teacher roles and competences in content and language integrated learning (CLIL). *Lingvarvum Arena*, 4, 65 - 78.

**EFL LITERACY DEVELOPMENT IN CLIL SETTINGS: AN INSIGHT INTO
TEACHERS' PRACTICES**

**DESARROLLO DE LA LITERACIDAD EN INGLÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA EN ENTORNOS AICLE: UN ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS
DOCENTES**

Ana García Cuadrillero

Centro Universitario Cardenal Cisneros, España

ana.garcia@alu.cucc.es

Raquel Fernández Fernández

Centro Universitario Cardenal Cisneros, España

raquel.fernandez@cardenalcisneros.es

ABSTRACT

The present article examines teachers' practices on ELF literacy development in Primary CLIL settings. The work is part of the research developed in the Erasmus+ project "Developing FL literacy in CLIL contexts, which aims to improve literacy practices in the CLIL classrooms. The study has an exploratory and descriptive nature and was conducted using an online questionnaire, designed and supervised by the international group participating in the project. Results show that a number of the resources, tools and strategies used by participants fall short in covering students' communicative needs in our present society, such as the work on different genres and text types, the promotion of free voluntary reading or the creation of a link between reading and writing tasks. Possible improvement areas are related to teacher training, lesson planning and materials design.

Keywords: literacy, teachers' practices, reading, Content and Language Integrated Learning, English as a Foreign Language.

RESUMEN

El presente artículo examina las prácticas docentes relativas al desarrollo de la literacidad en las clases de inglés en Educación Primaria en entornos AICLE. Tiene como objetivo la mejora de las prácticas de literacidad en las aulas de inglés como lengua extranjera. El estudio tiene un carácter descriptivo y exploratorio, y ha sido desarrollado a través de un cuestionario online, diseñado y supervisado por el grupo internacional participando en el proyecto. Los resultados muestran que algunos recursos, herramientas y estrategias utilizados por los participantes no cubren las necesidades comunicativas de nuestros estudiantes en la sociedad actual, como el trabajo con diferentes géneros y tipos de texto, la promoción de la lectura libre y voluntaria o la creación de un vínculo entre las tareas de lectura y escritura.

Palabras clave: literacidad, prácticas docentes, lectura, aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera, inglés como lengua extranjera.

1. INTRODUCTION

With the advent of bilingual education, much research has been carried out to find out the impact of this instruction on students' language skills. However, despite the fact that teacher's views on CLIL have been dealt with in the specialised literature (Fernández Fernández et al., 2005;; Coonan, 2007; Fernández Fernández and Halbach, 2010; Johnson, 2012; Cabezuelo and Fernández Fernández, 2014; Pladevall-Ballester, 2015; and San Isidro & Lasagabaster, 2019), there still seems to be a dearth of studies on teachers' perceptions and, more specifically, on the English language teachers. In this context, the Erasmus+ Project 'Literacy for CLIL' attempts to improve literacy development in contexts where English is taught and used as a foreign language¹.

One of the milestones in the research phase of the project is to describe teachers' beliefs about literacy and their classroom practices. At the core of these practices is reading, as a skill that makes learning accessible, providing students with a considerable amount of input both inside and outside the classroom. Also, research has demonstrated that students' reading abilities can be considered a predictor of academic success (Cullinan, 2000; Whiten, Labby and Sullivan, 2016; or, more recently, Stoffelsma and Spooren, 2019).

Another important characteristic of reading as a communicative skill is that it is inextricably linked to the rest of the skills. In Krashen's words (2013, p.21): "There is overwhelming evidence that those who read more read better, write with a more acceptable writing style, have larger vocabularies, have better control of complex grammatical constructions, and spell better than those who read less". In this sense, classroom practices that remain at the decoding phase fail at giving students the opportunity to develop cognitive skills, which are linked to the a more sophisticated use and work on text, such as grasping nuances of meaning, speaking from the perspective of a text or generating knowledge of text structure and purpose which will ultimately feed into text production.

Even if reading has always been at the core of literacy, little research has been carried out to describe the present state of the art of EFL reading practices in the CLIL classroom. The present work attempts to fill the research gap providing evidence on the current practices of EFL Primary Teachers of 3rd to 5th graders in Spain.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

Literacy is not only an academic concept but a human right (UNESCO, 2008). For a long time, it remained as a privilege for those who could afford and access quality education (Lunsford, Moglen & Slevin, 1990). With the spread of public education in the world, literacy development has been achieved by an increasing number of citizens. Nevertheless, there is still a need to develop good literacy practices in countries where economic and human means are not at hand, such as in the case of Ethiopia or India, and for sectors of the

population which present disabilities or need support (Goodley, 2007). It is still common to find literacy practices which fall short at providing learners with the training they need, as Copeland and Keefe state (2007).

The definition of literacy has evolved because it is a historical-contingent concept. In our time, literacy skills have been influenced by two significant advances. First, the impact of technological progress in the last century, which has created new means of communication, helping citizens to have easier access to information from any part of the world. Second, and also as a consequence of the first, globalisation. This panorama has created new opportunities for communication in different languages and contexts, and the use of more than one language in our everyday context. As García et al. (2007, p.207) stated: "In this context, it has become clear that, instead of bilingualism and biliteracy, the terms plurilingualism and pluriliteracies more accurately describe the complex language practices and values of speakers in multilingual communities of the 21st century".

2.1 Bilingual programmes and teacher training in Spain

Following recommendations from the Council of Europe (White Paper, 1995), the Spanish government started to promote bilingual education. Bilingual initiatives in public schools were launched with collaboration from the British Council and the Ministry of Education with a project combining the national and the British curriculum as an integrated model (1996). Later on, some regional governments established bilingual projects based on dual-language models, such as is the case in Andalusia, where the curriculum competences are delivered both in L1 and L2 parallelly, and teachers are required to have a B2 CEFR level in the additional language. Other regional bilingual projects are based on the development of CLIL programmes, such as in the Autonomous Community of Madrid, or in the Community of Valencia. In this case, around 50% of class time is given in English. Bilingual subjects are entirely taught in English by content-teachers with an accredited advanced level, C1 CEFR. Other regions hired native speakers of the language to deliver subjects in English, such as is the case of the Aragon government, which implemented these programmes together with the British Council.

Parallel to these programmes, regional governments made (and are making) a considerable effort to launch teacher training itineraries for content-subject teachers to improve, not only teachers' communicative abilities but also their didactic knowledge and abilities. However, few recommendations, if any, have been made to teachers teaching the English language subject to adapt and improve their instruction within the new context. In this line, Dalton-Puffer and Smit (2013) indicate the need for research in this area:

The question of whether additional FL teaching is necessary is at the heart an empirical one and requires more, and more detailed, studies of the classroom discourse of CLIL and FL classes embedded in specific educational contexts. (p. 552)

Furthermore, most of the English language curricula are still based on a pre-designed grammatical syllabus (Coyle et al. 2010 and Coyle, in Zarobe, Sierra and Gallardo, 2011) instead of focusing on language use associated with the content needs (Halbach 2014, Pavón Vázquez, 2014). Few proposals on how to tackle English language learning as a subject can be found in the literature focusing on the Spanish context. Among the few, Halbach (2018) proposes to work on a literacy-based approach centred on backwards planning (as proposed by Wiggins and McTighe, 2006) with the creation of texts as the

desired goal. In the same line, a more textual approach to language in EFL is recommended by Lorenzo and Moore (in Dalton-Puffer et al., 2010).

2.2 Literature Review

Specific reports on reading practices in CLIL classrooms are scarce. In many cases, information on this area can be found in the evaluation reports of bilingual projects, such as the report on the Spanish Project launched by the Ministry of Education and the British Council written by Dobson, Pérez Murillo and Johnstone (2010). The authors conducted a study based on interviewing teachers and conducting a systematic observation of classroom practices. Also, they surveyed students at both Primary and Secondary levels. Results related to reading show that sixth-graders perceive this skill as the second most developed, just after writing. Students generally indicate that they need to improve their speaking. From the teachers' perspective, the teaching for literacy, and more specifically the connections between reading and writing with the spoken language, were indicated as areas desired to be covered in future teacher training (p. 110). Another interesting finding of this report is that the teaching of reading and writing was often introduced earlier than in monolingual schools, with some practices taking place with 3-year-old children (p. 125).

Research on reading practices in bilingual contexts generally focuses on students' skill development. In this area, Recio and León (2015) measured Primary students' reading production in terms of fluency and reading comprehension. Participants were 39 students from first and fourth grades in primary. The test asked students to read a text aloud and answer some comprehension questions in front of an evaluator in a meeting that lasted around 20 minutes. Results show that first graders were marginally better in English than in Spanish, while the fourth graders had a superior performance in Spanish. The reason for these differences is the year in which they enrolled in the bilingual program, as first graders had been exposed to English for a longer time. When it comes to reading comprehension, there were significant differences among both groups, as fourth-graders were somewhat better altogether. However, first graders were better in English than in Spanish.

In the same vein, San Isidro and Lasagabaster (2018) conducted a two-year longitudinal study in a rural multilingual school context in Galicia, Spain. CLIL and non-CLIL samples were analysed to find out the impact of CLIL provision on students' language and content learning. The researchers concluded that the CLIL cohort outperformed the non-CLIL group not only in English but also in Spanish and Galician. Besides that, content in the CLIL group was not found to be watered down, and learning outcomes were not found to be negative in comparison with their non-CLIL counterparts.

Another different perspective into reading practices is the one adopted by the present study, which revolves around the teachers' viewpoint. In this area, and apart from the sections included in the general reports, such as the work by Dobson et al. (2010) cited above, there is a need to produce high-quality research in the area. However, we can find some studies in international settings. In the United States, Jia et al. (2006) focused on teachers' reading practices. There were 13 people taking part in this study: seven elementary teachers and six middle school educators. All the information was gathered using observations, interviews, and document analysis. Findings show that these teachers used oral activities to evaluate their pupils' reading comprehension skills.

In Africa, Cekiso (2017) selected the area of Eastern Cape in South Africa to explore how teachers enhance reading skills with students whose mother tongue is not English. The

tool used for this purpose was semi-structured interviews. In the District of Mzibana, nine teachers selected from three public schools were interviewed. According to the results, teachers considered that their training was not sufficient to deliver effective lessons. They also believed that classroom conditions, such as the big number of students per room, made it difficult to create an appropriate learning environment. Similar results are found in Ethiopia, where Bosha and Ukute (2019) reviewed some teachers' perceptions regarding the challenges of teaching reading skills. This project was held at 'Wolaita Sodo Preparatory School' in Ethiopia. This school had 450 male and 388 female students, 838 altogether. The number of teachers was a total of six, four male and two female. All six teachers were selected to participate in the study, as well as the students from 11th grade. All teachers were interviewed and then observed in an actual lesson. This research revealed how these teachers had to overcome certain challenges derived from the lack of teaching material or previous teacher training. The consequences of these problems were lack of motivation at all levels and poor classroom management, to mention a few.

Another EFL context is set in Saudia Arabia, where Eid Alhasoini (2017) went a little bit further and sought to find differences between native and nonnative EFL teachers in Saudi Arabia when it comes to activating prior knowledge in reading activities. To fulfil the objectives of the investigation research, 63 native and nonnative teachers volunteered to participate and 23 agreed to be observed during a class. These participants were working at the Aljouf University teaching English in the preparatory year. There were two instruments used for this research: a questionnaire and an observation checklist. As a conclusion, Alhasoini discovered that many of the difficulties that appeared when activating the previous knowledge were due to the students' low level of reading. They also agree on the importance of suitable activities to activate prior knowledge in order to achieve a proper level of reading comprehension. Finally, there was some evidence that confirmed that these participants lacked appropriate training. At the same time, the books that they were using in their classes did not meet their needs since they provided very little help.

Research on teachers' beliefs and practices on reading in CLIL or EFL contexts demonstrates that this field has been studied worldwide in the last decades. Some influential variables such as classroom conditions, teachers' training, use of methodological strategies and time of exposure to the language are highlighted as factors that influence students' learning success.

3. THE STUDY

3.1 Aims and hypothesis

The present piece of research aims to describe and understand the nature of the teaching practices around reading in CLIL contexts in Spain. It is expected to gather evidence as to indicate future guidelines which may be used for teacher training actions or material development as to improve EFL literacy development in the CLIL Primary classrooms in Spain.

3.2. Research methodology and data gathering tool

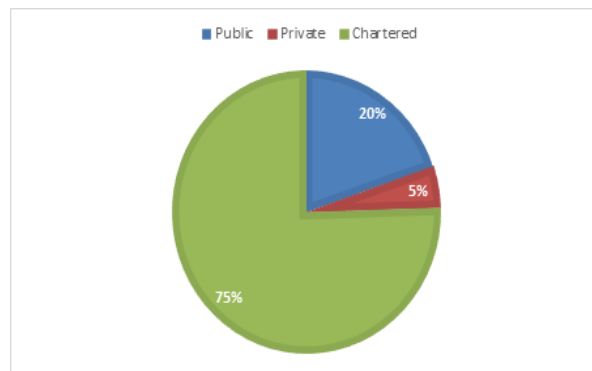
The present article is based on an exploratory and descriptive study which gathers information about the EFL reading practices at the Primary level in CLIL settings in Spain. The information gathered is both quantitative and qualitative and has been analysed using the IBM software SPSS. To ensure validity and reliability, the questionnaire used was first piloted following the Delphi method, then piloted by a number of teachers and finally, the group of statisticians collaborating in the Erasmus+ project that this study is part of revised the final version to ensure information gathered was in line with the research questions for the project.

The final version of the questionnaire consisted of 47 questions with sections covering: general information, the conceptualisation of literacy, reading and writing resources and practices, teacher assessment, difficulties, teacher training and teachers' needs. Questions combined multiple-choice format with Likert-scale statements and open questions. Respondents to the need analysis questionnaire were self-selected, as the online questionnaire was made available to all teachers of English in CLIL projects in the three countries through email, social media and personal contacts of the partners in the project. The questionnaire was made available from December 2018 to March 2019 and was sent to private contacts, as well as institutions, such as the British Council, Cambridge Assessment and education counsellors for regional governments in Spain.

3.3 Participants and context

The on-line questionnaire was filled out by 106 valid respondents in Spain. In what follows, information about the profile of the participants is provided. Participants' age ranges from 24 to 60 years. The average age was 38.84 years. As for the number of years working as a teacher, the minimum was one year, the maximum was 37 years, and the average was 13.75 years. Out of 106 participants, there were 23 male (21.7%) and 83 female (78.3%) participants. The proportion coincides with EUROSTAT report (2016), which indicates that the population of female Primary Teachers reaches 76% in Spain.

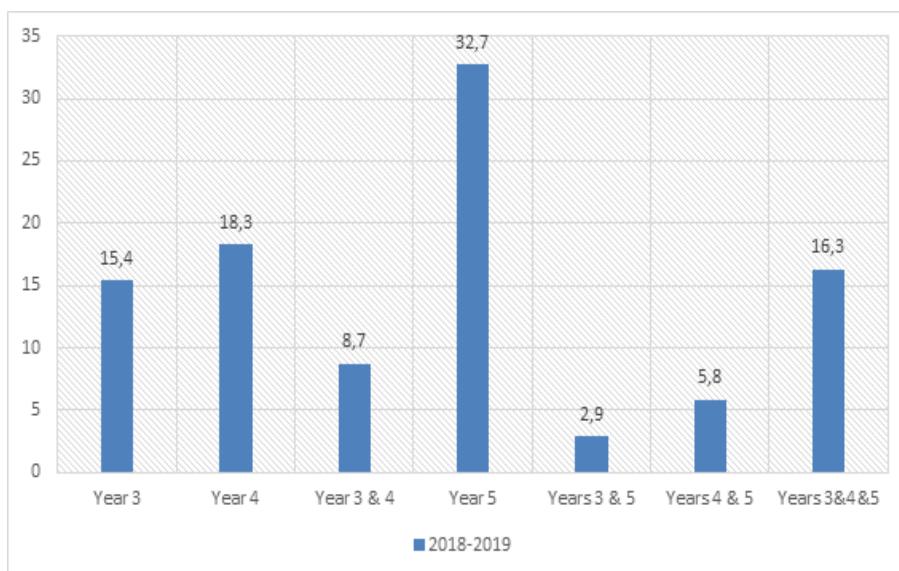
The sample shows that participants generally come from state-granted schools (80, 75.5%), with a smaller representation of public centres (21, 19.8%) and just 5 (4.7%) private schools (see figure 4). The sample does not represent the population in this case, as state schools represent 62.6% of the schools in Spain, whereas private and state-granted centres account for 30.6% of the centres. Thus, it was expected to have more participants coming from public/state schools than chartered centres. These results may be explained by the fact that the survey was sent to several private educational organisations, which may have spread the word among their associates better, producing more responses in the data gathered.



Graph 1. Type of schools participants come from

Concerning their qualifications, 69.8% of the participants held a Teaching degree with an English specialization. Other profiles included English Philology or English studies and Primary teachers with an English certification. In relation to this, they were asked about the current position in the school. 67 participants (63.2%) were EFL teachers, whereas 63 (59.4%) were content-subject teachers in a CLIL/bilingual project. From those teachers working in a CLIL/bilingual project, 54.0% (34 teachers) are also working as English teachers.

Most teachers are in 5th-grade classes (32.7%), with 16 participants (15.4%) teaching in 3rd grade, and 19 (18.3%) in 4th grade. There is also a representative number of teachers who are involved in the teaching of the three courses (16.3%). However, teachers in two courses are rarer, with percentages ranging from 2.9% to 8.7%. We can conclude that teachers dealing with the highest level, year 5, constitute more than half the teachers in the sample.



Graph 2. Levels taught in the present school year

10 out of 17 autonomous communities in Spain are represented in the sample. There are no participants from Galicia, Cantabria, Catalonia, Extremadura, Murcia, Balearic

Islands or the Canary Islands. The two autonomous cities, Ceuta and Melilla, do not have any representation in the study either. The most represented one is Madrid (41.4%).

In the case of Spain, CLIL contexts often involve the teaching of several content subjects in a foreign language. Teachers were asked which subjects they were teaching in the 2018/2019 school year. Results show that most teachers are teaching Natural Sciences combined with another subject, most commonly Arts and Crafts (N=67).

4. RESULTS AND DISCUSSION

In what follows, the results of each of the questions related to reading practices will be analysed and described.

4.1 How often and which activities do teachers use to develop their students' reading skills? (1=very rarely or never; 5=very frequently)

As can be seen in Table 1, the activity most frequently used to develop students' reading skills is helping students understand new vocabulary in the text (M=4.42), followed by doing reading comprehension tasks orally (M=4.13) and asking students to read aloud (4.02). The activity showing the highest standard deviation is listening to a tape while reading the text. It is worth highlighting that reading activities are more often connected to oral work than to written work.

	N	Mean	Median	SD
Teachers read aloud to the class	103	3.66	4	1.015
Ask students to read aloud	90	4.02	4	0.861
Ask students to read silently	88	3.03	3	0.928
Give students time to read books of their own choosing	91	2.73	3	1.165
Teach students strategies for decoding letters into sounds	90	2.73	3	1.16
Listen to a tape while reading a text	91	3.64	4	1.32
Help students understand new vocabulary in the texts	90	4.42	4	0.599
Do reading comprehension tasks in writing	90	3.87	4	0.939
Do reading comprehension tasks orally	90	4.13	4	0.778
Ask students to write something in response to what they have read	90	2.93	3	1.015
Do a project about what they have read (e.g. a play or an art project)	90	3.06	3	1.115

Table 1. Reading activities and frequency of use

In the free comments section, some participants included options that were not initially included in the questionnaire, such as using drama techniques or creating mindmaps.

4.2 How often and which activities do teachers use to develop their students' reading strategies? (1=very rarely; 5 very frequently)

The most frequent activity used to develop students' reading strategies is finding specific information in the text (M=4.27), followed by identifying main ideas in the text (M=4.15), followed by the least frequent, and showing the highest standard deviation, talking about text genre (M=2.72; SD=1.198).

	N	Mean	Median	SD
Identify main ideas in the text	100	4.15	4	0.833
Find specific information in the text	95	4.27	4	0.675
Compare what they have read with their experiences	92	3.57	4	1.009
Make generalisations and draw inferences based on the text	92	3.51	4	1.064
Encourage risk-taking and guessing about the text	92	3.53	4	1.084
Make predictions about what will happen in the text	92	3.86	4	0.897
Talk about the text structure	92	3.22	3	1.137
Talk about the text genre	92	2.72	3	1.198

Table 2. Reading activities for strategy training and frequency of use

Some of the teachers also stated other activities they use for developing their students' reading strategies, such as matching pictures to the text; using grammar songs or games to help them link words or work in groups to get the main idea of the text. Results show that the strategies used are based on identifying information (general or specific) in the text. The lack of work on text genres may indicate that either there is not a diversity of texts used or that the genre of the text is not considered. However, working with different text types and genres and considering their structure may be pivotal to help students recognise and produce texts later on.

4.3 How often and what kinds of materials/resources do teachers use for developing their students' reading skills? (1=very rarely or never; 5=very frequently)

Another area of interest in the study was the use of materials and resources for developing students' reading skills. Participants use mainly EFL textbooks (M=3.84). They also show frequent use of worksheets (M=3.71) and CLIL textbooks (M=3.66). However, the use of CLIL textbooks show one of the highest standard deviations (SD= 1.238), probably reflecting that teachers come from bilingual and non-bilingual contexts, and when the former is the case, they opt for these types of materials. The least frequently used materials for reading are children's magazines (M=2.05) and non-fiction books (M=2.45).

	N	Mean	SD
EFL textbooks	98	3.84	1.068
CLIL textbooks	93	3.66	1.232
Graded readers	92	3.52	1.049
Worksheets	92	3.71	0.882
Children's books	93	2.83	1.179
Non-fiction books	93	2.45	1.170
Children's magazines	92	2.05	1.136
Web pages	92	3.20	1.096
Materials written by students	92	2.54	1.166
Materials from other subjects	91	2.64	1.245

Table 3. Resources and materials used for reading development

Some participants included other materials, such as authentic materials, songs and song lyrics, graphs, films, poetry, photocopies of exam papers, quizzes, or videos. Even with these examples, the vast majority of teachers rely on textbooks or other didactic material and leave little room for non-fiction books or literature.

4.4 How often and what kinds of texts do teachers use to develop their students' reading skills? (1=very rarely or never; 5=very frequently)

As can be seen in the table below, teachers often use songs and chants, followed by short stories, tales and fables. These results contrast with the reduced use of children's literature stated in the question before ($M=2.83$). It may be that the texts used are not considered literature for children or that the teachers do not recognise these literary genres as such.

Participants rarely use non-fiction texts, such as instructions or manuals, or other modes of communication, such as charts, diagrams and graphs. These modes of representation are fundamental in the development of students' literacy skills in content subjects where information is organised using different text types and modes of communication.

	N	Mean	Median	SD
Dialogues/plays	99	3.18	3	1.078
Short stories, tales, fables	92	3.39	3.5	0.956
Poems, riddles, limericks	92	2.65	3	0.999
Charts, diagrams, graphs	91	2.45	2	1.148
Instructions or manuals about how things work	93	2.27	2	1.023
Songs, chants	92	3.89	4	1.010

Table 4. Texts teachers use for reading development

Respondents also included other materials such as e-mails, letters, digital articles or comics.

4.5 How often and what forms of classroom organisation do teachers use when developing their students' reading skills?

When developing students' reading skills, participants mostly use whole-class groupings (M=3.96), followed by mixed-ability groups (M=3.73) and individual work (3.62). They rarely use same-ability groups.

	N	M	SD
Pair-work	100	3.39	0.973
Whole-class	93	3.96	0.859
Same-ability groups	87	2.41	1.106
Mixed-ability groups	93	3.73	1.044
Individual work	93	3.62	0.846

Table 5. Classroom organisation in reading activities

4.6 What difficulties do students have when reading in English?

Participants were requested to tick the two main difficulties their students faced when reading in English. As can be seen in Table 6, the option most frequently chosen by respondents (n=100) was 'understanding what was read' (54%). The second option (see R (rank) column) chosen was mispronouncing words (52%) followed by reading monotonically (29%). The options chosen least frequently were for students to share their reading experience with others (8%) and to engage emotionally with the text (3%), which are related to a more social and aesthetic view of reading.

	F	R
Mispronouncing words	52	2
Reading very slowly	14	4
Reading monotonically	29	3
Understanding what was read	54	1
Unmotivated to read	10	6
Extracting key ideas	10	6
Distinguishing facts and opinions	9	7
Thinking critically about the text	11	5
Sharing their reading experience with others	8	8
Engaging emotionally with the text	3	9

Table 6. Difficulties students have when reading in English

Six participants indicated that all the difficulties in the list appeared in their classrooms. Three teachers highlight the students' fear or embarrassment and describe situations of reading aloud when their classmates burst into laughter. Also, another participant considers that the difficulties are not language-bound, as they also appear in Spanish. Regarding comprehension, three teachers consider that the work on pronunciation prevents students from understanding what they are reading.

4.7 What kind of tasks do teachers use for assessing their students' reading skills?

As can be seen in table 7, when assessing students' performance in reading, teachers often use oral questioning of students on what they have read (M=4.09). However, this response shows one of the highest standard deviations, indicating that respondents are often choosing the extreme options (a high frequency of use but also the lowest frequency), and thus that the use of these kinds of activities is very uneven. Participant teachers also use true/false activities (M=3.97), and they listen to students reading aloud (M=3.96). Assessment activities such as meeting with students to discuss what they have been reading or having students give an oral summary of what they have read in English are used less often.

	N	Mean	Median	SD
Multiple choice questions on materials read	96	3.76	4	0.964
Short answer to written questions on materials read	89	3.90	4	0.844
Students give an oral summary of what they have read in English	90	3.15	3	1.026
Teacher listens to students read aloud	90	3.96	4	0.925
Oral questioning of students on what they have read	90	4.09	4	1.148
True/false activity	89	3.97	4	0.979
Meeting with students to discuss what they have been reading	89	2.85	3	1.216

Table 7. Assessment tasks for reading

Teachers also use drawings to assess what they have understood, as well as role-play, drama or KET-type tests.

Results portray a picture of reading practices in CLIL contexts which is very much attached to traditional practices, with textbooks as the core material. Beside this, teaching practices rarely focus on the work with text types or different genres and, when they do, they are more often than not opting for fictional texts, with a tendency towards using songs and chants. This may indicate that texts are really an excuse to exemplify the use of specific grammar points or vocabulary items included in the curricula, rather than promote the use of text focusing on a more functional perspective of language, which will highlight discourse structure and purpose over purely grammatical forms.

As it has been seen in the theoretical framework, current literacy practices should integrate different communicative abilities. There is no evidence of integration in the data analysed, as just reading and oral work seem to be promoted with the purpose of assessing the comprehension of texts orally. This lack of integrated practices may call for a broader vision of what literacy may bring into CLIL contexts and how this may enrich students' learning.

In line with the previous paragraph, difficulties highlighted by teachers are at the level of comprehension and pronunciation, with little reference to critical thinking or distinguishing facts and opinions. This may indicate a need for more profound and rich work on text, which may also trigger discussion and personal contributions to the class. Dialogic practices which incorporate these elements together with a more systematic work on the

structure, purpose and meaning of the texts may be crucial to help teachers boost their students' reading skills.

5. CONCLUSIONS

The present study attempts to understand the nature of the teaching practices within the English classrooms in CLIL settings in Spain. Data analysis suggests that there is little work on certain key areas that may ensure a more productive and effective reading experience for students. To begin with, there seems to be little work on text structure and genre. Working on text types will help children recognise text structure and intention, identify different language patterns typical of those text types and use them to produce their own texts. Working on text types will also increase reading comprehension, as these schemata will be activated and help students make sense of the text. In the same line, exposure to different genres (such as theatre scripts or poetry) and the discussion around them may help students gain knowledge on different topics, while also recognising new language features and developing an interest in genres they had not been exposed to until then. It is, therefore, an area of improvement in the Primary English classroom that needs to be taken into consideration, not only by the teachers but also by the publishing houses.

Another finding worth highlighting is that reading for pleasure and having the right to choose their books is rare in the data analysed. Teachers rarely offer students the possibility to work on the books they would like to read and, in any case, there is little emphasis on the aesthetic experiences with literature. As Rosenblatt (2005) puts it, there is probably much effort on gathering information from the text, rather than focusing on the experience lived through the text, and how the text is constructed in such a way to create this experience. It is essential to work on language, not as a literal vessel of meaning, but as a compound of representational nuances the reader has put together.

Finally, results also show that there is a need to create stronger links between reading and writing activities. Reading activities are often accompanied by oral tasks, but it is rare to find a link with written production. It is quite surprising, as both skills should go hand in hand to help students develop appropriate communicative competences. Students' written production should be encouraged in these Primary middle courses as students have basic knowledge of the language to start producing their own.

Regarding possible future lines of research, it would be interesting to compare these results with the practices in other countries, as to check whether they are context-bound or are related to teachers' training in each country. Also, it would be of interest to disseminate results in international gatherings to share these concerns and seek other literacy models that are more focused on text-types and reading for pleasure. Finally, it is of paramount importance to raise teachers' awareness of their practices and the impact they have on their students' reading development. Teacher training efforts should be directed towards working on their beliefs and practices and allowing them to discover new ways in which literacy can be approached.

NOTES

1 The present study is part of the research work carried out as part of Erasmus+ project "Developing FL literacy in CLIL contexts" (2018-1-PL01-KA201-050920)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alhaisoni, E. (2017). Prior Knowledge in EFL Reading Comprehension: Native and Nonnative EFL Teachers' Perceptions, Classroom Strategies and Difficulties Encountered. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 5(1), 30-41.
- Bosha, T. B., & Ukute, D. Y. (2019). An Exploration into Teachers' Perceptions towards the challenges of Teaching Reading Skills using Communicative Language Teaching Approach: Focus on Wolaita Sodo Preparatory School. *Britain International of Linguistics Arts and Education (BIO LAE) Journal*, 1(1), 1-8.
- Cabezuelo Gutiérrez, P. and Fernández Fernández, R. (2014). A case study on teacher training needs in the Madrid bilingual project. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 7(2), 50-70. DOI:10.5294/laclil.2014.7.2.3 eISSN 2322-9721.
- Carr-Hill, R. (2008). *International literacy statistics*. Montreal, Quebec: UNESCO Institute for Statistics.
- Cekiso, M. (2017). Teachers' perceptions of reading instruction in selected primary schools in the Eastern Cape. *Reading & Writing - Journal of the Reading Association of South Africa*, 8(1), 1-8.
- Coonan, C.M. (2007). Insider Views of the CLIL Class through Teacher Self-Observation-Introspection. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 625-646.
- Copeland, S. and Keefe, E. (2007). *Effective literacy instruction for students with moderate or severe disabilities*. Baltimore, Md.: P.H. Brookes Pub.
- Coyle, D., Marsh, D. and Hood, P. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cullinan, B. E. (2000). Independent reading and school achievement. *Research Journal of the American Association of School Librarians*, 3, 1-24.
- Dalton-Puffer, C. and Smit, U. (2013). Content and Language Integrated Learning: A research agenda, *Language Teaching*, 46: pp. 545—559.
- De Graaff, R., Jan Koopman, G., Anikina, Y., & Westhoff, G. (2007). An observation tool for effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 603-624.
- Dobson, A., Pérez, M., & Johnstone, R. (2010). *Bilingual Education Project (Spain): Evaluation Report*. Madrid, Spain: British Council.
- Fernández Fernández, R.; Pena Díaz, C.; García Gómez, A.; and Halbach, A. (2005). La implantación de los proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto. *Porta Linguarum*, 3, 161-173.
- Fernández Fernández, R. and Halbach, A. (2010). Analysing the situation of teachers in the CAM bilingual project after five years of implementation. In Ruiz de Zarobe, Y.; Sierra, J.M. and Gallardo del Puerto, F. (eds.) *Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts*. Bern: Peter Lang.
- García, O., Bartlett, L., and Kleifgen, J. (2007). From biliteracy to pluriliteracies, 5, 207-228.
- Goodley, D. (2007). Towards socially just pedagogies: Deleuzoguattarian critical disability studies. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 317-334.
- Halbach, A. (2018) A literacy approach to language teaching: a proposal for FL teaching in CLIL contexts. *PULSO*, 41: pp. 205-223.
- Heick, T. (2015). *The Definition Of Digital Literacy*. [online] TeachThought. Available at: <https://www.teachthought.com/literacy/the-definition-of-digital-literacy/> [Accessed 19 Sep. 2019].
- Jacobs, H. (2014). *Active literacy across the curriculum: Strategies for reading, writing, speaking, and listening*. Routledge: Eye on education.
- Jia, Y., Eslami, Z. R., and Burlbaw, L. M. (2006). ESL teachers' perceptions and factors influencing their use of classroom-based reading assessment. *Bilingual Research Journal*, 30(2), 407-430.

- Johnson, M. (2012). Bilingual Degree Teachers' Beliefs: A Case Study in a Tertiary Setting. *Pulso*, 35, 49-74.
- Krashen, S. (2013). Access to Books and Time to Read versus the Common Core State Standards and Tests. *English Journal*, 103 (2), 21-29.
- Lawton, D. and Gordon, V. (1996). *Dictionary of education*. London: Hodder and Stoughton.
- Lorenzo, F. and P. Moore (2010). On the natural emergence of language structures in CLIL. Towards a theory of European educational bilingualism. In Dalton-Puffer, C.; T. Nikula and U. Smit (eds). *Language use and language learning in CLIL classrooms*. (pp. 23-38).
- Lunsford, A., Moglen, H. and Slevin, J. (1990). *The Right to literacy*. New York: Modern Language Association of America.
- Nachmania, L. (2016). EFL Teachers' Perceptions and Practices Regarding Reading Instruction in a Multi-Cultural Environment. *Future academy*, 18 (4), 306-316.
- Pavón Vázquez, V. (2014). Enhancing the Quality of CLIL: Making the best of the collaboration between language teachers and content teachers. *Encuentro*, 23, 115-127.
- Pladevall Ballester, E. (2015). Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: students', teachers' and parents' opinions and expectations. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18/1: 45-59. DOI: 10.1080/13670050.2013.874972
- Recio, P., & León, J. A. (2015). La lectura en un contexto bilingüe: fluidez y comprensión lectora en alumnos de 1 y 4 de primaria. *Psicología Educativa*, 21(1), 47-53.
- Rosenblatt, L.M. (2005) *Making Meaning with Texts: Selected Essays*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ruiz de Zarobe, Y.; Sierra, J.M.; and Gallardo del Puerto, F. (eds.) (2011) *Content and foreign language integrated learning: contributions to Multilingualism in European Contexts*. Bern: Peter Lang.
- San Isidro, X. and Lasagabaster, D. (2018). The impact of CLIL on pluriliteracy development and content learning in a rural multilingual setting: A longitudinal study. *Language Teaching Research*, 23/5, 584-602. DOI: 10.1177/1362168817754103
- Stoffelsma, L. and Spooren, W. (2019). The relationship between English Reading Proficiency and Academic Achievement of First-Year Science and Mathematics Students in a Multilingual Setting. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(5), 905-992.
- Travé González, G. (2013). Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe. *Revista de Educación*, 361, 379-402.
- Wagner, D. (1992). World Literacy: Research and Policy in the EFA Decade. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 520(1), 12-26.
- Whitten, C.; Labby, S. and Sullivan, S.L. (2016). The impact of Pleasure Reading on Academic Success. *The Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, 2(4), 48-64.
- Wiggins, J. and McTighe, J. (2006). *Understanding by Design*. Upper Saddle River (NJ): Pearson.

AICLE+CTIM: UNA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA CON UN GRUPO BILINGÜE DE FUTUROS MAESTROS

CLIL+STEM: A TEACHING INTERVENTION WITH A BILINGUAL GROUP OF FUTURE TEACHERS

Juan Peña Martínez

Universidad Complutense de Madrid
jpe01@ucm.es

Alberto Muñoz Muñoz

Universidad Complutense de Madrid
alberto.munoz.munoz@edu.ucm.es

RESUMEN

En el presente trabajo se describe un proyecto de innovación educativa cuyo objetivo era replantear las prácticas experimentales de Física del grupo bilingüe de la Facultad de Educación para que los estudiantes apliquen el enfoque Ciencia-Tecnología-Ingeniería-Matemáticas (CTIM) y Aprendizaje Integrado de Ciencias en Lengua Extranjera (AICLE) simultáneamente. Asimismo, se ha recabado su valoración para futuros trabajos pasado un tiempo desde la intervención didáctica y terminado su período obligatorio de tres semanas de prácticas en un centro escolar de la Comunidad de Madrid.

Palabras clave: AICLE, CTIM, formación inicial de maestros, Física

ABSTRACT

This study focuses on an innovation project where physics experimental activities - addressed to the bilingual group of the Faculty of Education - have been redesigned to encourage students to apply Science-Technology-Engineering-Mathematics (STEM) and Content and Language Integrated Learning (CLIL) approaches simultaneously. Likewise, his assessment has been collected for future work after the didactic intervention and once their mandatory three weeks of training was finished at a school in the Community of Madrid.

Keywords: CLIL, STEM, training of teacher students, Physics

doi: 10.26378/rnlael%v%i337

Fecha de recepción: 2/09/2019
Fecha de aprobación: 23/11/2019

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente se está haciendo bastante hincapié en la aplicación del enfoque CTIM, acrónimo de Ciencia-Tecnología-Ingeniería-Matemáticas (en inglés STEM), en los centros escolares, tanto de educación primaria como de educación secundaria, al ser un método de enseñanza interdisciplinar que pretende involucrar a los estudiantes en resolución de problemas a través de actividades contextualizadas con un alto contenido experimental y donde es necesario poner en juego todo un periplo de habilidades cognitivas de orden superior como pueden ser experimentar, diseñar, crear, etc. (Dusch & Bismack, 2016). Un posible factor limitante para explotar adecuadamente la anterior perspectiva pedagógica es disponer de personal docente capacitado para diseñar e impartir las clases empleando dicho enfoque (Kearney, 2016). De hecho, se sugiere que, si el profesorado está capacitado, en las condiciones apropiadas el uso de la tecnología en el ámbito educativo puede permitir crear entornos de enseñanza y aprendizaje que faciliten un adecuado desarrollo de los estudiantes en términos de competencias (Pedró, 2017). Ahora bien, se ha propuesto en la literatura (Kenedy & Odell, 2014) que para desarrollar un programa de estudios de calidad inspirado en el enfoque CTIM, éste debe incluir:

- Integración de la tecnología e ingeniería en el currículum de ciencias y matemáticas, como mínimo.
- Promoción de la investigación científica y el diseño de ingeniería, incluyendo la instrucción necesaria en matemáticas y ciencias.
- Aplicar una estrategia colaborativa para aprender, y conectar estudiantes y educadores con profesionales de distintos campos CTIM.
- Proporcionar una perspectiva global e interdisciplinar.
- Incorporar estrategias educativas como el aprendizaje basado en proyectos.

En un trabajo previo (Peña, Muñoz, Rosales & Martínez, 2019) los estudiantes del Grupo Bilingüe de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid llevaron a cabo un conjunto de prácticas experimentales de Física donde se fueron introduciendo progresivamente más recursos tecnológicos, en concreto, las plataformas tecnológicas Raspberry Pi (www.raspberrypi.org) y Arduino (www.arduino.cc). La tarjeta Raspberry Pi, del tamaño de una tarjeta de crédito, es un microordenador completo, y la tarjeta Arduino, de tamaño similar a la anterior, es un microcontrolador. Ambas permiten la conexión de sensores y actuadores, y por ello, se está utilizando ampliamente en Educación Secundaria porque son ideales para facilitar el desarrollo de proyectos de carácter tecnológico por parte de los estudiantes (INTEF, 2018). El nivel de satisfacción de los estudiantes fue elevado y éstos tomaron conciencia, como futuros educadores, sobre la importancia de adquirir las destrezas necesarias para guiar a sus futuros pupilos a desenvolverse en una sociedad tecnológicamente avanzada.

Sin embargo, no se puede obviar que además de tener que preparar a los futuros maestros para afrontar su docencia en un entorno cada vez más tecnológico, éstos deben desarrollar habilidades sociales y de comunicación (incluyendo competencia en lenguas extranjeras para el desarrollo escolar de programas bilingües). Por ejemplo, en una investigación reciente donde 217 maestros de la Comunidad de Madrid fueron encuestados sobre los programas bilingües de su centro, y sobre el nivel de transferencia de aprendizaje entre las competencias científicas y lingüísticas (Martín, Ruiz-Tendero, Peña, Arillo & Martínez, 2019), se encontró que el nivel de satisfacción con la formación inicial y

permanente de los maestros encuestados era bajo. Se hace necesario promover un desarrollo competencial equilibrado en ciencias experimentales y lengua inglesa. Una solución plausible consiste en introducir simultáneamente el enfoque CTIM y el enfoque AICLE, acrónimo de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (si bien se le suele nombrar CLIL, siglas en inglés de Content and Language Integrated Learning). AICLE es un enfoque indicado para aprender conceptos y temas de una asignatura mientras se aprende a la vez una lengua extranjera (Pérez, 2015). De esta manera, nos aseguramos una formación científico-tecnológica más la adquisición de las habilidades sociales y de comunicación necesarias. Es más, se sugiere que AICLE resulta altamente ventajoso tanto para el aprendizaje de lenguas extranjeras como para las asignaturas impartidas en dichas lenguas porque los estudiantes suelen sentirse más motivados para aprender al hacer énfasis este enfoque en la resolución de problemas y en el saber hacer (Navés & Muñoz, 2000).

Por todo lo anterior, en nuestro caso, parecía aconsejable redefinir la programación de las actividades prácticas, de Física, y se planteó un nuevo proyecto de innovación educativa al objeto de introducir sinérgicamente los dos enfoques - CTIM y AICLE - en la formación inicial de los futuros maestros de Educación Primaria. Para ello, en el curso académico 2018/19, se modificaron las sesiones de actividades dirigidas de carácter experimental. Los estudiantes a partir de unas experiencias típicas de laboratorio de Física sobre iniciación a las medidas experimentales, fuerzas y circuitos eléctricos sencillos, que se detallan en el punto 3, tuvieron que plantear una propuesta para Educación Primaria de mejora del aprendizaje en términos de competencias, es decir, además de incidir en la adquisición de una competencia científico-tecnológica, se debía facilitar el desarrollo de habilidades en comunicación, el pensamiento crítico, la creatividad y fomentar el trabajo en equipo. La temática de Física escogida estaba de acuerdo con los contenidos curriculares (Decreto 89/2014) y la propuesta, para ser aplicada en Educación Primaria, debía emplear los dos enfoques anteriormente mencionados, por separado y de una forma integrada. Finalmente, se pretendía recabar la valoración de los estudiantes sobre las actividades realizadas de cara a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de Física en inglés con las oportunas modificaciones.

2. METODOLOGÍA

La experiencia se llevó a cabo durante el primer cuatrimestre del curso 2018/19 en la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Física (Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad Complutense de Madrid) en un total de 12 sesiones de una hora. Los estudiantes previamente habían contestado un cuestionario inicial, en línea, que sirvió para caracterizar el grupo, averiguar su conocimiento previo sobre AICLE y CTIM, y explorar su motivación para recibir instrucción y poner en práctica los mencionados enfoques.

Las dos primeras sesiones se dedicaron a la presentación general del proyecto, sus antecedentes, posible impacto en los estudiantes en referencia a la expansión del modelo de enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid (teniendo en cuenta que su período obligatorio de prácticas se circunscribe para centros de dicha comunidad), y a la introducción de los enfoques CTIM y AICLE: principales características, ventajas e inconvenientes. Los estudiantes tuvieron que trabajar en equipo y en este sentido se constituyeron cuatro subgrupos. La misión de cada subgrupo en las sesiones posteriores consistía en elaborar tres propuestas didácticas siguiendo los anteriores enfoques, en base

a tres actividades prácticas de corte tradicional de Física que también tuvieron que llevar a cabo.

La primera actividad práctica versó sobre la medida de las magnitudes físicas y la estimación de la incertidumbre de dicha medida. Los estudiantes tenían que medir el diámetro y espesor de una serie de monedas (fuera de curso legal), ver figura 1, utilizando una regla milimetrada, un calibre o pie de rey y un micrómetro (calibre Palmer). Los calibres son unos instrumentos de medida que son empleados ampliamente en el ámbito industrial. Posteriormente, había que calcular el volumen geoméricamente y medirlo por desplazamiento (utilizando una probeta). En todas las medidas había que estimar el error de la medida asociado al error de escala del aparato utilizado y aplicar como se propaga dicho error en caso de una medida directa y/o indirecta. Para terminar la actividad debían calcular la densidad de la moneda a partir de su volumen y masa (que se obtiene empleando una balanza digital) y con dicho valor tratar de identificar (consultando en internet) el material que se utiliza para fabricar dicha moneda.

En la segunda actividad, se pretendía repasar el concepto de fuerza y establecer la fórmula matemática de la Ley de Hooke como consecuencia de los resultados obtenidos en la realización de la experiencia. Básicamente, para medir una fuerza, se recurre a uno de sus posibles efectos, la deformación. En este sentido, a partir de la deformación de un muelle, aplicando distintas fuerzas (colgando diferentes pesas) y midiendo las diferentes elongaciones asociadas a dichas fuerzas, es plausible construir un dinamómetro casero, y averiguar el peso de un cuerpo de masa desconocida. Los datos experimentales son tratados estadísticamente mediante una hoja de cálculo, utilizando el software libre instalado en la Raspberry Pi. El lenguaje por defecto para utilizar todo el software, incluido el sistema operativo, de la tarjeta electrónica era el inglés.

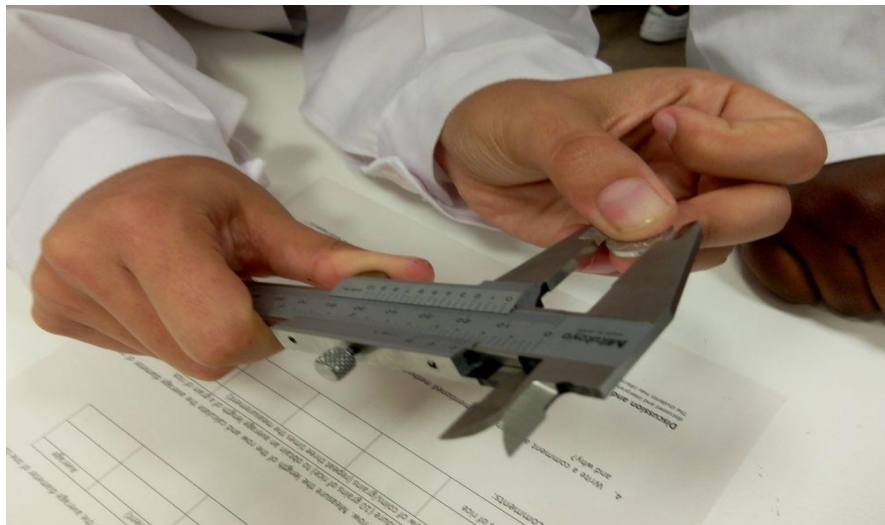


Figura 1. Uso del calibre para medir el diámetro y espesor de una moneda

La última experiencia práctica estaba dedicada a la electricidad y los circuitos eléctricos básicos. La finalidad era realizar montajes de diversos circuitos eléctricos sencillos, medir la intensidad de la corriente eléctrica y el voltaje, teniendo en cuenta el montaje adecuado del amperímetro y voltímetro, y establecer experimentalmente la relación que existe entre la tensión aplicada y la intensidad de corriente que circula por un conductor (ley de Ohm). En esta última actividad los estudiantes dispusieron además de la

tarjeta Raspberry Pi, de un nuevo elemento tecnológico, en concreto, la plataforma Arduino, y tuvieron que practicar con un ejemplo de introducción a la programación para potenciar posibles actividades de pensamiento computacional. En este sentido, mediante el interfaz de programación de la tarjeta Arduino, instalada en la Raspberry Pi, se llevó a cabo un ejemplo sencillo de programación que incluye la definición de las variables de control, bucles de proceso, información de entrada y salida del mismo, etc. En resumen, el programa permitía controlar un circuito electrónico con varios diodos LED (ver figura 2). Éstos podían ser activados o desactivados, en una secuencia establecida en el programa, dependiendo de la actuación en un pulsador.

Al objeto de modular la integración de los dos enfoques, la primera propuesta debía mejorarse en base al enfoque AICLE, la segunda empleando el CTIM, y finalmente en la tercera la combinación de las dos anteriores, empleando las plantillas de ayuda facilitadas en las dos primeras sesiones sobre las generalidades de los enfoques (ver punto 3.2). En cada subgrupo un estudiante actuaba como coordinador del mismo al objeto de impulsar y liderar la acción del resto del equipo de trabajo. Dicha figura rotaba para cada propuesta que tenía que ser elaborada y por tanto, hubo un reparto de funciones, dentro de los subgrupos, que eran delimitadas y asignadas por los propios estudiantes.

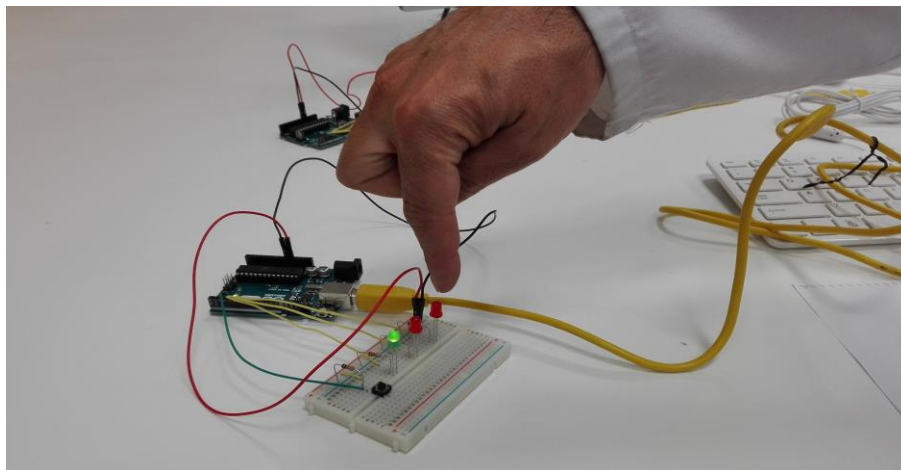


Figura 1. Circuito electrónico controlado con la tarjeta Arduino

La valoración de la experiencia por parte de los estudiantes se obtuvo a través de otro cuestionario en línea adaptado de la literatura (Campillo, Miralles & Sánchez, 2016), que se completó después de su período de prácticas obligatoria en un centro escolar, modalidad programa bilingüe, que se realizó después de finalizar el primer cuatrimestre y por tanto de la asignatura, para que tuvieran una mejor visión de conjunto sobre lo que habían trabajado y aprendido durante la experiencia y su potencial aplicación en un aula de Educación Primaria.

2.1 Caracterización de la muestra

En el proyecto han participado 24 estudiantes del Grupo Bilingüe de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, 22 de ellos con una edad comprendida entre 18-21 años, y 2 mayores de 25 años. En cuanto a su formación previa, 15 habían realizado estudios de Ciencias Sociales y/o Humanidades, 15 poseían un nivel

de inglés B2, 8 un nivel C1 y uno de ellos C2. Referente a los enfoques AICLE y CTIM, los estudiantes manifestaron en el cuestionario inicial que tenían un conocimiento muy limitado o nulo sobre los anteriores enfoques y por tanto, no tenían experiencia alguna en el diseño y puesta a punto de unidades didácticas y/o actividades siguiendo las mencionadas perspectivas, pero que sí querían conocer más sobre los enfoques CTIM y AICLE.

2.2 Recursos materiales

Con intención de introducir la actividad práctica de corte tradicional que los subgrupos tenían que desarrollar, se utilizaron presentaciones y demostraciones sencillas según los contenidos de Física a tratar (iniciación a las medidas experimentales, errores en las medidas, propagación del error, tipos de errores, fuerzas, leyes de Newton, ley de Hooke, electricidad, ley de Coulomb, circuitos eléctricos sencillos y la ley de Ohm).

Todas las presentaciones, hojas de trabajo e información adicional estaban disponibles para toda la clase en un tablón digital, confeccionado gracias a la aplicación informática padlet (<http://es.padlet.com>). Esta herramienta facilita organizar proyectos y/o tareas en grupo agregando recursos de forma sencilla (Gobierno de Canarias, 2015), así se obtiene un mural interactivo, y atractivo para el estudiante, donde se puede compartir información y recursos multimedia, creando un entorno virtual de aprendizaje. Los estudiantes no tienen que registrarse y la aplicación permite gratuitamente trabajar varios murales.

En cuanto al desarrollo de la parte experimental, también se dispuso de los materiales necesarios de laboratorio para los cuatros subgrupos de trabajo. Las interacciones, en las sesiones presenciales, entre los estudiantes y entre éstos y el profesor se maximizaron para facilitar una correcta retroalimentación y favorecer un aprendizaje participativo.

Finalmente, tras la experiencia práctica, cada subgrupo tuvo que elaborar su propia propuesta de actividades, dirigida a Educación Primaria, según el enfoque previamente determinado. Cada subgrupo colgaba su propuesta en su tablón digital, creado a tal fin previamente, y el profesor responsable añadía sus comentarios y sugerencias de dicha propuesta para facilitar el proceso de autoevaluación. No obstante, a fin de una evaluación más detallada de la propuesta elaborada a tenor de los dos enfoques CTIM+AICLE, además, se utilizó una rúbrica (ver anexo). Los estudiantes también tenían a su disposición unas plantillas de ayuda para la preparación de sus propuestas didácticas en base al enfoque AICLE y/o CTIM. Específicamente, para AICLE se ha utilizado el trabajo de Pérez (2009), para CTIM la fuente de información principal ha sido el portal Scientix (www.scientix.eu), y para una adecuada integración CTIM+AICLE, se ha utilizado la información facilitada por el Instituto Cervantes como parte del proyecto "Escuelas: Laboratorios del Futuro" (www.sflabs.eu), cuyo objetivo principal ha sido promover el interés en el aprendizaje de lenguas extranjeras y en las asignaturas CTIM partiendo de que es necesario revivir la motivación y el entusiasmo tanto de los discentes como de los docentes. El material utilizado es una plantilla o "lesson plan", desarrollada por expertos en el ámbito educativo e investigadores que han trabajado en el mencionado proyecto, para implementar y evaluar la aplicación de los enfoques AICLE y CTIM de una manera integrada. En el sitio web del proyecto se pueden descargar diferentes "lesson plans" a modo de ejemplo (www.sflabs.eu/lesson-plans).

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La preparación y elaboración de las propuestas de cada subgrupo supuso un reto para los estudiantes. Al principio se generó una cierta confusión, pero a lo largo de las sesiones y con la ayuda de las plantillas e información suministrada, las propuestas didácticas pudieron ser formalizadas de una manera satisfactoria. El número de sesiones dedicados a cada propuesta fueron 3 sesiones para la primera sobre Metrología, 3 sesiones para la segunda (Fuerzas) y 4 sesiones para la última (electricidad y circuitos eléctricos básicos). En la tabla 1 se presentan los valores medios y desviación estándar de la evaluación de las propuestas CTIM+AICLE de los cuatro subgrupos. Para la evaluación a partir de la rúbrica se ha considerado una puntuación mínima de un uno si alguna categoría necesita mejora, y un 4 cuando se trata de un dominio alto y claro.

Categorías	Media	Desviación
Objetivos de la propuesta didáctica	3,5	0,7
os materiales	3,5	0,7
Detalle de la propuesta y actividades	2,5	2,1
Competencias siglo XXI	4,0	0,0
Conexiones con el mundo real	3,5	0,7
Evaluación y retroalimentación	4,0	0,0
Perspectiva general	3,0	0,0

Tabla 1. Evaluación de la propuesta final de los subgrupos

Se observa que la peor puntuación media recae en el detalle de las propuestas y las actividades planteadas en la misma. Es evidente que la experiencia ha sido un primer contacto, necesario, pero no suficiente. A pesar de las limitaciones de la encuesta de satisfacción, debido al número de estudiantes que la han completado, ésta sí ha servido para constatar que la mayoría de los estudiantes que la han contestado han reflexionado y se percatan que aún no están preparados para enseñar Ciencias de la Naturaleza o Science aplicando los enfoques AICLE y/o CTIM. Es decir, son conscientes de que se requiere un mayor esfuerzo y trabajo personal para alcanzar una competencia profesional adecuada, y por ahora, estiman que su experiencia y entrenamiento son insuficientes. De hecho, su nivel de satisfacción como futuros maestros CTIM/AICLE es moderado o bajo. Las propuestas podrían haber sido mejores, de acuerdo con la rúbrica empleada, pero hay que considerar el tiempo limitado de entrenamiento. Lo más importante es que la realización de las propuestas didácticas ha fomentado, aparentemente, en los estudiantes el interés por la Física, a la vez que se ha promovido el desarrollo de la competencia científica y tecnológica, el trabajo en equipo, y habilidades sociales y comunicativas (en inglés). No obstante, es cierto que hay que perseverar en la formación de los maestros para guiarles en la aplicación de las nuevas tecnologías en entornos de enseñanza-aprendizaje en lengua extranjera. En definitiva, prepararlos para insertarse en un sistema educativo que cubra las necesidades de los ciudadanos del siglo XXI en términos de competencias y habilidades.

Respecto la obtención de la opinión crítica de los estudiantes en referencia a la experiencia realizada, desafortunadamente no se ha podido disponer de la valoración de todo el grupo. Mientras que el cuestionario inicial sí fue contestado por todo el grupo de

estudiantes que ha participado en la experiencia, y posibilitó caracterizar el grupo objeto de la intervención didáctica, el cuestionario final, con carácter voluntario y accesible en línea (utilizando el Campus Virtual de la Universidad) tras el período de prácticas en centros escolares obligatorio que realizan los estudiantes, fue completado únicamente por menos de la mitad del grupo. Sin embargo, la percepción del profesorado responsable de la experiencia puede valorarse como positiva a tenor de la implicación de los estudiantes en el desarrollo y resultado final de sus propuestas.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece la participación del grupo bilingüe de estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria. Este trabajo ha sido realizado en el marco del Proyecto de Innovación nº 47/2018 de la Universidad Complutense de Madrid

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Campillo, J.M., Miralles, P., & Sánchez, R. (2016). Diseño y validación de un instrumento sobre CLIL en las áreas de Science y Social Science Ed. Primaria. Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 31(1), 67-87.
- Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria.
- Duschl, R.A., & Bismarck, A.S. (Eds.) (2016). *Reconceptualizing STEM Education*. Routledge Taylor & Francis Group. NY.
- Gobierno de Canarias. (2015). *Herramienta: Padlet*. Recuperado de: <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/recursosdigitales/>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2018). Programación, robótica y pensamiento computacional en el aula. Situación en España y propuesta normativa. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de: <http://code.intef.es/wp-content/uploads/2018/10/Ponencia-sobre-Pensamiento-Computacional.-Informe-Final.pdf>
- Kearney, C. (2016). *Is there a shortage of STEM teachers in Europe?* Scientix. European Schoolnet. Recuperado de: <http://www.scientix.eu/observatory>
- Kennedy, T., & Odell, M. (2014). *Engaging students in STEM education*. Science Education International, 25(3), 246-258.
- Martin Puig, P., Ruiz-Tendero, G., Peña Martínez, J., Arillo Aranda, M.A., Martínez Aznar, M.M. (2018). *Percepciones y actitudes de maestros/as que imparten Science en programas bilingües*. Actas del V Congreso Internacional en Contextos Psicológicos, Educativos y de la Salud. Volumen II.
- Navés, T., & Muñoz, C. (2000). *Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras*. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes in Marsh, D., & Langé, G. (Eds.). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä, Finland: UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL.
- Peña Martínez, J., Muñoz Muñoz, A., Rosales Conrado, N., & Martínez Aznar, M.M. (2019). *Towards an STEM environment for future teachers of Primary Education*. V Congreso Internacional de Docentes en Ciencia y Tecnología.
- Pérez Torres, I. (2009). *Apuntes sobre los principios y características de la metodología AICLE*. V. Pavón, J. Ávila (eds.), *Aplicaciones didácticas para la enseñanza integrada de lengua y*

contenidos. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía-Universidad de Córdoba. 171-180.

Pérez Torres, I. (2015). *Uso de Recursos Educativos Abiertos para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE)*. INTEF. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Anexo. Rúbrica para evaluación de la propuesta AICLE+CTIM (fuente Scientix)

Categorías	Necesita mejora	Dominio bajo	Dominio medio	Dominio alto
Objetivos de la propuesta	No se han definido objetivos claros ni grupo de estudiantes a quién va dirigida la propuesta.	Objetivos claramente definidos, pero no se corresponde con el grupo de estudiantes objeto de la intervención.	Objetivos claramente definidos y alcanzables para el grupo de estudiantes determinado, pero implica demasiado o muy poco trabajo.	Objetivos claramente definidos y son posibles para el grupo de estudiantes determinado al finalizar la propuesta.
Recursos materiales para la enseñanza	No hay materiales didácticos incluidos en la propuesta.	La propuesta incluye recursos materiales, pero no son los más adecuados.	Los materiales didácticos son adecuados y se ajustan al objetivo de la lección, pero no son tan fáciles de acceder (requiere inicio de sesión, etc.)	Los materiales didácticos son adecuados, de fácil acceso y ajustados al objetivo de la propuesta.
Descripción de la propuesta / actividades	Las actividades incluidas en la propuesta son las que se han presentado a todo el grupo al inicio del tema de Física correspondiente.	Se incluye una nueva actividad en la propuesta que conecta el tema de Física con los problemas del mundo real, pero no es adecuada para ese tema ni para la edad de los estudiantes.	Hay al menos una actividad que conecta el tema de Física con problemas del mundo real y se ajusta a los objetivos de la propuesta y la edad de los estudiantes.	Hay al menos una actividad interdisciplinar que conecta el tema de Física con los problemas del mundo real y se ajusta a los objetivos de la propuesta lección y la edad de los estudiantes.
Competencias y habilidades para el siglo 21	La propuesta no incluye ninguna de las competencias para el siglo 21*.	Se hace hincapié en una o dos de las 4C* y se expone como se trabajan a lo largo de la propuesta	Se hace hincapié en 3 de las 4C* en la propuesta y se argumenta como se trabajan a lo largo de la propuesta.	Se hace hincapié en las 4C* y se discute como se abordarán durante la propuesta

Conexión con el mundo real	La propuesta no incluye ninguna conexión con el mundo real.	Los estudiantes reciben información relevante sobre la conexión de lo que hacen con el mundo real, pero no es el objetivo principal de la propuesta.	El hilo conductor de la propuesta está relacionado con el mundo real. Las actividades están conectadas con la vida de los estudiantes y les permiten comprender cómo se aplican los procedimientos que aprenden en situaciones de la vida real.	El hilo conductor de la propuesta está relacionado con el mundo real y la visión interdisciplinar del mismo. Las actividades están conectadas con la vida de los estudiantes y les permiten comprender cómo se aplican los procedimientos que aprenden en situaciones de la vida real.
Evaluación	La propuesta no incluye sistema de evaluación ni de retroalimentación	Se incluye alguna forma de evaluación, pero no para obtener comentarios de los estudiantes	La propuesta incluye solo una forma de evaluar a los estudiantes, pero no hay oportunidad para que los estudiantes den su opinión y evalúen lo que han realizado.	La propuesta indica claramente que los estudiantes tienen la oportunidad de recibir comentarios. Además, tienen la oportunidad para dar su opinión y evaluar lo realizado.
General	La propuesta no está lista para ser implementada.	La propuesta debe ajustarse antes de implementar.	El plan de la propuesta es claro, fácil de entender. Es posible implementar la propuesta sin ninguna dificultad.	El plan de la propuesta es claro, fácil de entender. La propuesta, que es claramente interdisciplinar, está lista para implementarse sin ninguna dificultad.

* Pensamiento Crítico, Comunicación (considerando otra lengua), Colaboración y Creatividad

EL USO DE AICLE EN CIENCIAS: UNA EXPERIENCIA EN ESLOVAQUIA

THE USE OF CLIL IN SCIENCE: AN EXPERIENCE IN SLOVAKIA

Azucena Barahona Mora

Universidad Complutense de Madrid
azucenab@ucm.es

María de la Fe de la Torre Guerra

Gymnázium bilingválne. Žilina (Eslovaquia)
marife.delatorre@gbza.eu

RESUMEN

AICLE es un enfoque definido por una enseñanza integradora de contenidos de materias no lingüísticas y de una lengua extranjera, en el que esta se convierte en el medio de transmisión de conocimientos, consiguiendo así un aprendizaje paralelo. Este planteamiento favorece la estimulación de las capacidades cognitivas de los estudiantes e incrementa la cantidad de información que estos reciben en la lengua meta, por lo que es muy adecuado en el contexto de la educación bilingüe.

En este artículo se mostrarán, por un lado, los aspectos que lo conforman y cómo puede ser aplicado en el aula y, por otro, el proceso y los resultados de una actividad realizada en la asignatura de Química siguiendo este procedimiento en un centro bilingüe español-eslovaco.

Palabras clave: AICLE, enseñanza bilingüe, lengua española, Química.

ABSTRACT

CLIL is a dual-teaching approach of non-linguistic content and a foreign language in which both are integrated with the aim of achieving parallel learning. It promotes the stimulation of the cognitive abilities of the students and improves the amount of information they receive through the new language. Therefore, it is very convenient in the context of the bilingual education.

This paper offers, on the one hand, the characteristics that comprise the CLIL approach and how it can be implemented in the classroom and, on the other hand, the procedure and the results of a CLIL activity performed in Chemistry in a Spanish-Slovak bilingual school.

Keywords: CLIL, bilingual education, Spanish language, Chemistry.

doi: 10.26378/rnlael%v%i336

Fecha de recepción: 1/09/2019
Fecha de aprobación: 14/11/2019

1. INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) se refiere a una situación educativa en la que el alumnado aprende de manera combinada conceptos de una materia del currículo a través de una segunda lengua.

La importancia que los organismos educativos dan a la metodología y a los enfoques en los contextos bilingües debido a su potencial es indiscutible. AICLE se ha convertido en el enfoque habitual y más completo para la implementación de asignaturas en los proyectos sobre bilingüismo de los centros de Educación Primaria y de Educación Secundaria, y ha caracterizado los procesos de enseñanza-aprendizaje en Europa en los últimos años (Eurydice, 2006). Asimismo, se han realizado múltiples investigaciones que aportan un gran avance en su desarrollo (Coyle, Hood & Marsh, 2010; Pérez Cañado, 2016; San Isidro, 2018) en los que se han identificado sus beneficios y desafíos con el fin de mejorar su práctica en el aula.

El caso que ocupa estas páginas es el de la enseñanza bilingüe en Eslovaquia. El apoyo y difusión de la lengua y cultura españolas es el propósito de la Agregaduría de Educación de España en ese territorio. Para ello, se llevan a cabo diversas actuaciones en las que destaca la implantación de las Secciones Bilingües hispano-eslovacas. En los centros en los que se encuentran ubicadas estas, los alumnos tienen la posibilidad de obtener no solo el título de Bachillerato eslovaco, sino también el español. Para ello deben pasar una prueba final denominada *Maturita* en la que se incluyen varios exámenes en lengua española. Uno de ellos consiste en una exposición oral de veinte minutos de duración sobre un tema de las materias de ciencias impartidas en el país: Física, Química, Matemáticas o Biología.

En este contexto se enmarca la explotación didáctica que se va a presentar. Se diseñó una actividad para la asignatura de Química utilizando el enfoque AICLE, con el fin de preparar la *Maturita*. Sus resultados arrojaron datos relevantes sobre el nivel de aprendizaje de los alumnos, tanto de lengua española como de contenidos de área, así como acerca de la efectividad del método.

Antes de exponer la experiencia práctica, es necesario hacer un recorrido por los principales aspectos que definen este enfoque.

2. CARACTERÍSTICAS DEL ENFOQUE AICLE

El objetivo de AICLE es el dominio simultáneo de los contenidos de una materia y la lengua extranjera en la que se imparten los mismos, junto con el desarrollo de habilidades que lo permitan. Coyle (1999) plantea unos principios que determinan este enfoque: la comunicación (a la vez que se aprende la lengua, esta se emplea para la adquisición de otros contenidos), contenido (son los conocimientos), conocimiento (la activación de las habilidades cognitivas conlleva el procesamiento de la información recibida), y cultura (las competencias sociocultural e intercultural permiten comprender la nueva lengua y su cultura).

Por una parte, cuando se usa el enfoque AICLE en el aula, los alumnos deben poner en marcha su capacidad para aprender a aprender, ser autónomos, saber buscar y analizar información, y evaluar los resultados de su proceso formativo. Además, su aprendizaje debe ser activo y cooperativo. Por un lado, el docente será el facilitador de los conocimientos y podrá convenir con ellos distintos temas para tratar en clase. Por otro, trabajarán en parejas o grupos en actividades que promuevan la investigación y la negociación de significados.

Por otra parte, se emplearán ciertas estrategias comunicativas y de andamiaje. Las primeras ayudarán a comprobar si los contenidos transmitidos están siendo comprendidos. Para asegurar este hecho, el profesor debe repetir, reformular, hacer uso de los circunloquios y paráfrasis. Las segundas se refieren a las tareas de apoyo que se le dan al alumno con el fin de facilitar el objetivo de aprendizaje propuesto, y que parten de su experiencia y conocimientos previos. Ejemplos de este tipo son la lluvia de ideas, la muestra de modelos similares, el uso de gráficos y esquemas, completar, identificar y reorganizar datos, preparar una presentación oral, entre otros. Asimismo, estas estrategias responderán a los diferentes estilos de aprendizaje y fomentarán el pensamiento crítico y creativo.

De todas las características descritas anteriormente, se desprende que el enfoque por tareas resulta el más apropiado para poner en práctica este método. Este hace referencia a un plan de trabajo que tiene como finalidad la elaboración de un producto final que va a estar precedido de tareas posibilitadoras. Estaire y Zanón (2010) establecen la secuenciación para la elaboración de unidades didácticas basadas en él: elegir el tema o tarea, concretar los objetivos comunicativos, programar la tarea final y determinar los componentes temáticos y lingüísticos, precisar las tareas posibilitadoras y de comunicación introduciendo y sistematizando conocimientos previos, evaluar.

En lo que concierne a los materiales para poner en práctica el enfoque AICLE, hoy en día muchos libros de texto están adaptados a ella. Sin embargo, una gran cantidad de profesores prefiere crear los suyos. Para que resulten eficaces, se deben considerar varios criterios. Mehisto (2012) y Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008) presentan distintas pautas para su elaboración. Estos autores mencionan que el enfoque debe ser múltiple debido a que el aprendizaje de lengua y contenidos de una materia tiene que estar asociado con temas transversales e integrar cualquier asignatura, y podrá organizarse a través de proyectos. Es recomendable usar materiales auténticos porque muestran la lengua real en su contexto, y se han de establecer relaciones entre el aprendizaje y las experiencias vitales de los alumnos. El planteamiento tiene que promover el aprendizaje significativo, de este modo, asociarán nociones que ya poseen para construir las nuevas. Igualmente, han de incluir las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Estas consiguen una participación activa y proporcionan recursos los que reforzar y ampliar conocimientos.

Por último, hay que destacar la evaluación como instrumento para reflexionar sobre la explotación didáctica con este enfoque y reajustarla en el futuro, si fuera necesario. Para el profesor, las plantillas de observación del proceso enseñanza-aprendizaje son muy útiles. Fundamentalmente, deben contener aspectos relacionados con el uso de la lengua extranjera en el aula y cómo han funcionado las tareas de andamiaje para la adquisición de los contenidos de cara a la tarea final. Además, tanto alumnos como docentes han de completar una autoevaluación para valorar su propia praxis. También se tiene que elaborar una rúbrica de evaluación para calificar a los discentes. Para ello hay que tener en cuenta ciertas orientaciones. Mäscher (1993) recomienda que los contenidos del área no lingüística tengan prioridad por encima de los resultados lingüísticos, se debe evaluar de manera positiva la competencia lingüística, no debe penalizarse la falta de fluidez en la lengua extranjera y se puede alternar de código lingüístico cuando sea necesario.

2.1 AICLE y la enseñanza de las ciencias

En los currículos de los centros escolares que tienen implantada la enseñanza bilingüe, las asignaturas relacionadas con el campo de las ciencias en Educación Secundaria, como la Física, Química y Biología, conforman uno de los grupos de áreas que se imparten en una segunda lengua bajo la metodología AICLE.

Cuando se prepare el diseño de una clase de este tipo, Cambridge English (2011) aconseja que la lluvia de ideas sobre los nuevos contenidos debe ser acometida en la lengua extranjera, aunque existe la posibilidad de que los alumnos no conozcan los términos en ella. En ese caso, se pueden dar en su lengua y traducirlos. Sugiere hacer actividades colaborativas de vocabulario y estructuras específicas, y ralentizar el ritmo de la clase ya que los estudiantes pueden necesitar más tiempo de lo habitual para elaborar sus respuestas al tener que combinar la lengua extranjera y los nuevos conceptos.

De igual modo, este documento compila una serie de tareas para llevar a cabo en estas asignaturas tales como rodear o subrayar la palabra, enunciado o diagrama correcto; clasificar contenidos; recoger y organizar información; comparar y contrastar resultados de experimentos; completar tablas o gráficos; hacer una descripción y adivinar el concepto; etiquetar o unir imágenes; rellenar huecos con información; encontrar errores; realizar actividades de elección múltiple y de verdadero o falso; hacer presentaciones en PowerPoint.

En relación con los materiales, como se ha señalado en la sección anterior, los libros de texto son un recurso válido para la enseñanza de AICLE. Por ejemplo, Harwood y Chadwick (2015) ofrecen un manual muy completo para el área de Química en inglés en contextos AICLE, que recoge actividades sobre los temas centrales de esta disciplina para alumnos de Educación Secundaria, así como un anexo sobre contenidos gramaticales enfocado a esta materia.

En cuanto a los procedimientos que se pueden desarrollar para impartir estas asignaturas destacan:

- El método de resolución de problemas es considerado un proceso apropiado. Este contiene un enunciado y una descripción del fenómeno sobre el que se quiere trabajar, que debe ser entendido con el fin de formular hipótesis y estrategias para verificarlas.
- Las competencias digital y tecnológica han de desarrollarse debido a que son fundamentos básicos tanto en AICLE como en las materias de ciencias.
- Las actividades vinculadas con términos de la especialidad, trabajos y prácticas experimentales, así como tareas que permitan el desarrollo de las capacidades para explicar, argumentar y justificar ideas y conceptos, todo ello dirigido a construir un discurso científico en la lengua extranjera.

2.2 Implicaciones del enfoque AICLE

Cuando AICLE se lleva al aula, los profesores deben considerar varias cuestiones.

En primer lugar, las muestras de lengua que utilicen tienen que estar condicionadas por los contenidos de la asignatura que se esté dando. Por lo tanto, el docente no solo debe preparar los aspectos curriculares de la materia, sino también los aspectos lingüísticos que intervendrán en el proceso de enseñanza y que los alumnos han de asimilar para desarrollar la competencia comunicativa. Hay que recordar que un principio básico AICLE es que la lengua extranjera se usa para aprender, así como para comunicar información.

En segundo lugar, tienen que adaptar los materiales a sus discentes, dado que uno de los inconvenientes de esta metodología es la desmotivación de estos. Impartir una asignatura en una segunda lengua puede provocar dificultades para entender los contenidos, por lo que es importante integrarlos adecuadamente en el contexto educativo.

Bajo estas circunstancias, la coordinación entre el profesorado que imparte los contenidos de una materia y el de lenguas extranjeras durante la planificación de una asignatura empleando AICLE es imprescindible puesto que es posible que un docente de un área no lingüística carezca de los conocimientos metodológicos para enseñar las destrezas de la lengua.

Todas estas consideraciones se entroncan con la formación del profesorado en AICLE. A pesar de que los organismos oficiales se esfuerzan en ofrecer cursos sobre este enfoque y la educación bilingüe, los resultados de varios estudios indican que estos no son suficientes. El problema principal recae sobre el nivel de competencia en la lengua extranjera. Investigaciones llevadas a cabo en contextos educativos en la Comunidad de Madrid (Halbach, 2011; Pena & Porto, 2008) y en Andalucía (Pavón & Rubio, 2010) resaltan que muchos de ellos perciben que su dominio no es apto para afrontar sus clases. Este problema no es significativo en Eslovaquia ya que los profesores de las Secciones son españoles y su nivel de competencia en la lengua es la de un nativo. En cuanto a la preparación de estos docentes a nivel metodológico, la Agregaduría organiza cursos de perfeccionamiento didáctico y gestiona el Centro de Recursos Didácticos en Bratislava, y el Instituto Cervantes tiene una sede en la misma ciudad. Todos estos medios constituyen una valiosa fuente de información y de desarrollo profesional, sin embargo, están enfocados en su gran mayoría a aquellos que enseñan español como lengua extranjera, por lo que se debería ampliar el perfil de los receptores de la formación y ajustarse a sus necesidades.

3. EXPERIENCIA DIDÁCTICA

Antes de comenzar a describir la experiencia, es necesario contextualizarla dentro de la enseñanza en Eslovaquia, así como a nivel local y en el Instituto donde se llevó a cabo.

3.1 Contextualización

En la siguiente figura se muestra un esquema con la distribución espacial y temporal de la enseñanza preuniversitaria en Eslovaquia.

	Enseñanza primaria									Enseñanza secundaria*				
	1 ^{er} ciclo			2 ^{do} ciclo						Instituto gymnázium				
	Escuela básica základná škola													
	Enseñanza obligatoria													
Años	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	
Edad	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
Secciones bilingües**														
	Enseñanza obligatoria													
Años	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5
Años	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	
Edad	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19

*Se imparte en la llamada **Escuela media** *stredná škola* que además del Instituto *gymnázium* incluye el **Instituto especializado** *stredná odborná škola*, el Conservatorio *konzervatórium* y la **Escuela de formación profesional** *stredné odborné učilište*.

**En Eslovaquia hay 7 Secciones bilingües en Institutos de Banská Bystrica, Bratislava, Košice, Nitra, Nové Mesto nad Váhom, Žilina y Trstená.

Figura 1. Enseñanza preuniversitaria en Eslovaquia

El año escolar se divide en dos semestres: el primero, del 2 de septiembre al 31 de enero, y el segundo, del 1 de febrero al 30 de junio.

La presente explotación didáctica se realizó en el Gymnázium Bilingválne de Žilina (GBZA), centro que presenta las siguientes características:

- Es un Instituto público.
- Solo se imparte enseñanza bilingüe (5 cursos).
- Tiene una sección de español y otra de francés.
- Los alumnos tienen asignaturas en eslovaco.
- Los alumnos deben superar una prueba de acceso (cada año hay 45 plazas para cada sección). En ella no se valoran sus conocimientos ni su nivel de lengua extranjera, sino aspectos psicológicos que les capacitan para recibir enseñanza bilingüe. Se puede hacer a partir de los 14 años y no tiene límite de edad.
- Al final de la etapa tienen la posibilidad de obtener el título de Bachillerato Español.

En cuanto a la enseñanza en español, en el primer curso (inmersión lingüística) se estudian 20 horas de Lengua Española, incluidas 2 de Vocabulario Científico. Tanto en 2º como en 3º hay un total de 13 horas semanales en español, distribuidas entre Física, Química, Biología, Matemáticas y Lengua y Literatura, disminuyendo en 4º curso a 11 horas. En 5º, además de Lengua, Literatura e Historia, se ofrecen seminarios optativos de 4 horas de Física, Química, Biología, Matemáticas, así como de Conversación-

3.2 PARTICIPANTES

La actividad se realizó con 35 alumnos en el tercer curso en la asignatura de Química, la cual es impartida 2 horas a la semana en español. El nivel de esta lengua por parte de los aprendices era B2 según el MCER. El rango de edad iba entre los 16 y los 18 años.

Durante cada semestre es necesario poner a cada alumno un mínimo de 3 notas consideradas más significativas o importantes. En el segundo semestre, una de ellas se puso en función de la exposición oral que se explicará seguidamente.

3.3 DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

La finalidad de esta actividad era profundizar en el conocimiento de moléculas orgánicas de interés biológico o industrial, de sus propiedades, de sus usos y de los problemas derivados de estos. Se hizo hincapié en la relación de dichas moléculas con el medio ambiente y, en particular, con los métodos de reciclaje.

Los contenidos que se trabajaron se encuentran dentro del tema de moléculas orgánicas, que es una parte muy importante del currículo eslovaco durante este curso.

En cuanto al procedimiento, los alumnos debían elaborar un guion con información sobre una molécula orgánica de su elección y exponerla oralmente apoyándose en una herramienta TIC.

La metodología con la que se trabajó fue el enfoque por tareas, por considerarlo el más adecuado a las características de los discentes y a la finalidad de la propuesta didáctica.

Para realizar la evaluación, se utilizó una rúbrica que se entregó a los estudiantes con anterioridad a la preparación de la exposición, además de la autoevaluación del alumno y del profesorado.

En relación con los materiales y recursos se usaron apuntes, Internet, libro de formulación orgánica, modelos moleculares, etiquetas y objetos de diferentes polímeros.

Con respecto a las tareas de andamiaje, se llevaron a cabo las siguientes:

- Ejercicios de formulación y nomenclatura de compuestos orgánicos: aparte del nombre sistemático, se insistió en el aprendizaje de los nombres comunes de las moléculas, es decir, los usados en el día a día.
- Estudio de la estructura y la reactividad de los compuestos orgánicos: se basa en la presencia de los diferentes grupos funcionales; los alumnos disponen de la presentación que se hace en clase en formato PDF.
- Búsqueda de información en Internet sobre las moléculas planteadas: en esta primera etapa se pretendía abrir un abanico de posibilidades para que el estudiante fuera capaz de elegir una que despertara su interés.
- Visualización de videos: se proyectaron videos relacionados con la producción, los usos y el reciclaje de materiales como el papel, la madera, los plásticos o los medicamentos.

Fue el propio discente el que escogió el compuesto orgánico que consideró interesante a partir de la información recogida hasta entonces.

Además, el alumno recibió las indicaciones necesarias para la elaboración del trabajo y los aspectos que se iban a valorar, así como la fecha en la que tenía que exponer en el aula. Las instrucciones proporcionadas indicaban que cada alumno debía preparar una exposición oral sobre el compuesto orgánico asignado acorde con las características marcadas. En ella había que hablar, al menos, de la estructura de su molécula (grupos

funcionales destacados), sus principales propiedades químicas (reactividad orgánica), su obtención, las aplicaciones o usos, problemas asociados a su uso y su importancia biológica. Asimismo, tenía que crear una única página en formato PDF o con PowerPoint que se proyectaría en la clase durante la presentación. Debía entregarla a la profesora con anterioridad en un USB, el cual le sería devuelto cuando acabara su exposición. Podía usar todos los materiales que considerara adecuados, escribir en la pizarra, etc. El tiempo asignado fue de 10 minutos por alumno, por lo que era muy importante adaptar los contenidos a este: era posible utilizar algún minuto menos pero no excederse. Se valoraría tanto la calidad del trabajo realizado (organización estructura, originalidad y validez) como el proceso de exponerlo a los compañeros (lengua usada, gesticulación, interés). Las fechas de exposición aparecían en una tabla adjunta y si algún alumno no podía asistir a clase ese día, debía avisar con antelación, si no, la nota del trabajo sería un 0% (5).

NORMAS DE TRABAJO ORGÁNICA Y EXPOSICIONES ORALES

Cada alumno debe preparar una exposición oral sobre un compuesto orgánico asignado de interés biológico e industrial.

En ella se debe hablar al menos de:

- La estructura de su molécula: grupos funcionales destacados.
- Sus principales propiedades químicas (reactividad orgánica).
- Su obtención.
- Las aplicaciones o usos.
- Problemas asociados a su uso.
- Su importancia biológica.

Elaborará UNA ÚNICA PÁGINA en formato PDF o con PowerPoint que se proyectará en la clase durante la exposición. Debe entregarla a la profesora antes de la presentación en un USB, que le será devuelto cuando acabe esta. Además, puede usar todos los materiales que considere adecuados, escribir en la pizarra, etc.

La exposición durará 10 minutos por alumno, por lo que será muy importante adaptar los contenidos a este tiempo: no debe excederse de esos 10 minutos pero puede no utilizarlos todos.

Se valorarán dos aspectos:

1. La calidad del trabajo realizado:

- a. Organización.
- b. Estructura.
- c. Originalidad.
- d. Validez.

2. El proceso de exponerlo a los compañeros:

- a. Lenguaje usado.
- b. Gesticulación.
- c. Interés.

Las fechas de exposición aparecen en la tabla adjunta: si algún alumno no puede asistir a clase el día de su exposición, deberá avisar con antelación. Si no lo hiciera de este modo, la nota del trabajo sería un 0% (5).

Tabla 1. Guion de trabajo recibido por el alumnado

Entre las moléculas escogidas por los alumnos se encuentran las siguientes:

-Biomoléculas: serotonina, adrenalina, hemoglobina, colesterol, ATP, queratina, melatonina, glycina, dopamina, cortisol, lysina, celulosa, vainillina, ácido oléico.

- Polímeros: Kevlar, poliestireno, neopreno, baquelita.
- Compuestos orgánicos industriales: TNT, etanol, propano, cloroformo, diclorobenceno, naftaleno.
- Medicamentos: aspirina, morfina.
- Drogas: cocaína, cafeína, metanfetamina, THC.
- Nuevos materiales: grafeno, nanotubos de carbono.

Se puede observar que muchos de ellos seleccionaron biomoléculas, lo que permitió interrelacionar la Química con la Biología.

Antes de la exposición, recibieron la rúbrica de evaluación. Este instrumento fue utilizado por la docente para la calificación de la actividad. Asimismo, la evaluación también fue llevada a cabo por otros dos compañeros de la persona que exponía. Fueron informados de su nota, que podía variar entre 0 y 10, y pudieron comentarla o recibir más información por parte de la profesora.

Autor: Tema: Evaluador:		EXCELENTE 1 punto	ACEPTABLE 0,5 puntos	INSUFICIENTE 0 PUNTOS
1	Calidad de la página que se proyecta			
2	Organización y estructura del tema			
3	Originalidad del tema y la exposición			
4	Tratamiento de los aspectos químicos del tema			
5	Tratamiento de los aspectos prácticos del tema			
6	Gesticulación, voz y lenguaje utilizado			
7	Entusiasmo, interés para comunicarse con el público			
8	Validez de la información			
9	Dominio del tema			
10	Tiempo			
TOTAL:				

Tabla 2. Rúbrica de registro de evaluación

Una vez que todo el alumnado acabó su exposición, se pasó el siguiente cuestionario de autoevaluación:

1.- Indica tu grado de motivación durante el proceso y la realización práctica de la actividad.

Muy satisfactorio
 Satisfactorio
 Poco satisfactorio
 Nada satisfactorio

2.- Señala qué te ha parecido más o menos interesante X:

- A. Escoger la molécula
- B. Buscar información
- C. Elaborar la presentación
- D. Presentar a tus compañeros tu molécula
- E. Evaluar a tus compañeros y ser evaluado por ellos
- Otro:

3.- ¿Qué aspecto sobre la lengua has mejorado con esta actividad?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Vocabulario | <input type="checkbox"/> Expresión escrita |
| <input type="checkbox"/> Gramática | <input type="checkbox"/> Ninguno |
| <input type="checkbox"/> Compresión lectora | <input type="checkbox"/> Otro: |
| <input type="checkbox"/> Compresión auditiva | |
| <input type="checkbox"/> Expresión oral | |

4.- ¿Qué aspecto de la actividad crees que se podría mejorar?

- El tiempo de preparación
- El tiempo de exposición
- Los materiales utilizados
- Otro:

5.- ¿Volverías a hacer esta actividad de nuevo?

- Sí. ¿Por qué?
- No. ¿Por qué?

Tabla 3. Cuestionario de autoevaluación del alumnado

Después de finalizar la actividad, la profesora completó un cuestionario de autoevaluación y reflexionó sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- a. ¿He promovido la interacción entre los alumnos y el profesor?
- b. ¿Las actividades de andamiaje han sido suficientes y adecuadas?
- c. ¿Haría algún cambio en la actividad?
- d. ¿Haría de nuevo esta actividad?
- e. ¿Cuál ha sido mi nivel de satisfacción con el trabajo de los alumnos?

3.4 RESULTADOS

3.4.1 Calificación del alumnado

En general, los alumnos obtuvieron unas buenas calificaciones. Todos alcanzaron los mínimos exigidos. Los aspectos con mejor nota fueron la calidad de la página proyectada y las aplicaciones prácticas de las moléculas. Los demás variaron según la exposición: algunas fueron más originales, unos estudiantes conectaron más con sus compañeros que otros, la calidad de la lengua usada también fue muy diferente. El tiempo fue bien administrado. La nota más baja se produjo en el tratamiento de los aspectos químicos, ya que profundizaron poco en ellos.

3.4.2 Autoevaluación del alumnado

Se presentan a continuación los resultados de la autoevaluación del alumnado. Se analizan cada uno de los aspectos por los que fueron preguntados.

Más de tres cuartos de la clase consideraron la actividad satisfactoria o muy satisfactoria. Aquellos cuya opinión no fue tan positiva comentaron que no les gustaba hacer las exposiciones orales, bien por su falta de dominio de la lengua española o por la poca confianza para hablar delante de sus compañeros.

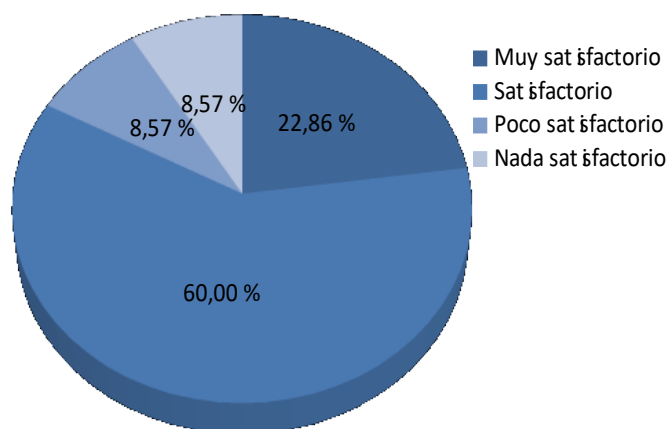


Figura 2. Grado de satisfacción de la actividad

El hecho de poder elegir la molécula y buscar información online fue lo que más les interesó (columnas en gris claro) e hizo que estuvieran motivados durante el proceso. Lo que menos despertó su interés (columnas en gris oscuro) fue la realización de la exposición. Hay que destacar, sin embargo, que en esta cuestión hubo una gran variedad de respuestas diferentes según los intereses particulares de cada estudiante.

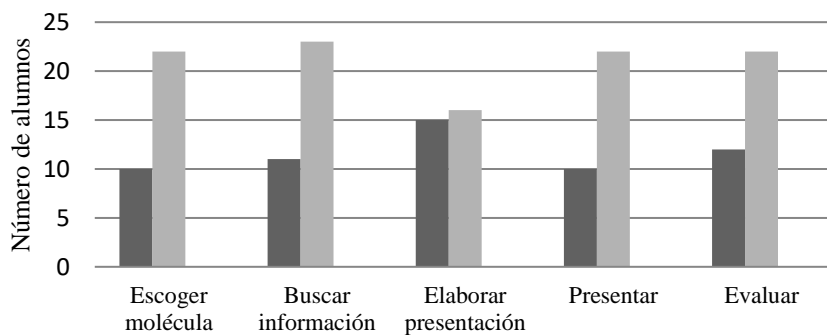


Figura 3. Aspectos menos y más interesantes

Los aspectos lingüísticos que mejoraron, siempre según la opinión del alumno, fueron el vocabulario y la expresión oral. También avanzaron en la comprensión lectora y la auditiva.

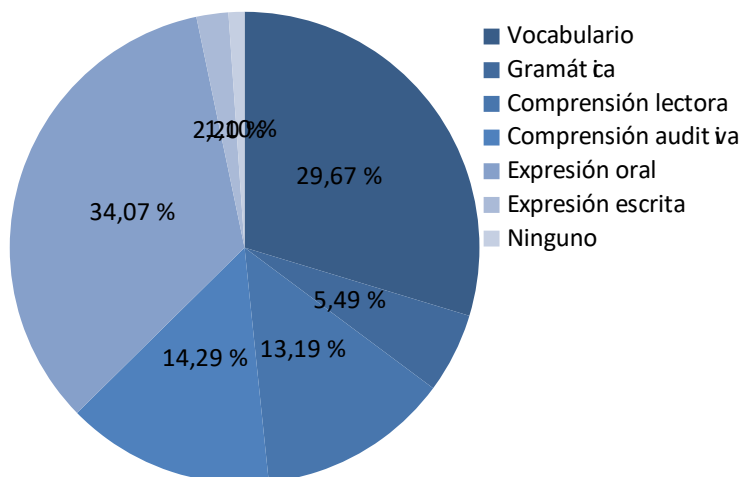


Figura 4. Aspectos de la lengua mejorados

Algunos alumnos comentaron que les hubiera gustado que el tiempo de exposición hubiera sido más flexible. En cuanto al de preparación, entre el comienzo de las exposiciones hasta su finalización pasaron dos meses por lo que fue distinto para cada uno de ellos.

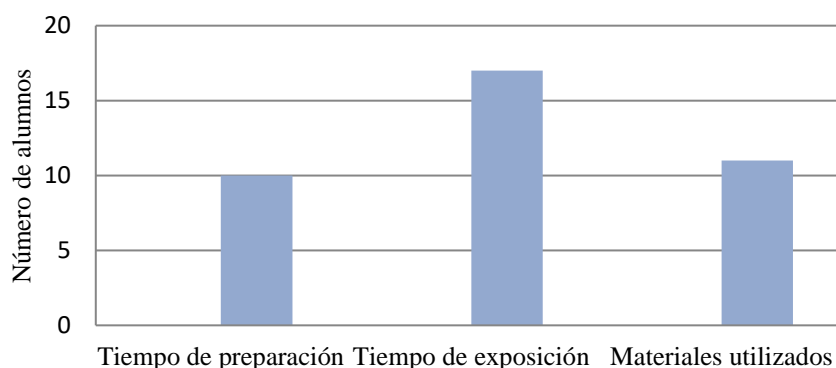


Figura 5. Aspectos a mejorar

En relación con la pregunta acerca de si volverían a hacer la actividad, 26 alumnos respondieron que sí y 9 respondieron que no. Entre los comentarios de los que respondieron afirmativamente, destacan que el haber tenido la posibilidad de elegir la molécula les sirvió de motivación y que sus notas fueron mejores porque no tuvieron que estudiar un tema entero. La razón por la que varios respondieron negativamente se debió a que no entendieron la pregunta, esto es, comentaron que para qué la iban a hacer de nuevo si ya estaban aprobados. A los demás no les gustaba hacer exposiciones orales y no se sintieron seguros hablando delante de sus compañeros.

Cabe destacar el caso de una alumna que comentó a la docente que prefería suspender a exponer ante sus compañeros porque tenía fobia a hablar en público, por lo que se le permitió realizar la presentación a puerta cerrada y solo en presencia de dos profesores.

3.4.3 Autoevaluación del profesor

Después de reflexionar sobre la actividad, la profesora ha decidido que el curso próximo volverá a realizarla, debido a que hubo un alto grado de implicación por parte de los alumnos tanto en las actividades de andamiaje, las cuales se adaptaron adecuadamente a sus necesidades, como en el producto final: estuvieron muy implicados y sus calificaciones fueron excelentes en conjunto.

Se tendrán en cuenta las opiniones expresadas en su autoevaluación, así como los resultados de la evaluación. La información obtenida a partir de estos instrumentos demuestra que los aspectos positivos fueron, con diferencia, mayores que los negativos, lo que trajo consigo un nivel elevado de satisfacción.

4. CONCLUSIONES

Una vez terminado todo el proceso, se puede concluir que el enfoque AICLE resultó efectivo por diversas razones. Por un lado, los alumnos estuvieron muy motivados puesto que fueron ellos los que eligieron el objeto de exposición que les resultó interesante. También aprendieron el contenido propuesto, en el caso de su molécula de una manera más profunda, y en el caso de las moléculas de sus compañeros, los aspectos más importantes. Además, en general, obtuvieron mejores calificaciones que en los exámenes escritos de la asignatura de Química Orgánica. Asimismo, utilizaron las herramientas TIC para obtener información y para la exposición de esta a sus compañeros. Igualmente, tal y como ellos mismos afirmaron, desarrollaron mediante esta actividad una mayor competencia en la lengua española, en particular, en la expresión oral.

Por otro lado, durante su desarrollo, se trataron temas transversales como el uso de drogas o el medio ambiente, y trabajaron la creatividad con la realización de la página que debían presentar, así como con la búsqueda de la originalidad de la exposición.

Finalmente, esta propuesta permitió a los alumnos enfrentarse a una situación similar a la que se encontrarán en la prueba de *Maturita*. De este modo, se pudo valorar los aspectos que deben mejorar y así trabajarlos de cara al futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Cambridge English. (2011). *Teaching Science through English—a CLIL approach. ESOL Examinations*. Cambridge: University of Cambridge.
- Coyle, D. (1999). The next stage? Is there a Future for the Present? The legacy of the 'communicative approach'. *Francophonie*, 1(19), 13-16.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Estaire, S., & Zanón, J. (2010). El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español. *Monográficos marcoELE*, 11, 410-418.
- Eurydice Network. (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels, Belgium: Eurydice.
- Halbach, A. (2011). Same but different: la enseñanza de la lengua extranjera en el proyecto bilingüe. En T. Hernández González y A. Halbach (Coords.), *Retos de la educación bilingüe* (pp. 24-37). Madrid: Secretaría de Estado de Educación y Universidad (MECD).

- Harwood, R., y Chadwick, T. (2015). *Breakthrough to CLIL for Chemistry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mäsch, N. (1993). Grundsätze des bilingual deutsch-französischen Bildungsgangs an Gymnasien in Deutschland. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 27(1), 4-8.
- Mehisto, P. (2012). Criteria for producing CLIL learning material. *Encuentro*, 21, 15-33.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Londres: Macmillan.
- Pavón, V., & Rubio, F. (2010). Teachers' concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programmes. *Porta Linguarum* 14, 45-58.
- Pena Díaz, C., & Porto Requejo, M.D. (2008). Teacher beliefs in a CLIL education project. *Porta Linguarum*, 10, 151-161.
- Pérez Cañado, M. L. (2016). From the CLIL craze to the CLIL conundrum: addressing the current CLIL controversy. *Bellaterra: journal of teaching and learning language and literature*, 9(1), 9-31.
- San Isidro, X. (2018) Innovations and Challenges in CLIL Implementation in Europe. *Theory Into Practice*, 57(3), 185-195.

Miscelánea



Miscellanea

ACTITUDES FRENTE A LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA EN UN CONTEXTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

ATTITUDES TOWARDS LINGUISTIC MEDIATION IN THE CONTEXT OF SECONDARY EDUCATION

Gema Alcaraz Mármol

Universidad de Castilla-La Mancha
gema.alcaraz@uclm.es

RESUMEN

El presente estudio surge ante el reciente auge de la mediación lingüística en la clase de enseñanza de idiomas. Si bien es cierto que el concepto de mediación lingüística se alza como uno de los pilares de la competencia comunicativa en el Marco Común Europeo para las Lenguas, ha sido solo recientemente cuando se comenzó a tomarla en consideración en las aulas. Nuestro estudio persigue un doble objetivo. Por un lado, se pretende conocer las actitudes e ideas de un grupo de 88 estudiantes de 2º de Bachillerato respecto a la mediación lingüística. Por otro, se desea comprobar si su nivel de lengua extranjera influye en esas ideas y actitudes. A fin de cumplir con los objetivos establecidos, los participantes realizaron tres actividades diseñadas para trabajar la mediación lingüística, tras las cuales cada participante rellenó un cuestionario diseñado ad hoc. Los resultados parecen indicar un notable desconocimiento entre el estudiantado de lo que implica la mediación lingüística. Adicionalmente a esto, una mayoría significativa sentirse insegura al realizar las actividades de mediación, considerando necesaria cierta formación para poder llevarlas a cabo correctamente. Por último, no se encontró correlación entre un mayor nivel de lengua extranjera y un mayor conocimiento de la mediación, o una mayor seguridad en la realización de las actividades. Todo esto refuerza la idea de la necesidad de formación en mediación lingüística en la clase de lengua extranjera.

Palabras clave: mediación lingüística, aprendizaje de lengua extranjera, actitudes, bachillerato

ABSTRACT

The present study arises from the recent rise of linguistic mediation in the language teaching classroom. Although the concept of linguistic mediation appears as one of the underpinnings of communicative competence in the Common European Framework for Languages, it is now that has started to be considered seriously. Our study pursues a double objective. On the one hand, it aims to know the attitudes and ideas about linguistic mediation of a group of 88 students of second year of Bachillerato. On the other, we want to know if their level of foreign language is related to those ideas and attitudes. In order to achieve these goals, participants did three activities on linguistic mediation, after which each participant filled in a questionnaire designed ad hoc. The results seem to indicate remarkable lack of knowledge about linguistic mediation. In addition, a significant majority

felt insecure when performing mediation activities and considered it was necessary to be trained in order to perform correctly. Finally, no correlation was found between a higher level of foreign language and a greater knowledge of mediation, or greater security in carrying out those activities. All this reinforces the idea of the need for training in linguistic mediation in the foreign language classroom.

Keywords: linguistic mediation, foreign language learning, attitudes, higher education

doi: 10.26378/rnlael%v%i322
Fecha de recepción: 11/06/2019
Fecha de aprobación: 22/10/2019

1. INTRODUCCIÓN

Ante el mundo globalizado en el que nos encontramos, la interacción con otros idiomas no solo resulta deseable sino además necesaria. Es por ello que se requiere conocer realidades lingüísticas diversas. Tradicionalmente, el estudio de las lenguas se ha basado en diferentes modelos pedagógicos, desde el mero aprendizaje repetitivo y mecánico de estructuras gramaticales y elementos léxicos, hasta lo que encontramos en la actualidad, donde el aprendizaje se basa en la interacción, algo esencial para la co-construcción del conocimiento.

Cabe mencionar el impacto que ha tenido la corriente multilingüe en la enseñanza de idiomas. Así parece relevante el acceso del estudiantado a diversas fuentes de conocimiento, con connotación lingüística y cultural variadas. Es por ello que la mediación lingüística adopta un papel esencial proporcionando a los estudiantes las estrategias necesarias para que la comunicación se lleve a cabo de una manera satisfactoria.

La mediación lingüística surge como elemento de gran potencial tanto a nivel de investigación como a nivel didáctico. Sin embargo, este concepto apenas se ha tenido en consideración en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, a pesar de que el Consejo de Europa lo reconoce como un elemento fundamental, y así se refleja en el Marco Común Europeo para las Lenguas (2002) y su versión ampliada donde aparecen nuevos descriptores (Marco Común Europeo para las Lenguas, 2018).

Por su parte, el Real Decreto 1041/2017 contempla la mediación lingüística como uno de los aspectos destacables dentro los nuevos currículos de certificación de nivel lingüístico. De hecho, ha incluida recientemente como elemento a trabajar dentro de las Escuelas Oficiales de Idiomas. Es más, algunos centros de educación secundaria ya han comenzado a introducir tímidamente la mediación en las clases de lengua extranjera, ya que hay muchas voces que señalan que los nuevos decretos sobre educación Primaria y Secundaria podrían contemplarlo oficialmente en un futuro próximo.

A raíz de esta nueva legislación, la comunidad educativa ha comenzado a mostrar cada vez más interés en cómo integrar la mediación lingüística en la clase de lengua extranjera. Si bien es cierto que se ha detectado un repunte de trabajos sobre este tema, parece que

la atención se ha centrado en cuestiones epistemológicas del término en sí, y en diseñar propuestas didácticas dedicadas a la enseñanza del idioma extranjero. En este estudio pretendemos dar un paso más allá. Dado que la mediación parece haber adquirido un papel altamente relevante y así lo contempla la legislación, se persigue conocer las actitudes de un grupo de estudiantes al respecto.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 El concepto de mediación lingüística

Proporcionar una definición exhaustiva y clara de la mediación lingüística es una tarea ardua y ambiciosa a partes iguales. En primer lugar, los académicos han estado más interesados en el aspecto cultural de la mediación. En segundo lugar, hoy en día aún existe un debate candente sobre cómo conceptualizar este aspecto comunicativo. Los límites conceptuales siguen siendo borrosos, ya que los estudiosos del tema no parecen llegar a un acuerdo. Blini (2008) manifiesta las dificultades encontradas para definir y delimitar este concepto, y advierte lo siguiente: "El uso inadecuado de esta etiqueta [refiriéndose a la mediación lingüística] ha abierto el camino a una variedad de interpretaciones a menudo arbitrarias [...] y tiende a confundirse con la mediación cultural" (p.123). Carreras i Goicoechea y Pérez (2010) definen la mediación lingüística como la respuesta a una nueva imagen social, donde podemos encontrar diferentes culturas en contacto y personas de diferentes orígenes, lo que irremediamente conduce a conflictos comunicativos. De hecho, este concepto tiende a usarse junto con el término 'cultural' en el binomio 'mediación lingüística y cultural' (Sánchez, 2009). Sin embargo, Blini (2009) afirma que la mediación cultural es un concepto más arraigado que la mediación lingüística. En este sentido, reclama la necesidad de distinguir lo primero de lo segundo. Aunque ambos términos tienden a superponerse, la mediación cultural tiene una sólida tradición, mientras que la mediación lingüística es relativamente reciente y, por lo tanto, aún todavía ambigua y vaga en su definición.

Cassany (1996) llevó a cabo uno de los primeros intentos de abordar el concepto de mediación lingüística. Su definición apunta a la profesionalización del término. Reclama la existencia de mediadores lingüísticos profesionales que puedan enfrentar los desafíos de un nuevo marco social, mostrando un conocimiento profundo de la lingüística aplicada, la documentación y las nuevas tecnologías. Sin embargo, esta concepción se aleja de la línea adoptada por autores como De Arriba (2003), Cantero (2002) o Trovato (2014), que entienden la mediación lingüística como algo aparte de una actividad profesional. La conciben, por el contrario, como una habilidad que deben desarrollar los estudiantes de una lengua extranjera durante su proceso de aprendizaje.

Por su parte, De Arriba (2003) reconoce el vínculo entre la traducción y la mediación, pero adopta una posición firme cuando se trata de resaltar las diferencias entre las dos actividades. De hecho, la autora considera que la traducción se sitúa más en la línea de lo profesional, por lo que su presencia está más justificada en un área de especialización. Por esta razón, ella sugiere acuñar el término mediación lingüística fuera del perfil profesional, y a su vez definiéndolo como la habilidad de encontrar equivalencias entre diferentes registros del mismo idioma. En este sentido, todas las actividades que son mediación no son necesariamente traducción.

Del mismo modo, Cantero y De Arriba (2004a) entienden la mediación lingüística como algo distinto a la traducción. Sugieren que la acción de traducir implica una transferencia

precisa de significado del texto original, mientras que la mediación persigue la transmisión selectiva de contenido, de acuerdo con las necesidades e intereses del interlocutor. Por tanto, la mediación va más allá de la traducción, puesto que implica mecanismos y objetivos diferentes a esta última. Los autores ilustran dicha idea con el ejemplo de la palabra 'pan'. Esta palabra alude a diferentes conceptualizaciones en diferentes partes del mundo. Si traducimos 'pan' al chino, por ejemplo, es posible que nuestros interlocutores no sepan exactamente lo que quiere decir, ya que para ellos el concepto de pan es diferente. El alimento conocido como pan en China, Irán y España es distinto en cada caso, cocinado de una manera diferente y con una forma diferente.

Para Trovato (2014), la mediación lingüística es un proceso en el que, a través de un tercero (la figura mediadora) se establece la comunicación entre dos o más interlocutores que inicialmente no pueden comunicarse debido a una serie de obstáculos lingüísticos. Necesitamos, por lo tanto, una tercera parte que intervenga para que una comunicación eficaz entre esos interlocutores pueda ser posible. Siguiendo esta definición, podemos distinguir diferentes tipos de mediación lingüística de acuerdo con las lenguas involucradas en el proceso. Puede ser intralingüística (L1-L1, L2-L2) o interlingüística (L1-L2, L2-L1). También se puede dar a través de diferentes canales, ya sea oral o escrito. Cantero y Mendoza (2003) distinguen entre mediación oral y lo que denominan mediación de textos. La primera tiene lugar entre interlocutores en el marco del discurso oral. En la segunda, por el contrario, el interlocutor es a menudo desconocido y la interacción no siempre es posible, con alguna excepción, como el chat. A su vez, la mediación oral y textual puede ser posible en un contexto intralingüístico o interlingüístico.

2.2 La mediación lingüística como parte de la competencia comunicativa en LE

La mediación lingüística no se ha considerado al mismo nivel que otros elementos o habilidades dentro del área de la enseñanza de idiomas. En palabras de Trovato, "el tema de la mediación lingüística en la didáctica de las lenguas extranjeras es, desde luego, una novedad [...]. La mediación lingüística en la enseñanza de idiomas extranjeros es, por supuesto, algo nuevo, ya que encontramos pocos estudios sobre cómo las actividades de mediación lingüística pueden promover el aprendizaje de una lengua extranjera" (Trovato, 2015: 148). No obstante, ya a principios del siglo XX Vygotsky y su teoría de la adquisición del lenguaje apuntaban a la mediación de alguna manera (Cole, John-Steiner, Scribner y Souberman, 1978). Se hablaba de la interacción como un pilar fundamental para el desarrollo de la capacidad lingüística. Esto fue más tarde tratado por Bruner y Ratner (1976), y Searle (1984) en los años setenta y ochenta dentro del contexto del conocido como andamiaje didáctico. Y ya a principios del siglo XXI, Lantolf (2006) vincula la llamada teoría sociocultural con el aprendizaje de una segunda lengua.

A pesar de la escasez de estudios sobre la mediación lingüística en el contexto aprendizaje de idiomas, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante MCER) menciona explícitamente este concepto como parte de la competencia comunicativa. De hecho, y en relación con las teorías de aprendizaje mencionadas anteriormente, el MCER destaca las actividades de mediación como fundamentales para el funcionamiento normal de nuestras sociedades. Como bien se apunta en el MCER (2002) la competencia comunicativa se activa cuando el aprendiente realiza diversas actividades lingüísticas. Estas actividades incluyen la comprensión, la producción, la interacción y también la mediación. Cada una de estas actividades se puede llevar a cabo de forma oral

o escrita. A través de la mediación se hace posible la comunicación entre personas si, por cualquier motivo, no pueden comunicarse entre sí directamente.

El hecho de que el MCER subraye la importancia del plurilingüismo puede explicar por qué se empieza a dar a la mediación lingüística un lugar relevante en la enseñanza de idiomas. Es más, hoy en día el MCER es un texto de consulta obligatorio para todos los profesionales del área de las lenguas modernas (estudiantes de posgrado, profesores de idiomas, lingüistas, filólogos), ya que proporciona respuestas satisfactorias a cualquier tipo de duda o problema relacionado con el tema. Es relevante subrayar que la incorporación al MCER de las actividades y estrategias de mediación, junto con las habilidades más tradicionales de comprensión y producción, se considera un importante paso adelante en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Es por esta razón que el Marco aboga por que se otorgue a la mediación un lugar privilegiado en el aula de idiomas. La comunicación real tiene lugar fuera del aula, y en una sociedad multilingüe y globalizada es muy común encontrar situaciones en las que alguien tiene que mediar entre dos o más partes. Vez (2011) sostiene que un "tratamiento integrado de los idiomas" (p.104) es vital en la educación de una ciudadanía multilingüe, y afirma que esta capacidad mediadora debe desarrollarse en la sociedad contemporánea y formando a los estudiantes para ello.

De manera similar, Cantero y De Arriba (2004a) destacan que el enfoque multilingüe se centra en la capacidad de los individuos para ampliar su experiencia lingüística en nuevos contextos: desde sus primeras experiencias en el registro familiar hasta la adquisición de nuevos registros, pasando por contextos formales, y también a través de nuevos contextos en otros idiomas. Todo este conocimiento y esta capacidad para comunicarse en diferentes idiomas, dialectos y contextos no se mantiene en "compartimentos estancos, sino que el individuo desarrolla una competencia comunicativa en la que todos estos elementos se relacionan e interactúan entre sí" (Cantero y De Arriba, 2004a: 10). Es dentro de este marco multilingüe y diverso donde la mediación lingüística se ha vuelto cada vez más importante.

En la última versión del MCER (2016), se especifican por primera vez los aspectos de la mediación lingüística por niveles, como se hizo anteriormente con el resto de los constructos dentro de la competencia comunicativa. La mediación queda dividida en tres elementos: la mediación de un texto, la mediación de conceptos y la comunicación mediadora. El primero tiene que ver con transmitir y expresar información tomando como base un texto. El segundo está relacionado con la transmisión de ideas. En el tercero se espera que el estudiante contribuya a que se consiga una comunicación efectiva, teniendo en cuenta el contexto sociolingüístico. Por lo tanto, la mediación lingüística adquiere especial relevancia, ya que en esta nueva versión del MCER se presenta al mismo nivel que los demás elementos que componen la competencia comunicativa. Es más, en 2018 tuvo lugar la aparición de una nueva versión ampliada y actualizada de este documento, con nuevos descriptores para muchos de los aspectos que ahí se tratan. Uno de los que cobra mayor importancia es, precisamente, la mediación. El enfoque adoptado para la mediación es más amplio que el presentado en la versión inicial del MCER de 2002. En este nuevo volumen, además de actividades para mediar un texto, se proporcionan escalas para la mediación de conceptos y la utilización de estrategias de mediación, focalizando en el proceso, más que en la preparación de dichas actividades.

Desde una perspectiva holística, la mediación lingüística es inclusiva. Cantero (2002) explica que podemos encontrar cómo varias habilidades lingüísticas que se desarrollan por separado a lo largo del proceso de enseñanza se llegan a integrar en el concepto mismo de mediación lingüística. En la perspectiva tradicional de las cuatro habilidades de comunicación (comprensión lectora, producción escrita, comprensión oral y expresión oral),

cosas como la interacción o la mediación no son más que aspectos secundarios o incluso inexistentes. Sin embargo, en el MCER se presenta una nueva perspectiva en la que las habilidades de comunicación se organizan en cuatro tipos de actividades y estrategias: producción (oral o escrita), recepción (oral o lectura), interacción (que por primera vez se presenta como una actividad específica y diferente de la mera producción + recepción) y mediación. En este caso, autores como Cantero y De Arriba (2004b), Ocampo (2015), Defior (2005) y Arroyo, Beard, Olivetti, Balpinar, y Silva (2009) mencionan diferentes micro-habilidades para el contexto oral y escrito que se pueden desarrollar en el aula de lengua extranjera, y que están estrechamente relacionadas con la mediación lingüística. Encontramos el resumen, el parafraseando, explicaciones y aclaraciones, traducción oral, y negociación (llegar a un acuerdo con el interlocutor).

Autores como Passos (2010) comentan los beneficios de incluir actividades de mediación en el aula de lengua extranjera. Passos observa cómo la mediación permite a los estudiantes profundizar en sus conocimientos lingüísticos y aumentar su participación en clase. Por un lado, hay un valor en la mediación en sí misma como un aspecto comunicativo que los estudiantes deben desarrollar para ser eficientes y autónomos al usar un idioma extranjero. Además, las actividades de mediación pueden ayudar a desarrollar la competencia lingüística en general. De hecho, para Passos dominar una lengua extranjera no solo significa ser capaz de expresarse correctamente y con fluidez tanto en el contexto escrito como en el hablado, sino tener habilidades lingüísticas avanzadas, lo cual requiere un nuevo modelo de aprendizaje de idiomas que incluya la mediación lingüística. Es en este marco que el desarrollo de la competencia de mediación lingüística encuentra su razón de ser.

3. OBJETIVO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación tiene un doble objetivo. Por un lado, pretende averiguar las ideas y actitudes de un amplio grupo de estudiantes de 2º de Bachillerato sobre la mediación lingüística. Por otro, interesa conocer si el nivel de L2 de esos estudiantes influye en sus ideas y actitudes hacia la mediación lingüística. Se elaboraron tres preguntas de investigación:

- ¿Qué saben sobre mediación lingüística?
- ¿Qué actitudes tienen frente a actividades de mediación lingüística?
- ¿Hay una relación entre el nivel de lengua extranjera de los estudiantes y sus ideas y actitudes hacia la mediación lingüística?

4. METODOLOGÍA

4.1 Participantes

Para este estudio se ha contado con la participación de tres centros públicos de Enseñanza Secundaria y Bachillerato. Uno se encuentra situado en el centro de la ciudad de Murcia (Región de Murcia). Los otros dos quedan localizados en dos barrios céntricos de Madrid como son La Latina y Arganzuela (Comunidad de Madrid). Inicialmente, el número de

participantes ascendía a 93, sin embargo, no todos terminaron el proceso, por lo que el montante final de participantes fue 88, todos entre los 17 y los 19 años. Los centros albergaban un perfil de estudiante de Bachillerato similar, de clase media-alta, y cursando inglés como primera lengua extranjera. El centro en Murcia albergaba 23 estudiantes de la rama de Ciencias Sociales (13 chicas y 10 chicos), y 20 en su rama de Humanidades (9 chicas y 11 chicos). No hubo posibilidad de obtener participantes de la rama de Ciencias de la Salud. En cuanto a los centros en Madrid, se pudo acceder a la rama de Ciencias Sociales en uno de ellos (con 9 chicos y 16 chicas), y a la rama de Ciencias de la Salud en el segundo (con 10 chicas y 10 chicos).

4.2 Instrumento

Se diseñaron un total de tres actividades realizadas como parte de tres sesiones de la asignatura de lengua inglesa. Estas actividades se confeccionaron tomando como base los principios de la mediación lingüística recogidos en el MCER. La primera actividad que realizaron tenía como título 'el Carrusel' (Lipton y Wellman 1998) en su versión castellano-inglés. Se agrupó al alumnado en equipos de tres. Uno de los alumnos de cada grupo lee para sí un fragmento en castellano (L1 en este caso) para resumirlo a otro compañero de manera oral utilizando la lengua inglesa (L2). Ese segundo alumno, a su vez, debe hacer lo mismo con otro compañero, esta vez tomando como base lo que ha retenido y entendido del primero. Este tercer compañero explicará en inglés al gran grupo de clase lo que ha entendido.

La segunda actividad se realizó en parejas. A uno de los alumnos se le expone un menú en castellano. Se proporcionó una situación contextualizada al resto del grupo comunicándoles que su compañero era un estudiante de intercambio procedente de Canadá y desconocedor de la lengua castellana. Por tanto, se le deberá explicar a ese compañero dicho menú utilizando la lengua inglesa. Al finalizar, se intercambiarían los papeles y se les proporcionaría un nuevo menú.

La tercera actividad consistió en mediación intralingüística en lugar de interlingüística. Al contrario que las otras dos actividades, se realizó de manera individual y por escrito. A cada alumno se le proporcionó un documento con instrucciones para preparar café con una cafetera de cápsulas eléctrica. Se les comunicó que debían escribir un correo electrónico explicando con detalle cómo se prepara un café con una cafetera de tales características.

El cuestionario que se utilizó para la compilación de datos fue diseñado ad hoc. Está basado en la información recogida en el MCER y la información recabada mediante la técnica focus group. La primera parte del cuestionario se compone de cuatro afirmaciones sobre las que el participante debía señalar si estaba o no de acuerdo. Las afirmaciones eran las siguientes:

- La mediación es igual que la traducción
- La mediación implica conocer la lengua extranjera
- La mediación implica conocer la cultura de la lengua extranjera
- La mediación implica tener en cuenta al interlocutor

Con la segunda parte del cuestionario se pretende conocer las impresiones de los alumnos tras realizar las actividades. Esta segunda parte se aplicó a cada una de las actividades por separado. Al igual que la primera, se compone de una serie de afirmaciones:

- La actividad es útil para el aprendizaje del inglés
- Me he sentido cómodo/a realizando la actividad
- Me he sentido inseguro/a realizando la actividad
- La actividad es útil para la vida
- Habría necesitado formación para realizar la actividad correctamente

4.3 Procedimiento y análisis de datos

Para la recopilación de los datos del cuestionario se utilizó el modelo escala Likert. Esta escala de medición es una alternativa a los cuestionarios de respuesta dicotómica sí/no. Nos permite ser más precisos a la hora de conocer actitudes y grado de conformidad de los participantes ante las afirmaciones propuestas. La escala de medición se compone de cinco estadios que regulan la intensidad con la que el estudiante se identifica con la afirmación propuesta. Así, para cada afirmación, el estudiante tenía que elegir entre: Muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo. El cuestionario se realizó una vez se llevaron a cabo las tres actividades. En ningún momento se les explicó a los alumnos que las actividades implicaban mediación lingüística. Simplemente nos limitamos a una explicación sobre lo que debían realizar en cada una de ellas.

Las respuestas a cada una de las afirmaciones fueron analizadas a dos niveles: a nivel descriptivo y a nivel inferencial. Para el análisis descriptivo se calcularon los porcentajes de cada categoría de la escala Likert en ambas partes del cuestionario. La escala de Likert es utilizada con frecuencia en estudios que manejan datos subjetivos de opiniones y sentimientos hacia algo. Con ello se pudo dar respuesta al primer objetivo del estudio, es decir, cuáles son las ideas y actitudes de los estudiantes frente a la mediación lingüística. Con el análisis diferencial pretendemos averiguar si el nivel de lengua extranjera influye en la actitud de los estudiantes frente a ideas y tareas que implican mediación lingüística. Para ello se realizaron análisis de correlación entre la media de la nota de lengua inglesa que cada estudiante había obtenido en el primer y segundo trimestre y sus respuestas en la escala de Likert para cada una de los aspectos sobre los que fueron preguntados.

5. RESULTADOS

Nuestro estudio se forjó sobre dos objetivos. Por un lado, conocer las ideas de un grupo de estudiantes de 2º de Bachillerato sobre la mediación lingüística. Por otro, pretendíamos conocer si esas ideas y actitudes tenían relación con su nivel de lengua inglesa.

5.1 Ideas sobre qué es la mediación lingüística

Los resultados de este apartado corresponden a la primera parte del cuestionario, donde los participantes mostraban sus ideas acerca de qué es la mediación lingüística. La primera afirmación apuntaba a que la mediación lingüística era equivalente a la traducción (Gráfico 1). Más de tres cuartas partes de los estudiantes están de acuerdo con esta afirmación. Más concretamente, un 79% opina que mediación y traducción son la misma cosa, siendo mayoritariamente escogida la opción "de acuerdo" con un 55%, mientras que un 24% llegó

a estar "muy de acuerdo". Solo el 10% afirma lo contrario, negando que mediación y traducción sean lo mismo. El resto, es decir, un 11% duda y prefiere decantarse por la opción neutra "ni de acuerdo ni en desacuerdo".

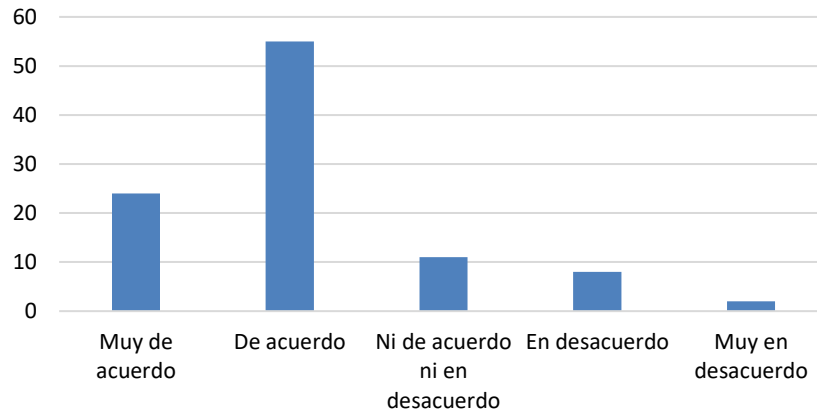


Gráfico 1. Mediación es igual a traducción (N=88)

En cuanto a la afirmación de que mediación implica conocer la lengua extranjera (Gráfico 2), una gran mayoría estuvo de acuerdo con ello (74%) o muy de acuerdo (20%), llegando por tanto a una contundente mayoría del 94% de los encuestados.

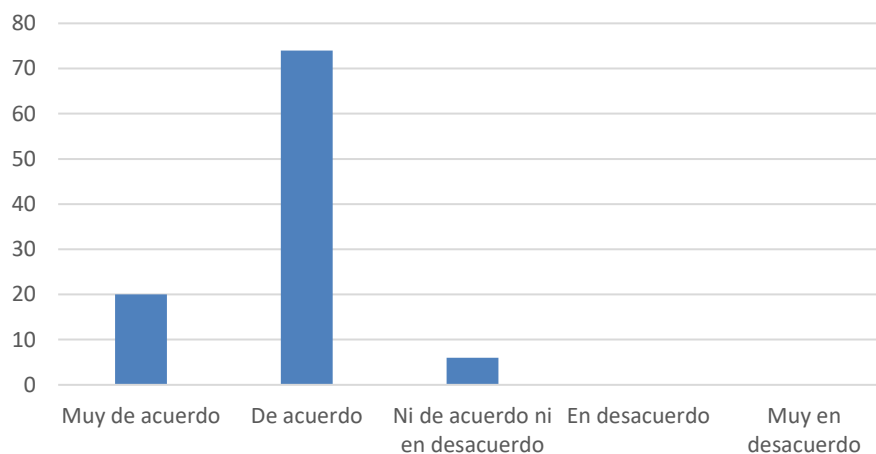


Gráfico 2. Mediación implica conocer la lengua extranjera (N=88)

Sin embargo, en cuestión de cultura (Gráfico 3), las opiniones se muestran más diversas. Un 32% de los encuestados está en desacuerdo con la afirmación "la mediación lingüística implica el conocimiento de la cultura relacionada con la lengua extranjera". Además, llama la atención el porcentaje de estudiantes que opta por no posicionarse claramente y elige la opción más neutra "ni de acuerdo ni en desacuerdo", que alcanza un 35%. Únicamente uno de cada tres encuestados está de acuerdo (23%) o muy de acuerdo (10%) con la idea de que la mediación implica conocimiento cultural.

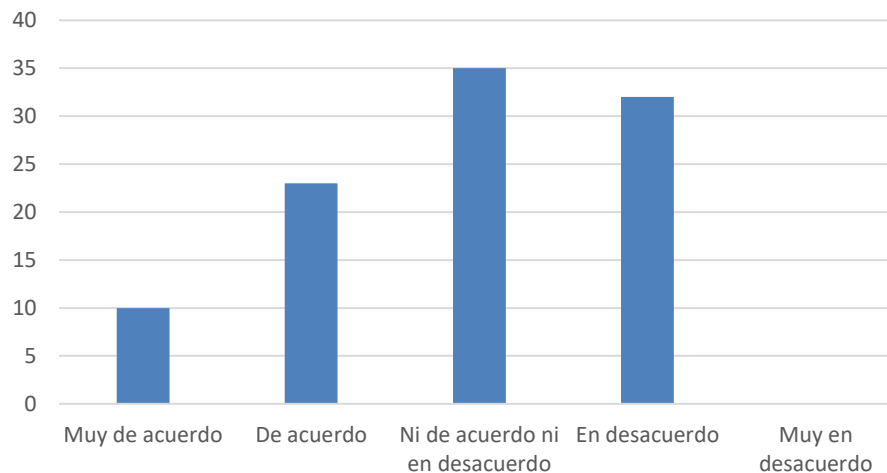


Gráfico 3. Mediación implica conocer la cultura de la lengua extranjera (N=88)

La última afirmación de esta primera parte concierne al interlocutor dentro de un contexto de mediación (Gráfico 4). Un 45% opta por no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo en tener en cuenta al interlocutor. En cuanto al resto, la balanza parece inclinarse tímidamente hacia "de acuerdo" (23%) o muy de acuerdo (8%), sumando un 31%, frente a los estudiantes que disienten, estando un 15% en desacuerdo y un 9% muy en desacuerdo, aglutinando un 24% del total.

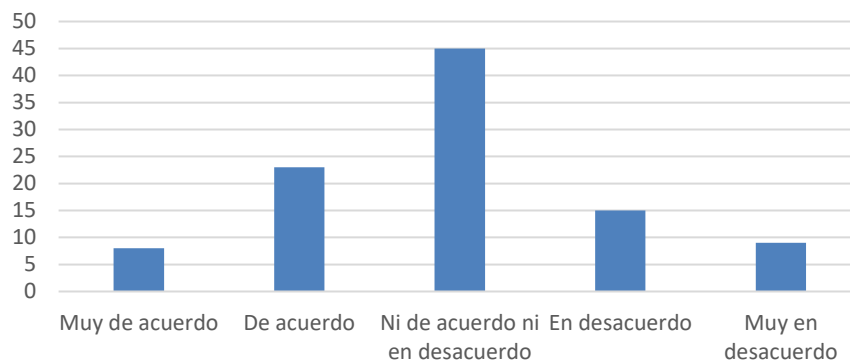


Gráfico 4. Mediación implica tener en cuenta al interlocutor (N=88)

5.2 Actitudes frente a la mediación lingüística

La segunda parte del cuestionario se llevó a cabo una vez realizadas las tres actividades. Para cada una de ellas, el alumnado debía responder sobre la utilidad de las mismas en su aprendizaje de lengua extranjera; si se han sentido cómodos o inseguros realizándolas; si consideran estas actividades útiles para su vida fuera del aula; y si creen que una formación previa hubiera sido necesaria para realizarlas correctamente. Los Gráficos a continuación están realizados sobre el número de participantes, no sobre porcentajes. No obstante, en la discusión de los mismos hemos considerado conveniente reforzar aportando porcentajes.

La actividad del Carrusel (actividad 1) fue considerada útil para el aprendizaje únicamente por el 25% de los encuestados. Casi un 40% afirmó que no les aportaba mucho a su desarrollo en lengua extranjera. En esta línea, casi el 50% no la vio útil tampoco para su vida cotidiana, frente a un tímido 21% que sí la consideraba útil a este respecto. Cabe destacar también que casi un 23% no tenía una opinión clara al respecto. Sin embargo, el 75% de los estudiantes afirmaron estar cómodos (52 estudiantes) o muy cómodos (14 estudiantes) realizando la actividad. Esto coincidió con los datos acerca de si se habían sentido inseguros. Un 60% afirmaron no haberse sentido inseguros frente solo un 10,2% que sí. Una mayoría clara, alrededor del 60%, coincidieron, no obstante, en la necesidad de formación a pesar de haberse sentido cómodos realizándola (Gráfico 5).

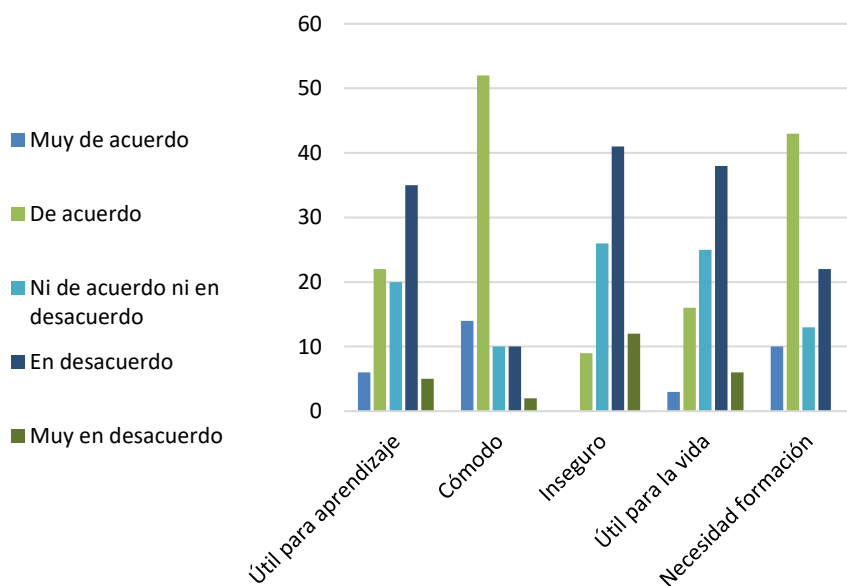


Gráfico 5. Actitudes frente a la actividad 1 (N=88)

La segunda actividad (Gráfico 6) sí que les pareció útil al conjunto de los estudiantes tanto para su proceso de aprendizaje, con un 60,2% como para su vida fuera del aula, ascendiendo a casi un 80% (79,5%). Sorprendente es el porcentaje de alumnos que no se sintieron cómodos realizando la actividad, cifra que rozó el 58% (57,9%), y que a su vez se sentía inseguro, con más de un 60% (60,8%). En cuanto a si creen que hubieran necesitado formación para realizarla, más de un 63% (63,6%) estuvo de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación.

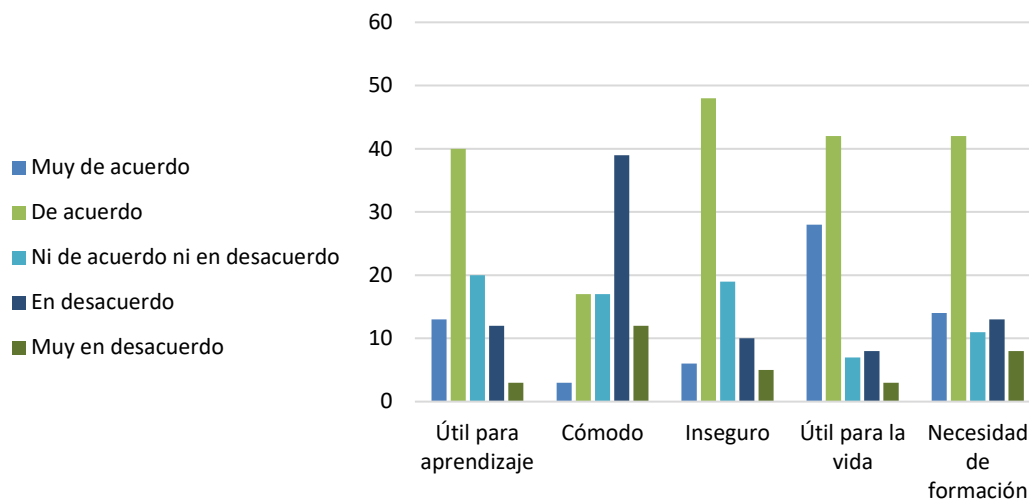


Gráfico 6. Actitudes frente a la actividad 2 (N=88)

La tercera actividad (Gráfico 7), sobre instrucciones de cómo utilizar una cafetera, fue vista como útil para su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera por más de un 61% de los encuestados. Sin embargo, no opinan que sea igualmente útil para su día a día, donde solamente un 17% estuvo de acuerdo o muy de acuerdo con ello, frente a más de un 35% (35,1%) que no lo estaba. Sorprende, por otro lado, que casi la mitad de los encuestados (47,7%) no se decantara por ninguna de las opciones a favor ni en contra de la afirmación sobre si esta actividad les resultaba útil para su vida. Respecto a cómo se sintieron realizando la actividad, un importante porcentaje se sintió incómodo o muy incómodo (63,65%), y casi un 60% inseguro o muy inseguro. En cuanto a la necesidad de formación, cerca de la mitad (45%) encuestada estaba de acuerdo con ello.

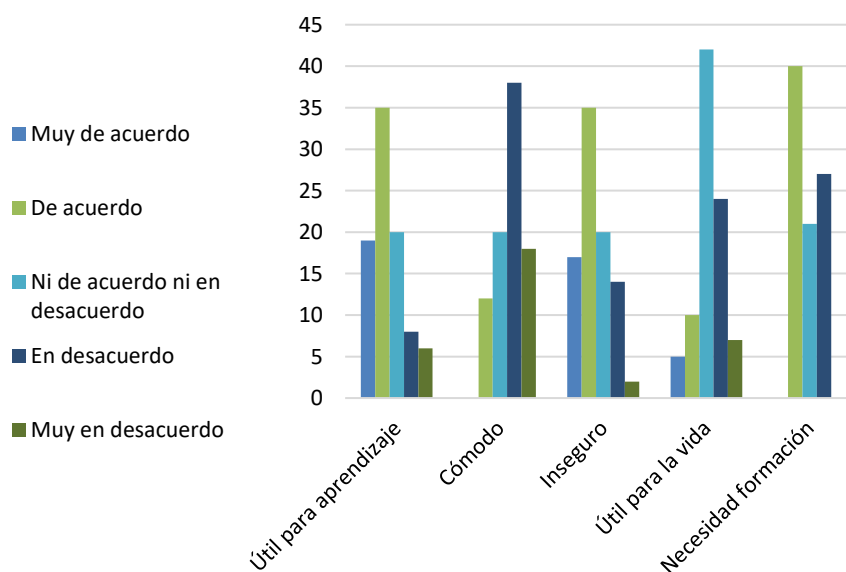


Gráfico 7. Actitudes frente a la actividad 3 (N=88)

5.3 Relación entre nivel de lengua extranjera e ideas y actitudes hacia la mediación lingüística

Referente a la relación entre el nivel de lengua extranjera de los estudiantes y sus ideas sobre mediación, se analizaron los datos de cuatro afirmaciones distintas relacionadas con el concepto de mediación lingüística. El coeficiente de correlación entre dos elementos se extiende de 0 a 1, indicando 0 una correlación nula entre los factores analizados, y 1 correlación absoluta o perfecta entre ambos. En nuestro caso, ninguna de las correlaciones resultó ser significativa. Todo esto queda resumido en la tabla I, donde se expone que el valor de r en todas ellas está por debajo de 0,2 siendo la correlación lineal insignificante. Esto indica que la correlación es muy baja y que el nivel de los estudiantes en lengua inglesa y sus conocimientos sobre mediación no tienen relación. Se podría haber esperado que, a mayor nivel de lengua extranjera, mayor conocimiento sobre mediación, al ser uno de los componentes de la competencia comunicativa. Sin embargo, los datos no mostraron esto.

Afirmación	Valor de r
Mediación es igual que traducción	0,15
Mediación implica conocer la lengua extranjera	0,00
Mediación implica conocer la cultura de la lengua extranjera	0,04
Mediación implica tener en cuenta al interlocutor	-0,1

Tabla I. Valor de r para cada una de las afirmaciones sobre mediación y el nivel de lengua extranjera

También se quiso averiguar si las actitudes frente a las tres actividades de mediación lingüística tenían relación con el nivel de lengua extranjera de los participantes. Se calcularon correlaciones para cada una de las afirmaciones sobre cómo se sentían al realizar las actividades, cómo de útiles las consideraban y la posible necesidad de formación para llevarlas a cabo. La tabla 2 muestra que, al igual que en el apartado anterior, las correlaciones obtenidas son muy bajas, por lo que no se puede afirmar que haya una relación entre el nivel de lengua extranjera de los alumnos y sus actitudes a la hora de realizar actividades de mediación lingüística.

Actividades	Valoración	Valor de r
Actividad 1	Útil para el aprendizaje de LE	0,13
	Útil para la vida	0,14
	Cómodo	0,21
	Inseguro	0,18
	Necesidad de formación	0,02
Actividad 2	Útil para el aprendizaje de LE	0,26
	Útil para la vida	-0,16
	Cómodo	-0,19
	Inseguro	-0,06
	Necesidad de formación	-0,16
Actividad 3	Útil para el aprendizaje de LE	0,28
	Útil para la vida	0,29
	Cómodo	0,22
	Inseguro	-0,11

	Necesidad de formación	-0,03
--	------------------------	-------

Tabla 2. Valor de r para la correlación entre cada una de las afirmaciones sobre las actividades y el nivel de lengua extranjera

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Dados los resultados obtenidos, parece que los alumnos no tienen claro lo que es la mediación lingüística ni qué implica. Para una mayoría, mediación y traducción son equivalentes. Sin embargo, autores como Pazos (2013) se esfuerzan en distinguir mediación de traducción y matizan que la primera tiene unos fines y mecanismos distintos a la segunda. No obstante, aun no sabiendo muy bien en qué consiste la mediación, la mayoría de los participantes del estudio ha llegado a la conclusión de que mediar lingüísticamente implica conocer la lengua extranjera, aunque, por otro lado, parecen opinar que la mediación no implica conocimiento cultural. Además, sorprende el alto porcentaje de alumnos que dudan a este respecto. Esto puede deberse a que la enseñanza de la lengua parece dar un papel secundario a aspectos culturales, focalizando quizás demasiado en aspectos formales, a pesar de que Rodríguez (2006) afirma que lengua y cultura son entes difícilmente indisociables. Como afirma Thanassoulas (2001), la dimensión cultural debe ser una parte integral en la enseñanza de lenguas, y la cultura no puede ni debe desligarse del aprendizaje de una lengua. Por el contrario, un análisis sistemático de elementos culturales en materiales didácticos de lengua extranjera llevado a cabo por Atay (2005), muestra que las alusiones culturales en estos materiales son escasas y pasan desapercibidas. Sorprendentes también son los resultados respecto al interlocutor, donde casi la mitad de los encuestados no tiene clara su posición. Todo esto demuestra que la formación en mediación parece ser nula, a pesar de su importancia y de estar registrada en el MCER (2002), al mismo nivel que otros elementos comunicativos reconocidos tradicionalmente.

Los resultados apuntan a que, en cuestión de aprendizaje, en las actividades 1 y 3 encontramos diferencias dependiendo de si nos referimos a aprendizaje de la lengua extranjera o aprendizaje para la vida. Parece que, aunque sí que consideran que estas actividades pueden aportar algo en términos de aprendizaje para la lengua extranjera, no las ven útiles a la hora de desenvolverse en la vida real. Esto parece indicar que en estas dos actividades los alumnos disocian el aprendizaje de la lengua extranjera con su utilidad fuera del aula. Las razones podrían ser la naturaleza de las actividades en sí. La primera no tiene un carácter auténtico, sino más bien una base esencialmente lúdica, por lo que su aplicación directa a la vida no se ve claramente. La tercera sí tiene un carácter más auténtico, pero quizá no se sientan muy atraídos por lo que se les pide y no lo ven necesario para su vida.

Por el contrario, sí hay una mayoría que coincide en que la actividad 2 es tanto útil para su aprendizaje como para su vida. Esto puede deberse a que en este caso sí identifican lo que tienen que hacer con algo con lo que pueden encontrarse fuera del aula, a la vez que les ayuda a mejorar su aprendizaje. De hecho, el MCER (2002) recomienda que las actividades de mediación impliquen la reproducción de situaciones reales y de la vida cotidiana de los alumnos. De hecho, Ortega (2007) destaca la importancia del aprendizaje significativo como la base para la construcción de conocimiento. La autora afirma que la práctica de una lengua extranjera debe ser lo más significativa posible para el estudiante.

La mayoría de la comunidad que aprende una lengua adicional no tiene la posibilidad de practicarla fuera del aula. Por tanto, las actividades deben tener un sentido para el alumno. Esto es especialmente relevante en la mediación, puesto que su propia razón de ser reside en la interacción (Gibbons, 2003).

Por otro lado, también observamos disparidad en cuanto a sus actitudes a la hora de realizar las actividades. Respecto a cómo de cómodos se sintieron, hay una marcada diferencia entre la actividad del carrusel y las otras dos actividades. Mientras que durante la primera una amplia mayoría de tres cuartos se sintieron cómodos, no fue así con las otras dos. Quizá esto se deba, al menos en parte, al carácter lúdico implícito en el carrusel. Esto contribuyó a su vez a que pocos alumnos se sintieran inseguros, justo al contrario que durante el desarrollo de las actividades 2 y 3, donde el porcentaje de alumnos encuestados inseguros superaba holgadamente la mitad del total. Esta actitud positiva y segura de los estudiantes no es de extrañar ya que numerosos estudios destacan los beneficios para los alumnos de las actividades lúdicas en la enseñanza de idiomas (Corpas, 2016; Suaza, 2014; Ferrer, 2015). De hecho, el formato del carrusel se ha venido utilizando con éxito en el aula de lengua extranjera. Un ejemplo reciente lo encontramos en Vázquez (2012), menciona el carrusel como una de las actividades con mejor acogida para las clases de lengua extranjera.

En lo que sí parece coincidir una mayoría respecto a las tres actividades es en el hecho de la necesidad de formación para realizarlas. En los tres casos, un porcentaje significativo de alumnos estaba de acuerdo o muy de acuerdo en que les faltaba formación para realizar las actividades. Esto parece indicar que, independientemente de la naturaleza de la actividad, de su autenticidad o su carácter más o menos lúdico, la formación en mediación lingüística es deseable y necesaria para llevar a cabo este tipo de actividades, que a su vez deben formar parte de la enseñanza de la lengua extranjera, dado que así aparece reflejado en el MCER.

Se podría esperar que a más nivel menos inseguridad y más comodidad, pero no es así. Los datos muestran que tener más nivel de lengua extranjera no implica necesariamente sentirse más cómodo y seguro realizando una actividad de mediación lingüística. Además, tampoco se observa diferencia en cuanto a cómo de útil se ve la actividad. En cuanto a la necesidad de formación, parece que un mayor nivel de lengua no implica necesariamente una menor formación en mediación lingüística.

Podemos concluir, por tanto, que existe la necesidad de que la mediación lingüística forme parte de la clase de lengua extranjera, especialmente en los últimos años, cuando la idea de sociedad multilingüe y globalizada impera en Europa. Es por ello que actividades específicas que trabajen esta competencia dentro del aula no ya son recomendables sino más bien imprescindibles para el desarrollo integral de la competencia comunicativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, R., Beard, R., Olivetti, M., Balpinar, Z., Silva, J. (2009). Desarrollo intercultural de la composición escrita. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(1), 103-121.
- Atay, D. (2005). Reflections on the cultural dimension of language teaching. *Language and Intercultural Communication*, 5(3), 222-236.
doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14708470508668897>
- Blini, L. (2008). Mediazione linguistica: riflessioni su una denominazione. *Rivista internazionale di tecnica della traduzione*, 10(2), 123-138.
- Blini, L. (2009). La mediación lingüística en España e Italia: difusión de un concepto problemático. *Entreculturas*, 1(1), 45-60.
- Bruner, J., Ratner, N. (1978). Games, social exchange and the acquisition of language. *Journal of Child Language*, 5(3), 391-401.
- Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cantero, F.J. (2002). La formación del mediador fónico en la lectura. En L.J. Tigero, A. Mendoza (Eds.), *La seducción de la lectura en edades tempranas* (pp. 75-100). Madrid: MECD.
- Cantero, F.J., Mendoza, A. (2003). Conceptos básicos en didáctica de la lengua y la literatura. En A. Mendoza (Ed.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 33-78). Madrid: Prentice-Hall.
- Cantero, F. J., De Arriba García, C. (2004a). La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 16(1), 9-21.
- Cantero, F.J., De Arriba, C. (2004b). Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE. Red ELE. *Revista Electrónica de Didáctica: Español como lengua extranjera*, 2.
<http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/revistaredele/numerosanteriores/2004/tercera.html>
- Cassany, D. (1996). La mediación lingüística ¿Una nueva profesión? *Terminómetro*, 2(1), 62-63.
- Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., Souberman, E. (1978). *Vygotsky, Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Consejo de Europa (2002). Marco Común Europeo para las Lenguas. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa (2016). Marco Común Europeo para las Lenguas. Recuperado de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Consejo de Europa (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Recuperado de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-432.
- Corpas, M.D. (2016). La educación informal en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura*, 24(1), 68-91.
- Defior, S. (2005). La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 67(4), 91-113.
- Douglas, D. (1997). *Testing speaking ability in academic contexts: theoretical considerations*. Princeton, NJ: Educational Testing Services.
- Carreras i Goicoechea, M., Pérez Vázquez, E. (2010). *La mediación lingüística y cultural y su didáctica*. Bolonia: Bononia University Press.
- De Arriba, C. (2003). *La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (Tesis de doctorado). Universidad de Barcelona: Barcelona.
- Ferrer, T. (2015). Métodos de enseñanza comunicativos: El juego como estrategia didáctica en la instrucción del español como segunda lengua. *Lúdicamente*, 4(1), 8-15.
- Gibbons, P. (2003). Mediating language learning: Teacher interactions with ESL students in a content-based classroom. *TESOL Quarterly*, 37(2), 247-273.

- Lantolf, J. P. (2006). Sociocultural theory and second language development: State-of-the-art. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 67-109.
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, 40(2), 387-417.
- Lipton, L., Wellman, B. (1998). *Patterns and practices in the learning-focused classroom*. Guilford, Vermont: Pathways Publishing.
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ocampo, A. (2015). Mediación lingüística del texto literario en la enseñanza del español L2: un estudio sobre las variables de facilitación de la lectura y su legibilidad. *Revista de Investigaciones sobre Lectura*, 3(1), 20-43.
- Ortega, L. (2007). Meaningful L2 practice in FL classrooms: a cognitive interactions SLA perspective. En R. DeKeyser (Ed.), *Practice in a second language: perspectives from applied linguistics* (pp.180-207). Cambridge: CUP.
- Passos, C. (2010). What Language Counts in Literature Discussion? Exploring Linguistic Mediation in an English Language Arts Classroom. *Bilingual Research Journal*, 33(2), 220-240.
- Pazos, M. (2013). La mediación lingüística en las clases de ELE de nivel inicial en el 'ensino básico' y el 'ensino secundário' en Portugal. En B. Blecua, S. Borrell, B. Crous, F. Sierra (Eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales* (pp. 682-693). Gerona: ASELE.
- Pomposo, M.L. (2016). La evaluación de la competencia oral en segundas lenguas. El caso del inglés en el mundo profesional. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28(2), 243-262.
- Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre, por el que se fijan las exigencias mínimas del nivel básico a efectos de certificación, se establece el currículo básico de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2, de las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas. <http://transparencia.gob.es/serviciosbuscador>
- Rehbein, J. (1987). On fluency in second language speech. En H.W. Dechert, M. Raupach (Eds.), *Psycholinguistic models of production* (pp. 97-105). Norwood, N.J.: Ablex.
- Rodríguez, R.M. (2006). Lenguas y Culturas (Elementos para adquirir la competencia intercultural). En G. Bazzocchi, P. Capanaga (Eds.), *Mediación lingüística de lenguas afines: español/italiano* (pp. 195-212). Bolonia: Gedit edizioni.
- Richards, J. C. (2006). Developing classroom speaking activities: From theory to practice. *Guidelines*, 28(1), 3-9.
- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- Searle, D. (1984). Scaffolding: Who's building whose building? *Language Arts*, 61(4), 480-483.
- Storch, N., Wigglesworth, G. (2003). Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting? *TESOL Quarterly*, 37(4), 760-770.
- Suaza, M.I. (2014). Propuesta de enseñanza basada en el modelo Speaking: Desarrollo de la producción oral. *Amazonia Investiga*, 3(2), 145-167.
- Thanasoulas, D. (2001). The importance of teaching culture in the Foreign Language classroom. *Radical Pedagogy*, 3(3), 1-25.
- Trovato, G. (2014). Las estrategias de la mediación lingüística para fomentar el aprendizaje de las destrezas orales bilingües (español-italiano). *Dialogía*, 8(1), 162-180.
- Trovato, G. (2015). *Didáctica de la mediación lingüística: Retos y propuestas para la enseñanza del español como lengua extranjera en contextos itálofonos*. (Tesis de doctorado). Universidad de Murcia: Murcia.
- Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but . . . *The Canadian Modern Language Review*, 57(4), 531-540.
- Vázquez, I. (2012). Actividades cooperativas de traducción en el enfoque por tareas. *Marco ELE*, 14(1), 1-10.
- Vez, J.M. (2011). La Investigación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 81-108.

EL DESARROLLO DE LA ALFABETIZACIÓN EN LOS LIBROS DE TEXTO DE INGLÉS EN LOS COLEGIOS DE PRIMARIA DE MADRID

LITERACY DEVELOPMENT IN EFL TEXTBOOKS IN MADRID'S PRIMARY SCHOOLS

Lyndsay R. Buckingham

Universidad Pontificia de Comillas

lrbuckingham@comillas.edu

Mary Frances Litzler

Universidad de Alcalá

mf.litz@uah.es

ABSTRACT

Research indicates that Spanish schools tend to focus on literacy in a narrow sense, as in the mechanics of reading and writing with a focus on text at the word and sentence level. However, the idea of literacy on an international scale includes the ability to use reading and writing skills for a variety of activities with texts. This study seeks to examine whether four fourth grade textbooks for English as a Foreign Language used in Madrid take the more traditional approach to literacy or a broader one that involves the consideration of genre characteristics and work at the text level. A questionnaire was formulated to examine the reading and writing activities of the textbooks. The results suggest that the books present a more narrow view of the concept of literacy.

Key words: literacy, textbooks, English as a foreign language, primary education, bilingual education

RESUMEN

La literatura indica que en los colegios en España se entiende la palabra *literacy* como un concepto limitado a la mecánica de la lectoescritura, con un enfoque a nivel de palabras y frases (alfabetización), mientras a nivel internacional ese término incluye la habilidad de utilizar las destrezas de lectura y escritura para realizar una variedad de actividades con textos (literacidad). Esta investigación tiene como objetivo examinar si cuatro libros de texto de inglés para el cuarto curso de primaria en Madrid mantienen la visión tradicional de alfabetización, o si la amplían para considerar las características del género de texto y el trabajo a nivel de texto en línea con la literacidad. Para llevarla a cabo, se confeccionó un cuestionario para examinar las actividades de lectura y escritura de los libros. Los resultados sugieren que los libros toman una visión más reducida del concepto de literacidad.

Palabras clave: alfabetización, libros de texto, lengua inglesa, enseñanza primaria, enseñanza bilingüe

doi: 10.26378/rnlael%v%i332

Fecha de recepción: 1/09/2019
Fecha de aprobación: 14/11/2019

1. INTRODUCTION

The term “literacy” has received numerous definitions in a variety of fields from psychology to linguistics to economics. It has been considered a set of skills, a situated practice, a learning process, and the consumption of text (EFA Global Monitoring Report Team 2006). The view taken in this article is in line with the last of these notions in that different groups in society produce and use different genres and types of texts, which are situated within a broader social and political context (EFA Global Monitoring Report Team 2006). Literacy in this sense involves going beyond the mechanics of reading and writing to “the ability to use reading and writing skills in order to produce, understand, interpret and critically evaluate multimodal texts” (European Commission 2012: 13). This multimodality involves meaning communicated through different formats such as images, page layout, music and body language, among others (Cazden, Cope, Fairclough & Gee 1996). A plurality of text formats, languages and cultures are involved (New London Group 2000, as cited in Meyer, Coyle, Halbach, Schuck & Ting 2015), and indeed, new technologies offer a platform for different modalities and genres to emerge.

However, this evolution of the idea of literacy is not common to all cultures, and the development of literacy is not uniform around the world. Spain, the context of this study, has traditionally scored lower than average on tests such as PISA, which compare reading ability among different countries (Benítez Sastre et al. 2016). This indicator of students’ receptive skills is cause for concern and implies a need for improvement. Unfortunately, there are no data available regarding the level of students’ writing skills or their manipulation of multimodal texts. Nevertheless, as literacy is vital for social, economic and personal reasons (European Commission 2012), measures must be taken to improve citizens’ reading and writing abilities to their fullest and to consolidate pupils’ increased performance in these areas.

When addressing this concern for improving students’ literacy skills, many questions arise as to the reasons behind the relatively low international ranking of Spain, especially when considering the introduction of a foreign language, English, and the teaching of content in English. Even so, very few projects that focus on literacy development have been identified (Halbach & Candel Bormann 2019). The present analysis is part of a larger study on literacy development in primary schools in Madrid, Spain,¹ which attempts to identify the interpretations of literacy and related best practices in the fourth grade of primary school in Madrid, Spain. It focuses on the view and treatment of the concept of literacy in English as a Foreign Language (EFL) textbooks, a fundamental component of any EFL course (Richards 2002), in order to determine the approach taken to improving pupils’ skills. The question is whether they take a narrow perspective of literacy, that is, one which views the concept as the basic mastery of reading and writing mechanics, or one that encompasses a wider view of literacy as an ongoing learning process to manipulate and produce different types of texts. It is assumed here that there is no distinction in the notion of literacy between first and second languages given the conceptualizations mentioned above.

2. THE CONCEPT OF LITERACY IN SPAIN

The term “literacy” has been traditionally translated to *alfabetización* or *lectoescritura* in Spanish (and to similar terms in Portuguese, French and German), though these terms describe a much narrower concept, i.e. learning the alphabet and learning to read and write letters and words (Cassany & Castellà 2010: 355). As can be deduced from the meaning of the terms traditionally employed in Spain, the development of *alfabetización* has tended to focus on the mechanics of reading and writing, and has been concentrated in the first and second years of primary school (Fernández & Halbach 2009). More recently there has been a push to adopt the term *literacidad* among Spanish speaking experts in order to avoid the limitations of the more traditional terms (Cassany & Castellà 2010; Gamboa, Muñoz & Vargas 2016; Iñesta Mena 2017), though this practice has not been taken up by teachers in schools.

If we take a narrow view and consider literacy to be simply the consumption of text, we can directly relate it to reading comprehension in either L1 or L2. As seen in PIRLS and PISA results, Spain’s young people have repeatedly scored near or under the average for the European Union in terms of reading comprehension ability, showing a slight decline (Benítez Sastre, et al. 2016: 6), though this is changing thanks to above average results on PIRLS 2016 (Mullis, O`Martin, Foy & Cooper 2017). Students are able to “read simple texts, retrieve explicit information, or make straightforward inferences, but they are not able to deal with longer or more complex texts and are unable to interpret what is explicitly stated in the text” (Benítez Sastre, et al. 2016: 6). Choi and Jerrim (2016) argue that this reading comprehension deficit already exists at the primary levels, even though it becomes more glaring at the secondary levels.

The 2016 PIRLS report (Mullis et al. 2017: 256) informs that schools in Spain spend an average 25% of school hours on language instruction, including reading, writing, speaking, literature and other language skills, which is only slightly lower than the international average (27%). Similarly, reading instruction, including reading across the curriculum is reported to account for an average of 16% of school hours, only slightly below the international average of 18%. Of course, it is not always the amount of time, but the approach taken, that is the key. It has been demonstrated that teaching styles in Spain are still based on the transmission of curricular content (language theory) rather than on constructivist approaches leading to communication of ideas (OECD 2014). Lorenzo (2016) argues that countries that focus learning through constructivist approaches demonstrate better reading competences, in part because they place less importance on metalinguistic knowledge. Indeed, Spanish EFL and CLIL (Content and Language Integrated Learning) textbooks focus on language accuracy rather than fluency or “more creative aspects such as reading for pleasure or creating personal texts” (Fernández & Halbach 2009: 53).

In the Spanish educational system, the processing of texts has traditionally relied on a bottom-up focus relating to word recognition, grammar and structure. The ELINET report claims that despite recent increases in project-based methodologies, there is a tendency to decontextualize language use at the pre-primary levels (Benítez Sastre et al. 2016). This has also been found to be the case in L2 in a recent analysis of textbooks used in the first two years of primary school in CLIL and ELT classrooms in Spain. The study found that the textbooks mainly focused on grammar and vocabulary as they were observed to work at word and sentence levels. Lessons were focused on gaining accuracy in reading and writing and the microskills involved, such as the mechanics of reading and writing, knowing the

letters and being able to produce them or blend them to read words (Fernández & Halbach 2009).

Performance gaps have also been found between Spanish children who are aware of summarizing and efficient reading strategies, though this gap is slightly smaller than the European average (Benítez Sastre et al. 2016). This suggests that only some pupils are using metacognitive strategies, and that they may not be using them as efficiently as in other countries. More recent results from PIRLS 2016 reveal that schools in Spain are working on skills and strategies such as comparing what pupils have read to experiences they have had and making predictions about what will happen next in a text (Mullis et al. 2017: 260).

Furthermore, the development of literacy arguably gains importance when considering students' learning through CLIL subjects, as is prominent in Spain. Indeed, discourse patterns change across cultures and these variations can be appreciated in both spoken and written genres (Gilmore 2015; Mickan 2017). Therefore, the intercultural element that is essential to CLIL presents both a difficulty and an opportunity, depending on one's perspective. In fact, teachers have identified the difficulty of teaching English from a Spanish literacy perspective, due in part to the fundamental differences between the two languages, such as the sound-grapheme correspondence in Spanish that is more unpredictable in English (Fernández & Halbach 2009). In this sense, they have reported a need for further training in the teaching and practice of literacy and oracy (Durán-Martínez & Beltrán-Llavador 2016: 83). At the same time, teachers have a clear opportunity to enrich their approaches to literacy through the application of foreign perspectives and techniques (Fernández & Halbach 2009). For these reasons and others, Meyer et al. (2015) suggests a pluriliteracies approach that involves more than one language, mode of communication and semiotic system, which is specifically useful in a CLIL environment.

The nature of literacy is fundamentally cognitive since it is based on the mental processes that allow a command of the language system, first in basic ways like phonology and later through more complex structures, including longer texts. Similarly, Cummins' (2000) idea of the initial acquisition of basic interpersonal communication skills (BICS) and the later development of cognitive academic language proficiency (CALP) is essential to the CLIL approach. Lorenzo (2016) suggests that the Spanish system fails when developing students' CALP, pointing to successful results in the PIRLS exam, which is mainly focused on narrative language, as compared to poor results on the PISA exam, which focuses on more expository, academic language. This is supported by the lack of focus on higher-order thinking skills such as interpreting or inferring meaning in primary level EFL and CLIL textbooks (Fernández & Halbach 2009). In fact, the results of PIRLS 2016 revealed that teachers ask their fourth grade pupils to determine an author's perspective less often than other skills and strategies for reading, such as identifying the main idea of what they have read or locating information in the text (Mullis et al. 2017: 259-260).

If pupils in Spain are to consolidate their improvement on tests such as PIRLS, they will need to improve their literacy skills in the broader sense of the word. The ELINET report (Benítez Sastre et al. 2016) claims that the PIRLS 2011 exam points to a number of skills that have been left unattended in primary levels, and that the PISA results point to a need for instruction in reading strategies. The authors of the ELINET report recommend spending more time on teaching reading in primary schools, and making more efficient use of the programs that are already in place to improve literacy skills among students (Benítez Sastre et al. 2016). Ruiz de Zarobe and Zenotz (2015) argue for metacognitive strategy training

to help students improve their reading comprehension skills. This is just one way to allow space for student reflection, dialogue and improvement throughout the learning process.

Familiarity with different text types, including their organization, typical wording and other conventions makes verbal participation possible in community social practices (Mickan 2017). In fact, there is argument in favor of detailed analysis of text patterns to reveal these structures and lexical use for students (Gilmore 2015; Meyer et al. 2015; Mickan 2017). In Spain, the average percentages of Spanish learners who are exposed to different types of both literary and informational texts once a week or more are at or above the international averages (Mullis et al. 2017: 270). However, averages for other genres have not been found, and exposure to a wide variety, including digital texts, would be ideal (Gamboa, Muñoz, & Vargas 2016). A text genre map that identifies the text types necessary for non-linguistic disciplines would aid in the planning for overall literacy development.

In other countries, such as Australia and Canada, a text-based focus for language education requires students to analyze and reconstruct texts from different disciplines as well as work with other techniques. The idea is moving from learning to read toward reading to learn (Lorenzo 2016). In the same line, Meyer et al. (2015) argues that placing language at the center of all learning is necessary to deeper learning, considering that progress in learning requires an increasing capacity of articulating understanding.

The integration of best practices, such as the communicative methodology, in both linguistic (native and foreign languages) and non-linguistic disciplines, would be beneficial, perhaps with the adoption of a document that defines a common approach toward language awareness across school subjects. The Common European Framework provides EFL teachers with a reliable set of descriptors to aid in evaluation, and this can and should also be used when evaluating students' native language in order to gain clarity of the level of linguistic competence achieved (Lorenzo 2016). There should also be a focus on formative and authentic assessment through the use of portfolios, frequent observation, group corrections, self-assessment and the measure of individual progress (Lorenzo 2016).

3. OBJECTIVES

Given that textbooks are a key component in most language programs (Richards 2002), this study examines literacy development as observed through four EFL textbooks used in the fourth grade of the primary level of education in the Autonomous Community of Madrid. It has been inspired by Fernández & Halbach (2009) in that the objective is to explore whether the narrow sense of the concept of literacy is still taken in textbooks written or adapted for the Spanish market ten years after that study was written. More specifically, the present paper examines the following questions:

- What interpretation of the concept of literacy is behind each textbook?
- How is literacy developed in the EFL textbooks?
- Can any differences in the approach to literacy be observed in the textbooks used in bilingual schools as compared to those in non-bilingual schools?

4. INSTRUMENT

As mentioned above, this study is part of a larger project to examine the development of literacy skills in the third and fourth grades of primary school in the Autonomous

Community of Madrid. The larger project involves a combination of survey research (Fernández Fernández 2018; Halbach & Candel Bormann 2019), and textbook analysis. For the present study, two members of the research team (the authors of this paper) first developed a series of questions for examining textbooks based on the selection of features that are indicative of *lectoescritura* and literacy by Fernández and Halbach (2009) (see Table I).

	Literacy in a narrow sense	Literacy in a broad sense
Preliminary aspects	Work focuses on letters	Work focuses on sounds
	The mechanical part is important - neat handwriting	The mechanical phase is just a "preliminary"
Reading	Work is on pedagogical texts	Pedagogical texts are complemented with text from various genres: poetry, tales, etc.
	Work on the text is aimed at extracting information, normally through closed questions	The text is worked on in relation with the topic of the unit; it is used as a starting point for other activities (e.g. writing a poem)
	The text is not worked on at the level of textual comprehension, solely on language issues	An efferent and aesthetic response is looked for
Writing	Focus is on the text	Focus is on the student / reader
	Accuracy is valued	The content of the writing is valued
	Students write to answer questions	Students write to communicate
	Focus is on vocabulary (at the word level)	The text is related to students' own experience
	Focus is on the product	Focus is on the process
	Correct models are imitated	Creativity is fostered
Beyond reading and writing	Closely linked to "language"	Interdisciplinary character: developed through other subjects too
	Literacy is worked on in the first years of schooling	Literacy is a skill developed throughout life
	Concept of "multiliteracies" is not generally known	Concept of "multiliteracies" is known and practiced

TABLE I. Comparison of literacy features adapted from Fernández & Halbach, 2009

They each then examined two randomly selected textbooks and later compared answers to clarify the different questionnaire items and ensure consistency in their analysis. After this process, which included consultation with other members of the research team, four textbooks used by school teachers in the region were analyzed using the final instrument (Table II). The entire process took approximately four months.

In Spain and in the Madrid region, a large variety of books is available, many from international publishers and others from local companies. The particular EFL textbooks were selected because they represent four major international publishing companies and were mentioned by a number of the respondents to the questionnaire in Fernández Fernández (2018). At the same time, two of the textbooks are used by bilingual schools and the other two are used by non-bilingual schools according to the survey results, thus enabling a

chance to determine potential differences between the two types of schools in the area. It should be noted that neither the authors of this study nor the research group received any incentive or benefit from the companies for selecting their books over others. The books examined here are the following:

- 1) *High Five 4*, Macmillan Publishers (bilingual schools)
- 2) *Ace! 4*, Oxford University Press (bilingual schools)
- 3) *Hopscotch 4*, Cengage Learning (non-bilingual schools)
- 4) *Kid's Box 4*, Cambridge University Press (non-bilingual schools)

	Question item
Reading	What genres are present in the textbook as a whole? <i>Narrative, factual description, recipes, biography, adverts, interviews, etc.</i>
	What is the purpose of the reading activity? <i>Introduction/reinforcement of grammar or vocabulary; subject content; reading as an activity to relate to one's life; encouragement of reading as a pleasurable activity.</i>
Writing	At what level are students producing and analyzing language? <i>Word level, sentence level or beyond sentence level.</i>
	What type(s) of linguistic scaffolding is provided? <i>Examples, selecting from options, matching, etc.</i>
	How meaningful is the language production? <i>Encourages creativity and originality, relates to student experience, relates to textbook situation</i>
	What type(s) of procedural scaffolding is provided? <i>Provision of models, explicit analysis of models, planning, reviewing</i>
	Does the activity involve the planning of language production and/or editing to make improvements?
Beyond reading and writing	Do the exercises relate to the students' other classes, and hence, their world beyond the English language?
	Do the textbook exercises and/or teacher's book promote the idea that literacy is a skill that is learned throughout life?
	Do the textbooks encourage the pupils to practice with other formats of expression such as Internet, dictionaries, encyclopedias, etc.?
	Are students encouraged to express themselves in different formats such as posters, collages, etc.?
	Are students encouraged to work with their language skills beyond the textbook, such as through Internet?

Table II. Questionnaire by authors used in the analysis of the textbooks

5. METHOD

The questionnaire was composed of several items meant to regard the units' overall content and the focus on literacy skills. First, the aspects related to reading were examined. The genres present in each textbook and their purpose were noted. The different exercises related to reading were then considered in order to determine whether the texts were designed to assist pupils in learning about grammar and vocabulary or whether reading was encouraged as an activity that involved students' experience in the world. Second, the activities related to writing were examined and categorized as being at the word, sentence

or paragraph level. They were also read to determine whether they involved rote language practice or if they allowed for pupils to express themselves and their own life experience in a meaningful way. In addition, the existence of scaffolding, or assistance in building up to a larger task be it linguistic or procedural, was examined. For example, extensive writing exercises were examined to see if the textbooks promote the notion that writing is a process that involves planning, editing and reviewing. The last part of the questionnaire involved examining the books to determine if the exercises foster the notions that literacy goes beyond language work into other areas of study and that it is developed throughout life. As such, the textbooks were examined to see if they encourage work with other written formats such as dictionaries and digital sources.

The two researchers examined the pupil's book, activity book and teacher's book for each of the four titles using the questionnaire. Particular attention was paid to the reading and writing exercises in unit 5 of each pupil's book because this unit was considered representative of the others; it followed the same overall structure and was not an introductory, project or review unit. The extra components from the publishers for the textbooks were not examined given the large volume of material already available.

6. RESULTS

This presentation of the results first discusses the approach to literacy as described in the teacher's books, and then continues with the textbooks themselves.

6.1 Interpretations of literacy in teacher's books

The introductory section to each of the teacher's books was read to determine whether the word *literacy* appeared and how the concept was described when it was mentioned. In the absence of the word in question, the explanations for the reading and writing exercises in this same section were examined to determine the interpretation of literacy held by the authors. It was found that two of the teacher's books mention the actual term, while three of them provide descriptions related to different aspects of the concept. The teacher's book closest in line with the broader definition of literacy discussed above is High Five. The textbook is reported to have a literacy spread in each unit "designed to help pupils to understand, respond to texts and to reflect on them" (Ramsden 2014: 20). It involves the "analysis of characteristics such as author purpose, the reader and the informative content of a text" (Ramsden 2014: 20), which helps children to prepare for writing. The teacher's book for Ace! 4 also mentions the term and describes aspects suggestive of a broader interpretation of this concept, such as students' familiarity with stories including their "narrative conventions"; a focus on stories in the textbook "further familiarity and understanding of the functions of text" (Bilsborough & Bilsborough 2012: 6). In terms of writing, the teacher's book highlights the use of "clear models" (Bilsborough & Bilsborough 2012: 7) to enable children to produce their own writing samples.

The teacher's book for Hopscotch 4 does not mention the term "literacy" but does refer to "teaching pupils the conventions of writing" (Cook & Hill 2017: 4) as one of the objectives in the textbook, which is focused on developing pupils' language skills so that they can have "both accurate and fluent communication" (Cook & Hill 2017: 4). A "Writing Time" section on spread C of each unit provides a model for writing with an activity that "prepares the pupils for producing their own piece of writing" that is "always guided and

supported” (Cook & Hill 2017: 9). Like this textbook, Kids’ Box 4 makes no reference to the word “literacy” but language is said to be “introduced in context” with the chance for learners to “personalize” it (Frino & Williams 2017: 6). There is also a “strong focus on pronunciation” (Frino & Williams 2017: 11). Both of these descriptions appear to be somewhat in line with the broader conceptualization of literacy described above. However, further examination of the pupil’s books discussed below, reveals that this is not always the case.

6.2 Literacy as observed in the textbooks

At this point in their education, pupils are familiar with the letters and handwriting and are now working towards improvement of their reading and writing skills in the English language. For this reason, the textbooks contain no work on the mechanical side of these activities. Instead, they have exercises to increase ability in associating sounds and spelling along with the pronunciation of English, given the fact that pupils are learning a foreign language. They also have an abundance of audio recordings from the start of each unit; pupils consistently read the corresponding text as they listen to the recording so that they can associate the spoken word with the written form. At the same time, new vocabulary items tend to be presented in a context that involves text and pictures to facilitate comprehension.

6.2.1 Texts and reading

The texts found in all four textbooks appear to have been written specifically for the textbooks, and have not been reproduced from other sources. Nevertheless, the teacher’s book to High Five mentions “fun and motivating texts from the real world” (Ramsden & Shaw 2014: 18) and the teacher’s book to Hopscotch indicates that reading passages are “inspired by National Geographic” (Cook & Hill 2017: 8). Narratives involving children are included in all the books and, in fact, the storylines in High Five and Kid’s Box continue throughout the different units. The characters introduced in an initial story in Ace! and Hopscotch appear throughout the other units even if they do not take part in the actual stories. Songs are also present in all four textbooks. Authentic works of literature are not found in the books except for a short extract from *The Owl and the Pussycat*, found in Kid’s Box.

After literary texts, the genre found most often in these textbooks is factual description, similar to those found in a content subject textbook, an encyclopedia or the Internet. In fact, all four textbooks include lessons in each unit related to other subject areas and to culture. Recipes, another type of factual text, are also found in all four books. Finally, the High Five literacy spread mentioned above introduces pupils to a few characteristics of a wider range of texts, including biographies and autobiographies, myths, adverts, acrostic poems, newspaper articles and interviews, and travel brochures, in addition to the genres already indicated.

Nevertheless, it should be noted that the texts are used for different purposes in the books. The stories and songs that pupils read are clearly used as support for language work. They include examples of grammatical structures and vocabulary that are introduced before or afterwards and that pupils practice in a more focused way. In some cases, the structure is actually highlighted in bold in the story (as in Hopscotch), or it is listed at the bottom of the page for the teacher and pupils to see easily (Ace! and High Five), both

strategies that reinforce the linguistic focus of these texts. Pupils can also be asked to find words and grammatical structures in the text or to select the correct word of two for a sentence. After reading the stories, all four textbooks instruct the children to act them out, a strategy to reinforce language learning but also one related to comprehension. The activity books have exercises that involve matching sentence halves and/or fill-in-the blank sentences and dialogues with or without a selection of words in a word bank, mainly aimed at practicing language.

The texts used for cultural and cross-curricular topics, typically located in the second half of the units in all four textbooks, show a shift towards vocabulary and meaning. When comprehension questions are part of the reading exercise, they involve looking for a short answer in the text, selecting true sentences from a list or fitting the correct word from a word bank into a summary paragraph. Nevertheless, the questions are often very similar to the actual wording of the original text, so there is little challenge in terms of text comprehension. In other words, the exercises remain for the most part within the lower order thinking skill of understanding. It should be noted, however, that these readings are often used as the basis for more extensive writing, as explained below. The activity book exercises corresponding to these sections tend to reinforce the learning of vocabulary, with exercises involving matching and the reordering of sentences.

Despite these different uses of texts in the textbooks, it is worthy to note that the purpose of reading tends to be more instrumental than pleasurable or meaningful, particularly in the case of stories. Pupils are not given a meaningful purpose for reading, as evidenced in the instructions listed prior to the readings throughout the four books. Examples are "Listen and read" (Ace) and "Listen to the recording and read the story" (Hopscotch).

Pupils are, however, sometimes encouraged to brainstorm ideas and then read texts to confirm their answers, which creates a context for reading. This is most evident and meaningful in High Five, which incorporates prediction questions into each literacy section of the pupil's book. For example, pupils are asked "What do you think Sirens are? Read and listen to find out. What do the Sirens do?" (Ramsden & Shaw 2014: 58). The other three pupil's books show no evidence of this extent of prediction of content; instead, teachers are given suggestions in the teacher's books to have the class brainstorm ideas related to a topic and/or have the pupils identify items in pictures which are related to the reading to follow. Nevertheless, the prediction work in Hopscotch and Kid's Box is mainly vocabulary preparation to assist pupils in understanding the text, thus, reinforcing the instrumental nature of the reading and encouraging a focus on word-level processing skills, a bottom-up approach to handling text.

It is significant to note that High Five and Ace! have pupils respond to content in the story for each unit in a short exercise at the end of the corresponding lesson. This involves filling in some blanks in sentences related to their opinion about the story and their favorite character and vignette. High Five also has them write a reason for their preferences and discuss their own experience with regards to the situation in the story. In addition, the culture section of High Five has pupils discuss questions that relate the ideas from the text to their own experience once they have finished reading. After that, they are encouraged to do a webquest on the topic. These exercises related to personalizing their experience with texts encourage pupils to use the higher-order thinking skills of drawing connections between ideas and taking a stand on a position.

6.2.2 Writing

In terms of the writing skills developed in the four textbooks, practice is often at the word or sentence level and it is frequently used to reinforce the language work. Students fill in letters to complete partially written words, do puzzles such as word searches, and finish sentences or write complete ones, first using sentence frames and model sentences and then doing so on their own. They also reorder words and write questions that go with answers that are provided. In this sense, the focus in all four books is on developing accurate use of the target language, as opposed to valuing the content of the ideas written.

While communication of meaning related to the pupils' lives is not often involved, all the books make at least some attempt to enable pupils to personalize their practice of the language structures. For example, in Hopscotch they answer questions in one sentence about their favorite types of food and drink in a unit review (Clark 2017: 57). In this way the focus is slightly shifted from linguistic accuracy to the communication of ideas, bringing the perspective of literacy to a slightly broader one.

Writing beyond the sentence level is also practiced in all four books at least once in each unit. In the longer writing exercises, which entail up to about 60 words, pupils are often expected to write about a topic that is pre-selected. The genres practiced are typically factual, as when pupils write a news article (Ace!), information for a holiday brochure (High Five) or a recipe (Hopscotch), but they can also include opinions as in writing about their favorite sports and sports star in unit 7 of Hopscotch.

All four books provide practice that enables pupils to progress from writing at the word level to the sentence level and then to more extensive writing of up to about 60 words. Nevertheless, in High Five and Ace! the flow from one level to the others is clearer than in Hopscotch and Kid's Box. For example, in learning about recipes in Ace!, pupils identify cooking verbs in pictures, write one-sentence instructions with the verbs, practice the structure of "there is/there are," write sentences to describe pictures, read descriptions of ingredients in dishes, and other activities. At the end of the unit the learners work with model recipes before writing one of their own. In contrast, the progression toward writing a text in unit 5 of Hopscotch is less guided. Specifically, it jumps from practice at the word level to longer text writing (up to 60 words) with limited work at the sentence level between the two.

As mentioned above, the reading texts in the different units are sometimes used as the basis for more extensive writing. In three of the textbooks, a text is used as a model and there is planning for writing of some type (High Five, Ace! and Hopscotch) with varying degrees of evidence of a process approach to writing. The clearest examples are found in High Five. For instance, in preparing to write information about a travel destination, pupils first read about Italy and Mexico and do comprehension activities. They then examine the features of the genre, such as the presence of a map, photos and information on cities, and are prompted to write brief guided notes about a destination of their choice before writing their own text.

Some similar comprehension and planning activities can be found in Ace! though without explicitly examining the aspects of the genre in question. In Hopscotch, models are provided and students do some very basic planning of the content by answering a series of guided questions before writing their own paragraph, but there is no explanation of the genre or the structure of the text. The textbook Kid's Box does not appear to work with models for writing. In addition to encouraging pupils to plan for writing, High Five also has

them review their work to determine if they have included certain features of the genre examined in the prior lesson. It is the only textbook of the four that does so.

Due to the restrictions of following a model text, there is generally little room for creativity in these writing exercises. Pupils are able to personalize their work by adding their own ideas and opinions in the different types of exercises that involve writing beyond the sentence level, but creative writing per se is hardly practiced. When creative production is fostered, it often involves another type of expression such as drawing and inventing. This is the case of the invention of robots or super animals (Kid's Box), minibeasts (High Five), a town or city (Ace! extra worksheets), and a drawing of a student's favorite thing (Hopscotch).

6.2.3 Beyond reading and writing

The readings and writing exercises that go beyond the sentence level reveal attempts on the part of the publishers to relate the content to other subjects in school. High Five and Ace! promote contact with language from other subject areas including science, technology, history, maths, and arts and crafts in a cross-cultural lesson in each unit. Kid's Box does the same in a special CLIL section at the end of each unit focused on "connecting the world outside the classroom" (Frino & Williams 2017: 8). Finally, Hopscotch, which is based on National Geographic content, focuses on people and different places in each unit, and on a particular cross-curricular subject through the section of each unit called the Explorers' Club. All of this is positive since "progression in discipline or subject understanding will be limited unless it is accompanied by progression in learners' subject-specific literacies" (Meyer et al. 2015: 52). Nevertheless, the cross-curricular or CLIL sections tend to simplify content and focus on lower-order thinking skills, a finding that also held true in a study of international textbooks marketed in Argentina (Banegas 2014). A comparison of textbooks used in other subjects in Spain is needed to determine the extent to which the contents of the CLIL sections in English language textbooks are indeed simplified.

None of the textbooks or teacher's books makes explicit reference to literacy's being a skill developed throughout life. The latter do, however, mention learner autonomy and/or fostering an interest in learning in their introductory sections. In fact, High Five mentions the explicit idea of "preparing children for learning throughout their lives" (Ramsden & Shaw 2014: 21).

In terms of the development of multiliteracies, High Five has pupils do webquests for additional information after each culture lesson and Ace! encourages them to use a dictionary for new words, thus encouraging them to work with different sources of information. Kid's Box and Hopscotch, however, make no indication to pupils to look elsewhere for information. Nevertheless, the four different textbooks do have pupils create work in other formats than the traditional written text. Posters, comics, collages and labelled drawings are included in project work to promote these different formats of writing and creative expression, which is a positive step toward fostering and raising awareness of multiliteracies.

In addition, three of the four textbooks include access to an online website with additional activities for pupils to continue practicing outside their classes, thus facilitating digital literacy. A new edition of the six-level High Five series will also include a pupil's app for use on a mobile phone and this updated textbook, as well as Kid's Box, can be used in paper or digital format in class. DVDs with videos are also available to reinforce classes for all four textbooks.

7. DISCUSSION

The four textbooks analyzed continue to have a focus on language as they involve extensive practice at the word and sentence levels, but they do incorporate longer readings and, to some extent, writing at the paragraph level. While linguistic scaffolding is provided in abundance, especially for sentence level work, varying levels of scaffolding are provided in terms of assisting students to explicitly understand the structuring of paragraphs or the process of writing, despite promises in the teacher's books to foster guided assistance to reading and writing. Models are provided but there are varying degrees of explicit explanation regarding structure.

A more constructivist approach toward building a message in a collaborative and creative way would be more conducive to guiding students to developing literacy, as well as learning how to continue developing these skills throughout their lives (Fernández & Halbach 2009; Lorenzo 2016). Continuing to add work at the text level through contact with additional texts and genres and with the features of these genres will be crucial to developing students' multiple literacies (Mickan 2017). This is especially important when considering that the CLIL approach involves different contexts and that discourse patterns vary across cultures (Gilmore, 2015; Mickan 2017). It is interesting to note that the two textbooks used in bilingual schools (High Five and Ace!) make the process of writing more explicit than the other two. This finding suggests that more work on writing as a process might be taking place in bilingual schools if their choice of textbook can indicate this intention.

At the same time, pupils' previous experience is not always considered despite its importance in facilitating comprehension using a top-down approach to reading. Some attempts at making language practice relevant to pupils, however, can be seen. There ought to be a more meaningful, communicative approach to using writing for real-world purposes in order to arm pupils with the tools to produce coherent texts that perform communicative tasks (Gilmore 2015; Meyer et al. 2015; Mickan 2017).

Despite claims in the teacher's books, there also continues to be a tendency to require mostly lower order thinking skills of pupils, though this too seems to be changing to some degree. While some textbooks concentrate on simple comprehension questions about texts, others make an effort to have students apply what they have learned in some way. Higher order thinking skills and critical thinking can mainly be appreciated in the projects and cross curricular topics that are offered by the textbooks. Pushing students to use these skills is important in any educational setting, but especially so in a CLIL setting, where cognition and CALP are essential to sustainable learning (Coyle 2007; Cummins 2000), and in a country such as Spain which has been found to fail at students' mastery of CALP (Lorenzo 2016).

On the whole, varying degrees of all of these aspects of literacy have been found for the different textbooks. High Five stands out as being the closest in line with the broad interpretation of literacy discussed at the start to this article. The other textbooks approach this broader understanding to a lesser extent. Ace!, however, does promote scaffolding to understand the organization of texts and it encourages pupils to reflect on their opinions of texts, both steps in this same direction. It is interesting to note that the two books used by bilingual schools have come the furthest in working towards a more global view of literacy. This may be related to the pupils' need to communicate in English in different contexts and their receiving more hours of instruction in English. The combination of exposure to different contexts and a potentially higher level of language leads pupils to be able to work

more in-depth with texts, and textbook publishers appear to be responding to this situation. Nevertheless, research involving more textbooks is needed to confirm this distinction.

8. CONCLUSION

Literacy development is necessary for students, and it is essential that they see it as a multidisciplinary and lifelong goal. To this end, further work must be done to consider a common literacy approach across disciplines and regard literacy as a longitudinal concept. Through the study of text genres and their relation with school subjects, the curriculum can be constructed so that students work with a variety of genres throughout their school years, as in countries such as Australia and Canada. Support for subject-specific literacy development can be given from the Spanish and English language classes if there is coordination at all levels among stakeholders. In fact, the potential for transfer of what is learned in the first and second languages, as detailed in Cummins' Underlying Proficiency model (Cummins, 1980), means that the development of literacy in either language will benefit the learner, regardless of the language of input or output. Further, CLIL classes provide an opportunity for students to gain flexibility in terms of varying discourse patterns found in different cultures, and this should be maximized.

Further similar research is required in order to determine whether the findings of the present study can be confirmed in textbooks for other subjects, including Spanish language and CLIL classes. It would also be interesting to continue analyzing textbooks used in later levels of primary education as well as in secondary education to determine whether there is continuity and further development of literacy regarding more advanced genres. The hope is that these and other similar studies will influence publishers to make further efforts to offer materials that foster literacy in the broader sense of the word, and that teachers will become better informed in order to make decisions about the materials with which they choose to work. It is of paramount importance to continue training teachers in a more encompassing definition of literacy, the necessity to support students in developing multiliteracies, and the appropriate related tools and methodologies.

NOTE

1 This paper has been possible thanks to funding from Universidad de Alcalá for the project "Desarrollo de destrezas de alfabetización en el segundo ciclo de educación primaria en centros de la Comunidad Autónoma de Madrid: Estudio de la situación actual" [CCGP2017-HUM/024]. The authors would also like to indicate their appreciation to Dr. Ana Halbach for reading and commenting on the manuscript.

REFERENCES

- Banegas, D. L. (2014). An investigation into CLIL-related sections of EFL coursebooks: Issues of CLIL inclusion in the publishing market. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(3), 345-359.
- Benítez Sastre, L., D'Angelo Menéndez, E., Garbe, C., Gil Traver, F., Lafontaine, D., de Juan Sánchez de Rojas, M. P., Villabona Garcíaet, M. (2016). *Literacy in Spain: Country report, children and*

- adolescents*. European Literacy Policy Network (ELINET). Retrieved from http://www.elinet.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/Spain_Long_Report.pdf
- Bilsborough, K. & Bilsborough, S. (2012). *Ace! 4* (class book, activity book, teacher's book). Oxford University Press.
- Cassany, D. & Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva Florianópolis*, 28(2), 353-374. DOI: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p353
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., et al. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92. Retrieved from http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf
- Choi, A., Jerrim, J. (2016). The use (and misuse) of PISA in guiding policy reform: The case of Spain. *Comparative Education*, 52(2), 230-245. DOI: 10.1080/03050068.2016.1142739
- Clarke, S. (2017). *Hopscotch 4: Activity book*. Cengage Learning/National Geographic Learning.
- Cook, J., Hill, D. A. (2017). *Hopscotch 4: Teacher's book*. Cengage Learning/National Geographic Learning.
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562. DOI: 10.2167/beb459.0
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, 14(2), 175-187.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK and Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Durán-Martínez, R., Beltrán-Llavador, F. (2016). A regional assessment of bilingual programmes in primary and secondary schools: The teachers' views. *Porta Linguarum*, 25, 79-92.
- EFA Global Monitoring Report Team (2006). *EFA global monitoring report 2006: Literacy for life*. Paris: UNESCO. Retrieved from <https://en.unesco.org/gem-report/report/2006/literacy-life>
- European Commission (2012). *EU high level group of experts on literacy: Final report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/literacy-report_en.pdf
- Fernández, R., Halbach, A. (2009). Uncovering the approach to literacy of Spanish textbooks used in a CLIL context. In S-A. Ditze & A. Halbach (Eds.), *Bilingualer sachfachunterricht (CLIL) im kontext von sprache, kultur und multiliteralität* (pp. 42-55). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fernández Fernández, R. (2018). "Exploring Literacy in Bilingual Contexts. CAM Primary Teachers' Conceptualization." Paper Presented at the 42nd AEDEAN Conference, Córdoba. November 7-9.
- Frino, L., Williams, M. (2017). *Kid's Box 4* (teacher's book). Cambridge University Press/Cambridge English Language Assessment.
- Gamboa, A. A., Muñoz, P. A., Vargas, L. (2016). Literacidad: Nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 12(1), 53-70. Retrieved from [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana12\(1\)_4.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana12(1)_4.pdf)
- Gilmore, A. (2015). Research into practice: The influence of discourse studies on language descriptions and task design in published ELT materials. *Language Teaching*, 48(4), 506-530. DOI: 10.1017/S0261444815000269
- Halbach, A., Candel Bormann, D. (2019). Inching towards literacy in Madrid's primary schools: A survey of school-wide projects, *Language and Education*, 33(5), 416-430. DOI: 10.1080/09500782.2019.1622712
- Heath, J., Crawford, M. (2017). *Hopscotch 4: Pupil's book*. Cengage Learning/National Geographic Learning.

- Iñesta Mena, E. M. (2017). Revisión sobre literacidad como noción multidimensional para una didáctica de las lenguas inclusiva. *Porta Linguarum*, 27, 79-92. Retrieved from http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero27/6_Eva%20M%20Inesta.pdf
- Lorenzo, F. (2016). Competencia en comunicación lingüística: Claves para el avance de la comprensión lectora en las pruebas PISA. *Revista de Educación*, 374, 142-160. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-374-329
- Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K., Ting, T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 41-57. DOI: 10.1080/07908318.2014.1000924
- Mickan, P. (2017). Text-based research and teaching from a social semiotic perspective: Transformative research and pedagogy. In P. Mickan & E. Lopez (Eds.), *Text-based research and teaching: A social semiotic perspective on language in use* (pp. 15-35). Palgrave Macmillan. DOI: 10.1057/978-1-137-59849-2_2
- Mullis, I., O'Martin, M., Foy, P., Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016: International results in reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Retrieved from <http://pirls2016.org/download-center/>
- Nixon, C., Tomlinson, M. (2017). *Kid's Box 4* (pupil's book, activity book). Cambridge University Press/Cambridge English Language Assessment.
- OECD (2014). *New insights from TALIS 2013: Teaching and learning in primary and upper secondary education*, OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264226319-en
- Ramsden, J., Shaw, D. (2014). *High Five 4* (pupil's book, activity book, teacher's book). Macmillan Publishers.
- Richards, J. C. (2002). The role of textbooks in a language program. Retrieved from <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf>
- Ruiz de Zarobe, Y., Zenotz, V. (2015). Reading strategies and CLIL: The effect of training in formal instruction. *The Language Learning Journal*, 43(3), 319-333. DOI: 10.1080/09571736.2015.1053284

HACIA UN PERFIL LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVO DEL ESTUDIANTE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA PARA FINES ACADÉMICOS

TOWARDS A LINGUISTIC-COMMUNICATIVE PROFILE OF THE STUDENT OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE FOR ACADEMIC PURPOSES

Anita Ferreira Cabrera

Universidad de Concepción
aferreir@udec.cl

Jessica Elejalde

Universidad de Concepción
jelejalde@udec.cl

RESUMEN

Los alumnos extranjeros no nativos del español, aunque tengan estudios en ELE, no siempre dominan un español académico adecuado para sus estudios universitarios. Ellos deben interactuar con sus profesores y conocer los géneros académicos según la disciplina de sus carreras. En este contexto, presentamos los resultados de un estudio descriptivo con una muestra de 62 estudiantes de intercambio universitario. Los objetivos generales son: 1) describir un perfil lingüístico-comunicativo e 2) identificar las necesidades por cada destreza en ELE para fines académicos. Los resultados muestran un perfil del estudiante caracterizado por un nivel intermedio en ELE, con un dominio del inglés como lengua franca¹, con estudios presenciales durante más de un año en una variante peninsular, sin certificación. En cuanto a las necesidades lingüísticas en ELE con fines académicos, los discursos académicos con mayor dificultad son las clases expositivas, las entrevistas y las presentaciones orales, la comprensión lectora de textos de la especialidad y la escritura de artículos científicos e informes de investigación.

Palabras Claves: El español para fines académicos, destrezas en español académico, perfil de un estudiante de ELE con fines académicos, ELE.

ABSTRACT

Foreign students who are not native to Spanish, even if they have studies in ELE, do not always have an adequate academic Spanish for their university studies. They must interact with their teachers and know the academic genres according to the discipline of their careers. In this context, we present the results of a descriptive study with a sample of 62 university exchange students. The general objectives are: 1) to describe a linguistic-communicative profile and 2) to identify the needs for each skill in ELE for academic purposes. The results show a profile of the student characterized by an intermediate level in ELE, with a proficiency of English as a lingua franca, with face-to-face studies for more than a year in a peninsular variant, without certification. Regarding the linguistic needs in ELE for academic purposes, the most difficult academic discourses are the lectures, interviews and oral presentations, reading comprehension of specialty texts and writing scientific articles and research reports.

Key words: Spanish for academic purposes, skills in academic Spanish, profile of a student of ELE for academic purposes

1. INTRODUCCIÓN

En un momento como el actual, en el que aumentan los programas de movilidad estudiantil (y no solo a nivel europeo) y en el que crece también la demanda de aprendizaje del español como lengua extranjera² no es de extrañar que cada vez sea mayor el número de estudiantes no nativos en nuestras universidades.

La globalización ha favorecido la migración y movilidad estudiantil por diversos motivos, entre los que destacan los académicos y profesionales. Chile es un destino cada vez más frecuente para estudiantes extranjeros que buscan realizar una pasantía o intercambio (Emol.com, 2013; 2016). Chile se está transformando en un destino atractivo para extranjeros en busca de especialización y desarrollo académico (ProChile, Ministerio de Relaciones Exteriores, 2016). En marzo del 2017 se publicó en Universia (2017) que "cada vez son más los jóvenes de Estados Unidos, Latinoamérica y Europa que eligen el territorio nacional para completar su carrera universitaria y también, en algunos casos, practicar o aprender el español" y que "el Ministerio de Educación registró la presencia de 20 mil alumnos, de los cuales el 35% cursa posgrados, un 5% postítulos y 50% tienen residencia". El interés de las universidades chilenas por establecer convenios internacionales de intercambio académico ha estimulado fuertemente la movilidad estudiantil, tanto a nivel de pre como de posgrado. Según cifras dadas a conocer por el Ministerio de Educación de Chile (ProChile, Ministerio de Relaciones Exteriores, 2016), 6.700 estudiantes extranjeros de posgrado llegaron a Chile el año 2016, cifra que en 5 años registró un crecimiento cercano al 170%. (Universia, 2016).

Este alumnado tiene que interactuar con sus compañeros y profesores y, por tanto, necesita conocer los estilos de enseñanza y los géneros académicos de la tradición universitaria en español, sobre todo si tenemos en cuenta que este tipo de textos pueden variar según la lengua en que estén escritos, el momento en que se escriben y la disciplina de la que traten (Pastor y Ferreira, 2018). El incremento sistemático de estudiantes extranjeros le ha permitido al profesorado universitario visualizar las limitaciones y dificultades lingüísticas y comunicativas que los estudiantes extranjeros presentan en el ambiente académico. Los estudiantes extranjeros no nativos del español no dominan el registro ni la tipología textual ni el contexto sociocultural de aprendizaje del entorno universitario, que les permita desenvolverse adecuadamente para obtener los créditos deseados. (Llorián, 2012; Mendoza, 2015; Pastor, 2010; Pastor y Pandor, 2017; Quevedo-Atienza, 2017)

En consecuencia, el conocimiento del español para los estudiantes extranjeros universitarios no nativos del español debería ser lo suficiente como para permitirle seguir el desarrollo de la clase con cierta fluidez, expresarse en la misma (de manera oral o escrita), cuando el tipo de actividad así lo requiera. Sin embargo, no siempre se cumple

este requisito ni existe claridad sobre si se debiera o no exigir una certificación para postular a la universidad en el contexto de un convenio interuniversitario. Se trata de estudiantes que están en inmersión lingüística en distintos contextos (personal, administrativo y académico) y que, pueden no ser capaces de diferenciar los registros o géneros que se usan en un determinado ambiente universitario (Pastor Cesteros, 2010; Quevedo-Atienza, 2017). En tales circunstancias, es innegable que los alumnos necesitan saber con mayor claridad cuál es su real conocimiento del español con fines académicos para desenvolverse en las aulas universitarias chilenas. Asociado con ello, se podrían sugerir propuestas de cursos y enseñanza del español acorde con el dominio temático y lingüístico de su especialidad.

El lenguaje académico podemos entenderlo como el que se usa por la comunidad académica (profesores, investigadores y alumnos) en textos orales y escritos a nivel comprensivo y productivo en contextos universitarios (Cassany y Morales, 2009). El lenguaje académico está presente en el discurso docente, en las clases magistrales, en las lecturas universitarias, en los textos que los universitarios deben comprender y en los resúmenes, informes, y trabajos de investigación que deben escribir (Regueiro y Sáez, 2013). Algunos de los principales tipos de discurso académico, a saber, son la monografía, el artículo científico, la reseña, el resumen o *abstract* y la clase magistral. Todos ellos constituyen los géneros discursivos más frecuentes en la vida académica.

En dichos contextos, es preciso identificar los tipos de necesidades que tienen los alumnos y analizar la forma de dar respuesta a dichas necesidades desde el punto de vista de la enseñanza con el fin de facilitar la adquisición del saber especializado a través del español con fines académicos. En efecto, es muy relevante obtener información lo más fidedigna posible para poder conocer los requisitos y exigencias que requiere el estudiante y que permitan al profesor preparar un curso adecuado para dichos contextos educativos. Dicho tipo de estudio es valioso para el desarrollo de cursos de ELE en el ámbito universitario.

De acuerdo con García-Romeu (2006), las necesidades pueden ser de diverso tipo, están las necesidades *sentidas* expresadas por el estudiante, mientras que otras son *percibidas* por el profesor, basándose en experiencias similares. También pueden ser *objetivas*, las que son externas al aprendiente e identificables en tanto reflejan sus objetivos comunicativos y su nivel de competencia lingüística, y las necesidades *subjetivas*, las que reflejan las sensaciones interiores de los aprendientes ante el aprendizaje y que son más difíciles de identificar incluso por los mismos aprendientes. Las necesidades pueden recoger todas las deficiencias que el aprendiente siente y tiene respecto a sus expectativas de dominar la lengua que está aprendiendo (Moreno de los Ríos, 1998).

Ahora bien, *la encuesta o cuestionario*, es uno de los instrumentos que mayormente se ha utilizado para recabar este tipo de información. Entre otras cosas, por su carácter impersonal, otorgándole al estudiante cierta privacidad. Las encuestas pueden ser de tipo abierto, cerrado o mixto. Lo más común son las encuestas con preguntas cerradas y mixtas (preguntas cerradas con algunas abiertas que debe desarrollar el encuestado). Las preguntas cerradas son rápidas de elaborar, responder y verificar, de ahí que sea uno de los reactivos más utilizados para identificar necesidades.

En general, las encuestas son relativamente simples de diseñar y rápidas de responder, siempre y cuando estemos hablando de preguntas cerradas. En segundo lugar, ofrecen información cuantitativa y cualitativa y es posible utilizarlas con un gran número de estudiantes. En tercer lugar, son una técnica que sufre menor riesgo de manipulación tanto por parte del entrevistado como por el entrevistador. En cuarto lugar, son convenientes y baratas de diseñar, copiar y distribuir (Catalá Hall, 2017).

En este estudio³ presentamos los resultados de la aplicación de una encuesta de tipo mixta, en cuyo diseño se consideró un mayor número de preguntas cerradas y algunas pocas abiertas pero enfocadas en los temas que se consultan. El objetivo general de la investigación es indagar sobre las necesidades lingüístico-comunicativas de los estudiantes extranjeros universitarios en Chile. Se busca avanzar en responder la pregunta sobre ¿cuáles serían las características o aspectos más relevantes que deberíamos tener en consideración en materia de enseñanza del español con fines académicos a nivel universitario? El artículo se organiza en las siguientes secciones: en la sección 2, presentamos el estudio descriptivo con un diseño de análisis de datos mixtos. En la sección 3, se presentan los resultados hacia un perfil del estudiante de ELE con fines académicos. Por último, en la sección 4 presentamos algunas conclusiones sobre los avances y logros obtenidos en esta investigación.

2. EL ESTUDIO

El estudio es descriptivo con un enfoque de análisis de datos mixto: cuantitativo para determinar las frecuencias de las necesidades académicas y cualitativo para describir las tendencias encontradas.

2.1 Objetivos

Los objetivos específicos de esta investigación son: 1) describir un perfil lingüístico-comunicativo de los estudiantes y 2) identificar las necesidades lingüísticas con fines académicos por cada destreza lingüística en ELE (en la expresión oral y comprensión auditiva en las clases, la comprensión lectora de discursos de índole académica y en la escritura académica).

2.2 Metodología

Para recolectar los datos se utilizó como instrumento una encuesta aplicada a los estudiantes de intercambio que toman cursos de español como lengua extranjera en la universidad. La encuesta está estructurada en 4 secciones que se explicarán más adelante y fue implementada en la herramienta tecnológica *Google forms*.

2.3 Muestra

En este estudio participaron 62 estudiantes provenientes de diversos programas académicos universitarios extranjeros en el marco de la movilidad estudiantil de una universidad chilena. La edad de los sujetos oscila entre los 19 y los 36 años y se integran a diferentes carreras universitarias en un nivel avanzado (3° y 4° año de carrera).

2.3.1. Lengua materna de los estudiantes de intercambio académico

En el Gráfico 1, se puede observar que el 40% de los sujetos (25 estudiantes) tienen como L1 el francés, seguido del alemán con un 18% (11 estudiantes) y el inglés con un 16% (10 estudiantes). Estas tres lenguas representan el 74,2% de la muestra de estudiantes. Otras lenguas son el portugués, lenguas de la India, el italiano, el chino y el danés con una menor cantidad y porcentaje.

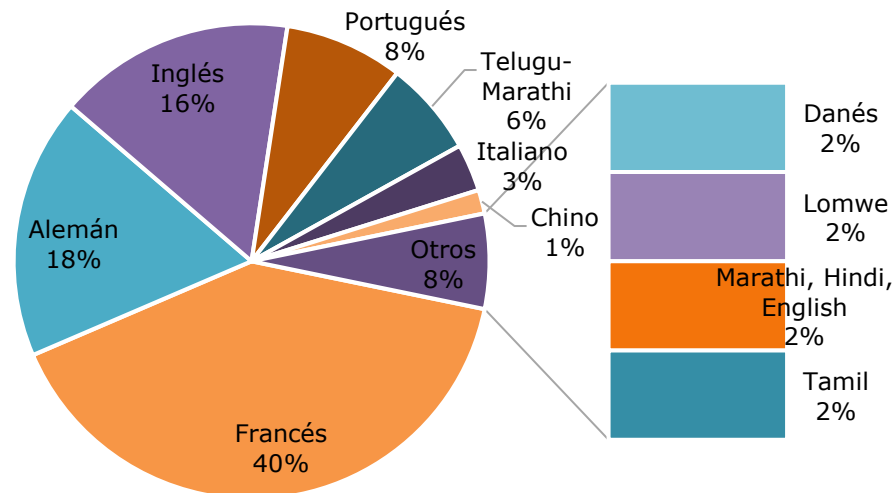


Gráfico 1. Lengua materna de los estudiantes de intercambio

2.3.2. Procedencia de los estudiantes

Con respecto al país de procedencia, muchos estudiantes provienen de países cuya L1 es el francés o el inglés. En la Tabla 1, se puede observar que 21 estudiantes proceden de Francia (33%), 9 de Alemania (14,52), 6 de Estados Unidos y de otros países con menor número de estudiantes. Por ejemplo, estudiantes provenientes de la India, Finlandia, Canadá, Mozambique, entre otros.

País	Fr.	%
Francia	21	33,87
Alemania	9	14,52
Estados Unidos	6	9,68
India	5	8,06
Mozambique	4	6,45
Canadá	3	4,84
Finlandia	2	3,23
Italia	2	3,23
Angola	1	1,61
Austria	1	1,61
Bélgica	1	1,61
Brasil	1	1,61
China	1	1,61

Dinamarca	1	1,61
Guyana	1	1,61
Inglaterra	1	1,61
South Africa	1	1,61
Switzerland	1	1,61
Total	62	100

Tabla 1. Procedencia de los estudiantes de intercambio

2.4 Descripción del instrumento: la encuesta

La encuesta se diseñó con el propósito de especificar la información proveniente de los estudiantes extranjeros en cuanto a sus antecedentes personales como también en función de las habilidades lingüísticas y áreas disciplinares que deben abordarse para contribuir al mejoramiento del aprendizaje del español para fines académicos. La encuesta se organizó en cuatro secciones: 1) la identificación personal del estudiante, 2) los datos lingüísticos, 3) los datos académicos y 4) los datos en cuanto al uso del español en el ámbito académico. En estas secciones se indagó con un total de 31 preguntas con el fin de obtener datos que permitieran identificar, con mayor precisión, las áreas académicas en relación con sus avances en el aprendizaje del español y sus mayores dificultades. La encuesta se redactó en español, pero también tiene la opción de su traducción en inglés con el objeto de facilitar la comprensión de las preguntas en los casos que fueran necesarios. La encuesta se aplicó en forma digital en línea, y se alojó en la plataforma *Google* con la opción *Google forms*. Esta herramienta permite crear encuestas digitales intuitivas y de fácil acceso, para que cualquier persona pueda responder desde el correo electrónico.

En la Figura 1 (ver Anexos), se muestra la pantalla de presentación de la encuesta en la cual se identifica el título, la instrucción y la primera sección, todas escritas en español y con la traducción en inglés⁴. A continuación, se describe las cuatro secciones con detalle.

Sección I: identificación personal

En esta primera sección, se solicita la información personal del alumno que permite identificar el nombre, la edad y el país de origen (ver Figura 1, en Anexos).

Esta sección es necesaria para crear el perfil del estudiante y determinar con mayor precisión la información recolectada de acuerdo con la especificación de dichas variables.

Sección II: Datos lingüísticos

En la sección II (ver Figura 2, en Anexos) se consideran preguntas para recabar información relacionada con la lengua materna, el español como LE o L2 y otras lenguas extranjeras aprendidas de acuerdo con el nivel de dominio o competencia (principiante, intermedio y avanzado).

Asimismo, se consideran preguntas acerca del lugar donde se aprendió el español como LE, sobre si el estudiante tiene certificación en ELE, sobre la modalidad del aprendizaje del español, el tiempo que lleva estudiando ELE, la variante de español aprendida y sobre el aprendizaje de otras lenguas extranjeras.

Sección III: Datos académicos

Esta sección contiene preguntas relacionadas con la carrera del estudiante tanto en su país de origen y como la correspondiente en Chile de acuerdo con el convenio de intercambio. También se indaga sobre las temáticas que abordará durante su estadía en la universidad y los cursos que deberá tomar. Por otra parte, se pregunta sobre la modalidad académica en la que tomará estos cursos, una breve descripción de los temas principales y la equivalencia en su país de origen. En la Figura 3 (en Anexos) se puede constatar dichos tipos de preguntas.

2.4.1. Sección IV: El español en tus clases

Esta es la sección más relevante para este estudio, dado que permite identificar con mayor precisión cuáles son las necesidades y dificultades en el uso del ELE en sus clases o trabajos académicos. En la sección, se abordan preguntas sobre el nivel de comprensión y producción en ELE en las distintas formas y discursos académicos presentes en la rutina académica en la universidad. Obsérvese la Figura 4 (en Anexos) con una ejemplificación del tipo de pregunta.

Las preguntas apuntan a las cuatro destrezas lingüísticas de los estudiantes en ELE, como se observa en la Tabla 2.

Habilidad	No. Preguntas	Ejemplo
Comprensión auditiva	3	¿Cuánto entiendes en español en tus clases en la universidad?
Expresión oral	3	¿Qué tan frecuente participas (haciendo preguntas o respondiendo) en la clase?
Comprensión lectora	2	¿Qué tienes que leer en tus cursos en la universidad? Puedes elegir más de una opción.
Producción escrita	2	¿Qué tan difícil fue realizar tus trabajos escritos para tus cursos en la universidad?

Tabla 2. Ejemplo de preguntas por habilidad en la sección IV

2.5 Procedimientos

La encuesta fue aplicada durante los años 2018 y 2019. Se aplicó a mediados de cada semestre con la finalidad de corroborar si los estudiantes tienen una noción sobre lo que son capaces de comunicar, abordar en sus cursos en español y desarrollar las tareas académicas de acuerdo con lo que declararon antes de iniciar sus estudios o año académico. En muchas de las preguntas contempladas en la encuesta los estudiantes podían elegir más de una opción.

La encuesta fue enviada por medio de correo electrónico a los estudiantes para que contestaran en línea y se procesaran inmediatamente los datos. La encuesta está implementada *Google forms*, esta herramienta permite la opción de descargar las respuestas en Excel para su posterior procesamiento y análisis, incluso ofrece la posibilidad de visualizar los resultados en forma de gráficos y con las respuestas exactas por participante.

3. RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación están organizados en función de los objetivos de este estudio en vías de caracterizar un perfil lingüístico-comunicativo del estudiante de ELE para fines académicos. Los resultados se organizan en tres apartados. En los dos primeros se identifican las principales características de los estudiantes en cuanto a sus datos lingüísticos y académicos, y en el tercero se presentan los niveles de dificultad en el uso del español académico por cada destreza lingüística.

3.1 Datos lingüísticos de los estudiantes

De acuerdo con los datos recolectados en la sección 1 de la encuesta, los estudiantes declararon un nivel de dominio en ELE correspondiente a un 30% en el nivel básico (principiante), lo que corresponde a 19 estudiantes, un 60% en el nivel intermedio con 37 estudiantes y un 10% en el nivel avanzado con 6 estudiantes.

Número de años dedicados al estudio de ELE

El Gráfico 1 muestra la cantidad de meses o años que un estudiante ha estado aprendiendo español. Esto además se relaciona con los resultados en relación con el nivel que declaran los estudiantes. Como se aprecia, en el Gráfico 3, el 58% de los estudiantes ha estudiado español por más de un año, y se podría establecer cierta relación con el nivel intermedio que mayormente han declarado los alumnos. Por otro lado, el 22% ha estudiado entre 6 y 11 meses y un 10% menos de 6 meses, esto también se podría relacionar con el 30% que declara tener niveles principiantes en ELE.

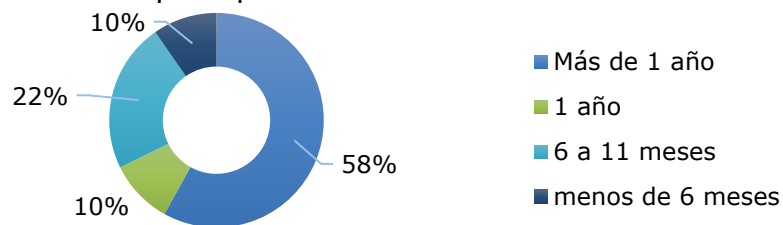


Gráfico 1. Tiempo de estudio del español como LE.

Lugar de aprendizaje de español

En relación con la consulta sobre dónde han estudiado español muchos de ellos respondieron que han tomado cursos de español en su universidad de origen y otros han aprendido de manera autónoma. Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes han recibido formación en aula presencial (82%), otros pocos han estudiado de manera autónoma vía internet (22%) o bien a través de libros (16%). Obsérvese el Gráfico 2 a continuación:

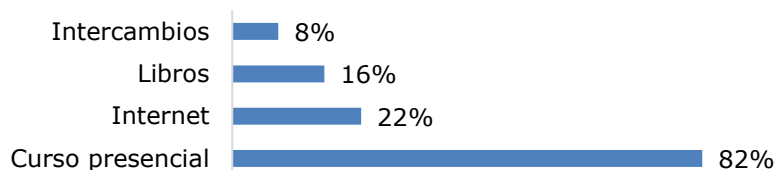


Gráfico 2. Lugar y formas de aprendizaje de español

La presencialidad o no podría estar en relación con el grado de formalidad y conocimiento de acuerdo con los estándares de enseñanza y aprendizaje que garantizan un adecuado aprendizaje del español como lengua extranjera.

Variante del español en estudio

En cuanto a la variante de español que aprenden los estudiantes la encuesta cubrió solo dos en términos generales: la peninsular o de España con un 65% de la muestra y las variantes latinoamericanas con un 35%. Para futuras investigaciones, pensamos ampliar el rango de esta pregunta para identificar qué variantes de Latinoamérica han estudiado y poder determinar con mayor precisión la riqueza multicultural y lingüística de los aprendientes de ELE.

Certificación del nivel en español

La certificación en ELE de acuerdo con los estándares del MCER (2002) entrega la determinación del nivel de dominio de la lengua. Es muy relevante que las respuestas a esta pregunta por parte de los estudiantes evidencian que no tienen una certificación (68% de la muestra), lo cual corresponde a 42 estudiantes en total.

Por otra parte, el 18% (11 estudiantes) indica que sí ha obtenido una certificación, pero de acuerdo con los estándares de la universidad o el centro de español donde han estudiado. En este caso, se trata de estudiantes provenientes principalmente de Alemania y de Estados Unidos. Un 14% (9 estudiantes) no respondió la pregunta. Estos resultados reflejan la tendencia generalizada que existe en los países de habla hispana de no exigir en el contexto de intercambios académicos (pasantías) una certificación sobre un nivel de competencia adecuado (B2) que permita una mejor inserción en el ámbito académico.

Otras lenguas aprendidas

Aprender lenguas extranjeras permite que los estudiantes puedan comunicarse y desenvolverse en diferentes ambientes de aprendizaje y ámbitos académicos. En el caso de los estudiantes europeos, africanos y asiáticos, se puede observar una alta tendencia de tener conocimiento sobre el inglés como segunda lengua en un 85%, en un 10% el francés y en un 5% otras lenguas. Esto refleja la importancia del inglés como lengua franca y como la lengua de comunicación entre los estudiantes, especialmente, cuando provienen de países plurilingües como el caso de los europeos y africanos.

3.2 Datos académicos de la muestra

En relación con la sección 3 de la encuesta, los estudiantes debían responder preguntas relacionadas con sus estudios, avances y equivalencias de grado y asignaturas durante el intercambio. A continuación, se presentan los resultados de dichas consultas.

¿Cuál es tu carrera en tu universidad?

La pregunta sobre la carrera permite dilucidar las áreas disciplinares principales en las que se encuentran los estudiantes cuando realizan el intercambio en una universidad chilena. De esta manera, el diseño de los cursos para mejorar el español debería atender a los interés y necesidades lingüísticas de dichos ámbitos académicos.

Como se puede ver en el Gráfico 3, el 60,8% de los estudiantes provienen de carreras de: ingeniería, matemáticas e industria, administración y astrofísica, áreas más relacionadas con las ciencias exactas y el uso del lenguaje matemático. En las áreas de las humanidades y ciencias sociales se observa un 31%. Estos resultados evidencian que las necesidades lingüísticas comunicativas pueden ser de mayor demanda y más complejas, dado que la mayoría de los estudiantes presentan una mayor formación en áreas de las ciencias básicas.

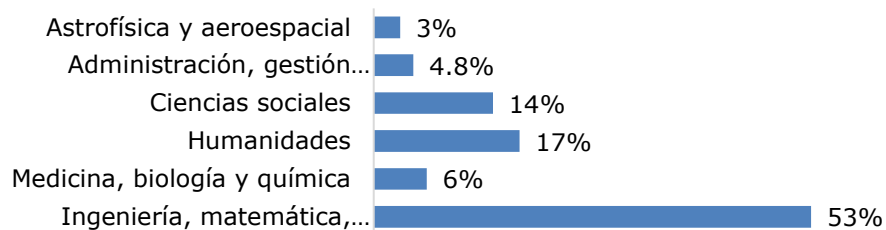


Gráfico 3. Carreras de la universidad de procedencia de los estudiantes

¿Qué temáticas se abordan en los cursos de intercambio en la carrera?

Las temáticas a las que se refirieron los estudiantes son variadas, sin embargo, cabe destacar algunas de las más mencionadas como, por ejemplo, especificaciones de materiales, usos de las temáticas y medio ambiente.

En la Tabla 3 se presentan algunos ejemplos sobre los temas.

Ingeniería, matemática e industria, astro y aeroespacial	Biología y química	Humanidades y ciencias sociales
-Aplicaciones de diferentes materiales en ingeniería. -Caracterización y fabricación de materiales	-Sustentabilidad, investigación y áreas protegidas. -Conocimiento de especies exóticas en Chile y el cómo funciona el proceso científico.	-Sobre la historia de Chile en el siglo XIX, relacionado con la independencia de Chile y otras ocurrencias del siglo.
- Tratan del desarrollo de misiones espaciales, de los fundamentos de la propulsión para las aeronaves y los cohetes.	-Diseño de reactores químicos para proporcionar elementos básicos. -Análisis y síntesis racional del funcionamiento de los equipos que permiten	-Teorías políticas sobre la geopolítica y ejemplos modernos e históricos para explicarlos. -También trata de las relaciones entre diferentes

	realizar una transformación química.	países y teorías específicas sobre esto.
-Impactos ambientales de la ingeniería; métodos para ingeniería. Cálculos numéricos.	-Las causas y consecuencias del cambio climático, cómo podemos desarrollar un sistema de vida más sustentable.	-Implementación de sistemas de comunicaciones en diferentes niveles.

Tabla 3. Temáticas que abordan los estudiantes en sus clases de la universidad de intercambio.
Fuente: elaboración propia

En resumen: podemos identificar como principales características de los estudiantes de ELE que vienen por convenios universitarios el tener un nivel de competencia intermedio en ELE (60.8%), haber estudiado más de un año de español (58%) en cursos de formación presencial (82%) con una variante peninsular (65%), sin tener certificación la mayoría de ellos (68%) y con un dominio general de inglés como lengua franca (85%). En lo relativo a su formación académica, la mayoría de los estudiantes provienen de carreras de áreas de las ciencias exactas, (53%) y en un menor grado de las humanidades y ciencias sociales (31%).

4.3 ELE PARA FINES ACADÉMICOS: RESULTADOS POR DESTREZAS

4.3.1 La destreza auditiva en clases

Para determinar con precisión cuáles son las necesidades académicas en cuanto a la comprensión auditiva, la encuesta contempló tres preguntas con el objeto de precisar: 1) el grado de comprensión en las diferentes actividades auditivas involucradas en sus clases, 2) los tipos de actividades auditivas que escuchan con frecuencia en sus clases y 3) la dificultad para comprender dichas actividades auditivas. A continuación, se presentan los resultados.

¿Cuánto entiendes en español en tus clases en la universidad?

Esta pregunta se refiere al grado o nivel de comprensión del español que dicen o que declaran tener los estudiantes durante sus cursos en la universidad, específicamente en las actividades que involucran la comprensión auditiva. Para ello, se explicitó cinco categorías como se ilustra en el Gráfico 4:

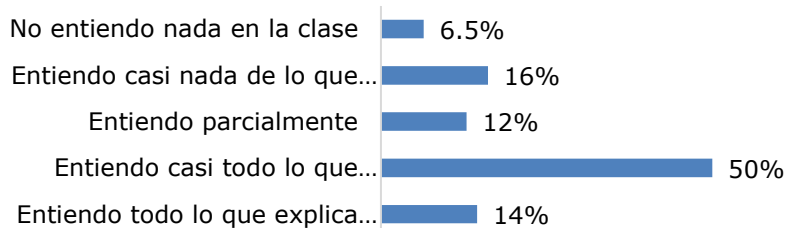


Gráfico 4. Comprensión auditiva en las clases en español académico

Las respuestas muestran que la mayoría de los estudiantes (64%) entienden *casi todo lo que el profesor explica* (50%) o *todo lo que explica* (14%). Entonces pareciera ser, según lo declarado por los estudiantes, que la mayoría de ellos comprende sin mayores dificultades el desarrollo normal de sus clases universitarias. Esto se condice con el nivel de competencia intermedio (60%). Por otro lado, el 22,5% comprende *casi nada* (16%) o *nada* (6.5%) de la clase y finalmente un 12% “*entiende parcialmente*”.

¿Qué tipos de actividades auditivas debes comprender en tus cursos?

El Gráfico 5 muestra los resultados en lo que respecta a las actividades auditivas más frecuentes en sus diferentes clases. En esta pregunta los estudiantes podían elegir más de una opción. Como se puede apreciar, la actividad más frecuente con un 100% corresponde a *las clases expositivas*, seguida de *las exposiciones de sus compañeros* con un 71%, de *vídeos explicativos* con un 65%, *charlas y conferencias* con un 59% y *seminarios* con un 47%. Con menos frecuencia aparecen *las reuniones de investigación* con un 29% y *las videoconferencias* con un 12%.

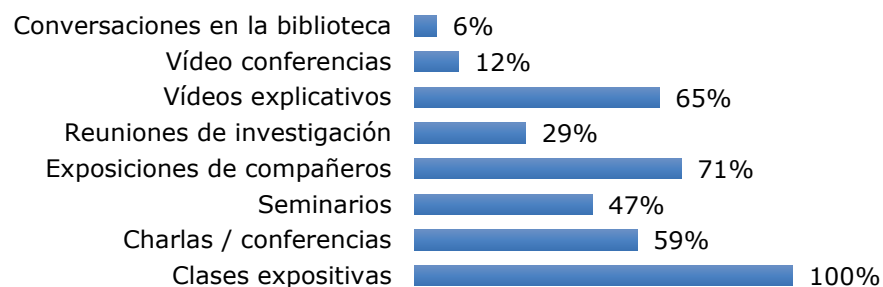


Gráfico 5. Tipo de actividades auditivas que deben comprender los estudiantes en los cursos

¿Qué tan difícil fue realizar estas actividades auditivas en tus asignaturas?

El Gráfico 6 muestra el nivel de dificultad declarado por los estudiantes en relación con las diferentes actividades auditivas. Es muy interesante observar aquí, que si bien la actividad auditiva de *las clases expositivas* representa el 100% de las actividades auditivas académicas, solo el 18% de los estudiantes declara comprenderlas de manera muy fácil y 12% de manera fácil. En cambio, el 53% de los estudiantes solo comprende regularmente dicho tipo de actividad, un 12% considera que es difícil comprender dicha actividad y para el 6% muy difícil. Es decir, la gran mayoría de los estudiantes, el 71% señala que comprenden con cierto grado de dificultad las clases expositivas del profesor.

En consecuencia, habría cierta inconsistencia entre lo que ellos declaran como comprender *todo* o *casi todo* lo que el profesor explica (64%) en el Gráfico 9 y luego los niveles de dificultad que señalan en cuanto a la actividad de *las clases expositivas* del Gráfico 11. Tanto la estructura de la clase expositiva como el uso formal y especializado del español por parte del profesor hacen que esta actividad sea compleja para los estudiantes.

En relación con *las exposiciones de los compañeros*, segunda actividad con mayor frecuencia, el 41% de los estudiantes considera que es difícil comprender este tipo de actividades. El 24% declara que comprende regularmente y un 12% señala que es muy difícil comprender dichas actividades. Por tanto, la comprensión auditiva de las exposiciones de los compañeros presenta un grado de dificultad mayor para los estudiantes de ELE, esto es, un 77% no comprende fehacientemente las exposiciones orales de sus compañeros. La explicación aquí puede deberse a la diversidad de los estilos y variantes de uso de la lengua

materna, factores emocionales a la hora de exponer y otros elementos inherentes a la preparación y dominio temático de los estudiantes. Todo ello contribuye a que esta sea la actividad más compleja de comprender para los estudiantes extranjeros

Las charlas o conferencias son comprendidas por los estudiantes solo en un 6% de manera muy fácil y en un 24 % de manera fácil. De nuevo, la gran mayoría (72%) declara tener dificultades para comprender auditivamente este tipo de actividad oral: 47% comprende regularmente, el 18% comprende difícilmente y para un 6% es muy difícil comprender.

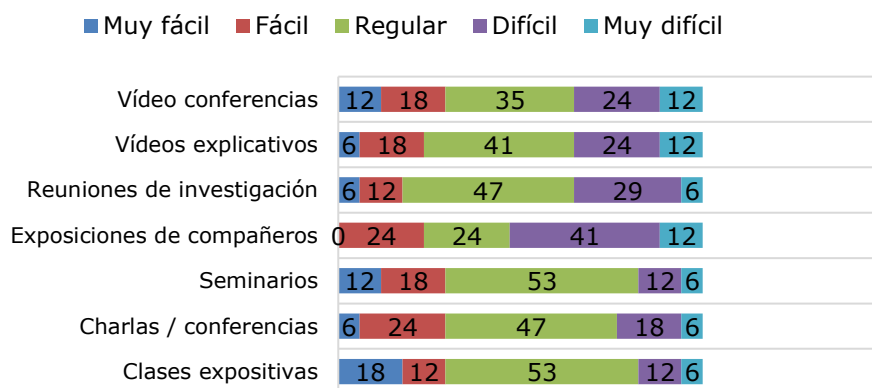


Gráfico 6. Nivel de dificultad en la comprensión de actividades auditivas

4.3.2 La destreza oral en clases

Con el objeto de poder indagar sobre las necesidades lingüísticas y comunicativas que presentan los estudiantes extranjeros en la destreza oral, se consideró: 1) el grado de participación de los estudiantes en las distintas actividades orales contempladas en sus clases, 2) los tipos de actividades orales que deben realizar con mayor frecuencia y 3) los grados de dificultad para producir este tipo de actividades orales. A continuación, se presentan los resultados en cada pregunta.

¿Qué tan frecuente participas (haciendo preguntas o respondiendo) en la clase?

Las categorías para determinar los grados de frecuencia fueron: siempre, generalmente, a veces, raramente y nunca. Como se puede observar en el Gráfico 7, el 36% de los estudiantes señaló que solo "a veces" participa durante las clases en sus diferentes cursos, seguido de un 26% que señala participar "siempre" en las clases, el 20% de los alumnos participa "raramente", un 15% "generalmente" y solo un 3% nunca participa.

Estos resultados muestran una tendencia general en la destreza oral de un 59% de menor participación por parte de los alumnos frente a un 41% de mayor participación durante las clases donde deben usar un español académico, propio de la disciplina de la carrera de cada alumno.

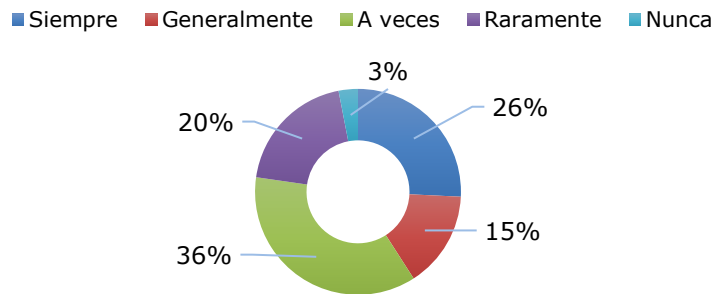


Gráfico 7. La destreza oral en las clases en español con fines académicos

¿Qué tipo de actividades orales debes realizar en tus cursos de la universidad?

Por lo que concierne a las distintas actividades orales involucradas en las clases de la especialidad, el Gráfico 8 muestra que las actividades más frecuentes en la destreza oral fueron "las presentaciones orales" con un 69.4%. Luego se encuentran "la conversación con compañeros" con un 59.7% y "las conversaciones con el profesor" con un 56.5%. Otras actividades orales con menor frecuencia son las pruebas orales con un 24.2%, los debates con un 24.2% y las entrevistas con un 21%. Estos datos reflejan que las actividades que se deberían tener en cuenta en mayor grado para la enseñanza de ELE para fines académicos deberían estar enfocadas en presentaciones orales, y el desarrollo de conversaciones entre compañeros y profesores en un ámbito académico.

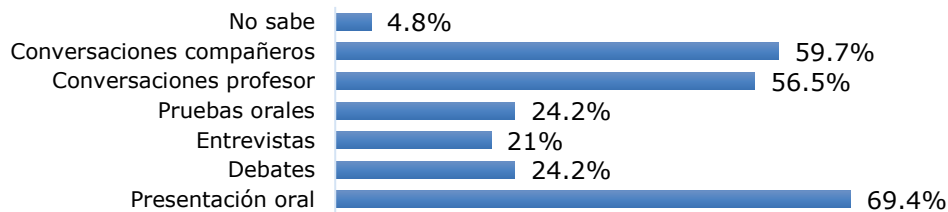


Gráfico 8. Tipos de actividades en que los estudiantes deben interactuar oralmente en sus clases

¿Qué tan difícil fue realizar estas actividades orales en tus cursos en la universidad?

En cuanto a los grados de dificultad de las actividades orales, el Gráfico 9 muestra la distribución del nivel de complejidad por cada tipo de actividad contemplada en la destreza oral. Los grados se especificaron acorde con los criterios: muy fácil, fácil, regular, difícil y muy difícil.

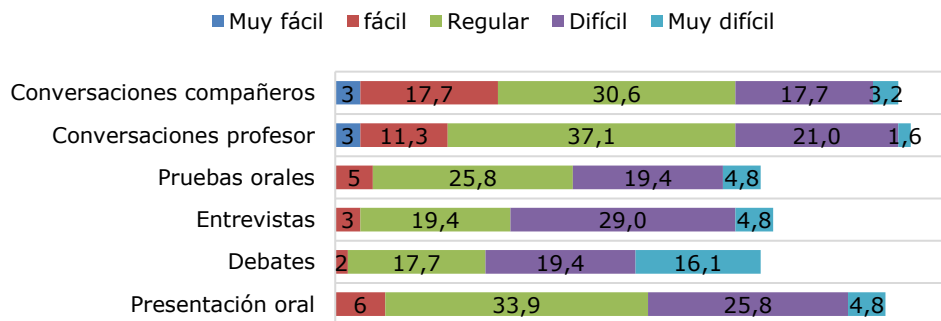


Gráfico 9. Nivel de dificultad en la producción oral en las clases en español

Si se analiza las actividades orales más frecuentes declaradas en el Gráfico 8, esto es, *las presentaciones orales*, se puede ver en el Gráfico 9 la distribución en cuanto al grado de dificultad para realizar este tipo de actividad oral entre "regular" con un 33.9%, "difícil" con un 25.8% y muy difícil con un 4.8%. Estos dos últimos configuran un 30.6% de dificultad de esta actividad.

En relación con *las conversaciones entre compañeros y con el profesor*, el porcentaje oscila entre el 30.6% y 37.1% en complejidad regular y un 17.7% y 21%, señaladas como actividades orales difíciles de realizar. *Las entrevistas orales* están puntuadas con un grado de dificultad de 29% como difícil y un 19% como regular. La actividad que mostró mayor complejidad en cuanto a la destreza oral fue "los debates" con un 16% como "muy difícil" y un 19% difícil (lo que suma entre ambos un total de 35%).

Por tanto, en la destreza oral las actividades con mayores dificultades de llevar a cabo corresponden al *debate* y a *la presentación oral*, las cuales requieren un tipo de discurso argumentativo y explicativo del español académico.

4.3.3 La destreza de comprensión lectora

En cuanto a la comprensión lectora, la encuesta especifica las preguntas sobre: 1) el tipo de textos que deben leer los alumnos en sus cursos y 2) la complejidad para comprender dichos textos. A continuación, se presenta el análisis realizado por cada pregunta.

¿Qué tipo de textos debes leer en tus clases?

El Gráfico 10 muestra que el tipo de texto que mayormente deben leer son los apuntes de clase con un 72.6%, seguido de *los artículos científicos* con un 56.5%. Luego están los *textos de especialidad* de cada área disciplinar con un 50%, *los resúmenes o abstract de artículos científicos* con un 40% y finalmente, *los informes de investigación* con un 37%. Hay una menor frecuencia de *lectura de manuales* con un 6% y *monografías* con 1%.

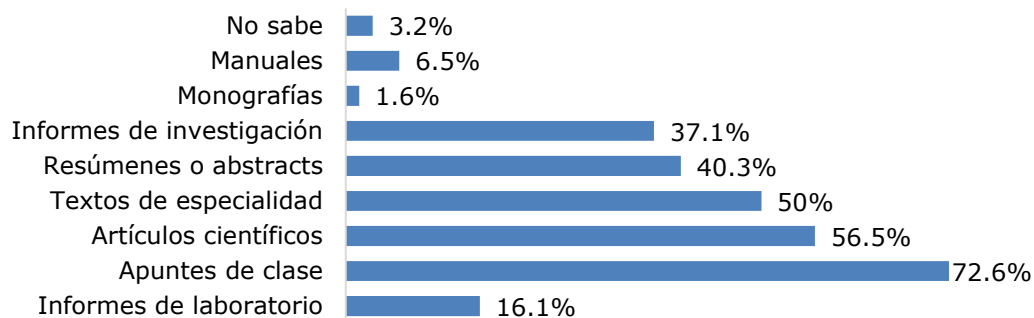


Gráfico 10. Tipos de textos que leen los estudiantes en sus cursos

¿Qué tan difícil fue leer y comprender estos textos?

El nivel de dificultad en la comprensión de dichos textos muestra que los textos de mayor nivel de dificultad son "*los informes de investigación*" con un 26%, valorados como muy difíciles, un 6% como difícil y un 24% como regularmente complejos de leer. En cuanto a "*los textos de especialidad*" presentan un nivel de dificultad de difíciles de comprender en un 34%, y regularmente complejos en un 16%, seguidos de *los artículos científicos* con un

32% valorados como difíciles de comprender y un 31% como regular. *Los resúmenes o abstract de artículos científicos* presentan un 26% como difíciles y un 29% como regulares.

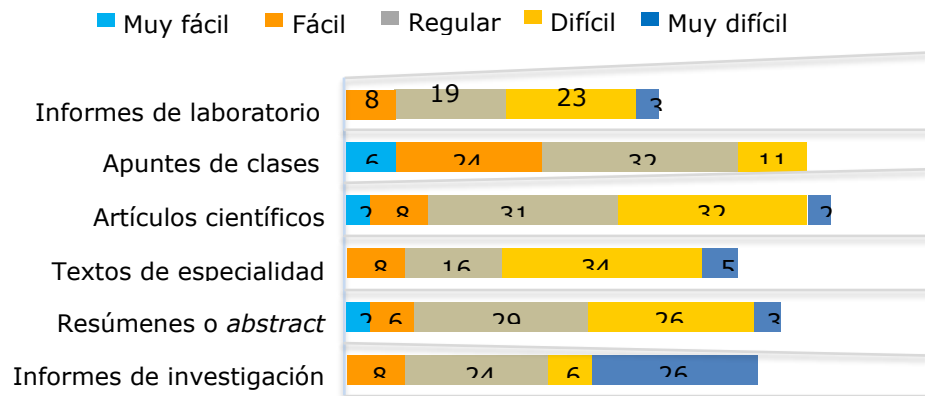


Gráfico 11. Nivel de dificultad en la lectura de textos en los cursos en español

En consecuencia, en cuanto a la destreza de la comprensión lectora, los textos que presentan mayor complejidad para su comprensión por parte de los estudiantes son *los textos de la especialidad*, seguidos de *los artículos científicos* y *los resúmenes*. Esto tiene relación con la complejidad propia de las áreas disciplinares y la terminología técnica científica.

4.3.4 Habilidad producción escrita

En relación con la destreza escrita, la encuesta focaliza las preguntas sobre 1) el tipo de textos que los alumnos deben escribir en sus cursos y 2) el grado de dificultad o complejidad para escribir estos textos.

En el Gráfico 12 se puede apreciar que el texto que más producen de manera escrita los estudiantes en sus clases de la especialidad son *los apuntes de clase* con un 66%, seguido de *los informes de investigación* con un 58%, *los artículos científicos* con un 29% y, con menor frecuencia, *las guías o informes de laboratorio* con un 6,5%.

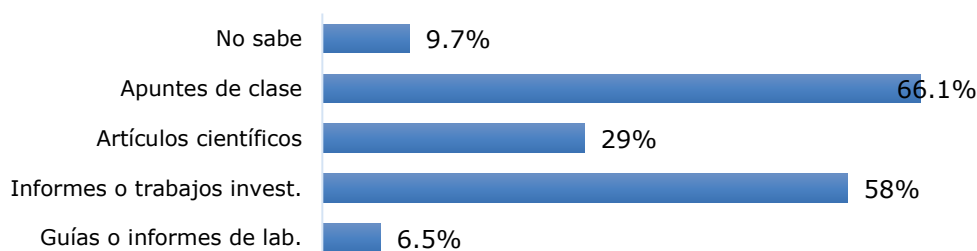


Gráfico 12. Tipos de textos que escriben en español en sus clases

En cuanto al grado de dificultad, en el Gráfico 13 se aprecia que los textos que presentan mayor dificultad en la destreza escrita son *los artículos científicos* con 42,1 valorados como difíciles y 23,7 como muy difíciles. Le siguen en dificultad *las guías o*

informes de laboratorio con un 37% valoradas como difíciles de escribir y en un 25,9 como muy difíciles.

Por su parte, los tipos de textos que presentan menor nivel de dificultad corresponden con *los apuntes de clases* con un 37,3 %, valorados como fáciles de escribir y en un 39,2 como regulares en cuanto a la complejidad en la escritura. Luego vendrían *los informes o trabajos de investigación* con 43,6, conceptualizados como regulares en cuanto a la complejidad en la escritura.

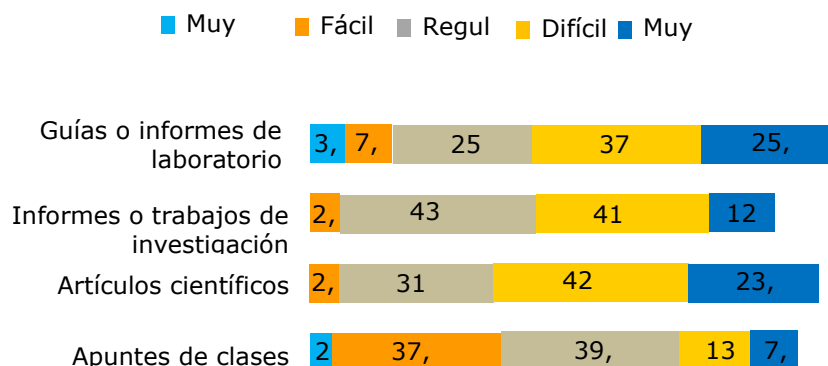


Gráfico 13. Nivel de dificultad en la escritura de textos en español

5. CONCLUSIONES

En este artículo, hemos presentado un estudio descriptivo con un enfoque de análisis de datos mixto con el propósito de esbozar un perfil lingüístico-comunicativo del estudiante de ELE con fines académicos que llega a la universidad por convenios interuniversitarios. Los resultados de la aplicación de la encuesta han evidenciado que el alumnado presenta como principales características el tener un nivel de competencia intermedio en ELE, haber estudiado más de un año español, en cursos de formación presencial, con una variante peninsular, sin tener certificación, la mayoría de ellos, y con un dominio de inglés como lengua franca. Las lenguas maternas predominantes son el francés, el alemán y el inglés. En lo relativo a su formación académica, la mayoría de los estudiantes provienen de carreras de áreas de las ciencias exactas y en un menor grado de las humanidades y ciencias sociales.

En cuanto a sus destrezas en el uso del español académico, los textos con mayor dificultad en la comprensión auditiva son *las clases expositivas* y *las exposiciones* de los compañeros, seguidos de *las reuniones de investigación* y de *los videos explicativos*. En la destreza oral las actividades orales que presentaron mayor dificultad son *las entrevistas*, seguidas de *las presentaciones orales* y, por último, *las conversaciones con el profesor*. Esto muestra que las actividades en las que los estudiantes deben expresarse oralmente en un discurso más formal, elaborado y controlado complejizan la situación comunicativa, puesto que genera mayor inseguridad en los estudiantes, ya sea que deban producir oralmente frente al profesor o un público determinado. Por su parte, en la destreza de la comprensión lectora, los textos que presentan mayor dificultad para su comprensión son los *textos de la especialidad*, seguidos de *los artículos científicos* y *los resúmenes*. Esto puede deberse a la

especificidad de cada área, tanto en materia de contenido como de lengua, para lo cual los estudiantes deben aprender y dominar un vocabulario técnico y especializado. Como señalan Pastor y Ferreira (2018:92) "En el ámbito universitario, el hecho de que un estudiante no nativo de español curse asignaturas de una disciplina concreta en lo que para él es una L2, con distintos niveles de competencia, implica a su vez un proceso cognitivo a través del que se produce un doble aprendizaje: el de los contenidos de la materia, por un lado y el de la lengua a través de la que estos se expresan".

Finalmente, en la habilidad escrita, los textos que fueron valorados como los de mayor complejidad corresponden a *los artículos científicos* y a *los informes de investigación*. Esto evidencia la importancia del conocimiento que se debe tener sobre la elaboración de textos escritos de tipo académico, los cuales requieren de una estructura específica. Elaborar un informe de investigación necesita además identificar las formas gramaticales y la terminología adecuada que permita expresar con precisión los resultados de un estudio o experimentos de investigación.

Los hallazgos encontrados en esta investigación contribuyen a avanzar en la descripción de un perfil lingüístico-comunicativo más realista del estudiante extranjero universitario no nativo del español que viene por intercambio a Chile. Con esto hemos también avanzado en responder la pregunta sobre las características más relevantes y necesidades en la lengua que presentan dichos aprendientes en la enseñanza del español para fines académicos.

NOTAS

- 1 El inglés se constituye en la *lengua franca* dado que tácitamente se adopta como lengua común de entendimiento entre los estudiantes extranjeros que hablan idiomas distintos.
- 2 Los términos segunda lengua y lengua extranjera, si bien presentan diferencias, en este artículo se emplean indistintamente para referirse a la lengua meta del aprendiente de español no nativo.
- 3 Este artículo se ha desarrollado en el contexto del Proyecto Fondecyt 1180974 "*Diseño e implementación de un corpus escrito de aprendientes de Español como Lengua Extranjera (ELE) para el análisis de la interlengua*", 2018-2021.
- 4 Para efectos de este estudio, la segunda lengua para comunicación formal ante la ausencia del español fue el inglés, dado que la mayoría de los estudiantes tienen esta lengua como segundo idioma de comunicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cassany, D. y Morales, O. (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. En Cassany, D., Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura: 109-128. Barcelona: Paidós.
- Catalá Hall, A. (2017). *Qué enseñar en una clase de español con fines específicos: el análisis de necesidades*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, España.
- EMOL, (2016). PDI proyecta que en 2017 ingresarán a Chile cerca de 48 mil haitianos Fuente: Emol.com, 13 de noviembre, 2016. <http://www.emol.com/noticias/Nacional/2016/11/12/830843/PDI-proyecta-que-en-2017-ingresaran-a-Chile-cerca-de-48-mil-haitianos.html>
- EMOL, (2013). Estudiantes extranjeros en Chile crecen 21% en primer semestre de 2013. Fuente: Emol.com, 17 de marzo, 2013. <http://www.latercera.com/noticia/estudiantes-extranjeros-en-chile-crecen-21-en-primer-semestre-de-2013/>
- García-Romeu, J. (2006), "Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos", en Escofet, A.; B. de Jonge, A. van Hoof, K. Jauregi *et al.*, *III Congreso*

Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE), Utrech, noviembre de 2006, Barcelona, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp.145-162.

Llorián, S. (2012). Los retos de la certificación del español con fines específicos. *Revista de Nebrija de Lingüística Aplicada*, 12(6), 3-34.

Consejo de Europa. *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, MCER.

Mendoza, A. (2015). La selección de tareas de escritura en los exámenes de lengua extranjera destinados al ámbito académico. *Revista de Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18(9), 1-18


Pastor Cesteros, S. y Ferreira Cabrera, A. (2018). L2 Spanish Academic Discourse: New Contexts, New Methodologies /El discurso académico en español como L2: nuevos contextos, nuevas metodologías, *Journal of Spanish Language Teaching*, special issue 5.2, pp. 91-101. Accesible: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23247797.2018.1538306>

Pastor Cesteros, Susana. (2010). Enseñanza de español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en contexto universitario. *Testi e linguaggi*, 4: 71-88.

Pastor Cesteros, Susana, y Pandor, Jillian M. (2017). El choque cultural académico del alumnado estadounidense en la universidad española. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 55(2), 13-38.

Pro-Chile, (2016) Fuente: Ministerio de Relaciones Exteriores, 11 de febrero, 2016. <http://www.prochile.gob.cl/noticia/cifra-de-estudiantes-de-postgrado-extranjeros-en-chile-se-duplica-en-solo-cinco-anos/>

Quevedo-Atienza, Á. (2017). El español con fines académicos: progreso de un estudio sobre necesidades lingüísticas de estudiantes en programas de movilidad. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2017) 22.

Regueiro Rodríguez, M. L. y Sáez Rivera, D. M. (2013). El español académico. Madrid: Arcos Libros. 

Universia, (2017). Aumenta cifra de extranjeros que elige estudiar en Chile. Fuente: Universia, 15 de marzo, 2017. Chile. <http://noticias.universia.cl/estudiarextranjero/noticia/2017/03/15/1150554/aumenta-cifra-extranjeros-elige-estudiar-chile.html>

Universia, (2016). 6.700 estudiantes extranjeros llegaron a Chile el año pasado. Fuente: Universia, 16 de febrero del 2016.

<http://noticias.universia.cl/estudiarextranjero/noticia/2016/02/16/1136370/6-700-estudiantes-extranjeros-llegaron-chile-ano-pasado.html>

ANEXOS

Pantallazos de la sección inicial de la Encuesta

The screenshot shows the first section of the survey, titled 'I. Datos personales / Personal information'. It includes a description '(opcional)', followed by three numbered questions: '1. Nombre y Apellido / Name and surname', '3. Edad / Age', and '4. País / Country of origin'. Each question has a 'Texto de respuesta breve' (short answer text) input field below it. The top of the page features a banner with various images and a circular logo on the right.

Figura1. Sección I, identificación personal

The screenshot shows the second section of the survey, titled 'II. Datos lingüísticos (Linguistic data)'. It includes a description '(opcional)' and a question '6. ¿Cuál es tu lengua materna? (What is your mother tongue?)'. Below the question are several radio button options: 'Inglés / English', 'Francés / French', 'Alemán / German', 'Portugués / Portuguese', 'Chino / Chinese', 'Italiano / Italian', and 'Otra...'. The top of the page has a yellow header indicating 'Sección 2 de 4'.

Figura 2. Sección 2, datos lingüísticos de los estudiantes

The screenshot shows the third section of the survey, titled 'III. Datos académicos / Academic data'. It includes a description '(opcional)' and three numbered questions: '16. ¿Cuál es tu universidad en tu país? (What is your university in your country?)', '17. ¿Qué carrera o magíster estudias en tu universidad? (What career or master's degree do you study at your university?)', and '18. ¿En qué carrera o magíster vas a estudiar en la UdeC? (In what career or master's degree are you going to study at UdeC?)'. Each question has a 'Texto de respuesta breve' (short answer text) input field below it. The top of the page has a yellow header indicating 'Sección 3 de 4'.

Figura 3. Sección III, datos académicos sobre el estudiante

Sección 4 de 4

IV. El español en tus clases / Spanish in your classes

Descripción (opcional)

24. ¿Piensas que estás preparado para comprender tus clases en español en tu carrera en la UdeC? (Do you think you are ready to understand your classes in Spanish in your career or master in UdeC?)

- Pienso que puedo comprender todo (I think I can understand everything)
- Pienso que puedo comprender casi todo (I think I can understand almost everything)
- Casi nada de lo que el profesor explique (almost nothing the teacher explains)
- Nada de lo que el profesor explique (nothing the teacher explains)
- Otra...

Figura 4. Sección IV, el español en tus clases

**EL IMPACTO A LARGO PLAZO DE UN VIAJE DE ESTUDIOS AL EXTRANJERO
EN LA ADQUISICIÓN DEL VOCABULARIO REGIONAL DE MANERA
INCIDENTAL**

**THE LONG-TERM IMPACT OF A STUDY ABROAD PROGRAM IN THE
ACQUISITION OF REGIONAL VOCABULARY INCIDENTALLY**

Juan Pablo Rodríguez Prieto

Butler University
jprodrig@butler.edu

RESUMEN

Este estudio cuantitativo midió las ganancias en la adquisición del vocabulario regional como resultado del aprendizaje incidental tras estudiar en el extranjero durante un semestre. Cinco estudiantes universitarios tomaron cursos en un instituto de idiomas en Madrid (España) viviendo con una familia anfitriona durante un semestre, mientras que un grupo de control de cinco participantes continuó sus estudios en Butler University, en los Estados Unidos. Realizaron una encuesta en línea que contenía cuarenta elementos de vocabulario exclusivos para España (*majo, mola, guay* y similares) tres veces: al principio y al final del programa y después de tres años. Los resultados mostraron que el grupo que viajó a España mejoró de un 21% a un 54.5% de precisión en el vocabulario regional. Esta adquisición se mantuvo bastante estable después de varios años, disminuyendo a un 45%, pero siempre manteniendo alrededor del doble de los resultados obtenidos en la prueba inicial.

Palabras clave: aprendizaje incidental, vocabulario regional, ASL, español, programas de estudio al extranjero, adquisición del vocabulario

ABSTRACT

This quantitative study measured the gains in the acquisition of regional vocabulary as a result of incidental learning after studying abroad for one semester. Five college students took courses at a language institute in Madrid (Spain) while living with a host family during a semester, while a control group with five participants continued their studies at Butler University, in the US. They took a survey online that contained forty vocabulary items exclusive to Spain (*majo, mola, guay* and similar) three times: at the beginning and at the end of the program and after three years. Results indicated that the group who traveled to Spain improved from a 21% to a 54.5% accuracy rate in the regional vocabulary items. This acquisition remained quite stable after a few years, lowering to 45%, but always maintaining around twice the scores obtained in the initial test.

Keywords: incidental learning, regional vocabulary, SLA, Spanish, study abroad programs, vocabulary acquisition

1. INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de programas de estudios al extranjero (SA, por su sigla del inglés *study abroad*) se suele hacer referencia a una estadía en un país extranjero con una duración predefinida y con fines educativos (Kinginger, 2009). En el presente estudio nos limitamos a aquellos programas cuyos estudiantes viajan a otro país para tomar clases como parte de un acuerdo académico entre dos instituciones de educación superior y cuyos créditos u horas lectivas serán transferidas para cumplir ciertos requisitos académicos en el país de origen.

Si un estudiante de español como segunda lengua (L2) decide viajar al extranjero para practicar la lengua meta (TL, por su sigla del inglés *target language*), tiene un gran abanico de opciones: desde Europa hasta el Caribe, pasando por la región andina, México, etc. Esta variedad de destinos también conlleva la exposición a nuevos términos léxicos y estructuras gramaticales a los que quizás nunca antes había sido expuesto, como pudiera ser el uso de las formas verbales con vosotros/as (*venid* en vez de *vengan* en el español peninsular), expresiones coloquiales regionales (*mola mazo*, que se usa para expresar que algo te gusta mucho) o vocabulario regional (*patata* en vez de *papa*). Estas diferencias regionales han sido el objeto de estudio en una variedad de trabajos, ya sea a nivel fonético, morfosintáctico y/o pragmático (George, 2014; Knouse, 2012; Regan, 1995; Reynolds-Case, 2013; Ringer-Hilfinger, 2012, por mencionar algunos estudios clásicos). Pero hasta la fecha ningún estudio cuantitativo ha tenido en cuenta el efecto del SA a la hora de percibir diferencias regionales en el vocabulario y su posible incorporación en la interlengua (IL) de los aprendices de manera incidental, es decir, sin instrucción formal directa de dichos elementos léxicos.

Collentine (2004) sugirió que aquellos fenómenos lingüísticos que no se enseñan de manera exhaustiva en clase o que no reciben mucho interés en la pedagogía, como pudiera ser la adquisición del vocabulario que es apropiado en ciertos contextos sociolingüísticos, podrían ser potenciados mucho más en un contexto de SA que en un aula regular (230). Esto se debe a que el contexto de aprendizaje es crucial a la hora de favorecer cierto tipo de aprendizaje. Al comparar el contexto de SA con el de instrucción formal (AH, por su sigla del inglés *at home*) en una institución de estudios universitarios regular donde la TL no es la lengua mayoritaria, la primera diferencia que podemos mencionar es el registro de lengua que se enseña: más formal en el contexto de AH y más vernacular o informal en el de SA. Además, se ha encontrado que el aprendizaje del vocabulario de una L2 se fortalece si dichos elementos se reciben en una variedad de contextos y con estímulos sensoriales diversos (Ellis, 2002), experiencias que son potenciadas en los programas de SA donde la exposición frecuente a la TL a través de materiales auténticos está asegurada. Según Lafford (2006), en un programa de SA los aprendices pueden interactuar a diario con una variedad de interlocutores (instructores, familias anfitrionas, hablantes nativos de la L2, etc.) además de que, según vayan pasando las semanas, los aprendices podrían verse

obligados a tener que cambiar de un registro formal a registros de habla más informales, modificando su habla con los interlocutores que van conociendo.

La cantidad de input que los estudiantes reciben en un contexto de SA debiera ser una fuente continua de motivación. Y aquellos estudiantes que de verdad se proponen mejorar sus habilidades en la L2 durante su estadía, van a poder conseguir cierto nivel de manejo de las interacciones informales con una variedad de hablantes nativos (DeKeyser, 1991: 116). Estas interacciones con camareros, dependientes, nuevas amistades o familiares anfitriones, entre muchas otras, van a ofrecer a los estudiantes múltiples oportunidades para escuchar y practicar vocabulario regional exclusivo al contexto sociolingüístico donde decidieron viajar. Este nuevo vocabulario va a estar contextualizado y va a poder ser integrado en la memoria a largo plazo con una mayor facilidad no solo porque la nueva palabra o expresión es destacada o prominente además de ser practicada en un contexto comunicativo real, sino que se ha encontrado que cuantas más experiencias sensoriales están asociadas a esa palabra o expresión (gestos de cara, sonidos, emociones...) más fácil será recordarla en un futuro (Craik, 1989; Stevick, 1984). A este tipo de aprendizaje se lo conoce como incidental. Las palabras y expresiones que son exclusivas a un país o una región típicamente no forman parte de manera explícita del currículo del estudiante a menos que esté tomando una clase sobre la variedad del español usada en esa ciudad. Es decir, una gran parte del vocabulario regional de la TL en el contexto de SA no se va a adquirir en el aula regular con instrucción formal y ejercicios, sino que los estudiantes van a estar expuestos a ese vocabulario regional en interacciones informales e incidentales con hablantes nativos fuera de la clase. Y la premisa del presente estudio es averiguar si este tipo de vocabulario exclusivo a una única región en el mundo va a ser integrado en la memoria a largo plazo y ser recordado después de algunos años de haber participado en el programa de SA, por las razones que se acaban de enumerar.

2. ESTUDIOS PREVIOS

Varios estudios han podido demostrar que el aprendizaje del vocabulario de una L2 es mayor cuando se participa en un programa de SA que cuando se toman clases de manera regular en su propio país (DeKeyser, 1991; Lennon, 1990; Milton & Meara, 1995; Walsh, 1994 y otros). En la siguiente revisión de literatura se enumeran de manera cronológica los resultados de los principales estudios que se han enfocado casi de manera exclusiva en la adquisición del vocabulario de la L2 en programas de SA.

Los quince estudiantes de alemán como L2 del estudio de Walsh (1994) que viajaron a Alemania un año completo progresaron mucho más en las áreas de fluidez y de léxico que en la de precisión gramatical. Sus participantes mostraron una progresión gradual y consistente en la reducción del número de errores en sustantivos compuestos.

El estudio que es considerado como el primer trabajo sobre la adquisición del vocabulario durante un programa de SA es el de Milton & Meara (1995). Sus cincuenta y tres estudiantes completaron el *Eurocentres Vocabulary Size Test* dos veces: a su llegada a una universidad británica y seis meses después. Los resultados reflejaron un aumento de un 23%, pasando de 5,772 a 7,098 palabras de promedio, aunque hubo grandes diferencias individuales entre los participantes. Tomando el resultado de la prueba inicial y dividiéndolo por el número de años que llevaban estudiando inglés, se comparó este aumento de vocabulario tras el viaje de SA y la media de palabras que habían estado aprendiendo cada medio año en el pasado. Los datos fueron muy significativos ($t = 6.98, p < .001$) e indicaron

que el crecimiento del vocabulario gracias a la participación en un programa de SA fue cuatro veces mayor (1,326 palabras) que si los estudiantes hubieran seguido estudiando en su propio país (275 palabras).

Al preguntarle Davie (1996) mediante un cuestionario a sus catorce participantes sobre posibles ganancias en habilidades lingüísticas diferentes a las cuatro canónicas, ellos reportaron haber mejorado de manera significativa en vocabulario y en el ruso coloquial mientras que mencionaron no haber mejorado mucho ni en estructuras gramaticales ni en el ruso formal. Estos participantes residieron en Rusia por un periodo de varios meses hasta un curso académico completo.

El estudio de Ife et al. (2000) se enfocó en la adquisición del vocabulario a través de la memoria asociativa. Sus treinta y seis participantes británicos de español tomaron la prueba A3VT y realizaron una prueba de traducción a finales de su segundo año de estudios antes de viajar al extranjero y nada más regresar de estudiar uno o dos semestres en España. La prueba A3VT está basada en un corpus de 10,000 palabras y consistía en 120 elementos de dos palabras relacionadas y una tercera que no. Tenían que indicar qué palabra no estaba relacionada. Además, se les pidió traducir un total de 120 palabras de dicha prueba. Tras la estadía en el extranjero, los estudiantes mejoraron en las dos pruebas, de igual manera para los estudiantes de nivel intermedio como para los estudiantes de nivel avanzado. De todos los factores contextuales analizados, solamente encontraron una relación significativa entre el tiempo de residencia en el extranjero y la mejoría alcanzada en la prueba A3VT ($r = .5471, p < .001$).

Collentine (2004) comparó las habilidades léxicas de dos grupos de estudiantes tras analizar dos segmentos de cada entrevista OPI que realizaron, una al inicio y otra al final de un mismo semestre. Pese a que el grupo AH ($N = 20$) produjo una cantidad significativamente mayor de adjetivos únicos en la segunda entrevista (de las siete categorías léxicas que consideraron en el análisis), el grupo SA ($N = 26$) que estudió en Alicante (España) produjo oraciones semánticamente más densas, es decir, que contenían más palabras por unidad sintáctica y siempre con una mayor rapidez y menos pausas. Este hallazgo corroboró la percepción que muchos educadores tienen de aquellos estudiantes que viajan al extranjero: el hecho de que pueden comunicar sus ideas de manera más efectiva ya que mejoran bastante en sus habilidades narrativas cuando reportan información o se expresan en la L2.

Foster (2009) midió la capacidad productiva de tres grupos, dos de ellos de nivel intermedio de inglés como L2: cuarenta estudiantes que habían residido al menos un año en Londres, cuarenta en Teherán y cuarenta monolingües de inglés. Todos debían elegir dos tiras cómicas de entre cuatro opciones. Cada una tenía seis viñetas y su tarea fue narrarlas de manera oral. Se observó que los estudiantes en Londres usaban un vocabulario mucho más diverso que el de los estudiantes en Teherán y que, a su vez y, sorprendentemente, no era menos diverso que el de los hablantes nativos de inglés. Debido a su exposición diaria al inglés en una variedad de contextos y al hecho de estar viviendo con la comunidad de hablantes de la TL, los estudiantes en Londres sonaron más naturales ya que usaron expresiones coloquiales similares a las de los hablantes nativos (p.ej. *bike* y no solo *bicycle*) e incorporaron un mayor uso de expresiones fijas o frases de dos o más palabras (del tipo *in the background* o *a day off*).

Otra manera de cuantificar la mejoría en el vocabulario es medir la cantidad de errores léxicos ya sea en palabras o en expresiones fijas. Llanes & Muñoz (2009) comprobaron que su grupo de veinticuatro participantes que residieron en un país de habla inglesa redujeron la media de errores léxicos en inglés como L2 de 4.91 a 2.22 después de tres a cuatro

semanas. Aquellos participantes que tenían un nivel de conocimientos sobre la L2 más bajo mejoraron mucho más que aquellos que tenían un mayor nivel.

Serrano et al. (2011) encontró que el contexto de SA en Inglaterra es más beneficioso que el de AH en España para el desarrollo de la producción escrita y oral en inglés después de dos meses. El grupo SA obtuvo mejores resultados en fluidez y en complejidad léxica (ya fuera el número de palabras por oración o el número de sílabas por minuto), por las mayores oportunidades de práctica de la L2 que los estudiantes tuvieron fuera de clase.

Fitzpatrick (2012) encontró resultados similares a Foster (2009) al estudiar las asociaciones de palabras que un estudiante de origen chino produjo durante un año académico mientras residía en Inglaterra. En cada una de las seis recogidas de datos, el participante respondió a las treinta palabras inglesas del estudio que se le presentaban escribiendo más palabras relacionadas (de unas 26 a unas 30), un mayor número de expresiones fijas (de unas 9 a unas 13) y que cada vez eran un poco más similares a las que escribirían hablantes nativos (de un 34% a un 40%).

Briggs (2015) comparó las mejorías en el vocabulario receptivo y/o productivo de tres grupos de aprendices de inglés que tomaron clases en institutos de idiomas en Inglaterra: los de corta duración (6-10 semanas), los de media duración (11-15) y los de larga duración (16-20). Aunque se encontraron diferencias significativas en los tres tipos de vocabulario (receptivo, productivo y global, la suma de los dos primeros), el único resultado que reveló un efecto grande fue el que se observó en el vocabulario global para los estudiantes en una estadía de larga duración. Esto indicaría que en la adquisición del vocabulario el impacto de la estadía en la comunidad de la L2 es bajo hasta cierto punto en el tiempo, después del cual las mejorías comienzan a ser más notables. En este caso se estaría hablando de un periodo de tiempo equiparable a un semestre regular de estudios.

Más recientemente, Pizziconi (2017) encontró que aquellos estudiantes que viajan al extranjero por un año y que tienen un nivel de conocimientos inferior progresan mucho más en su léxico de la L2 (+21% de mejoría en el test de opción múltiple de cuarenta y seis ítems) que aquellos que tienen un nivel más avanzado (+13%). Pero quizás el dato más revelador es que esos mismos estudiantes aumentaron su vocabulario del japonés como L2 a un ritmo mucho menor (+4%) después de haber estado tomando clases de manera regular en su país de origen al año de haber regresado de Japón.

Un área de investigación relacionado con el aumento de vocabulario en la L2 es la fluidez en el habla tras una estadía de varios meses en el extranjero. Uno de los primeros trabajos que tuvo en cuenta esta variable fue el de Lennon (1990) quien encontró que sus participantes produjeron entre un 4-29% más de palabras por minuto y entre un 2-61% menos de marcadores de titubeo (*er, em, mm*) antes de terminar su SA. Freed et al. (2004) compararon tres contextos: SA, AH e inmersión (IM) y encontraron que los únicos resultados significativos se observaron en el grupo IM en cuanto al número total de palabras, el turno de habla más largo y el número de palabras por minuto. En este estudio descubrieron que los participantes en el grupo SA reconocieron haber estado usando mucho más su L1 (inglés) fuera de la clase regular pese a haber estado viviendo un semestre completo en París (Francia). Por lo tanto, el contexto de aprendizaje en sí no garantiza mejorías en fluidez o vocabulario si no hay un esfuerzo en usar la L2 de manera regular. Dewey (2004) también comparó un grupo de participantes de SA en Tokio, Japón por once semanas con otro de IM en Middlebury College por nueve semanas. Pero, en este caso, no encontraron diferencias significativas entre los grupos en cuanto al conocimiento de treinta caracteres del japonés tomados al azar de tres lecturas.

Estudios previos como los de Collentine (2004) y Dewey (2008) ya habían sugerido que se debiera usar materiales que midan aquellas áreas en las que se podría observar una mayor mejoría y, de esta manera, comprobar si dicha mejoría en verdad existe y así poder estudiar su naturaleza. Eso es lo que hizo Dewey (2008) al incluir en sus materiales un test de vocabulario situacional con el que midió la capacidad de sus participantes en adquirir vocabulario del japonés que pudieran haber visto en la calle: señalizaciones, horarios de trenes, menús de restaurantes... Efectivamente, el grupo SA que estudió en Tokio obtuvo resultados significativamente superiores a los de los grupos AH e IM. También se encontró una correlación positiva de ese resultado con la cantidad de conversaciones que tuvieron con amigos japoneses y con la familia de acogida.

El presente estudio se enfoca únicamente en vocabulario y expresiones regionales, dado que ninguno de los estudios previos trató este tema de manera directa. Se pretende medir la capacidad de los estudiantes en un contexto de SA de mejorar en su conocimiento de palabras y expresiones de la L2 que solo se usan en el país en el que decidieron estudiar por un semestre ya que sería esperable que dichas novedades les llamen la atención, pregunten por su significado y que esas interacciones conversacionales favorezcan la retención de esos elementos en su IL a largo plazo.

3. HIPÓTESIS NULAS DEL ESTUDIO

El principal objetivo de este estudio es medir el grado de adquisición del vocabulario regional de manera incidental en viajes de SA. Más específicamente, el estudio plantea las siguientes hipótesis nulas:

1. Pese a la exposición masiva al vocabulario regional de manera natural y en múltiples contextos que se recibe al asistir a un programa de SA de varios meses de duración, los aprendices de español no van a deducir ni retener el significado de este tipo de vocabulario de manera incidental.
2. Si se produjera algún tipo de aprendizaje incidental del vocabulario regional, esta mejoría no sería superior a la que se pudiera observar en aspectos gramaticales avanzados como el uso correcto de diferentes tiempos verbales en oraciones subordinadas adverbiales.
3. Finalmente, si se produjera la adquisición del vocabulario regional de manera incidental en dicho contexto, este conocimiento no se mantendría después de muchos meses de haber regresado al país de origen, por la falta de contacto con dicho país extranjero.

4. METODOLOGÍA

4.1 Participantes

Todos los estudiantes de español que participaron en un viaje de estudios a España durante un semestre a Alcalá de Henares, en Madrid, recibieron una invitación en su correo electrónico para participar (grupo SA). Esta invitación también fue extendida a un grupo de estudiantes que permanecieron en los Estados Unidos y que tomaron una clase de español avanzado en Butler University (grupo AH).

Un total de diez participantes (cinco en cada grupo) fueron incluidos en el análisis de los datos ya que completaron todas las secciones de dos cuestionarios, uno al inicio y otro al final del semestre, y dado que sus respuestas en los mismos eran fiables. Todos tenían un nivel intermedio de español al haber completado de manera satisfactoria al menos dos clases de tercer año en la universidad. Los participantes del grupo SA eran dos hombres y tres mujeres de entre 19 y 21 años que estudiaron en el Instituto Franklin de la Universidad de Alcalá de Henares (Madrid) tomando cuatro clases de contenido en español de nivel avanzado. Vivieron con familias anfitrionas españolas durante su estadía, un estudiante por familia. Los participantes del grupo AH que permanecieron en Butler University (Indianapolis, Indiana, EE.UU.), eran cinco mujeres de entre 19 y 22 años que tomaron al menos una clase de español avanzado: Morfosintaxis del español.

4.2 Materiales

Se creó un cuestionario con ochenta oraciones incompletas en español: cuarenta para palabras y expresiones de vocabulario regional de España y cuarenta para verbos en oraciones subordinadas adverbiales de diferentes tipos (tiempo, manera, causa, condición, etc.) que requerían el uso de cinco tiempos verbales (presente de indicativo, presente de subjuntivo, pretérito, imperfecto e imperfecto de subjuntivo). Después de cada oración incompleta se mostraron cinco opciones posibles y una sexta que siempre versaba "No sé la respuesta", siguiendo este formato:

Luisa tiene bastante _____ el obtener ese trabajo porque hay otros 500 candidatos.

a) pendiente

b) chungo

c) evidente

d) adecuado

e) opuesto

f) No sé la respuesta.

Las palabras y expresiones de vocabulario regional se eligieron de una lista personal y se revisó su uso en el Diccionario de la Real Academia en línea y con otro profesor de lingüística hispánica especialista en dialectología del español. Esta lista de palabras es usada por el autor del presente estudio cuando dicta la sección de variación del curso *Introducción a la Lingüística Hispánica*. Se eligieron las cuarenta palabras y expresiones siguiendo estos criterios: a) que no hubiera la más mínima duda que su uso es exclusivo al español peninsular, b) que se percibieran que son de alta frecuencia en el habla natural y cotidiano, y c) se dio prioridad a partículas discursivas para maximizar la frecuencia con la que los estudiantes pudieran escucharlas en conversaciones diarias. Se diseñaron dos versiones del cuestionario usando los mismos ejemplos y opciones, pero en orden diferente, siempre al azar y evitando que hubiera más de cinco oraciones del mismo tipo en secuencia.

4.3 Protocolo

Los participantes recibieron un enlace para cada cuestionario, que completaron en línea. En las instrucciones se les indicaba de manera explícita que no debían pedir ayuda a nadie ni usar ningún recurso, simplemente debían emplear su propio conocimiento e intuición. Se les preguntó hacia la mitad y al final de cada cuestionario si se adhirieron a esta condición

con una pregunta explícita y siempre respondieron que sí. Todos los participantes completaron el primer cuestionario (pretest) a inicios del semestre de otoño (finales de agosto) y el segundo (postest) a finales del mismo semestre (principios de diciembre). El pretest contenía una serie de preguntas finales para recoger algunos datos demográficos y personales de los participantes tales como su género, edad, primera(s) lengua(s), años que llevaban estudiando español, etc.

Dado que el foco del presente estudio es el posible impacto a largo plazo de la adquisición del vocabulario regional, aquellos participantes que realizaron el viaje de estudios a España fueron contactados de nuevo después de tres años y medio para completar una vez más el mismo postest (postest tardío). Adicionalmente se les preguntó si habían regresado a España en alguna ocasión o no después de su experiencia de SA en dicho país.

5. RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación muestran los datos obtenidos en los cuestionarios en tres momentos concretos: a inicios y a finales de un mismo semestre, al igual que varios años después de la recogida de datos inicial. Esta información está organizada en base al grupo de participantes (SA vs. AH) y en base al tipo de elementos (de vocabulario regional vs. de gramática). Además de las frecuencias en estos elementos, se presentan algunos datos cualitativos sobre aquellas palabras o expresiones regionales en las que los participantes obtuvieron mejores resultados tanto en el postest como en el postest tardío.

5.1 Resultados del grupo SA

En las Tablas 1 y 2 se pueden observar las diferencias obtenidas en los elementos de vocabulario regional de los participantes en el grupo SA entre los tres momentos considerados en este estudio, que se usaron para medir las ganancias de aprendizaje en dichos elementos y su permanencia o no a largo plazo en la IL de estos participantes. Desafortunadamente, el quinto participante no completó el postest tardío.

El grupo SA tenía un conocimiento muy bajo del vocabulario regional español (21%, 8.4/40) antes de viajar al extranjero, como se muestra en la Tabla 1. Eligieron la respuesta correcta aproximadamente para una de cada cinco palabras o expresiones peninsulares del cuestionario. Después de estudiar varios meses en España, estos participantes aumentaron mucho en el conocimiento de dichos elementos, con la mayoría de ellos al menos duplicando (54.5%, 21.8/40) los resultados que obtuvieron en el pretest. Lo interesante es observar que esta mejoría se mantuvo intacta en el postest tardío pese a haber pasado ya varios años desde su viaje a España.

Tipo de ítem	Vocabulario regional (N = 40)					
	Pretest		Posttest		Posttest tardío	
Test	%	u	%	u	%	u
P1	15	6	60	24	42.5	17
P2	30	12	55	22	45	18
P3	27.5	11	72.5	29	47.5	19
P4	15	6	50	20	82.5	33
P5	17.5	7	35	14	no lo tomó	
Promedio P1–P5	21	8.4	54.5	21.8	54.5	21.8
Promedio sin P4	22.5	9	55.6	22.3	45	18

Tabla 1. Promedio y número de respuestas correctas para los ítems de vocabulario regional del grupo SA (N = 5)

En el caso de los elementos gramaticales para el grupo SA, cuyos resultados se muestran en la Tabla 2, antes de viajar al extranjero tenían casi la mitad de las respuestas correctas (49%, 19.6/40). En el posttest se observó que de promedio mejoraron un poco, concretamente en un 13% de las respuestas (62%, 24.8/40), pero alrededor de la mitad de esta mejoría se perdió después de varios años, en base al promedio observado en el posttest tardío (56.3%, 22.5/40).

Tipo de ítem	Gramática (N = 40)					
	Pretest		Posttest		Posttest tardío	
Test	%	u	%	u	%	u
P1	32.5	13	55	22	32.5	13
P2	52.5	21	60	24	55	22
P3	65	26	60	24	57.5	23
P4	42.5	17	70	28	80	32
P5	52.5	21	65	26	no lo tomó	
Promedio P1–P5	49	19.6	62	24.8	56.3	22.5
Promedio sin P4	50.6	20.3	60	24	48.3	19.3

Tabla 2. Promedio y número de respuestas correctas para los ítems de gramática del grupo SA (N = 5)

El cuarto participante indicó en el posttest tardío que estaba residiendo y trabajando en España en el momento de la tercera recogida de datos. Para eliminar el impacto de los datos de este participante, se calculó de nuevo el promedio del grupo SA sin los datos del P4. El nuevo promedio de respuestas correctas en los elementos de vocabulario regional mostró un cambio de un 22.5% (9/40) en el pretest a un 55.6% (22.3/40) en el posttest. Los resultados sin los datos del P4 muestran una pérdida en el posttest tardío de alrededor de un poco más del 10%, pasando a un 45% (18/40). No obstante, el número de respuestas correctas del pretest al posttest tardío se duplicó de promedio, de nueve a dieciocho ítems correctos. En el caso de los elementos de gramática, del 50.6% (20.3/40) en el pretest

aumentaron llegando al 60% (24/40) en el postest, pero dicha mejoría se perdió en su totalidad e incluso disminuyó de manera marginal en el postest tardío, que fue de un 48.3% (19.3/40).

Los resultados del grupo SA, incluso sin los datos del P4 que regresó a trabajar a España después de graduarse, rechazaron las tres hipótesis nulas que plantea este estudio. Por un lado, los participantes mejoraron mucho en su conocimiento del vocabulario regional español al que fueron expuestos de manera incidental durante varios meses, al menos duplicando el número de respuestas correctas de promedio tanto en el postest como en el postest tardío. Además, los datos del postest tardío indican que no solo no se perdió tal mejoría, sino que los participantes retuvieron el significado de la mayoría de los elementos aprendidos después de más de tres años de no haber vuelto a España. Pese a que el promedio de respuestas correctas disminuyó un poco en el postest tardío, el número de respuestas correctas se mantuvo bastante estable e intacto en su IL, ya que fue exactamente el doble de respuestas correctas que en el pretest y sigue representando casi la mitad de los elementos elegidos para el estudio. La mejoría en el vocabulario regional siempre fue superior al del aspecto gramatical. Y aunque hubo una mejoría en el uso correcto de diferentes tiempos verbales en oraciones subordinadas adverbiales tras la participación en el SA a España, dicha mejoría disminuyó de manera drástica en el postest tardío llegando a los mismos niveles del pretest.

5.2 Resultados del grupo AH

El grupo AH sirve como grupo de control para eliminar el posible efecto de la práctica ya que, recordemos, se usó exactamente el mismo cuestionario en el postest que en el pretest, aunque con un cambio en el orden de presentación de las oraciones. Si en este grupo no se observara ninguna mejoría en los elementos de vocabulario regional en particular, se estaría confirmando que la repetición del cuestionario al final de un mismo semestre no fue lo que provocó tal aumento en el grupo SA. En el caso de los elementos de gramática, este grupo estaba tomando una clase de morfosintaxis en español y, por lo tanto, es de esperar que se observe una mejoría en los resultados en esos elementos al finalizar un nuevo semestre de instrucción formal.

En la Tabla 3 se puede observar que este grupo de participantes no mejoró en los promedios de los elementos de vocabulario regional ya que ni viajaron al extranjero para estar expuestos a ellos ni la clase que estaban tomando se enfocaba en la enseñanza de los mismos. De promedio obtuvieron un 16% de respuestas correctas en el pretest (6.4/40) que se mantuvo prácticamente intacto en el postest, siendo incluso un poco inferior (13%, 5.2/40). Este resultado elimina el efecto de la práctica en el diseño del presente estudio. En el caso de los elementos de gramática, el grupo AH obtuvo una ligera mejoría, pasando de un 24% (9.6/40) de respuestas correctas a un 36.5% (14.6/40). Esta mejoría de un 12.5% de promedio es casi la misma que obtuvieron los participantes en el grupo SA pese a que el grupo SA siempre obtuvo mejores resultados en los elementos de gramática.

Tipo de ítem	Vocabulario regional (N = 40)				Gramática (N = 40)			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	%	u	%	u	%	u	%	u
P6	0	0	0	0	12.5	5	17.5	7
P7	20	8	12.5	5	17.5	7	35	14
P8	35	14	12.5	5	27.5	11	32.5	13
P9	15	6	20	8	30	12	42.5	17
P10	10	4	20	8	32.5	13	55	22
Promedio P6-P10	16	6.4	13	5.2	24	9.6	36.5	14.6

Tabla 3. Promedio y número de respuestas correctas para los ítems de vocabulario regional y de gramática del grupo AH (N = 5)

La Figura 1 muestra las diferencias entre el pretest y el postest para el grupo AH y entre el pretest, el postest y el postest tardío en el caso del grupo SA. En la Figura 1 no se incluyeron los datos del P4 del grupo SA ya que, recordemos, regresó a España para trabajar durante varios meses una vez se graduó de la universidad.

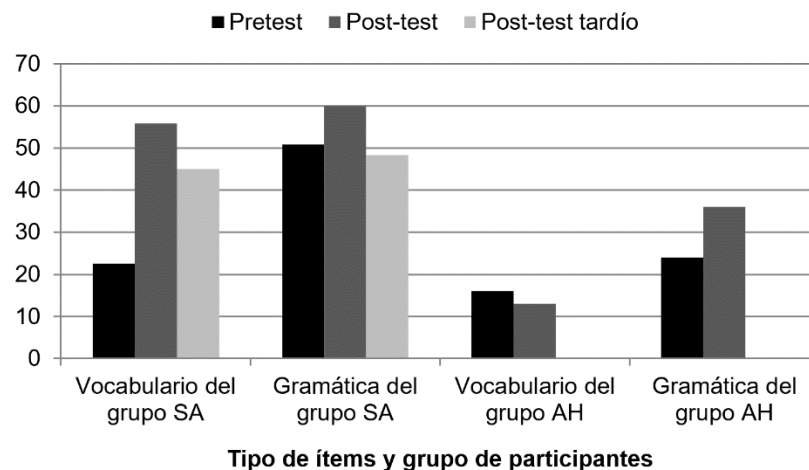


Figura1. Promedios en los ítems de vocabulario regional y de gramática en el grupo SA (N = 3) y en el grupo AH (N = 5)

5.3 Análisis cualitativo de los elementos de vocabulario regional

Esta sección final de resultados ofrece información concreta de aquellos elementos de vocabulario en los que la mayoría de los participantes mejoró en su conocimiento después del programa de SA. También se indican los principales resultados observados del postest al postest tardío en referencia a los cambios o la falta de los mismos en ejemplos concretos.

En la Tabla 4 se presenta la lista de aquellas palabras y expresiones en las que la mayoría de los participantes en el grupo SA mejoró tras el semestre de estudios en España. Solamente se incluyen aquellos ejemplos en los que al menos tres de los cinco participantes obtuvieron una respuesta correcta en el postest cuando en el pretest o bien eligieron la opción "No sé la respuesta" o bien su respuesta fue incorrecta.

Ítem de vocabulario regional (<i>traducción</i>)	Pretest		Postest
	no lo sabían	fue incorrecto	
majo = nice, pleasant (person)	40 (2)	60 (3)	100 (5)
ivenga! = come on!, let's go!	no aplica	60 (3)	100 (5)
chulo = great, neat, cool (object)	60 (3)	40 (2)	100 (5)
mogollón = a lot of	40 (2)	40 (2)	100 (5)
ijoder! = shit!, damn it!	40 (2)	20 (1)	100 (5)
tío = guy, dude, buddy	40 (2)	20 (1)	100 (5)
guay = great, terrific, cool (object)	60 (3)	no aplica	100 (5)
chaval = kid	20 (1)	60 (3)	80 (4)
iqué fuerte! = Oh my God!, no way!	40 (2)	40 (2)	80 (4)
ivale, vale! = that's enough! (food)	40 (2)	40 (2)	80 (4)
mola = to be cool, out of this world	40 (2)	20 (1)	60 (3)

Tabla 4. Ítems de vocabulario regional con el mayor porcentaje de mejoría en el grupo SA (N = 5)

A continuación, analizamos los siguientes tres escenarios: (a) elementos cuyos resultados no cambiaron del postest al postest tardío (70/120); (b) elementos en los que se produjo una pérdida en el postest tardío del conocimiento correcto en el postest (25/120) y (c) elementos en los que se produjo una mejoría en el postest tardío respecto a la respuesta incorrecta en el postest (11/120). Como indican los datos, más de la mitad de los casos (58.33%, 70/120) representa la permanencia en el postest tardío de los resultados obtenidos en el postest, distribuidos de la siguiente manera: primero, los casos de respuestas correctas (42/70), seguidos de las respuestas incorrectas (20/70) y, por último, los casos de desconocimiento (8/70). Ejemplos de vocabulario regional que fueron correctos tanto en el postest como en el postest tardío por los tres participantes fueron: *ivenga!*, *idiga!*, *ijoder!*, *paso*, *ianda-anda!*, *chulo* y *guay*. Hay mucha variación individual respecto a los otros dos contextos (respuestas incorrectas y casos de desconocimiento). Menos de un cuarto de los casos (20.83%, 25/120) representa una respuesta incorrecta en el postest tardío respecto a la respuesta correcta en el postest, con mucha variación individual. Y menos del diez por ciento de los casos (9.17%, 11/120) son elementos en los que los participantes mejoraron de respuesta incorrecta en el postest a respuesta correcta en el postest tardío, de nuevo, con variación individual.

Si cotejamos la lista de palabras y expresiones en la Tabla 4 junto con aquellos elementos de vocabulario cuya precisión se mantuvo del postest al postest tardío podemos afirmar que los elementos en los que la mayoría de los participantes mejoraron y retuvieron en su IL por muchos años fueron estos cuatro: *ivenga!*, *ijoder!*, *chulo* y *guay*. Representan el 10% (4/40) de todos los ítems de vocabulario regional usados en los cuestionarios del presente estudio. Los dos primeros son expresiones que usaríamos o bien para meter prisa a otra persona o bien para quejarnos de alguna situación, y los dos últimos son palabras frecuentes que se usan para describir algo que nos gusta o agrada mucho.

6. DISCUSIÓN

Para medir la posible mejoría del conocimiento lingüístico de una L2 tras la participación en programas de SA, Yang (2016) realizó un metaanálisis de artículos sobre este tema y encontró que los estudiantes en programas de SA mejoran en el aspecto gramatical mucho más que los estudiantes en el contexto AH. Además, aquellos programas de breve duración en el extranjero (de unas trece semanas de promedio) fueron más efectivos que los de una duración más larga. No obstante, en la literatura también se han documentado casos en los que no se encontraron diferencias entre los dos contextos de aprendizaje, como pudiera ser el estudio de Isabelli-García (2010), quien halló que el hecho de residir un semestre en el extranjero practicando la L2 no produjo ningún cambio significativo en la concordancia de género. Otros estudios como el de Collentine (2004) confirman que no hay mucha mejoría en los aspectos gramaticales tras la participación en un viaje de SA.

El presente estudio vuelve a corroborar que el contexto de SA ayuda a mejorar las habilidades gramaticales de los estudiantes en referencia a la selección del tiempo verbal correcto en oraciones subordinadas adverbiales. Pero esta mejoría fue casi la misma que obtuvieron los participantes del grupo AH. La novedad del presente estudio fue mostrar que los participantes SA perdieron ese conocimiento gramatical en su totalidad después de varios años de regresar del viaje de estudios y de haberse graduado de la universidad, momento a partir del cual es bastante probable que, salvo en situaciones muy concretas, muchos estudiantes universitarios de español en los Estados Unidos dejen de usar el español en su vida diaria con la frecuencia que lo hacían mientras tomaban clases de español en la universidad.

Respecto a los resultados en referencia al vocabulario regional, es evidente que la mejoría fue muchísimo mayor. Pese a que los participantes del SA nunca llegaron a obtener una comprensión a nivel nativo, obtuvieron más del doble de los valores correctos del pretest. Pero lo más revelador de este estudio fue encontrar que estas mejorías se mantuvieron en su mayor parte a lo largo de los años, lo contrario de lo que sucedió con la gramática. ¿Qué pudiera explicar esta disparidad? El contexto de SA hace que los estudiantes se vean sumergidos en una variedad de input en materiales auténticos de la TL en múltiples ocasiones y en diferentes situaciones. Este tipo de exposición a elementos singulares y marcados como son palabras y expresiones regionales a las que nunca antes fueron expuestos en una clase regular favorece la creación de conexiones episódicas: cuando se lo escucharon a la mamá anfitriona, en la tienda de ropa donde cometieron un error gracioso, en el concurso de televisión que veían por las tardes, etc. Este tipo de asociaciones significativas episódicas en el contexto de SA y la exposición frecuente a los nuevos elementos de vocabulario regional en varios contextos (Ellis, 2002) es lo que va a ayudar a que recuerden estas palabras y expresiones en el futuro con una mayor facilidad y rapidez y, como se ha observado en los resultados del presente trabajo, también a que este tipo de asociaciones o conexiones se integren en la memoria a largo plazo de los estudiantes.

El bajo número de participantes conlleva la imposibilidad de usar pruebas estadísticas y nos impide confirmar que estamos ante datos concluyentes. No obstante, si la tendencia que se encontró en este estudio fuera replicada en futuros estudios con grupos más grandes de participantes, podríamos hablar de la confirmación empírica de que incluso breves periodos de estudio en el extranjero son beneficiosos para el aprendizaje del vocabulario regional y, sobre todo, para la permanencia de dicho conocimiento a largo plazo. Y como ya indicaron Ife et al. (2000), si la experiencia de inmersión en un país de la TL conduce a

un aprendizaje del vocabulario, es lógico deducir que aquellos programas que tienen una mayor duración causarán un aprendizaje superior de vocabulario gracias al mayor número de oportunidades de integración en la nueva sociedad y la multiplicidad de oportunidades de interactuar con hablantes nativos estando expuesto a los nuevos vocablos en muchos contextos significativos.

Además de las mejorías observables a nivel lingüístico tras la participación en un programa de SA, la realidad es que este tipo de estudiantes y, sobre todo los que de verdad se proponen aprovechar la oportunidad, regresan con un mejor nivel de español que no necesariamente se refleja en elementos gramaticales y/o léxicos discretos. Por ejemplo, Segalowitz et al. (2004) encontraron que sus participantes, después de un semestre en Alicante (España), aumentaron mucho más que los estudiantes AH en sus habilidades de encadenar más oraciones subordinadas y usar palabras con mayor información rica. Su discurso narrativo demostró tener un mayor y mejor uso de verbos en tiempo pasado, morfología de tercera persona, participios de pasado, participios de presente y verbos de comunicación. También parece haber una mejoría en la competencia intercultural de los estudiantes que viajan al extranjero, cuando se les mide su nivel de conocimientos sobre la región donde residieron un semestre, según Watson et al. (2013).

En el presente estudio pudimos comprobar que uno de los cinco participantes regresó a España tras graduarse para trabajar como docente de inglés varios meses. En mi experiencia docente he podido comprobar que aquellos estudiantes que ya participaron en al menos un programa de SA son quienes se aventuran a residir en el extranjero una temporada para trabajar o para completar estudios graduados. Quizás este primer contacto mucho más estructurado y guiado de SA es lo que les motivó a buscarse oportunidades de desarrollo profesional y educativo en el extranjero. Y esa decisión necesariamente va a conllevar que esos estudiantes potencien su L2 a nivel superior nativo tras varios meses o años adicionales en el país de la TL. Es decir, que además de las mejorías concretas que nos interesa medir y cuantificar a nivel lingüístico, siempre hay otra serie de beneficios mucho más amplios que rara vez se documentan en este tipo de investigaciones. La participación en programas de SA puede potenciar toda una serie de elementos extralingüísticos a nivel motivacional, de crecimiento personal, de autoestima sobre la capacidad de aprender una L2, de identificación con la comunidad de hablantes de la L2, etc. que de manera directa incidirán en las ganas de seguir aprendiendo y usando la TL, inevitablemente desarrollando la IL a niveles superiores.

7. CONCLUSIÓN

La novedad del presente estudio reside en haber medido la mejoría del vocabulario regional, un aspecto lingüístico distintivo en cualquier programa de SA. Este tipo de vocabulario fue percibido por los estudiantes al ser un elemento marcado en el input que recibieron, lo que favoreció su incorporación en la IL de manera incidental cuanto mayor fue su práctica de la L2. Esta mejoría no solo fue observable, sino que además se constató su estabilidad con el paso del tiempo, después de varios años tras su viaje de SA. Se confirmó de esta manera la idea que propuso Collentine (2004) de que aquellos aspectos de la L2 que no forman parte de la práctica regular en un aula pudieran ser aquellos que se ven potenciados mucho más en un programa de SA. Es por ello que invitamos a realizar más estudios y reflexiones sobre fenómenos o rasgos relacionados a las normas sociales o factores sociolingüísticos externos concretos al área geográfico en el que se decide estudiar y residir como parte de

un viaje de SA. Se necesitan más estudios de esta naturaleza para medir el desarrollo de la TL de estos participantes en el contexto de viajes de SA.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Briggs, J.G. (2015). Out-of-class language contact and vocabulary gain in a study abroad context. *System*, 53, 129-140.
- Collentine, J. (2004). The effects of learning contexts on morphosyntactic and lexical development. *Studies in Second Language Acquisition*, 26.2, 227-248.
- Craik, F.I.M. (1989). On the making of episodes. In H.L. Roediger, III & F.I.M. Craik (eds.) *Varieties of Memory and Consciousness. Essays in Honor of Endel Tulving*, 43-57. New York: Psychology Press.
- Davie, J. (1996). Language skills, course development and the year abroad. *Language Learning Journal*, 13.1, 73-76.
- DeKeyser, R. (1991). Foreign language development during a semester abroad. In B.F. Freed (ed.) *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*, 104-119. Lexington: D. C. Heath.
- Dewey, D.P. (2004). A comparison of reading development by learners of Japanese in intensive domestic immersion and study abroad contexts. *Studies in Second Language Acquisition*, 26.2, 303-327.
- Dewey, D.P. (2008). Japanese vocabulary acquisition by learners in three contexts. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 15, 127-148.
- Ellis, N.C. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24.2, 143-188.
- Fitzpatrick, T. (2012). Tracking the changes: Vocabulary acquisition in the study abroad context. *The Language Learning Journal*, 40.1, 81-98.
- Foster, P. (2009). Lexical diversity and native-like selection: the bonus of studying abroad. In B. Richards, H.M. Daller, D.D. Malvern, P. Meara, J. Milton & J. Treffers-Daller (eds.) *Vocabulary Studies in First and Second Language Acquisition: The Interface between Theory and Application*, 91-106. Basingstone: Palgrave Macmillan.
- Freed, B.F., Segalowitz, N. & Dewey, D.P. (2004). Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs. *Studies in Second Language Acquisition*, 26.2, 275-301.
- George, A. (2014). Study abroad in Central Spain: The development of regional phonological features. *Foreign Language Annals*, 47.1, 97-114.
- Ife, A., Vives Boix, G. & Meara, P. (2000). The impact of study abroad on the vocabulary development of different proficiency groups. *Spanish Applied Linguistics*, 4.1, 55-84.
- Isabelli-García, C. (2010). Acquisition of Spanish gender agreement in two learning contexts: Study abroad and at home. *Foreign Language Annals*, 43.2, 289-303.
- Kinginger, C. (2009). *Language learning and study abroad: A critical reading of research*. London: Palgrave Macmillan.
- Knouse, S. (2012). The acquisition of dialectal phonemes in a study abroad context: The case of the Castilian theta. *Foreign Language Annals*, 45.4, 512-542.
- Lafford, B.A. (2006). The effects of study abroad vs. classroom contexts on Spanish SLA: Old assumptions, new insights and future research directions. In C.A. Klee & T. Face (eds.) *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*, 1-25. Somerville: Cascadilla Proceedings Project.
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, 40.3, 387-417.
- Llanes, À. & Muñoz, C. (2009). A short study abroad: Does it make a difference? *System*, 37.3, 353-365.

- Milton, J. & Meara, P. (1995). How periods abroad affect vocabulary growth in a foreign language. *ITL Review of Applied Linguistics*, 107-8, 17-34.
- Pizziconi, B. (2017). Japanese vocabulary development in and beyond study abroad: The timing of the year abroad in a language degree curriculum. *The Language Learning Journal*, 45.2, 133-152.
- Regan, V. (1995). The acquisition of sociolinguistic native speech norms: Effects of a year abroad on second language learners of French. In B.F. Freed (ed.) *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, 245-267. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Reynolds-Case, A. (2013). The value of short-term study abroad: An increase in students' cultural and pragmatic competency. *Foreign Language Annals*, 46.2, 311-322.
- Ringer-Hilfinger, K. (2012). Learner acquisition of dialect variation in a study abroad context: The case of the Spanish [θ]. *Foreign Language Annals*, 45.3, 430-446.
- Segalowitz, N., Freed, B.F., Collentine, J., Lafford, B., Lazar, N. & Díaz-Campos, M. (2004). A comparison of Spanish second language acquisition in two different learning contexts: Study abroad and the domestic classroom. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 1-18.
- Serrano, R., Llanes, À. & Tragant, E. (2011). Analyzing the effect of context of second language learning: Domestic intensive and semi-intensive courses vs. study abroad in Europe. *System*, 39.2, 133-143.
- Stevick, E.W. (1984). Memory, learning and acquisition. In F.R. Eckman, L.H. Bell & D. Nelson (eds.) *Universals of Second Language Acquisition*, 24-35. Rowley: Newbury House Publishers, Inc.
- Walsh, R. (1994). The year abroad: A linguistic challenge. *Teanga*, 14, 48-57.
- Watson, J.R., Siska, P. & Wolfel, R.L. (2013). Assessing gains in language proficiency, cross-cultural competence, and regional awareness during study abroad: A preliminary study. *Foreign Language Annals*, 46.1, 62-79.
- Yang, J. (2016). The effectiveness of study-abroad on second language learning: A meta-analysis. *The Canadian Modern Language Review*, 72.1, 66-94.

**FORMAS DE TRATAMIENTO Y ENSEÑANZA DE ESPAÑOL LENGUA
EXTRANJERA: UNA PROPUESTA DE MEJORA**

**ADDRESS FORMS IN SPANISH AS A SECOND LANGUAGE: A PROPOSAL FOR
BETTER PRACTICES**

María C. Sampedro Mella

Universidade de Santiago de Compostela y Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3
maria.sampedro.mella@usc.es

Claudia H. Sánchez Gutiérrez

University of California, Davis
chsanchez@ucdavis.edu

RESUMEN

El uso de las formas de tratamiento en el español es un asunto complejo por la gran variabilidad que presentan en el nivel formal y del uso de la lengua. A pesar de la vasta bibliografía existente, siguen sin estar bien delimitadas las variables que influyen en su selección. En este contexto, el presente trabajo pretende ofrecer una aproximación hacia la enseñanza de estas formas desde la perspectiva del español como L2. Para ello, acometemos una revisión de una selección de libros de texto de español como lengua extranjera, con el fin de comprobar cómo se lleva a cabo su enseñanza en estos materiales: qué factores sociolingüísticos aparecen aducidos, qué tipo de actividades de práctica contienen, cómo son las explicaciones, etc. Por fin, se incluye una propuesta final de mejora y unas conclusiones a modo de síntesis recapitulativa.

Palabras clave: formas de tratamiento, ELE, manuales de enseñanza, análisis de corpus

ABSTRACT

The usage of address forms in Spanish is a complex subject due to the great variability that they present from both a formal and linguistic use viewpoints. Despite the vast linguistic literature about this matter, the criteria that influence the selection of forms of address have not been clearly delimited. In this context, the present study aims to offer an insight into the treatment of this complex subject in the teaching of Spanish as a Second Language. Therefore, we carried out a systematic revision of a selection of elementary Spanish textbooks, in order to analyze how address forms are presented in those teaching materials, according to factors such as sociolinguistic variables, characteristics of the activities included in the books, types of explanations, etc. Finally, we propose a way to improve the current presentation of those based on the findings of the textbook analysis.

Keywords: Address forms, Spanish as a Second Language, second language textbooks, corpus analysis

doi: 10.26378/rnlael%v%i331

Fecha de recepción: 11/06/2019
Fecha de aprobación: 22/10/2019

1. INTRODUCCIÓN

La dualidad pronominal en la segunda persona del español es un asunto complejo y harto tratado en los estudios de sociolingüística de los últimos cincuenta años (Alba de Diego y Sánchez Lobato 1980, Blas Arroyo 1994, 1995; Montero Curiel 2011, Solé 1978, Weinerman 1976), y contemplado también en las gramáticas de referencia (Fontanella de Weinberg 1999, RAE 2009, 2010). La dificultad asociada a las formas de tratamiento se debe a que están ligadas al uso lingüístico –por tanto, no sujetas a reglas gramaticales– y a las variaciones que registran en el nivel formal en la hispanofonía². Todo esto provoca que estemos ante un asunto de difícil tratamiento y asimilación por parte del alumnado no nativo (Mas Álvarez 2013, Soler-Espiauba 1996).

En el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), resulta necesario acometer una descripción integral del funcionamiento de las formas de tratamiento, a fin de garantizar el aprendizaje de las convenciones que rigen su empleo y favorecer el desarrollo comunicativo del aprendiz de español. Para obtener información acerca de la presentación que se realiza de estas formas en el aula de ELE, consideramos que los libros de texto pueden aportar indicios relevantes: los manuales son la base del currículum en la que se asienta la enseñanza de una L2 (Garton y Graves 2014, Guerrettaz y Johnston 2013) y son una fuente esencial de input escrito e información lingüística para los estudiantes. Por este motivo, son un reflejo de los contenidos que se enseñan en el aula y establecen las pautas didácticas que se siguen para explicarlos. Así, si un tema como el que nos ocupa no aparece tratado adecuadamente en el libro de texto utilizado, es esperable que no se introduzca de manera profunda en el aula y que los alumnos, por consiguiente, no lleguen a comprender los matices y las complejidades que lo caracterizan.

Bajo estas premisas, hemos llevado a cabo un estudio descriptivo de la distribución de uso de las formas de tratamiento *tú* y *usted* en un corpus de quince manuales de ELE de nivel inicial o A1. Para ello, hemos optado por realizar un análisis intensivo de libros pertenecientes a un solo nivel, el inicial, y a una misma variedad o norma implícita del idioma: el *español centro-norte peninsular* o *español castellano* (Moreno Fernández 2000, 2010), que consta de un paradigma compuesto por cuatro formas de tratamiento diferenciadas: *tú*, *usted*, *vosotros*, *ustedes*⁴. Se trata del sistema pronominal I de la realidad hispanohablante (Carricaburo 2015, Fernández Rodríguez 2003, Fontanella de Weinberg 1999), que incluye la forma de plural “vosotros”.

De este modo, para abordar la presente investigación, en primer lugar examinaremos brevemente el estado de la cuestión de las formas de tratamiento en la bibliografía especializada; a continuación procederemos al análisis específico en el ámbito de ELE, a partir de la revisión de estas formas en los quince manuales de nivel inicial o A1. Finalmente, presentaremos algunas propuestas de mejora para la enseñanza de estas formas y unas conclusiones a modo de síntesis recapitulativa.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Como afirma Fernández Rodríguez (2003), la mayoría de las investigaciones sobre las formas de tratamiento están basadas en la propuesta de Brown y Gilman (1960). Esta teoría parte de los conceptos de *poder* y *solidaridad* que conllevan una relación de jerarquía o igualdad, que se transparenta en el uso de un sistema de tratamiento asimétrico (*i.e.*, *tú-usted*) o simétrico (*i.e.*, *tú-tú* o *usted-usted*³). No obstante, el problema de esta teoría

radica en determinar cuáles son los factores que se relacionan con una relación igualitaria o de poder. Brown y Gilman (1960: 258) mencionan la fuerza física, la riqueza, la edad, el sexo y el papel institucionalizado en la iglesia, en el estado, la armada o la familia. Sin embargo, estos factores no parecen tener vigencia en la actualidad, ya que, como advierte Medina López (1990: 632-633), no hay que olvidar la fecha de publicación de este artículo seminal y que el poder prevalecía entonces en gran parte de las relaciones humanas, frente a lo que sucede en la actualidad.

Los estudios sobre discurso y cortesía (Bravo 2004, Calsamiglia y Tusón 2007, Escandell 1995, Kerbrat-Orecchioni 2004), así como los centrados exclusivamente en el estudio de las formas de tratamiento (Garrido Medina 1992, Hickey y Vázquez Orta 1990, Medina López 1990, Rodríguez Mendoza 2003, Sampedro Mella 2016, Montero Curiel 2011, Sanromán 2006, Solé 1978, Weinerman 1976, etc.) coinciden en distinguir aquellos factores sociales o inherentes a ambos interlocutores –edad, sexo, profesión, nivel sociocultural...– del contexto en el que interactúan y la relación que mantienen en el mismo –*tenor interpersonal*, en términos de Halliday (1978, 1999)–, de acuerdo con la asignación de poderes, la formalidad de la situación, el rol de los participantes, su conocimiento mutuo o su proximidad afectiva.

Gran parte de los trabajos experimentales sobre las formas de tratamiento en el español castellano destacan la relevancia de las variables relativas al interlocutor, en especial su edad, seguida de su nivel sociocultural (Aguado Candanedo 1981, Aijón Oliva 2009, Sampedro Mella 2016, Alba de Diego y Sánchez Lobato 1980, Blas Arroyo 1994, 1995; Borrego *et al.* 1978, Morín Rodríguez 1997). Blas Arroyo (1994: 8) señala, asimismo, que el *tú* se asocia con otros parámetros psicosociales como la solidaridad, la familiaridad, la confianza o el trato igualitario, atributos cuya relación con la cortesía se niega u omite implícitamente. El pronombre *usted*, por su parte, tiende a ser considerado una estrategia más de cortesía, frente al *tú*, propio de situaciones de familiaridad, en las que predomina un trato próximo e igualitario. En una línea similar, la RAE (2009: 1250) menciona los siguientes aspectos:

Intervienen en la elección de las formas pronominales de tratamiento la confianza que exista entre los interlocutores, la cercanía, la solidaridad, la intimidad, el respeto, el nivel del que recibe el trato en relación con el de quien lo otorga, la situación comunicativa y su grado de formalidad, además de otros factores similares.

No existe, por tanto, unanimidad en torno a los factores que determinan el tipo de relación e influyen en la elección del tratamiento (Ghezzi y Sampedro Mella 2015, Sampedro Mella 2015) en el español castellano o en las restantes variedades lingüísticas hispánicas. En cambio, sí se puede hablar de variables relativas al emisor, al interlocutor y a la situación comunicativa, y cómo la combinación entre ellas puede dar lugar a una situación de jerarquía o simetría, que se manifieste en una selección concreta de las formas *tú* o *usted*. Además, el español castellano, frente a otras lenguas próximas –francés, portugués...– y variedades, emplea con mayor profusión el tuteo que el ustedeo (Matte Bon 1995: 240). La razón podría obedecer a que el español centro-norte peninsular está considerado como una *cultura de acercamiento* que, frente a las de *distanciamiento* (Albelda Marco y Briz 2010, Borrego Nieto 2013, Briz 2007, Grupo CRIT 2003, 2006) se caracterizan por el uso de estrategias de cortesía positiva, recursos valorizantes, mayor contacto físico, etc. Las culturas de distanciamiento, por su parte, como la anglosajona o la francesa, prefieren

recurrir a estrategias relacionadas con la cortesía negativa, atenuantes y otros procedimientos para marcar distancia entre los interlocutores.

La confluencia de factores sociolingüísticos, unida a la variabilidad de uso de estas formas, denota la complejidad en la selección de los tratamientos para los hablantes nativos, por lo que su conocimiento puede resultar de difícil comprensión y aplicación para los aprendices de ELE (Ramos-González y Rico-Martín 2014). En este sentido, Soler-Espiauba (1996) ya puso de relieve que esta complejidad solo se puede solventar mediante una explicación explícita y la realización de actividades específicas sobre los criterios que se deben considerar al escoger entre ambos pronombres.

En los últimos años se ha producido un progresivo incremento en el número de investigaciones académicas sobre las formas de tratamiento en los manuales de enseñanza (Abio y Rádis Baptista 2006, Bani y Nevado 2004, Congosto Martín 2004, García Aguiar 2009, Vanderley Miranda Sá Rangel 2004). Todos estos trabajos insisten en la importancia de este tema en el desarrollo comunicativo del aprendiz, si bien subrayan una fuerte desatención en los materiales didácticos y en la propia aula de español L2 (Bastardín Candón y Fernández Molero 2000, García Aguiar 2009, Más Álvarez 2013, Navarro Gala 2000). A partir de esta opinión generalizada de los trabajos sobre la didáctica de las formas de tratamiento, procederemos a su revisión en nuestro corpus, elaborado a partir de una selección de libros de texto de ELE de nivel inicial.

Por último, conviene tener en cuenta que estamos ante manuales destinados al estudio de la lengua. Así, los libros de texto analizados no tienen como fin ser utilizados como gramáticas, por lo que las explicaciones no deberían ser extensas ni exhaustivas. Además, se cuenta con la intervención activa del docente como guía y transmisor de los contenidos presentados en los ejemplares, puesto que no son manuales de autoaprendizaje. Por todo ello, se espera que los libros de texto introduzcan este tema de una manera somera, pero adecuada a las circunstancias de uso de las formas de tratamiento.

3. METODOLOGÍA

3.1 Criterios para la selección y la creación del corpus de manuales

Para llevar a cabo este estudio, hemos analizado una selección de quince manuales de A1, ya que el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006), estructurador de los contenidos por niveles del español L2 en el contexto europeo, sitúa la primera aproximación a las formas de tratamiento en este nivel. Así, en el A1 se introducen los pronombres personales de sujeto a través de su construcción y su significado, y se relaciona el uso de la forma *usted* con algunas estrategias de cortesía, para “mostrar respeto social o distancia afectiva frente al interlocutor” (Instituto Cervantes 2006).

Los manuales escogidos para la creación del corpus objeto del estudio han sido los siguientes: *Español Elelab A1-A2* (2013), *En acción* (2011), *Embarque 1* (2012), *Avance 1* (2009), *Chicos chicas* (2002/2008), *Español lengua viva* (2007), *Pasaporte ELE* (2007), *Prisma comienza* (2007), *Sueña 1* (2000/2006), *Planeta E/LE* (1998/2006), *((ECO))* (2003/2005), *Vuela 1* (2005), *Primer plano 1* (2000/2004), *Aula 1* (2003) y *Curso de español para extranjeros nuevo. Inicial 1* (2002). La elección de estos ejemplares responde a un muestreo aleatorio estratificado; es decir, se seleccionó al azar un conjunto de manuales de nivel A1 que cumpliera los siguientes requisitos, con el fin de garantizar la uniformidad del análisis: que su edición tuviera lugar en España, en concreto, en el tercio

centro-norte peninsular, para asegurar que la norma culta de referencia fuera la castellana; que se comercializaran en la actualidad y que siguieran el enfoque comunicativo de la enseñanza de segundas lenguas y, en las ediciones más recientes, las directrices del *Plan curricular* (Instituto Cervantes 2006)⁵.

La razón por la que se seleccionaron aquellos manuales fundamentados en los principios del enfoque comunicativo se debe a que el tema de esta investigación, la utilización de las formas de tratamiento, se circunscribe al terreno del uso lingüístico, como ya se ha advertido. El enfoque comunicativo antepone el estudio del uso de la lengua en su contexto natural (Cassany 1999, Galera Noguera y Galera Fuentes 2000), a diferencia de los planteamientos tradicionales que hacían prevalecer la competencia gramatical en la enseñanza de las segundas lenguas (Martín Sánchez 2009, Otero Brabo Cruz 1998, Sánchez Pérez 2005). Por consiguiente, *a priori*, cabe esperar que estas formas se expliquen a partir de su comportamiento en la interacción y desglosando los criterios que intervienen en su elección, y no desde una perspectiva exclusivamente formal o gramatical. A través de la revisión de estos materiales, nuestra intención es valorar la profundidad de su tratamiento y su correspondencia con los conocimientos teóricos adquiridos en la actualidad.

3.2 Criterios para el análisis

Para proceder a la revisión de los manuales, reseñamos el tratamiento que reciben las formas de trato *tú* y *usted* en los ejemplares seleccionados, a tenor de las siguientes variables de observación:

1. Tipo de aproximación acometida: inductiva o a través de una estructura PPP, a saber, *Presentación, Práctica, Producción* (Criado 2013, Tomlinson 2011).
2. Presencia explícita de explicaciones acerca de los contextos de uso de los pronombres de tratamiento.
3. Presentación de modelos de uso de las formas *tú* y *usted*, mediante diálogos, y su coherencia con las explicaciones propuestas.
4. Introducción de ejercicios de práctica, gramaticales o comunicativos, y su utilidad para el aprendizaje de estas formas.

La distinción entre los manuales que recurren al modelo *PPP* frente a los que introducen las formas de tratamiento mediante un procedimiento inductivo obedece a que varios autores (Laufer y Rozovski-Roitblat 2015, Sánchez Gutiérrez y Sampedro Mella 2017, Skehan 2003) defienden la idoneidad del segundo recurso, para favorecer la comprensión profunda de fenómenos lingüísticos complejos. En efecto, se ha demostrado que un enfoque inductivo, por involucrar activamente al estudiante en el proceso de asimilación de un nuevo contenido lingüístico, debería facilitar el desarrollo de un conocimiento más profundo que el que resulta de la mera exposición a una explicación explícita (Leow 2015). Así, los manuales que siguen el modelo *PPP* incorporan explicaciones seguidas de actividades de práctica, con lo cual el alumno no interviene de manera activa en el planteamiento de hipótesis sobre los usos de *tú* y *usted*. En cambio, aquellos que adoptan un enfoque inductivo exigen que el estudiante se concentre en el funcionamiento de estas formas en muestras de lengua o ejemplos de uso (*v.g.*, ilustraciones), y que desarrolle hipótesis sobre su funcionamiento en

el discurso. Con todo, no resulta suficiente la mera presentación de uno o varios modelos de uso, sino que deben ir acompañados de actividades o preguntas que inviten a la reflexión, para que se produzca el adecuado proceso inductivo.

Por otro lado, nos interesa detenernos en las explicaciones introducidas acerca de la distribución de uso de *tú* y *usted*. Teniendo presente que nos encontramos en el nivel inicial de aprendizaje del idioma se espera que estas sean sucintas y muy básicas, pero que recojan los criterios reales que intervienen en la elección de las formas de tratamiento identificadas en los estudios bibliográficos especializados. De este modo, buscamos referencias concretas a aspectos relativos al emisor y al interlocutor –como su edad o su profesión–, así como a la relación que mantienen, al tipo de situación –jerárquica o igualitaria, formal o informal–, etc.

El análisis de modelos de uso, por su parte, tiene que ver con la ilustración del empleo de las formas de tratamiento, con independencia del enfoque teórico adoptado para su introducción –PPP o inductivo–. Los manuales cuentan con imágenes, microdiálogos y muestras textuales que sirven de prototipos y ejemplos del uso de la lengua. La utilización de los tratamientos en estos materiales debería reflejar el uso real de la variedad castellana; al mismo tiempo, estos modelos deben ser coherentes con las posibles explicaciones introducidas sobre este asunto. Por esta razón, consideraríamos inadecuado, por ejemplo, un caso en el que varios hablantes jóvenes se ustedeen entre ellos, si no interviene algún otro factor –formalidad, jerarquía...– que motive este fenómeno.

Por último, se revisará la introducción de actividades de práctica y su distribución a lo largo del manual. De este modo, se observará si un manual favorece la práctica continuada, o *reciclaje*, al introducir tareas de práctica y de recuerdo de la dualidad de los tratamientos con posterioridad a su explicación (Barcroft 2015, Goossens *et al.* 2012, Kornell 2009, Webb 2007). Asimismo, examinaremos la tipología de los ejercicios propuestos, distinguiendo entre los que están centrados en el uso de los tratamientos, más acordes al enfoque comunicativo, vs. los que se basan en su construcción formal y su combinatoria con otros elementos gramaticales, como formas verbales, propios de los métodos tradicionales de enseñanza de segundas lenguas.

4. RESULTADOS

Para exponer los resultados del análisis de los manuales, procedemos en dos etapas: primero, se presenta una descripción general del conjunto de los libros de texto analizados, a partir de una escala global de tres niveles:

1. Manuales que no explican la diferencia entre *tú* y *usted*.
2. Manuales que relacionan dicha diferencia únicamente con el grado de formalidad de la situación comunicativa.
3. Manuales que ofrecen una visión global y completa de la cuestión.

En una segunda fase de análisis, describimos el tratamiento que reciben los pronombres personales *tú* y *usted* en cada manual; para ello, como se ha anticipado, se ha realizado un estudio sistemático de las explicaciones, los ejercicios, las muestras de lengua o, incluso, los cuadros gramaticales en los que se trata esta cuestión, con el objetivo de ilustrar el panorama teórico y metodológico relativo a la presentación de estas formas.

4.1 Análisis global de las formas de tratamiento en los manuales seleccionados

La clasificación de los manuales en cada una de las categorías enumeradas anteriormente nos lleva a la conclusión de que la distinción entre *tú* y *usted* no está incluida habitualmente. Sin embargo, cuando aparece, la presentación de la información resulta deficiente y en desacuerdo con los estudios lingüísticos especializados sobre este tema (*vid.* Figura 1). Así, de los quince manuales analizados, ocho de ellos no abordan la cuestión de los tratamientos en ningún apartado específico, lo que representa el 53,33% de la muestra estudiada. Otros cinco manuales (33,33%) reducen la elección de uso de cada pronombre a un único criterio: el grado de formalidad de la situación comunicativa, sin tener en cuenta otro tipo de factores sociales o contextuales. Por fin, solo dos ejemplares del conjunto ofrecen un tratamiento exhaustivo del fenómeno, lo que representa un 13,33% del total, según se refleja en la Figura 1:

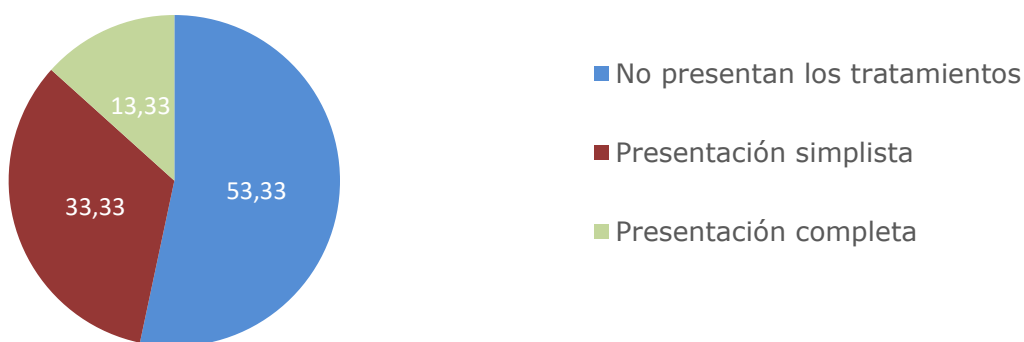


Figura 1. Número de manuales por categoría

Estos resultados coinciden con los de otros estudios previos dedicados al análisis de las formas de tratamiento en una selección de manuales de ELE (García Aguiar 2009, Navarro Gala 2000). Por tanto, examinada esta distribución y la aparente falta de interés hacia este asunto en los libros de texto de ELE, cabe plantearse cuál es el tratamiento concreto del uso de *tú* y *usted* en los libros de texto que incluyen algún tipo de información al respecto, a fin de valorar los datos ofrecidos. Por otra parte, puede resultar también relevante observar posibles acercamientos más encubiertos a esta cuestión en los manuales que no ofrecen ningún tratamiento explícito del tema. Así, aunque en algunos libros no se dedica un apartado específico para explicar el *ustedeo* y el *tuteo*, ningún manual puede prescindir de estas formas, por ejemplo, en la introducción de las flexiones verbales, con lo que su estudio es también de interés para este trabajo.

De este modo, en el siguiente apartado revisaremos la descripción del uso de las formas de tratamiento en el corpus de manuales. Para ello, comenzaremos con aquellos que no introducen ninguna referencia hacia estas formas; a continuación, revisaremos los ejemplares que establecen la oposición de uso de *tú* y *usted* a partir del grado de formalidad de la situación comunicativa y, por fin, los que recogen una explicación y un tratamiento del fenómeno más complejo.

4.2 Manuales que no explican las formas de tratamiento

Curso de español para extranjeros nuevo. Inicial 1 (2002)

En este manual se introducen únicamente los pronombres personales de singular en el primer capítulo, prescindiendo de los restantes hasta la unidad 5 (página 40). Sin embargo, la forma *usted* no se tiene en cuenta hasta la siguiente unidad, en un intercambio transaccional, sin explicaciones acerca de su construcción morfológica o de sus usos lingüísticos. Por último, en la unidad 10 (página 89), se resumen en un cuadro sinóptico los verbos de afección y se ofrece el paradigma completo. Así pues, para todas las explicaciones que atañen a cuestiones pronominales, se remite al lector a un cuadro gramatical situado en el apéndice, que contiene las formas pronominales y algunos datos sobre su combinatoria, sin ninguna alusión al uso.

Aula 1 (2003)

En *Aula 1* los pronombres se explican junto a las formas verbales, sin aportar ningún tipo de información gramatical o de utilización; tampoco se plantean actividades específicas en ninguno de estos dos niveles de la lengua. Tan solo en la unidad 7 se introduce una muestra dialógica entre un camarero y un cliente, bajo un sistema de *usted* recíproco, sin llamar la atención sobre este fenómeno o aclarar el porqué de dicha selección. Por consiguiente, el alumno no puede identificar los factores que se han tenido en cuenta para decidir por qué esa forma de tratamiento es más adecuada en esta u otra situación comunicativa.

Cabría pensar que se trata de una aproximación inductiva del aprendizaje, en la que el estudiante debe alcanzar conclusiones sobre el empleo de los pronombres a partir de un modelo de diálogo. Sin embargo, al no aparecer ningún tipo de ejercicio de seguimiento en los apartados siguientes o preguntas que inviten a la reflexión, ese proceso de inducción solo podría ser proporcionado por el profesor en el aula, pero nunca provocado por el libro.

Primer plano 1 (2000/2004)

Del presente manual, cabe señalar que se dirige al alumno/lector de *usted*, al contrario que los restantes, lo que ofrecería una excelente *excusa* para introducir la cuestión en el aula. Un alumno al que tratan de *usted* en el libro podría plantearse por qué es así y por qué a otras personas dentro del libro se las trata de *tú*. Pese a ello, no se puede asumir que este tema se tratará en el aula, si no se incluyen sugerencias al respecto en el propio manual.

En lo referente a los pronombres, se explican junto con la conjugación verbal, al igual que en *Aula 1*. Asimismo, interesa destacar que no hay ningún apunte acerca de la dualidad pronominal en todo el manual, así como tampoco ejercicios de práctica específicos sobre este asunto. Por el contrario, se proponen actividades tipo *drill* para conjugar verbos en las ocho personas, consistentes en rellenar huecos, relacionar pronombres con verbos, transformar oraciones, etc.

Vuela 1 (2005)

En este manual aparecen también los pronombres asociados a las formas verbales. No obstante, en este caso se trata de una presentación ambigua, puesto que prima la coincidencia formal y, en consecuencia, se asocia *usted* al paradigma de tercera persona y no al de la segunda, según su uso. Al final del libro se incluye un apéndice con cuadros explicativos de las formas personales y algunas construcciones pronominales (verbos de afección, perífrasis, sustitución pronominal, etc.), pero nada respecto a los usos de *tú* y *usted*.

Chicos chicas (2002/2008)

Este libro proporciona algunos diálogos en los que se combinan ambos pronombres, por ejemplo, en una clase en la que se establece un sistema asimétrico de tratamiento entre profesores y alumnos. Sin embargo, es, precisamente, este contexto uno en el que más se constata el aumento del tuteo en España en las últimas décadas, tal y como ponen de manifiesto numerosos autores (Aguado Candanedo 1981, Alba de Diego y Sánchez Lobato 1980, Borrego *et al.* 1978, Matte Bon 1995, Molina Martos 2002, RAE 2009), hecho que para muchos estudiantes no nativos resulta insólito. Por lo tanto, conviene señalar la ausencia de contextos de uso más adecuados y representativos de la realidad española, además de la falta de explicaciones sobre los criterios para la elección de los tratamientos.

Avance 1 (2009)

En *Avance 1*, las formas de tratamiento se introducen de nuevo directamente en un cuadro sinóptico con los pronombres personales y, a continuación, se proponen actividades de práctica no comunicativas, consistentes en completar, transformar y relacionar. Se prescinde, así, de toda explicación sobre las circunstancias de uso de una u otra forma apelativa, si bien en las actividades de repaso de las tres primeras unidades aparece un ejercicio en el que se debe señalar la respuesta idónea ante esta situación: "Saluda a una chica de 15 años. Opciones: a) *¿Cómo estás?* b) *¿Cómo está usted?*" Al no haber tratado el tema de manera explícita o inducida en ningún apartado, resulta poco adecuado pedirle al alumno que domine las diferencias entre ambas formas en un ejercicio de aplicación de conocimientos.

En acción (2011)

En este ejemplar, la forma *usted* aparece también con los pronombres personales sin actividades de práctica ni explicaciones sobre sus usos. Asimismo, en los apéndices finales se incluye un compendio gramatical con aclaraciones en torno a algunos aspectos que presentan alguna dificultad; en la sección correspondiente a los pronombres de sujeto, no aparecen indicaciones relativas a la diferencia de uso entre *tú* y *usted*, señalando únicamente su morfología en la conjugación verbal, las abreviaturas *Vd./Vdes.* y la ubicación geolectal del voseo en América.

Español Elelab A1-A2 (2013)

En el presente manual las formas *tú* y *usted* se introducen de nuevo en los cuadros de la conjugación verbal y a través de un diálogo descontextualizado, en el que se reproduce la presentación de distintos individuos, sin indicarse el tipo de relación que existe entre ellos. Más adelante, las formas de tratamiento se presentan en cuadros sinópticos que resumen algunas muestras lingüísticas asociadas a situaciones concretas, como la petición de información sobre un lugar, con variaciones en la forma de tratamiento (*v.g.*, sigue todo recto / siga todo recto) no justificadas ni ilustradas con personajes específicos; un diálogo en una situación transaccional entre un camarero y un cliente, etc. Una vez más, la selección de situaciones contextuales variadas es acertada, pero la falta de cualquier alusión a los tratamientos empleados impide que se lleve a término un proceso de aprendizaje inductivo.

4.3 Manuales que consideran la formalidad de la situación comunicativa como factor exclusivo en la elección de las formas de tratamiento

((ECO)) (2003/2005)

Este manual comienza con la presentación de microdiálogos que contienen algunas situaciones expresadas con el pronombre *tú* y otras con *usted*, y se solicita que se relacionen con sus imágenes correspondientes. Las diferencias de uso se establecen en función del conocimiento previo de los interlocutores, o bien en contextos transaccionales, sin mencionarse de modo explícito. Seguidamente, se explica la variación formal de los pronombres en relación con algunos verbos.

En los anexos del manual se despliega un apartado específico sobre los usos pronominales con actividades de completar huecos en el que bajo la distinción de *formal vs. informal*, se establece el criterio distintivo que, sin embargo, no es el que predomina en las situaciones propuestas. Por tanto, la falta de coherencia entre la parte teórica, correspondiente a la explicación, y la realidad más compleja presentada en los diálogos conduce al estudiante a una posible confusión, lo que puede conllevar dificultades para desenvolverse en su lengua meta de manera fluida.

Planeta E/LE (1998/2006)

En este manual se dedica mayor espacio a la explicación de los usos de *tú* y *usted*: la dualidad pronominal se incorpora en muestras de lengua como diálogos, textos, cómics, etc., y los pronombres se explicitan con la enseñanza de los verbos, no de manera independiente. Se proponen actividades de reconocimiento formal combinadas con situaciones de rol (intercambios transaccionales, preguntar direcciones, etc.), en las que se le permite al alumno utilizar la opción pronominal que desee. Así pues, la única distinción explícita que se marca en el uso de ambas formas tiene que ver con el grado de formalidad de la situación, como si viniese dado por el pronombre.

En este caso resulta interesante observar que la variedad de materiales utilizados para tratar este tema no se corresponde con la explicación posterior: aunque se ofrecen muestras heterogéneas sobre las que se podría llegar a conclusiones acordes con los usos expuestos en los estudios lingüísticos actuales, los recursos aportados no se explotan de manera plena y el producto final resulta poco completo y útil para su aplicación a posibles situaciones reales.

Sueña 1 (2000/2006)

En *Sueña 1*, los pronombres se introducen en un cuadro verbal y, al igual que el manual *Vuela 1*, la presentación resulta ambigua, ya que el pronombre *usted* aparece con los de la tercera persona, debido a la coincidencia existente entre las desinencias verbales. En las páginas siguientes, encontramos algunos diálogos y se solicita una clasificación en términos de *formal vs. informal* de las situaciones propuestas, que concuerdan con el empleo del tuteo y del ustedeo. De esta manera, se asocia el uso de *tú* y de *usted* al grado de formalidad de la situación comunicativa, determinado por el pronombre que se emplea en cada caso y no al revés.

Pasaporte ELE (2007)

En el presente manual se prescinde de (micro)diálogo y la explicación arranca con los pronombres personales, sin ninguna indicación sobre sus usos. A lo largo de las siguientes páginas, se proponen actividades para practicar los verbos, a través de ejercicios

estructurales de completar, transformar, responder, relacionar, etc. En el apéndice-resumen, al final de manual, se recoge una explicación mínima que señala la morfología de estas formas y reduce su uso a circunstancias relacionadas con la formalidad: “los pronombres personales *usted* y *ustedes* se utilizan con formas verbales de tercera persona, pero su significado corresponde a la segunda persona: si la situación es formal se usa *usted/ustedes*, si es informal: se usa *tú* o *vosotros*”. Se observa, así, una simplificación de la realidad del uso que rodea a estas formas.

Prisma comienza (2007)

En *Prisma comienza*, la explicación de los pronombres personales es análoga a la de *En Acción y Pasaporte ELE*, ya que se introducen con la conjugación del verbo “llamarse”. Más adelante, aparece la diferencia entre *tú* y *usted* a partir de algunas presentaciones calificadas explícitamente de formales e informales: “Mira, este es Paco” vs. “Mire, le presento al señor Torres”.

La siguiente unidad contiene un cuadro en el que se puede leer lo siguiente: “Usamos *tú* con los amigos y familia. Es informal. Usamos *usted/ustedes* con gente que no conocemos, o en el trabajo, con superiores. Es formal”; como ejemplificación, sin embargo, aparece un microdiálogo en el que el superior trata de *usted* al inferior en un contexto laboral, solicitando unos datos telemáticos. Por último, cabe señalar que tras esta explicación tampoco hay ninguna actividad de puesta en práctica sobre la forma o el uso.

4.4 Manuales que ofrecen una aproximación adecuada para la enseñanza de las formas de tratamiento

Español lengua viva (2007)

Este manual, al igual que *Curso de español para extranjeros nuevo*, solo explica los pronombres personales de singular, omitiendo la forma *usted* hasta la lección siguiente. Interesa destacar que en este caso se incluye una presentación más precisa y completa, en la que se tienen en cuenta factores como el conocimiento previo, la cercanía, la familiaridad, la edad y la jerarquía existente entre los participantes. Finalmente, hay actividades de asociación de los pronombres a ciertos contextos objeto de duda (v.g., profesor, comerciante, médico joven) y se pregunta de forma directa por la manera de actuar del alumno. Asimismo, en algunos ejercicios de producción textual dirigidos a un interlocutor en las unidades siguientes, se desglosan cuadros sinópticos que recuerdan la dualidad pronominal de la segunda persona.

Esta aproximación a la cuestión de los tratamientos nos parece muy completa, ya que aparecen ejercicios inductivos, así como casos concretos que pueden suscitar dudas, sobre los que se puede trabajar en el aula para estudiar los factores que más influyen en la elección de uno u otro pronombre. Además, la alusión a la dicotomía pronominal de segunda persona en las unidades posteriores permite afianzar y consolidar el aprendizaje de este asunto.

Embarque 1 (2012)

En el presente manual se incluyen aspectos relativos a los usos de *tú* y *usted* asociados a contextos determinados: con personas mayores, médicos, policías, etc., mientras que la forma de tuteo se emplea en situaciones de familiaridad, con gente más joven, etc. La aclaración de uso es pertinente y muy completa, y, además, se utilizan ejemplos concretos

para ilustrar la distribución de usos. El mayor inconveniente, en este caso, es la falta de actividades de puesta en práctica.

Por tanto, las explicaciones teóricas podrían verse enriquecidas con el planteamiento de ejercicios que permitieran que el alumno en el aula se trasladara a un supuesto contexto de uso real y aplicara los conocimientos recién adquiridos. Sin embargo, parece razonable pensar que, una vez presentadas las explicaciones completas, resulta más fácil que el docente complete los materiales ofrecidos por el manual.

5. PROPUESTAS DE MEJORA

Tras el análisis global, observamos una gran desatención hacia las formas de tratamiento en los libros de texto analizados; además, la gramática de estos pronombres prima sobre sus usos pragmáticos, pese a estar ante manuales pertenecientes al enfoque comunicativo de la enseñanza de segundas lenguas. En consecuencia, habría que revisar los contenidos presentados para actualizarlos, teniendo en cuenta los avances efectuados en los estudios lingüísticos actuales, que dan más relevancia al uso lingüístico y consideran otros factores sociales y contextuales en la elección del tratamiento.

Por otra parte, para introducir este tema en el aula proponemos una aproximación de corte inductivo en tres etapas que permite favorecer la asimilación del funcionamiento de los tratamientos y la memorización sobre sus usos (Laufer y Rozovski-Roitblat 2015, Skehan 2003):

1. Primero, los estudiantes deben verse expuestos a una gran cantidad de *input* representativo, mediante la escucha y la lectura de diálogos, reales o ficticios, entre personas de edades y profesiones diferentes, con los que guarden distintas relaciones. Esta primera etapa requiere de un *input* lingüístico muy variado, que se puede extraer de películas, cortometrajes, obras de teatro, entrevistas, etc. Para garantizar la efectividad de esta aproximación, resulta imprescindible la introducción de ejercicios de inferencia dirigidos por el profesor, en los que los estudiantes puedan formular hipótesis sobre los criterios de uso de ambos pronombres. Al final de esta primera aproximación, entre toda la clase se puede elaborar un listado con los diferentes factores para la elección de *tú* y *usted*.
2. Cuando todos los estudiantes disponen de los mismos criterios de interpretación, se procede al análisis de más *input*, a partir del resumen realizado en la primera actividad. También pueden incorporarse situaciones en las que la elección de los tratamientos resulta más compleja por la presencia de algunas variables enfrentadas (*v.g.*, una persona joven de nivel sociocultural elevado, un interlocutor mayor conocido) o situaciones inadecuadas por la selección de una forma de tratamiento inapropiada. Así, el profesor, como mediador, crea un contexto de debate en el aula preguntando *¿por qué ha utilizado este personaje usted en lugar de tú?* (o viceversa).
3. Una vez practicados de manera sistemática los criterios de uso en un contexto de interpretación y análisis, procedemos al desarrollo de la expresión oral y escrita: la clase se divide primero en parejas y a cada una se le atribuye una situación comunicativa concreta que debe practicar y representar de manera oral ante el resto de sus compañeros, quienes valorarán si la elección de *tú* y *usted* es adecuada y si hay errores formales. A su vez, se propone la elaboración de textos breves escritos dirigidos a un interlocutor concreto en un contexto dado: una carta a un profesor, un correo electrónico

para realizar una reserva de hotel, una valoración en un foro de internet, etc. De este modo, además de las formas de tratamiento, se potencian las destrezas orales y escritas, y se practican las situaciones comunicativas contempladas para este nivel.

4. Con el fin de asegurar el aprendizaje a largo plazo, el profesor debería aludir a la dualidad del tratamiento y revisar este asunto en las unidades posteriores a la de la explicación. El docente puede aprovechar las situaciones que los alumnos interpretan oralmente en el aula (v.g., en una tienda, en un restaurante) o los textos escritos dirigidos a un interlocutor específico, para recordar la existencia del tratamiento dual del español. El hecho de referirse a este asunto mientras se procede a la realización de otra tarea permite reactivar los conocimientos ya adquiridos, en este caso centrados en los criterios para la selección de una forma de segunda persona. Por tanto, no existe necesidad de explicar de nuevo los factores que intervienen en la elección de *tú* o de *usted*, sino que se trata de dejar que el alumno reflexione sobre la forma pronominal más adecuada a cada caso y supervisar que maneja adecuadamente los criterios sociolingüísticos, para consolidar sus conocimientos.

Mediante este procedimiento consideramos que se podría asegurar la correcta asimilación de las formas de tratamiento por parte del alumnado, mejorar su capacidad de comprensión en la L2 y de identificación de aspectos concretos en el *input* lingüístico. También, se pondrían en práctica sus destrezas comunicativas, se incorporaría nuevo léxico, otros temas curriculares, etc. En definitiva, se cumplirían los principios del enfoque comunicativo y, a la vez, los alumnos aprenderían a desenvolverse adecuadamente en lo que se refiere al uso de las formas de tratamiento.

6. CONCLUSIONES

Los manuales analizados muestran, en su mayoría, una gran desatención al estudio riguroso de las formas de tratamiento del español castellano o de cualquier otra variedad del idioma, hecho que se acrecienta en aquellos ejemplares anteriores al año 2005. Este dato nos indica que la inclusión de este tema entre los descriptores del *Plan curricular* (Instituto Cervantes, 2006) favorece su aparición en los manuales posteriores a su publicación, aunque el tratamiento ofrecido sigue siendo insuficiente.

Si nos adentramos en las conclusiones del análisis de manuales, solamente en dos del conjunto aparece una presentación explícita y exhaustiva de los diferentes empleos de ambos pronombres en el español castellano. Estos materiales contienen situaciones de uso concretas, que combinan factores sociales y contextuales, acordes con la bibliografía especializada, y actividades comunicativas de puesta en práctica. Frente a estos dos ejemplares, un 53,33% de los manuales no presenta ningún tipo de información explícita sobre el uso de *tú* y *usted*, aunque sí incluyen cuadros en los que aparecen las formas verbales correspondientes a ambos pronombres en el paradigma verbal de la conjugación en presente de indicativo o mediante diálogos. Este último recurso es, en efecto, muy útil, para poder inferir los usos, a partir de ejemplos conversacionales concretos. Sin embargo, como hemos podido comprobar, muy pocos manuales ofrecen ejemplos suficientemente variados y verosímiles para que los estudiantes puedan comprender cuáles son los contextos en los que resulta conveniente utilizar uno u otro pronombre y no potencian la inferencia.

Por último, un 33,33% de los manuales establece una diferencia simplista del uso entre *tú* y *usted* solamente en el eje de la formalidad, sin precisar los factores específicos que favorecen el uso del pronombre *usted*, qué se entiende por contexto formal, etc. De este modo, resulta imposible para un estudiante saber cuándo debe utilizar uno u otro pronombre, ya que el concepto de formalidad puede variar de una cultura a otra, en función, por ejemplo, de su tipología (*i.e.*, culturas de acercamiento vs. de distanciamiento). En este sentido, como señalan Bani y Nevado (2004), es difícil generalizar un comportamiento lingüístico, ya que indudablemente intervienen múltiples factores inherentes al propio hablante, al interlocutor y a la situación comunicativa, pero "es importante que los estudiantes sepan que para elegir bien entre estos dos pronombres no bastan las categorías *formal e informal*".

En conclusión, el análisis de manuales confirma que el tratamiento que reciben estas formas es meramente formal, ya que se pone el énfasis en las explicaciones gramaticales explícitas y en los ejercicios de construcción formal. Por tanto, los estudiantes practican las formas verbales correspondientes a la segunda persona de singular de los verbos en presente de indicativo, pero no ejercitan mediante actividades comunicativas los usos de los tratamientos desde una perspectiva discursiva.

Para solventar estas carencias sería conveniente "obtener una descripción fiable de los usos y su reparto geolectal y sociolectal [...] para que se pueda hacer un trasvase efectivo de las conclusiones extraídas de los estudios teóricos a las aplicaciones didácticas" (Mas Álvarez 2014: 10). Asimismo, en los manuales y en el aula habría que incluir muestras de lengua coherentes con la realidad de la norma lingüística de referencia y actividades de práctica específicas; estas deberían invitar al alumno a reconocer las formas de tratamiento que emplean varios interlocutores (*v.g.*, en muestras orales o producciones textuales), a poner en común los criterios que intervienen en la elección de los tratamientos y a favorecer la expresión, mediante la participación activa del alumno, ya sea de forma oral o escrita, para consolidar sus conocimientos.

Nuestra propuesta concreta de mejora parte de un análisis del *input*, a través de las observaciones e inferencias de los estudiantes hasta lograr su producción lingüística plena. Además, cabe recordar que para llegar a una automatización en la adopción de dichos criterios, es necesario que la práctica no se limite a un solo episodio, sino que se repita a lo largo del proceso de aprendizaje (Newell y Rosenbloom 1981). Por esta razón, consideramos necesario que, para cada situación comunicativa nueva que se trabaje en los niveles subsiguientes al A1, se recuerde que se debe seleccionar el tratamiento adecuado. No es necesario volver a establecer los criterios de uso, pero sí insistir en la existencia de ambas formas para que los estudiantes puedan reactivar sus conocimientos y aplicarlos en un contexto nuevo. En efecto, solo mediante la práctica continuada, en situaciones comunicativas variadas, se puede asegurar la correcta adquisición de una cuestión tan compleja como es el uso de *tú* y *usted*.

NOTAS

1 María C. Sampedro Mella es beneficiaria de una beca posdoctoral de la Xunta de Galicia (referencia ED481B 2018/036).

2 Autores como Carricaburo (2015), Fernández Rodríguez (2003: 7) o Fontanella de Weinberg (1999: 1401-1408) distinguen cuatro sistemas de tratamiento formalmente diferenciados en la realidad hispánica.

3 Con todo, en este trabajo nos centramos en las formas del singular, *tú* y *usted*.

4 Alba de Diego y Sánchez Lobato (1980) sostienen que la situación de tuteo recíproco es una relación *simétrica solidaria*, mientras que la que se manifiesta mediante el *usted* recíproco es una relación *simétrica no solidaria*.

5 Aunque la mayoría de los ejemplares sigue las recomendaciones del *Plan Curricular* (Instituto Cervantes 2006), algunos son anteriores a la publicación de dicha obra; se han incluido igualmente, puesto que se siguen reeditando y comercializando en la actualidad.

REFERENCIAS

- Abio, G. y Rádis Baptista, L.M.T. (2006). ¿Vos, vosotros o ustedes? Estudio de las variedades de lengua en los manuales de E/LE para enseñanza media en Brasil. *Congresso Internacional de Política Lingüística na América do Sul (CIPLA)*: 81-89.
- Aguado Candanedo, D. (1981). Análisis sociolingüístico del uso de *tú* / *usted* en los estudiantes universitarios de Bilbao. *Letras de Deusto*, 21: 165-184.
- Alba de Diego, V. y Sánchez Lobato, J. (1980). Tratamiento y juventud en la lengua hablada. Aspectos sociolingüísticos. *Boletín de la Real Academia Española*, 21: 165-184.
- Albelda Marco, M. y Briz, A. (2010). Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales. En Aleza Izquierdo, M. y Enguita Utrilla, J.M. (Coords.), *La lengua española en América: normas y usos actuales* (237-260). Valencia: Universidad de Valencia.
- Aijón Oliva, M. Á. (2009). *Tú* y *usted* como estrategias de estilo y persuasión en la comunicación publicitaria. *Tonos, Revista electrónica de estudios filológicos*, 18. http://www.um.es/tonosdigital/znum18/secciones/estudio-1-tu_y_usted.htm.
- Bani, S. y Nevado, A. (2004). Aproximación a la cortesía verbal en los manuales de E/LE. *Artifara*, 4. <http://www.cisi.unito.it/artifara/rivista4/testi/cortesias.asp>.
- Barcroft, J. (2015). Can Retrieval Opportunities Increase Vocabulary Learning During Reading? *Foreign Language Annals*, 48(2): 236-249.
- Blas Arroyo, J.L. (1994). Los pronombres de tratamiento y la cortesía. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 10: 7-36.
- Blas Arroyo, J.L. (1995). Un ejercicio de sociolingüística interaccional: el caso de los pronombres de tratamiento en el español actual. *Verba*, 22: 229-252.
- Borrego Nieto, J., Gómez Asencio J.J. y Pérez Bowie, J. A. (1978). Sobre el *tú* y el *usted*, *Studia Philologia Salamanticensia*, 2: 53-67.
- Borrego Nieto, J. (2013). *Las trampas de la lengua. Manual para sobrevivir al español*. Discurso inaugural de Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca.
- Bravo, D. (2005). Categorías, tipologías y aplicaciones. Hacia una redefinición de la cortesía comunicativa. En Bravo, D. y Briz, A. (Coords.), *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español* (21-52). Barcelona: Ariel.
- Briz, A. (2007). Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América. *Lingüística española actual*, 29(1): 5-40.
- Brown, R. y Gilman, A. (1960). The pronouns of power and solidarity. En Sebeok, T.A. (Ed.), *Style in Language* (253-276). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos. Elogio y crítica. *Lingüística y literatura*, 36-37: 11-33.
- Congosto Martín, Y. (2004). Notas de morfología dialectal en los manuales del español como segunda lengua. Los pronombres de segunda persona. *XV Congreso Internacional de ASELE*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0210.pdf

- Criado, R (2013). A critical review of the presentation-practice-production model (PPP) in foreign language teaching. En Monroy, R. (Ed.), *Homenaje a Francisco Gutiérrez Díez* (97-115). Murcia: Ediciones Universidad de Murcia.
- Escandell Vidal, V. (1995). Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas. *Revista española de lingüística*, 25 (1): 31-66.
- Fernández Rodríguez, M. (2003). Constitución del orden social y desasosiego: pronombres de segunda persona y formulas de tratamiento en español. *Pronoms de 2° personne et formes d'adresse dans les langues d'Europe*, París.
[_http://cvc.cervantes.es/obref/coloquio_paris/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/coloquio_paris/indice.htm)
- Fernández Rodríguez, M. (2006). Pronombres de segunda persona y fórmulas de tratamiento en español: una bibliografía. *Linred: lingüística en la red*, 4.
http://www.linred.es/informacion_pdf/informacion13_06072006.pdf
- Fontanella de Weinberg, B. (1999). Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico. En Bosque, I. y Demonte, V. (Dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (1401-1425). Madrid: Espasa Calpe.
- Galera Noguera, F. y Galera Fuentes, M.I. (2000). El enfoque comunicativo e interactivo de la didáctica de la lengua, *Tabanque*, 15: 209-222.
- García Aguiar, L. (2009). Los sistemas de tratamiento en la enseñanza de E/LE. *La enseñanza del español en tiempos de crisis*. [_http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/ Numeros%20Especiales/2010_ESP_09_III%20CONGRESO%20FIAPE/Comunicaciones/2010_ESP_09_07Garcia.pdf?documentId=0901e72b80e745a5](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2010_ESP_09_III%20CONGRESO%20FIAPE/Comunicaciones/2010_ESP_09_07Garcia.pdf?documentId=0901e72b80e745a5)
- Garrido Medina, J. C. (1992). Semántica histórica del español: problemas y propuestas (a propósito de la evolución actual de las formas de tratamiento). En Ariza Viguera, M. (Coord.), *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española* (155-166). Sevilla: Pabellón de España Editores.
- Garton, S. y Graves, K. (2014). Identifying a Research Agenda for Language Teaching Materials. *The Modern Language Journal*, 98(2): 654-657.
- Ghezzi, M. y Sampedro Mella, M. (2015). Influencia de la variable nivel sociocultural en el uso de las formas de tratamiento. *Pragmalingüística*, 23: 61-78.
- Goossens, N. A., Camp, G., Verkoeijen, P. P., Tabbers, H. K., y Zwaan, R. A. (2012). Spreading the Words: A Spacing Effect in Vocabulary Learning. *Journal of Cognitive Psychology* 24(8): 965-971.
- Grupo CRIT (2003). *Claves para la comunicación intercultural*. Castellón: Publicaciones Universitat Jaume I.
- Grupo CRIT (2006). *Culturas cara a cara*. Madrid: Edinumen.
- Guerrettaz, A.M. y Johnston, B. (2013). *Materials in the Classroom Ecology*. *The Modern Language Journal*, 97(3): 779-796.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold Publishers.
- Halliday, M.A.K. (1999). The notion of context in language education. En M. Ghadessy (Ed.), *Text and context in functional Linguistics* (1-24). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamin.
- Hickey, L. y Vázquez Orta, I. (1990). El empleo de tú y usted en el discurso publipropagandístico. *Revista Española de Lingüística Aplicada* 6: 73-82.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva.
cvc.cervantes.es/ensenanza/plan_curricular/indice.htm
- Kornell, N. (2009). Optimising Learning Using Flashcards: Spacing Is More Effective than Cramming. *Applied Cognitive Psychology*, 23(9): 1297-1317.
- Laufer, B. y Rozovski-Roitblat, B. (2015). Retention of New Words. Quantity of Encounters, Quality of the Task and Degree of Knowledge. *Language Teaching Research*, 19(6): 687-711.
- Leow, R.P. (2015). *Explicit Learning in the L2 Classroom: A Student-Centered Approach*. London/New York: Routledge.

- Martín Sánchez, M.A. (2009). *Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras*. Extremadura: Universidad de Extremadura.
- Mas Álvarez, I. (2014). Formas de tratamiento y enseñanza del español como lengua extranjera. *RedELE*, 26. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2014_26/2014_redELE_26_06Inmaculada%20Mas%20%20C3%81lvarez.pdf
- Matte Bon, F. (1995). *Gramática comunicativa del español. De la lengua a la idea*. Madrid: Edelsa.
- Medina López, J. (1990). Sobre los conceptos de «poder» y «solidaridad» en las formas de tratamiento. En Álvarez Martínez, M.Á. (Ed.), *Actas del congreso de la Sociedad Española de Lingüística: XX Aniversario* (630–638). Madrid: Gredos.
- Molina Martos, I. (2002). Evolución de las fórmulas de tratamiento en la juventud madrileña a lo largo del siglo XX: un estudio en tiempo real. En Rodríguez González, F. (Coord.), *El lenguaje de los jóvenes* (97–121). Madrid: Ariel.
- Moreno Fernández, F. (2000). *¿Qué español enseñar?* Madrid: Arco Libros.
- Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades del español y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros.
- Morín Rodríguez, A. (1997). Independencia de variables en la investigación sociolingüística a través del análisis del tratamiento. En Almeida y Dorta, J. (Coords.), *Contribuciones al estudio de la lingüística hispánica. Homenaje al profesor Ramón Trujillo* (287–294). Barcelona: Montesinos Editor.
- Montero Curiel, P. (2011). Aproximación sociolingüística a las fórmulas pronominales de tratamiento en el habla juvenil. *Revista de estudios de juventud*, 93: 105–116.
- Navarro Gala, R. (2000). Una propuesta teórico-práctica para la enseñanza de las formas de tratamiento de segunda persona en las clases de ELE. En M.A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (Eds.), *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE. ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros* (551–558). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Newell, A., y Rosenbloom, P. S. (1981). Mechanisms of skill acquisition and the law of practice. En Anderson, J. R. (Ed.), *Cognitive skills and their acquisition* (1–55). Hillsdale. NJ: Erlbaum.
- Otero Brabo Cruz, M. L. (1998). Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿dónde entra la gramática? En Jiménez Juliá, T. Losada Aldrey, M.C. y Márquez Caneda, F.J. (Eds.), *Español como lengua extranjera. Enfoque comunicativo y gramática* (419–426). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela/Instituto de Idiomas.
- Ramos-González, N. y Rico-Martín, A. (2014). Análisis de la expresión de la cortesía en RTVE-Internacional para la enseñanza del español-lengua extranjera. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 52(1), 59–77.
- Rodríguez Mendoza, J. (2003). *Lenguaje y sociedad. La alternativa tú/usted en San Sebastián de la Gomera*. Tesis doctoral inédita. Universidad de la Laguna. <ftp://tesis.bbtk.ull.es/ccssyhum/cs150.pdf>.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la lengua española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.
- Sampedro Mella, M. (2015). Las formas de tratamiento en un corpus de entrevistas semidirigidas de español de Galicia. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 29: 205–230
- Sampedro Mella, M. (2016). *Las formas de tratamiento del español centro-norte peninsular actual. Estudio sociolingüístico*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Salamanca.
- Sánchez Pérez, A. (2005). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Sánchez Gutiérrez, C. y Sampedro Mella, M. (2017). Profundidad del procesamiento y reciclaje en los manuales de ELE de niveles iniciales: el caso de los adverbios de lugar. *Journal of Spanish Language Teaching*.

- Sanromán, B. (2006). Las formas de tratamiento del español peninsular actual. Los estudiantes de poblaciones gallegas, *Représentations des formes d'adresse dans les langues romanes*, 89. <http://rudar.ruc.dk/handle/1800/8460>.
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*, 36: 1-14.
- Solé, Y. (1978). Sociocultural determinants of symmetrical and asymmetrical address forms in Spanish. *Hispania*, 61: 940-949.
- Soler-Espiauba, D. (1996). Lengua y cultura españolas en el extranjero. En Montesa, S. y Gomis, P. (Eds.), *Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del V Congreso Internacional de ASELE (199-208)*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Tomlinson, B. (2011). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vanderley Miranda Sá Rangel, M. (2004). Los pronombres de tratamiento alocutivo en español en un manual de enseñanza de E/LE. *XV Congreso Internacional de ASELE. Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*. Sevilla. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0887.pdf
- Webb, S. (2007). The Effects of Repetition on Vocabulary Knowledge. *Applied linguistics*, 28(1): 46-65.
- Weinerman, C. (1976). *Sociolingüística de la forma pronominal*. México: Trillas.

Revista
Nebrija

de
Lingüística
Aplicada a la
Enseñanza
de las
Lenguas

